

cenid.org.mx



Apuntes de Investigación en la Enseñanza de Idiomas



Apuntes de Investigación en la Enseñanza de Idiomas

Coordinadores:

Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez
Juan Manuel Hernández Barros
Luz Edith Herrera Díaz
Cecilio Luis de Jesús López Martínez
Oscar Manuel Narváez Trejo
Patricia Núñez Mercado

Secundino Isabeles Flores María M. Cass Zubiria Guillermo G. Durán García Liliana Maria Villalobos Gonzalez Francisco Javier Morales López Julio César Arias Ovando Sirley Banely Godínez Alor Paola Concepción Ruiz Riveroll Irma Dolores Núñez y Bodegas María Mayley Chang Chiu Darlene González Miy Luz Edith Herrera Díaz María Fernanda Rodríguez Mortera Juan Manuel Hernández Barros María Fernanda Karina Heredia Téllez Esteban Juan Bautista Zárate Mejía Heidy Yelni Díaz Oviedo Claudia Estela Buenfil Rodríguez Cecilio de Jesús López Martínez Josué Cinto Morales Silvia Yedith Pastén Hernández María Amelia Xique Suárez María Esther Damian Espinosa Francisco Javier López Soto Myriam Romero Monteverde Jessica Anaeli Verdugo Becerra Ileana Julieta Quiñonez Martinez	Jitka Crhova Claudia Patricia Contreras Aixel Cordero Hidalgo Patricia Murguía Jáquez Patricia María Guillén Cuamatzi Yamina Flores Meneses Iraís Ramírez Balderas María Gabriela Salazar Ochoa Luz Edith Herrera Díaz María de los Ángeles Morales Sosa Gloria del Rocío Ibargüen Ramón Georgina Melo Pérez Marion Alain Meunier Colula Janeth Tello Carrillo Mónica L. A. Vidal Moreno Barradas Sánchez Arminda Sánchez Arcos Amanda Carolina Schroeder Nathan María Amelia Xique Suárez Josué Cinto Morales Eva Araceli Mejía Ugarte Hugo Abelardo Andrade Mayer Gloria Carolina Pallanez Dávila Ruth Roux Lizette Drusila Flores Delgado Irlanda Olave Moreno Ana Cecilia Villarreal Ballesteros	Martha Guadalupe Hernández Alvarado Eleanor Occeña Gallardo Ma. de Lourdes Rico Cruz Delphine Pluvinet Rosa María Guevara Díaz de León Nancy Audrey Delgado Hoy José Luis Martínez Guevara Roberto Manuel Osorio Soto Mary Grace Killian Reyes Martha Lengeling Edgar Emmanuell García Ponce Irasema Mora Pablo Mariza G. Méndez López María Isabel Hernández Romero Alberto Jorge Fong Ochoa Elizabeth Us Grajales Oscar Gustavo Chanona Pérez Carolina Carrillo López Vilma Esperanza Portillo Campos José Alejandro Paredes Anguas Jennifer Fernández Flores Gloria Josefina Ronzón Montiel Pauline Moore Iraís Ramírez Balderas Dora María Ocampo Herrera Sergio Francisco Reyna Pineda
--	--	--





Apuntes de Investigación en la Enseñanza de Idiomas

Coordinadores:

Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez
Juan Manuel Hernández Barros
Luz Edith Herrera Díaz
Cecilio Luis de Jesús López Martínez
Oscar Manuel Narvaez Trejo
Patricia Núñez Mercado

Secundino Isabeles Flores	Jitka Črhová	Martha Guadalupe Hernández Alvarado
María M. Cass Zubiría	Claudia Patricia Contreras	Eleanor Ocoña Gallardo
Guillermo G. Durán García	Alxchel Cordero Hidalgo	Ma. de Lourdes Rico Cruz
Liliana María Vilalobos González	Patricia Murgula Jáquez	Dolphine Pluvinet
Francisco Javier Morales López	Patricia María Guillén Cuamatzi	Rosa María Guevara Díaz de León
Julio César Antas Ovando	Yamina Flores Moneses	Nancy Audrey Delgado Hoy
Sirley Banely Godínez Alor	Iraís Ramírez Balderas	José Luis Martínez Guevara
Paola Concepción Ruiz Riveroll	María Gabriela Salazar Ochoa	Roberto Manuel Osorio Soto
Ima Dolores Núñez y Bodegas	Luz Edith Herrera Díaz	Mary Grace Killian Rojas
María Maylay Chang Chiu	María de los Ángeles Morales Sosa	Martha Lengeling
Darlene González Mly	Gloria del Rocío Ibarquén Ramón	Edgar Emmanouel García Ponce
Luz Edith Herrera Díaz	Georgina Melo Pérez	Irasema Mora Pablo
María Fernanda Rodríguez Mortera	Marion Alain Meunier Colula	Marta G. Méndez López
Juan Manuel Hernández Barros	Janezh Tello Camillo	María Isabel Hernández Romero
María Fernanda Karina Heredia Téllez	Mónica L. A. Vidal Moreno	Alberto Jorge Fong Ochoa
Esteban Juan Bautista Zárate Mejía	Barradas Sánchez Arminda	Elizabeth Us Grajales
Heldy Yaimi Díaz Ovaldo	Sánchez Arcoo Amanda Carolina	Oscar Gustavo Chanona Pérez
Claudia Estela Buenfil Rodríguez	Schroeder Nathan	Carolina Camillo López
Cecilio de Jesús López Martínez	María Amelía Xique Suárez	Vilma Esperanza Porfílo Campos
Josué Cinto Morales	Josué Cinto Morales	José Alejandro Paredes Anguas
Silvia Yedith Pastén Hernández	Eva Araceli Mejía Ugarte	Jennifer Fernández Flores
María Amelía Xique Suárez	Hugo Abelardo Andrade Mayer	Gloria Josefina Ronzón Montiel
María Esther Domian Espinosa	Gloria Carolina Pailanez Dávila	Paulino Moore
Francisco Javier López Soto	Ruth Roux	Iraís Ramírez Balderas
Myriam Romero Montovardo	Lizeth Druisla Flores Delgado	Dora María Ocampo Herrera
Jessica Anaell Verdugo Becerra	Intanda Olave Moreno	Sergio Francisco Reyna Pineda
Isana Julieta Quiñonez Martínez	Ana Cecilia Villarreal Ballesteros	

Cenid



PROCESOS
EDUCATIVOS
CA 07-365



Coordinadores

Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez
Juan Manuel Hernández Barros
Luz Edith Herrera Díaz
Cecilio Luis de Jesús López Martínez
Oscar Manuel Narváez Trejo
Patricia Núñez Mercado

Aprendizaje y Enseñanza de Idiomas

Secundino Isabeles Flores
María M. Cass Zubiría
Guillermo G. Durán García
Liliana Maria Villalobos Gonzalez
Francisco Javier Morales López
Julio César Arias Ovando
Sirley Banely Godinez Alor
Paola Concepción Ruiz Riveroll
Irma Dolores Núñez y Bodegas
María Mayley Chang Chiu
Darlene González Miy
Luz Edith Herrera Díaz
María Fernanda Rodríguez Mortera
Juan Manuel Hernández Barros
María Fernanda Karina Heredia Téllez
Esteban Juan Bautista Zárata Mejía
Heidy Yelni Díaz Oviedo
Claudia Estela Buenfil Rodríguez
Cecilio de Jesús López Martínez

Josué Cinto Morales
Silvia Yedith Pastén Hernández
María Amelia Xique Suárez
María Esther Damian Espinosa
Francisco Javier López Soto
Myriam Romero Monteverde
Jessica Anaeli Verdugo Becerra
Ileana Julieta Quiñonez Martinez
Jitka Crhova
Claudia Patricia Contreras
Aixchel Cordero Hidalgo
Patricia Murguía Jáquez
Patricia María Guillén Cuamatzi
Yamina Flores Meneses
Iraís Ramírez Balderas
María Gabriela Salazar Ochoa
Luz Edith Herrera Díaz
María de los Ángeles Morales Sosa
Gloria del Rocío Ibargüen Ramón
Georgina Melo Pérez

Evaluación del Aprendizaje de Idiomas

María Amelia Xique Suárez
Josué Cinto Morales
Eva Araceli Mejía Ugarte
Hugo Abelardo Andrade Mayer
Gloria Carolina Pallanez Dávila

Marion Alain Meunier Colula
Janeth Tello Carrillo
Mónica L. A. Vidal Moreno
Barradas Sánchez Arminda
Sánchez Arcos Amanda Carolina
Schroeder Nathan

Formación de Profesores y Desarrollo Profesional

Ruth Roux
Lizette Drusila Flores Delgado
Irlanda Olave Moreno
Ana Cecilia Villarreal Ballesteros
Martha Guadalupe Hernández Alvarado
Eleanor Occeña Gallardo
Ma. de Lourdes Rico Cruz
Delphine Pluvinet
Rosa María Guevara Díaz de León

Nancy Audrey Delgado Hoy
José Luis Martínez Guevara
Roberto Manuel Osorio Soto
Mary Grace Killian Reyes
Martha Lengeling
Edgar Emmanuell García Ponce
Irasema Mora Pablo
Mariza G. Méndez López
María Isabel Hernández Romero

Lengua y Cultura Extranjeras

Alberto Jorge Fong Ochoa
Elizabeth Us Grajales
Oscar Gustavo Chanona Pérez
Carolina Carrillo López

Vilma Esperanza Portillo Campos
José Alejandro Paredes Anguas
Jennifer Fernández Flores
Gloria Josefina Ronzón Montiel

Literacidad

Pauline Moore
Iraís Ramírez Balderas

Dora María Ocampo Herrera
Sergio Francisco Reyna Pineda



Si desea publicar un libro o un artículo de investigación contáctenos.

Pompeya N° 2705 Col. Providencia
C.P. 44630 Guadalajara, Jalisco, México
Teléfono: 01 (33) 1061 8187
ww.cenid.org.mx
redesdeproduccioncenid@cenid.org

Editor y Diagramación:
Orlanda Patricia Santillán Castillo

Apuntes de Investigación en
la Enseñanza de Idiomas

© Editorial Centro de estudios e investigaciones
para el desarrollo docente. CENID AC
Pompeya N° 2705 Col. Providencia
C.P. 44630 Guadalajara, Jalisco, México
Registro definitivo Reniecyt No.1700205
a cargo de Conacyt.

Derechos de autor:
© 2018, Secundino Isabeles Flores,
María M. Cass Zubiría, Guillermo G.
Durán García, Liliana María Villalobos
Gonzale, *et al.*

ISBN: 978-607-8435-66-1

Primera edición 2018

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana Socio #3758

Cenid y su símbolo identificador son una marca comercial registrada.
Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del contenido de la presente obra mediante algún método, sea electrónico o mecánico (INCLUYENDO EL FOTOCOPIADO, la grabación o cualquier sistema de recuperación o almacenamiento de información), sin el consentimiento por escrito del editor.

Impreso en México / Printed in Mexico

Comité Editorial

Cliserio Antonio Cruz Martínez
Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez
Darlene González Miy
María Fernanda Karina Heredia Téllez
Reyna Isidra López Blé
María de los Ángeles Morales Sosa
Oscar Manuel Narváez Trejo
Carlos Núñez Mercado
Patricia Núñez Mercado

Este libro se ha financiado con recursos provenientes del 1º Simposio de Especialistas en Enseñanza de Idiomas (SEEI), que se llevó a cabo del 26 al 28 de septiembre y fue organizado por los Cuerpos Académicos:

CA 407-Procesos de Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas;
CA 299-Lenguas Extranjeras: Enseñanza, Aprendizaje y Comunicación;
CA 365-Procesos Educativos.

ÍNDICE

1

Proceso de revisión por pares

4

Prólogo

5

Development of Confidence in
Speaking, Based on Learners'
Accumulated Experiences and Specific
Tasks: Language Students' Perspective

Josué Cinto Morales, Silvia Yedith Pastén Hernández

8

El Uso de Augmentative Language
Boards en la Enseñanza del Inglés a
Niños con Parálisis Cerebral: Un Estudio
de Caso

María Amelia Xique Suárez
María Esther Damian Espinosa

12

Design of an Intermediate English
Course for Administrative Staff in the
Manufacturing Industry

Francisco Javier López Soto
Myriam Romero Monteverde

15

**Educación Bilingüe y Motivación en
Tijuana, Baja California**

Jessica Anaeli Verdugo Becerra,
Ileana Julieta Quiñonez Martínez, Jitka Crhova

18

Use of Storytelling in Theoretical Classes

Claudia Patricia Contreras, Aixchel Cordero Hidalgo,
Patricia Murguía Jáquez

21

**Academic Vocabulary Development
through Vocabulary Notebooks**

Patricia María Guillén Cuamatzi, Yamina Flores Meneses
Iraís Ramírez Balderas

24

**Involving Students in Their Learning
Process**

Secundino Isabeles Flores, María M. Cass Zubiría,
Guillermo G. Durán García

27

**El Espacio Áulico como Factor que
Impacta el Aprendizaje
del Inglés como Lengua Extranjera**

Liliana Maria Villalobos Gonzalez

32

**La Tutoría como Estrategia de
Intervención en los Alumnos de Idiomas**

Francisco Javier Morales López,
Carlos Lorenzo Custodio Carrillo, Julio César Arias
Ovando

37

**Análisis de Material Didáctico para el
Desarrollo de la Expresión Oral
Mediante los Principios de las
Inteligencias Múltiples**

Sirley Banely Godínez Alor, Paola Concepción Ruiz
Riveroll

41

The Use of Vocabulary Learning
Strategies by the BA Students at UNACH,
Language School –Tapachula

Irma Dolores Núñez y Bodegas, María Mayley Chang
Chiu

45

Building up the Speaking Skill Aided by
the Community of Inquiry Framework

Darlene González Miy, Luz Edith Herrera Díaz

50

Conception pédagogique d'un cours de
français sur objectifs universitaires
adressé aux boursiers du programme
México-Francia- Ingenieros-Tecnología

María Fernanda Rodríguez Mortera, Juan Manuel
Hernández Barros, María Fernanda Karina Heredia Téllez

55

Coping with Unknown Vocabulary
through Conscious Inferences

Esteban Juan Bautista Zárate Mejía

58

Enseñanza del Inglés para Adultos
Mayores:
El Uso de Canciones como Motivador
Extrínseco del Aprendizaje

Heidy Yelni Díaz Oviedo

63

ESP as a Motivational Tool to Enhance
Language Learning

Claudia Estela Buenfil Rodríguez,
Cecilio de Jesús López Martínez

66

The Impact of Feedback in an Online EFL
Course

María Gabriela Salazar Ochoa
Luz Edith Herrera Díaz,
María de los Ángeles Morales Sosa

71

La Pedagogía Emocional, la Gimnasia
Cerebral y los Cursos PAFI de MEIF
Inglés I y II en la Universidad
Veracruzana

Gloria del Rocío Ibargüen Ramón,
Georgina Melo Pérez

75

El Rol del Estudiante Mentor en la
Certificación del Inglés como Lengua
Extranjera

María Amelia Xique Suárez, Josué Cinto Morales

79

El Efecto Backwash de Exámenes de
Lengua Inglesa en una Licenciatura en
Lenguas

Eva Araceli Mejía Ugarte, Hugo Abelardo Andrade
Mayer

82

Competency-Based Education and
Teacher Agency in Assessment, an
Analysis of its Implementation in a BA of
ELT in Mexico

Gloria Carolina Pallanez Dávila

86

Impacto de la Evaluación de
Competencias Lingüísticas de Inglés a
través de un Examen Diagnóstico y un
Examen de Competencias

Marion Alain Meunier Colula, Janeth Tello Carrillo
Mónica L. A. Vidal Moreno

90

Proceso de Elaboración y Edición de
Exámenes de Lengua 1 y Lengua 2 inglés

Barradas Sánchez Arminda,
Sánchez Arcos Amanda Carolina
Schroeder Nathan

95

Exploring levels of EFL teachers'
satisfaction and motivation in Tamaulipas

Ruth Roux

99

**Student-teachers Dealing with
Reality during their Social Service
and Practicum through Support**

Lizette Drusila Flores Delgado
Irlanda Olave Moreno, Ana Cecilia Villarreal Ballesteros

103

**The Teacher of English as a Counselor:
A Reflective Intervention**

Martha Guadalupe Hernández Alvarado
Eleanor Occeña Gallardo

108

**Social Mediation amongst Language
Teachers when Solving Classroom
Problems**

Ma. de Lourdes Rico Cruz, Delphine Pluvinet
Rosa María Guevara Díaz de León

112

**Identificación de Prácticas
Efectivas en la Enseñanza del Inglés
mediante la Investigación Acción**

Nancy Audrey Delgado Hoy, José Luis Martínez Guevara
Roberto Manuel Osorio Soto, Mary Grace Killian Reyes

115

**Perspectives and Challenges of EFL
Teachers in a Task Based Language
Teaching (TBLT) Curriculum**

M. Martha Lengeling, Edgar Emmanuell García Ponce
Irasema Mora Pablo

118

**La Importancia de las Habilidades
Sociales Docentes en la Enseñanza de
Lenguas Extranjeras**

Mariza G. Méndez López,
María Isabel Hernández Romero

122

**El Aula y la Comunicación
Intercultural: La Exploración de las
Identidades de los Jóvenes Nikkei de
Tapachula**

Alberto Jorge Fong Ochoa,
Elizabeth Us Grajales

125

Las Representaciones de la
Interculturalidad de los Profesores de
Francés como Lengua Extranjera con
Respecto a su Práctica Docente

Oscar Gustavo Chanona Pérez, Carolina Carrillo López

129

Campos Semánticos en el Ámbito del
Turismo

Vilma Esperanza Portillo Campos,
José Alejandro Paredes Anguas

133

La Ciudad y Alimentos y Bebidas en el
Léxico Disponible de Aprendientes de
Español como Lengua Extranjera

Jennifer Fernández Flores

137

The Teaching Practices of the
Intercultural Dimension of English in the
Context of the Internationalization of
Higher Education (HE)

Gloria Josefina Ronzón Montiel

142

The role of beliefs on becoming an
academic writer in ESL

Pauline Moore, Iraís Ramírez Balderas

147

El uso de Mapas Mentales para
fortalecer la Habilidad Lectora
en el Aprendizaje del Idioma Inglés

Dora María Ocampo Herrera,
Sergio Francisco Reyna Pineda

PROCESO DE REVISIÓN POR PARES

Los trabajos recibidos pasan en todos los casos por un proceso de arbitraje (peer review) por parte de evaluadores designados por el Consejo Editorial. Los evaluadores emiten un juicio sobre las propuestas de publicación, con las observaciones que consideran pertinentes. Cuando la evaluación es positiva, las observaciones de los evaluadores se envían a los autores mediante los editores.

En la presente publicación el Consejo Editorial designó al siguiente grupo de evaluadores:

Fernando Piñeres Royero
Brenda Verónica Grimaldo
Rosa María Pecina Leyva
Mario Javier Fajardo
Clemente Mendoza
Benito león Corona
Eva Herrera
Margarita Sánchez Hernández
Reyna Isabel Roa Rivera
Noemí Rubio Bobadilla
Juan José Díaz Perera
José Manuel González Freire
César Simoni Rosas

Héctor Hugo Zepeda Peña
Alberto Pedro Lorandi Medina
Araceli Cuadras Urtuzuástegui
Irma Araceli Mendoza Belío
Eilen Oviedo Gonzalez
Hadi Santillana Romero
Nelly Andrade Zamora
Prudencio Rodríguez Díaz
Juan Pedro Benítez Guadarrama
Diana Aristizábal Parra
Belén Dieste Gracia
Eva Kasparova
Hugo Molina

PRÓLOGO

Esta obra incorpora el trabajo de investigación hecho por docentes especialistas en la enseñanza de idiomas de diversas universidades nacionales. En su conjunto, el libro representa un panorama de los procesos de investigación en el área de la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas que se lleva a cabo en el contexto universitario mexicano.

Ante la necesidad de contar con un catálogo de proyectos de investigación en esta área de la Educación Superior en México, se convocó a especialistas en la enseñanza de idiomas a enviar sus contribuciones. Académicos de 17 instituciones respondieron al llamado que hicieron los coordinadores del presente libro y se procedió a conjuntar los textos aquí presentados en cinco secciones temáticas: Aprendizaje y Enseñanza de idiomas, Evaluación del aprendizaje de idiomas, Formación de profesores y desarrollo profesional, Lengua y cultura extranjeras, y Literacidad.

Como se podrá observar, los trabajos en este libro abordan, desde diferentes perspectivas teóricas e investigativas, problemáticas propias del contexto en el cual se desempeña el académico o grupo de académicos a cargo de cada proyecto. Aquí se muestran trabajos con un enfoque cualitativo, otros más que emplearon una metodología cuantitativa y otros más que optaron por emplear una metodología mixta.

Conjuntar el trabajo de académicos cuyas perspectivas varían tanto como sus contextos fue una labor intensa debido a los tiempos y la carga de trabajo que los académicos debemos cumplir, e interesante dada la riqueza de las diversas contribuciones. No obstante, cuando hay interés por contribuir a fortalecer nuestra área de especialidad, quienes nos dedicamos a la enseñanza de idiomas nos esforzamos por cumplir con nuestra labor, tratando de mejorarla, innovarla y adecuarla a los contextos y condiciones que se nos presentan.

Los capítulos aquí incluidos representan el trabajo actual de profesionistas de idiomas, por lo que los lectores tendrán la oportunidad de estar a la vanguardia respecto a los procesos investigativos que se llevan a cabo en el área de la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas en las universidades mexicanas. En este sentido, el compendio abarca miradas diversas sobre problemáticas comunes. Por lo tanto, el lector podrá encontrar no sólo respuestas a éstas sino también maneras de aproximarse a su estudio, formas de investigarlas desde una perspectiva propia.

Este libro será de utilidad para investigadores, profesores, estudiantes de licenciatura y posgrado, y para todos los interesados en actualizarse en lo que se refiera a los avances de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas. Aquí, lejos de presentar posturas dogmáticas, los textos fueron pensados para propiciar el análisis, la discusión y la divulgación de avances y de resultados de investigaciones recientes en esta área del conocimiento.

FOREWORD

This volume brought together the research work done by specialist teachers in the teaching and learning of languages of diverse national universities. This book represents a panorama of the research processes in the area of linguistics applied to language teaching that takes place in the Mexican university context.

Given the need to have a catalog of research projects in this area of Higher Education in Mexico, specialists in language learning-teaching were invited to send their contributions. Academics from 17 institutions responded to the book coordinators' call and, in this way, the texts presented here were compiled in five thematic sections: Language learning and teaching, Evaluation of language learning, Teachers' training and professional development, Foreign language and culture, and Literacy.

As it can be observed, the works presented here address, from different theoretical and investigative perspectives, problems inherent to the context in which the academic or group of academics in charge of each research project perform. Some of these works are framed within the qualitative approach, others used a quantitative methodology and others chose to use a mixed methodology.

Bringing together the work of academics whose perspectives vary as much as their contexts was a demanding and interesting task given the times and the workload that academics must fulfill, and the richness of all the contributions. However, when there is a real interest in contributing to strengthen our area of professional expertise, those who are devoted to language teaching make an effort to accomplish, improve, innovate and adequate our work to the contexts and conditions to be addressed.

The chapters included here represent the current work of language professionals, so, the readers will have the opportunity to be at the forefront of the research processes that are carried out in the area of linguistics applied to language teaching at Mexican universities. In this sense, the compendium covers diverse views on common problems. Therefore, the reader will be able to find not only solutions to these but also ways to approach their study, ways to investigate them from their own perspective.

This book will be useful for researchers, professors, undergraduate and postgraduate students, and for all those interested in updating regarding the advances of Applied Linguistics in the arena of Language Teaching. Here, far from presenting dogmatic positions, the texts were thought to propitiate the analysis, discussion and dissemination of the advances and the results of recent research in this area of knowledge.

Aprendizaje y Enseñanza de Idiomas

Language Learning &
Teaching

Development of Confidence in Speaking, Based on Learners' Accumulated Experiences and Specific Tasks: Language Students' Perspective

Josué Cinto Morales

Silvia Yedith Pastén Hernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Key Words: experience, self-assessment, self-confidence, self-regulation, speaking.

The low amount of production in speaking is very often related to the lack of self-confidence, defined as the recognized capacity that learners possess about themselves to perform a task and achieve their purposes, which results from the accumulation of previous successful experiences. Apparently, confidence determines not just learners' participation but also the quality of their production in class. Those learners who hardly participate seem to have had limited successful experiences in expressing opinions, arguments and other communicative attempts both fluently and accurately, which, in turn, affect their attitudes towards taking risks. That is, they do not believe in their capacity to get engaged in communicative interactions and negotiate meanings. Thus, many students' limited participation and speaking production seems to be related to their restricted opportunities to participate as well as few successful experiences which otherwise could have contributed to the development of confident speakers.

Accordingly, the objective of this research is to compare the development of confidence in language learners with high participation rates and those who barely participate in their classes, based on the following research questions:

How do participative and non-participative learners' experiences differ?

What is their judgment about their capabilities for the accomplishment of goals like?

How does self-confidence affect students' self-regulation and the development of speaking?

Literature Review

Speaking is defined as the aural/oral production which involves the systematic generation of verbal utterances to express specific meaning (Bailey, 2005), based on coherence as a characteristic of thought and the principle to systematically link one to the others (Sheppard, 2005), and a high level of confidence to get engaged in the negotiation of meaning (Bygate, 1993).

Bjork (1994) mentions that "self-confidence is the judgment about capabilities for the accomplishment of a goal, and, therefore, must be considered motivation that provides the goal context" (p.173), understanding that motivation is composed of two elements: "goal choice and self-regulation" (Kan-

fer, 1990, cited in Bjork, 1994 p.173), and Anwar (2016) points out that self-confidence is constructed from “natural experience” in the process of accomplishing “learning goals and learning process”. Thus, the development of self-confidence is influenced by previous experiences and the amount of experiences as well as the level of perceived success. It will determine whether learners believe or not in their capacity to deal with communicative problems, and accepting opportunities to participate again or not. A successful experience is likely to produce more voluntary participation and increase confidence level and self-esteem.

Self-regulation is defined as a process of setting, goals, designing action plans, implementing and following those action plans (Mithauq, 1993, cited in Wehmeyer, 2010), increasing or decreasing efforts according to the level of difficulty of tasks, and assessing oneself on the grounds of awareness of personal weaknesses and strengths as well as the perception of the necessity to actively participate for the fulfilment of a social or academic need. Then, self-regulated speaking implies the existence of students’ self-generated thoughts, feelings and actions which are systematically oriented towards the development of the skill by means of active participation where assessment helps the learner understand and be conscious of their progress when they speak, as a process composed of stages where the speaker acts and interacts by creating a product for the next stage (Luoma, 2011).

Methodology

This research is carried out with a qualitative approach. The development of self-confidence to speak is analysed on the grounds of phenomenology. Students’ experiences are collected by means of interviews and non-participant observation to select the candidates to be interviewed. The participants’ experiences are interpreted on the grounds of dialectics as the method of reasoning which allows us to concretely understand the development of self-confidence in speaking in all its movement, change and interconnection with other elements, even with the opposite and contradictory sides of the phenomenon as a whole.

The context where the investigation is developed is the Faculty of Languages, BUAP, where the students have many resources that could help their development as future English teachers. The participants considered for this research are students from the program Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) in the fifth semester. They have completed four courses intended to reach a B2 CEFR in English which amount to 720, plus skill-based workshops.

Preliminary Results

The results so far show that the judgment about the capability for the accomplishment of goals from students of low participation is based on the belief that they can produce speech without taking into account specific criteria established in the CEFR for the B2 level. Meanwhile students with high participation are aware of the quality they are expected to reach. Along their accumulated experiences, they perceive their strengths and weaknesses in their attempts to satisfy the norms implicit in the social context, their communicative competence and the CEFR.

The development of self-confidence is related to the volume of participation students have. The quality and the specificity of the feedback students received determines their self-regulation and the development of speaking. It also determines the process of setting goals, the implementation of a plan, understanding the development of speaking, consciousness of the expected outcomes and their efforts to accomplish a task.

Participative and non-participative learners’ experiences differ in the amount of previous experience but also in the quality of feedback they receive, which is useful to build up criteria to assess their own

performance. The consistency of these criteria, however, depend on how demanding teachers and classmates are about their performance. Then, the experience that every student has is an important factor for the development of self-confidence in speaking, which creates consciousness of the process they need to follow for the achievement of goals by means of self-observation, self-evaluation, self-reinforcement and self-instruction that allows them to evaluate their outcomes to act and create new thoughts to complement the judgement they have about themselves.

Preliminary Conclusions

The data collected so far allows to comprehend that self-confidence in speaking is developed in a consistent social context which promotes active participation but also assesses communicative attempts on the basis of coherent and clear criteria. The higher the demands perceived from interlocutors, the more aware the learners will be about the expectations they must fulfill in their attempts to communicate. Appropriate challenging and well-assessed tasks will help students develop high self-confidence, which leads them to take risks and see mistakes as a normal condition within the learning process.

References

- Anwar, K. (22 de March de 2016). *ERIC*. Obtenido de ERIC: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095514.pdf>
- Bailey, K. M. (2005). *Practical English Language Teaching: Speaking*. New York : New York: McGraw-Hill ESL/ELT. Obtenido de Princeton.
- Bjork, R. A. (1994). *Learning, Remembering, Believing: Enhancing Human Performance*. Washington, D.C.: National Academy Press. Obtenido de THE NATIONAL ACADEMIES PRESS.
- Bygate, M. (1993). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Kanfer. (1994). Learning, Remembering, Believing: Enhancing Human Performance. En R. A.
- Luoma, S. (2011). *Assesing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheppard, R. (2015). *TESOL*. Obtenido de TESOL: <http://blog.tesol.org/teaching-cohesion/?shared=email&msg=fail>

El Uso de Augmentative Language Boards en la Enseñanza del Inglés a Niños con Parálisis Cerebral: Un Estudio de Caso

María Amelia Xique Suárez

María Esther Damian Espinosa

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Palabras claves: comunicación aumentativa, parálisis cerebral leve, sistema Pictográfico de comunicación, tablero de comunicación.

De acuerdo a Páez (2001) la profesión del docente siempre se ha considerado como una de las más importantes para el desarrollo de cualquier sociedad ya que, en sus manos está la formación de nuevas generaciones no solo porque se les transmiten conocimientos y se instruyen sus mentes, sino por el papel de educador y formador que éste desempeña, pero, como la misma autora menciona: “para formar, hay que estar formado” (Páez, 2001: 3). En el caso de los futuros docentes de inglés, los alumnos deben desarrollar tanto la competencia metodológica, así como, la comunicativa para poder llevar a cabo la enseñanza de la lengua extranjera en cualquier nivel educativo (básico, media superior, superior y posgrado). En cuanto a los contenidos del Plan de estudios, éstos deben ser acorde a lo que la sociedad demanda en ese momento por lo que se debe proporcionar a los alumnos, las herramientas adecuadas para responder a esas necesidades. Sin embargo, esto no sucede regularmente ya que generalmente, sólo se toman en consideración a los miembros de la sociedad que son mayoría, olvidándose de aquellos que son minoría como por ejemplo, los que tienen alguna capacidad diferente y aunque existen organismos como la UNESCO, la ANUIES que recalcan la necesidad de incluirlos, esto ha sido implementado de manera parcial ya que, no en todas las instituciones han incluido en sus planes y programas temas relacionados a la inclusión, por lo que muchos profesores se enfrentan al problema de enseñar a alumnos con capacidades diferentes sin los conocimientos suficientes.

Tal es el caso de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas de la BUAP donde se forman docentes en la enseñanza de lenguas (inglés o francés) y en cuyos programas aún no se incluyen temas relacionados a la enseñanza de una lengua extranjera a alumnos con capacidades diferentes, por lo que la formación de los futuros profesores de inglés no es completa. Es decir, el futuro profesor de lenguas no es consciente de que durante su trayecto como docente, encontrará alumnos con capacidades diferentes ya sea de manera particular o en un salón de clases y que deberá hacer uso de estrategias y métodos para poder enseñar la lengua extranjera a ese estudiante, mismas que en su momento, no fueron contemplados en el currículo de su licenciatura.

La presente investigación se centra precisamente en un estudio de caso donde una egresada de la Licenciatura en la Enseñanza de inglés de la Facultad de Lenguas de la BUAP se enfrenta al reto de enseñar inglés, de manera particular, a un niño de cinco años con parálisis cerebral leve, lo que la

motiva a investigar qué método o métodos y estrategias además de materiales son las adecuadas para enseñarle a este estudiante, descubriendo que los tableros de lenguaje aumentativos pueden ser una herramienta apropiada para facilitar la enseñanza de la lengua extranjera.

Pregunta de investigación:

¿Qué tan efectivos son los tableros de lenguaje aumentativos para enseñar inglés a un niño con parálisis cerebral leve?

El propósito del estudio es generar una propuesta para adaptar los tableros de lenguaje aumentativos y mostrar la efectividad para enseñar inglés a alumnos con parálisis cerebral leve. En cuanto al significado del estudio, sin duda será muy importante para todos los docentes, en especial para los que enseñan inglés, saber que existen métodos para poder enseñar la lengua extranjera a alumnos con alguna capacidad diferente, en especial para los que tienen parálisis cerebral leve. El objetivo general de esta investigación fue utilizar tableros de lenguaje aumentativos los en la enseñanza del inglés en un alumno con parálisis cerebral leve para enseñarle inglés y observar qué tan adecuados son.

Marco Teórico

De acuerdo a Abadín, Delgado y Vigara (2010) “el lenguaje es una de las formas básicas para comunicarnos con el entorno y modificarlo en función de nuestras necesidades y deseos” (p. 4). Pero cuando una persona tiene dificultades para comunicarse utiliza un sistema alternativo o aumentativo de comunicación. Los sistemas alternativos sustituyen al lenguaje oral cuando este no es comprensible o está ausente. En cuanto al aumentativo, complementa el lenguaje oral cuando el individuo no puede entablar una comunicación efectiva con el entorno. Abadín, Delgado y Vigara (2010) mencionan que ambos sistemas permiten que personas con problemas de comunicación puedan relacionarse e interactuar con los demás “manifestando sus opiniones, sentimientos y la toma de decisiones para afrontar la vida” (p.7)

Dentro de estos sistemas se pueden encontrar el sistema pictográfico que es la representación del lenguaje mediante dibujos, fotos e imágenes.

Otro ejemplo es el tablero silábico para comunicarse a través de la escritura que consiste en utilizar el alfabeto, sílabas, palabras o enunciados completos. Otro apoyo es el tablero o cuaderno para la comunicación que es un soporte en dónde están organizados aquellos elementos que se utilizan para comunicarnos: pictogramas, letras, sílabas, entre otros. El tablero de lenguaje aumentativo es un método que se utiliza para enseñar a los alumnos a través de pictogramas y palabras claves y es especialmente utilizado con personas con parálisis cerebral leve o con algún daño cerebral. Sin embargo, el tablero por sí solo no es suficiente para enseñar a una persona, sino que se debe complementar con otras actividades con juegos, cuentos, crucigramas, entre otros. Los sujetos que necesitan comunicación alternativa o aumentativa de acuerdo a Carreres (2011) son: personas afectadas por problemas motrices debido a daño cerebral, aquellos que necesiten un lenguaje de apoyo, personas con deficiencias mentales graves y con autismo.

Metodología

Esta investigación es un estudio de caso de tipo cualitativo. El sujeto fue un niño de cinco años que cursaba el segundo año de preescolar en una institución de la ciudad de Puebla y tenía conocimientos básicos de inglés. Este niño tiene una lesión cerebral llamada hemiplejía y que se clasifica dentro de la parálisis cerebral leve. El niño acudía al CRIT en Puebla y es ahí donde se inicia la comunicación con la madre quien expresa el deseo de que su hijo continúe aprendiendo inglés ya que en el preescolar donde él estudiaba tenía problemas con la clase de inglés. Por tal motivo se comenzó a investigar qué materiales eran los adecuados para enseñar inglés a alumnos con estas características y precisamente en el CRIT Puebla se observa que el material que se utilizan son los tableros de lenguaje que es un método alternativo para crear comunicación entre pacientes con parálisis cerebral grave, sus familiares y terapeutas, el cual se basa principalmente en la comunicación Alternativa y aumentativa de Lloyd. Por lo que se hace una adaptación para poder enseñar inglés como lengua extranjera a este niño. Después de caracterizarlo, se llevaron a cabo 13 clases de una hora cada sesión en su domicilio. Los instrumentos que se utilizaron para obtener los resultados fueron la observación, una rúbrica, material de tipo audiovisual y documental.

En cuanto al diagnóstico del sujeto se observó lo siguiente: El estudiante es zurdo. Al principio del curso, el alumno podía contar del uno al diez, aunque presentaba problemas en los números 3, 6 y 9. Además tenía problemas para contar del 10 al 30. Otra característica que se observó es que el estudiante escribía usando solo mayúsculas y además invertía las letras. Además, la letra N la escribía al revés. En cuanto al vocabulario de los colores, el alumno confundía el gris y el café. En cuanto a la comprensión de lectura en inglés, el estudiante entendía cuando se le leía una historia en inglés pero expresaba sus ideas en español. Se pudo observar que se sentía motivado a aprender inglés.

Resultados

Después de utilizar los tableros de Lenguaje aumentativo. El alumno fue capaz de nombrar todos los colores. Pudo nombrar a los miembros más importantes de su familia. Comprendía las indicaciones del docente de inglés y podía utilizar palabras de los tableros de lenguaje aumentativo. También era consciente de los errores que cometía y se auto corregía. Fue capaz de relacionar las imágenes con los símbolos y su significado. El estudiante podía entablar una conversación guiada sencilla para presentarse y expresar sus necesidades utilizando los tableros ya mencionados. En cuanto a la escritura, el alumno escribía al revés por lo que, con el apoyo de materiales como el punteado para crear letras, el alumno mejoró.

Conclusiones

Los tableros de lenguaje aumentativo son una herramienta que puede ser adaptada para enseñar inglés a alumnos con parálisis cerebral leve, lo que podría apoyar a docentes tanto expertos como novatos en caso de contar con algún alumno con estas características en alguna de sus clases y cumplir con el objetivo de la inclusión. De igual manera, se espera que el tema de la inclusión pueda ser incluida en los programas en la enseñanza de lenguas con el fin de proveer herramientas a los futuros docentes.

En cuanto a las áreas del cerebro que se pueden estimular en los alumnos con parálisis cerebral leve utilizando el método de los tableros de lenguaje aumentativo son los lóbulos occipital, temporal, y

parietal ya que cuando se aprende una lengua extranjera se estimulan y se crean nuevas neuronas en un cerebro con daño cerebral por el material que se utiliza. Durante el proceso de aprendizaje el alumno puede desarrollar habilidades en las que mejora y estimula algunas áreas del cerebro ya que las señales visuales que los tableros transmiten transportan imágenes visuales y colores que son enviadas tanto al lóbulo occipital como al temporal. También el lóbulo occipital trabaja con la corteza visual donde se asocian los símbolos de las letras y las imágenes; su principal función es el proceso de información visual y la comunicación visual. En la comunicación oral y la habilidad auditiva, el alumno trabaja con el lóbulo temporal que es responsable para monitorear la información auditiva.

Referencias

- Abadín, D.; Delgado, C; Vigara, A. (2010) Comunicación Aumentativa y Alternativa. Edit. CEA-PAT. Recuperado de <http://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/comunicacinaumentativayalterna.pdf>
- Carreres, D. (2011). Distintos dispositivos utilizados en el manejo de SAAC's con soportes de alta y baja Tecnología. Recuperado de <http://www.crmfalbacete.org/recursosbajocoste/archivos/pdf/SAACs.pdf>
- Páez P. V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. Comunicación, enero-junio, año/Vol.11.número 003. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago, Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/166/16611306.pdf>
- Seif, M.V. (2005). Cerebral palsy Resource Guide for Speech-Language Pathologists. New York. Thomson Delmar Learning.

