



AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL DEL INGLÉS EN EL CAMPO DE FORMACIÓN
DEL COMUNICÓLOGO, CASO BUAP.

OCTUBRE 2021

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA

JABNEEL ALEJANDRA SÁNCHEZ LARA

COMITÉ TUTORIAL

DR. BENJAMIN GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ (DIRECTOR DE TESIS)

DRA. VICTORIA PÉREZ

DR. ABRAHAM MOCTEZUMA FRANCO

DRA. MA. DE LOURDES RICO CRUZ

Página de aprobación

Resumen.

Desarrollo de la habilidad oral del inglés, en el campo de formación del comunicólogo. El caso BUAP

Desde diferentes puntos de vista, se ha enfatizado la importancia del conocimiento del idioma inglés como requisito en diferentes sectores, tanto el académico como el laboral. En México, el idioma inglés se enseña como lengua extranjera en casi todos los niveles educativos, desde el nivel básico hasta el medio superior, éste es supervisado e implementado por diferentes planes de estudio y reformas desarrolladas por la máxima autoridad de este país la cual es la Secretaría de Educación Pública, en el caso de la presente, se analizara el nivel superior, en específico la licenciatura en comunicación de la BUAP. En la presente se plantea que los docentes deben conocer diferentes estrategias que apoyen a los alumnos, guiando su proceso de aprendizaje por medio del uso de estrategias específicas, en este caso en el área de inglés. Como parte de la estrategia propuesta, la cual tiene como objetivo el desarrollar precisamente la habilidad oral por medio de un aprendizaje continuo, es importante trabajar también con estrategias de enseñanza, ya que se deberá modificar la manera de enseñar, guiar y apoyar a los alumnos en su vida estudiantil.

El propósito de la presente, es el desarrollar la habilidad oral de los estudiantes de la facultad de Comunicación de la BUAP mediante una intervención activa con contenidos los cuales tienen relación con el campo de formación de los comunicólogos. Esto, por medio de la aplicación de estrategias didácticas y el uso de tecnologías que introduzcan al alumno a llevar a cabo actividades comunicativas, las cuales lo capaciten para el uso del idioma en su campo laboral. En el presente se propone el desarrollo de la habilidad oral, la cual busca la mejora de ésta, mediante la implementación de estrategias de enseñanza/aprendizaje basada en en la resolución de problemas enfocados en el área de comunicación así como el uso de una plataforma interactiva que motive y fomente la interacción oral de los alumnos en todo lugar en el campo formativo del comunicólogo. Para esto se analiza la influencia del estudio de las competencias lingüísticas y comunicativas que influyen en los estudiantes son base para promover la habilidad oral del inglés en los alumnos de la facultad de comunicación en su campo de formación, dándoles a través de esta, la oportunidad de colocarse dentro del área laboral

Después de la intervención propuesta en la presente se encuentran resultados positivos y una mejoría en la habilidad oral del inglés de los participantes. Después de la aplicación de las actividades, el uso de materiales, enfoques y el uso de las TICs enfocados en el comunicólogo. Es a partir de los resultados obtenidos en la presente, se recomienda el poder usar la propuesta para los estudiantes no solo de comunicación, sino también de diferentes licenciaturas del área social, haciendo las modificaciones pertinentes, apoyando a los alumnos a mejorar la habilidad oral de los alumnos que tomen dicha propuesta.

Dedicatoria

Primeramente, quiero dedicar esta tesis a mi Abba, mi Elohim Kadosh Baruhu, sin ti, nada soy y todo lo que soy es por ti y para ti, gracias Elohim por tu guía, amor y tu paciencia.

A mi mamá, viejita linda sin ti, no hubiera logrado nada, eres mi centro, te amo. A mi princesa Marianne, la joya más hermosa que Elohim me dio, eres mi mundo entero, gracias por aguantar días lejos, apoyarme y entenderme, te amo.

Tía Marlene, mi gordita linda, gracias por tanto amor y apoyo, no tengo palabras para agradecerte.

Papito Leonel, tu me viste empezar, ya no me tocó que me vieras terminar, pero sé siempre creíste en mi, te amo y extraño tanto, te mando mil besos hasta los Shamayims.

A mis hermanos Zabdiel, Pablo e Isaac, gracias por su amor y su apoyo, son mis amores. Doy Todah rabbah a nuestro Elohim por ustedes, Ahava.

A Marina, mi amiga, regalo de la vida y hermana amorosa, gracias por creer siempre en mí.

Mandee, thank you just for being you, for being the best friend you can be, you always believe in me even when even I didn't, love you.

Al gran equipo DIRCOM, Gema, Allan, Naty, Leo, todos los chicos de servicio y prácticas que hicieron posible que concluyera la parte más pesada del proceso. Gracias por no solo compartir su talento conmigo, gracias por su cariño, apoyo y amistad, #TeamDIRCOM siempre. Gracias Mafer y Ninel porque encontré en ustedes no solo apoyo y gran compañerismo, sino una amistad que me enriquece cada día.

Gracias a mis amigos, Helios, Germán, Lety, Dra. Angélica Mendieta, Mary, Rosy, Flor de Lis, Mtra. América Rosas, Roberto y tantos que no me alcanza la vida para mencionarlos, Gracias por creer en mi y por nunca dejarme caer, quien tiene amigos tiene un gran tesoro, ¡soy rica!

Agradecimientos

En este caminar, quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, ya que a partir del apoyo que otorga he podido desarrollar la presente tesis.

A la facultad de Ciencias de la comunicación porque me brindo las facilidades para llevar a cabo la presente investigación.

Quiero agradecer a mi asesor, al Dr. Benjamín Gutiérrez, gracias por todo.

A mis profesores del doctorado, todos forman parte de mi formación que me transformaron y llevaron a ser una persona diferente.

El camino no ha sido fácil, los retos fueron difíciles, pero todo tiene su tiempo y los ciclos se terminan.

A la facultad de Filosofía y Letras que fue la que facilito toda esta aventura.

Gracias a mis compañeros, Mary, Roberto Rayito, aprendí tanto de ustedes y agradezco que se convirtieron en mis amigos.

Índice general

Resumen	
Dedicatoria	
Agradecimientos	
<u>INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>7</u>
<u>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</u>	<u>17</u>
<u>PREGUNTA CENTRAL.....</u>	<u>21</u>
<u>PREGUNTAS ESPECÍFICAS.....</u>	<u>21</u>
<u>OBJETIVO GENERAL.....</u>	<u>22</u>
<u>PREMISA.....</u>	<u>22</u>
<u>JUSTIFICACIÓN.....</u>	<u>22</u>
<u>CAPÍTULO I: LA COMUNICACIÓN.....</u>	<u>25</u>
1.1 UNA PERSPECTIVA EPISTEMOLOGÍA /TEÓRICA DE LA COMUNICACIÓN.....	26
1.2 BREVE ACERCAMIENTO A LA COMUNICACIÓN EN MÉXICO.....	27
1.3 NUEVAS TENDENCIAS EN LA COMUNICACIÓN.....	28
1.4 EL NUEVO PERFIL DEL COMUNICÓLOGO FRENTE AL MERCADO LABORAL.....	31
<u>CAPÍTULO II:.....</u>	<u>35</u>
<u>ACERCAMIENTO A LAS HABILIDADES Y LAS COMPETENCIAS EN EL IDIOMA INGLÉS.....</u>	<u>35</u>
2.1 LAS HABILIDADES EN EL IDIOMA.....	35
2.1.2. LAS CUATRO HABILIDADES DEL IDIOMA.....	36
2.2 LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES DEL IDIOMA INGLÉS.....	38
2.3 LA HABILIDAD O PRODUCCIÓN ORAL.....	39
2.3.2. LA HABILIDAD ORAL COMO BASE PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL.....	41
2.4. LAS COMPETENCIAS.....	43