Design of an Intermediate English Course for Administrative Staff in the Manufacturing Industry

**Francisco Javier López Soto
Myriam Romero Monteverde**

Universidad Autónoma de Baja California

Key words: course design, engineering, English, manufacturing companies, specific purposes.

The following project states the basics for the development of an English course for administrative staff in manufacturing companies based on analyzing their particular needs and aimed at improving the critical linguistic skills necessary to perform their everyday activities; other than answering what the most common habits and language needs are, the research aims at identifying shared patterns in different areas of a company by designing a course based on the theories of learning and teaching through English for specific purposes and content based approaches. The way to develop it initially requires the implementation of a mixed-qualitative research in the form of a needs analysis applied on one sample site with middle-lower management subjects; the data obtained will be quantified and serve as a guideline for the course content, thereby proving the target can have difficulties and formulating a tool with significant positive impact on the study group.

Background

The nature of the course requires thorough understanding of concepts such as, but not limited to: a) ESP: English for specific purposes is a TESL methodology focused on developing communicative abilities for a specific function. For the development of an efficient course, something that must be considered is the concept of b) Pragmatics, referring to a subfield of linguistics where the central objective is the practical application of language to achieve objectives in specific contexts or otherwise express ideas not through the literal application of the words, but through their practical interpretation (Birner, 2013) All of this considered into designing an efficient c) Syllabus: In its most basic form, a syllabus is a compendium of what is to be learned over an English course, divided as time should allow in units or chapters, which may contain desired levels for the learner of proficiency. (Thayniath, 2017); while still taking the primers expressed in d) Course design: Refers to the development of content, objectives and teaching aims through a series of steps taking into account the needs analysis performed previously (Woodrow, 2018). In the specific field, the materials used will be designed through the implementation of e) CBLT: "Content-based language teaching is an instructional approach in which unlinguistic content such as geography, history or science is taught to students through the medium of a language that they are learning" (Lyster, 2018, p. 1).

Previous research on this field have focused heavily on the aspect of original formation and, with a single exception as mentioned below, not so much on the particulars of everyday operations such as meetings, visits, training sessions among others. The following is a list enumerating studies which are considered relevant to the subject matter and have helped define the problem to be addressed.

Engineering English and the high-tech industry. Previous work in the area is aimed most abundantly at needs analysis, and not so much at actual program development; such is the case with Spence and Liu (2013) in their needs analysis of process integration engineers at a Taiwanese semiconductor plant where interaction events, divided by skill were inspected by their frequency, conducting on-site observation and through surveys and other interviews they were able to determine the frequency of language skills such as reading manuals and other documents, writing emails, reports and other business letters, giving presentations and attending meetings, teleconferences, seminars and other workshops as well as social interactions and receiving instructions and listening to seminars and conferences.

The Effect of Culture-Specific Syllabus on Engineering English Language Learners. Another area boarded within the field of ESP is the study done within an Engineering college as described by Savithri and Kamala (2016). In their study, the issue addressed was the unemployability of engineering graduates due to poor or lacking communicative skills in English and to find out whether material related to English culture enable more efficient language learning by researching engineering student's reactions to a culture-specific syllabus. The investigation was carried out through questionnaires answered by 300 engineering students initially focused on the function and familiarity of English to the students. From the findings, it was concluded that students do not show much familiarity to English culture but a strong value of their own; therefore, any culture-based language syllabus developed would necessarily address the culture in question.

Context and Methodology

The proposed research into course design is of a qualitative nature, applying the guidelines for it as set by Lerma (2009) as a common place study of a reduced group in order to identify fixed patterns in the subject's relationships with their peers, superiors and environment so that a product tailored to address these particular needs can be formulated in the form of our specialized course. Additional to this type, some elements from a quantitative-evaluative style will also be introduced in the design of a needs analysis device (NAD), as a phenomenological study, this research takes elements from case study guidelines to explain the incidence of shared patterns of workplace activity.

The NAD will focus on commonalities and from a private manufacturing company in the Otay Industrial Complex in Tijuana, Mexico with a selection of 30 to 40 administrative staff employees ranging from mid-20's to late-50's, holding a degree of university education selected through convenience sampling; the sample subjects will remain anonymous, only their position and background will be noted. The collected data will then be analyzed through hybrid quantitative/qualitative applications of Likert or alike charts marking repetition indexes for common tasks; additionally, interviews will be carried out to obtain a more specific view of a particular subject in order to help contextualize the information gathered through the aforementioned questionnaires. Interpretation and analysis will be done through charting and development of indexes of incidence.

The importance of the NAD should be noted, as it requires particularly meticulous development, given that it will be designed to gather attestation on activities such as meetings, training sessions, kaizen events, and other interactions like hosting visitors, one-on-one sessions, conferences and presentations, among other language events focused around their workplace linguistic needs. This is needed to identify the common ground where employees from considerably different areas share like activities or demonstrate like patterns.

Preliminary Results and Conclusions

The work of the mentioned authors infers into what this project should be about, in regards to the aspects taken into consideration when developing needs analysis, language acquisition, formative capabilities and context. They are informally ranked for their pertinence to the work under discussion and, although not many of them offered a solid point of comparison with what the proposition is, all of them have undoubtedly provided with external context to the situation under review, thereby helping with its design and reference. Preliminary results suggest that needs focus around three axes: a) English language interactions with suppliers not only from the United States, but mostly from other countries, in this case, we observed the active function of English as an ongoing lingua franca. b) Internal interactions with visitors, when travelling for business purposes and in training sessions or events. c) Manuals, instructions, emails and other printed materials that require analysis and/or interpretation. Upon these initial results, it can be concluded that there is in fact a commonality between different aspects of Managerial/Engineering English for which the ESP course would be designed.

References

- Birner, B. (2013). *Introduction to pragmatics*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Kamala, E. & Savithri, J. (2016). The effect of culture-specific syllabus on English language learners in Engineering College. *Language in India* 16 (1), 54-63.
- Lerma, H.D. (2009). *Metodología de la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto*. (4^a ed). Bogotá. Ecoe ediciones.
- Lyster, R. (2018). *Content-Based Language Teaching*. New York: Routledge.
- Spence, P. & Liu, G. (2013). Engineering English and the high-tech industry: A case study of an English needs analysis of process integration engineers at a semiconductor manufacturing company in Taiwan. *English for Specific Purposes*. 32 (2). 97-109. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2012.11.003>
- Thayniath, S. (2017). An Introduction to Syllabus Design. *Language in India*. 17 (1).
- Woodrow, L. (2018). *Introducing Course Design in English for Specific Purposes*. New York: Routledge.

Educación Bilingüe y Motivación en Tijuana, Baja California

Jessica Anaeli Verdugo Becerra

Ileana Julieta Quiñonez Martinez

Jitka Crhova

Universidad Autónoma de Baja California

Palabras clave: bilingüismo, educación bilingüe, motivación.

Hay diferentes escuelas de pensamiento que oponen los términos de aprendizaje y adquisición, y es importante tomar una postura presentando lo que manejan los distintos exponentes; un enfoque más contemporáneo es la teoría cognitiva, cuyos seguidores concuerdan en que uno de los pilares en la adquisición de un segundo idioma es la creación de un sistema de conocimiento en cada individuo. El objetivo de esta investigación es, conocer la situación real que se vive dentro de la educación bilingüe en la zona fronteriza en la que nos situamos, y si los alumnos están conscientes de su aprendizaje, así como de los propósitos y metas que se buscan alcanzar como institución bilingüe. Obedeciendo a lo anterior, las preguntas de investigación buscan contestar el grado de contacto que poseen los alumnos con un segundo o tercer idioma, la percepción que tienen del aprendizaje de idiomas en lo general y lo particular, y la instrumentación de un idioma extranjero en su vida cotidiana y profesional, es decir, las variantes que la motivación genera en el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Revisión de la literatura

Bilingüismo

La Asociación Lingüística de los Estados Unidos, que considera a una persona bilingüe si, simplemente, puede hablar en dos idiomas, pero en “Bilinguality and Bilingualism”, Hamers y Blanc (2004) anotan que el término bilingüismo se utiliza para referirse a una comunidad lingüística en la que hay dos idiomas que coexisten, y resultando de esta interacción hay dos códigos independientes que se utilizan de diversas maneras en la misma interacción. De las teorías existentes, sabemos que se han distinguido varios tipos de bilingüismo: Romaine (1995), por ejemplo, observa que, en una especie de arquitectura neurológica, el almacenamiento de cada idioma se organiza según la especificidad de cada lengua. Puede organizarse en torno a un eje principal, por ejemplo, a la semántica o a la sintaxis. Estas observaciones sustentan así los planteamientos de los enfoques teóricos del relativismo y de la modularidad.

Girando nuestra atención hacia el caso mexicano, aunque no estipula un idioma extranjero como obligatorio, en su última reforma, publicada en 2018, la Ley General de Educación cuenta con descripciones acerca del carácter de la educación que se debe proporcionar en el país.

Educación bilingüe en México

El Artículo 3º, reformado en 2013, marca, por ejemplo, la obligación del Estado para proporcionar servicios educativos de calidad que garanticen el logro de aprendizaje de los escolares, de tal manera que todos los ciudadanos tengan acceso a la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. A su vez, el Artículo 7º, fracción I reformada en 2011, hace constar que la educación que imparta el Estado tendrá la obligación de contribuir al desarrollo integral de las personas para que ejerzan su potencial humano de manera plena y responsable. Aunque no menciona el idioma extranjero, es fácil argumentar en pro de la educación bilingüe debido a las muchas aportaciones que puede tener para el futuro de los educandos.

El Programa Nacional de Inglés (PRONI), adscrito a la Dirección General de Desarrollo Curricular y dividido en cuatro niveles, tiene el objetivo de asegurar la calidad de la educación básica, a través del fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) en las escuelas públicas. El Gobierno mexicano tiene el propósito de mejorar el nivel de inglés al nivel intermedio B2 para los egresados de preparatoria, en base al Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL), proponiendo la contratación de más de mil docentes en un periodo de 20 años (Gob.mx, 2018).

Motivación

Existen un sinnúmero de estudios que buscan especificar qué lleva a un individuo a aprender otro idioma; de acuerdo con Pintrich y Schunk (2002), en la primera mitad del siglo XX, los teóricos definían a la motivación como un procedimiento mecánico. En estudios contemporáneos, D'Ailly (2003) argumenta que “students with a higher sense of autonomy ... are more likely to decide not to study when they cannot find fun and interest in their learning” (p. 94). Describiendo así la importancia que es para el individuo estar consciente de su propio aprendizaje. No es de sorprenderse que siga habiendo discrepancias en cuanto a que se le llama motivación y sus alcances, para los objetos de este estudio utilizaremos las definiciones observadas por Crookes y Schmidt (1991).

Metodología

La investigación se llevó a cabo en un colegio particular localizado en la ciudad de Tijuana, Baja California, en la sección de bachillerato. La institución tiene 214 estudiantes inscritos en el periodo 2018-I, con un enfoque cualitativo basado en técnicas CLIL (Content and Language Integrated Learning). Los alumnos pertenecen a la clase media y media alta, dicen tener contacto constante con el idioma, con acceso a tecnologías de información recientes. Se decidió utilizar el cuestionario como instrumento de medición, basado en la escala de Likert, con 20 preguntas. A su vez, realizamos entrevistas con el maestro de inglés del grupo y el coordinador del área de idiomas de la institución.

El cuestionario tiene preguntas personales sobre edad, sexo, lugar de nacimiento, ocupación de los padres; preguntas sobre frecuencia y uso del idioma, actividades concretas de contacto, como los usos de medios de información y usos sociales; y finalmente, preguntas para determinar la importancia y motivación para estudiar inglés, tomando en cuenta que es parte de su preparación durante toda su educación básica y media superior.

Resultados

Pudimos observar que el 100% refirió a alguien de su familia que habla inglés, y en la descripción el 76% indicó que se trata de un familiar directo. Siguiendo con el uso y frecuencia del idioma, los alumnos reportaron que en un 92% lo utilizan fuera del salón de clases, describiendo en sus respuestas que su mayor utilización es cuando viajan a Estados Unidos (32%). Las actividades con mayor reporte de contacto con idioma fueron el uso de apps y redes sociales con un 90%, seguido por la música en inglés con el mismo porcentaje, seguido por ver contenido en televisión (73%) y escuchar la radio con un 58%. En cuanto al grado de confianza con el idioma, las respuestas principales fueron confiado con un 60% y medianamente confiado con un 32%. Los estudiantes reportaron que es muy importante el aprender inglés (80%) y en los motivos para aprenderlo citaron que la razón principal es que será necesario para su carrera (85%), seguida por el deseo de viajar y conocer personas extranjeras (75%) y el gusto por el idioma fue la tercera razón con un 65%.

Conclusiones

De acuerdo a lo presentado en esta investigación, los alumnos cuentan con motivación para el aprendizaje de inglés como segunda lengua, pues observan actividades dentro de la clase relacionadas con componentes tradicionales del idioma, así como en su vida cotidiana. Al responder de manera positiva al propósito que tendrá este idioma en sus vidas profesionales, entendemos que aún existen razones que justifiquen investigaciones similares, para entender lo que motiva a las nuevas generaciones a seguir invirtiendo tiempo y esfuerzo a su desarrollo en una segunda lengua. Debemos señalar que, las preguntas de investigación fueron contestadas en su totalidad, habiendo una relación estrecha entre las percepciones de instrumentación y motivación del uso de un idioma extranjero, claramente visible en los valores porcentuales del análisis.

Referencias

- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: reopening the research agenda. *Language Learning* 41(4). 469-512.
- D'Ailly, H. (2003). Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 95(1). 84-96.
- Hamers, J.F & Blanc, M.H.A. (2004) *Bilinguality and bilingualism* (2a ed.). Cambridge, Reino Unido: CUP
- Ley General de Educación (2018) Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- McLaughlin B. (2011) *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*. National Center for Cultural Diversity and Second Language Learning. Universidad de California, Santa Cruz. Recuperado de: <http://www.people.uscd.edu/McLaughlin>
- Programa Nacional de Inglés (PRONI) (2018). Recuperado de http://www.dgdc.sep.gob.mx/dgdc2016/progfederales/dgdc_prog_fed_PRONI.htm
- Romaine, S. (1995), *Bilingualism*, London: Blackwell.

Use of Storytelling in Theoretical Classes

Claudia Patricia Contreras

Aixel Cordero Hidalgo

Patricia Murguía Jáquez

Autonomous University of Chihuahua

Keywords: action research, narrative, storytelling, teaching strategy.

This research project explores storytelling as a teaching strategy in the linguistics and discourse analysis classes with university students. Since these courses are highly theoretical, they require much reading and analyzing, sometimes it is hard to teach an enjoyable class when presenting theories. This project goal is to stimulate students through an Action Research approach. Low grades became a consistent pattern, therefore, steps were taken towards the solution: having students learn through doing, applying what they had learned in class. Stories were used in two streams: teaching and evaluation. The preliminary results of the experiment show how storytelling helped students to improve their grades by offering insights into different aspects of those theories in a way they found easier to understand.

The main objectives of the project can be summarized as:

1. To encourage an interest in theoretical subjects through storytelling.
2. To make theories memorable to the students
3. To build complex thinking.
4. To give the students the freedom to use their creativity in developing a story based on a theory as a variation of the typical test.
5. To help students improve their grades.

Theoretical Framework

Storytelling has been studied widely over the last 30 years (Filipi, 2017). Bruner (1991, as cited in Filipi 2017), establishes that storytelling requires the ability to locate the time, causes and sequence of events. Girgوليو (2006, as cited in Steslown and Gardner (2011) “stories are fundamental to the way we learn and to the way we communicate. They are the most efficient way of storing, retrieving, and conveying information” (p21). Storytelling has been used at all educational levels (Morgan and Dennehy, 1997, in Steslown and Gardner 2011), from elementary schools to graduate schools but approximately twenty years ago, law school professors began writing about the application of narratives to introduce legal concepts because it was found that storytelling can add interest to them.

Jerome Brunner (2002, p.8, as cited in Butcher, 2006) says that stories “impose a structure, a compelling reality on what we experience”. On the other hand, Brady and Millard (2012) explain that in 1987, Gordon Wells had reported from a longitudinal study of 32 children followed up from their first years of school to the age of 10, that when children know stories from an early age, it influences their later educational achievement. Another study by Glonek and King (2014), proved the advantages of narrative in academic communication. During an experiment, participants listened to a topic from a video. There was evidence that people retained more information when it was presented in a narrative style rather than expository (like PowerPoint).

Research Methodology

The research sample used for this study is one group of 16 students from the first-semester Theoretical Linguistics class of the English Language Bachelor’s Program at the Autonomous University of Chihuahua, and two groups with a total of 47 students from the second- semester Discourse Analysis class of the same program. Their ages go from 18 years old to the age of 20. This research took place during the semester January-June, 2018 and the participants were willing to participate as volunteers and verbal consent was obtained.

The kind of research conducted was Action Research of qualitative nature and it focused on the traditional storytelling strategy. This qualitative approach was combined with a quantitative element: the theory elements checklist. The other form used to evaluate how storytelling as a teaching strategy influences university students learning was the traditional exam in the case of task two. The instructions to the students when told the stories were to respond to them by writing the elements of the theory they found in the narrative. When they had to create a story, they were told to portray the elements of the theory through a clear sequencing of actions and representing characters’ ideas.

This research project in progress was applied in two streams: teaching and evaluation and it were divided into three tasks. In the first task, the theory was explained about Linguistics in India for the theoretical linguistics class, unit 1 and then a written exam was applied. This is where the need of a strategy was detected after very low grades were obtained. The story was told after the exam to reinforce the topic and they created their own story afterward. Active participation was observed.

In the second task, the theory of cognitive linguistics, unit 6, was explained to the same students. After this, the students were asked to write a story. Their texts were analyzed through a checklist of the theory elements to see the evidence of their understanding and capacity to explain them. They were given the choice to be evaluated through this story or to take the written exam. In the case of task three for the discourse analysis class, the theory on the Actantial Network was presented first, and then they were asked to apply the elements, in the form of role play.

Preliminary research findings

A noticeable change was found in many students. They showed an increased understanding through a clearer explanation of all the story features that portrayed the elements of a theory. Numerical data recording overall improvement in grades between task 1 and 2.

The 16 students from the Theoretical Linguistics class are considered the 100% for task 1 and 2, out of which 11 students that represent the 68.75% improved their grades and 5, which represent 31.25%, took the written exam and lowered their grades.

The 47 students in task 3, from the Discourse Analysis Class, did not take a written exam to have a score comparison, but good grades were obtained through their role-play exercise: 33 students out of 44 scored 100, 7 students scored between 91 and 98, and 4 students scored 86.

Preliminary Conclusions

Storytelling helps students to look at a theory from different views, the views of the characters for example and one of the biggest advantages is to have an opportunity to process academic information in different ways. Students are likely to remember stories better than an academic text as it can be seen in their overall score improvement. Besides, stories engage the mind to develop complex thinking because they expose students to different worlds, which is an important factor in the learning process.

References

- Brady, J. & Millard, E. (2012). Weaving new meanings: evaluating children's written responses to a storytelling resource package. *Literacy (46)* 1, 17-24. doi:10.1111/j.1741-4369.2011.00582.x.
- Butcher, S. E. (2006). Narrative as a teaching strategy. *The Journal of Correctional Education (57)* 3, 195-208, ISSN: 0740-2708.
- Filipi, A. (2017). Exploring the recognisability of early story-telling through an interactional lens. *RCSI*, 141–163. doi:10.1558/resi.31370.
- Glonek, K. L. & King, P. E. (2014). Listening to narratives: An experimental examination of storytelling in the classroom. *International Journal of Listening*, 28:1, 32-46. doi:10.1080/10904018.2014.861302.
- Steslown, D. M. & Gardner, C. (2011). More than one way to tell a story: Integrating storytelling into your law course. *Journal of Legal Studies Education. (28)* 2, 249–271, doi:10.1111/j.1744-1722.2011.01091.x.

Academic Vocabulary Development through Vocabulary Notebooks

Patricia María Guillén Cuamatzi

Yamina Flores Meneses

Iraís Ramírez Balderas

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Key words: academic vocabulary, vocabulary notebooks.

One of the objectives of higher education is to develop academic competencies, which involve giving presentations, reading comprehension and writing academic texts. This is one of the main cross-curricular competencies that are being strongly fostered recently. Tlaxcala is not only the smallest state in Mexico but also has the youngest public university. This research is carried out in the Autonomous University of Tlaxcala in the School of Philosophy and Literature. The objective of this project is to develop students' literacy through the use of vocabulary notebooks (VN) to facilitate their inclusion in other communities of practice where membership includes knowledge of academic vocabulary. In addition, due to the fact that the educational policies in Mexico are setting a B2 level of English proficiency as a requirement for working as an English teacher, it is also necessary to address the issue of vocabulary learning. Together with other language skills, vocabulary provides an important foundation for the development of literacy. Consequently, the research questions for this project are 1) Is the use of VN effective in the development of pre-service Non-Native Speaker (NNS) student teachers' vocabulary in L2? What are the pre-service teachers' perceptions of the VN as a potential learning and teaching tool?

Vocabulary notebooks

Language teachers regularly strive to guide students on the acquisition of vocabulary. They are very likely to use different strategies when dealing with new vocabulary. Certainly, vocabulary knowledge is essential in terms of academic achievement that is made evident in students' comprehension of written and oral texts and written communication. Nation (2001) argues that there is an interconnected relationship between vocabulary knowledge and language use because they complement one-another. The increasing interest in these aspects has led to researching about vocabulary notebooks and their different aspects, for instance: what constitutes a good vocabulary notebook and the notebook as a way of promoting learner independence (Schmitt & Schmitt, 1995; McCrostie, 2007); as an effective tool for developing students' lexical competence and learner autonomy (Vela & Rushidi, 2016); and the effects of keeping vocabulary notebooks on productive academic vocabulary growth (Kömür & Özdemir, 2015).

A vocabulary notebook refers to “a notebook kept by each learner specifically for the purpose of recording new and useful lexical items” (Fowle, 2002, p. 381). In addition, vocabulary notebooks have been also implemented to expand rehearsal with the words selected in the notebook as a way to enrich words at the receptive level and move them to the productive level (Shmith & Shmitt, 1995).

Methodology

The research paradigm is based on mixed methods, since quantitative and qualitative data will be gathered. There was a period of intervention that makes this project an action-research study. As stated above, the research was carried out in the School of Philosophy and Literature and the BA in Language Teaching more specifically. Participants were in the 5th semester and the intervention took place in the Critical Reading Class. Students were explained what a vocabulary notebook consisted of and how they had to keep it along the semester. They were required to read for ten minutes every day and select two words to explore them. The teacher checked the notebooks every exam period. In addition, they were asked about the words they remembered from their notebooks. At the end of the semester the teacher asked them their opinions and perceptions of having kept a vocabulary notebook. Data collected from the notebooks were quantified in terms of number of words students remembered after exploring them. Students' perceptions were codified in order to find categories which could give us insights of the effects of this intervention on what students thought of academic vocabulary and how they learnt it.

Preliminary results

Preliminary results show that although students explored many words that they kept in their vocabulary notebooks, they were not able to remember all of them. It is very likely due to scarce rehearsal activities in order for students to remember words with less difficulty. On the other hand, students commented that it was the first time they kept a vocabulary notebook, as it was required in this project. In addition, they found that exploring academic words this way was of great advantage; first, to know words they did not know, and second, to increase their vocabulary to eventually, get more from academic articles in terms of comprehension.

Preliminary conclusions

With this Project it is expected to get insights to show the value and importance of vocabulary notebooks not only to increase students' vocabulary but also to change their thoughts about the necessity of knowing such vocabulary to develop academic competencies and therefore, access to target communities of practice.

References

- Fowle, C. (2002). Vocabulary notebooks: implementation and outcomes. *ELT Journal* 56(4), 380-388.
- Kömür, S. & Özdemir, P. (2015). The effects of keeping vocabulary notebooks on productive academic vocabulary growth. *Procedia-Social and Behavioural Sciences* 199, 666-674.
- McCrostie, J. (2007). Examining learner vocabulary notebooks. *ELT Journal* 61(3), 246-255.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT Journal* 49(2), 133-143.
- Vela, V. & Rushidi, J. (2016). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition and learner autonomy. *Procedia-Social and Behavioural Sciences* 232, 201-208.

Involving Students in Their Learning Process

Secundino Isabeles Flores

María M. Cass Zubiría

Guillermo G. Durán García

Universidad de Colima

Key words: autonomous learning, decision-making, learner attitudes, involvement.

Greater involvement of students in their learning process is a common feature of the latest teaching approaches employed in language learning. Some teachers at the School of Languages in the University of Colima agree with this notion and have tried to involve students in their learning process as much as possible. Thus, they conducted a research project to learn about what resulted from implementing this teaching practice. The objective of this investigation was to learn about the effects of involving students in the decisions made regarding their learning. The research questions that guided this research were: Which decisions can students be involved in regarding their learning process? And, what effect does involving them in making such decisions have on their learning?

Literature review

Current teaching methods and approaches call for greater student involvement in their learning process (Harmer, 2015). For instance, Hirumi (2002) mentions that in student-centered learning (SCL), teachers and students negotiate the selection of the learning objectives, the grading criteria, how the class is going to be taught, as well as how they are going to be evaluated. Existing literature suggests that allowing students to participate in the decisions made about their learning benefits them in different ways. When learners are involved, they develop a sense of ownership and a commitment to their learning; which in turn makes it more meaningful and effective (Louis, 2006). In addition, based on the results of a study, this researcher concluded that when students had a say in their decisions regarding the materials and activities they wanted to do to improve their language skills; as well as how they were going to be evaluated, students began to take control of their learning. Shawwa (ND) adds that giving learners the opportunity to decide how to learn helps students set achievable goals, plan what they are going to do to learn, as well as to develop the ability to solve unexpected problems they may encounter throughout the learning process.

Methodology

The authors decided to carry out qualitative research; therefore, action research was used to do this investigation. The participants were students from three classes from the BA in Language Teaching at the School of Languages in the University of Colima. From August 2017 to June 2018, the teachers participating in this project involved students in different ways in the decision-making about their learning. At the end of the school year, researchers asked participants how they felt in regards to making decisions about their learning, as well as how their learning was affected by this practice. The data collected from this inquiry was complemented with student-observations carried out by the researchers. The data was analyzed by using coding and it was triangulated from the two instruments employed by the researchers.

Results

The data collected indicates that students can be involved in the decisions that are made throughout their learning process. In addition, they show that giving students the opportunity to participate in the decision-making process in the classroom benefits them in several ways: students' anxiety towards the evaluation process decreased and their confidence increased; they spent more time on their learning activities and graded assignments; the quality of their work improved as well; there was more collaboration among classmates; their scores were higher and their attitude towards the class and learning were better. Some negative effects emerged as well: some stress was experienced by participants when they were first asked to make their own decisions. Moreover, the lack of appropriate time management skills among learners caused them to procrastinate, which resulted in low quality in some students' work. Finally, some rejection was presented among learners when such teaching practice was implemented.

Conclusions

The results obtained from this investigation suggest that it is possible to involve participants in their learning in each stage of the process in order to allow students to make decisions about their learning. In addition, it seems that this teaching practice can have a positive effect on students learning and their attitudes towards it. As it may happen with any new teaching practice implemented; it appears that at the beginning of the implementation process, students may feel a bit of discomfort because they are asked to do something they had not done before. This change, as most changes, requires time, guidance, and support so that students adapt to it. It seems that it is possible to prevent or decrease the shortcomings that emerged from this practice if the change is carefully planned and introduced, as well as different types of scaffolding are provided to assist learners while they adapt to this new teaching practice.

References

- Harmer, J (2015). *The Practice of English Language Teaching*. London: Person.
- Hirumi, A. (2002). Student-Centred, technology-Rich Learning Environments (SCen TRLE): Operationalizing Constructivist Approaches to Teaching and Learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 497-537.
- Louis, R.S. (2006). Helping students become autonomous learners: can technology help. Teaching English with Technology. *A Journal of Teachers of English*, 6 (3).
- Shawwa, W. (ND), Enhancing Learner Autonomy in Vocabulary Learning: How and Why?. Retrieved March 4, 2015 from the web: <http://www.qou.edu/english/conferences/firstNationalConference/pdfFiles/wisamAlShawwa.pdf>

El Espacio Áulico como Factor que Impacta el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera

Liliana Maria Villalobos Gonzalez

Universidad de Guadalajara

Palabras clave: aprendizaje lengua extranjera, espacio áulico, factores.

Un sinnúmero de factores pueden influir o determinar el éxito o fracaso en el aprendizaje de una segunda lengua en cualquier persona, si tomamos en cuenta que factor es todo aquel hecho, circunstancia, o influencia que contribuye a un resultado, sea este esperado o no, por lo que determinar cuáles factores influyen o impactan es un proceso complejo, que involucra el entendimiento de muchas causas y variables que contribuyen a cualquiera de estos dos resultados.

La identificación del espacio áulico como factor que influye en el aprendizaje y representa oportunidades de desarrollo constituye la meta de cualquier docente en su práctica pedagógica. Motivo por el cual el poder identificar para manejar y explotar su uso es de vital importancia en el éxito de las metas institucionales del dominio del inglés como lengua extranjera en las instituciones de educación superior a nivel nacional. Responder a las preguntas; ¿Cuál es la estructura y organización adecuada del espacio áulico para la impartición del inglés como lengua extranjera de acuerdo con las necesidades del docente como del alumno?, ¿Es el espacio áulico considerado como un factor valioso para el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera de parte del docente como del alumno?, ¿Los espacios áulicos cuentan con las características arquitectónicas, con el mobiliario escolar adecuado, con el mobiliario tecnológico y materiales y recursos pedagógicos necesarios para la impartición del inglés como lengua extranjera al servicio del proyecto educativo y sus modelos didácticos para el logro de los objetivos institucionales?

Este trabajo pretende poner sobre la mesa de nuevo el tema del espacio áulico como factor que impacta el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en educación superior a nivel nacional a través de la descripción de éste por los propios actores: docentes y alumnos.

Revisión de la literatura

¿Cómo llega el espacio áulico a conceptualizarse como factor? Van Lier (1988) aporta una definición que abraza e ilustra la importancia del espacio áulico, para unos, aula, salón de clase, espacio escolar, ambiente de aprendizaje, como algunos otros, de la clase de inglés como lengua extranjera. Van Lier (1988) afirma que “existe gran variedad de salones de clase de lengua extranjera” (p. 47), lo cual depende de los diferentes propósitos que se persiguen o de los diversos contextos de aprendizaje en los que se esté inmerso en todo el mundo.

El salón de clase no es un mundo por sí mismo. Los participantes, profesores y alumnos, llegan al evento con ciertas ideas de lo que es una lección apropiada, y en sus acciones e interacciones intentarán esforzarse de que así sea. Al mismo tiempo la sociedad y la institución a la que pertenecen tienen ciertas expectativas y demandas, mismas que ejercen influencia en los resultados del salón de clase (Van Lier, 1988).

Laorden Gutierrez y Pérez López (2002) definen el espacio escolar como un elemento más de la actividad docente por lo que es necesario estructurarlo, organizarlo, y equiparlo ya que constituye un instrumento valioso para el aprendizaje y lo convierte en un factor didáctico puesto que ayuda a “definir la situación de enseñanza-aprendizaje (Laorden Gutierrez y Pérez López, 2002, p. 134). Además, Larsen-Freeman (1991) integra su concepto de factor con las variables que explican el éxito diferente entre los sujetos que adquieren una segunda lengua y los que logran un dominio limitado. Con esta idea, divide los factores que impactan en el éxito del aprendizaje en el sujeto que se relacionan con las variables de la lengua nativa o materna, de instrucción y las individuales. Se entiende como individual el acto del sujeto como tal o en tanto parte de un grupo social. Además de los años de vida del estudiante, explora su aptitud para el lenguaje, los factores sociales y psicológicos, la personalidad, los estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje que intervienen de inmediato en la adquisición y el dominio del inglés como lengua extranjera.

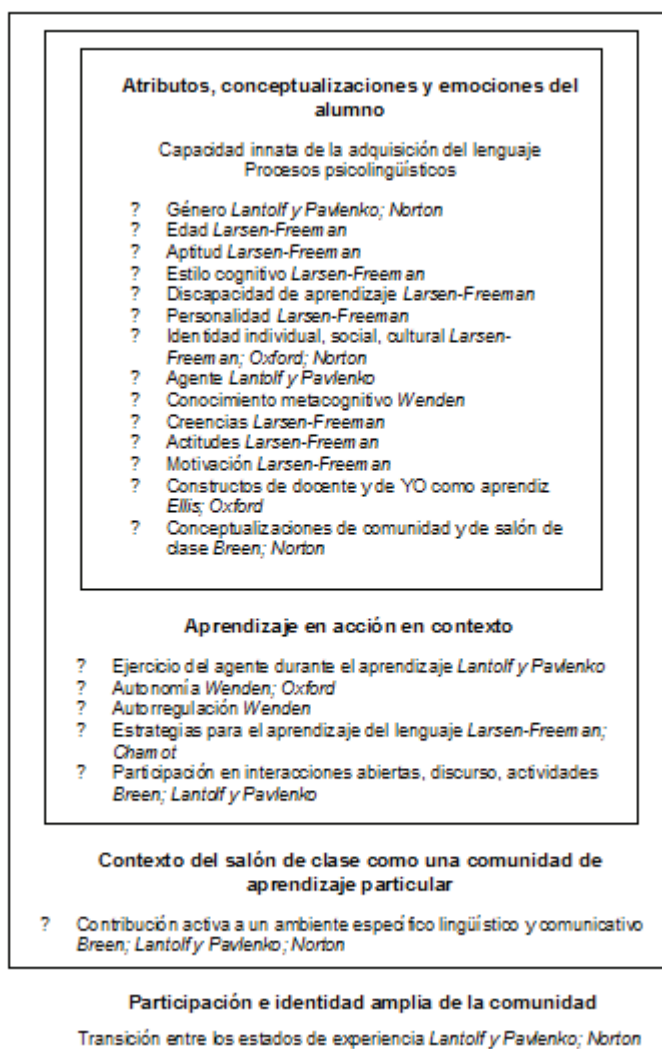
Por su lado, Breen (2001) parte de un ángulo diferente. Argumenta que el aprendizaje de una segunda lengua obedece a cuatro variables, que corresponden a los siguientes factores principales: a) las contribuciones del alumno a su proceso; b) la información lingüística accesible para él en el ambiente comunicativo donde acontece el aprendizaje; c) la interacción entre el alumno y el ambiente en términos del lugar del proceso de aprendizaje, y d) los resultados de tal aprendizaje. Menciona que los alumnos trabajan de manera selectiva en sus ambientes de aprendizaje y con la información lingüística y comunicativa accesible para ellos en sus contextos de trabajo. Esta capacidad de distinguir referentes en la práctica es resultado de la conceptualización que hacen de las condiciones que facilitan o inhiben su aprendizaje y de la capacidad que logran en el lenguaje meta. Conceptualizaciones que se conjugan con los sentimientos y actitudes de los alumnos. La mezcla entre la actividad didáctica y los conceptos que construyen sobre su proceso dan el principal impulso al proceso de adquisición de la lengua.

Breen (2001) también se centra en la parte activa del sujeto que aprende, en la medida en que vincula el trabajo de varios autores que han perfilado las contribuciones del alumno de lengua a su propio aprendizaje (ver figura 1). Como puede observarse en la figura 1, las palabras clave que conforman el universo de recursos del aprendizaje parten de las ciencias del lenguaje, los contextos y las capacidades cognitivas. Breen ofrece tres dimensiones que agrupan los ámbitos que interactúan simultáneamente: a) atributos, conceptualizaciones y emociones del alumno; b) aprendizaje en ac-

ción en contexto; c) contexto del salón de clase como una comunidad de aprendizaje particular, y d) participación e identidad amplia de la comunidad.

El propósito de esta investigación es centrarnos en el contexto del salón de clase como comunidad de aprendizaje particular. Ahora, mucha de la literatura enfocada al estudio del espacio áulico como elemento facilitador del aprendizaje se centra en factores como el emotivo, el ambiental, y queda relegado el correspondiente al físico, a los materiales que posibilitan al docente la impartición de la materia. El espacio es un elemento más del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera y por ello debe ser considerado para investigación.

Figura 1. El perfil de las contribuciones del alumno al aprendizaje de una lengua. (Breen, 2001, p. 9)



Metodología

El enfoque utilizado en este proyecto de investigación es de corte cualitativo en el que se pretende llevar a cabo una descripción del espacio áulico en un momento específico y en un lugar específico y su posible relación a un conjunto de criterios para su valoración de lo que acontece dentro de dicho espacio por los actores principales, alumnos, docentes y la institución educativa. Los estudios cualitativos contienen ricos datos descriptivos: las palabras escritas o pronunciadas por la gente y las actividades observables (Taylor y Bogdan, 1996), razón por la cual el contexto referido es la Universidad de Guadalajara y los espacios áulicos en los cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

El espacio áulico se divide en 4 dimensiones: la dimensión física, la dimensión funcional, la dimensión temporal, y la dimensión relacional. Con el objeto de cubrir estas 4 dimensiones será necesario implementar el uso de la entrevista como de la observación con el objeto de identificar, observar, analizar y si es posible, intervenir, y con el apoyo visual de la metodología fotográfica. La imagen fotográfica es un documento con múltiples lecturas que variará según los factores que utilicemos para realizar el análisis contextual dando respuesta a nuestras preguntas de investigación.

Souza (1997) menciona que un análisis del material recogido persigue tres objetivos:

a) Superación de la incertidumbre, b) Enriquecimiento de la lectura, c) Integración de los descubrimientos.

Y el análisis del material posee tres finalidades complementarias (Souza, 1997):

a) La primera es heurística, b) Administración de pruebas y c) Ampliar la comprensión de contextos culturales con significaciones que superen el nivel espontáneo de los mensajes.

Contribución esperada de la investigación

La investigación se encuentra en proceso y en fase inicial. Al observar y describir el espacio áulico de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las instituciones de educación superior, se espera concluir con una propuesta de mejora a través de la enumeración de las fortalezas y debilidades de los espacios estudiados.

Referencias

- Breen M., P. (2001). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. UK: Longman.
- Laorden Gutiérrez, C. y Pérez López, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: revista de educación*, 2002(25), 133-146.
- Naranjo, G. (2011, enero-junio). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 12. Recuperado de: <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/naranjo-construccion-social.html>
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Souza M., M.C. de (1997). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

La Tutoría como Estrategia de Intervención en los Alumnos de Idiomas

Francisco Javier Morales López

Carlos Lorenzo Custodio Carrillo

Julio César Arias Ovando

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Palabras Clave: estrategia educativa, estudiantes, idioma extranjero, intervención educativa, tutoría.

La mayoría de los estudios hacen evidente que una estrategia de intervención es el conjunto coherente de recursos utilizados por un equipo profesional disciplinario o multidisciplinario, con el propósito de desplegar tareas en un determinado espacio social y sociocultural con el objeto de producir determinados cambios (Rodríguez y Caño, 2012). A su vez se ha demostrado que las tutorías como el son espacios propicios para el ejercicio y la promoción de la autonomía (Senge citado en Nieto-Cruz et al., 2013). La tutoría o sistema tutorial en México se ha implementado en los Institutos de Educación Superior como un apoyo extracurricular para la formación integral del estudiante. Las tutorías permiten al estudiante adoptar una serie de actitudes relacionadas con su trayectoria hacia el aprendizaje autónomo, como la autorreflexión y la autoevaluación. Se puede constatar a través de otras investigaciones realizadas (Cumming y So, 1996; Velandia, 2007; Vales et al., 2009; González y Avelino, 2016) que la tutoría más que una asesoría particular, es un espacio que ha ayudado a los estudiantes en sus trayectorias académicas, donde el principal objetivo es potenciar el desarrollo de las capacidades y habilidades permitiéndoles un mejor conocimiento de sí mismos y de su entorno.