2.4.1. LAS COMPETENCIAS ENFOCADAS AL COMUNICÓLOGO.....	46
2.5. LA COMPETENCIA ORAL.....	48

CAPÍTULO III:..... 50

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE, SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN EL IDIOMA..... 50

3.1 LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS.....	50
3.2 MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS.....	51
3.2.1 ESTRATEGIAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA.....	51
3.2.2 DESARROLLO DE MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA.....	52
3.2.2.1 EL MÉTODO DE TRADUCCIÓN GRAMATICAL (THE GRAMMAR TRANSLATION METHOD); TRADICIÓN, REACCIÓN Y COMPROMISO.....	54
3.2.2.2 LA REACCIÓN ORAL; EL MÉTODO DIRECTO (THE DIRECT METHOD) Y EL MOVIMIENTO DE REFORMA.....	57
3.2.2.3 EL MÉTODO DE LECTURA (THE READING METHOD), EL NUEVO COMPROMISO.....	60
3.2.2.4 EL MÉTODO AUDIO LINGÜISTA (THE AUDIO-LINGUAL METHOD), ESTRUCTURAS Y HÁBITOS	61
3.2.2.5 SUGESTOPEDIA.....	63
3.2.2.6 EL MÉTODO SILENCIOSO (THE SILENT WAY).....	66
3.2.2.7 RESPUESTA FÍSICA TOTAL (TOTAL PHYSICAL RESPONSE).....	69
3.3. EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS.....	71
3.3.1. ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA.....	71
3.4 LAS TICS, TACS Y TEPs COMO HERRAMIENTA DE APOYO DEL DESARROLLO ORAL.....	74

CAPÍTULO IV:..... 77

ENSEÑANZA DE LENGUAJE COMUNICATIVO..... 77

4.1. UN ACERCAMIENTO AL INICIO DE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE COMUNICATIVO.....	79
4.1.1. LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA PARA CLT.....	86
4.1.2. LOS PRINCIPIOS DEL CLT.....	87
4.3. COMUNICACIÓN ORAL EN UNA LENGUA EXTRANJERA.....	98
4.4 EL ENFOQUE COMUNICATIVO.....	99
4.4.1 PRINCIPIOS ESENCIALES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO.....	101
4.5 ENSEÑANZA BASADA EN TAREAS (TASK BASED TEACHING).....	107
4.6 INGLÉS POR PROPÓSITOS ACADÉMICOS.....	109

CAPÍTULO V:..... 113

CONTEXTO ACTUAL..... 113

5.1. EL MODELO DE HYMES.....	113
5.2 EL ASPECTO COGNITIVO DEL PROCESO DE COMUNICACIÓN DESDE LA COMUNICACIÓN ...	115
5.3 LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN.....	117
5.4 MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA	121
5.5 PERSPECTIVA DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS DE LA COMUNICACIÓN	124
5.6 LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESIONALES DE LA COMUNICACIÓN	126
5.7. MODELOS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN	130
5.7. UNA APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS	131
5.8.1. UNA PERSPECTIVA DEL IDIOMA INGLÉS	131
5.8.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS	133
5.9. LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA MIRADA POLÍTICA INTERNACIONAL	137
5.9.1 LA ORGANIZACIÓN PARA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO	138
5.3.2 APORTES DE EDUIMHE.....	139
5.9.3 EL PROYECTO TUNING PARA AMÉRICA LATINA.....	140
5.9.4 PUNTOS DE VISTA GLOBALES, APORTES DE LA UNESCO	141
5.9.5 ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA PERSPECTIVA NACIONAL.	143
5.10 EL INGLÉS EN MÉXICO, PERCEPCIONES Y POLÍTICAS	145
5.10.1 TRATADO DE LIBRE COMERCIO DE AMÉRICA DEL NORTE (TLCAN).	146
5.10.2 EL DESARROLLO DE DIRECTRICES DE LA BUAP; EL MODELO UNIVERSITARIO MINERVA	147
5.10.2.1 MODELO UNIVERSITARIO MINERVA VISTO DESDE LAS COMPETENCIAS	148
5.10.3 LA DEMANDA DEL IDIOMA INGLÉS EN MÉXICO	158

CAPÍTULO VI: 160

REFERENTES TEÓRICOS 160

6.1 CONSTRUCTIVISMO.....	160
6.1.1 TIPOS DE CONSTRUCTIVISMO.....	162
6.1.1.1 CONSTRUCTIVISMO FENOMENOLÓGICO	162
6.1.1.2 CONSTRUCTIVISMO COGNITIVO	163
6.1.1.3 CONSTRUCTIVISMO SOCIAL.....	164
6.2. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	166
6.2.1 OBJETIVOS DEL PBL	168
6.2.2 EL ROL DEL PROBLEMA EN EL PBL	169
6.3 MODELOS CURRICULARES	170
6.3.1. ENFOQUE CURRICULAR TÉCNICO/CIENTÍFICO Y NO TÉCNICO/NO CIENTÍFICO	172
6.3.2. EL MODELO EXPERIENCIAL Y SOCIO CRÍTICO	173
6.4 DISEÑO DE UN PROGRAMA.....	174
6.4.1 TIPOS DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA	175
6.4.1.1 PROGRAMA ESTRUCTURAL.....	175
6.4.1.2 PROGRAMA SITUACIONAL	176
6.4.1.3 PROGRAMAS NOCIONALES-FUNCIONALES	177

6.4.1.5 PROGRAMA BASADA EN TAREAS (TASK BASED)	178
6.4.2 SELECCIÓN DE TIPO DE PROGRAMA EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA.....	180
6.5 CLT, LA PROGRAMACIÓN Y EL CURRÍCULO	181
6.5.1 CLT Y APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS.....	183
6.5.2 LOS ELEMENTOS EN UNA CLASE COMUNICATIVA	193
6.5.2.1 EL ROL DEL ESTUDIANTE	193
6.5.2.2 EL ROL DEL DOCENTE.....	195
6.5.2.3 EL ROL DE LOS MATERIALES DE APOYO.....	196
6.6 MATERIALES.....	197
6.6.1 DISEÑO DE MATERIALES	199
6.6.2 MATERIALES AUTÉNTICOS VS MATERIALES CREADOS.....	200
6.6.3 LA IMPORTANCIA DE LOS MATERIALES AUTÉNTICOS	201
6.7 INGLÉS POR PROPÓSITOS ACADÉMICOS	203

CAPÍTULO VII: 205

LA METODOLOGÍA..... 205

7.1 ENFOQUE ONTOLÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO DEL ESTUDIO DE CASO	205
7.2 EL ESTUDIO DE CASO	207
7.2.1 TIPOS DE CASO	209
7.3 LOS PARTICIPANTES.....	211
7.4 INSTRUMENTOS	212
7.3. GRUPOS DE ENFOQUE O FOCUS GROUP	216
7.3.1 PASOS DEL FOCUS GROUP.....	217
7.4. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	219
7.5 PROCEDIMIENTO.....	220
7.5.1 EL CURSO	220
7.6. MUESTRA POR CONVENIENCIA	227
7.7. VALIDACIÓN Y FIABILIDAD	228
7.8 PROCESAMIENTO DE DATOS	230
7.8.1 ANÁLISIS INTENSIVO Y LA CODIFICACIÓN DE FOCUS GROUP Y BITÁCORA.....	231
4.8.2 INFORME DEL RESULTADO Y TRANSFERENCIA DE LOS RESULTADOS.....	232