Abordaje teórico

Son pocas las investigaciones que posicionan a la tutoría dentro de un modelo pedagógico (Molina, 2004; Alvarado, 2010; González y Avelino, 2016). Para Molina (2004), la tutoría se ubica en el marco del Constructivismo, dicho enfoque se basa en la importancia de los aspectos sociales en el proceso de adquisición del conocimiento. Desde la perspectiva de este autor, la tutoría se concibe como un proceso educativo referido a la socialización que involucra todos los elementos con los que interactúa la persona: la familia, la escuela, la comunidad y otros contextos específicos de interacción social en donde se construyen conjuntos de significados, representaciones y valores a través de los procesos de mediación semiótica, sociocultural e interaccional. Bajo esta perspectiva, puede entenderse que el aprendizaje se encuentra en la actividad social y las experiencias compartidas. Mientras que el conocimiento, se logra a través de la mediación y la interacción con otras personas y con distintos elementos.

Por otra parte, Alvarado (2010) afirma que la acción tutorial se encuentra dentro del marco Cognitivo, que se basa en la construcción de conocimiento en una serie de etapas mediante una reestructuración de esquemas mentales. Desde la perspectiva de esta autora, la tutoría debe centrarse en los cuatro pilares de la educación: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, puesto que es el proceso más adecuado para adquirir conocimiento y de este modo pueda desarrollar el individuo su potencial de aprendizaje. En otras palabras, se educa al individuo para que logre su autonomía, independencia y juicio crítico a través de la reflexión. En tal virtud, la perspectiva de Alvarado (2010) es la que mejor se adapta al contexto de esta investigación, ya que coincide con el modelo educativo de nuestra Casa de Estudios, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). De acuerdo al modelo educativo de la UJAT (2011), la formación integral del estudiante es un proceso continuo de desarrollo de las potencialidades de la persona, equilibrando los aspectos cognitivos y socio afectivos, hacia la búsqueda de su plenitud en el saber pensar, saber hacer, saber ser y saber convivir con los demás, como profesionales y personas adaptadas a las circunstancias actuales y futuras.

Metodología

Este estudio se enmarca en el paradigma de la metodología cualitativa, y el principal objetivo de esta investigación es explorar lo que otros autores han demostrado a través de la metodología cualitativa y hacer una comparación con nuestro contexto. Se utilizó la entrevista para este proyecto, ya que de acuerdo a Lobato y del Castillo (2004) en su investigación cualitativa en la Universidad del País Vasco, la entrevista les brindó conclusiones que les sirvieron de punto de partida para constatarlas con otras experiencias y así construir un modelo de función tutorial para su universidad. Dicha entrevista fue de tipo semi-estructurada, la cual fue realizada a 55 alumnos y 35 profesores con el fin de identificar las ideas que tanto profesores como alumnos tienen sobre la tutoría. Asimismo, para poder obtener resultados satisfactorios, la investigación fue acompañada de un grupo de discusión.

Tanto las entrevistas como el grupo de discusión tuvieron como objetivo conocer el perfil académico del tutor, es decir, su formación continua y la experiencia al desempeñar este rol. En cuanto al contexto de este estudio es importante conocer no solamente el punto de vista de los profesores (tutores), sino también el de los alumnos (tutorados), y el modelo de Lobato y del Castillo (2004) es la base, puesto que en definitiva son los estudiantes quienes deben ser beneficiados con las tutorías para mejorar su rendimiento académico y evitar obstáculos en su paso por la universidad. Así pues, en la adaptación de este modelo, se utilizaron las preguntas realizadas previamente por Lobato y del Castillo (2004), las cuales fueron modificadas en tiempo gramatical, uso adecuado de las palabras y número de preguntas, ya que los autores solamente realizaron seis preguntas que fueron divididas en dos grupos destinadas a los tutores y tutorados. Por lo tanto, en esta investigación se realizaron otras catorce preguntas más (haciendo un total de veinte) para conocer detalladamente la opinión y percepción más reciente y completa que se tiene de la tutoría por parte de los profesores y estudiantes de idiomas de la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la UJAT. De modo que la entrevista fue realizada a seis profesores de la licenciatura en idiomas que desempeñan el rol de tutor en la DAEA y a veinte estudiantes (tutorados) de la licenciatura en idiomas de diferentes semestres pertenecientes al ciclo escolar 2017-02.

Por último, el análisis de los resultados obtenidos se basó en una adaptación del sistema de categorización utilizada por Lobato y del Castillo (2004) que se construyó a partir de las respuestas obtenidas de acuerdo a la opinión de los tutores y los tutorados con el objetivo de poder constatar y obtener resultados satisfactorios.

Resultados y discusión

A continuación, se presenta la entrevista realizada a profesores que fungen como tutores y la entrevista de estudiantes que a su vez fungen como tutorados. Se expone en dos partes: la primera concerniente a los tutores y la segunda concerniente a los tutorados con lo cual se intenta mantener una percepción separada de ambos actores.

De los tutores: Pregunta 1: Área de desempeño laboral en la Institución, 2: Tiempo como tutor académico en la Institución, 3: Definición de la tutoría, 4: Percepción de la tutoría en la práctica, 5: La función de la tutoría en la trayectoria del tutorado, 6: La orientación individual a los alumnos de la licenciatura en idiomas, 7: El rol de tutor, 8: Perfil que un profesor debe tener para desempeñar el rol de tutor, 9: Recursos utilizados para llevar a cabo las tutorías, 10: Estrategias utilizadas para estimular el estudio independiente en los tutorados.

De los tutorados, 1: Conocimiento sobre el rol de las tutorías, 2: Percepción de las tutorías en la práctica, 3: Asignación de un tutor académico, 4: Frecuencia con que recurren a los tutores académicos, 5: Principales necesidades para asistir a las tutorías, 6: La disposición de los tutores al momento de solicitarles una plática sobre un problema académico, 7: Orientación sobre el plan de estudios de la carrera, 8: Orientación en la trayectoria académica, 9: Estrategias utilizadas por los tutores para estimular el estudio independiente en sus tutorados, 10: Forma en que las tutorías han ayudado a mejorar el rendimiento académico en los estudiantes de la licenciatura en idiomas.

La tutoría es un elemento fundamental que contribuye a la formación del estudiante universitario, sin embargo, pueden presentarse algunos factores que impiden que las tutorías en lugar de ser benéficas, se conviertan en perjudiciales para la trayectoria académica del estudiante. Ante lo mencionado, Rosas (2009) logró demostrar que las tutorías no estaban cumpliendo con su principal objetivo, ya que el programa de tutorías no recibía el suficiente apoyo de la Institución y el interés que los profesores y los alumnos le tomaban era insuficiente. Además, la autora hizo mención de los alumnos, quienes, según su estudio, desconocían totalmente el programa de tutorías en su Institución, y de los profesores, quienes no tomaban capacitaciones para poder desempeñar adecuadamente su rol como tutor. Lo anterior, coincide y refuerza los resultados de nuestra investigación, en donde se logró demostrar que la mayor parte de los estudiantes (tutorados) carecen de información sobre lo que realmente son las tutorías y que una parte de los profesores (tutores) no optan por capacitarse adecuadamente. A raíz de estas circunstancias, otros autores (Romero et al., 2007; Gómez, 2012) afirman que si los sujetos implicados (tutores, tutorados y la Institución) participan de manera activa y se coordinan para seguir el mismo objetivo, entonces, las tutorías lograrán resultados benéficos.

Conclusiones

En cuanto a los docentes que ejercen el rol de tutor en la licenciatura, éstos demostraron tener conocimiento sobre su significado, así como de los objetivos de la tutoría. Sin embargo, existen otros factores tales como la empatía, la disponibilidad, la puntualidad, el grado de responsabilidad y el grado de capacitación que cambian la perspectiva de las tutorías en la práctica. Los resultados demuestran que los profesores tutores asumen que las tutorías permiten conocer más a fondo a los estudiantes, detectar los problemas académicos y evitar que caigan en la reprobación o en el reza-go académico, punto de vista que coincide con Gómez (2012), quien expone que los objetivos de las tutorías como programa de intervención son prevenir dificultades de aprendizaje y adaptación al ambiente escolar, desarrollar hábitos de estudio e intereses en el alumno. Por otra parte, los tutores enfrentan la falta de espacio para poder llevar a cabo las tutorías, ya que, según su percepción, no se cuenta con los cubículos necesarios para que un tutor pueda citar y recibir de manera prudente a sus tutorados. En palabras de Perea et al. (2012), las tutorías son un espacio de consulta personal y académica indispensable en el proceso de aprendizaje, por lo que se debe tomar en cuenta que los espacios no son para la comodidad del profesor, sino para que el tutorado sienta que existe confianza y confidencialidad de poder hablar o expresar algún problema con el tutor.

Respecto a los estudiantes de idiomas, nuestro estudio demuestra que éstos en definitiva carecen de conocimiento sobre el verdadero significado de las tutorías, sus funciones y de qué manera la tutoría les beneficia en su aprendizaje. Éstos perciben a la tutoría como un simple soporte para los problemas de índole general, para dudas y para la reinscripción, lo que consideran sus principales necesidades, por lo que a las tutorías se les confiere un valor poco efectivo. Dado lo anterior, sería recomendable que el tutor introdujera al alumno al programa de tutorías para ayudarlo a integrarse a la universidad, antes de darle un seguimiento de tutorado. Y es que de acuerdo con Sobrado (2008), si no existe una inserción en este aspecto, el estudiante no podrá desarrollarse como tal en el nuevo contexto académico al que ingresa. Un reducido número de estudiantes perciben a las tutorías como eficientes. Esta percepción se debe en gran parte a que un número importante de los profesores en este estudio demuestran adoptar este rol de manera seria y profesional. En ese sentido, Sobrado (2008) estima que un tutor que supervisa el progreso del estudiante, intermedia entre el estudiante y las autoridades académicas, deja en claro que es un profesional en el que el alumno puede confiar.

De esta reflexión se estima que si los tutores de idiomas en nuestro contexto siguen estos pasos, los estudiantes verían sus trayectorias académicas desarrollarse adecuadamente en tiempo y en forma, sin causar ningún impacto negativo en sus trayectorias, a como lo refirieron en el presente estudio algunos estudiantes basados en su experiencia. Para finalizar, resulta imperioso destacar que los estudiantes esperan un mayor empeño de parte de los profesores, sin embargo, el presente análisis destaca el hecho de que ambas partes no han logrado aún identificar que deben de trabajar en conjunto para que las tutorías logren cumplir con su objetivo primordial. En esto coinciden Perea et al. (2012), quienes aseveran que la tutoría es un trabajo en equipo, donde el tutor y el tutorado se consideran un grupo en el que ambos colaboran con un mismo fin y objetivo para el desarrollo de competencias y el aprendizaje.

Referencias

- Benítez, E. L. A., Zamorano, B. R. H., Huicochea, I. V., López, N. L. R., Vega, L. A., Aburto-Arciniega, M. B., & Guevara-Guzmán, R. (2017). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *Investigación en Educación Médica*.
- Errázuriz Cruz, M., & Fuentes Monsalves, L. (2012). Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en alfabetización académica en primer año de Pedagogía General Básica en la sede Villarrica de la UC. *Onomázein*, (25), 287-313.
- García López, Ramona Imelda, Cuevas Salazar, Omar, Vales García, Javier José, & Cruz Medina, Isidro Roberto. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 106-121.
- García Pérez, S L; (2010). El papel de la tutoría en la formación integral del universitario. *Tiempo de Educar*, 11(0) 31-56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31116163003>
- Gómez-Collado, Martha Esthela. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia*, 19(58), 209-233. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352012000100009&lng=es&tlng=pt
- González Palacios, Aarón, & Avelino Rubio, Ignacio (2016) Tutoría: una revisión conceptual. *Contenido/Summary*, P. 57. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/38/38_RED_Completa.pdf#page=56
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2011). *Modelo Educativo*. Tabasco: UJAT. Recuperado de: http://www.archivos.ujat.mx/2011/dese/investigacion_educativa2011/3_MODELO_ED.pdf

Análisis de Material Didáctico para el Desarrollo de la Expresión Oral Mediante los Principios de las Inteligencias Múltiples

Sirley Banely Godinez Alor

Paola Concepción Ruiz Riveroll

Universidad Autónoma de Chiapas

Palabras clave: enseñanza del inglés como lengua extranjera, expresión oral, diseño de materiales, inteligencias múltiples.

El interés por realizar esta investigación nace a través de las distintas observaciones que realice en diferentes escuelas y facultades de mi universidad durante los semestres a lo largo de mi carrera, en donde pude notar diferentes situaciones, entre ellas, la forma de trabajar del maestro, el comportamiento de los alumnos y el interés que los alumnos tienen por aprender o no el idioma inglés como lengua extranjera. Por tanto, las actitudes o incidentes que más llamaron mi atención fueron el excesivo uso del libro en el salón de clases por parte del maestro, en lugar de realizar diferentes actividades para poder explorar las distintas habilidades que los alumnos poseían, además de la poca práctica que se le daba a la habilidad de expresión oral. A partir de esto surge mi deseo por diseñar un juego de materiales, cuyo objetivo era ayudar al maestro a trabajar con los alumnos las diferentes inteligencias múltiples que los alumnos poseen.

El principal objetivo de esta investigación fue analizar las principales problemáticas que enfrentan los alumnos al momento de poner en práctica la habilidad de expresión oral en el salón de clases y mejorar dicha habilidad a través de materiales didácticos basados en el uso de la teoría de las Inteligencias Múltiples. Asimismo la investigación se realizó para dar respuestas a las siguientes preguntas de investigación: ¿por qué el uso de la teoría de las inteligencias múltiples puede ayudar a mejorar la expresión oral en los estudiantes? ¿qué impacto lograría esta teoría en su aprendizaje después del curso?, ¿cómo pueden los maestros enseñar tomando en cuenta las inteligencias múltiples de los alumnos? y ¿por qué el diseño de materiales basado en la teoría de las inteligencias múltiples puede ser útil en los futuros cursos de inglés como lengua extranjera en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?.

Revisión de literatura

La presente investigación se basa en el diseño de materiales didácticos usando la teoría de las inteligencias múltiples para mejorar la expresión oral en un salón de clases donde el inglés se enseña como lengua extranjera. Es por eso que los siguientes conceptos se consideran relevantes y fundamentales para el estudio y desarrollo de dicha investigación.

La teoría de las Inteligencias Múltiples fue creada por el psicólogo Gardner (1993), donde nos muestra que los seres humanos no solo poseemos una inteligencia, si no que podemos poseer hasta ocho inteligencias, entre ellas, la musical, espacial, naturalista, lógica-matemática, lingüística, interpersonal, intrapersonal, y kinestésica, todas desarrolladas de manera diferente. Es por eso que, Gardner (1993) define a la inteligencia como la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural. A través de esta teoría, se busca ayudar a los estudiantes a descubrir que tipo de inteligencias poseen y cuales están más desarrolladas en ellos para emplearlas al momento de estudiar el inglés como lengua extranjera. Ussa (2011) nos dice que durante el aprendizaje de una lengua extranjera el estudiante descubre y reconstruye progresivamente las estructuras y las reglas de la lengua en estudio, estableciendo de esta manera, paralelos y relaciones con su lengua materna de una manera tácita.

A partir del estudio previo y las observaciones realizadas en el salón de clases, se pretende mejorar la expresión oral. Harmer (2007) dice que la expresión oral es la habilidad de hablar con fluidez e implica no solo el conocimiento de las características del lenguaje si no también la habilidad de procesar la información y el lenguaje de inmediato. Por otro lado, Ramírez (2002) nos señala que para ser buenos comunicadores en expresión oral desde la perspectiva de emisores o receptores, se debe haber desarrollado una competencia que suponga un dominio de las habilidades comunicativas de lenguaje integrado oral.

Por consiguiente, se propuso elaborar una serie de diez materiales didácticos para llevar a cabo esta investigación y mejorar la expresión oral de acuerdo a las inteligencias de los alumnos. Guerrero (2009) nos da la siguiente definición de materiales didácticos; son elementos que empleamos los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de nuestros/as alumnos/as (libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software). También consideramos materiales didácticos a aquellos materiales y equipos que nos ayudan a presentar y desarrollar los contenidos y a que los/as alumnos (as) trabajen con ellos para la construcción de los aprendizajes significativos.

Metodología

Este trabajo de investigación fue de tipo cualitativo y de investigación-acción, de acuerdo a Álvarez-Gayou (2005) una de las características de la investigación cualitativa es la paradoja de que aunque muchas veces se estudia a pocas personas, la cantidad de información obtenida es muy grande y relevante. Hay multiplicidad de fuentes y formas de datos. Por su parte, Sandin (2003) menciona que cuando se lleva a cabo un estudio bajo el enfoque de Investigación-Acción y se recurre a un “experimento”, se usa un estudio de corte cuasi-experimental en que los sujetos operan como sus propios controles, es decir, se comparan resultados del mismo grupo antes y después del “tratamiento”, pues al buscar solucionar un problema que se ha detectado en el campo educativo no se puede excluir a nadie de un posible beneficio. Para este estudio consideré pertinente utilizar diferentes instrumentos, entre los cuales puedo mencionar: cuestionarios aplicados a alumnos, diarios de clase llevados por mí, video grabaciones, y observaciones estructuradas de mis clases.

Esta investigación se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla (FLCT) de nuestra máxima Casa de Estudios la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Para lo cual tuve la oportunidad de aplicar los materiales diseñados a alumnos de dos diferentes grupos de los cursos de inglés en un nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Los actores de este proyecto fueron 20 alumnos que estudiaban cursos de tipo intensivo (5 horas) los días sábados, la edad oscilaba entre 15 y 50 años. Después de hacer observaciones al grupo de alumnos y haberles aplicado un test con la finalidad de saber cuál era la o las inteligencias múltiples más sobresalientes en ellos se continuó con el diseño de un set de materiales que fue aplicado con el objetivo de desarrollar y/o mejorar la expresión oral mediante los principios de las inteligencias múltiples.

Resultados Preliminares

Dentro de los resultados que se han obtenido fue el hecho de llevar a cabo el uso de los diferentes materiales didácticos en el salón de clases, donde diversas actividades tomaron diferentes roles evitando el uso constante del libro de texto, esto para explorar el uso de diferentes materiales de enseñanza y mostrar una perspectiva diferente de las inteligencias múltiples. Como ejemplo la primera actividad didáctica esta titulada “Expresando opiniones por medio del uso de adjetivos en la forma de superlativo”, con esta ficha se pretendió desarrollar la Inteligencia Interpersonal. Cuando se aplicó a los alumnos esta actividad, me fue posible observar una integración de los alumnos, aunque habían alumnos que tenían más predominante otro tipo de inteligencia, como es el caso de la intrapersonal y solían participar menos. Si bien observé que los que tienen predominante la inteligencia interpersonal eran los líderes, los que dominaban el juego, sin embargo esa circunstancia provocó que algunos alumnos que son tímidos se hayan visto forzados por sus compañeros a hablar compartiendo sus ideas.

Conclusiones Preliminares

A partir de esta investigación esperamos contribuir al gran campo de enseñanza del inglés como lengua extranjera en nuestro estado y país, con la serie de materiales basados en la teoría de las inteligencias múltiples, ya que en México han sido pocas las investigaciones que se han dado con referencia a este tema. De igual manera, se espera que en nuestra universidad podamos impulsar el trabajo y el uso de diferentes actividades que involucren esta teoría mejorando todas las habilidades en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Temas para la educación, volumen(5)* 1-7. Andalucía, España. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6415.pdf>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. [La práctica de la enseñanza del idioma inglés]. England: Pearson Longman.
- Ramírez, J. (2002). Expresión oral. *Contextos Educativos, volumen(5)*, 57-72. España: Universidad de La Rioja. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498271.pdf>
- Sandin, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ussa, M. (2011). Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de Lingüística Hispánica, volumen(17)*, 107-116. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322227523009.pdf>

The Use of Vocabulary Learning Strategies by the BA Students at UNACH, Language School –Tapachula

Irma Dolores Núñez y Bodegas

María Mayley Chang Chiu

Universidad Autónoma de Chiapas

Keywords: learning strategies, vocabulary acquisition, vocabulary knowledge, vocabulary learning strategies.

This research was focused on the inadequate vocabulary knowledge of students from the BA program. This is perceived in the low scores obtained in their language tests, in the difficulties students have when taking international examinations, such as: Preliminary English Test (PET) and First Certificate in English (FCE) and in the limitations students have in speaking and writing tasks. The present investigation analyzed the relationship between students' vocabulary knowledge and the use of Vocabulary Learning Strategies, assuming that the more strategies are used by students with a higher level of vocabulary knowledge than the ones with a lower level.

Research questions

- 1.- How did vocabulary knowledge of students increase after 160 hours of language instruction?
- 2,- Which learning strategies do the students of the BA program in ELT use to learn new vocabulary?
- 3.- How is vocabulary knowledge related to students vocabulary learning strategies?

Literature Review

Vocabulary Learning Strategies (VLS) have been known as processes of importance when learning a second or a foreign language. VLS involve those procedures and elements of the language learning process. They being a sub-category of learning strategies in general are essential because the acquisition of vocabulary is a never-ending process and often possesses difficulties for language students.

O'Malley and Chamot (1990) viewed Vocabulary Learning Strategies as "the special thoughts or behaviors of processing information that individuals use to help them comprehend, learn or retain new information" (p.1). In research strategies have been relevant around the world particularly in Mexico as some investigations made in the country are related to this field.

Marin (2006) examined the use of VLS of 185 students enrolled in a five-year English major at Universidad Veracruzana. The data collection instruments were an open VLS questionnaire with three general questions and semi-structured interviews. Results showed that the most frequently used vocabulary learning strategies were Dictionary-use and Repetition strategies. In contrast Skipping and Association strategies were the least frequently reported categories. At Universidad Autonoma de Chiapas (UNACH) Bermejo (2013) investigated learning strategies frequently used by EFL university students. 15 students answered a survey designed for this study based on the 50-item instruments of Oxford's (1990) Strategy Inventory for Language Learning (SILL). The results showed that Metacognitive strategies are the most used strategies among students while Memory strategies are the least used.

Methodology

The type of research method adopted in this study was quantitative. Besides following a quantitative approach the design was correlational, descriptive and longitudinal. Mackey and Gass (2005) claim that the goal of a correlational research is to determine whether a relationship exists between variables and if so, the strength of that relationship. This investigation also relied on the descriptive research. A longitudinal method was followed too since this project was divided in two periods, the first when learners were enrolled in fourth semester (May 2013) and the second when the same learners were in sixth semester (May 2014) of their BA in English Language Teaching(ELT).

Nation (1983) designed the first instrument that aimed at measuring students' vocabulary knowledge. The vocabulary level test, 2000-word level, contains high-frequency words. The type of vocabulary within this test is the one of simplified reading books. It was applied to 26 students in the fourth semester (May 2013). The second instrument also designed by Nation (1983) 5,000-word level is on the boundary of high-frequency words. It requires a wide vocabulary in order to be able to answer it correctly. It was applied to the same 26 learners in May 2014 (6th semester of the BA). The last instrument was a questionnaire on Vocabulary Learning Strategies that was designed by Doczi (2011). It was based on Schmitt's taxonomy (1997).

Results

The results obtained on the first test were that only one learner answered all the items (18) correctly whereas seven participants had the same grade (17) and the rest of the participants (17) who passed this test obtained different results. Only one student failed the test. The second test was administered after 160 hours of more language instruction. The results revealed that 66.7 % of the group passed the test whereas 33.3 % did not obtain the expected level.

Vocabulary Learning Strategies students use to learn new vocabulary

The next table summarizes the frequencies of all the strategies used by respondents.

Strategies	Students (%)
Discovery strategies	73
Cognitive strategies	66
Social strategies	60
Determination strategies	59
Memory strategies	54
Metacognitive strategies	44

Interestingly, Discovery strategies are the most used by students and the least popular strategies were Memory and Metacognitive strategies. In short, the majority of the group preferred Discovery strategies. The findings showed that students with the highest and the lowest scores frequently use the same strategies, but the highest scorers have a wider repertoire of strategies than the lowest ones.

Conclusion

If teachers could provide training and sufficient opportunities to practice the vocabulary learning strategies, students would be able to increase their vocabulary knowledge and become more autonomous learners and in the future excellent English teachers. Vocabulary Learning Strategies are great tools for both students and English teachers. Knowing how to use strategies appropriately is more crucial to students. Therefore, language instructors should pay attention what kinds of strategies are needed by students.

References

- Bermejo, S. (2013). Learning strategies that seem to have helped students of 3- semester of the BA program in English Language pass the PET exam (Master's dissertation). University of Southampton, Southampton, England.
- Doczi, B. (2011). Comparing the vocabulary learning strategies of high school and university students: A pilot study. *WoPaLP* (5), 138-158.
- Mackey, A & Gass, S.M. (2005). *Second Language Research Methodology and Design*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Marin, A. (2006). The vocabulary learning strategies of university EFL learners. Quintana Roo. Quintana Roo University. Campus Chetumal.
- Nation, I.S.P. (1983). Testing and teaching vocabulary in I.S.P. In Nation (eds.) *Teaching and learning vocabulary* (p. 12-25). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- OMalley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle, Cengage Learning
- Schmitt, N. (1997) Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.

Building up the Speaking Skill Aided by the Community of Inquiry Framework

Darlene González Miy

Luz Edith Herrera Díaz

Universidad Veracruzana

Key words: information and communication technologies (ICT), learning community, online education, teaching English as a foreign language (TEFL).

Information and Communication Technologies (ICT) have demonstrated their usability for language learning so far. However, these tools often focus on reinforcing the receptive over the productive skills, and online courses have been negatively criticized due to the limited opportunities to integrate speaking activities. Therefore, distance language learning should be directed to take advantage of the tools available nowadays to create communication connections among the students, as to improve not only oral production but interaction with other people (Jordano de la Torre, 2011).

On this basis, the objective of this research was to analyze the development of the speaking skill in an online English course with the aid of the Community of Inquiry framework (Col) as the underlying pedagogy for learning in technology-mediated environments. *How does the Community of Inquiry framework contribute to developing the speaking skill in an online English course?* was the research question proposed for the objective formerly mentioned; while uncovering the relations between the indicators of the speaking skill and the core elements of the Col framework was the strategy adopted to explain the answer to such question.

Literature review

The Community of Inquiry framework

Developed by Garrison, Anderson and Archer (2000), the Community of Inquiry framework consists in a pedagogical model that aims to develop a virtual community in which its members get involved in meaningful learning experiences from three core components: teaching presence defined as “the design, facilitation, and direction of the social and cognitive processes with the purpose to achieve personal, meaningful, and educational outcomes” (p.89); cognitive presence understood as “the extent to which participants construct and confirm meaning through sustained reflection and discourse in a community of inquiry” (p.89); and social presence explained as “the ability of the participants in a community to project themselves socially and emotionally as real people” (p.89). Since online learning requests students and instructors to adopt specific roles towards a learning goal, the Col framework seems to be a practical choice to guide the learning process towards the development of the speaking skill.

Language instruction and the Col framework in online contexts

Regarding the existing research on language instruction in technology-mediated, non-face to face environments, we can mention the work of Tekiner (2010), which revealed that synchronous communication in online courses had a positive effect on pre-service teachers as they perceived the class more real, fostering the teaching presence. Additionally, watching, listening and speaking amongst the students and the instructor contributed to develop higher levels of cognitive presence. Similarly, Olesova, Richardson, Weasenforth and Meloni (2011) explored the use of audio feedback, confirming a higher level of cognitive presence since listening the instructor's voice helped ESL students to retain the information. In her study, Chen (2012) demonstrated that online discussions and reflection promoted the cognitive presence; while collaboration, forum participation and interaction among TEFL/ TESL students encourage the social presence.

Regarding the teaching presence, adjustments in design and organization and direct instructions were identified. From a different perspective, Alavi and Taghizadeh (2013) discovered low levels of cognitive presence, especially in the final stages: integration and resolution, resulting from a lack of critical discourse among the instructor and EFL students. Finally, Asoodar, Atai, Vaezi y Marandi (2014), in a study carried out in an EAP virtual course found out that the students with higher sense of community obtained higher grades and better performance. As shown in this section, the Col has demonstrated to be a solid framework for online learning. However, a few studies focus on language learning, and specifically on developing language skills by means of online courses, the area in which this research seeks to make a contribution.

Methodology

This mixed methods phenomenological study was carried out in an online basic English course during one semester. The participants were 10 undergraduate students from several majors who regularly attended face to face courses, but the English one had been assigned online, and in a few cases chosen by the students. The activities of this course consisted on grammar presentations, interactive exercises and writing tasks, but, for this study, the course was enriched with speaking activities and video tasks organized into 10 units to be developed in a week and a half each. For most of the students, this was their first online learning experience. The quantitative perspective of the study was based on the test and survey to collect and analyze the data statistically, while the interview and observation techniques were used to collect and then analyze qualitative data from an inductive and deductive angle.

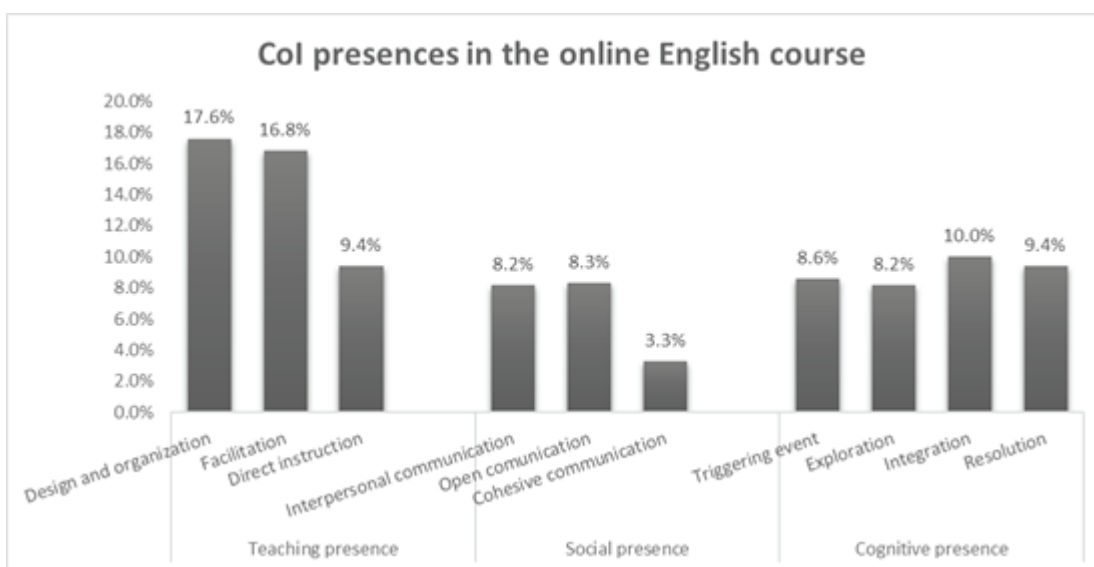
Results

In the quantitative phrase, regarding the speaking skill, a statistical significant difference between the means of the pretest= 9 and the posttest= 13, with a Standard deviation of 2.625 and a P-value=0.001, <0.5 using the Shapiro Wilk test, confirmed an improvement in this skill at the end of the course as shown in Table 1, especially in 'Fluency and coherence' and 'Lexical resources'.

Table 1. Speaking skill progress

Indicator	Pretest	Posttest	Difference
Fluency and coherence	1.6	2.6	1.0
Pronunciation	2.1	2.5	0.4
Lexical resources	1.5	2.6	1.1
Grammar and accuracy	2.8	2	-0.8

Concerning the Col presences, results in Figure 1 showed higher levels of teaching presence, especially perceived in 'Design and organization' and 'Facilitation' positioning it as the most remarkable presence. In the second place, cognitive presence obtained high levels in the 'Integration and Resolution' stages. And finally, the least perceived component of the Col was the social presence, especially in the group integration with the lowest level in 'Cohesive communication'.

Figure 1. Teaching, cognitive and social presences in the online English course.

In the qualitative phase, words like 'forum, people, talk, interaction, participation, debate, opinion, environment, reply', recovered from the participants' interviews, showed that the social component was perceived during the course, especially in the forums. Yet, social presence remained as the less recognized presence. Similarly, through concepts like 'feedback, facilitation, evaluation, follow up, encourage, messages, comments, tutor, support, failures, replies, activities, checking, improve, advice, platform, parameters', it was possible to observe hints for 'Design and organization' in the teaching presence. These qualitative results are congruent with the quantitative results from the survey. Finally, regarding the speaking skill, 'pronunciation' was the most frequent word in the participants' discourse when referring to their improvement; 'fluency' was the second and then 'grammar'. However, 'pronunciation' did not show a significant improvement according to statistical measures. Observation in the platform showed that participants went through the four stages of the cognitive

presence: triggering event, exploration, integration and resolution, when developing individual tasks. But, when working in forums, their participation was often limited to an initial contribution. Therefore, the lack of further interaction and exchange of ideas did not allow the last two stages of the cognitive presence to emerge.

Conclusions

This study confirmed the existence of the teaching, cognitive and social presence in the online English course learning experience in which the Col was implemented. Teaching presence in 'Design and organization' and 'Direct instruction' was strongly associated to the development of the speaking skill in 'Grammar and accuracy' and 'Fluency and coherence' by means of feedback. In other words, reading and listening to the personalized feedback provided by the instructor, allowed the students to structure ideas in a logical way, to identify and correct deficiencies and eventually to improve their performance when speaking. On the other hand, social presence did not reveal a strong connection to the speaking skill as the interaction in forums was low. Yet, it can be said that speaking activities helped students to develop their skills by listening to each other's pronunciation and in some cases to learn from the mistakes identified in others' speech. Evidence was not enough to establish a clear connection between the cognitive presence and the speaking skill, however, account of the steps followed to carry out activities outlined its four stages.

It is worth noticing that the sample size and the population were limitations within this study, therefore results cannot lead to generalization. However, this study can be useful as a referent for further distance language learning research as well as for the design of more complete and effective online language courses.

References

- Alavi, S.M., & Taghizadeh, M. (2013). Cognitive presence in virtual learning community: An EFL case. *International Journal of E-learning & Distance Education*, 27(1). Retrieved from <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/818>
- Asoodar, M., Atai, M. R., Vaezi, S., & Marandi, S. S. (2014). Examining effectiveness of communities of practice in online for academic purposes (EAP) assessment in virtual classes. *Computers & Education*, 70, 291-300. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.016>.
- Chen, S. T. (2012). Perceptions of online TESOL teacher education: Strengths, weaknesses, characteristics, and effective components. (Doctoral theses). Retrieved from *ProQuest Dissertations and Theses*.
- Garrison, R. T, Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(3), 87–105.
- Jordano de la Torre, M. (2011). La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(1), 15-39. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/3314/331427214002.pdf>
- Olesova, L., Richardson, J., Weasenforth, D., & Meloni, C. (2011). Using asynchronous instructional audio feedback in online environments: A mixed methods study. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(1). Retrieved from http://jolt.merlot.org/vol7no1/olesova_0311.htm
- Tekiner T. A. (2010). An exploration of synchronous communication in an online pre-service ESOL course: Community of inquiry perspective. (Doctoral theses). Retrieved from *ProQuest Dissertations and Theses*.

Conception pédagogique d'un cours de français sur objectifs universitaires adressé aux boursiers du programme México-Francia- Ingenieros-Tecnología

María Fernanda Rodríguez Mortera

Juan Manuel Hernández Barros

María Fernanda Karina Heredia Téllez

Universidad Veracruzana

Mots-clés: Français sur objectifs universitaires, internationalisation, mobilité internationale.

Consciente des opportunités dont les étudiants peuvent jouir s'ils parlent une langue étrangère et des progrès à faire en travaillant en partenariat avec des universités internationales, le rectorat de l'Université Veracruzana (dorénavant UV), établit dans son plan général de travail des axes transversaux sur lesquels tous ses programmes éducatifs doivent se concentrer. Parmi ces axes l'on trouve celui de « Internationalisation comme culture académique » qui propose, grosso modo, l'internationalisation du curriculum et de la recherche ainsi que la mobilité étudiante et du personnel administratif et la création des programmes internationaux. A l'UV, à travers la Direction Générale des Relations Internationales (désormais DGRI), le rectorat appuie les organismes dans le parcours d'internationalisation étant donné qu'elle est chargée de développer des stratégies d'internationalisation. Une des fonctions de la DGRI est celle d'encourager et gérer la mobilité et l'échange des étudiants et des enseignants de l'UV. À fin de répondre à cet objectif parmi tous les autres qui visent le renforcement de la formation professionnelle et intégrale de la communauté universitaire, la DGRI s'est appuyé de la Direction des Centres de Langue et Auto-accès (dans la suite DCIA), dont l'objectif et vision se centrent sur la coordination, la promotion et l'enseignement des langues étrangères en modalités présentielle et non conventionnelles comme l'autonomie, des cours en ligne ou des cours en modalité hybride.

Un des centres sur les que la DCIA compte est le Centre d'Auto-accès région Xalapa (dorénavant CAA) situé à l'USBI (Unité des Services Bibliothécaires et de l'Information), où à partir du 2011, les conseillers du CAA ont commencé à entraîner aux étudiants des filières techniques qui désiraient participer au processus de sélection des bourses de mobilité internationale. Nous parlons des bourses du programme Mexique- France – Ingénieries –Technologie (dorénavant MEXFITEC) dont l'objectif est de participer et de continuer aussi dans des projets de diverses domaines de l'ingénierie, ainsi que de promouvoir la coopération entre la France et le Mexique dans le but de privilégier la formation des étudiants mais aussi des professeurs des ingénieries, à travers la mobilité. De même, le programme cherche consolider les conventions entre les institutions d'éducation supérieure de ces deux nations. La bourse donne l'opportunité d'étudier un an académique dans les Instituts Nationaux des Sciences Appliquées (dorénavant INSA), en France.

La formation qu'on mentionnait avant, et qui est adressée aux candidats du programme MEXFITEC, est une formation qui a commencé en 2011 et qui a changé progressivement tout au long des sept ans. Les modifications qu'elle a souffert ont été provoquées par les exigences du programme. Au début, la formation avait pour objectif, l'enseignement du français quatre habiletés car à ce moment-là, il fallait que les candidats augmentaient le niveau de langue. Plus tard, en raison des modifications aux conditions requises pour y participer, la formation s'est centrée sur l'obtention d'une certification DELF niveau B1 et sur la rédaction des documents qu'il fallait rendre pour y participer. Il s'agissait déjà d'une formation de français sur objectifs spécifiques (dorénavant FOS). Actuellement à partir des suggestions du ministère d'éducation publique au Mexique (SEP, par ses sigles en espagnol), une deuxième phase est ajoutée à la formation initiale où l'on inclut des sujets comme l'interculturalité, le processus d'adaptation à la culture française, le choc culturel, la prise de notes, etc.

Afin de rendre capables aux boursiers d'agir face aux différentes situations de la vie quotidienne et universitaire en France. Le passage d'une formation FOS à une formation de français sur objectifs universitaires (dorénavant FOU) a impliqué que les conseillers se renseignent sur le processus de sélection. Nonobstant, nous avons constaté année après année, qu'il fallait toujours inclure d'autres aspects. Nous sommes conscients du manque d'une démarche déjà structurée avec un soutien théorique et qui accomplisse les requêtes d'une formation FOU. Notre intérêt est de disposer d'un programme avec ces caractéristiques. En plus, un des plus remarquables soucis, est la question du temps puisqu'on dévoue à la deuxième étape de formation une seule journée mais, compte tenu de l'importance des sujets abordés et de la nécessité d'en approfondir, nous considérons qu'un jour n'est pas suffisant pour aboutir à l'objectif de cette formation, donc notre proposition suggère une durée d'environ trois jours.