CAPÍTULO VIII: RESULTADOS..... 233

8.1. ANÁLISIS DE LA BITÁCORA DE CLASE Y FOCUS GROUP BASADAS EN CATEGORÍAS DE EVALUACIÓN.....	233
8.1.1. EL ROL DE LA ESTRATEGIA.....	233
8.1.2. EL ROL DE LA EVALUACIÓN	240
8.1.3. EL ROL DEL MATERIAL.....	244
8.1.4. EL ROL DE LA TÉCNICA	248
8.1.5. EL ROL DEL ESTUDIANTE	254
8.1.6. EL ROL DEL DOCENTE.....	259

8.2. ANÁLISIS DE TRABAJOS PRESENTADOS.....	264
8.2.1. LA PRESENTACIÓN ORAL.....	265
8.2.2. EL CONTENIDO Y ORGANIZACIÓN (PROPÓSITO)	268
8.2.3. CONOCIMIENTO DEL TEMA (PRECISIÓN).....	270
8.2.4. USO DE MEDIOS	272
8.2.5. VOCABULARIO	274
8.2.6. SINTAXIS	278
8.2.7. PRONUNCIACIÓN.....	280
8.2.8. FLUIDEZ.	282
8.2.9. COHERENCIA Y SECUENCIA.....	284
8.2.10. PRECISIÓN.	287
8.2.11. INTERACCIÓN.....	289

CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES..... 293

BIBLIOGRAFÍA.....	309
ANEXO I. RÚBRICA DE EVALUACIÓN BASADA EN LA TEORÍA DE DELL HYMES (1962) Y ADAPTACIÓN PROPIA.....	324
ANEXO II. DIMENSIONES PARA LA EVALUACIÓN Y OBSERVACIÓN DEL CURSO. DESARROLLO PROPIO	327
ANEXO III. CONSENTIMIENTO INFORMADO. DESARROLLO PROPIO.	329
ANEXO IV. CUESTIONARIO. ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA. DESARROLLO PROPIO.	331
ANEXO V. EXTRACTO DE FOCUS GROUP	333
ANEXO VI. NOTAS DE CLASE	336
ANEXO VII. VACIADO DE DATOS DE RÚBRICAS.	342
ANEXO VIII. STARBUCKS COFFEE COMPANY IN THE XXI CENTURY.	344

ÍNDICE FIGURAS..... 346

FIGURA I. CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	346
FIGURA II. MODELOS DE PRODUCTO	346
FIGURA III. MODELOS DE PROCESO	346

ÍNDICE DE TABLAS:..... 346

TABLA I. CARACTERÍSTICAS ESPECIALES DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA.....	346
TABLA II. ASPECTOS BÁSICOS DEL NIVEL A SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	346
TABLA III. DESCRIPTORES DE NIVEL A2 SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	346
TABLA IV. COMPETENCIA GENÉRICA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN LA BUAP	346
TABLA V. CRITERIOS Y NIVELES DE DOMINIO DE LA COMPETENCIA GENÉRICA RELACIONADA CON EL EJE TRANSVERSAL – LENGUA EXTRANJERA (LE)	346
TABLA VI. LOS MODELOS CRÍTICOS Y SOCIO CRÍTICOS SEGÚN TOOHEY	346
TABLA VII. TEMAS MENCIONADOS EN EL ROL DE LA ESTRATEGIA.....	346

TABLA VIII. TEMAS MENCIONADOS EN EL ROL DE LA EVALUACIÓN	346
TABLA IX. TEMAS MENCIONADOS EN EL ROL DE LOS MATERIALES.....	346
TABLA X. TEMAS MENCIONADOS EN EL ROL DE LA TÉCNICA	346
TABLA XI. TEMAS MENCIONADOS EN EL ROL DEL ESTUDIANTE.....	346
TABLA XII. TEMAS MENCIONADOS EN EL ROL DEL DOCENTE.....	346

Desarrollo de la habilidad oral del inglés en el campo de formación del comunicólogo, caso BUAP

Introducción

En estos tiempos, la competitividad, el flujo de conocimiento en internet, así como la accesibilidad a diferentes perspectivas sobre un mismo tema producidas alrededor del mundo se han convertido en lo cotidiano en la vida de alumnos y profesores. Desde diferentes puntos de vista, se ha enfatizado la importancia del conocimiento del idioma inglés como requisito en diferentes sectores, tanto el académico como el laboral (Alcaráz, 2000), esto también abarca un tema cotidiano. Es entonces la escritura el medio preferido para compartir conocimiento con otros, adoptándolo como común denominador en el uso de la lengua inglesa. Esto ha provocado que el inglés se convierta en un idioma universal y a su vez, busca que la enseñanza de éste se intensifique como la opción de lengua extranjera en distintos ámbitos educativos, así como desarrollar estrategias de enseñanza que cubran diferentes requisitos, tanto académicas como laborales en el ámbito universitario.

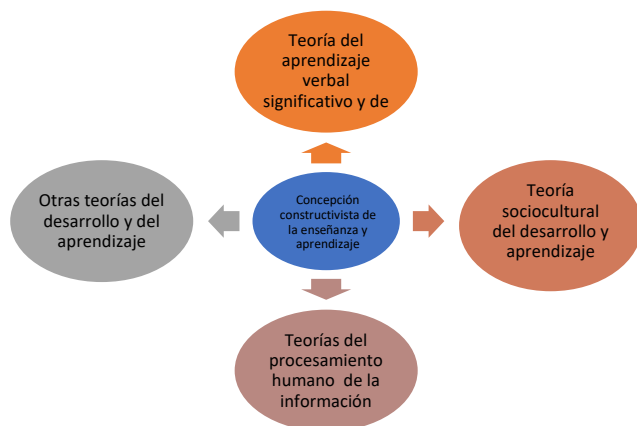
El requisito de una segunda lengua es también abordado por la Unión Europea (1995) en su libro blanco donde se especifica que una de las principales líneas de acción sobre educación y formación, es el ser competente en tres lenguas europeas además de la materna. Algunos de los argumentos que justifican dicha propuesta son los beneficios laborales que cada individuo obtiene, así como la sugerencia de que el estudio de lenguas a una temprana edad favorece el aprendizaje general de las personas. Dublin (1991), entre otros autores, señalan que el idioma inglés es el más solicitado alrededor del mundo ya que su meta es el poder ser una herramienta de comunicación entre diferentes actores (Dublin, 1991). Se entiende entonces que el manejo del idioma inglés en una aldea global del conocimiento, posibilita la interacción y el aprendizaje, convirtiéndolo en un instrumento universal.

Es por esto que se presenta la importancia de revisar las bases de teóricas que sustentan a la presente, así como el contexto actual, yendo de lo general a lo particular, ya que al hablar del aprendizaje, se propone abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que es este aspecto el que en muchas ocasiones imposibilita a algunos docentes el poder

transmitir conocimiento a sus estudiantes. Para esto, se debe tener presente que los estudiantes necesitan construir activamente su conocimiento, en otras palabras, necesitan descubrir y transformar el conocimiento, comparar la información adquirida recientemente con aquella ya conocida, así como revisar cualquier tipo de reglas o normas que ya no aplica. Esto es conocido como constructivismo donde se considera al alumno como un agente activo en el proceso de adquisición de conocimiento. El constructivismo es una teoría de aprendizaje que tiene sus bases en tanto la filosofía como en la psicología, el corazón de dicha teoría es que el estudiante, como ya se ha mencionado previamente, construyen activamente su propio conocimiento dándole significado desde su experiencia (Fosnot, 1995).

Los conceptos de la teoría constructivista tienen raíces históricas en los trabajos de Dewey (1961), Bruner (1961), Vygotsky (1986), Piaget (1953), Ausubel (1978), por mencionar a los más representativos de dicha corriente. El constructivismo, el cual aborda el desarrollo y aprendizaje, analizado y criticado a partir de la problemática que se presenta en la educación, buscando entender la naturaleza de la educación, las funciones sociales así como las características de las actividades educativas, con lo cual se busca una explicación genuina del constructivismo. El constructivismo aborda el proceso de enseñanza/aprendizaje basada en la premisa de que el aprendizaje es el resultado de una construcción mental, en otras palabras, los estudiantes aprenden a adecuar la información recién adquirida con lo que ya saben. En la Figura I, encontramos una breve mirada de la concepción del constructivismo y la enseñanza y el aprendizaje. Coll (1996), sintetiza cómo a partir del constructivismo se desarrollan las diferentes teorías de acuerdo con las necesidades y características que se presenten en el proceso enseñanza/aprendizaje.

Figura I. Concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje.



Adaptación de Coll, C. 1996 (Coll, 1996)

Es importante mencionar entonces algunos de las teorías del constructivismo y cómo cada teoría propuesta enriquece el concepto de constructivismo que se conoce en estos tiempos. John Dewey (1859-1952), psicólogo y filósofo, comenta sobre sus experiencias en las escuelas. Para él, la historia de la teoría educativa se compone por dos ideas opuestas. La primera, es que la educación es parte de un proceso interno basado en el talento de los alumnos. La segunda, la cual se opone a la primera, argumenta que la educación es un proceso de construcción externa, las cuales son independientes de las habilidades o talentos de los alumnos (Dewey, 1998, p. 22-23). Por esto, el autor insiste que la experiencia del estudiante es más importante que las clases delimitadas dentro del currículo (Dewey, 1961).

Siguiendo el desarrollo de las teorías de aquellos autores que analizaron el proceso de adquisición del conocimiento se tiene que tomar en cuenta a Jean Piaget (1896-1980), psicólogo y epistemólogo que principalmente es conocido como uno de los pioneros del estudio del desarrollo del niño, no obstante, Piaget argumenta que dentro de la teoría del constructivismo, las personas producen conocimiento y crean a partir de sus experiencias el significado que le dan a su conocimiento. El autor menciona que dos de los componentes principales que coadyuvan a la construcción de nuevo conocimiento, son nombrados por Piaget como, asimilación y acomodación. Esto causa que el alumno desarrolle nuevas perspectivas, reflexiona sobre aquellos temas que no se entendían, evaluando lo que es importante con lo cual alterará su percepción del tema. La parte de acomodación es reestructurar el mundo, así como las nuevas experiencias a su capacidad mental. Los estudiantes perciben según su percepción, una forma particular de cómo funciona el

mundo. Cuando las cosas no funcionan en ese contexto, los estudiantes deben acomodar y reestructurar sus expectativas de sus resultados (Piaget, 1953).

Una autora que aporta un punto de vista diferente al constructivismo, ya que no solo habla del niño, sino en la forma de enseñanza de manera muy particular. María Tecla Artemisa Montessori (1870-1952) la cual indica que el proceso educativo está basado en la autodirección. Un aspecto crucial de su teoría es el trabajo independiente, el alumno selecciona lo que quiere trabajar, esto, se argumenta que desarrolla la disciplina que ya todo ser humano tiene. Dicha pedagogía alienta el desarrollo de las habilidades de solución de problemas, la creatividad individual, la independencia y apoya el desarrollo de auto-control que esto promueve que el docente tome el rol de facilitador. Este concepto representa el compartir el poder y responsabilidad en el aula cuando el docente se quita de en medio, los estudiantes son empoderados a ejercer su voluntad y realizar actividades de aprendizaje el cual llama su atención (Montessori, 1995).

No se puede dejar fuera a un pilar del constructivismo quien aporta aspectos básicos para la aplicación de la misma. Lev Vygotsky (1866-1934) aporta desde sus teorías sobre el lenguaje, pensamiento y la mediación sobre la sociedad. Vygotsky sostiene la teoría que el aprendizaje social precede al desarrollo, mencionando una de sus más conocidas teorías que es el ZPD (Zone Of Proximal Development) por sus siglas en inglés, el cual es la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel potencial de desarrollo el cual pueden alcanzar a través de solucionar problemas. Vygotsky mantiene la posición anti-realista y subraya que el proceso del conocimiento es afectado por otras personas y es mediado por la comunidad y la cultura. Una parte importante del trabajo de Vygotsky fue el realizar una crítica sobre la contribución de Piaget a la teoría del constructivismo.

Mientras que Piaget cree que el desarrollo precede el aprendizaje, Vygotsky cree lo contrario. En el tema del desarrollo del habla, Piaget menciona que el habla egocéntrica de los niños desaparece con la madurez, transformándose en un habla social. Al contrario, Vygotsky menciona que la mente del niño es inherentemente social por naturaleza, así que el habla se mueve de ser comunicativa social a egocéntrica. Ya que el desarrollo del pensamiento sigue el desarrollo del habla Vygotsky menciona que el pensamiento se desarrolla a partir de la sociedad hacia el individuo (Vygotsky, 1986).

Esto nos lleva a la necesidad de aterrizar el concepto de constructivismo en el área mencionada por Ausubel (1918-2008), quien, basado en parte en las teorías constructivistas, aborda la del aprendizaje significativo. Ausubel distingue entre el aprendizaje por repetición o memorización y el aprendizaje donde el estudiante busca activamente integrar nuevos conceptos y conocimiento a lo ya aprendido. Esto es lo que Ausubel llama aprendizaje significativo viendo así esta forma de aprendizaje diferente al aprendizaje por repetición (Ausubel, 1978). Tunnerman (2011) comenta que para Ausubel la significatividad es posible al relacionar los conocimientos nuevos con los ya conocidos. Ausubel critica el aprendizaje por descubrimiento, así como a la enseñanza mecánica repetitiva tradicional, ya que resultan poco eficaces para el aprendizaje. Para él, el aprender significa comprender, tomando en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquellos que se quiere enseñar. Ausubel hace la propuesta de diseñar lo que él denomina “organizadores previos”, los que son puentes cognitivos a partir de los cuales el alumno establezca relaciones significativas con los nuevos contenidos. Defiende el modelo didáctico de aprendizaje significativo, tomando en cuenta el punto de partida de los estudiantes, así como la estructura y jerarquía de los conceptos, enfatiza que la clase debe estar basada en los estudiantes y su conocimiento previo para construir sobre él. Ausubel comenta que las pruebas escritas no son fiables y que las entrevistas si lo son, aunque en la realidad en el aula de clase resulta más complicado. De ahí sale la propuesta de la técnica de mapas conceptuales que permite detectar las relaciones que los alumnos establecen entre conceptos (Moreira, 1982). Esto nos permite entonces delimitar el tipo de enseñanza que se puede aplicar en las aulas, específicamente en el caso de la presente, en el aula de la enseñanza de inglés.

En México, el idioma inglés se enseña como lengua extranjera en todos los niveles educativos, desde el nivel básico hasta el medio superior, éste es supervisado e implementado por diferentes planes de estudio y reformas desarrolladas por la máxima autoridad de este país la cual es la Secretaría de Educación. Un ejemplo es que en el año 2017 lanzó una propuesta de reforma educativa buscando mejorar varios aspectos de la educación, entre ellos, la obligatoriedad del idioma inglés en todos los niveles desde el básico hasta medio superior, especificando las características a desarrollar de dicho idioma por nivel educativo (pública, 2017).

Estas características tan específicas se han desarrollado debido a la cercanía que México tiene con los Estados Unidos de Norte América y el consumo de muchos de sus productos y/o servicios que se ofertan en inglés. La necesidad de interactuar con personas angloparlantes en diferentes escenarios y con diferentes objetivos como lo es el área laboral, con aquellos que laboran en empresas internacionales, donde el manejo del inglés es indispensable para las personas que se desempeñan en este tipo de empresas. Debido a que estos puestos tienen como requisito el idioma inglés, dichas empresas ofrecen sueldos más elevados y mejores oportunidades laborales, ofertando trabajos más competitivos, capacitación e incluso un cambio de residencia.