Par conséquent, l'objectif général de cette recherche est de : Proposer une conception pédagogique pour un cours de français sur objectifs universitaires animé au Centre d'Auto Accès USBI-Xalapa adressé aux boursiers du programme México-Francia-Ingenieros-Tecnología. Et les objectifs spécifiques sont ceux de : Définir les sujets à aborder pendant le cours et ainsi dessiner un programme adapté aux besoins des boursiers. Pour cela nous nous posons la question suivante : Quelle est la méthodologie à suivre pour l'élaboration d'une conception pédagogique d'un cours de français sur objectifs universitaires ? Mais aussi d'autres questions surgissent : Quels sont les besoins académiques des boursiers des filières techniques ? et, quels sont les sujets adéquats pour un cours de français sur objectifs universitaires ?

Revue littéraire

L'enseignement de FLE a connu une grande diversité des publics, chacun avec un objectif unique et différent. Voilà pourquoi on connaît aujourd'hui le FOS et le FOU. Le FOS est un domaine du FLE qui se caractérise par son public. Ce public ce sont souvent des professionnels ou des universitaires qui veulent suivre des cours de français pour des raisons professionnels ou scolaires, c'est-à-dire ils veulent apprendre un français particulier dans le but de réaliser un objectif donné. Issu du FOS, il existe le FOU, un nouveau concept clé dans le milieu de la didactique. Il est une spécialisation du FOS qui vise à préparer des étudiants à suivre des études dans des pays francophones. A la différence du FOS, le public du FOU veut apprendre si un français particulier mais pour agir dans des différents milieux universitaires. Lehmann (1993) souligne ce point en précisant : « Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés » De cette manière, un étudiant bénéficié d'une bourse et ne disposant pas du temps nécessaire pour augmenter son niveau de langue, cher-

chera plutôt à acquérir des compétences qui lui rendent capable de comprendre et de communiquer dans un pays étranger et particulièrement autour de ses études universitaires. Une formation FOU permet donc aux apprenants à être capables de comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, rédiger des mémoires ou des thèses, se débrouiller dans un contexte universitaire francophone, etc.

La demande des formations ou des cours de FOU s'accroît étant donné qu'à l'intérieur des institutions d'éducation supérieure françaises, il y a une importante présence des étudiants étrangers. Carras, Gewirtz et Tolas (2014) font ressortir que les élèves-ingénieurs non francophones représentent une part importante des étudiantes dans les Écoles d'Ingénieurs en France [...] Pour certaines écoles, la proportion peut même monter jusqu'à 30%. C'est quand on trouve une classe multiculturelle qu'il est nécessaire d'intégrer une approche interculturelle dans le parcours éducatif. Chaves, Favier et Pélissier (2012) exposent que l'interculturelle n'est pas un contenu d'enseignement, mais plutôt une démarche qui vise la construction de passerelles, de liens entre les cultures [...] pour accepter, rencontrer et comprendre des modes de vies différents. C'est ainsi, en comprenant et en acceptant des différents modes de vies, systèmes éducatifs, etc. que les étudiants étrangers commencent à assurer une intégration réussie.

Tenant compte la précision de l'objectif et les possibles contraintes temporelles, Mangiante et Parpette (2014) affirment que la mise en œuvre des programmes FOS (voire FOU) « implique souvent un enseignement intensif et portant sur des contenus strictement délimités par les objectifs visés ». Ce sont eux-mêmes qui proposent une démarche en cinq étapes pour la construction d'un projet FOS. Les étapes proposées sont : La demande de formation, l'analyse des besoins, la collecte des données, l'analyse des données et l'élaboration des activités. Cette démarche semble convenable à la réalisation de notre travail. Toutefois, même si à travers toutes ses étapes elle comprend les éléments nécessaires, il faudra certainement l'adapter à notre contexte et nos possibilités. Mangiante et Parpette expliquent à propos des spécificités de chaque public, que le concepteur est en mesure d'adapter cette démarche, afin d'obtenir une formation strictement attachée aux objectifs du public.

Régulièrement, les objectifs de ce type de formations obéissent au besoin de communiquer dans un milieu défini et dans lequel il y a un échange entre différentes cultures. Le Cadre Européen Commun de Référence (Désormais CECRL) cite dès les premières pages le concept d'approche interculturelle grâce à la perspective actionnelle, où la communication est considérée comme action et le locuteur comme acteur social. D'après de CECRL l'approche interculturelle contribue au développement personnel souhaitable de l'apprenant :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture (Conseil de l'Europe, 2001 p.9).

Ce principe constitue une des bases de notre travail. C'est pourquoi nous nous sommes centrés sur une formation qui réunisse tous les éléments nécessaires pour aider les apprenants à développer une attitude de respect à l'altérité et à la préservation de l'identité.

Méthodologie

L'approche sous laquelle notre recherche sera réalisée est qualitative. D'après Taylor et Bogdan (1984), la recherche qualitative est celle qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes. Notre travail cherche à produire des données pour les analyser après dans le but de décrire les besoins d'un public qui désire développer une compétence qui lui permettra de se débrouiller dans un milieu universitaire français. Hygin KAKAI (2008), explique que lorsque l'on fait une recherche qualitative l'attention est centrée sur les processus qui se développent au sein des acteurs. L'auteur affirme que la recherche qualitative se fait : Pour détecter des besoins, pour poser un choix, prendre une décision, pour améliorer un fonctionnement, des performances, pour cerner un phénomène ou pour tester aussi des hypothèses scientifiques.

Selon De Ketele (2015), la réussite de toutes les démarches de recherche est liée à la qualité des informations sur lesquelles elles s'appuient. Tenant compte de l'objectif de la recherche, De Ketele propose d'élaborer un plan de recueil d'informations où il faudra utiliser des méthodes de recueil d'informations. Sous une approche qualitative, les techniques ou méthodes de recueil d'informations sont : La pratique d'interviews, l'observation, le recours à des questionnaires et l'étude de documents.

La nature de notre travail demande l'utilisation des interviews et des questionnaires. Afin d'obtenir information claire et précise, nous avons décidé d'interviewer les anciens boursiers, les boursiers, les candidats et en plus, les autorités chargées de la diffusion du programme. Pour les autorités nous avons pensé à faire les interviews et pour les boursiers et les autres étudiants, les questionnaires. Avec tout cela, nous pouvons proposer une conception pédagogique d'un cours de français sur objectifs universitaires, cela veut qu'il s'agit d'une recherche-action.

Résultats

Actuellement, nous sommes en train d'analyser les données recueillis et nous nous rendons compte que les informations que nous avons peuvent être regroupées en trois catégories. Jusqu'à maintenant les possibles catégories sont trois, d'abord, une première catégorie consacrée aux aspects de la cohabitation avec des acteurs provenant des cultures différentes, la vie en société, l'interaction, etc. Une deuxième destinée à la partie destinée au côté émotionnel et finalement une troisième catégorie vouée à la vie académique et administrative au milieu universitaire. Ces catégories nous permettent d'identifier et définir les sujets à inclure lors de la formation et ensuite d'établir la séquence didactique.

Conclusions

Quant aux conclusions nous estimons citer les conclusions qui sont liées aux boursiers et celles qui correspondent aux enseignants. Nous rappelons ici qu'un de nos objectifs est celui d'identifier les besoins réels des étudiants pour ainsi trouver les éléments nécessaires pour la réalisation de notre proposition, c'est-à-dire définir les sujets à aborder dans une formation FOU. En ce qui concerne les étudiants nous considérons que les préoccupations des boursiers sont principalement et dans un premier moment les compétences langagières. Communiquer à l'oral et à l'écrit dans des différents milieux, pas seulement dans la vie quotidienne sinon au milieu universitaire principalement. Après qu'ils atteignent le niveau requis en langue ils commencent à se soucier d'autres aspects à propos de leur séjour, démarches administratives, mode de vie, etcétera. Concernant les enseignants nous estimons qu'il existe un manque de connaissances par rapport à la conception de programmes FOU. Cela s'explique en grande partie à qu'il s'agit d'une pratique relativement nouvelle et en conséquence il y a la méconnaissance du français à enseigner, la méthodologie à utiliser, les supports, etcétera.

Nous espérons que ce travail soit un outil pour des enseignants qui envisagent de faire un programme FOU et que d'autres enseignants puissent en faire des observations et d'améliorations.

Références

- Carras, C., Gewirtz, O., Tolas, J. (2014). Réussir ses études d'ingénieur en français. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Chaves, R., Favier, L., Péliissier, S. (2013). Les Outils malins du FLE/L'Interculturel en classe. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Conseil de l'Europe (2013) Compétences Interculturelles : Cadre conceptuel et opérationnel. Paris : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001) Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. France: Éditions Didier.
- Mangiante J. M., Parpette C., (2014) Le français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. France : Hachette.
- Ndomingiedi A., (2013). « Concevoir un programme de Français sur Objectifs Spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques : le cas de la faculté d'économie de l'université Agostinho Neto Luanda- Angola. » Thèse de doctorat. Angola : Université Nice Sophia Antipolis.

Coping with Unknown Vocabulary through Conscious Inferences

Esteban Juan Bautista Zárate Mejía

Universidad Veracruzana

Key words: conscious inferences, reading, strategies, think-aloud, vocabulary.

Reading in a foreign language is a difficult endeavor for English as Foreign Language (EFL) learners, especially when they read an English text. Mainly, it is owed to unknown words the text contains. Therefore, the aim of the present study is to discover the while-reading strategies five students from a beginning reading and writing course at the School of Languages, University of Veracruz applied when reading a non-academic text. Consequently, the research question was *Which are the reading strategies EFL learners apply to cope with unknown words when reading a non-academic English text?* For achieving the research purpose and answering the research question, it was conducted a qualitative case study which research instrument is a think-aloud protocol. This study revealed that there were three reading strategies used to cope with unknown words: combining reading styles, combining skills and strategies, and making conscious inferences, which was the most used reading strategy. The conclusion of this study states that students should be encouraged to use more strategies for decrypting vocabulary when reading a non-academic text.

Literature Review

Foreign language readers' most common reading problem is dealing with unknown words. This fact may happen due to some language items that are difficult for readers to understand. Such items can be complex syntax -long sentences with subordinate clauses that may result unintelligible-; advanced cohesion -refined writing style peculiar of literature-; and poor writing -a text that contains ambiguous punctuation or ideas illogically ordered- (Frankfurt International School, 1996).

Additionally, reading problems may have a cognitive element. For instance, readers may face some troubles at relating ideas that express commentary with ideas that concern the topic of the text. Additionally, they may not be able to identify easily the formal structure of the text. Therefore, they have trouble at understanding what the text is trying to tell them (Lau, 2006).

On the other hand, reading strategies are those conscious actions that readers apply when they are reading a text (Coiro & Dobler, 2007). For instance, relate what they are reading to what they already know, identify and learn unknown words, comprehend and study a written text (Tompkins, 2014; Upton, 2004). For instance, translation, note taking, and contextualization. Additionally, skimming and scanning, identifying main ideas, analyzing vocabulary, and summarizing.

Methodology

This research was developed within the BA in English Language, Curriculum 2008, at the University of Veracruz. The general objective of this curriculum is to develop professional competencies in EFL students. Furthermore, the informants of this research were five students from one of the groups of Beginning Reading and Writing. The five informants, who willingly decided to participate, were five girls aged between eighteen and twenty. The five informants, who belonged to the same group, were attending second semester at the time they participated in this research. At the same time, they were enrolled in the Elementary English course. All the informants claimed to have studied English at high school.

The instrument used in the two stages in which this research was carried out was the Think Aloud Protocol. It is also known as verbal report and verbal protocol. This instrument was used since it is a useful method of eliciting the strategies used by participants when they are performing a task as shown in Tabataba'ian's (2011) case study that explored the strategies some EFL learners studying in an upper-intermediate level at College of Ferdowsi University in Mashhad, Iran.

Think Aloud Protocol is defined by Nunan (1992, p.117) as "techniques in which subjects complete a task or solve a problem and verbalize their thought processes as they do so." Additionally, in this technique the researcher collects the think aloud protocol on a tape and then analyses it or the thinking strategies involved. In the field of reading research, the think aloud protocol aims to assess students' strategy use in a specific reading task.

Results

The results of the five protocols reveal information about the use of while-reading strategies. Only three out of the six while-reading strategies were present: combination of reading styles, combinations of skills and strategies and making conscious inferences. The common reading strategy that the five participants applied was making conscious inferences. Two participants used a combination of skills and strategies and one participant identified important information.

Although the five participants made conscious inferences, there were two variations of this strategy: some of them inferred the meaning of unknown words by using internal clues and external clues, while the others related information in the text to their prior knowledge. The use of internal clues was a strategy explicitly used by one participant. Most of the participants attempted to infer the meaning of unknown words by using external clues, such as neighboring words, or the main idea of the text. One participant (P1) was successful in her attempts; three out of five participants (P3, P4, and P5) were not successful.

Conclusions

After having conducted this study, the following conclusions emerged. First, making conscious inferences was the strategy that the five participants applied. There were two variations of this strategy: some of them inferred the meaning of unknown words by using internal and external clues, while the others related information in the text to their prior knowledge. When participants used internal clues, they appealed to the structure of the word and looked for cognates. On the other hand, when participants searched for external clues, they activated their content Schema and inferred the meaning of the unknown word by identifying the main idea of the paragraph where it was the word.

Second, despite the fact that all the participants made conscious inferences when dealing with unfamiliar vocabulary, three out of the five participants were not able to activate their Content Schemata when attempting to deal with unfamiliar vocabulary. This could have been because they did not know how to activate their previous knowledge about the topic of the text or perhaps they did not have any previous knowledge of the topic of the text they read. Therefore, it is essential readers have previous knowledge about the topic of the reading.

Finally, the conclusions allow the researcher to make some suggestions. First, more attention should be paid to encourage students to develop their reading skills and train them in the use of reading strategies for decrypting vocabulary. Secondly, a further study should focus its attention on strategies students can apply to activate their schemata for dealing with unknown vocabulary. Additionally, a further research should inquire how students apply metacognitive strategies to deal with unknown words.

References

- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), pp.214-257. Retrieved from <http://ila.onlinelibrary.wiley.com/hub/issue/10.1111/rrq.2007.42.issue-2/>
- Frankfurt International School. (1996). *Helping ESL Students Understand Written Texts*. Retrieved from <http://esl.fis.edu/teachers/support/commun.htm>.
- Lau, K. (2006). Reading Strategy use between Chinese Good and Poor Readers: a Think –Aloud Study, *Journal of Research in Reading*, 29(4). US: Blackwell Publishing Limited.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. USA: Cambridge University Press.
- Tabataba'ian, M. (2011). Strategies Used by Four Iranian EFL Learners in Reading ESP and GPE Texts: A Think-aloud Case Study. *World Journal of English Language*, 1 (1) (pp.53-62). Retrieved from www.sciedu.ca/wjel.
- Tompkins, G.E. (2014). *Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach (6. Ed.)*. USA: Pearson.
- Upton, T. A. (2004). *Reading Skills for Success. A Guide to Academic Texts*. Ann Harbor: The University of Michigan Press.

Enseñanza del Inglés para Adultos Mayores: El Uso de Canciones como Motivador Extrínseco del Aprendizaje

Heidy Yelni Díaz Oviedo

Universidad Veracruzana

Palabras clave: adultos mayores, canciones, enseñanza del inglés, motivación extrínseca.

El presente documento, tiene por principal objetivo demostrar que el uso de las canciones no sólo funciona como un recurso instruccional para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés y el desarrollo de la escucha activa, que es en donde tradicionalmente se la ha ubicado. Sino que, en el caso de los adultos mayores, también puede significar un motivador extrínseco del aprendizaje de ésta. Las preguntas a responder en este trabajo fueron principalmente dos, ¿cuál es la percepción de los adultos mayores con relación al uso de las canciones en su experiencia del aprendizaje del idioma inglés? y ¿cuáles son los beneficios del uso de las canciones como motivadores extrínsecos en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés para adultos mayores?

Para lo cual, se realizó una encuesta tipo escala estimativa, que permitiera llegar a conocer las respuestas a estas preguntas en un grupo de 25 miembros en un taller de inglés; con la que se obtienen los datos suficientes para concluir en que ésta debe considerarse no sólo como una estrategia de enseñanza-aprendizaje, sino como un elemento sustancial para cualquier diseño de curso dirigido a este grupo de personas y para el logro de todas las habilidades requeridas en el aprendizaje de un segundo idioma.

La enseñanza del inglés se introdujo en el sistema educativo mexicano desde hace ya varios años, lo que de acuerdo con Calderón (2007) un primer antecedente en este sentido, sería la apertura de la Escuela Nacional Preparatoria en 1868, que incluía en su plan de estudios la enseñanza de lenguas extranjeras y latín. Sin embargo, las generaciones formadas desde entonces, tuvieron formaciones muy diferentes a las que actualmente imparten las escuelas, tanto públicas como privadas, en donde uno de los principales factores de diversificación descansa en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); como puede ser la enciclopedia, equipos de cómputo e internet, entre otros.

Es entonces, que se puede decir que la promoción de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, se ha fomentado fuertemente; pero se ha focalizado entre los niños, debido a las ventajas que tienen para aprender y la idoneidad de que se realice en una edad temprana. Aunque, es una realidad que la demanda que significan los jóvenes y los adultos es alta, a razón de la

trascendencia que tiene como elemento para competir en el área laboral, obtener mejores ingresos o como requisito elemental para aquellos que se interesan en cursar estudios en el extranjero.

No obstante, existe otro grupo dentro de la población mexicana que ha sido un tanto relegada de esta necesidad y por lo tanto, en la que se considera que la enseñanza del inglés es innecesaria: los adultos mayores; quienes terminaron su educación formal años atrás y que por lo tanto no desarrollaron esta competencia o bien, presentaron más obstáculos al hacerlo generando aprendizajes de baja calidad; pero para quienes también es un requerimiento lograrlo, ya sea porque tienen familiares viviendo en el extranjero, para poder acceder a la oportunidad de viajar y tener la posibilidad de comunicarse o simplemente, como un medio para que mantengan activas sus habilidades mentales, físicas o afectivas, encontrando con un ello, un beneficio a la salud.

Aunque, con este referente se podrá comprender que el adulto mayor posee ciertas características que distinguen su estilo de aprendizaje del de un niño, joven o adulto, por lo que requieren de espacios en donde puedan aprender a un ritmo propio; sobre todo, en donde se favorezca el aprendizaje con base en metodologías diseñadas de acuerdo a sus necesidades, que permitan el desarrollo de la competencia para comunicarse en una lengua extranjera, al mismo tiempo que se evitan sentimientos de frustración; siendo este último, causa de estrés, ansiedad y por ende, la dificultad de lograr el conocimiento, la habilidad y destreza que se desean.

Revisión de literatura

La enseñanza de los adultos mayores guardan características que los individualizan y por lo tanto, implica la necesidad de formas distintas de llevar la educación, así como de motivar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para finalmente llegar a la descripción del papel que las canciones pueden jugar en todo esto.

Es así como una diversidad de estudiosos se han enfocado en revisar los beneficios de las canciones y sus ventajas significativas como herramienta en la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma. Es entonces, que De Castro (2014) asegura que es útil tanto para la enseñanza de vocabulario, como de estructuras gramaticales e incluso, la pronunciación; pero también, es útil para acercar al estudiante a su cultura, asimismo funciona como motivador e integrador en el proceso educativo.

Completando esas ideas, Bernal, Epelde, Gallardo & Rodríguez (2010) quienes afirman que la música representa un lenguaje de sonidos, ritmos, sentimientos y emociones; que fácilmente sirven para trabajar en diferentes áreas curriculares significando un recurso importante para la adquisición del conocimiento; por lo que, diseñar estrategias en las que sea preponderante el uso de las canciones que tienen música; con lo que, por un lado se logra poner este instrumento a la música y al mismo tiempo, mejorar el proceso de musicalización escolar. Esta información la obtienen a partir de una intervención didáctica en la que se busca secuenciar el aprendizaje de manera flexible, a partir de diversas actividades, en las que se relacionan diversos contenidos tanto musicales como lingüísticos, de tal forma que se posibiliten en el alumno el desarrollo de un conjunto de nuevos conocimientos.

Algunos de los beneficios que ciertos autores resaltan del uso de las canciones en la enseñanza del inglés son: favorece la memorización, adquisición de vocabulario y pronunciación, da oportunidad a tener actividades lúdicas, ejercicios creativos, además de mejorar las cuatro habilidades que implica la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Larraz, (2008). Bernal, Calvo, (1999). Silva, (2006) citado en Bernal y otros, (2010).

En otro orden de ideas, Itziar (2014) menciona que es necesario que en el aula se generen condiciones que permitan motivar al estudiante, pero al mismo tiempo, que les lleve a reconocer el valor del conocimiento de la lengua extranjera y en consecuencia, la importancia de su correcta enseñanza. Por lo que en su estudio, intenta buscar un enfoque didáctico que sea enriquecedor para ellos; en donde su principal aporte sea el uso de la música en el aula. Pues defiende, que además de ayudar al desarrollo de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés; también tiene un sinfín de ventajas en propiciar los procesos cognitivos como emocionales.

Por otro lado, Castellanos & Garzón (2013) encuentran, derivado de una investigación realizada, el que una gran cantidad de estudiantes que han trabajado con canciones durante el proceso de aprendizaje han tenido experiencias sumamente positivas, hasta el punto que la gran mayoría reportó deseos de emplear su uso en el aprendizaje de un segundo idioma; en donde, de igual forma que los demás autores que han sido reportados en este trabajo, notan que existe una gran ventaja en el desarrollo de habilidades comunicativas y al mismo tiempo, promueve la motivación; asimismo, beneficia el trabajo colaborativo.

Es notorio que en diversos estudios en donde se miden las habilidades que se desarrollan, así como los conocimientos que se generan; las canciones y la música significan una excelente herramienta para incentivarles y al mismo tiempo, para motivar a los alumnos y con ello, romper con las ideas de frustración o los sentimientos de rechazo hacia el aprendizaje de una segunda lengua. Es entonces, que se justifica de manera breve pero contundente el trabajo realizado para con los adultos mayores, a partir del uso de canciones.

Metodología

La presente investigación, se concibió como de tipo aplicada y transversal, con alcances descriptivos y exploratorios; esto en razón de que se busca generar propuestas que sirvan como referente para la construcción de cursos especiales de enseñanza del inglés para adultos mayores; esto, con base en la descripción del objeto de estudio, así como en la exploración de sus rasgos y características. Por otro lado, se considera transversal, puesto que se realizó en una sola aplicación, dentro de un curso desarrollado con estos fines específicos, mismo en el que se realizó la aplicación de los instrumentos diseñados para tal efecto: cuestionario, encuesta en diseño de escala estimativa, Bitácora COL.

Así, se considera a este trabajo de tipo cuantitativo, con relación a la búsqueda de las percepciones que un grupo de 25 adultos (entre 40 y 72 años) generó sobre el papel que jugaron las canciones en su proceso de aprendizaje del idioma inglés; para lo que se utilizó una encuesta de tipo escala estimativa y que permitió conocer la manera en la que estos consideraron que las canciones les motivaron a aprender; evidentemente, contrastado con su idea inicial sobre el inglés y los obstáculos que creyeran tener al ingresar al curso. Es importante mencionar, que esta investigación se realizó

dentro de las actividades que Educación Continua ofrece, la cual fue dirigida en esta ocasión para adultos mayores dentro de una escuela en la ciudad de Xalapa, Veracruz.

Resultados

En el desarrollo de la investigación, se obtuvo que las canciones resultaron ser el medio idóneo para practicar algunas situaciones específicas en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje del idioma inglés; puesto que, aunque de manera tradicional se le utiliza para mejorar la escucha activa, en esta ocasión fue utilizada para fomentar la pronunciación, vocabulario, estructuras gramaticales resultando ser un detonante motivacional, de disfrute, de relajación y diversión. Lo que provocó que un ambiente propicio para el aprendizaje por lo que buena parte del curso se desarrolló con el uso de las canciones como uno de los principales recursos instruccionales.

Conclusión

La educación es un proceso que dura toda la vida, así como las funciones del adulto, permanentes pero variantes. Es por ello que necesitamos abrir espacios para aquellos adultos que tienen el tiempo y la disposición para aprender, dos características básicas para lograr cualquier objetivo.

Se puede entender que la competencia comunicativa es esencial para las generaciones de relaciones e interacciones entre los individuos y por ende, en la construcción de una sociedad; pues no se debe olvidar, que es precisamente aquí en donde se encuentra la base para la convivencia y la comprensión mutua. Aquí, precisamente se encuentra la importancia de la enseñanza del inglés, que incluso, puede ser considerado como una forma de ampliar la capacidad de sociabilidad y socialización

Pude observar que los adultos son una población deseosa de aprender sin el estrés que provoca la educación formal. Quieren tener experiencias diferentes pero requiere el apoyo para hacerlo. El apoyo puede venir de diversas fuentes y es la motivación el motor que les impulsa a tomar nuevos retos que junto con la experiencia de vida adquirida con los años se vuelven más resistentes al fracaso

Referencias

- Bernal Vázquez, J., Epelde Larrañaga, A., Gallardo Vigil, M., & Rodríguez Blanco, Á. (2010). *La música en la enseñanza-aprendizaje del inglés*. Melilla, España: DiD
- Calderón, S. (2007). *Diccionario Inglés-Español*. CDMX; México: Proyecto Gutemberg
- De Castro Martínez, N. (2014). *El Uso de la Música para la Enseñanza del Inglés: el Lipdub*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Castellanos Espítia, L., & Garzón Espítia, Y. M. (2013). *El uso de las canciones en inglés para favorecer el desarrollo de habilidades de comprensión*. Bogotá, Colombia: Humanidades e Idiomas.
- De Castro Martínez, N. (2014). *El Uso de la Música para la Enseñanza del Inglés: el Lipdub*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Itziar Jurío, J. (2014). *El uso de las canciones en el aula de inglés de Primaria*. España: Universidad de la Rioja.

ESP as a Motivational Tool to Enhance Language Learning

Claudia Estela Buenfil Rodríguez

Cecilio de Jesús López Martínez

Universidad Veracruzana

Key words: course design, learning, motivation, teachers' needs.

The University of Veracruz has been recently involved in innovation and certification processes which have resulted in training more teachers in one of the most spoken languages: English. In this context, Pedagogy School teachers need to take training courses that prepare them to take certification exams such as EXAVER I or KET (Key English Test). The use of vocabulary involved in the content of specialized texts from the pedagogy area appeared to be the most appropriate approach to design an ESP course. Thus, Pedagogy teachers were asked to provide some samples of the English texts they use in their teaching practice as well as in their professional training courses. The designers of the materials and activities of the before-mentioned course got hold of the latest texts in English that pedagogues tend to use more often in their own training courses and daily practice in order to facilitate and encourage learning. Thus, the main objective of this study was to describe the extent to which an ESP course can work as a motivational tool to communicate effectively in English in their academic environment. In addition, a complementary objective was to determine whether this type of course could also encourage learners become independent learners of the second language.

Exploring the Nature of ESP courses

Before designing the course, contents and time allotted for the units and modules, the researchers, teachers and any other participant in the development of an ESP course, need to meet with the identified audience (authorities, parents, students) to discuss the specific needs of the target population; those who will benefit from this type of course (Flowerdew, 2009; Foomani, E. & K. Khalaji, 2016). Besides, based on the expressed certification needs of a group of learners, it is possible to design a course incorporating lexical and grammar contents that could be identified in the texts and which correspond to the A1 level described by the LEF (Language European Framework). However, using specialized vocabulary as the basis for the design of a language course has apparently been ignored as a learning tool.

One of the main benefits of ESP courses is that they may enhance motivation and can even facilitate students' own assessment. In order to deliver an English course that learners could find useful and relevant for their specific purposes, a series of language classes need to be designed along with the materials and activities for classroom work depending on their previous knowledge and skills. According to Lee (2011), another benefit is the use of specialized vocabulary not only as a motivational

tool, but also as a way to identify authentic language patterns and to self-assess. According to Tomak and Sendulak-Pavelic (2017), if ESP students are able to assess their own learning, this will eventually enhance their motivation for improving their language proficiency on their own.

Case Study as a Convenient Method to Explore Motivation

An Exploratory Case Study within the Qualitative Paradigm was used to gather real-life information from pedagogy teachers interested in learning English as a foreign language. This was a course especially designed for 15 teachers of the Pedagogy School whose experience in teaching at the UV ranges from 7 to 25 years. They are experts in different fields related to pedagogy such as: educational management, quantitative and qualitative research and psycho-pedagogy. Semi-structured interviews were applied to ESP course instructors after the course sessions in order to know their feelings, opinions and thoughts regarding the course designed especially for pedagogues (Kvale, 1996). In addition, observations were carried out to confirm or contrast what was expressed in the interviews. Finally, all the collected information was triangulated with the theoretical basis on the use of ESP courses as a motivational tool.

Results

The information obtained from the analysis of the data gathered in the interviews and observations was organized in the four categories that emerged:

Students' choice (Needs, interest & motivation)

The first category refers to the professional need expressed by the director from the Pedagogy School to her Language School counterpart. The Pedagogy teachers' extrinsic motivation must guarantee certain level in the English language in order to improve their working conditions. In addition, the course would be designed in a specialized area of knowledge: Pedagogy, taking into account some cognitive competencies already developed by the prospective participants. Finally, the course needed to cover the four skills as well as grammar, vocabulary and pronunciation. The idea was to encourage participants in the course to feel motivated to continue learning at L2 courses specially designed for them, either in a face-to-face or in an autonomous mode.

Exclusion & inclusion of contents (including meta-language)

The course would have two main aims; on the one hand, we would use texts from the pedagogy area written in English to facilitate participants the learning of specialized and daily vocabulary, but at the same time, the training to pass a certification exam. The vocabulary from the texts allowed the design of activities which helped participants recognize and/or understand and learn different words, and they were also able to learn different ordinary words from the ones in the specialized articles. Motivation to speak English at all time was also enhanced.

Types of activities & dynamics

To be more specific regarding the types of activities and dynamics that were based on vocabulary specific from the pedagogy area, it is necessary to state that students worked with a wide range of exercises to cover pre-reading, while-reading and post-reading stages in class. In addition, the instructors showed that they became aware of the fact that the pedagogues did not only need to feel confident and motivated with their learning of a foreign language, but that they eventually would also need an A1 certification. The use of a variety of activities and tasks also had the purpose of enabling students to continue working on their English learning by themselves. Several learning strategies were implicitly promoted during sessions.

Autonomous learning

At the end of the training course, participants were required to give a presentation on a topic seen during the sessions. In spite of the fact that a few pedagogues were false beginners, they were able to combine and apply the knowledge from their field of expertise with the language they had learnt so far. This resulted in giving meaningful presentations in English and gaining confidence at the same time.

Conclusion

A specialized language course may be designed in order to encourage students to learn English using the knowledge they already have from their area of expertise. This research proved that for any language course to be successful with a group of students from the pedagogy area, it is necessary to incorporate a methodology linked to the learners' field of expertise. This may also encourage self-learning. It is important, then, to emphasize that although texts were used as the main material, the four language skills were promoted during the delivery of the course. This work can be replicated to respond to the needs of professionals from different areas of knowledge and expertise at different levels in order to facilitate and give sense to the learning of English as a foreign language.

References

- Foomani, E. & Khalaji, K. (2016). Corpus-based Versus Traditional Collocation learning: The case of Iranian EFL learners. *Journal of Social Science Studies*, Vol. 3, Num. 2, pp. 103-116.
- Flowerdew, L. (2009). *Applying corpus linguistics to pedagogy: A critical evaluation*. Hong Kong: University of Science and Technology
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.
- Lee, S. (2011). Challenges of Using Corpora in Language Teaching and Learning. *Linguistic Research* 28 (1), 159-178.
- Tomak, J. & Sendula-Pavelic, M. (2017). Motivation towards Studying English for Specific Purposes among Students of Medical and Health Case Studies. *JAHHR*, Vol.8 /2, Num. 16, pp. 151-170.

The Impact of Feedback in an Online EFL Course

María Gabriela Salazar Ochoa

Luz Edith Herrera Díaz

María de los Ángeles Morales Sosa

Universidad Veracruzana

Key words: cognitive presence, feedback, online learning environment, teaching presence.

The purpose of this action research was to look into the implementation of extensive feedback as an educational tool, that is, to evaluate its impact on the students' general performance and outcomes as well as on their perceptions. One of the main objectives of the intervention was to promote the improvement of students' learning by emphasizing the teaching presence (Community of Inquiry model) through this kind of feedback. The research questions that guided the intervention were:

- What is the impact of feedback in the integration-resolution phases of the students' cognitive process when learning English 1 on the EMINUS virtual learning environment?
- What is the impact of different forms of feedback in promoting the teacher's presence in this virtual learning environment, according to the students?

Thus, the action research objectives were:

- To determine to what extent the feedback activities implemented during the online course influence the integration and resolution phases in the learning process
- To determine students' perceptions of the feedback provided by the teacher throughout the online course.

Literature Review

In the last decades, technology has increased its influence and presence in everyday life, and education is not an exception. Technology has proven to be an advantage in language acquisition and practice. To understand how these environments are structured and how they work, the Community of Inquiry (CoI) framework proposed by Garrison and Anderson (2000) has proven to be effective. In this framework three general presences are identified: Cognitive, Social and Teaching. A presence is defined as "... a sense of being or identity created through interpersonal communication" (Garrison, 2011, p. 22). Evidence has shown that the cognitive presence is greatly influenced by the teaching presence, because the integration and resolution phases are more demanding, and more reflection is required. Learners need more directed assignments and the role of the instructor is a major factor

(Garrison, 2011). Thus, in order to enhance the teaching presence in the online learning environment, feedback is a valuable tool which provides the opportunity to combine both cognitive and motivational factors.

Feedback, in its widest definition, can be understood as information that an agent (e.g. teacher, peer, book, parent, self, experience) gives to someone about her/his performance or understanding. Considering its “pole” feedback can be classified into Positive and Negative/Corrective Feedback. Negative or Corrective Feedback is “information following an error produced by the language learner” (Gitsaki and Athobaiti, 2010, p. 2), “responses to learner utterances that contain error” (Penning de Vries, n/d, p. 2) and information that “triggers learners to recognize the gap between their IL (inter language) and the target norm” which “... in turn leads to subsequent grammatical restructuring” (Kim, n.d., p. 3). Corrective Feedback plays a role in the learning process because language awareness through noticing error is essential for language acquisition and for input to occur.

Methodology

The present study was carried out as an AR in an on-line English 1 group at the Universidad Veracruzana, Campus Boca-del Río Veracruz. The students, 4 girls and 3 boys, were aged between 19 and 21 years old. The action plan that we followed was to review the different activities and participations required from the students in the course (according to its contents); then, to decide which ones were more suitable to provide feedback in different forms (written, recorded, direct, indirect, etc.) and finally, to evaluate the impact of the feedback provided on the students’ further performance.

The feedback provided by the facilitator followed the same format as the activity in turn. Due to the nature of the environment where this action research took place (on line learning), the data collection methods employed were Documentary Evidence Revision and Survey. Documents consisted of all the activities, homework and assignments uploaded by the students on the platform (Eminus) during the course. For all these documents, the first submission and a second modified or corrected version, when students decided to re-elaborate their assignments after receiving the teacher’s feedback, were considered in most cases. Also, the mid-term and the final written institutional exams, which are compulsory and part of the students’ evaluation, were considered. The second data collection tool used was the questionnaire. During the intervention three questionnaires were provided at the UV facilities (SAC): at the beginning of the course, after the mid-term written exam and at the end of the course after the final written exam.

The first stage of the data analysis followed a quantitative approach to process the information obtained through the three questionnaires given to the participants throughout the course. The responses to the close questions were counted and grouped according to themes, which were compared among the three questionnaires, particularly between the second and third ones. The second stage of analysis of the data collected followed a qualitative approach, which was guided by a concept-coding procedure. This was used to code and process the information obtained through the open questions, included in the same questionnaires, which asked about students’ opinions, perceptions, concerns and preferences related to the online course and the feedback provided.

For the third stage of the data analysis, regarding students' performance and learning outcomes (consolidation), a quantitative approach was also used. In this case, the categories were defined by the course syllabus. That is to say, the syllabus contents chosen were those that were specifically evaluated in the mid-term and final exams. The purpose of these codes was to contrast the students' use of the language structures (included in the syllabus) in the activities delivered with their performance in the exams, specifically on the same contents.

The percentage of students' achievement (correct use of the grammar structures) was obtained through a recount of errors and number of times each specific grammar content was used throughout all the activities delivered and by coding each assignment. Following the same coding procedure, a percentage of achievement was also determined for both exams, that is, a recount of errors and the number of times a specific language content was used and tested. Finally, to establish if there had been an improvement in the students' use of the syllabus grammar contents after the implementation of extensive feedback, the global percentages obtained for the activities and for the exams were compared.

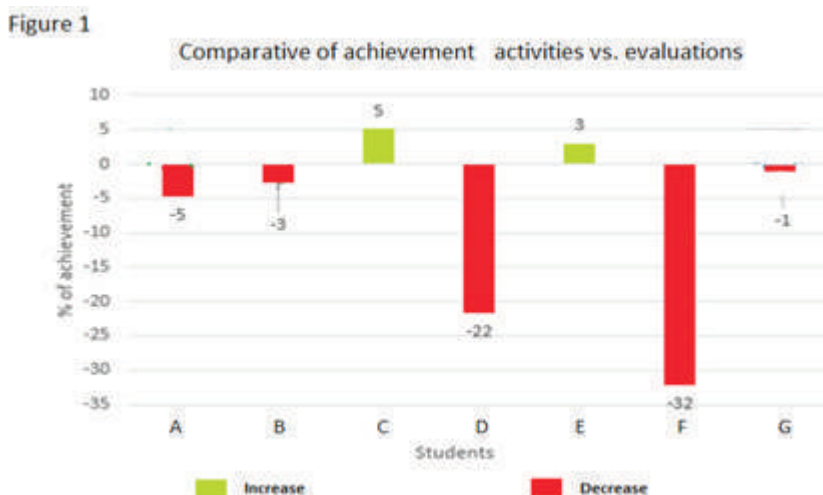
Results

From the data obtained and analyzed, it was demonstrated that students still seem to have different concerns about on-line learning, since most of them are unfamiliar with this studying modality. It was also clear that the teaching presence plays a key role in online courses, since it helps counteract the lack of face-to-face contact which has been reported to be one of the elements "missing" in on-line learning. This is evidenced in the following extracts taken from the students' answers to the questionnaires.

Sólo quisiera decir gracias, porque no pensé que un curso virtual fuera a dejarme tanto aprendizaje, sobre todo oralmente. Fue un gusto y ojalá se sigan manejando los cursos así.

Muy útil para mí, me parece valioso poder observar mis errores y aprender de ellos.

Regarding the students' learning outcomes, the results obtained were not favourable, as shown in the following Figure 1. Despite the fact that some students delivered almost 100% of the activities and even the second corrected versions required, only two students, who were among the ones who delivered fewer activities and second corrected versions, showed a slight improvement. The rest of the students' outcomes varied from a marked decrement to practically keeping the same level of achievement (in terms of the use of the syllabus grammar contents and the errors traced). Therefore, feedback by itself did not seem to be enough to achieve learning consolidation if other aspects involved in the learning process are not promoted too.

Figure 1. Comparative of achievement

For the present Action Research, even though feedback and the submission of second corrected versions had the purpose of promoting noticing, awareness and comprehension, it seems that most learners may not have achieved real comprehension and intake. Consequently, feedback as an educational tool may not have led to integration or to modified and improved output.