A nivel general, la mayoría de los alumnos que se gradúan de las preparatorias o bachillerates a nivel nacional no cuentan con el nivel necesario para poder comunicarse oralmente en inglés de una manera óptima o en el nivel que se espera después de que los alumnos han tomado la materia de lengua extranjera la mayor parte de su vida escolar (Alonso, 2014), aún aquellos estudiantes que obtienen altas calificaciones en las áreas escritas, se les dificulta mucho el expresarse oralmente en inglés. Cuando los estudiantes carecen entonces de esta habilidad comunicativa usan su lengua materna para darse a entender (en este caso el español) e incluso, prefieren de abstenerse de participar en cualquier actividad para no hablar, ni siquiera en su lengua materna. Como lo menciona Ramírez (2012) en el estudio realizado en cuanto al aprendizaje de los estudiantes en México, menciona diferentes factores que interviene en la competencia lingüística de estos, mencionando que los estudiantes que alcanzaron un nivel alto en su competencia lingüística fueron aquellos quienes recibieron más horas de clase, desde la primaria, secundaria y media superior. Dichos resultados se relacionan a la consistencia y la continuidad los cuales se ven como factores clave para lograr esta competencia lingüística. Así mismo, se relaciona la competencia lingüística a la exposición que los alumnos tienen con el idioma (Ramírez, 2012, p. 6). Ahora, si las condiciones mencionadas con anterioridad no se dan de manera equitativa a todos los alumnos de México, se pone en desigualdad a los estudiantes que no tuvieron las horas extra o la exposición al idioma, al momento de buscar un puesto en el campo de trabajo, especialmente si dentro del manejo del idioma no tiene ese conocimiento de vocabulario o lenguaje específico de su profesión.

Alharbi (2015) menciona que en Arabia Saudita los alumnos que tienen bajas habilidades orales se debe a la falta de situaciones auténticas de aprendizaje dentro y fuera

del aula. De acuerdo con el autor, diferentes factores influyen el aprendizaje de la habilidad oral, por ejemplo: el uso de la lengua materna tanto dentro como fuera del aula, una actitud negativa de los estudiantes hacia el inglés, los docentes usan la lengua materna para explicar un concepto difícil, se utiliza una metodología centrada en el docente propiciando pasividad en los estudiantes, etc. Todos estos factores influyen en el fracaso de la enseñanza y el uso de la habilidad oral en los estudiantes y dificultan así su desarrollo académico y laboral (Alharbi, 2015). El problema suena como si se estuviera describiendo el aula de cualquier universidad o escuela pública de cualquier nivel de México donde la habilidad para hablar en inglés debe ser una prioridad en la mayoría de dichas escuelas.

Es cierto, que México se ha esforzado por llevar el idioma inglés a la mayoría de sus escuelas, así mismo de implantar programas, talleres, etc., para reforzar esta lengua. Pues se acepta la necesidad que la población entienda esta lengua, por los beneficios que ella conlleva en cuanto al desarrollo de la nación. El estado de Puebla por ejemplo; se ha convertido en uno de los pioneros en cursos de inglés, tanto para niños como adultos; además de contar con infinidad de escuelas e institutos bilingües a lo largo de toda el área metropolitana. Es a partir de las características de la ciudad de Puebla así como la demanda de la sociedad misma que la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla ha desarrollado diferentes políticas para la enseñanza de la lengua extranjera basándose en sus planes de trabajo con el objetivo claro de mejora. El desarrollo y fortalecimiento de las políticas institucionales se centran en apoyar el desempeño del estudiante, así como disminuir el rezago educativo y laboral trabajando directamente en la desigualdad en el campo laboral. Es así como la BUAP establece sus formas de responder al compromiso que ha generado con la sociedad y responde a las necesidades cambiantes del campo laboral.

En este respecto, la ANUIES (de la cual la BUAP es miembro) delimita que las instituciones deberán desarrollar políticas nacionales e internacionales tomando un papel mucho más activo en la formación de profesionales integrales, cultivando el diálogo e intercambio entre diversas culturas (ANUIES, 2011). Esto entonces incluye el poder comunicarse en otro idioma para comprender otras culturas, ya sea a través de diálogo con personas de diferentes países o el simple hecho de poder leer algún artículo en otro idioma, buscando que estas habilidades sean no solo una herramienta para el trabajo sino parte integral de la formación profesional.

Dentro de las habilidades del idioma que tanto se ha abordado, se entiende que las competencias son las que se han aplicado, o por lo menos se han intentado aplicar dentro de las nuevas políticas educativas y que éstas perméan en el aula. En este caso Perrenaud (1999) dice que dicho enfoque remite al debate entre la didáctica, la función de la escuela y la función de los docentes en el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias. Es importante subrayar la importancia de atender en el proceso de aprendizaje lo que exige su entorno, así como las necesidades que el mismo estudiante percibe que tiene. En este caso es más importante el definir una estrategia para obtener información que ayude a solucionar un problema al cual se enfrenta, es el caso de la presente que busca nuevas formas para desarrollar estrategias que propicien el aprendizaje y mejoren la habilidad oral.

Savignon (1972) por otro lado, se enfoca en la habilidad en su concepto de competencia comunicativa. Ella describe a dicha competencia como la habilidad de funcionar en una escena realmente comunicativa, esto quiere decir un intercambio dinámico en el cual la competencia lingüística se adapte a toda la información recibida, tanto lingüística como paralingüística de uno o más interlocutores. En cuanto a la distinción entre competencia y desempeño, se refiere que una competencia es una habilidad subyacente y el desempeño es una manifestación abierta de la competencia. En su opinión, la competencia puede ser observada, desarrollada y evaluada solo a través del desempeño.

En el contexto de la educación superior, donde la presente investigación está inmersa, los jóvenes que asisten a la universidad se desenvuelven en un nivel donde podrán ser capaces de desarrollar dicha habilidad oral a través de clases y estrategias de aprendizaje del idioma. Por lo tanto, se enfrentan a la necesidad de adaptar la información lingüística, desarrollando nuevo conocimiento y manifestando su competencia oral para poder desempeñarse correctamente dentro o fuera del aula. Los estudiantes se enfrentan a cambios tanto sociales como tecnológicos, siendo estos hasta cierto punto radicales dentro de la realidad laboral que cada día se mueve hacia una sociedad de conocimiento. Es entonces responsabilidad de la universidad el implementar estrategias para desarrollar competencias, destrezas y habilidades que los alumnos necesitarán para enfrentar los retos venideros. Así es que la educación no solo educa, no solo se centra en transmitir conocimientos por cualquier medio, sino desarrollar diferentes capacidades y habilidades en el alumno por diferentes medios. Uno de estos medios es el uso de las tecnologías de la información y comunicación, las cuales se han convertido en una herramienta para la educación moderna tanto para el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje.