Conclusions

According to the results obtained in this study, feedback could be proposed as a resource for facilitators to overcome some of the difficulties that have emerged in terms of the lack of face to face teachers' presence, along the implementation of this language teaching-learning modality. Consequently, it can be concluded that evidence was found to support the positive effect extensive feedback may have in enhancing the teaching presence in this learning environment, which in turn may have a positive effect on students' engagement, participation and motivation.

Contrarily, the results obtained in terms of learning consolidation (learning outcomes) were found to be less optimistic, since there was no clear evidence of improvement derived from the feedback provided. One of the implications of this point of view is that feedback might be a valuable tool which is worthwhile implementing and evaluating in order to manage its adaptation and improvement, guided by the students' needs.

Further research is suggested to determine to what extent certain language contents are not consolidated from one activity to another, even after feedback has been provided and a correction has been produced by the students, and what other factors might be involved. It would also be worth investigating if this is due to individual variations or if it is related to specific language contents. Another area to explore is that of peer feedback, in terms of feasibility, as well as its impact on students' perceptions and learning outcomes.

We hope that the findings reported in this paper may contribute to the teaching resources available to on-line EFL facilitators, for them to overcome the numerous challenges teachers and students face in these emerging pedagogical environments.

References

- Garrison, D. R., Anderson, T. and Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education* 2 (2-3): 87-105. Elsevier Science Inc. ISSN: 1096-7516. Retrieved from http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_Critical_Inquiry_model.pdf
- Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21- Century. A Framework for Research and Practice*. New York, U.S.A.: Routledge.
- Gitsaki, Ch, and Athobaiti, N. (2010). ESL Teacher's Use of Corrective Feedback and Its Effect on Learner's Uptake. *The Journal of ASIA TEFL*, 7(1), 197-219
- Kim, J. H. (n.d.). Issues of Corrective Feedback in Second Language Acquisition. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics, Teachers College Columbia University*, 4 (2), 1-24. Retrieved from: <https://tesolal.columbia.edu/article/issues-of-corrective-feedback/>

La Pedagogía Emocional, la Gimnasia Cerebral y los Cursos PAFI de MEIF Inglés I y II en la Universidad Veracruzana

Gloria del Rocío Ibargüen Ramón

Georgina Melo Pérez

Universidad Veracruzana

Palabras claves: cursos remediales, emociones, innovación educativa.

La Universidad Veracruzana ofrece a los alumnos que están en riesgo de reprobación o baja definitiva de una Experiencia Educativa (EE), un curso de enseñanza tutorial remedial llamado *Programa de Apoyo a la Formación Integral* (PAFI), el cual brinda la oportunidad de regularizarse en la misma EE y que puede ser determinante en la permanencia de su Programa Educativo. Para ayudar a los alumnos en riesgo, implementé cursos PAFI para Inglés I y II basados en la Pedagogía Emocional y Gimnasia Cerebral, con el propósito de generar un ambiente de aprendizaje motivador para trabajar los contenidos de dichas Experiencias Educativas. Para conocer el impacto de esta implementación, realicé una investigación cualitativa en donde se plantearon las siguientes preguntas:

¿Cuál es el impacto de la pedagogía emocional y la gimnasia cerebral en los cursos PAFI remediales de Inglés I y II?

¿Cuáles son las percepciones y experiencias de los estudiantes con respecto a la pedagogía emocional y la gimnasia cerebral utilizadas en los PAFI remediales de Inglés I y II?

Revisión de la Literatura

Para Núñez (2006) la Pedagogía Emocional se encarga del análisis e intervención sobre situaciones afectivas y emocionales en los procesos educativos y es parte de los conocimientos teórico-prácticos de la Teoría de la Educación. Oxford (1990) considera importante los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas. El término afectivo se refiere a las emociones, las actitudes, la motivación y los valores. La autora menciona tres grandes campos: a) reducir la ansiedad b) animarse a uno mismo y c) tomar tu "temperatura emocional".

Para Dennison (2000), creador de la kinesiología educativa y de Brain Gym, la gimnasia cerebral surge como un nuevo sistema de aprendizaje que considera que se puede llevar a cabo todas las capacidades del ser humano por medio de una combinación de ejercicios sencillos que refuerza la capacidad intelectual utilizando los dos hemisferios cerebrales.

El círculo de diálogo se define como “una práctica restaurativa que reúne a personas que desean resolver un conflicto, reconstruir relaciones, sanearse, brindar apoyo o tomar decisiones utilizando para ello la comunicación honesta, el desarrollo de vínculos y el fortalecimiento comunitario.” (Bernal & Echeverri, 2009, p.8).

Diseño y Método de Investigación

El método de investigación es cualitativo y como estrategia de investigación se realizó un estudio de caso que Stake (citado en Creswell, 2009) define como una estrategia en donde el investigador explora a profundidad un programa, un evento, una actividad, un proceso, uno o más individuos, para esto se recoge información detallada utilizando una variedad de procedimientos de colecta de datos.

Los instrumentos que se utilizaron para recolectar los datos fueron las reflexiones sobre el curso que escribieron en los foros de la plataforma virtual Eminus, un cuestionario diagnóstico de 5 preguntas, un cuestionario abierto sobre la evaluación del curso, una entrevista semi-estructurada a un grupo focal de 9 participantes voluntarios e integrantes de los cursos PAFI, así como los resultados obtenidos del curso de 2ª inscripción y examen de última oportunidad (UO).

Para el análisis de datos, se revisaron los datos, las palabras clave y se clasificaron tres categorías: manejo de las emociones (círculo de diálogo) y como subcategorías la autoestima y la autoconfianza; las experiencias sobre las actividades (la gimnasia cerebral, la música y otras estrategias) y sus beneficios. Los datos de la entrevista, de los cuestionarios de diagnóstico, las reflexiones escritas en Eminus, así como la evaluación del curso, se contrastaron para su análisis. Por otro lado, los resultados de los exámenes de UO, así como los de los cursos de 2ª inscripción se concentraron en una gráfica para su análisis.

En esta intervención didáctica, se utilizó la pedagogía emocional porque además de enseñarles los contenidos de la lengua meta, de forma vivencial se les inducía a enfrentar sus temores por estar en riesgo de reprobación o de baja definitiva. Para trabajar el lado afectivo, se realizaron en cada sesión dos círculos de diálogo (todos los participantes sentados o de pie, formaban un círculo: uno como actividad de inicio y otro al cierre de cada sesión para que externaran sus emociones, sus sentimientos y de forma dialógica expresaran “cómo llegaban y cómo se sentían” y al término de cada sesión, “cómo se iban y qué se llevaban”. Del mismo modo, se fomentaba mucho la interacción social para resolver los problemas con relación al idioma. Después del círculo de diálogo, los alumnos realizaban activación de gimnasia cerebral, los cuales consistían en una serie de ejercicios kinestésicos, de relajación, de respiración y corporales que les pudieron haber ayudado en el mejoramiento de sus funciones cognitivas y emocionales. Estos ejercicios se acompañaban con música clásica y tenían la intención de mantenerlos en estado de alerta relajado y enfocados en su aprendizaje.

Resultados

Los resultados parecen indicar que los ejercicios de gimnasia cerebral con música clásica y la implementación de estrategias emocionales, que motivan la confianza, reducen la ansiedad generada por posible riesgo de reprobación de su EE, tienen un impacto positivo en el aprendizaje. En cuanto al manejo de la emociones, al parecer los alumnos ganaron auto confianza y autoestima a través de los círculos de diálogo. Con respecto a las experiencias sobre las actividades, los alumnos refieren que la gimnasia cerebral les ayudó mucho “para aprender las cosas más rápido” y uno incluso comenta que lo ha llevado al plano familiar. Por su parte, la música fue señalada como importante por los siguientes motivos: 1) “para concentrarnos”, 2) “nos ayudó a enfocarnos” y 3) para “llegar al examen relajados, tranquilos, sin estresarnos”. Por último, los alumnos mencionaron que las actividades “eran diferentes”, lo que indica la aplicación de algo innovador. Además, también comentaron que “fueron aprendiendo en grupo”, “los ejercicios eran entretenidos y dinámicos”. Además refieren entre los beneficios, una mayor seguridad en sí mismos para continuar con sus estudios de inglés y algunos, al momento de la entrevista, señalaron que han continuado con cursos de inglés más avanzados.

Conclusiones

Existen factores afectivos que pueden marcar la diferencia entre el fracaso o el éxito. Los PAFI remediales que se implementaron, ayudaron a los alumnos a acreditar su curso de 2ª inscripción, mientras que a otros, el examen de última oportunidad. Además, los PAFI demostraron, en ese contexto específico, que aplicar estrategias como la gimnasia cerebral y el círculo de diálogo podrían tener un impacto positivo, no sólo en su aprendizaje, sino también en su vida cotidiana al trabajar con emociones, actitudes y valores.

Referencias

- Bernal, F. & Echeverri, A. (2009). *Manual para Facilitación de Círculos de Diálogo en Instituciones Educativas*. Recuperado en <http://www.nuestramerica.org/pdfs/CirculosDialogo/ManualdeCirculosparainstitucioneseducativas.pdf>
- Creswell, J.(2009) *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3ª Ed) USA. SAGE.
- Dennison, P. & Dennison, G. (2000) *Brain gym. Aprendizaje de todo el cerebro: Un nuevo sistema de aprendizaje para padres y educadores mediante la aplicación de los métodos kinesiológicos* (3ª.Ed) México. Editorial Lectorum.
- Núñez, L. (2006) Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones*, 18 (pp.65-80). España. Universidad de Sevilla.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Oxford, OUP.

Evaluación del Aprendizaje de Idiomas

Evaluation of Language
Learning

El Rol del Estudiante Mentor en la Certificación del Inglés como Lengua Extranjera

María Amelia Xique Suárez.

Josué Cinto Morales

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Palabras clave: estudiante mentor, mentoría, TOEFL ITP, zona de desarrollo próximo.

En el presente artículo se muestran resultados y conclusiones preliminares de un estudio de caso relacionado al rol que estudiantes mentores de la Facultad de Lenguas de la BUAP desempeñaron para lograr, a través de un curso intensivo de TOEFL, que cinco alumnos de la Licenciatura en Derecho del Instituto Universitario Francisco Ugalde (IUFO) de la Cd de Tehuacán, Puebla incorporado a la BUAP, lograran obtener el puntaje requerido para demostrar el dominio de inglés como lengua extranjera (LE) a un nivel A2 y poder iniciar trámites de titulación.

Objetivo general:

Proporcionar a los alumnos del IUFO las estrategias necesarias para obtener 400 puntos TOEFL ITP necesarios para demostrar el dominio del idioma a un nivel A2 de acuerdo al MCER.

Pregunta de investigación:

¿Qué estrategias deben utilizar los estudiantes mentores para lograr que los alumnos del IUFO obtengan el puntaje necesario para certificar inglés como lengua extranjera?

Revisión de Literatura

Mentoría

Single y Muller (1999) definen la mentoría como:

Una relación formal o semi-formal entre un senior o «mentor», y otro individuo con menos experiencia o «mentorizado», con el objetivo final de desarrollar las competencias y capacidades de afrontamiento que el recién llegado adquiriría con más dificultad o más lentamente sin ayuda. (Muller, 1999, p.6)

Manzano, Martín, Sánchez, Rísquez, y Suárez (2012) declaran que la relación de mentoría se puede dar de manera vertical u horizontal. La primera se caracteriza porque la relación se entabla entre una persona de mayor status y la otra con una posición inferior. La segunda se refiere a la relación simétrica o entre pares, la cual, de acuerdo a Álvarez y García (2002) son las que pueden impactar más en el que necesita la ayuda “gracias al plano de igualdad en el que se relacionan y las características

que comparten, (problemas y necesidades similares, experiencias académicas recientes, empatía con sus iguales, ayuda mutua, etc.)” (Álvarez y García, 2002. p 4).

Si se buscara situar a la mentoría en algún enfoque pedagógico, éste tendría que ser el constructivismo sociocultural y la zona de desarrollo próximo de Vigotsky quien la define como:

la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. El primero, el nivel real de desarrollo, está determinado por la capacidad de la persona de resolver independientemente un problema; mientras que el nivel de desarrollo potencial está determinado por la capacidad mostrada por la persona cuando resuelve un problema de mayor complejidad, con la orientación de un adulto con mayor preparación o en colaboración de un compañero más capaz (Maldonado, 2007, p. 266).

Actores importantes en el modelo de mentoría

En la mentoría se pueden distinguir tres actores: el mentor, el aprendiz o mentee y el coordinador. El mentor es la persona que transmite sus conocimientos basados en años de experiencia a un mentee o aprendiz. Como grandes objetivos tiene el guiar, estimular, desafiar y ayudar a potenciar la capacidad y el talento de una persona a nivel profesional y personal. El mentor debe contar con las siguientes habilidades: escucha activa, construcción de confianza, humildad, motivador, definidor de metas, inspirador, trato humano, etc. El aprendiz o mentee es la persona que necesita del acompañamiento, la guía, la motivación de parte del mentor. Debe tener espíritu de aprendizaje para que la relación tenga éxito. El coordinador, generalmente es una persona reconocida o de mayor jerarquía que se encargará de supervisar que la relación entre el mentor y el aprendiz se lleve a cabo de la mejor manera.

Estudiante-Mentor

Ocupa un lugar fundamental en la mentoría ya que, de acuerdo a Manzano, Martín, Sánchez, Rísquez, Suárez (2012) se sitúa al centro de la mentoría y es el motor que dinamiza al estudiante que requiere el acompañamiento orientándolo en su proceso de adaptación académica y en el logro de sus objetivos y expectativas.

Exámenes TOEFL

Existen diferentes tipos de exámenes TOEFL: TOEFL ITP (Institutional Testing Program) que está dirigido a estudiantes de preparatoria en adelante. Se presenta a lápiz y papel en centros autorizados. Su escala de puntaje es de 213 a 677 puntos. Sus secciones son Listening comprehension, Grammar and Structure y Reading Comprehension. Otros son TOEFL iBT, dirigido a estudiantes de preparatoria y se presenta en computadora en un centro autorizado. Su escala de puntaje es de 0 a 120. Sus secciones son Reading, Speaking, Listening, Writing y es el único aceptado en universidades extranjeras. TOEFL Primary Step 1 y TOEFL Primary Step 2 están dirigidos a niños menores de 12 años.

Metodología

La investigación es un estudio de caso de corte cualitativo ya que se busca estudiar el fenómeno a profundidad de tal forma que se toma en cuenta principalmente sus características internas pero también el contexto en el que se produce. Los sujetos del estudio se dividen en dos tipos:

a. Estudiantes de la IUFO

Cinco estudiantes, 2 hombres y 3 mujeres de la Licenciatura en Derecho, generación 2012-2017 del Instituto Universitario Francisco Ugalde (IUFU) de la ciudad de Tehuacán incorporado a la BUAP quienes requirieron el curso de preparación para presentar el examen TOEFL ITP para obtener los 400 puntos necesarios para demostrar nivel de idioma de Lengua Extranjera a un nivel A2. La edad de los alumnos oscilaba de los 23 a los 26 años.

b. Estudiantes Mentores

Tres estudiantes que estaban realizando su servicio social en el programa “Acompañamiento a estudiantes de la BUAP con problemas en inglés desde la práctica situada” de la Facultad de Lenguas, fueron designados para impartir el curso de preparación a los alumnos de la IUFO. Dos de estos alumnos pertenecían a la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) y el tercer alumno a la Licenciatura Abierta en la Enseñanza de Lenguas-Inglés (LAEL-I). Los tres alumnos contaban con los conocimientos y estrategias para impartir las asesorías de preparación para el Examen TOEFL ITP.

Instrumentos

1) Examen TOEFL KIMERA / TOEFL ITP

Para determinar la forma en que se trabajaría con los alumnos, primero se les aplicó el examen TOEFL KIMERA como examen diagnóstico para conocer el puntaje que tenían y entonces determinar si las asesorías se iniciaban desde un nivel básico o si sólo se les darían asesorías enfocadas a los ejercicios de algún libro de TOEFL. Este examen se aplicó nuevamente al doceavo día de las asesorías para observar si los alumnos habían incrementado en el puntaje.

2) Cuestionario. Evaluación del desempeño de los estudiantes mentores.

Para evaluar el desempeño de los estudiantes mentores se aplicó un cuestionario a los alumnos de la IUFO al final del curso. El cuestionario constó de 19 preguntas, 3 abiertas y 16 cerradas además de la información general requerida. En cuanto al procedimiento para obtener la información; primero se contactó a los aprendices que recibieron las asesorías por medio de uno de sus compañeros quien creó un grupo de WhatsApp, medio por el cual nos comunicaríamos y solicitamos sus correos electrónicos para enviarles el instrumento a través del cual evaluarían el desempeño de los estudiantes mentores y su influencia en la certificación de la lengua extranjera a un nivel A2.

Resultados

Puntajes obtenidos en cada examen

Estudiante	Sexo	Total. Examen. TOEFL KIMERA	1er Examen. TOEFL Mayo 2018	Total. examen TOEFL KIMERA. 2o examen TOEFL Junio 12-2018	Total TOEFL ITP. Junio 15- 2018
		CHGH	M	373/393	383
OVIG	M	346	373	373	400
AJMM	F	360	376	376	406
MRC	F	380	390	390	403
PRR	F	363	376	376	423

De los cinco alumnos que tomaron asesorías con los estudiantes mentores en verano de 2017. Cuatro estudiantes obtuvieron 400 puntos mientras que uno se quedó a 17 puntos para poder obtener el puntaje mínimo requerido para demostrar el nivel de idioma y comenzar trámites de titulación.

En cuanto a los resultados del cuestionario aplicado, estos se encuentran en su fase de vaciado e interpretación. Sin embargo, se espera que los resultados sean favorables en cuanto al desempeño, impacto y trato de los estudiantes mentores hacia los alumnos de la IUFO por los resultados que se obtuvieron en el examen TOEFL ITP.

Referencias

- Álvarez, V; y García, E. (2002). Orientación del aprendizaje en la enseñanza universitaria en Manzano, N; Martín, A; Sánchez, M; Rísquez, A; Suárez, M. (2012). El Rol del Mentor en un proceso de Metoría Universitaria. Educación 21, vol. 15. Núm 2. Pp.93-118. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/706/70624504002.pdf>
- García, D. (2016). ¿Cuántos tipos de exámenes existen? Recuperado de <https://es.quora.com/Cuántos-tipos-de-exámenes-TOEFL-existen>
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Laurus (en línea) 2007, 13. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>.
- Manzano, N; Martín, A; Sánchez, M; Rísquez, A; Suárez, M. (2012). El Rol del Mentor en un proceso de Metoría Universitaria. Educación 21, vol. 15. Núm 2. Pp.93-118. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/706/70624504002.pdf>
- Unión Europea. (s/a). Programa Mentoring. recuperado de <http://www.felicidadeneltrabajo.es/ideas-para-empresarios/programa-mentoring-guia/>

El Efecto Backwash de Exámenes de Lengua Inglesa en una Licenciatura en Lenguas

Eva Araceli Mejía Ugarte

Hugo Abelardo Andrade Mayer

Universidad Autónoma del Estado de México

Palabras clave: efecto backwash, evaluación, inglés como segunda lengua.

El efecto de un examen en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua es conocido como efecto backwash o washback, el cual puede reflejarse en dos direcciones: la dirección positiva o la negativa. El efecto backwash de una prueba puede promover o limitar la enseñanza y aprendizaje dependiendo de la dirección en la que se produzca. La presente investigación, proyecto de tesis de maestría, tuvo como objetivo analizar el posible efecto backwash que un examen tuvo en el proceso enseñanza-aprendizaje en un curso de lengua inglesa nivel intermedio (B2 del Marco Común Europeo de Referencia o MCER) para una licenciatura en lenguas en una universidad estatal.

Revisión de la literatura

El efecto que un examen de lengua tiene en la enseñanza y aprendizaje de lenguas es conocido como efecto backwash. Los iniciadores de su estudio fueron Alderson y Wall (1993); otros investigadores señalan principalmente que este efecto se refiere a la influencia que un examen tiene en la enseñanza y aprendizaje y que se ve reflejado en maestros y alumnos. El término backwash se distingue del de impacto, de acuerdo a Messick (1996), en que este último hace referencia a los efectos de un examen a nivel macro, es decir, incluyendo a sistemas educativos mientras que el efecto backwash es percibido a un nivel micro en la enseñanza y el aprendizaje incluyendo fundamentalmente a maestros y alumnos.

De acuerdo a Cheng y Curtis (2008) el efecto backwash que un examen puede presentar puede seguir metafóricamente dos direcciones; una dirección positiva y una negativa. La dirección negativa del efecto backwash se presenta cuando el examen puede generar consecuencias no benéficas tanto para alumnos como para maestros. Los alumnos podrían presentar algún grado de ansiedad debido al miedo de un desempeño anormal en la prueba, mientras que los maestros podrían modificar sus prácticas hacia una enseñanza para el examen dejando de lado sus valores y objetivos, mostrando ansiedad, culpa, pena o vergüenza en caso de resultados desfavorables en la prueba.

Por otro lado la dirección positiva del efecto backwash en una prueba se puede percibir en el caso de los alumnos cuando estos hacen la tarea y toman la materia con mayor seriedad, y por su parte el docente prepara las lecciones más cuidadosamente, además, utiliza los exámenes para que

sus alumnos realicen acciones que de otra manera no harían tales como poner atención a la clase, prepararse más arduamente o memorizar (Alderson J. y Wall, 1993). Los maestros juegan un papel primordial en la determinación de la dirección del efecto backwash de una prueba, ya que sus valores de enseñanza y su actitud hacia el examen determinan las actividades que se realizan dentro de la clase de lengua.

Para conocer la naturaleza del efecto backwash y comprender más sobre los factores que determinan su dirección se han realizado distintas investigaciones a nivel macro en exámenes de gran escala. Iniciadas originalmente por la realizada por Alderson y Wall (1993) y seguida las efectuadas por Cheng (2005), Tejada y Castillo (2009). A nivel micro con exámenes de menor escala Sumera, Barua y Navamoney (2015) y en México la realizada por Sánchez (2009).

Metodología

El proyecto adoptó un enfoque cualitativo; es un estudio de caso que se realizó por medio de la aplicación de entrevistas y grupos focales como instrumentos de recolección de datos. El producto obtenido de las entrevistas se analizó por medio de una categorización de patrones y mostró distintas direcciones del efecto backwash entre los grupos participantes de alumnos y maestros. La investigación se realizó con alumnos y 4 maestros de lengua inglesa dentro de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad de México (seudónimo) con el propósito de analizar el posible efecto backwash que la prueba llamada examen mock tenía en la enseñanza.

El examen mock es una prueba estandarizada creada dentro de la facultad de lenguas que posee un formato similar a las certificaciones de Cambridge (PET, FCE, CAE) dependiendo de la unidad de aprendizaje cursada. Esta examinación evalúa el dominio de la lengua inglesa en cuatro habilidades; comprensión oral (listening), producción oral (speaking), comprensión escrita (reading) y producción escrita (writing). El grupo seleccionado para el presente estudio fue el de la unidad de aprendizaje Lengua Inglesa VI quienes presentaron un examen similar a la certificación First (First Certificate in English). Esta prueba comprende parte de la calificación del alumno en el curso y es muestra del dominio que el alumno tiene de la lengua inglesa primordial en su futuro profesional como traductores o profesores de inglés.

Para comprender el efecto backwash que el examen mock acarrea en la enseñanza se realizaron cuatro entrevistas con formato semiestructurado a maestros que impartieron la Unidad de Aprendizaje Lengua Inglesa VI (Docentes A, B, C y D) y se realizaron dos grupos focales de alumnos (Grupo focal 1 y Grupo focal 2). El análisis se realizó a través una categorización de patrones (pattern coding) en las transcripciones de las entrevistas.

Resultados

El análisis mostró que existió un efecto backwash generado por el examen mock que presentaba diferentes direcciones en cada grupo; dirección positiva y negativa, además de una dirección invariable. La dirección positiva mostrada mayoritariamente en las maestras B y C estuvo caracterizada por una planificación cuidadosa de la clase, el uso del examen para que los alumnos se prepararan mejor, motivación, la consideración de las cuatro habilidades, entre otras. Una dirección negativa del efecto backwash, mostrada en la docente A, estuvo caracterizada por un acortamiento de los contenidos del programa, la enseñanza para el examen, saturación de información, sentimientos de presión, desmotivación y culpabilidad. Existió además una dirección invariable mostrada en el grupo del Docente C, iniciada por una incompatibilidad con los valores de la enseñanza del inglés y el examen, una resistencia a enseñar para el examen, la enseñanza de inglés general y un acercamiento de los alumnos a otras temáticas como uso de material auténtico como input o exposición a vocabulario distinto al del examen.

Conclusiones

El examen mock propició distintas modificaciones en las clases en aspectos como la práctica para el examen, la planeación en las clases, la enseñanza para el examen, la atención prestada, la presión y/o motivación, entre otros. Estas modificaciones fueron la prueba de que existió un efecto backwash en la enseñanza debido a la presencia del examen. El efecto backwash de la prueba tomó una dirección positiva y negativa, además de una dirección denominada invariable, ésta última en uno de los docentes. Estos resultados concuerdan con dos de las hipótesis propuestas por Alderson y Wall (1993) quienes señalan que el examen puede modificar la enseñanza y que el efecto backwash puede ser diferente en distintos alumnos y maestros.

Referencias

- Alderson, J. C. y D. Wall (1993). 'Does washback exist?' *Applied Linguistics* 14(2), 115–129.
- Cheng, L., Watanabe, Y. y Curtis, A. (2008) *Backwash and Language Testing. Research context and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers
- Cheng, L. (2005). Changing language teaching through language testing: A backwash study. *Studies in Language Testing* 21. Cambridge: Cambridge University Press and Cambridge ESOL.
- Messick, S. (1996). Validity and backwash in language testing. *Language Testing* 13 (3) 241-256. DOI:10.1177/026553229601300302
- Tejada H. y Castillo N. (2009). El *backwash* effect o los “efectos colaterales” del examen ECAES, Prueba de inglés 2009. Un análisis crítico. *Lenguaje*, 38(2), 449-480.
- Sumera, A., Barua A. y Navamoney A. (2015). Exploring the effect of *backwash* in first year medical students and comparison with their academic performances. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174 (2015) 491 – 495. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.693
- Sánchez, O.L. (2009) *The Backwash Effect in the English BA Program at the University of Veracruz*. Research paper. México: Grin Verlag

Competency-Based Education and Teacher Agency in Assessment, an Analysis of its Implementation in a BA of ELT in Mexico

Gloria Carolina Pallanez Dávila

University of Southampton/Universidad de Sonora

Key Words: assessment, competency-based education, teacher agency.

Due to neoliberal policies that have spread around the globe, the tendency towards a standardised education continues to evolve. Such ideologies have been translated to international educational policies searching to propitiate an exchange of human and economic capital. One of these policies is the implementation of a Competency-based program (CBP) suggested to different instructional levels, including higher education. In Mexico, the change has also landed to an English Language Teaching B.A. in a north-eastern state; therefore, it is essential to organise a follow up of its implementation. Overall, this transformation would lie in teachers and in their way of adopting or not an international policy. The present study consists of analysing teacher agency in the implementation of a CBP to understand the impact on classroom practices. Therefore, teachers are now recognised as agents in learning and teaching processes with the capability to operate within their environment (Kalaja, Barcelos, Aro, & Ruohotie-Lyhty, 2015). Thus, “agency is not only concerned with what is observable, but it also involves not visible behaviours, beliefs, thought and feelings; all of which must be understood in relation to the various context and affordances from which they cannot be abstracted” (Mercer, 2012, p.42).

Statement of the Problem:

The Competency Based Education Model in the B.A. of English Language Teaching at a university in the Northwest of Mexico entered into force eight years ago. Despite the training program that has been carried out, the implementation of the model during this transition period is unknown. The question that arises from this problem is:

What is the impact that CBE has on teacher agency while performing assessment in Higher education in Mexico?

Specific Questions

1. To what extent do teachers know the precepts of the CBE model?
2. Is CBE perceived by teachers, students and administrators as an imposition or as an opportunity? Why?
3. Which are the instruments used by teachers to develop the assessment process according to the Competency Based Education Model?
4. Do teachers accept the curriculum change, appropriate it, or resist it? How?

Aim of the Study

The purpose of this qualitative study, which at the moment is in progress, is to analyse teacher agency in assessment during the implementation of a Competency-based Education model that has been implemented in a B.A. of English Language Teaching in the Northwest region of Mexico.

Literature Review

According to its advocates, the competency-based education model defeats some conventional criteria where learners are viewed as recipients of information. Assuming a posture converged on competencies intends to go far away from behaviourist beliefs and to go nearer to constructivist ideas where the pupil is the principal character and learning is concentrated on performance (Andrade Cázares, 2008). In this section, the main concepts and the approaches to literature will be briefly discussed.

Competencies

A competence represents a group of skills, attitudes and values manifested in an adequate performance. The concept of competence is presented as “dynamic combination of cognitive and metacognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, and ethical values” (Lokhoff et al., 2010, p.52). On the other hand, Argudin (2010), simplifies the term summarising it to knowledge in execution and explains that being competent implies to comprehend how to interpret, and how to perform in different sceneries. However, Tobón (2008), develops the concept and integrates the fact of pertinent acting and moral engagement: “Competencies are more than knowledge in context because they go further of acting, and besides, they imply commitment and will to do things with clarity, and understanding” (p.10).

Agency

Emirbayer & Mische (1998) mention that agency is the interplay between the following dimensions: Routine, which is the acquired pattern of action; purpose, which is the motivating force of the individuals, and judgment which shows engagement with the actual situations in the moment of action. In addition, the authors also mention the past also influences that agency with an orientation towards the future and demonstrating a commitment to the present. Teachers' background experien-

ce reflects directly on their actions and the same time, they adequate their baggage of knowledge to the present context and continue adapting what they know to future scenarios.

Assessment under CBE

It is essential to mention that in broad terms, assessment is a valuation in any situation. In particular terms, the expression in education has evolved, as well as the method of instruction. In this direction, assessment is an opportunity for educating; and it reaches this approach when it serves as the base for what students can and must do to continue their education. When assessing, we value the reality that forms part of a process, and in which previous moments are a collection of information about that reality. Therefore, the following stages are about information and decision making to make a judgment (Garcia Ramos, 1989).

Methodology

This qualitative case study analyses the approach in which the educational policy of CBE assessment is implemented in a classroom setting. For this research, the sample selected is purposive. Teachers and staff administrators from a B.A. in English Language Teaching in the North West Region of Mexico were chosen by identifying who the major stakeholders of the programme are, as well as who could be affected by it. Furthermore, the site was also purposefully selected since CBE has been their mainstream program for about eight years, an aspect that will provide more enriching information of a well-established program.

For this study, four to five experienced teachers were selected, since they were imparting classes in B.A. As part of the administrative interviews the chief of the BA was interviewed as well as the Academic Administrator of the University. To answer the research questions, the method used for gathering data in this qualitative study was developed in two stages: The first stage being exploratory, and the second stage interpretive. A preliminary phase was performed to organise a documentary analysis of the program and the current educational policy. Furthermore, a semi-structured interview was applied to a purposive sample of teachers and administrative staff. The purpose of the interviews is to inquire about the perspectives that participants hold about the studied phenomenon. Also, data was gathered through class observations and a collection of learning outcomes that evidenced students' development concerning the specific competencies determined by the program. The study holds non-participant observations in a semi-structured way based on the research questions. In addition, the interviews were conducted face-to-face with the participants with the aim of eliciting their views and opinions which will be recorded as a reference.

The data gathered through the methods mentioned above will be analysed, and it is expected that the results may enable the answers to the research questions posed in this project.

Preliminary Conclusion

The findings in this thesis could aid understanding more in depth about the implementation of the CBE in a language teaching context. Also, this inquiry could lead to a better insight of how teachers act with regard to the current educational policy by obtaining a deeper understanding of the participants' lived experiences of the phenomenon. Furthermore, the research could also help to identify teachers' perceptions, as well as the factors that influence them. Even though this is a study in progress, a pilot study is being implemented to validate the methodology as well as the results.

References

- Andrade Cázares, R. A. (2008). El enfoque por competencias en educación. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 53–64.
- Argudin, Y. (2010). La educación basada en competencias: Retrieved March 17, 2017, from <http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/acequias17/a17p8.html>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Garcia Ramos. (1989). Las funciones del profesorado. Análisis de la programación y de la evaluación. *Bordon*, 41(3), 447–458.
- Kalaja, P., Barcelos, A. M., Aro, M., & Ruohotie-Lyhty, M. (2015). *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching* (1st ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Lokhoff, J., Wegewijs, B., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A., Dona, L., & Gobbi, M. (2010). *Tuning Educational Structures in Europe, A Guide to Formulating Degree Programme Profiles*. Bilbao, Groningen and The Hague: Universidad de Deusto. Retrieved from http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/A-Guide-to-Formulating-DPP_EN.pdf
- Mercer, S. (2012). The Complexity of Learner Agency. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 6(2), 41–59. Retrieved from <http://apples.jyu.fi>
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Retrieved from [http://www.conalepfresnillo.com/images/stories/conalep/Formación basada en competencias. Sergio Tobón.pdf](http://www.conalepfresnillo.com/images/stories/conalep/Formación%20basada%20en%20competencias.%20Sergio%20Tobón.pdf)

Impacto de la Evaluación de Competencias Lingüísticas de Inglés a través de un Examen Diagnóstico y un Examen de Competencias

Marion Alain Meunier Colula

Janeth Tello Carrillo

Mónica L. A. Vidal Moreno

Universidad Veracruzana

Palabras clave: competencias, en línea, evaluación, inglés.

El equipo del examen de Certificación de Lengua Inglesa EXAVER y evaluación de idiomas consiste en un grupo de catorce académicos de Centros de Idiomas y de Autoacceso, un informático, cuatro administrativos y un coordinador de la Universidad Veracruzana (UV a partir de este momento). Este equipo de profesionales tiene como tareas primordiales diseñar, reproducir, organizar, aplicar y emitir resultados de evaluaciones de inglés en una universidad pública.

El presente documento reporta los resultados obtenidos de dos evaluaciones aplicadas a estudiantes universitarios en el periodo julio 2017 – enero 2018: un examen diagnóstico y un examen de demostración de competencias, ambos de inglés. El Examen Diagnóstico de Inglés en Línea (EDIL de ahora en adelante) es un conjunto de tres exámenes obligatorios que presentan un poco más de dieciséis mil estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. La segunda evaluación de la que reportaremos resultados es un conjunto de dos exámenes denominado Examen de Demostración de Competencias de Inglés Integrado (EDCI de ahora en adelante).

Este examen propone evaluar si los estudiantes de nuevo ingreso cuentan con un nivel lingüístico de A1+ de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL de ahora en adelante). Es importante mencionar, que la acreditación de este nivel lingüístico es obligatoria para graduarse de todos los programas de licenciatura y de técnico superior de la UV.

Para comprender el impacto de estas dos evaluaciones en el ámbito universitario en el que laboramos, realizamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los resultados estadísticos de estas dos evaluaciones de lengua inglesa?
2. ¿Cómo influyen los resultados estadísticos de dos evaluaciones de inglés en la comunidad universitaria?

Revisión de la Literatura

Los exámenes

Las evaluaciones de las que hablamos en el presente documento son de dos tipos: Un examen de diagnóstico y un examen de demostración de competencias. Si bien el examen diagnóstico en un sentido estricto se refiere a como lo indica Piatti (2009) “la evaluación que se realiza antes de empezar una nueva fase de aprendizaje, para conocer el conjunto de expectativas, intereses, preferencias, experiencias y saberes previos de los estudiantes en la disciplina que nos interesa”, este examen también está diseñado para ubicar a los estudiantes de nuevo ingreso en un curso de inglés en los niveles A1, A1+, y A2. Por otro lado, el EDCI incluye los contenidos de lengua inglesa que corresponden al nivel A1+ de acuerdo al MCERL y que es equivalente a los dos cursos de inglés obligatorios en la universidad. La validez de estos exámenes se confirma cuando los contenidos de ambos exámenes se pueden comparar con los contenidos de los programas en los que se basaron para su diseño (ALTE, 2005).

La estructura de ambas evaluaciones varía en número de secciones, reactivos y puntajes. Ambas se basan en programas de estudio, glosarios basados en el MCERL, y especificaciones para elaborar reactivos. “El uso de estos documentos guía a los escritores del examen a asegurar que se evalúa lo que se debe evaluar asegurando la validez del examen” (Bachman, 1990).

Metodología

Debido a que el objetivo principal de esta investigación es detallar cómo influyen los resultados estadísticos de dos evaluaciones de inglés en la comunidad universitaria, el enfoque que le dimos es mixto-descriptivo. La recolección de datos se logró a través del sistema de gestión de exámenes de EXAVER, ya que ambos proyectos evalúan las habilidades de comprensión lectora y oral, y escritura de manera virtual. Los reactivos tanto del EDIL como del EDCI son calificados de manera objetiva a través de una clave de respuesta (Answer Key) de tal modo que éstas son leídas como correctas o incorrectas. En relación a la evaluación de la producción oral del EDCI, los estudiantes son evaluados por maestros de inglés de la misma universidad quienes fungen como interlocutor y examinador y que están capacitados para asignar puntajes confiables con base a una tabla de puntajes que sigue las especificaciones del MCERL de manera estandarizada.

A continuación, se muestra una sinopsis del método de evaluación de los dos exámenes:

Tabla 1. Sinopsis EDIL

Examen	Secciones	Reactivos	Método de evaluación
A1	5	41	Electrónica
A1+	5	41	Electrónica
A2	5	42	Electrónica

Tabla 2. Sinopsis EDCI

Habilidad	Partes	Reactivos	Método de evaluación
Comprensión oral y lectora Escritura	12	92	Electrónica
Expresión oral	3	20	Examinadores

Resultados preliminares

EDIL

13,099 estudiantes de 16,000 aceptados en la Universidad Veracruzana presentaron el EDIL. De estos 13,099 estudiantes, 17% obtuvieron nivel A1 en inglés. Es decir, 2,283 dos mil doscientos ochenta y tres estudiantes podrían acreditar el primer curso de inglés de la universidad con un examen de competencias. Por otro lado, el 20% de los estudiantes que contestaron este examen cuentan con conocimientos que llegan al nivel A1+ que implica que no tienen que cursar inglés I y II. Cuando los estudiantes finalizan el examen, el sistema les sugiere presentar el examen de competencias integrado para acreditar ambos cursos. Otro 17% de los estudiantes cuenta con nivel elemental de inglés (A2) por lo que se les sugiere que presenten un Examen de Certificación de Lengua Inglesa y así acreditar tres cursos de inglés en la universidad y tener acceso a la Certificación Nacional de Nivel de Idioma que emite la Secretaría de Educación Pública. Por último, el 46% de los estudiantes que presentaron el EDIL no acreditaron ninguno de los tres exámenes. A ellos se les sugiere que se inscriban al curso de inglés I para acreditarlo. Aún, 2901 estudiantes no presentaron el examen por lo que no podríamos saber cuál es su nivel de inglés.

EDCI

De un total de 532 estudiantes inscritos al EDCI, 503 estudiantes se presentaron al examen de los cuales 487 estudiantes pasaron el primer nivel, equivalente a A1. Esta cifra es equivalente al 45% del total inscritos. El 29%, es decir, 311 estudiantes acreditaron los conocimientos del nivel A1+, por lo que acreditaron los dos exámenes. Un total de 176 estudiantes no acreditaron el segundo examen, lo cual representa el 21% del total de ellos. Por último, 29 estudiantes no se presentaron al examen, lo que representa el 2%.