En aras de encontrar mejoras en la enseñanza del idioma inglés, ciertas herramientas toman un papel principal en el proceso de enseñanza/aprendizaje donde el uso de las TICs, TAC o TEP, se puedan aplicar, específicamente en el caso de la presente investigación. Dichas herramientas son usadas como un medio para trabajar, estudiar o para cualquier otra actividad a la cual apoya, es por eso es llamado un lenguaje universal. Esto es debido a que utiliza diferentes soportes audiovisuales que dentro del proceso de enseñanza puede llegar a ser un elemento que motiva a los alumnos para usarlos para su desarrollo. Latorre (2018) habla de las Tecnologías de la información y la comunicación (TICS), las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) y las tecnologías de empoderamiento y participación (TEP) como un proceso donde se utiliza la tecnología para fortalecer el proceso de enseñanza/aprendizaje, donde la escuela promueve en los estudiantes una postura crítica, donde se vuelve analítico y responsable para que a su vez pueda utilizar dichas tecnologías para difundir y lograr la construcción de conocimiento colectivo y de alto impacto. Para esto entonces, la educación deberá redefinirse en el sentido de la innovación educativa al momento de utilizar la tecnología en los procesos que lleva a cabo (Latorre, 2018, p. 39)

Zambrano (2017) por otro lado, menciona que las TICs, TAC y TEP se han usado para desarrollar un conocimiento más directo, incluso en las culturas anglosajonas, ayudando a los alumnos a mejorar el aprendizaje de inglés. En una clase de lengua extranjera, normalmente se pueden usar audios, videos, etc., pero ahora con el desarrollo tecnológico, la implementación y acceso al internet, dichas herramientas están desactualizadas ya que ahora todo se puede acceder desde un teléfono inteligente, lap top o tableta con acceso a internet lo cual suele ser mucho más motivador e interactivo.

En este caso, los docentes se ven en la necesidad de conocer diferentes estrategias que apoyen a los alumnos, guiando su proceso de aprendizaje por medio del uso de estrategias específicas, en este caso en el área de inglés. Como parte de la estrategia propuesta, la cual tiene como objetivo el desarrollar precisamente la habilidad oral por medio de un aprendizaje continuo, es importante trabajar también con estrategias de enseñanza, ya que se busca modificar la manera de enseñar, guiar y apoyar a los alumnos en su vida estudiantil. En la era digital en la que los alumnos se mueven, las formas de comunicación y manejo de la información han revolucionado, generando cambios sociales, culturales y económicos y alterando las percepciones del tiempo y el espacio así como la forma de interactuar.

Hablando de las nuevas herramientas desarrolladas en la era digital, las TIC se convierten en herramientas que los individuos y grupos sociales utilizan en función de sus propios parámetros culturales. Para Cobo (2009), son dispositivos tecnológicos que posibilitan la comunicación y colaboración interpersonal en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento. Por lo que las TIC constituyen el punto de partida en el desarrollo de habilidades digitales al convertirse en medios que facilitan el desempeño profesional docente y al mismo tiempo son parte de la presente investigación. Sin embargo, por el desarrollo natural a través del tiempo se busca algo nuevo y actualizado que cubra las características requeridas para dicha propuesta. Por su parte, las TAC son producto de los usos genuinos y con sentido de las TIC, con el propósito de aprender de una mejor forma, establece dinámicas y prácticas formativas que implican exploración de los variados usos didácticos de la tecnología digital (Enríquez, 2012). Las TAC requieren diseñar, implementar y evaluar actividades que van mucho más allá del uso instrumental de artefactos, sistemas y procesos, para apropiarse un escenario que favorezca el interés y la gestión de aprender, ejercitar, ilustrar, proponer, interactuar y ejemplificar. Lozano (2011) plantea que las TAC es un uso estratégico de las TIC, donde las herramientas tecnológicas están al servicio del aprendizaje y de la apropiación de conocimiento.

Finalmente, las TEP son una propuesta para el uso de las TIC hacia el empoderamiento y participación. Es necesario que los individuos desarrollen competencias sociales y digitales desde la utilización de las TEP de la tecnología, lo que implica que la escuela enseñe a pasar del individualismo a pensar en el bienestar de todos. Esta propuesta busca el fortalecimiento de los aprendizajes, competencias y participación en red por lo cual entendemos que las características de las TEP y las TAP servirán como base para el desarrollo de herramientas tecnológicas con el objetivo de apoyar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Así como la búsqueda de una participación en comunidad y así contribuir también con competencias sociales así como digitales, buscando abonar un nuevo aprendizaje a una red de conocimiento.

En la actualidad se han desarrollado diferentes propuestas de estrategias de enseñanza para trabajar la habilidad oral del idioma inglés o la creación de software o aplicaciones con dicho fin. Sin embargo, actualmente no se han desarrollado estrategias que apoyen al alumno para proveerlo de herramientas que lo preparen para su correcta inserción al ámbito laboral.

Planteamiento del Problema

Para efectos del presente, se analizará la situación actual de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la cual se arroja información pertinente de esta, la cual fue aportada por la secretaría académica y la coordinación de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación, así como información que se encuentra en la página oficial de la facultad. La facultad inicia actividades un 18 de agosto de 1997, para el 13 de julio de 2007 cuenta ya con la Maestría en Comunicación Estratégica. En la actualidad, la Licenciatura se encuentra disponible en la modalidad presencial, semi presencial y a distancia, además de la Maestría, cuenta con la Licenciatura en Mercadotecnia y Medios Digitales, así como la Licenciatura en Comunicación. Ésta última está diseñada para ser cursada en ocho semestres y su última actualización al plan de estudios fue en el año 2016 y en la actualidad se trabajan con 2 planes de estudio, el 2009 y el 2016; conforme las generaciones se titulan, llegará el momento en el cual el plan de estudios 2009 quedará obsoleto y sin uso.

En el caso del plan de estudio 2009 toma en cuenta dos terminales los cuales se cursan a partir del 5to semestre, que son Comunicación para el Desarrollo o Comunicación en las Organizaciones. El plan de estudios 2016 cubre nuevas áreas, desarrolladas a partir del análisis de las necesidades y áreas de oportunidad del plan anterior, modificando el apoyo a la redacción y talleres de metodología de la investigación enfocadas en las áreas terminales que se tienen, las cuales son: Comunicación Organizacional, Comunicación para el Desarrollo y el cambio social y Medios de Comunicación.

En cuanto al perfil de ingreso de los aspirantes a la licenciatura de comunicación se basa en tres aspectos específicos; el conocimiento de las Ciencias Sociales y Humanas que le permite identificar y analizar una realidad cultural multidimensional de las relaciones sociales así como de la multiculturalidad nacional e internacional. Requiere de habilidad de investigación para la construcción del aprendizaje, redacción de textos académicos, expresión oral clara, precisa y correcta, de lectura de comprensión de textos en lengua extranjera, específicamente en inglés, analizar, sintetizar y evaluar la información mediante el estudio autodidacta y el uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a su alcance, disposición en el trabajo participativo individual y colectivo para el desarrollo de proyectos académicos, el interés por el desarrollo de su entorno social y personal con tolerancia hacia la diversidad, la sensibilidad en la promoción del desarrollo y uso de la tecnología que respete la diversidad biológica, económica, cultural y social.

El perfil de egreso requiere que el alumno tenga dominio en los procesos comunicativos en los niveles interpersonal, grupal y colectivo del entorno social, métodos para analizar los problemas comunicativos en las organizaciones públicas, privadas y sociales, estrategias para fomentar la interacción comunicativa en las organizaciones públicas, privadas y sociales para su desarrollo y técnicas de evaluación de las estrategias que inciden en la solución de problemas comunicativos en las organizaciones públicas, privadas y sociales. Así mismo, deberá contrastar los resultados obtenidos con criterios e indicadores establecidos para la mejora continua en los procesos comunicativos, discernir entre diferentes modelos metodológicos, herramientas e instrumentos adecuados a cada problema comunicativo, comparar los fundamentos teóricos, metodológicos disciplinarios e interdisciplinarios de la comunicación para identificar los procesos comunicativos en las organizaciones públicas, privadas y sociales y diseñar técnicas, procedimientos y herramientas disciplinarias e interdisciplinarias de la comunicación para la solución de problemas comunicativos en las organizaciones públicas, privadas y sociales. Toda la información aquí descrita se puede encontrar en la página web de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Resulta interesante que en el perfil del aspirante solicite el manejo del inglés, pero en la redacción del perfil del egresado como Licenciado en Comunicación no se toque el tema cuando fue una característica específica solicitada por la misma facultad. Como la mayoría de las licenciaturas, en sus primeros cuatro semestres llevan materias catalogadas “Lengua Extranjera” de nivel de I al IV de un tronco común. Estas son aquellas que trabajan sobre habilidades básicas de un idioma, específicamente el inglés. Las clases son impartidas por docentes de idiomas asignados por la Facultad de Lenguas de la misma Universidad, pero ajenos a la facultad. Las clases de inglés son 4 horas presenciales y utilizan una plataforma y exámenes departamentales para la aprobación de dichos niveles. En el caso de la Licenciatura en Comunicación, es requisito el aprobar los 4 niveles de inglés para poder titularse. La propuesta es que los alumnos al culminar los 4 niveles de inglés cuenten con un nivel básico del idioma inglés, sin embargo, la realidad es otra ya que muchos alumnos acreditan las materias de inglés con un examen interno de acreditación que promueve la pasividad en el proceso del conocimiento y finalmente el máximo nivel que tienen al final de 4 niveles del idioma dista mucho de un nivel requerido en un ámbito laboral (Universia, 2014).

Los alumnos deben de cursar 4 niveles de inglés establecidos como obligatorios en el tronco común de la BUAP, los cuales se proponen ser cursados durante los primeros 4 semestres de la carrera, con un número total de 64 horas por semestre de clases de inglés. Después de dicho tiempo, los alumnos no alcanzan un nivel óptimo de inglés para poder insertarse correctamente en el sector laboral, el cual requiere un nivel más alto del mismo, afectando sus solicitudes de empleo así como para su uso tanto personal o con fines de investigación. Debido a que el nivel alcanzado después de 4 periodos de inglés es un nivel básico, que ronda el denominado A2, según el Marco Común de Referencia de la Comunidad Europea. El contenido de dichas clases no está relacionado con el campo laboral de los estudiantes, por lo que dichos alumnos no le dan valor al poder hablar un segundo idioma. Esta situación se enfrenta al lado opuesto, donde los empleadores buscan en los egresados un correcto uso de idioma y que éste maneje como mínimo un nivel B2, así como estar preparados en el aspecto técnico del idioma en cuanto a su área de formación.

Por lo que se puede entender que los alumnos no se encuentran preparados para enfrentar a un mundo globalizado que les ofrece conocimiento en otro idioma, la oportunidad de interactuar con otros generadores de conocimiento tanto en el ámbito académico como en el laboral y más aun no están facultados en el área de su formación, lo cual no permite una inserción laboral idónea. Es a partir de este problema que surge la necesidad de trabajar la habilidad oral, debido a que en la carrera de comunicación, uno de los aspectos más importantes es el poder desenvolverse correctamente tanto en español como en inglés de manera oral, el poder entender lo que lee y poder transmitir información así como dar a conocer correctamente lo que entiende de forma oral y/o escrita.

Por otro lado, se debe tomar en cuenta que la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación se encuentra certificada por ACCECISO, el cual en el 2016 acredita a la facultad haciendo algunas observaciones dentro del informe final de evaluación y dictamen, entre las cuales menciona las siguientes recomendaciones:

- ✓ Elevar el nivel de la enseñanza del idioma inglés.
- ✓ Reforzar el nivel de enseñanza de inglés, orientando los contenidos hacia áreas profesionales de la comunicación.

- ✓ Los egresados logran colocarse en las áreas de periodismo o publicidad, campos en los que hay oportunidad en Puebla. A ese respecto, hace falta refuerzo de habilidades de redacción, perfeccionamiento del idioma inglés y/o comprensión de algún otro idioma y expresión oral en su área de formación.
- ✓ El nivel de inglés que se otorga es básico; los cuatro periodos impartidos son insuficientes para los estudiantes, pues el sector laboral les demanda un dominio completo de otro idioma. Por tanto, se ven afectados tanto para las solicitudes de empleo, como oportunidades para realizar algún tipo de movilidad.

De las cuatro habilidades a desarrollar en un idioma, la mayoría de los alumnos tienden a desarrollar aquellas que son pasivas donde pueden apoyarse en herramientas para usar el idioma, estas se le conocen como habilidades pasivas ya que no requieren de una interacción interpersonal y no exige mas allá de una interacción intrapersonal. Los alumnos pueden usar diccionarios, traductores (físicos o en línea) e incluso buscan apoyo de compañeros para que revisen su trabajo. Esta área siempre es más desarrollada ya que no se sienten tan presionados y la evaluación que pueden llegar a tener no se basa en demostrar su dominio del idioma de forma inmediata. Esto es lo que hace que dichas habilidades sean conocidas como pasivas- Por otro lado, la habilidad oral es una de las habilidades más importantes, sin embargo es lo que trae frustración a todos aquellos que han pasado años estudiando el idioma pero aún no pueden hablarlo. Esta situación se presenta de manera constante ya que los alumnos no están en un ambiente donde el inglés sea la base, los docentes solo tienen 4 horas a la semana para trabajar con los alumnos las 4 habilidades del idioma y la mayoría de este tiempo se le dedica a la gramática que a aprender para poder pasar el examen

El propósito de la presente, es el desarrollar la habilidad oral de los estudiantes de la facultad de Comunicación de la BUAP mediante una intervención activa con contenidos los cuales tienen relación con el campo de formación de los comunicólogos. Esto, por medio de la aplicación de estrategias didácticas y el uso de tecnologías que introduzcan al alumno a llevar a cabo actividades comunicativas, las cuales lo capaciten para el uso del idioma en su campo laboral. En la realidad, la autora ha detectado que dentro de una clase de inglés, ésta carece de actividades orales interactivas que incluyen estrategias de aprendizaje enfocadas a aspectos y vocabulario del campo de acción del comunicólogo. El aprendizaje se da a través del uso del libro asignado al nivel de inglés que el alumno tenga, usando

audios así como actividades diseñadas por la editorial de forma genérica, lo cual da como resultado un desempeño deficiente de la habilidad oral dentro de clase. Esto sin tomar en cuenta el pobre desempeño oral que los alumnos tienen fuera de esta.

Dentro de la presente se subraya la importancia de implementar estrategias de aprendizaje, ya que son la clave para apoyar a los alumnos a usar el idioma, específicamente en desarrollar su habilidad oral y en específico en su área de especialización. Según Steinberg (2001), las estrategias usadas en este caso son enfoques particulares y las técnicas que los estudiantes usan para aprender un segundo idioma, dependerá de la situación a la cual el alumno está inmerso así mismo, su desempeño también dependerá mucho de los procesos mentales individuales de cada alumno.

Se puede tomar la definición de Oxford (1990), donde las estrategias de aprendizaje se definen como aquellos pasos tomados por el alumno para aprender. En cuanto a las estrategias usadas en el aprendizaje de idiomas éstas se vuelven en estrategias interactivas y auto dirigidas, lo cual desarrolla la habilidad comunicativa. Al aplicar correctamente dichas estrategias, se tendrá como resultado un mejor desempeño por parte de los estudiantes, así como el desarrollo de la confianza del éste en si mismo y mejor aún si este conocimiento gira en torno a su campo de acción (Oxford, 1990, pág. 1)

Por lo anterior, surgen las siguientes preguntas de investigación.

Pregunta central.

¿Cómo se favorece la habilidad oral mediante el desarrollo de una serie de estrategias comunicativas en la formación del comunicólogo, el caso BUAP?

Preguntas específicas.

¿Cómo la habilidad oral se ve favorecida mediante la implementación de estrategias comunicativas al estar enfocadas al campo de formación del comunicólogo?

¿Por qué el desarrollo de actividades didácticas comunicativas coadyuva en la formación del comunicólogo mediante la aplicación de un curso con propósitos académicos?