Conclusiones preliminares

El EDIL ofrece una lista de siete beneficios. Por un lado, este examen indica a los estudiantes el nivel de inglés que tienen para tomar la decisión de demostrar sus competencias presentando el EDCI o inscribirse a dos cursos de inglés. También les da una idea de los contenidos que vienen en cada uno de los exámenes. Otra ventaja del EDIL es que es un examen en línea y está abierto las 24 horas al día por un periodo de seis semanas. Una cuarta ventaja es que los estudiantes pueden presentar su examen desde casa, a cualquier hora, pueden presentarlo en cualquier dispositivo con acceso a internet, incluso desde su teléfono celular. Una quinta ventaja del EDIL es que los estudiantes pueden ver el formato del examen que es el mismo al de un examen de los cursos de inglés I y II. Otro beneficio es el tipo de ejercicios les ayudan a entender lo que se espera que produzcan en inglés en el examen oral. Por último, consideramos que el EDIL puede tener un efecto positivo en los estu-

diantes ya que la evaluación no se restringe a un espacio, una hora y un lugar en particular, ya que el estudiante puede estar sentado tranquilamente presentando el examen.

El EDCI por otro lado, tiene seis ventajas. Los alumnos se liberan de cursar inglés I y II respectivamente, y así tomar otros cursos relacionadas con su área de conocimiento. Asimismo, el EDCI muestra al estudiante sus fortalezas y debilidades. Las habilidades de comprensión auditiva la presentan con audífonos, apoyando éste a su concentración y a escuchar más nítidamente el audio. La propuesta del examen de competencias integrado les da la oportunidad de acreditar dos cursos de inglés en un sólo examen. Este proceso administrativo evita que los alumnos presenten 2 exámenes en un año, pudiéndolo hacer en un semestre. Otra ventaja del examen es su formato virtual, se ahorra papel y tinta de impresora. Esto es, siendo un examen impreso que contiene de seis a ocho páginas, es notorio el ahorro considerable al momento de no imprimir aproximadamente 600 exámenes de seis hojas, que equivale a imprimir 3600 hojas en una aplicación del examen.

Referencias

- Bachman, L. (1990) *Fundamental Considerations in language Testing*. Oxford: OUP.
- Universidad Veracruzana. (s.f.). *Examen de Demostración de Competencias de Inglés*. Obtenido de EDCI: <https://edci.dciauv.com/>
- Universidad Veracruzana. (s.f.). *Examen Diagnóstico de Inglés en Línea*. Recuperado de EDIL: <https://www.edil.dciauv.com/>
- van Ek, J.A. and J.L.M. Trim, Council of Europe 1991, *Waystage* 1990, pp.5-6. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- van Ek, J. and Trim, J. L. M. (2001). *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piatti, L. (2009, 13 de marzo). Evaluación Diagnóstica (IV). *Color abc*. Recuperado de <http://www.abc.com.py/articulos/evaluacion-diagnostica-iv-1154710.html>
- Association of Language Testers in Europe (2005). ALTE Materials for the guidance of Item Writers (1995, updated July 2005). Recuperado de <https://www.alte.org/resources/Documents/IWG%20July2005.pdf>

Proceso de Elaboración y Edición de Exámenes de Lengua 1 y Lengua 2 inglés

Barradas Sánchez Arminda

Sánchez Arcos Amanda Carolina

Schroeder Nathan

Universidad Veracruzana

Palabras clave: especificaciones, estandarizado, glosario, reactivos.

En la actualidad, los jóvenes universitarios se enfrentan a una realidad social que exige el dominio no sólo de conocimientos teóricos, sino también axiológicos. Tomando en cuenta esta realidad, es que se propone la implementación del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), el cual surge como una respuesta a los cambios económicos, políticos, demográficos y de cultura. Dentro de los fines que se persiguen con la implementación del MEIF se encuentran: establecer una nueva relación entre el estudiante y la sociedad, creación de programas con nuevos métodos y contenidos, trabajo enfocado al autoaprendizaje y actualización de los académicos, entre otros.

El modelo flexible contempla cuatro áreas de formación: básica, disciplinaria, terminal y de elección libre. Dentro de las experiencias educativas del Área de Formación Básica (AFBG), se encuentra Lengua 1: Inglés y Lengua 2: inglés. El motivo por el cual inglés se considera dentro del área básica es porque, en la actualidad, el idioma inglés es uno de los vehículos de comunicación internacional y ejerce gran influencia en diversas áreas de conocimiento. Por esto, es necesario que los universitarios cuenten con las competencias comunicativas y habilidades cognitivas que les permitan interactuar utilizando el idioma inglés en un nivel básico.

Como parte de la metodología de evaluación de la experiencia educativa Lengua 1: Inglés y Lengua 2: inglés, se contempla un examen final estandarizado y un examen oral estandarizado; es decir, todos los estudiantes de la Universidad Veracruzana, de las modalidades presenciales, virtuales y autónomas, presentarán el mismo examen escrito en la misma fecha y a la misma hora. Por esta razón, mediante este reporte se pretende remarcar el proceso de elaboración y diseño de exámenes finales estandarizados, pues representan una labor trascendental para los elaboradores de reactivos debido a que implican todo un proceso a seguir para la creación de un examen confiable que sirva para medir la comprensión que el estudiante ha alcanzado a lo largo de un semestre.

Revisión de la Literatura

Área De Formación Básica General

Dentro de las experiencias educativas que conforman el Área de Formación Básica General (AFBG) se encuentran: Computación básica, Inglés, Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo y Habilidades de pensamiento crítico y creativo. El motivo por el cual las experiencias educativas lengua I: Inglés y Lengua II: Inglés fueron implementadas es porque:

el conocimiento del idioma inglés se hace necesario entre los estudiantes universitarios, dado el papel de este idioma como medio de comunicación internacional y su influencia en las diversas áreas de conocimiento. Por esto, es indispensable que el estudiante universitario cuente con las habilidades lingüísticas básicas que le permitan el uso del inglés como una herramienta más de aprendizaje. Por lo tanto, este taller promueve y facilita el aprendizaje del idioma inglés a un nivel elemental básico, al mismo tiempo que estimula la apertura a otras culturas. (Programa de experiencia educativa Inglés I, AFBG, Universidad Veracruzana, 1999, pp. 2-3)

Dada la importancia de la experiencia educativa, y como una manera de asegurar que los estudiantes universitarios fueran evaluados de la misma manera, se creó dentro de la comisión de evaluación y seguimiento (CES), una pequeña comisión encargada de la elaboración de los exámenes finales estandarizados (actualmente, depende de EXAVER). Los exámenes estandarizados son utilizados debido a que como Gómez (2004) establece “sus resultados pueden ser usados como ‘indicadores del mercado’ y así juzgar cómo es el desempeño educativo de los maestros, escuelas y estudiantes” (p. 84).

Diseño de reactivos

Los resultados obtenidos en los exámenes finales estandarizados representan el 40% de la calificación final, dado al valor porcentual que tienen, es relevante que al momento de diseñar los reactivos se tomen en cuenta las especificaciones, programas de estudio y glosarios que rigen las experiencias educativas.

Es sumamente importante considerar los glosarios y planes de estudios al momento de diseñar un reactivo pues como lo establece Hernández (2007) “el examen debe ser un instrumento científicamente propiciador de desarrollo del aprendizaje y revelador de los cambios experimentados por el alumno a partir de la experiencia previamente adquirida, permitiendo la valoración de en qué medida dichos aprendizajes han llegado a ser realmente significativos” (p.8).

Además de considerar las secciones a evaluar, propósito de cada una de ellas, glosarios y planes de estudio, es también altamente aconsejable ser cuidadosos con el redacción de instrucciones, textos y reactivos para que éstas se encuentren bien elaboradas pues de lo contrario se corre el riesgo de tener resultados erróneos debido a que el estudiante no comprendió lo que tenía que realizar. Al

respecto, Hernández (2007) afirma que es necesario “procurar una redacción clara y comprensible, con órdenes precisas. Lo que, contribuye a la calidad del examen y a evaluar con validez. En muchas ocasiones, los alumnos interpretan mal una información o eligen un ítem correcto basándose en ideas erróneas que son transmitidas por imprecisiones en el contenido de la pregunta” (p. 13).

Metodología

El presente trabajo sigue una metodología mixta. Se llevó a cabo un estudio de caso de la aplicación del examen final de inglés 1 y 2 para el AFBG a los estudiantes de la modalidad autónoma en la región Xalapa de la Universidad Veracruzana.

Se realizó un análisis exhaustivo del proceso de elaboración y edición de los exámenes. Se incluye además una exploración de programas, glosarios y especificaciones utilizados, además del diseño de los exámenes estandarizados. También se contemplan posibles mejoras e innovaciones que se podrían incluir para renovar y enriquecer el actual trabajo. Asimismo, se presentan gráficas con los datos obtenidos de la aplicación del examen final en el periodo agosto 2017- enero 2018 tales como: número de alumnos inscritos, índice de aprobación, índice de reprobación y alumnos sin derecho.

Resultados

El proceso de elaboración y aplicación de un examen estandarizado, a diferencia de lo que se piensa, involucra muchos factores que se deben tomar en consideración sobre todo por la importancia que un examen final de inglés Lengua 1 y 2 puede representar para la comunidad universitaria. Es también un reflejo representativo del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. El índice de aprobación de los alumnos es de un 80% (a verificar). Lo que indica que el examen final estandarizado junto con la modalidad autónoma funciona en la mayoría de los casos para los alumnos.

Conclusiones

Las implicaciones que tienen estos exámenes finales estandarizados van más allá de únicamente el resultado que los alumnos obtienen para cumplir el requisito en sus experiencias. Mediante este tipo de exámenes se asegura una homogeneización de contenidos y niveles de inglés.

El tema de la autonomía también resalta, ya que aunque actualmente se ha dado una mayor importancia, sigue habiendo una necesidad de motivar a nuevos alumnos a la autonomía y mantener a aquéllos que ya lo son. Se pretende también que la presente sea una introducción a otras investigaciones donde se ahonde en los temas del alcance (o no) de las metas propuestas en los exámenes, percepción de alumnos y maestros, y más.

Referencias

- Brannen, J. (Ed.). (1992). *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches I* (2nd ed.). United States of America: University of Nebraska.
- Gómez Yepes, R. (2004 enero-abril) “Calidad Educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas”. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), 75-89. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/7274>
- Hernández, M. (2007) Perfeccionando los exámenes escritos: reflexiones y sugerencias metodológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4), 2-25. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2444>
- Universidad Veracruzana. (1999). *Nuevo modelo educativo para la universidad veracruzana Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta*. Xalapa, Veracruz, México. Recuperado de: <https://www.uv.mx/meif/files/2015/03/MEIF.pdf>
- Universidad Veracruzana. (1999). Programa de la Experiencia Educativa Inglés I, AFBG. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/10/programa-ingles1-20Mar.pdf>

Formación de
Profesores y Desarrollo
Profesional

Teachers' Training
and Professional
Development

Exploring levels of EFL teachers' satisfaction and motivation in Tamaulipas

Ruth Roux

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Keywords: EFL teachers, language policy, teacher motivation, teacher satisfaction.

In 2017, the Mexican Government launched the National English Strategy, formulated by the University of Cambridge, with the aim of transforming Mexico into a bilingual country in twenty years' time (SEP, 2017). Mexican EFL teachers will soon be required to demonstrate their professional preparation not only to teach English as a second language, but also, to use English as the medium to teach other subjects, from preschool to high school.

One of the biggest challenges for the effectiveness of the National English strategy has to do with the motivation of teachers to develop professionally and achieve the desired learning results in students. Teacher motivation is crucial in the successful implementation of any educational policy and research has shown that teachers experience reforms as overload, complexity and tension (Bell & Stevenson, 2006). Another challenge is the strong emphasis of the policy on teacher evaluation and its possible negative impact on teacher satisfaction. To start constructing an information base against which to monitor the progress of the National English Strategy in the state of Tamaulipas, this exploratory case study focused on responding to two research questions: What is the EFL teachers' level of satisfaction with the recognition, status, development opportunities, and working conditions of the profession? How satisfied are EFL teachers in relation to students, colleagues and school administration?

Teacher motivation: Concept and findings

Teacher motivation is what attracts teachers to start teaching, determines how long they remain as teachers and define the extent to which they engage in the activities of the profession (Sinclair, 2008). Teacher motivation is complex and associated to personal, relational, experiential, affective and contextual factors. Research has explored the various intrinsic and extrinsic factors that influence teacher motivation. In relation to intrinsic factors, findings indicate that in-service language teachers are more highly motivated when they choose teaching materials, programs, and teaching methods. Other factors include adequate professional relations, professional development opportunities and strong leadership. Extrinsic influences include financial benefits such as salary, insurance and pension.

Teacher satisfaction: Concept and findings

Teacher satisfaction is a crucial element in producing and maintaining quality education. Satisfaction is the individual's appraisal of the extent to which the work environment fulfills his or her requirements, while dissatisfaction is a negative feeling toward one's job that related to disadvantageous outcomes (Locke, 1969).

Studies have found that teachers report higher levels of job satisfaction when they have greater autonomy in the classroom. Factors that contribute to increased teacher dissatisfaction include problems with administrative routines and paperwork; concerns about the evaluation of students; problems related to student behavior; problems related to teacher workload; concerns about relationships with peers and administrative personnel; few possibilities for career growth; low pay; and the declining respect for the teaching profession.

Methodology

The study used an exploratory case study approach to examine the views of a convenience sample of 63 EFL teachers in Tamaulipas. Data were collected with the use of a Likert-scale survey and a follow-up focus group interview. Survey data were analyzed in terms of frequency distributions and group interview comments were interpreted using the general inductive approach (Thomas, 2006).

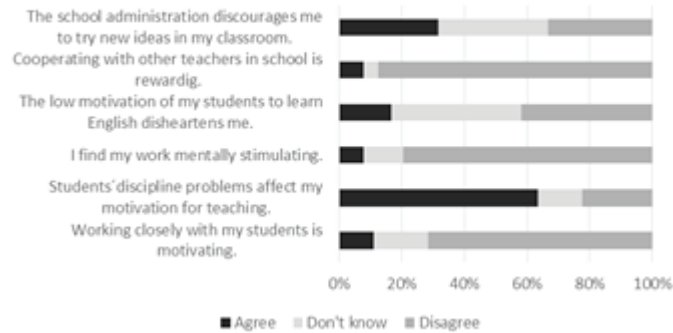
Results

Of the 63 participants, 54% were female and 46% were male EFL teachers. The greatest proportion of teachers were between 22 and 30 years old (27%). Their years of teaching experience were 1-5 years (46%); 5-15 years (26%); less than 5 years (25%); and more than 15 years (3%). They were concurrently working in different levels and types of schools, from elementary to higher education, from private to public, including a university language center and private language schools.

Teachers' motivation

Very small percentages of teachers' responses showed they were motivated to work closely to students (11%), found EFL teaching mentally stimulating (8%), and believed cooperating with other teachers was rewarding (8%). More than half of the sample reported demotivation caused by students' discipline problems (64%) and students' low motivation to learn English (68%). As to the discouragement from their school administration to try new ideas in the classroom, 35% neither agreed nor disagreed, 33% disagreed, and 32% agreed (Figure 1). During the group interview, EFL qualified teachers expressed that they felt demotivated because students showed no learning progress due to the hiring of unqualified teachers.

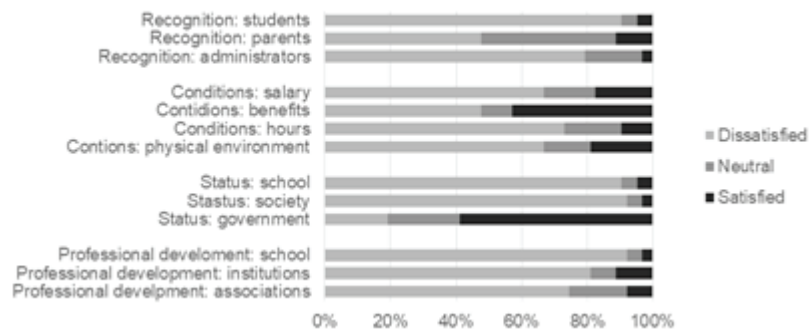
Figure 1. Teachers' motivation



Teachers' satisfaction

Data from the survey indicated that most of the participants were dissatisfied with the recognition they received for their efforts from their school communities (90%) and society (92). However, responses related to the status given by the government showed more variability; 59% were satisfied, 22% were neither satisfied nor dissatisfied, and 19% were dissatisfied. Survey data also indicated that they were dissatisfied with the professional development opportunities given by professional associations (75%), educational institutions (81%), and their own work places (90%). Responses of satisfaction related to working conditions were also variable; 43% were satisfied with the benefits received and 19% were satisfied with the physical environment of their schools. During the group interview, the discussion focused on the contradictory feelings caused by the government policies to develop English language proficiency and the lack of effective support for teachers to succeed.

Figure 2. Teachers' satisfaction



Conclusions

Results indicate that EFL teachers were dissatisfied and demotivated for a variety of reasons. They did not seem to be in the best conditions to successfully put into practice the National English Strategy. Local education authorities should address the problem if the aim of the strategy is to be achieved.

References

- Bell, L., & Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes and impact*. London:Routledge.
- Kızıltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 515-530.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational behavior and human performance*, 4(4), 309-336.
- SEP (11 julio 2017). Comunicado 184. *Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años*. México. Secretaría de Educación Pública, Prensa. Retrieved from: <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-184-presenta-nuno-mayer-la-estrategia-nacional-de-ingles-para-que-mexico-sea-bilingue-en-20-anos>.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 79–104. DOI: 10.1080/13598660801971658
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.

Student-teachers Dealing with Reality during their Social Service and Practicum through Support

Lizette Drusila Flores Delgado

Irlanda Olave Moreno

Ana Cecilia Villarreal Ballesteros

Universidad Autónoma de Chihuahua

Keywords: collaboration, identity, practicum, social service.

The process of becoming a teacher can be a challenge for student-teachers. Flores and Day (2006) argue that student-teachers often face a difficult transition from being students to becoming teachers, as learners' idealistic expectations are challenged once that they enter into a real classroom environment. The participants of this study, during the course of their major, learn theory, methods, techniques and strategies about second language acquisition to teach language learners. In addition, they practice in simulated classrooms with their own classmates through microteachings. These sessions provide future teachers the opportunity to practice different teaching methods and receive constructive feedback in a supportive, low-risk environment. Nevertheless, these practices sometimes are not effective due to the fact that peers, who pretend to be students, are English proficient. Consequently, the teaching-learning process tends to be fast and effective. Because of this, once that learners teach a real class, they usually face a non-supportive, high risk environment where they need to take full responsibility of their classroom and students' learning. Research shows that when future teachers do not feel supported by colleagues or employers this shock increases and could result in teacher attrition (Flores and Day, 2006). Hence, support and collaboration seem to have an impact in the beginning stages of the process of becoming a teacher, which is why the element of mentoring during the social service and practicum stages of teaching training programs becomes relevant.

The purpose of this qualitative case study is to see the ways in which collaboration can help reduce the tension and anxiety that student-teachers face during the social service and practicum course of student teachers of a Northern Mexican University. This study attempts to answer the following questions:

- How does collaboration and support affect the way student-teachers deal with their expectations and reality when teaching a real class?
- How do learner and teacher identity affect the way student-teachers deal with their expectations and reality when teaching a real class?

Findings suggest that participants' self-image as teachers and as learners and collaboration and support from mentors, supervisors and peers, seem to have an impact on the way student-teachers deal with anxiety and tension and on the way their professional identity is shaped and re-shaped, influencing their desire to stay in the profession.

Tension, identity and mentoring in student-teachers

Due to their lack of experience, student-teachers might struggle to put into practice the theory they learned at school when they become teachers. In addition, they usually have an idealistic image of what teaching is like, and when they are faced with an unsupportive, high risk environment, anxiety and tension may occur. This is caused by what Warin, Maddock, Pell & Hargreave (2006) call identity dissonance, that is, the "psychological discomfort that can be felt when a person is aware of disharmonious experiences of self" (p.237). In the classroom this can occur when student-teachers have to behave in ways that go against their teaching beliefs or the way they see themselves as teachers, as a result of having to follow the regulations of the institutions they work with, the class syllabus, or any other factor that is out of their control.

In order to avoid or to attempt to control these feelings of anxiety and tension, Reis (2015) states that "individuals require assistance from others in learning to regulate their emotions by appropriating emotional support" (p.34). This support can be provided by a mentor or by their peers and, as Reis (2015) claims, it is important as it provides student-teachers with both academic and emotional support. Therefore, mentoring apparently could have an impact in the shaping and re-shaping of the identity of student teachers and it could encourage them to stay in the profession (Harrison et al, 2005; Walkington, 2005; Mullen, 2012).

Methodology

In order to see how identity, collaboration and support affect the way student-teachers deal with their expectations and reality when teaching a real class, an exploratory qualitative study was conducted at a Northern Mexican university that offers a B.A. in English. Participants in this study were 10 student teachers from 9th semester enrolled in a TESOL: Practicum class and from 6th and 7th semesters doing their social service teaching high-school students during the spring semester of 2018. During this term, participants had to go to a school and work with their mentors who were the English class teachers in these schools or their university supervisors. Information was gathered from weekly class observation and journal entries and was analyzed by categorizing it using NVIVO. To protect the identity of participants, they were given a pseudonym and data was anonymised.

Preliminary results

Findings suggest that inexperienced student-teachers felt tension and anxiety at the beginning of their practicum and social service, but that with the guidance and help of their mentors, supervisors and peers they seemed to be able to overcome these difficulties and to strengthen their teacher identity. Tension occurred mainly because student-teachers realized that they had difficulties explaining and understanding the topics they were teaching, because they felt they were not getting their students' attention and thus students were not learning, and because of classroom management problems.

These issues apparently made them switch their role from teachers to students as they felt they needed to study and prepare their classes more. When this happened, student-teachers often turned to their mentors, peers or supervisor for guidance and help, and they claimed that this support allowed them to solve their problems and be more confident. Regarding support from their mentors and supervisors, Norma claimed that whenever she had a doubt about a topic or how to explain it, she turned to her supervisors:

When I don't understand I ask my TESOL professor and she helps me and gives me tips to teach the topic.

Likewise, Rodrigo said that he turns to his university supervisor and mentor

When I don't have ideas on how to teach the topic the teacher gave me or when I don't know how to keep the kids quiet and working, because they have more experience than me and they can help me see what works and what doesn't. They have been very supportive.

Support, however, did not only come from their mentors and supervisors. Anna, for instance, said that she turned to her peer when she did not know how to get the attention of her students:

I like to plan my class with Gina because together we come up with activities that are more interactive and fun for the students. Also, we help each other at the time of teaching the class so we can have more control of our students.

Similarly, Elena claimed that:

when I have a problem with my group I asked Alice because we have similar classes, so we shared activities to help each other.

These statements seem to show that collaboration can reduce tension and increase confidence in student-teachers. Participants claimed that as they got more experience, they began needing less help from others because they felt more confident making decisions regarding their classes. For instance, Ileana said that at the beginning she felt very insecure:

I asked my TESOL teacher and my classmates for ideas to teach and control my group, but then I learned and at the end I didn't ask that much.

While Alice said that:

I thought I knew how to control the class, but then I realized I couldn't do it, so at the beginning I asked my mentor and supervisor for tips but then I felt more confident with the group and I was able to control them myself.

Similarly, Rodrigo seems to have strengthened his teacher identity during his practicum as he claimed that:

I always wanted to teach, but at the beginning I thought I wasn't a good teacher and even that I shouldn't teach because I felt overwhelmed, but with the help of my mentor, supervisor and classmates I got more confidence and I was able to make my students learn, so I feel very proud of myself now.

It can be said, therefore, that collaboration seems to have an impact in the shaping of the identity of student-teachers.

Preliminary conclusions

This research is still in process, but with the data analyzed so far it can be concluded that collaboration and support seem to help student-teachers cope with anxiety, tensions and difficulties that they experienced when teaching a real class for the first time. When student-teachers feel they can count on someone more experienced or on their classmates for help and guidance, they seem to feel more relaxed and confident at the time of teaching because they do not feel alone. Hence, they apparently have a student-teacher identity, that is, they do feel as teachers because they take responsibility of the learning of their students by preparing their classes, designing material and finding different ways to teach, but at the same time they do not feel complete responsibility as they know they can rely on their mentors, supervisors and peers if they need to. This seems to give them confidence and it apparently allows them to strengthen their teacher identity as they gain more experience.

It is hoped that findings of this research provide teacher trainers with more information on the development of student-teachers identity to fill an apparent literature gap, as the current literature seems to focus on learner identity and student identity mainly. The development of a strong identity in student-teachers could allow future teachers to enter the labor market more confident as they would have practice and hopefully, their tensions and anxiety would not be so strong, therefore reducing teacher attrition of novice teachers.

References

- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232. doi:10.1016/j.tate.2005.09.002
- Harrison, J.; Lawson, T. & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice: International and multidisciplinary perspectives*, 6(3), 419-441, DOI: 10.1080/14623940500220277
- Mullen, C. (2012). Mentoring: An Overview. In Fletcher, S. And Mullen, S. (Eds.) *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. 7 -23. SAGE publications, 2012, California.
- Reis D. (2015). Making sense of emotions in the NNEST's professional identities and agency. *Advances and current trends in language teacher identity research*. 31 – 43. Routledge research in language education.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 33(1), 53-64. Routledge.
- Warin, J.; Maddock, M.; Pell, A. & Hargreaves, L. (2006) Resolving identity dissonance through reflective and reflexive practice in teaching. *Reflective Practice*, 7(2), 233-245, DOI: 10.1080/14623940600688670

The Teacher of English as a Counselor: A Reflective Intervention

Martha Guadalupe Hernández Alvarado

Eleanor Occeña Gallardo

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Key words: autonomy, counseling, reflection, self-access centers, self-learning.

Self-access Centers (SACs) or Self-instructional centers have made an indelible imprint in the language teaching and learning environment. They have gained recognition in Europe and even Asia from as far back as after the Second World War and their existence spread worldwide. In Mexico, their popularity surged during the 90s. From the time of their growing popularity, books and articles have been written about the promotion of self-access and autonomy in learning languages. Two decades later, self-access centers are still known to be a complementary resource to language teaching and learning.

Self-access centers are part of the academic services in educational institutions and these facilities have an important role to play in the students' language learning. These centers must truly develop the concept of autonomous learning in the learners. The following study was drawn from a personal experience of a professor of the B.A. in English Language Teaching at the Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, who taught a course called *Self-access Center as a resource for learning*. The professor of the course made emphasis on the term 'self-access' not only as a center, but as a fundamental concept to learner autonomy so that the content of the course could be useful to the trainee teachers in the study program. This would ensure that they are able to help their future language learners become autonomous in their learning, whether they would work as counselors in a SAC or just as teachers of English.

The rationale of the study is to emphasize on the important role of the language teacher as a counselor, who not only administers a needs analysis and recommends materials, but truly guides the learner in self-learning. In this way, the counselor helps learners develop their autonomy and makes them reflect through the process to achieve the desired learning goals. The research objective is to study the trainee teachers' perceptions of their role as counselors, supporting a language learner in his/her learning process throughout a semester. Trainee teachers and language learners' reflections are used as the main instruments for data collection and analysis. For the purpose of this article, one sample of the trainee teachers' work will be mentioned to illustrate the process and results. A great amount of experience has been drawn from the study which is worth sharing to all those involved in training future teachers of English and for those involved in helping language learners become autonomous in their learning.

Literature review

Mozzon-McPherson (n.d) defines counseling in language learning as one-to-one interaction between a teacher and a learner in order to support the learner and help him/her find the most effective and efficient way of learning in a variety of learning environments. With the emergence of various self-directed learning schemes and the focus on learner-centered pedagogies, the role of the classroom teacher as counselor plays a significant role (Tudor, 1997, cited in Clemente, 2003). Therefore, there is a need to train future teachers of English to perform the role of counselors whether they would work in a self-access center or in a language classroom.

Little (1995) wrote that trainee teachers must be provided with the skills to develop autonomy in the learners who will be given into their charge, but they must also be given a first-hand experience of learner autonomy in their training. That is why; trainee teachers were trained to perform the roles of a language counselor. Gremmo and Riley (1995) of the CRAPEL at the University of Nancy, France state that teachers as counselors have two main roles: first, that of helping learners develop their learning competence, and second, of creating the resources favorable to self-learn languages.

Based on the information given by language learners, trainee teachers were expected to provide conceptual information which could help learners to develop their representations, metalinguistic and metacognitive notions; the methodological resources that responded to the learners' learning objectives and needs, as well as the support and motivation for the language learners who were trying to achieve their learning objectives by themselves (Gremmo and Riley, 1995).

The trainee teachers also learned to carry out a personalized needs analysis following Ellis & Sinclair's (1994) recommendations to identify their learning objectives. This meant not using a ready-made needs analysis format but gathering information from the learner to identify their learning needs. A *learning styles* questionnaire was used to consider the best ways for the learners to work on their learning needs. This was considered essential because Skehan, (1991, in Brown, 2007, cited by Reis Alves, 2008, p.8) defines learning styles as a "general predisposition, voluntary or not, toward processing information in a particular way" and these reflect the manner in which learners approach and react to learning situations.

One important message learnt by the students of the course is that learning autonomously does not necessarily mean learning alone, especially at the start of this process. A learner needs the guidance precisely of someone who can give his/her counsel on how to achieve the learning objective. Often-times, an autonomous learner, after being aware of his/her learning objective, does not know where to start, how to start, what materials to use and where to access to these materials. Little (1995) states that "the learner's acceptance of responsibility for his or her learning entails the *gradual development* of a capacity for independent and flexible use of the target language".

A very important point of this study was to have both the language learner and the trainee teacher as counselor reflect on the learning process. Self-reflection was meant to help both the learner and the counselor move towards the attainment of the learning objective. Allwright (1991, in Little, 1995, p. 178) observed that in "the promotion of learner autonomy the teacher's task is to bring learners to the point where they accept equal responsibility for this co- production".

Methodology

Twenty-three trainee teachers participated in this qualitative study. The trainee teachers first went through the process of learning to become a counselor with a “mock learner”. They practiced with their own classmates assuming the role of a language learner with a real need to learn, practice or improve in the language. When they had learned the process and feedback was given from the professor of the course, trainee teachers were asked to work with a real language learner – anyone they knew who was not studying the B.A. in ELT program - an acquaintance or a family member who had a real need to work on the language.

The counseling process

Defining the learner’s needs

They first listed down the activities where the language (in this case, English) would be needed for either academic or work purposes. After listing down these activities, the counselor (the trainee teacher) helped the language learner be aware of the skills that would be needed to focus on in each of the activities. This enabled the definition of a learning objective. To illustrate how this process worked, an example was taken from the work of a trainee teacher of this course, Eduardo Cornejo Salvador, who gave his permission to use his work as an example. Eduardo will be referred to as Trainee Counselor (TC).

Sample Language Learner’s profile: *an 8th semester student of Engineering in Computing Systems at the Instituto Tecnológico de Pachuca, with a B1 level of English who is going to the United States to present a robotics project in English.*

Prioritizing needs through a Needs Analysis

Learning priorities were identified and learning objectives were defined through a Needs Analysis. Eduardo and his classmates learned how to define learning objectives: the first part of the objective is the skill identified as WHAT was needed to work on. In general, most learners of a language were trying to work on a skill in these three ways: *to learn* something of the skill that they had no knowledge of, *to practice* a skill that they felt they need practice on and *to improve* on a skill that they may already be good at or wanted to do better. The phrase following the WHAT in the objective is the WHAT FOR. This was taken from the list of activities in the needs analysis that described what the language learner needed the language for. It also considered the skill that needed to be worked on. In the case of the TC’s learner who prioritized speaking, his learning objective was set as follows: *To practice speaking to be able to communicate orally with people when presenting a project in robotics.*

Knowing the Language Learner’s Learning Style

The notion of learning styles has been considered of importance to the success of learning autonomously, and therefore is part of the process of this study. A learning style questionnaire was given to determine what activities and resources would be suitable for the learner to work with according to his/her learning style.

Workplan

With the *learning objective and learning style* of the language learner, the TC helped the language learner write a workplan to follow. The workplan clearly reflected the learner’s learning objective and learning style through the activities and materials he/she would work on within a certain period of time.

Results and Discussion

Reflections of the Language Learner

At the end of the workplan, the language learner wrote his/her reflections on this mode of study. He/she was given some points to reflect on particularly about how helpful the resources were in achieving the learning objective. He/she stated at the end if the learning objective was achieved or not. This reflection also served as self-assessment, the necessary consolidating part of the process. For example, the TC's learner wrote: *"Last plan helped me to get ready for the competition and I am ready to present my project next week... Also I learned what the most common questions are and I believe this gives me an idea of what I will be asked"*. It is important to mention that this case was particularly successful as the language learner could accomplish his learning goals and was able to present his project in the United States in English, and even won the first place.

Reflections of the Counsellor

In helping our trainee teachers become true counselors of real self-access language learners, both future counselors and language learners carried out reflective moments. The language learner reflected on his/her work and the resources used to achieve his/her learning objective. The counselor afterwards reflected on the language learner's written thoughts to try to understand and improve on the way he/she was trying to help the learner achieve the learning objective.

After reading the language learner's reflections, it was the turn of the TC to write his own reflections, to give thought to what the learner wrote. This helped the counselor understand if the workplan was effective or not. The language learner's voice gave an insight to his own learning and information for the counselor on the usefulness of the methodological resources for the language learner to achieve his learning objective. One interesting reflection made by the TC is cited as follows: *"We both have been working to achieve the goals set, and this experience has given me the chance to reflect and re-think of still my role as learner in order to find better ways to acquire the language."*

Conclusions

The study emphasized on the role of the teacher in this mode of study who becomes a counselor. The counselor in a self-access mode of learning must possess the skills to develop autonomy in the learners in order to be able to guide the learner through the process of achieving his/her learning objectives. Equally important in guiding learners through a process that would enable them to achieve their learning goals is reflecting on the self-access process to help both learner and the counselor understand what went well or what went wrong.

The process described here resulted in well expressed reflections from the learners and the trainee counsellors. The reflections revealed many learning experiences and more importantly, how counseling can be implemented to promote language learners' autonomy. This is therefore the reason why this study was brought to light: the importance of the counselor's role in helping the language learner become autonomous and that of reflecting on the learning and of the counseling guidance given.

References

- Clemente, M.A. (2003). Learning Cultures and Counselling: Teacher/Learner Interaction within a Self-Directed Scheme. In D. Palfreyman and R. Smith (Eds.), *Learner Autonomy Across Cultures*. New York. NY: Palgrave Macmillan.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G. and Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University.
- Gremmo, M. and Riley, P. (1995). Autonomy, Self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. *System*, 23 (2), pp. 151-164.
- Little, D. (1995). Learning as Dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2) pp.175-182.
- Reis Alves, A. (2008). *The Good Language Learner*. The University of Birmingham Centre for English.

Social Mediation amongst Language Teachers when Solving Classroom Problems

Ma. de Lourdes Rico Cruz

Delphine Pluvinet

Rosa María Guevara Díaz de León

Universidad Autónoma de Querétaro

Key words: group work, language teachers, problem solving, social mediation.

One of the most widely studied areas in education has been the phenomena arisen from group work and interactions among participants when solving problems. According to scholars in the field, an individual can accomplish more when working in collaboration with others than without them. This implies group work where participants make an effort to share experience, facts, ideas and explanations.

When group work occurs, the members are expected to collaborate with each other, to work in joint coordination to achieve their shared goals. This usually works when considering a group of language students under the surveillance of a teacher, especially when they find a common purpose to share something. However, this seems more complex when it comes to observe teachers working and interacting in groups. This makes us inquire about how group works with language teachers when they are speaking about the problems they face in their language classrooms.

This study attempts to find what kind of problems the language teachers face in their classes and the kind of strategies they use to solve them. One of the main issues of interest is to know how they mediate each other when they are discussing about these experiences. These teachers are expected to elaborate complex cognitive skills as well as some functions in the development of metacognitive and teaching strategies might be forced given the context of the study. For instance, negotiation might occur in the groups so that they decide how to organize their work, and what will be needed to find is whether they use any other kind of mediation besides the one obtained by their colleagues. In some way, this presentation attempts to present partial results of a research where a group of three language teachers are exposed to the open discussion of problems they have faced in their classroom and their reflection on how they have solved such situations.

Literature Review

Largely, social mediation in any of its forms has proven to be relevant in the process of learning. The effective use of socially shared mediation has demonstrated several advantages for learners such as the use of shared strategies and high-quality learning. For example, Vauras and colleagues (2003) studied individual and social processes of fourth graders working in the solution of mathematical problems and found that shared regulation helped the learners to use strategies which led them to high quality learning. Some conclusions of the study revealed that the members of a group build common learning, group monitor and mediate joint activity, assuming responsibility for regulatory actions and the co-construction of knowledge (Vauras et al, 2003).

During social mediation, some members of a group are expected to “take the control” and manage any dimension of the learning situation, providing assistance to help another learner accomplish a specific part of the task (Pifarre and Cobos, 2010) by prompting or discussing a possible solution. Sometimes, the help given in the groups is provided to encourage other learners to advance in the process. Rogat and Adams-Wiggins (2014) made qualitative analyses on videotaped observations of seventh graders solving three activities in teams. They observed that these learners mediated each other with either a facilitative or a directive purpose. The directive form refers to the influence that a learner has to control what others should do, determining the steps to follow, controlling the materials, ordering others what to do and maintaining the control of the task procedures. On the other hand, the facilitative mediator guides, assists in any of the processes of the group (Hadwin and Oshige, 2011; Rogat and Adams-Wiggins, 2014). The result of this study suggests that directive does not allow the other group members to contribute in the task so the quality of mediation decreases. This kind of mediation must not be seen as a matter of one member controlling others but helping and facilitating each other’s work.

Lantolf and Poehner (2011) claim that social mediation functions bidirectionally; that is, in the assistance given to another, there is reciprocity in the regulatory activity given in a class, for example, “whereby a learner’s responsiveness to teacher mediation also regulates the teacher and her subsequent attempts at assisting the learner” (p. 18). In their study, Lantolf and Poehner (2011) analysed the interactions between an elementary school teacher of Spanish and learners. The results of the study demonstrated that the more a learner is able to respond to implicit mediation, the closer he is to gaining control over the language, and where mediation might be implicit or explicit fosters development in the learners. For instance, teachers or peers may assist or mediate each other by prompting a strategy (through implicit or explicit mediation).

Parallel to social mediation, a large body of literature has been published within the enterprise of elucidating the term *scaffolding*. Scaffolding has been defined as the assistance given by another person for the purpose of learning, aid provided from an expert to a novice (Knouzi et al., 2010). Scaffolding might be considered as a form of social activity. The intentional help provided by the “other” implies that this “other” has a better understanding of certain topic or has qualities that might assist the other to improve in their performance. As observed, much has been researched in the field but very little has been said about how language teachers interact and work in groups discussion about the problems they face and what strategies they use to give a solution to these problems.

Methodology

Social mediation in group work implies a social involvement activity; this is why the study here presented must be considered within a social ontological nature. The research, then, grounds on dialectical constructivism as an epistemological paradigm since it considers the fact that research looks at the understanding of phenomena within the interpretation of the complexity of multiple participants' meanings, interacting for a social construction of their knowledge.

This research study is approached through the research design of a micro- longitudinal study with mixed- method components (QUAN+QUAL) (Dörnyei, 2007) and the detailed microgenetical analysis of conversations of the participants interacting in a group during the discussion of their problems.

The participants consisted of three language teachers whose ages varied from 28 to 33 years old. The three of them share the same demographic characteristics. They are all Mexicans, born in the centre of the country, and are all native speakers of Spanish teaching foreign languages (Italian, English and French). All the participants are teachers who have been in service for more than 8 years.

Results

The study resulted in a preliminary model of social mediation at different levels, which suggests that during the discussions, the teachers are confronted with the challenge of finding solutions to problems they draw on the group resources, negotiate the management of the activities and group work, and finally engage in meaningful communication. The findings also suggest that these teachers mediate each other within three main domains: their cognitive, affective and social ones. In this way, they can engage in meaningful conversations about their experiences and share with each other the strategies and resources they have gained through their teaching activity.

The first results also show that what occurs among teachers interacting in groups is not very different to what happens among language learners interactions. Nonetheless, the level of complexity is higher and the teachers had not been aware of the cognitive resources they had gained over the years.

Conclusions

The findings of the study show that group mediation is a complex but dynamic construct. The study provides specific examples, which reveal how mediation is a prime element in the relationship between speaking and thinking. The results show several benefits of group work activities, which will help them make the most of their learning / teaching experience and be aware of their cognitive, affective and social strategies they use and share within the group.

Group work is essential for teachers; the mediation that emerges in the group also fosters a sense of collaboration, friendship and a positive attitude towards language teaching within a supportive environment. These elements help the teachers to trust in others while they reflect and develop their metacognitive skills through the practise of awareness.

References

- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-Regulation, Coregulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory. *Teachers College Record*, 113(2), 235–239.
- Knouzi, I., Swain, M., Lapkin, S., & Brooks, L. (2010). Self-scaffolding mediated by languaging: microgenetic analysis of high and low performers. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 23–49. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00227.x>
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for L2 development. *Language Teaching Research*, 15, 1–23.
- Pifarre, M., & Cobos, R. (2010). Promoting metacognitive skills through peer scaffolding in a CSCL environment. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5(2), 237–253. <https://doi.org/10.1007/s11412-010-9084-6>
- Rogat, T. K., & Adams-Wiggins, K. R. (2014). Other-regulation in collaborative groups: Implications for regulation quality. *Instructional Science*, 42(6), 879–904.
- Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R., & Lehtinen, E. (2003). Shared-regulation and motivation of collaborating peers: A case analysis. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 46(1), 19–37. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2003.19>

Identificación de Prácticas Efectivas en la Enseñanza del Inglés mediante la Investigación Acción

Nancy Audrey Delgado Hoy

José Luis Martínez Guevara

Roberto Manuel Osorio Soto

Mary Grace Killian Reyes

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Palabras clave: aprendizaje del inglés, investigación acción, prácticas efectivas.

El proyecto aborda las percepciones de cuatro profesoras previo, durante y posterior al proceso de la implementación de la investigación acción en sus aulas, como parte de su proyecto de investigación en la Maestría en Educación Bilingüe del Inglés en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 282, con el objetivo de identificar las prácticas efectivas percibidas por ellos, así como mejoras en el aprendizaje de este idioma en sus aulas y en su propia práctica docente.

La Investigación Acción

Richards y Farrel (2005) distinguen dos necesidades en la formación de los docentes de segundas lenguas: la capacitación y el desarrollo. Mientras la capacitación se refiere a atender las responsabilidades de los docentes con metas a corto plazo, es considerada parte de la formación previa al trabajo áulico. Las profesoras del presente estudio son egresadas de la Licenciatura en Idioma Inglés, la cual forma profesionales para la enseñanza de este idioma en cuanto a principios, prácticas, estrategias; su formación previa fue sin duda monitoreada por los docentes de dicho programa educativo, según la condición establecida por Richards y Farrel (2005) para considerarlo como capacitación.

Por otro lado, el desarrollo docente se enfoca en metas a largo plazo y busca un crecimiento en el conocimiento de su práctica docente y del autoconocimiento de su propia labor a partir de la reflexión, las cuales pueden incluir la documentación sobre distintas prácticas de enseñanza, conversaciones entre colegas y requiere que el docente explore nuevas tendencias y teorías en la enseñanza de idiomas (Richards & Farrel, 2005). En este último aspecto de la formación profesional está relacionado directamente con la investigación acción como parte de la práctica del docente de segundas lenguas. Por lo que, en los siguientes párrafos, se profundizará en qué consiste la investigación acción.

La investigación-acción en la educación consiste en un proceso de reflexión sobre la propia práctica en el aula, para Pellerin y Paukner (2015) la reflexión no debe ser solamente un acto de reflexión personal sobre la práctica frente al aula, sino también involucrar en los estudiantes en un proceso

reflexivo sobre su aprendizaje, además de que está basada en la necesidad del propio docente, fuera de las exigencias institucionales ya que consiste en un acto autónomo (Maksimovi & Ban ur, 2013). Wood en Keegan (2016) concibe a la investigación acción como a quello que permite a cualquier docente interesado en la mejora de su práctica educativa convertirse en un creador de conocimiento y generar epistemologías y teorías más factibles de ser aplicadas que las que se pueden generar a través de los métodos tradicionalistas de investigación. Tres principales beneficios se derivan de la investigación a través de esta metodología: 1) Su contribución al desarrollo profesional del docente, 2) su capacidad para generar conocimiento y nuevas prácticas y 3) el valor del docente-investigador como parte de la propia investigación (Keegan, 2016). Saunders, Lewis y Thornhill, (2009) agregan a esta lista: 4) La investigación se enfoca en la resolución de problemas, 5) el investigador es parte del contexto, 6) el proceso de investigación es cíclico y 7) los resultados de la investigación tienen aplicación más allá del proyecto de investigación en cuestión.

Por su parte, Bailey, Curtis y Nunan (2001) apuntan que, en la enseñanza reflexiva, los docentes y estudiantes de pedagogía deberán recolectar datos sobre la enseñanza, evaluar sus actitudes, creencias, presuposiciones y prácticas sobre la enseñanza. Un aspecto relevante de esta metodología para los docentes de segundas lenguas, a decir de Haley, Midgely, Ortiz, Romano, Ashworth y Seewald (2005) radica en que la investigación acción se diferencia de otros tipos de investigación social en cuanto a que aborda acciones específicas a ser implementadas para situaciones en concreto.

Metodología

Es un estudio de enfoque cualitativo de tipo fenomenológico. Se realizaron entrevistas semi estructuradas a las cuatro profesoras sobre sus proyectos de investigación. La entrevista contempla 18 preguntas clasificadas en tres bloques. El primer bloque: “Valoración de la práctica antes de la implementación de la investigación-acción” contempla un total de seis preguntas con respecto a la comprensión de las profesoras sobre el método, su conceptualización y posibles experiencias previas bajo esta metodología.

El segundo bloque de preguntas consiste en “Valoración del proceso de investigación-acción” con siete cuestionamientos que abarcan desde la detección de la problemática, dificultades durante el proceso, las reacciones de los alumnos ante los cambios implementados, cambios realizados en las distintas etapas del proceso, hasta las aportaciones de la literatura a sus proyectos.

En la última y tercera etapa, “Valoración de la práctica docente posterior a la implementación de la investigación-acción,” se incluyen las cinco preguntas restantes relacionadas con los cambios incorporados a su práctica docente una vez que se concluyó su proyecto, ventajas y desventajas encontradas al método, la manera en la que se han socializado sus resultados y una apreciación personal de su experiencia durante la implementación. Las entrevistas fueron grabadas de manera individual y una vez realizadas las cuatro entrevistas, los audios fueron analizados con el programa ATLAS.ti, identificando las categorías de análisis.

Resultados preliminares

Antes de la implementación de la investigación acción las docentes realizaban estrategias con un escaso sustento teórico, más basadas en la intuición y en la socialización con sus compañeros profesores. Los principales aportes del proyecto de investigación acción fueron el proceso de detección de la problemática a través del diagnóstico y la elaboración de un sustento teórico que fundamente el plan de acción a implementar. Las principales dificultades que enfrentaron las profesoras consistieron en suspensiones de clases, las cuales no están dentro de sus posibilidades controlar y que derivaron en tiempo insuficiente para desarrollar adecuadamente algunas estrategias. Los resultados obtenidos consistieron en una mayor participación de los alumnos en el aprendizaje del idioma, mostrando mayor entusiasmo hacia la materia, aunque no expresaron con claridad si también hubo mejoras concretas en cuanto a su aprendizaje del idioma.

Conclusiones

En términos generales, las profesoras entrevistadas se mostraron satisfechas con el proceso y los resultados de su trabajo de investigación acción, las dificultades que enfrentaron fueron menores y estaban fuera de su alcance solucionar, pero no fueron un obstáculo para lograr que sus alumnos se involucraran con mayor entusiasmo en el aprendizaje del idioma inglés de los alumnos. Por otro lado, consideran conveniente socializar su experiencias y resultados del proceso de investigación realizada.

Referencias

- Bailey, K.M., Curtis, A. & Nunan, D. (2001). *Pursuing Professional Development. The Self as Source*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Haley, M. H., Midgely, A., Ortiz, J., Romano, T., Ashworth, L., & Seewald, A. (2005). Teacher Action Research in Foreign Language Classrooms: Four Teachers Tell Their Stories [Abstract]. *Current Issues in Education*, 8(12). Recuperado de <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/download/1606/649/>
- Keegan, R. (2016). Action Research as an Agent for Enhancing Teaching and Learning in Physical Education: A Physical Education Teacher's Perspective. *The Physical Educator*, 73(2), 255-284. doi:10.18666/TPE-2016-V73-I2-6236
- Maksimović, J., & Bandur, V. (2013). Obrazovanje nastavnika refleksivnog praktičara. *Teme: Casopis Za Društvene Nauke*, 37(2), 595-610.
- Pellerin, M. & Paukner, F. I. (2015). Becoming reflective and inquiring teachers: collaborative action research for in-service chilean teachers. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 13-27. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contents-pellerin-paukner.html>
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2009) *Research Methods for Business Students* (5th ed.). Harlow, England: Pearson Education.

Perspectives and Challenges of EFL Teachers in a Task Based Language Teaching (TBLT) Curriculum

M. Martha Lengeling

Edgar Emmanuell García Ponce

Irasema Mora Pablo

Universidad de Guanajuato

Key words: perspectives, qualitative research, task based learning teaching.

Task-Based Language Teaching (TBLT) has a long history which is connected to the Communicative Language Teaching approach. The basis for TBLT is the use of authentic tasks for learners to carry out in the target language. These tasks should also be meaningful for learners within their contexts. With this in mind, grammar takes on an inductive role where learners are given tasks to figure out how to use the language. This research project was carried out with two sets of teacher training workshops (20 hours each), and the main objective was to explore the perspective of EFL teachers who teach in a TBLT curriculum in a large public university in southern Mexico. The training was on TBLT and we wanted to see how the teachers responded to the training and what challenges they encountered as teachers.

Literature Review

TBLT has a rich history which stems from Communicative Language Teaching in the 70s (Willis, 1996). TBLT is also linked to second language acquisition in that the learner is more engaged in the process of learning and in figuring out the grammar (Ellis, 2003, 2009; Thornbury, 1999; Zhao, 2015). TBLT looks at grammar inductively, that is, the learner tries to figure out how to use the language without grammar rules given (Noonan, 2004; Thornbury, 1999). A variety of authentic tasks are used in TBLT and examples of these are information gaps, projects, noticing activities, presentations, simulations, etc. Planning is important for TBLT and the teacher needs to consider pre-task, task and post-task stages, as well as the roles of teachers and learners (Willis, 1996). The curriculum for the context was grounded on TBLT.

Methodology

Qualitative research was employed in order to explore the perceptions and challenges of the EFL teachers. Qualitative research is known to “study human actors in natural settings, in the context of their ordinary, everyday world” (Richards, 2003, p. 10) and in this study the human actors were EFL teachers in their educational setting, their university. We consider this a case study because we looked at the teachers in one specific context. As well, as part of qualitative research, we wanted to explore their perspectives and we tried to “seek to understand the meanings and significance of these actions from the perspectives of those involved” (Richards, 2003, p. 10).

With this in mind, we used a number of techniques, such as questionnaires (pre- and post- workshops), videos of the teachers’ classes and reflection, and lastly, a focus group discussion after the second set of workshops. These three techniques were chosen to help triangulate the data to find the teachers’ perspectives and challenges from a variety of sources.

The participants were 21 practicing EFL teachers who had a variety of educational backgrounds (bachelors or masters), and a range of 10 to 27 years of teaching in a large public university. At the beginning of the workshops, the participants gave their consent to be part of this research and we have used pseudonyms to protect their identity. The researchers are not part of this university, but were invited to give teacher training to the teachers. Once the data was gathered, it was read a number of times to find emerging themes and then we used MaxQDA software to further confirm the themes.

Results

The themes which emerged are 1) positive reflections of being updated and 2) challenges of teaching in a TBLT curriculum. For the most part, the teachers showed a basis of knowledge of TBLT and welcomed the training to refresh their knowledge. They felt more secure with the training and in the videos they were able to put to practice the use of TBLT. Regarding the challenges, they faced a number, such as large classes, limited time for task preparation and selection, and a tendency to fall back on grammar. The teachers also expressed concerns as how to use or adapt the textbook to the TBLT curriculum. The challenges mostly referred to how to put to practice TBLT while dealing with the constraints of their university.

Conclusions

The conclusions showed that the teachers encountered a number of challenges within their teaching of TBLT. At times, they felt overwhelmed with problems of planning and adapting the use of the textbook to TBLT. Yet with the training, they voiced their opinions of understanding their challenges of planning and how to deal with the textbook. Providing the teachers with a venue to revisit the theory of TBLT proved valuable for them to have space and time to reflect on their practice. In essence, they were bridging the gap of theory and practice and this seemed to be needed for their understanding of their practice in relation to the theory of TBLT. Another conclusion of this research shows how the participants were able to analyze their own teaching of TBLT and put it to practice in the videos. They approached their classes using grammar in an inductive way and showed planning on their part, which demonstrates that they seemed to have a basis for TBLT. To conclude, we found it important for teachers to dialogue about their concerns as teachers and that they were able to update. These conclusions have implications for teachers, coordinators and curriculum designers.

References

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009) Task based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*. 19(3), 221-246.
- Noonan, F. J. (2004). Teaching ESL students to “notice” grammar. *The Internet TESL Journal*, X, 7. Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Noonan-Noticing.html>
- Richards, K. (2013). *Qualitative inquiry in TESOL*. London: Palgrave.
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Zhao, M. (2015). Implementation of task-based language teaching in classes of second language acquisition. *International Conference on Educational Technology, Management, and Humanities Science*. download.atlantis-press.com/php/download_paper.php?id=19238

La Importancia de las Habilidades Sociales Docentes en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Mariza G. Méndez López

Universidad Veracruzana

María Isabel Hernández Romero

Universidad de Quintana Roo

Palabras claves: emociones, enseñanza efectiva, habilidades sociales docentes, motivación.

Ser un profesor eficaz implica no solamente ser un experto en tu área de conocimiento sino también tener habilidades sociales desarrolladas de manera efectiva para poder relacionarte con los estudiantes (Pulido, 2009). De acuerdo con Monjas (1999), las habilidades sociales son:

...conductas o destrezas sociales específicas requeridas competentemente para ejecutar una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas (p. 28).

Diferentes habilidades sociales han sido identificadas; sin embargo para un docente aquellas indispensables son: escuchar, iniciar una conversación, formular preguntas, dar instrucciones, comprender los sentimientos de los demás, negociar y hacer frente a las presiones, entre otras.

En un estudio cualitativo previo se encontró que el proceso de reflexión de las emociones negativas promovió un proceso de desarrollo en los estudiantes participantes que resultó positivo para su proceso de aprendizaje (Méndez, 2011). Sin embargo, éstas deben ser experimentadas en un ambiente humanístico para que pueda darse un resultado positivo, ya que de lo contrario se puede tener como resultado un rechazo hacia la lengua extranjera y consecuentemente un proceso de aprendizaje no exitoso. Es entonces de gran importancia conocer qué efecto tienen las habilidades sociales del profesor en la creación de un ambiente de aprendizaje efectivo y las emociones generadas debido al nivel de desarrollo que los profesores tengan de éstas.

El propósito del estudio actual es: 1) identificar la relevancia que los profesores de una lengua extranjera les dan a las habilidades sociales en su práctica docente e; b) identificar si los profesores de una lengua extranjera tienen habilidades sociales desarrolladas de manera efectiva. Las habilidades sociales por considerar son las relaciones personales, comunicación asertiva, manejo de emociones y conflictos.

Para este estudio se estructuraron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué importancia le dan los profesores de una lengua extranjera a sus habilidades sociales para una enseñanza efectiva?
2. ¿Qué habilidades sociales necesitan desarrollar los profesores de lenguas para una enseñanza efectiva?
3. ¿Existen diferencias significativas entre las habilidades sociales reportadas y el género y grado académico del profesorado?
4. ¿Existe una relación significativa entre las HSD y la experiencia docente y antigüedad laboral del profesorado?

Para conocer las percepciones de profesores de lenguas sobre la importancia de las habilidades sociales se diseñó un instrumento con el objetivo de determinar la relevancia que los profesores de una lengua extranjera le dan a las habilidades sociales en su práctica docente.

Metodología

Este es un estudio de tipo cuantitativo exploratorio que incluye la aplicación de una encuesta a 32 profesores de lenguas (inglés, francés e italiano) en una universidad del sureste mexicano para conocer sus percepciones sobre la importancia de las habilidades sociales en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El Cuestionario de Habilidades Sociales consta de cuatro componentes que reflejan las habilidades sociales consideradas importantes para crear un ambiente de aprendizaje efectivo.

La información obtenida a través del cuestionario aplicado a los profesores fue analizada con la paquetería IBM SPSS, versión 23, recomendada principalmente para estudios descriptivos en las ciencias sociales y en educación. Los datos se codificaron en las diferentes variables del cuestionario en mención; incluyendo datos demográficos de los participantes tales como género, experiencia docente, antigüedad laboral y grado académico.

Resultados

Respondiendo a la pregunta de investigación 1, los resultados muestran que los participantes consideran muy importantes los componentes de comunicación asertiva y relaciones interpersonales. Sin embargo, algunos aspectos de estos componentes no son considerados importantes, tales como premiar o elogiar a los estudiantes y/o aceptar sugerencias de los mismos en su práctica docente.

Con respecto a las habilidades sociales que se necesitan desarrollar (pregunta de investigación 2), se encontró que el componente con la media más baja fue el de manejo de problemas y conflictos; por lo que se puede sugerir que la poca importancia hacia este componente prioritario es el que necesitan los docentes para una enseñanza efectiva.

De igual forma las profesoras encuestadas reportaron dar mayor importancia a las HSD que los

profesores. Por ejemplo, en los componentes de comunicación asertiva y, manejo de problemas y conflictos se encontraron diferencias significativas de género. Sin embargo, no hubo diferencias significativas en las habilidades sociales de acuerdo con el grado académico. Finalmente, se encontró que, a mayor experiencia docente y antigüedad, se da mayor importancia a las habilidades sociales docentes.

La tercera pregunta de investigación se enfocó, por un lado, a las posibles diferencias significativas entre profesoras y profesores con respecto a la importancia dada a sus habilidades sociales en el aula. En este sentido, se encontró que en los cuatro componentes las profesoras reportaron mayor importancia a las HSD que los profesores. En esta misma tónica de variabilidad, la pregunta de investigación 3 también se enfocó a explorar las posibles diferencias significativas en la importancia dada a las HSD de acuerdo con el grado académico del profesorado. De esta manera, la prueba ANOVA de un factor indicó que no hubo diferencias estadísticamente significativas en la importancia dada a las HSD por parte de los profesores independientemente su grado académico.

La pregunta de investigación 4 se concentró en medir la posible relación entre la importancia dada a las HSD y la experiencia docente, así como la antigüedad laboral del profesorado. Es decir, si la importancia otorgada a las HSD pudiera explicarse por la experiencia docente y antigüedad laboral respectivamente. Es decir, a mayor experiencia docente reportada por el profesorado, mayor importancia otorgada a la comunicación asertiva ($r = .413$), las relaciones interpersonales ($r = .532$), el manejo de emociones ($r = .489$) y manejo de problemas/conflictos ($r = .380$).

Conclusiones

A manera de cierre de estos resultados preliminares, se pueden señalar que las habilidades sociales han cobrado trascendencia en los últimos años. Ciertamente, el componente social se ha convertido en una capacidad necesaria para los profesores de lenguas en los diferentes niveles educativos. Si bien es cierto, que el profesorado reporta una gran importancia a las HSD, resulta esencial triangular estos resultados con la observación de su desempeño en el aula. Finalmente, hay áreas de oportunidad como resultado de este estudio, especialmente el manejo de problemas y conflictos en el aula.

Referencias

- López, C. (2011). Relación de la inteligencia emocional con el desempeño en los estudiantes de enfermería. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz. Departamento de Psicología, 388-392.
- Méndez López, M. G. (2011). Emotion and language learning: An exploration of experience and motivation in a Mexican University context (Doctoral dissertation). Retrieved from etheses.nottingham.ac.uk/3175/1/555352.pdf
- Monjas, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Sanjuán, A. (2008). Perfil emocional de los estudiantes en prácticas clínicas. Acción tutorial en enfermería para apoyo, formación, desarrollo y control de las emociones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 234-235.
- Pulido, I. (2009). Habilidades sociales del docente. disponible en: www.csif.es/andalucia/modulos/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/INMACULADA_PULIDO_2.pdf

Lengua y Cultura Extranjeras

Foreign Language and Culture

El Aula y la Comunicación Intercultural: La Exploración de las Identidades de los Jóvenes Nikkei de Tapachula

Alberto Jorge Fong Ochoa

Elizabeth Us Grajales

Universidad Autónoma de Chiapas

Palabras clave: aula, comunicación intercultural, identidad.

El aula es un espacio social y cultural en donde participan diferentes actores y en sus interacciones verbales y no verbales cotidianas se reflejan creencias, actitudes, valores, prácticas sociales y conocimientos. Los actores principales en el aula son los alumnos y el docente quienes como individuos tienen una multiplicidad de identidades tanto en el plano personal (individual) como colectivo (social). La identidad es un constructo dinámico que es cambiante porque en las interacciones comunicativas que tiene el individuo en sus diferentes roles en la vida, en la sociedad y en el salón de clases su identidad se va reconstruyendo. Al no estar consciente de quiénes somos y en el encuentro con los “otros” en el aula pueden suscitarse conflictos o malentendidos.

Chiapas es un estado multicultural porque alberga una diversidad cultural de grupos no sólo étnicos sino de mestizos y migrantes, principalmente, en la región del Soconusco, como es el caso de Tapachula. La invisibilidad del fenómeno de migración masiva pudiera influir en la imagen que se tiene de Tapachula como ciudad fronteriza ya en los siglos pasados y en este siglo XXI ha habido un gran flujo de migrantes: alemanes, chinos, coreanos, japoneses y actualmente de muchas partes de países centroamericanos y africanos. Esta mezcla de culturas, a veces no son tan perceptibles en la vida cotidiana de los que viven en Tapachula.

Revisión Literaria

La identidad social se traduce como representaciones operativas en el plano cognitivo que funcionan como realidades, y con las cuales somos capaces de proyectar la “realidad” de lo que somos. Esta identidad está determinada por: la experiencia de vida, los patrones culturales y las ideologías. Entonces, la identidad social es “un proceso lógico primordial en virtud del cual los individuos y los grupos humanos se auto-identifican siempre y en primer lugar por la afirmación de su diferencia con respecto a otros individuos y otros grupos” (Giménez, s.f., p. 189).

Llama la atención la palabra “diferencia” en la definición de identidad pues éstas son tan visibles y se presentan de manera binarias como: hombre o mujer, blanco o negro, joven o adulto, mi grupo y otro grupo entre otros. Y son éstas diferencias que se ven marcadas en el lenguaje que usamos para referirnos a aquellos no pertenecientes a nuestro grupo que se denominan “otros”. Durante el siglo XIX la antropología cultural hizo un gran énfasis en investigar las diferencias culturales que existen entre un grupo y otro. Esta misma ciencia, la antropología cultural, provee de explicaciones sobre lo que

es la otredad, “el ‘otro’ se configura como producto de la desigualdad, aquellos diferentes a quienes poseen el capital cultural o la cultura hegemónica (asegurándose con ello los medios de reproducción de materiales de la sociedad)” (Guglielmi, 2006, p. 2). Todo lo que define a un individuo que es diferente de nosotros, son sus características físicas o ideológicas, varían de las nuestras a tal punto que su existencia misma produce un efecto de curiosidad o, en el peor de los casos, rechazo por él.

Para tener mejores interacciones interpersonales con personas que pertenecen a comunidades distintas a las nuestras y con prácticas sociales también distintas, es indispensable volver la mirada hacia el término de competencia intercultural. La competencia intercultural es una herramienta para la formación de una ciudadanía más tolerante y un elemento indispensable para aquellas personas que se encuentren en contextos culturales que no sean los originarios. La lengua y la cultura son elementos imprescindibles en la comunicación intercultural porque no sólo permiten comunicarnos, sino que cada una expresa la realidad según los hablantes la perciben. Cada hablante percibe y se apropia de la realidad según el contexto social donde interactúe (Lenkersdorf, 2009).

Para que haya una comunicación efectiva en cualquier lengua, es necesario, la respuesta y la retroalimentación que los participantes eliciten unos a otros en el curso de la conversación, cada hablante desarrolla sus propias estrategias para interpretar y responder apropiadamente. Chick (1996) argumenta que los problemas de comunicación entre un grupo a otro se pueden deber a claves de contextualización que son formas de mensajes verbales y no verbales que contrastan entre los dos grupos. Una persona al interactuar transmite mensajes verbales y no verbales que apoyan la comunicación y el interlocutor debe decodificarlos e interpretarlos para poder responder a estos mensajes los cuales son filtrados por su infancia cultural.

Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo bajo el método investigación-acción y aún está en proceso. Tiene como objetivo explorar las identidades de los jóvenes Nikkei de Tapachula a través de actividades didácticas que promuevan la comunicación intercultural en las clases de inglés.

1. ¿Qué prácticas socioculturales, actitudes, valores, creencias, conocimientos manifiestan tener los jóvenes Nikkei?
2. ¿Qué imagen tienen los jóvenes Nikkei de las lenguas-culturas: japonesa y mexicana? ¿cómo estos imaginarios han penetrado en su vida cotidiana?
3. ¿Qué tipo de actividades didácticas permiten sensibilizar a los participantes Nikkei sobre su identidad personal y colectiva y promover la comunicación intercultural en el aula?

Este estudio cuenta con la participación de integrantes de 4 familias de descendientes japoneses quienes cursan inglés en la Casa de la Cultura Japonesa.

- La familia Nakamura, la cual será la principal, con 9 participantes.
- La familia Mitsui, con 4 participantes.
- La familia Kajiwara, con 3 participantes.
- La familia Yamasaki, con 2 participantes.

Las técnicas de recolección de información que se han utilizado son las siguientes: la observación no estructurada, diario del docente investigador, la entrevista semi-estructurada, actividades didácticas, bitácora de aprendizaje, transcripción de video y audio grabaciones.

Resultados preliminares

Como resultados preliminares se percibe la influencia que tiene los jóvenes Nikkei en la educación informal en el seno familiar porque las familias continúan con sus prácticas culturales donde se fomenta la filosofía japonesa en casa. La lengua japonesa se enseña de generación a generación a través de las casas de cultura donde los descendientes de japoneses toman sus cursos de japonés. No todos los participantes se identifican con el concepto Nikkei porque históricamente desde la llegada de japonés a México, sus descendientes sufrieron discriminación, lo que los llevo a procesos de aculturación donde la cultura mexicana se impuso ante la japonesa.

Referencias

Chick, K. (1996) *Intercultural communication*. En McKay,

L.S. & Hornberger, H.N. (ed) *Sociolinguistics and language teaching*, UK: CUP.

Giménez, G. (s.f.). *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología*. Ciudad de México. Universidad Autónoma de México.

Guglielmi, F. (2006). *Construcción de la otredad en la filosofía contemporánea. Rastreo de sus orígenes en Karl Marx y Friederich Nietzsche*. Chaco, Argentina. Universidad Nacional del Nordeste.

Lenkersdorf, C. (2009). *Aprender a escuchar. Enseñanzas-mayas tojolabales*. México. Plaza-Valdés.

Las Representaciones de la Interculturalidad de los Profesores de Francés como Lengua Extranjera con Respecto a su Práctica Docente

Oscar Gustavo Chanona Pérez

Carolina Carrillo López

Universidad Autónoma de Chiapas

Palabras clave: didáctica FLE, interculturalidad, representaciones sociales.

En esta ponencia la discusión aborda el papel que juegan las representaciones sociales y la relación que guardan con el aspecto de lo intercultural. Es una investigación en curso, vista desde la metodología de la investigación-acción participativa; y compartimos aquí los hallazgos del primero de dos ciclos que constituyen el estudio; en el que se destaca la importancia de los esquemas mentales involucrados en la construcción de una visión particular del mundo y de la enseñanza de una lengua extranjera.

Aunque en la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) se ha enfatizado desde hace algunos años el abordaje de los aspectos socioculturales; con frecuencia estos únicamente se centran en los que corresponden a la lengua de acogida o lengua meta; pero esto no promueve la interculturalidad cuando la entendemos como un diálogo entre dos culturas. Por eso, en este trabajo nos interesa indagar si los profesores toman igualmente en cuenta la cultura de origen al momento de enseñar la nueva lengua.

Particularmente nos interesamos en recuperar, a través de entrevistas grupales e individuales, esas representaciones que tienen los profesores de FLE de la FLT/UNACH con respecto a la interculturalidad; y cómo estas representaciones influyen en su desempeño cotidiano como docentes. Este estudio tiene relevancia, dado el lugar que ocupan las representaciones sociales en la vida cotidiana de los individuos y su manifestación en el quehacer docente. Además, el hecho de centrarnos en lo intercultural enfatiza el interés actual dentro del ámbito de la enseñanza en las lenguas, que busca un entendimiento entre individuos de distintos orígenes sociales y culturales que deben comunicar a través de distintas lenguas.

El objetivo general es analizar las representaciones sobre interculturalidad que tenemos los docentes del departamento de FLE de la UNACH en nuestra práctica docente.

Preguntas de investigación

¿Qué representaciones tenemos los docentes de FLE sobre la noción de lo intercultural?

¿Cómo influyen estas representaciones en la práctica pedagógica en cuanto al desarrollo del diálogo intercultural?

Metodología**Enfoque**

Desde hace cincuenta años, la investigación-acción ha estado presente en el campo de la educación y es considerada por investigadores y profesionales en muchos países (Australia, Canadá, Estados Unidos, Francia, Inglaterra) como un modo de investigación apropiado para el fomento de cambios en las prácticas educativas, tales como la mejora de situaciones problemáticas, el desarrollo de nuevos planes de estudio, la validación de teorías o el desarrollo de proyectos educativos. En este trabajo lo que se pretende es trabajar bajo la ideología de que debe haber un cambio real sobre la participación activa de los docentes en este proceso.

Latorre (2003) considera que las principales ventajas de la investigación-acción son la mejora de la práctica y que el propósito de la investigación-acción no es tanto el de producir conocimientos, sino más que nada, cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicarlos, siendo un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos.

Tipo de estudio

Esta investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo debido a que se caracteriza por un enfoque que tiene como objetivo describir y analizar la cultura y el comportamiento de los seres humanos y sus grupos desde el punto de vista de aquellos que viven las distintas problemáticas o situaciones particulares; es por ello que coincidimos con LeCompte (1995) cuando señala que los estudios cualitativos muestran preocupación por el entorno de los acontecimientos y centran su atención en la forma natural en la que se presentan. La vida social se ve como una serie de eventos interrelacionados, que se describen en su totalidad, para reflejar la realidad de la vida cotidiana.

Además, concordamos con Rodríguez, Gil y García (1996) quienes aseveran que en “los estudios cualitativos se estudia la realidad en su contexto natural, intentando comprender el sentido de los fenómenos sociales de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p.32). Entonces, para esta investigación en la que se pretende estudiar la realidad de la enseñanza del componente intercultural, desde la vivencia de profesores del Departamento de Lenguas de la UNACH, de modo que a partir de ello se consiga una reflexión crítica de la propia práctica docente y sus implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua francesa.

Contexto

Este estudio se lleva a cabo en la Facultad de Lenguas, en el departamento de francés que se ocupa de enseñar la lengua francesa a la comunidad universitaria y público en general. Específicamente, los estudiantes de francés aprenden esta lengua por iniciativa propia ya que no la tienen como una materia curricular.

Participantes

El propósito de este estudio es mejorar la práctica docente. Para reforzar el proceso de análisis y de reflexión del objeto de estudio, es pertinente recabar información sobre las representaciones que tienen los docentes sobre la enseñanza de francés, y particularmente sobre el diálogo intercultural dentro del departamento de lenguas de FLE de la Universidad Autónoma de Chiapas. El equipo de docentes participantes estará compuesto por cuatro profesores que imparten las clases de francés como lengua extranjera: 1 hablante nativa del francés y 3 tres hablantes nativos de español.

Métodos de recolección

En este apartado se expondrán los distintos procedimientos que son necesarios para llevar a cabo la recolección de la información. Dichas técnicas han sido seleccionadas conforme a las necesidades del proyecto, además de adecuarse al paradigma cualitativo de la investigación.

Observación y auto-observación de clase: esta técnica es de gran utilidad ya que ayuda a constituir la relación básica entre el sujeto que observa y el objeto que es observado, que es el comienzo de toda comprensión de la realidad.

Entrevistas individuales: Como menciona Iñiguez (2008), “la entrevista individual, es una actividad discursiva más fluida y a profundidad” (p. 1). La entrevista individual tiene como objetivo recopilar datos entrevistando a los participantes cara a cara (o de forma remota) utilizando técnicas de conversación, como un guión temático.

Análisis de datos

Dado el tipo de investigación, ha sido posible realizar análisis al corpus recabado en el primer ciclo y con ello hemos conseguido integrar nuestros hallazgos relativos al primer ciclo del estudio. Para estos análisis, hemos tomado en cuenta lo siguiente:

- 1.-Triangulación: Luego de haber recuperado el corpus relativo a las representaciones sociales, hemos entrecruzado la información recabada por medio de entrevistas grupales, con las individuales y nuestras observaciones realizadas en las salas de clase. Realizar esta triangulación es lo que da a la investigación su carácter de cuerpo integrado y un sentido como totalidad significativa que abona a la credibilidad del estudio.

2.-Codificación: Como es un estudio cualitativo, fue necesario hacer una condensación de datos para organizar las recurrencias que fueron surgiendo del corpus recuperado. Estos agrupamientos dieron paso a una codificación correspondiente a los datos del primer ciclo del estudio.

3.-Categorización: Posteriormente, estos códigos denominados con etiquetas específicas, fueron nuevamente agrupados para permitir una categorización preliminar de hallazgos del primer ciclo. Obviamente, no hemos llegado a las categorías definitivas porque aún falta un ciclo por realizarse. Sin embargo, estos hallazgos nos permiten socializar los avances del estudio.

Resultados preliminares

Luego de haber concluido el primero de dos ciclos que comprende el estudio, hemos categorizado e interpretado los hallazgos y presentamos aquí las representaciones sociales más recurrentes, que tienen los profesores que participan en el estudio, con respecto a la interculturalidad. Además, también compartimos los hallazgos vinculados con el impacto que tales representaciones tienen en su práctica docente cotidiana, es decir, la influencia que tales representaciones tienen en cuanto a la enseñanza del francés como lengua extranjera.

Referencias

- Esteve, O. (2004). *La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente*. D. Lagasabaster, y JM Sierra (eds.)
- Iñiguez, L. (2008). *Métodos Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de Guadalajara.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- LeCompte, M. D. (1995). *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. Relieve.
- Rodríguez G. G., Gil F. J y García J. E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe: Granada, España

Campos Semánticos en el Ámbito del Turismo

Vilma Esperanza Portillo Campos

José Alejandro Paredes Anguas

Universidad de Quintana Roo

Palabras clave: campos semánticos, comisionistas, lexemas, sememas, turismo.

El estudio de los campos semánticos en el turismo se puede fundamentar en la necesidad de estudiar las estructuras lingüísticas específicas que se utilizan en esta disciplina, como consecuencia de que se trata de una de las disciplinas académicas y económicas recientes. Por esta misma razón, se considera que existen aún pocos estudios al respecto, así lo demuestra una serie de evidencias expuestas en los trabajos de Suau Jiménez (2012), Macías (2015), Donaire y Gali (2012) y Richardson y Cohen (1993). Por lo tanto, esta información resulta interesante para proponer una investigación que contribuya a fortalecer las evidencias de los campos semánticos en el ámbito del turismo. En otras áreas existe un mayor número de trabajos, por mencionar uno de ellos, está la investigación de Ávila (1972) en los campos semánticos de los aparatos eléctricos de iluminación desarrollado en 19 ciudades de Latinoamérica, para lo cual utilizó el método de encuesta basada en dibujos con un solo informante por ciudad, construyendo 28 lexemas y 42 sememas con doce dibujos de aparatos de iluminación.

Así, el trabajo de investigación que se propone tiene como objetivo estudiar el campo semántico de los comisionistas en el municipio de Cozumel, dado que se trata de las áreas de turismo más dinámicas en la isla. Los comisionistas deben dominar el idioma inglés dado que el destino recibe alrededor de cuatro millones de visitantes de habla inglesa al año, así como turistas nacionales. Los comisionistas son los personajes o intermediarios entre los atractivos y diversos servicios que se ofrecen en Cozumel, y requieren de una estructura lingüística que les permita comunicarse adecuadamente en ambos idiomas. Lo anterior ha sido poco estudiado, regularmente se ha tratado de manera constante en las investigaciones de turismo, aspectos de la satisfacción bajo un enfoque de la oferta y la demanda. Por lo que se considera que este tipo de estudios debe impactar en el orden académico para explicar por medio de los campos semánticos los elementos del comportamiento del consumidor y por ende una contribución a las evidencias en el campo de los estudios lingüísticos y la traducción. Derivado de lo anterior, surge una serie de preguntas iniciales, ¿los campos semánticos de los servicios de los comisionistas son diferentes a los de los campos semánticos de los negocios? ¿los campos semánticos del turismo son multidisciplinares? Estos cuestionamientos permitirán plantear hipótesis sujetas a ser contrastadas en otros trabajos de investigación.

Revisión de la literatura

Para desarrollar la investigación propuesta de los campos semánticos en el ámbito del turismo, es preciso definir que es un campo semántico. En este sentido Corrales y Murillo (1993) citado en Sapir (1974), afirman que:

El estudio de un vocabulario conduce a la inferencia respecto al ambiente físico y social de los que usan el vocabulario. Mas aún, el carácter relativamente transparente o no transparente del vocabulario, puede conducir a inferir el grado de familiaridad que se ha obtenido con varios elementos de ese ambiente (p. 24).

Estos investigadores coinciden en que el campo léxico es un conjunto de lexemas unidos por un valor léxico común, que esos lexemas se subdividen en valores más determinados oponiéndose entre sí, por diferencias mínimas de contenido léxico al cual le llaman semas. Por ejemplo, las relaciones entre el objeto "asiento" se pueden subdividir en silla, sillón, sofá, entre otros, y representan un campo léxico del español. En el ámbito del turismo específicamente con los comisionistas existe la palabra "oferta" la cual puede tener varias direcciones; por un lado, la oferta de servicios del destino, o los que se tiene para el visitante, otra vía es el paquete en oferta, es decir con descuento. Para Zumbado (1991) "lo importante en el estudio de un campo semántico es ir deslindando los sememas y determinando los semas específicos; es decir, aquellos rasgos de contenido que tienen la amplitud significativa, que sean capaces de diferenciar una unidad de otra" (p. 92). Por lo tanto, un campo semántico existe cuando se tiene una base significativa común que lo delimita y al mismo tiempo se tiene un conjunto de semas diferenciadores.

Suau (2012) señala que el turismo es un campo de investigación lingüística relativamente reciente en el cual existe un número todavía reducido de trabajos que analizan su discurso y sus géneros (Calvi, 2010) y aún más reducido si es de forma contrastiva entre varias lenguas. La importancia socioeconómica del turismo junto con la falta de definición de la lengua turística de especialidad ha contribuido a que ésta se haya considerado parte del discurso de los negocios (Brieger, 1997; Ale-són, 2000; Cerdá, 2000).

Sin embargo, y a raíz de haberse publicado diversos diccionarios de turismo, se ha comprobado que existen diferentes campos semánticos como; alojamiento, arte, cultura, clima, deportes, espectáculos, gestión, seguros, viaje, paisaje turista, visitante, viajero, anfitrión, comisionista, guía entre otros que indican que el lenguaje del turismo posee características propias y singulares que lo diferencian del de los negocios (Collin, 1994; Alcaraz y Martínez; 2000), lo cual hace pensar en la existencia de unas funciones comunicativas y un léxico específico que se puede acotar, definir y analizar en sus contextos correspondientes.

Metodología

El enfoque de investigación que se propone es cuali-cuantitativo de tipo no experimental de diseño transversal descriptivo. El enfoque mixto se debe a que en la primera fase de investigación se pretende desarrollar un mapa de navegación de los diversos campos semánticos que hay en la literatura y en el mismo sentido marcar la frontera del conocimiento en el ámbito del turismo, que permita describir el carácter multidisciplinar del campo semántico en el ámbito de los servicios turísticos de los comisionistas, además de entrevistas a profundidad que permitan identificar un instrumento inicial para desarrollar el campo semántico. En cuanto a su condición cuantitativa se utilizarán herramientas de estadística básica y de correlación para describir los elementos (lexemas y sememas) del campo semántico de los comisionistas.

Métodos de recolección de datos y análisis

La recolección de los datos primarios se realizará utilizando una entrevista a profundidad a un comisionista por cada una de las 16 empresas establecidas y registradas en la CANACO Cozumel, lo anterior permitirá construir un instrumento inicial para el campo semántico específico identificando los lexemas. La segunda parte, se realizará utilizando el enfoque cuantitativo con los lexemas identificados en la primera fase, posteriormente se elaborará una lista de los sememas que resulten del análisis teórico de los lexemas y los sememas que resulten de una segunda entrevista a profundidad con los comisionistas.

Como tercera parte, que también tiene un carácter cuantitativo, se aplicará la técnica de encuesta a una muestra representativa de comisionistas de la isla de Cozumel utilizando el instrumento que resulte de la primera y segunda fase: ya sea mediante una lista de palabras o dibujos. En el análisis de los datos de las dos partes cuantitativas se utilizará estadística básica de tendencia central y de dispersión. Para la descripción de los resultados esperados se utilizará un análisis de correlación para determinar la relación de los lexemas y sememas.

Resultados y conclusiones esperados

El propósito de la presente investigación, que en este momento se encuentra en proceso, es determinar el campo semántico del turismo, específicamente de los comisionistas en la isla de Cozumel. Se espera en primer lugar obtener un mapa de navegación que permita conocer el estado de los campos semánticos en diversas áreas, y demostrar que faltan aún más evidencias en el área de turismo y así tener por lo menos un pico de la frontera del conocimiento. En segundo lugar se espera obtener una amplia gama de lexemas y sememas que permitan enriquecer la estructura lingüística del turismo y nos permita diferenciar entre los diversos campos semánticos de los negocios, educación, entre otras, pero también que nos permitan explicar que los campos semánticos del turismo tienen un carácter multidisciplinar y que puede ser útil en español e inglés. Por lo tanto, también se espera plantear una serie de hipótesis y líneas futuras de investigación.

Referencias

- Alcaraz V. E. y Martínez L. M. (2000): Diccionario de lingüística moderna, Barcelona: Ariel.
- Alesón Carbonell, M. A. (2000) Tourism: the problems of the definition of a new ESP. A study of the didactic implications of this characterization. En Luttikhuizen (Ed.) III Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona: 11-15.
- Ávila, R. (1972). El campo semántico «aparatos eléctricos para iluminación». *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 21(2), 273-300.
- Brieger, N. (1997) *Teaching business English Handbook*. York: York Associates Publications: Ariel
- Calvi, M. V. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación. *Ibérica* 19, 9-32.
- Cerdá Redondo, E. (2000) English teaching for tourism studies: A methodological approach. En Actas del X Congreso Luso Espanhol de Linguas Aplicadas às Ciências e às Tecnologías (pp.4-11).Portalegre: Instituto Politecnico de Portalegre, Portugal.
- Collin, P. (1994). Dictionary of Hotels, Tourism and Catering Management. Teddington: Peter Collin Publishing.
- Corrales, V. M. S. (1993). Campos semánticos y disponibilidad léxica en preescolar. *Revista Educación*, 17(2), 15-25.
- Donaire, J. A., & Galí E. N. (2012). Esloganes turísticos: un análisis de los esloganes de los destinos catalanes. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 2012, núm. 60, p. 521-533.
- Macías, M. Á. G. (2015). Discurso turístico e Internet Julia Sanmartín Sáez (ed). Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2012. 288 págs. ISBN: 978-84-8489-614-2. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, (30), 225-228.
- Richardson, J. y Cohen, J. (1993): «State Slogans: The Case of the Missing USP», *Journal of Travel and Tourism Marketing*, 2 (2/3), 91-109.
- Sapir E.(1974). El lenguaje y el medio ambiente, en antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México, UNAM.
- Suau Jiménez, F. (2012). Páginas web institucionales de promoción turística: el uso metadiscursivo interpersonal en inglés y español.
- Zumbado, C. J. C. (1991). El estudio de los campos semánticos. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, (10), 79-94.

La Ciudad y Alimentos y Bebidas en el Léxico Disponible de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera

Jennifer Fernández Flores

Universidad Veracruzana

Palabras clave: cultura, español como lengua extranjera (ELE), estudiantes, léxico disponible.

No cabe duda de que el léxico es uno de los componentes esenciales de la competencia comunicativa del hablante, pues no solo a través de él expresamos nuestras ideas sino que podemos describir el mundo, entablamos relaciones interculturales y, sobre todo, ponemos en práctica los saberes del otro. Es por ello que en las últimas décadas han surgido nuevos conceptos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia sociocultural. Esta se define como la capacidad para utilizar “una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla” (AA.VV., 2008).

Este trabajo da cuenta de una investigación no concluida que tiene como objetivo principal describir de qué manera se refleja la cultura de la lengua meta en el léxico de los aprendientes de Español como Lengua extranjera (ELE), principalmente en los temas cotidianos de La ciudad y Alimentos y bebidas. Por lo tanto, la interrogante central es la siguiente: ¿En qué consiste la competencia sociocultural de los aprendientes de español que estudian en México?

Para contestar esta cuestión, recurro a la metodología de los estudios de disponibilidad léxica, línea de investigación que aporta información relevante del léxico y su graduación. Además, comparo los resultados obtenidos con las respuestas de un grupo de hablantes nativos mexicanos, con el objeto de conocer las peculiaridades culturales del país meta.

Fundamentos teóricos

La competencia sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

A lo largo de la enseñanza de idiomas se ha notado una evolución constante de los métodos didácticos, desde la importancia del aspecto estructural, pasando luego el foco hacia las nociones y funciones, hasta lo que hoy llamamos enfoque comunicativo en el cual la comunicación se convierte en el pilar central del aprendizaje. Según Pozzo y Fernández (2008) esta nueva forma de enseñar propone abordar la lengua no solo como forma (sistema) sino como función (acto de habla) y como contenido (cultura).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), conocido más por sus siglas MCER, sigue las pautas de esta visión actual del aprendizaje de lenguas extranjeras al considerar a un aprendiente como ser social. Se denomina de esta manera porque no solo se encarga de resolver tareas lingüísticas, sino que se involucra en conocer el trasfondo cultural de la lengua que está estudiando, al poner en marcha sus competencias tanto generales como comunicativas. Es por ello que, el MCER, enlista algunos saberes o contenidos culturales que deben alimentar la atención del alumno y, por tanto, manejarse en clase:

- La vida diaria.
- Las condiciones de vida.
- Las relaciones personales.
- Los valores, las creencias y las actitudes.
- El lenguaje corporal.
- Las convenciones sociales.
- El comportamiento ritual.

Léxico disponible

La disponibilidad léxica es un campo dentro de la lingüística que estudia el léxico disponible. Según López (1984) la disponibilidad intenta observar las unidades léxicas más utilizables en una situación comunicativa dada, es decir el vocabulario de comunicación ante un contexto específico. Para recaudar este vocabulario, se debe preparar algunas pruebas asociativas que permitan al sujeto traer del lexicón mental todas las unidades léxicas en torno a un “centro de interés”. Las unidades léxicas disponibles tiene un índice de disponibilidad, que muestra el grado de espontaneidad y rentabilidad de la misma. Este valor se proporciona mediante el uso de un instrumento estadístico.

Metodología

El estudio es de carácter descriptivo con un enfoque mixto: cualitativo y cuantitativo, en el que utilicé como principal instrumento de recolección de datos una prueba de disponibilidad léxica, donde los sujetos encuestados escribieron todas las unidades léxicas relacionadas con los centros de interés seleccionados. El total de la población estudiada es de 13 aprendientes con distintas lenguas maternas, que aprendían español en nuestro país gracias a los programas de intercambio con la Universidad Veracruzana. La encuesta estaba estructurada en dos partes. La primera página consistía en una sección de preguntas sociolingüísticas, tales como la edad y tiempo de estudio del español. En la siguiente hoja el estudiante se enfrentaba a dos listas abiertas, sin encabezado, por lo que mencioné una consigna antes de contestar. El tiempo fue dos minutos por centro de interés.

Tras la puesta en práctica de la encuesta hice una depuración léxica al corpus recuperado basándome en los criterios de edición para los estudios de disponibilidad léxica con aprendices de ELE, expuestos por Samper (2002). Luego transcribí los datos en Dispolex, un programa estadístico que pondera los porcentajes de disponibilidad. Para el análisis de datos tomé en consideración las encuestas de disponibilidad de nativos mexicanos de la investigación de Pérez (2004), cotejo que dará provecho para el conocimiento de la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Resultados preliminares

Los principales resultados muestran que el número total de unidades léxicas obtenidas en el centro *Alimentos y bebidas* (137) es mayor que el de *La ciudad* (92), lo que deja bien claro la cercanía conceptual para con el tema por parte de los aprendientes encuestados. Cada informante dispone de un promedio de 8,5 unidades léxicas por centro de interés.

El cotejo de las respuestas entre los aprendientes de ELE y nativos arroja diferencias cuantitativas interesantes. La comparación se basa sobre las unidades léxicas que aparecen en los puestos más altos en los listados, ya que el índice de disponibilidad tiene en cuenta el número de apariciones como el lugar en el que se ha escrito Carcedo (2000). Como puede observarse en la tabla, los conjuntos léxicos revelan valores muy altos que refieren al número total de unidades léxicas presentes (o comunes) con el léxico disponible de los alumnos de español. La cantidad de unidades de *Alimentos y bebidas* que, dentro de los treinta primeros puestos, alcanza la mitad del total; y sobresale que las unidades léxicas compartidas hacen referencia a frutas, bebidas y algunas carnes de la canasta básica mexicana. Cabe mencionar que una buena porción de unidades léxicas actualizadas por los hablantes nativos disponen de valores de disponibilidad muy bajos en el listado de los alumnos extranjeros, lo que hace pensar que fueron pocos quienes lograron recordar ese vocabulario.

Discrepancias de las treinta unidades más disponibles

	Nº de unidades léxicas comunes	Nº de unidades léxicas de nativos ausentes en el léxico de los aprendientes de ELE
Alimentos y bebidas	15	4
La ciudad	18	4

Al igual que en el anterior, en *La ciudad* son dieciocho unidades léxicas que coinciden en ambos léxicos disponibles. Las unidades más rentables para los hablantes nativos que no aparecen en las treinta más disponibles para los aprendientes de ELE son: *cine, jardín, comercio, estacionamiento*. Resulta notable que los estudiantes encuestados no hayan mencionado, ni una sola vez, la unidad léxica *cine*, que refleja el ocio de los jóvenes.

A pesar de estas discrepancias léxicas, en el léxico disponible de los alumnos de ELE se manifiesta un número considerable de unidades léxicas en relación con la gastronomía de México. *Taco* se ha mostrado como el platillo favorito para los informantes de ELE, situándolo en el puesto dos. Los tacos cumplen, en efecto, un papel importante en los hábitos alimenticios del mexicano, por lo que es la realidad inmediata que influye en la estancia del estudiante.

Conclusiones preliminares

Esta investigación en desarrollo pretende contribuir al campo de la disponibilidad léxica en ELE, un análisis de la competencia sociocultural de un grupo estudiantil que aprende español en México. El cotejo del léxico disponible entre aprendientes de Español como Lengua Extranjera y nativos busca beneficiar tanto a profesores como a editores de manuales para la enseñanza. Los resultados permitirán, además de dar cuenta de los rasgos culturales de la lengua meta, conocer la capacidad lingüística de un estudiante en contexto de inmersión total, para buscar mejoras en sus habilidades de comunicación.

Referencias

- AA.VV. (2008). Competencia sociocultural. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia-sociocultural.htm
- Carcedo, A.(2000). La lengua como manifestación de otredad cultural (o convergencia intercultural). *Espectáculo monográfico*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Consejo de Europa.(2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- López, H. (1984). *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. (2nd ed.). España: Editorial Playor.
- Pérez, M. (2004). Investigación de la disponibilidad léxica en el profesorado de secundaria del área de español del estado de Tlaxcala. [Tesis de maestría]. México: UNAM
- Pozzo, M. & Fernández, S. (2008). La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo. *Diálogos latinoamericanos*, 14, 97-126.
- Samper, H. (2002). *Disponibilidad léxica de alumnos de español como lengua extranjera*. España: ASELE.

The Teaching Practices of the Intercultural Dimension of English in the Context of the Internationalization of Higher Education (HE)

Gloria Josefina Ronzón Montiel

Universidad Veracruzana

Key words: Higher Education (HE), intercultural, internationalisation, teaching practices.

One of the most common working definitions of internationalization is to mean the integration of the international and intercultural dimensions into the teaching, research, and services of HE (Knight, 2004). Largely, internationalisation is a complex process which involves different agents and strategies such as the teaching of languages and cultures. The English language is generally the most delivered language in this context as it has become and remains the main medium of human social, economic and political communication throughout the world. It is undeniable the role of learning of an additional language in the context of the internationalisation when mutual understanding is at the core of any negotiation. However, the lack of definition and articulation between the expected intercultural dimension of internationalisation and the English language courses that espouse this goal creates a problematic situation at the micro-level of syllabi, materials and classroom practices. This presentation aims at describing the teaching practices of the intercultural dimension of two basic mandatory English courses that are part of the internationalisation strategies of a Mexican HE institution. The data collected partly answered one of the research questions for a doctorate study, how do these teachers' perceptions of English as a global lingua franca language, relate to their teaching practices generally and specifically for intercultural communicative competence (if at all)?

Literature Review

Theories of culture and language

Culture is a notoriously difficult concept to define and a subject of many academic fields. Therefore, it is needed to clarify the sense and what for it will be used. The theoretical accounts of culture selected to describe and analyse the teaching practices of the English language teachers who participated in this study were those that help to understand the evolving and emergent nature of language and culture (Kramsch, 1998, 2006; Risager, 2006; Scollon et al., 2012) as systems that are socially constructed (Vygotsky, 1962).

Intercultural approaches to language education

The approach of culture teaching in most ELT contexts seems to be pervasively influenced by the national paradigm. This account of culture centralises its interpretation as something a person or a society possesses and as a reified system shared by a group of people which is embodied in a num-

ber of things that determine the group's behaviours and beliefs. Therein, the transnational perspective was which recognize the linguistic and cultural complexity as a result of local and transnational flows (Risager, 2007). Although, the paradigm is termed transnational, the national continues to be a crucial focal point, but accompanied by "an awareness of the contingent nature of the national" (Risager: 2007, p.195). One of the limitations of this approach, for the teaching and learning of a language such as English, is that still considers the standard norms of educated native speakers and powerful central-target cultures as the centripetal force of language learning.

Language learning is an intercultural activity by nature as it involves learning about one's own language and culture and those of Others'. Considering language and culture as complex and changing systems, each learner's and the teacher's cultural representations, interpretations, expectations should become thematised and discussed to raise awareness of their own cultural background and the differences among the same members of the classroom. The classroom becomes "an essential space for the intercultural experience" (Bredella, 2003, p. 230) where learners have the opportunity to be reflective on their intercultural experience to learn from each other. Awareness acquires relevance in the intercultural domain to enable the learner to act and operate between cultures including that of hers/his outside of the classroom.

Methodology

This is an exploratory qualitative study that documented the teaching practices of the intercultural dimension. The participants were ten teachers (Table 1) of two mandatory basic courses of English at a Mexican HE institution at two different venues, Campus A (CA) and Campus B (CB).

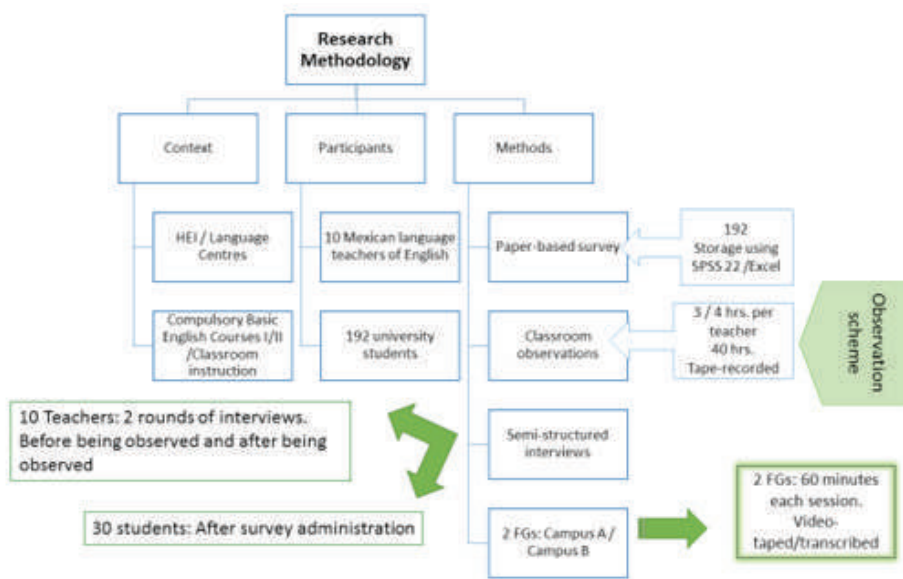
Table 1 Participating language teachers

Campus A			Campus B		
Participants	Gender	Years of experience	Participants	Gender	Years of Experience
CAT1	Male	15 years	CBT1	Female	6 years
CAT2	Male	28 years	CBT2	Female	12 years
CAT3	Male	5 years	CBT3	Female	18 years
CAT4	Female	13 years	CBT4	Female	24 years
CAT5	Female	12 years	CBT5	Male	24 years

Classroom Observations and semi-structured interviews

This observation phase aimed to complement the first round of interviews where the participating language teachers expressed their views, understandings and practices in relation to the cultural dimension of language teaching and learning. Each teacher was observed a minimum of three hours per week and each class was videotaped with the teacher and learners' consent. The total amount of hours of observation in CA was 15 hours and 45 minutes; in CB 18 hours and 45 minutes. After observing them, they were interviewed for a second time (see Figure 1) to clarify some teaching moments that supported what they had expressed in the first interview, or an aspect or situation that may be contrary to their claims about the inseparable relationship of language and culture in language teaching and learning.

Fig. 1 Research Methodology



Findings

Culture teaching was limited to comparing, contrasting or giving information when there was an 'opportunity' to do it. The cultural dimension, as expressed by most of the participants, was not planned. This may have to do with the teachers' understanding of culture. The content knowledge that is going to be evaluated in the exam and the mandatory nature of these courses seem to be two restricted factors that define the teaching practices in the classroom as they expressed it in the first and second interviews.

During the second round of interviews, it was significantly observable the tendency of the teachers to generalise information about their own country. No much time was allotted to raise awareness of the differences within the learners themselves who had different origins. In most classes, teachers elicited information from the whole class as an introduction of the topic, generally the interaction was that of teacher to the whole class or teacher to a specific learner. They recognised the need to be more informed about the world changes and the learners' own context to make communication more effective and meaningful. The teaching practices demonstrated that language was used to talk about some cultural aspects of specific national groups. Teachers seemed to recognise that role of culture in the topics and contents of the syllabus; however, their approach to culture teaching lacked methodological principles.

The textbook and the programme of these courses may seem to be guiding most of the teachers' activities despite the lack of context. Teachers found in the textbook a source of obtaining cultural information about how "other people live or eat". The cultures referred in the classroom were basically those referred in the book and the teachers' own experiences. The USA was the most predominant English-speaking country used to exemplify and discuss similarities and differences with

Mexico. The teaching practices for these mandatory courses are highly focused on the learning of specific language structures and vocabulary which will serve learners to succeed in exams thereby there was no a clear or systematic evidence of an approach for the cultural dimension or the use of English for intercultural communication.

Conclusions

The cultural dimension is characterised by a superficial and reified approach of culture. It is aimed to compare and contrast the most visible features captured through the human senses between the Mexican culture and the American culture. Culture teaching is viewed as a time-consuming endeavour which is not part of the aims and evaluation of the course, although the teachers consider language and culture as inseparable components of the learning and teaching of a language. The teachers added that time, the syllabus itself, and the lack of knowledge on what culture to teach when we view English as a global lingua franca restrict the inclusion of this dimension into their daily teaching practices. Therefore, it is sporadically included yet its agreed relevance as also found in other studies. The lack of teacher training on what an intercultural approach for ELT in the context of the internationalisation of HE was also identified as a shortcoming in the teachers' daily practices.

References

- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), 5-31
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press
- Kramsch, C. (2006). Culture in Language Teaching. In Andersen, H.L., Lund, K. and Risager, K. (eds.) *Culture in Language Learning* (pp. 11-25). Århus, DNK: Aarhus University Press,
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual matters.
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters.
- Scollon, R., Scollon, S.W. and Jones, R.H. (2012). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*, 3rd. Ed. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Language and Thought*. Cambridge; MA: MIT Press.

Literacidad

Literacy

The role of beliefs on becoming an academic writer in ESL

Pauline Moore

Universidad Autónoma del Estado de México

Iraís Ramírez Balderas

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Palabras clave: academic writing, beliefs about writing, writer development.

One of the defining qualities of a professional community is the development of a written culture associated to that profession. There are many kinds of writing which operate in this way and which are exclusively professional including reports, recommendations, administrative forms, but there is also a large body of writing which supports the profession in connection with its attending academic discipline. Mastering the written practices which define the academic side of the profession is a life-long process which is not well understood, but a profession which does not develop a strong writing community will not attain the level of consolidation required to command respect from other fields. Processes in writing instruction have changed across the years, but it also seems clear that formal school-based writing instruction is only one phase in the development of a professional writer. Writer development then continues through years of formative experiences which may be more or less successful. This goes beyond mere mechanics of spelling, punctuation and writing grammatical sentences into the realm of the effective communication of one's own ideas in dialogue with the work of others. With regard to the degree of success achieved in this process, beliefs with regard to writing and one's own level of participation seem to play a role.

Literature Review

Becoming an academic writer

The process of becoming an academic writer is a life-long journey, which involves many stages. Ghaith (2002) discusses a range of variables which are continuously developed in writers. His model includes the development of writing skills, awareness of writing purpose, self-perceptions of independence and the ability to self-regulate. He classifies writers on a hierarchical scale from novice, transitional, willing and independent. This linear model probably oversimplifies the acquisition of skills which are complex and can vary within the individual writer with regard to the topic and genre. Ryan (2014) addresses this short-coming through the identification of levels of reflexivity possible in writers. However, this model is rather abstract and would not serve the purpose of providing a guide for writer development within a specific field of knowledge like language teaching. In order to provide a model of writer development which is specific to our field we need to look beyond the school years into how we write after formal schooling has finished. We need to look at issues in the development of a voice and the transformation from a writer into an author.

The role of beliefs in writing

A belief is a proposition “which may be consciously or unconsciously held, is evaluative in that it is accepted as true by the individual and, is therefore imbued with emotive commitment” (Borg, 2001, p.186). Beliefs serve to filter new information and experience. They fundamentally affect perception which in turn will validate expectations derived from different life experiences. In most human activities, beliefs play an important role in determining how we approach the activity, the goals we set ourselves and the values we assign to specific outcomes. This is also true for writing in academic and professional contexts, where we can divide systems of beliefs into those which are related to language and language use, those which are specifically associated to writing and written practices and those which are related to feedback and evaluative issues (Sanders-Reio et al., 2014). In terms of beliefs about language which influence the way we write we can mention our beliefs with regard to whether language encodes our experience and meaning, in opposition to beliefs that language is merely an index of our thoughts and message which we always be reinterpreted through the frame of the reader/listener. Associated beliefs revolve around viewing language as a finite set of resources versus the belief that language is infinitely variable.

It is difficult to separate our beliefs about language from the subset of beliefs which is more specifically related to written practices, however, some areas of interest would be the belief that writing is the process of putting graphic symbols into an order to convey a message, versus the belief that writing is primarily about using strategies to evoke a specific reaction in the reader. Other related beliefs about writing are associated to how natural or normal we consider the activity of writing; for some writing is a normal part of everyday life, while for others it is a specialized activity, reserved for a few experts. We may also differ in terms of how solitary or effortful we may believe writing should be, in contrast to others who may see writing as a shared or communal experience.

Beliefs related to the evaluation and feedback issues in written practices also vary among individuals in terms of when writers expect to be evaluated and how kind or harsh they expect the feedback to be. There may be contrasting beliefs with regard to whom could be expected to evaluate one's writing and some variation could be expected in how the response of different hierarchical levels of evaluator are accepted or not accepted in terms of our own beliefs about our own position in the hierarchy. There are related beliefs in terms of how the writer expects to react to feedback and how closely the writer feels that the reviewer's suggestions should be followed. Writers (and reviewers) also vary with regard to whether they see feedback as an encouragement to consolidate writing or whether they feel it to be judgmental or arbitrary. All these beliefs may also vary in terms of the phase of writing which is being evaluated; that is, whether it is a draft version or a final manuscript (Hyland & Hyland, 2006).

Method

In this exploratory study which is part of a wider project, we interviewed seven developing writers at different stages of development as writers in order to ascertain their prevailing beliefs with regard to writing and their own abilities in this regard. The writers we spoke to were identified by one of the researchers who works in the same university and the interviews were carried out by the other researcher in the context of a short workshop. The participants were interviewed separately, after only one day of the course, to avoid too much exposure to the other researcher's discourse on writing and to identify their current state of beliefs. We asked participants three categories of question, current writing practices, feelings about feedback and success and their future as academic writers.

All seven participants were women with different backgrounds and levels of education. All participants had at least finished the formal part of a postgraduate degree. Some were finishing their MA dissertation, others had finished and moved on to PhD studies. Two had finished PhD studies and were establishing themselves as academic writers. We show the stages of development in Table 1. We include the stage of formal education, what the participant is currently writing and their expectations for the future.

Table 1: Participant stages of development as writers

Pseudonym	Formal education	Currently writing	Future expectations
Amelina	MA studies	MA dissertation, conference proposals	Be a writer
Delia	MA studies	MA dissertation	Finish her MA dissertation
Elizabeth	MA studies	MA dissertation	Writing articles and conference proposals for international conferences
Erika	MA studies	MA dissertation	Be a writer and a conference presenter
Anabel	MA complete	Handouts, class materials	Finding support
Priscila	PhD complete	Conference proposals	Writing for journals and making writing part of her daily activities
Rebeca	PhD complete	Articles	To be seen as someone who has expanded the scope of research in her field

All interviews were transcribed broadly and analyzed using basic theme-based methods with the aim of identifying topics to form the basis for further research. All transcripts are in the participant actual words and so may not be grammatically correct (as is true of all speech). In transcribed sections any relevant non-verbal information (for example, laughter) is included in double brackets. Any transcribed sections reported below are between inverted commas and the participant is credited at the end.

Results

One major theme that emerges from the interviews is the transition from one stage to the next. Participants describe and complain about changing demands from one stage of education to the next. Amelina, for example, found it very difficult that despite having been an exemplary student during her undergraduate studies, she was constantly corrected during the MA. She feels she went from being the perfect student to an average student; This is true for all levels of writer spoken to. Priscila also mentions that during her PhD studies she confronted changing expectations from her professors. "In the PhD I felt frustrated because I felt that what I had learned or what the teachers had taught me in the MA didn't work any longer" (Priscila). She goes on to say that she felt that her MA professors must have lied to her about the right way to write. She laughs at this now, but we should not lose sight of what was a very real emotion during her PhD studies.

Another theme is the role of external and internal motivation as writers. Rebeca, who represents the highest level of writing development among our participants talks about her journey as an academic writer from writing to fulfil formal course requirements, that is, the dissertation for her MA and her PhD, through writing to garner points for the academic bonus system which complements a professor's salary, to feeling a need to write for her community. A related theme is the level of independence necessary to move along this continuum of development as a writer. Delia expressed a need to further support in order to finish her MA dissertation and to become a writer. She wants someone to tell her that her writing is good and that she is doing the right thing.

Conclusions

Until recently the primary mode of academic production in the language teaching profession in Mexico has been in more oral forms of communication, classes and lectures and conference presentations. The writers we spoke to associate this mode of academic production to undergraduate studies where they see writing as a mechanical process of paraphrasing previous knowledge and fulfilling course requirements. There is still relatively little written academic production directly associated to the field of foreign language teaching in Mexico. This has reduced our access to the respect commanded by more developed professions. In this paper we argue that the coming of age of the profession is related to the coming of age of the individual writers who make up the profession. This is simply because the generation of a meaningful and contextualized body of knowledge in the academic literature which we need to become a respected profession can only result from the varied production of a wide community of individual writers who are in constant dialogue about the central issues in the field.

In order to promote the development of this community of writers, we need to set up mechanisms which will support the development of individual writers. These mechanisms would involve questions like the provision of timely and meaningful feedback and the inclusion of students in the writing process in apprenticeships. However, there are also some aspects of becoming a writer which are maturational, the ability to recognize that the stakes have changed and that what is currently expected of one as a writer has moved beyond previous expectations is an individual realization which probably cannot be forced on the writer. The development of personal stakes in what is written rather than responding to external demands is also something that results from a very personal process of reflection and self-awareness.

References

- Borg, M. (2001). Key concepts in ELT: Teachers' beliefs. *English Language Teaching Journal*, 55(2), 186-188.
- Ghaith, G. (2002). *Writing*. Retrieved March 14, 2016, from <http://nadabs.tripod.com/ghaith-writing.html>
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on Second Language Students' Writing. *Language Teaching* 39(2) 83-101.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Ryan, M. (2014). Writers as performers: Developing reflexive and creative writing identities. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(3), 130-148. Retrieved from <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2014v13n3art7.pdf>
- Sanders-Reio, J., Alexander, P.A., Reio Jr., T.G. & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning Instruction* 33 1-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.001>

El uso de Mapas Mentales para fortalecer la Habilidad Lectora en el Aprendizaje del Idioma Inglés

Dora María Ocampo Herrera

Sergio Francisco Reyna Pineda

Universidad Autónoma de Guerrero

Palabras clave: comprensión lectora, mapas mentales, organizadores gráficos.

Una de las más significativas y complejas habilidades que enfrentan los estudiantes que desean aprender el idioma inglés, es el dominio de la comprensión lectora. Un problema en particular que surge en el aprendizaje del inglés es el entendimiento de los textos al momento de su lectura, asimismo, la identificación de la información relevante. Una razón de lo anterior es que el estudiante no está consciente y no tiene conocimiento de estrategias de lectura que pueden ayudarlo a analizar y sintetizar la información. Por ejemplo; Kheirzadeh y Tovakoli (2011) señalan que el conocimiento que puede causar dificultad en los estudiantes que aprenden una lengua se puede dividir en tres amplias categorías: lingüística, conceptual -relacionada al contenido que se lee- y el conocimiento sociocultural. Al mismo tiempo, Babaiba (2015) señala que muchas veces las palabras ambiguas influyen en el entendimiento del texto que se lee y por lo tanto representan un problema al momento de la lectura por parte de los estudiantes que aprenden una lengua extranjera.

En este sentido, el principal objetivo de esta investigación es determinar el efecto que tienen los *Organizadores Gráficos* a través de los *Mapas Mentales* como herramienta para desarrollar las habilidades de la comprensión de la lectura en los estudiantes que aprenden el idioma inglés como lengua extranjera. Cabe señalar que, una de las herramientas que pueden ser muy útiles para que los estudiantes superen la dificultad de desarrollar la comprensión de la lectura en el aprendizaje del inglés son los organizadores gráficos, ya que suministran una representación visual holística de los hechos y conceptos y su relación dentro de un marco organizado. De este modo, los organizadores gráficos existen en varias formas, tales como: secuencias, cadenas, mapas de historias, ideas principales, tablas, figuras, diagramas y mapas mentales.

Estado del arte

Durante el transcurso del tiempo muchos autores han definido el concepto de Organizadores Gráficos, por ejemplo, Hall y Strongman (2008) mencionan que los organizadores gráficos son elementos visuales y gráficos que describen la relación entre hechos, términos o ideas dentro de una tarea de aprendizaje. Se consideran también como mapas de conocimiento, mapas conceptuales, mapas de historias, asimismo, organizadores cognitivos, organizadores avanzados o diagramas de conceptos. Por su parte, DiCecco y Gleason (2002) señalan que los organizadores gráficos son retratos visuales o ilustraciones que describen las relaciones entre los conceptos clave tomados de la tarea de aprendizaje.

Por otro lado, Biria y Sharifi (2013) derivado de sus trabajos de investigación, mencionan que los organizadores gráficos son una herramienta versátil que se han usado en la enseñanza del idioma inglés, asimismo, se han implementado para usarlos en diferentes áreas en la enseñanza del inglés y también para reforzar las cuatro habilidades de una forma única. Al mismo tiempo, señalan que, la aplicación de los organizadores gráficos en un texto tiene una influencia positiva sobre las actitudes de los estudiantes hacia la lectura en inglés.

Por lo que respecta a los mapas mentales, Busan (2013) quien es considerado el gurú de los mapas mentales señala que, el uso del mapa mental es la forma más fácil de ingresar información en el cerebro y a la vez sacar información del cerebro ya procesada. Es un medio efectivo y a la vez creativo de tomar nota ya que literalmente mapea los pensamientos. De la misma manera, este autor señala que un mapa mental captura y ayuda a memorizar, conectar y dar salida a la información de una forma visualmente expresiva. Por todo lo anterior, y retomando los que muchos autores han mencionado sobre los mapas mentales, enseguida se mencionan algunas de las ventajas de usar los mapas mentales en la enseñanza del idioma inglés como una lengua extranjera:

- Una estructura jerárquica del mapa mental ayuda a captar información.
- Ayuda a mantenerse al día y mejorar tales habilidades como tormentas de ideas y hacer presentaciones.
- Estimula el pensamiento creativo y genera nuevas ideas.
- Conecta todos los detalles de forma conjunta.
- Visualiza la información.
- Ayuda al entendimiento del material de aprendizaje.
- Permite el uso de la información para el trabajo colaborativo.

Metodología

Es importante señalar que esta investigación está en proceso y en vías de la obtención de resultados. Se trata de una investigación de tipo descriptivo con diseño quasi-experimental, basada en un enfoque mixto. Como lo señala Sampieri et al. (2010) algunos de los beneficios de utilizar este enfoque de investigación son los siguientes: se tiene una mayor perspectiva del fenómeno que será analizado, ayuda a obtener mejores resultados, permite una mejor explicación de la información obtenida, entre otros. Para la parte cuantitativa se usarán las pruebas certificadas de la comprensión de lectura en inglés utilizadas por Cambridge, las cuales ayudarán a determinar los efectos de los mapas mentales. En lo que respecta a la parte cualitativa, se aplicarán cuestionarios a los estudiantes que participarán como sujetos de investigación para identificar su conocimiento de los temas, así como, para conocer su percepción de trabajar con los mapas mentales. Los sujetos de investigación serán estudiantes de tercer año de secundaria pública ubicada en un pueblo rural cerca de Zihuatanejo, Gro., con un rango de edad entre 13-14 años. La aplicación del instrumento para la obtención de la información será en un sólo momento.

Cabe señalar que el procedimiento implica primero, realizar un *pretest* a los estudiantes a partir de la aplicación de un cuestionario tomando en cuenta dimensiones como las inteligencias múltiples, la inteligencia visual, estrategias de lectura y los mapas mentales. Lo anterior, con la finalidad de saber su nivel de comprensión de lectura. Posterior a eso, se les dará un curso de un mes tomando en cuenta los temas anteriores, sus definiciones y cómo crear mapas mentales enfocados en diferentes tipos de lectura de tal forma que sepan para que sirven y su aprovechamiento para el aprendizaje del idioma inglés. Posteriormente se aplicará un *posttest* a través de la aplicación de otro cuestionario tomando en cuenta las dimensiones anteriores y aplicando diferentes lecturas para medir el nivel de habilidad de comprensión lectora de textos en inglés y determinar su efecto. Finalmente, de la información obtenida se aplicarán varios métodos estadísticos básicos predominando la *t* de *student* para saber si hubo o no progreso con el tratamiento aplicado a los estudiantes.

Contribución esperada de la investigación

Se espera que los resultados ayuden a determinar la eficacia de los mapas mentales en la comprensión lectora durante los procesos de aprendizaje del idioma inglés. La utilidad para los estudiantes derivará en el uso apropiado de los mapas mentales y en un conocimiento más amplio sobre las estrategias de lectura. Para los profesores, el estudio representa una contribución a las herramientas didácticas que utilizan en el aula para fortalecer su enseñanza.

Referencias

- Babaiba, M.W. (2015). *Reading comprehension difficulties among EFL learners: The case of third-year learners at Nethali Mohamed*. Retrieved from www.dspace.univ-tlemcen.dz
- Biria, L. & Sharifi, M. (2013). Graphic Organizers and Reading Comprehension Ability: Evidence from Iranian EFL University Students. *Sino-US English Teaching Journal* 10(5), 358-365. doi:10.17265/1539-8072/2013.05.003
- Busan, T. (2013). *Modern Mind Mapping for Smarter thinking*. Cardiff, UK: Proactive Press.
- DiCecco, V. & Gleason, M. (2002). Using Graphic Organizers to attain knowledge from expository text. *Journal of Learning Disabilities* (35)4. 306-320. doi.org/10.1177/00222194020350040201
- Hall, T. & Strongman, N. (2008). Graphic Organizers. *National Center on Accessing the General Curriculum at CAST. Center for Applied Special Technology*. Recuperado de https://www.northernhighlands.org/cms/lib5/nj01000179/centricity/domain/18/graphic_organizers_2008.pdf
- Kheirzadeh, S. & Tovakoli, E. (2011). The Causes of Reading Difficulty: The perception of Iranian EFL post-graduate and Under-graduate students. *Journal of Language Teaching and Research* 3(1). 147-152.
- Sampieri, H.R., Collado, F.C. & Lucio, B.P. (2010). *Metodología de la Investigación: 5ª Edición*, MacGrall Hill. México.

Apuntes de Investigación en la Enseñanza de Idiomas

Esta obra se concluyó en diciembre de 2018 en los talleres de Editorial centro de estudios e investigaciones para el desarrollo docente. CENID AC
Pompeya N° 2705 Col. Providencia
C.P. 44630 Guadalajara, Jalisco, México
teléfono: 01 (33) 1061 8187
cenid.org.mx/redesproducción.php