¿Cuál es la importancia de la elaboración de un curso con propósitos académicos enfocado en el campo formativo del comunicólogo, para favorecer su desempeño profesional?

Objetivo general

Explicar cómo la habilidad oral del inglés se ve favorecida mediante el desarrollo de una serie de estrategias comunicativas en la formación del comunicólogo, caso BUAP.

Objetivos Específicos

- ✓ Implementar estrategias comunicativas enfocadas en desarrollar la habilidad oral del comunicólogo en su campo formativo.
- ✓ Entender cómo el desarrollo de actividades didácticas comunicativas, coadyuvan en la formación del comunicólogo mediante la aplicación de un curso con propósitos académicos.
- ✓ Explicar la importancia de la elaboración de un curso con propósitos académicos enfocado en el campo formativo del comunicólogo para favorecer su desempeño profesional.

Premisa

Los estudiantes de la facultad de ciencias de la comunicación perciben la mejora de su habilidad oral del inglés, a través de un curso por propósito académico específicamente diseñado para su campo de formación.

Justificación.

A partir de lo anteriormente mencionado, se ve la necesidad de buscar medios que desarrollen la habilidad oral del inglés de los estudiantes de la facultad de Ciencias de la Comunicación dentro de su campo formativo. En el presente se propone el desarrollo de la habilidad oral, la cual busca la mejora de ésta, mediante la implementación de estrategias de enseñanza/aprendizaje basada en la resolución de problemas enfocados en el área de comunicación que motive y fomente la interacción oral de los alumnos en todo lugar en el campo formativo del comunicólogo. Para esto se analiza la influencia del estudio de las competencias lingüísticas y comunicativas que influyen en los estudiantes son base para promover la habilidad oral del inglés en los alumnos de la facultad de comunicación en su campo de formación, dándoles a través de esta, la oportunidad de colocarse dentro del área laboral.

La presente investigación llevará a cabo un análisis a profundidad, aportando resultados imprescindibles y una propuesta innovadora, la cual radica en la creación de una aplicación que coadyuve en el desarrollo de la habilidad oral del inglés en el campo de la formación del estudiante de comunicación. El impacto del presente trabajo es imperante ya que busca analizar y desarrollar estrategias que aumenten el nivel de la habilidad oral del inglés de los alumnos de la facultad de Ciencias de la Comunicación.

La presente investigación constituye un aporte desde las habilidades lingüísticas y de comunicación, ya que presentará un estudio de dicha habilidad, analizando sus elementos para delinear las características requeridas para el desarrollar estrategias de enseñanza en el campo formativo del comunicólogo, así como el uso de la app Edmodo.. Con lo mencionado, no se busca criticar las formas o la construcción del currículo basado en las competencias, ni la forma de trabajar las habilidades orales, sino aportar herramientas para analizarlas y mejorarlas. Este estudio ofrece una posible explicación de la aplicación de las habilidades orales, así como ofrecer nuevas propuestas que mejoren los niveles de esta habilidad en el idioma inglés dentro del campo formativo del comunicólogo.

Para la mayoría de las personas, la habilidad oral en otro idioma es sinónimo de saber el idioma, sin embargo, el hablar un idioma ha sido visto como la habilidad más demandante de las cuatro habilidades básicas del idioma (hablar, escribir, leer, escuchar). Por esto es importante enfatizar las características más desafiantes de dicha habilidad ya que para los estudiantes son aquellas que constituyen una barrera para el correcto desarrollo de su habilidad oral. Por poner algunos ejemplos son las contracciones, el uso de idioms, jerga, la entonación y el ritmo lo cual habilita al alumno a interactuar otra persona, especialmente dentro de su campo formativo.

El aspecto más difícil de la habilidad oral del idioma inglés es que siempre se consigue por medio de la interacción con al menos una persona y esta es la razón por la cual muchos alumnos se desilusionan al no poder interactuar en otro idioma, ya que en clase no se prepara una comunicación espontánea o de información específica de comunicación por lo que el alumno no puede lidiar con diferentes demandas que se le presentan. La habilidad oral es una actividad que requiere la integración de diferentes

subtemas, donde muchos factores se combinan y a su vez coadyuvan al alumno a poder hablar otro idioma, sin embargo, para muchos es visto como una habilidad difícil de usar.

El hablar un idioma conlleva un proceso complejo de construir un mensaje para que otra persona pueda entender y emitir el mensaje usando la pronunciación y la entonación correcta. También involucra interacción, para poder hacer esto, los estudiantes deben poder responder a lo que otras personas dicen y al mismo tiempo tienen que ser precisos y con fluidez suficiente para que la persona que le escucha pueda entenderle. Para poder hacer lo mencionado, los estudiantes deben practicar, se les debe animar y corregir a través de diferentes actividades. Hasta el día de hoy, las actividades son aquellas descritas en un libro o en una plataforma que distan mucho de lo que el alumno requiere para poder desenvolverse en su campo formativo, que no toma en cuenta el aspecto del inglés académico que el alumno requiere, así como las características que se requieren.

Capítulo I: La comunicación

En el presente capítulo se abordan los conceptos históricos y teóricos de la comunicación, desde la comunicología hasta las corrientes actuales de este campo. Se subraya el perfil del comunicólogo; retos, tendencias, áreas de oportunidad y debilidades, con la intención de enfrentar de la mejor manera un mercado laboral que cada vez más demandante. Recordemos que el objeto de estudio de esta investigación son los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la comunicación, pertenecientes a la facultad comunicación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. De ahí que sea relevante este capítulo.

Ahora bien, referente al desarrollo de la comunicación como teoría, existe una marcada ausencia de información, sus orígenes históricos y científicos aún son debatibles. Lo cual ha conllevado a que en pleno siglo XXI se discuta, por ejemplo, si la carrera en este rubro es profesionalizante. Estas y otras inquietudes permitieron que la comunicación fuera vista como una herramienta para la sociedad, indicios importantes en esta área de estudio. Por otro lado, se sabe que, como área de investigación, la comunicación dio sus inicios en Estados Unidos de América y con ello las primeras reflexiones sobre conceptualizaciones importantes en el campo, por ejemplo: comunicología. Recordemos que ésta última es la ciencia que estudia justamente la comunicación, de ahí su gran importancia. Además de ser esta área la que aporta la teoría de matrices basadas en la comunicación simbólica y social, tomando en cuenta la cultura y la historia. Además, esta idea va más allá de la información y la comunicación como proceso entre: emisor-mensaje-receptor, idea clásica de la comunicación.

Por otro lado, es importante comprender que en la comunicación todo comunica, de ahí la importancia de la comunicología, la cual radica en su conceptualización de comunicación globalizada, por ende, al acceso de todos a la información. Siendo los años setenta cuando ésta tiene su auge en México, específicamente, comienza a partir de la comunicación en masa, donde la radio, televisión y prensa se posicionan como los ejes básicos en el país. Desde la semiótica y el análisis del discurso que aportan aspectos muy interesantes, sin embargo, con el paso del tiempo la comunicología envuelve nuevos temas que aporta desde un horizonte del desarrollo de nuevas propuestas y se desarrolla el aspecto social y cultural a partir de ésta hacia la comunicación.

Bajo esa lógica, un comunicólogo se entiende que es un actor social que busca apoyar a la sociedad a través de sus actividades. Por ende, la comunicación ha desarrollado especialidades en su campo de estudio, por ejemplo; la comunicación para el cambio, en las organizaciones, comunicación política y por supuesto comunicación en medios masivos. Además, el perfil del comunicólogo se ha transformado y ha sido influenciado por las demandas del mercado laboral. De ahí que uno de los aspectos que detonan la presente investigación para observar y hacer propuestas basadas en dichas transformaciones.

1.1 Una perspectiva epistemología /teórica de la comunicación.

Reflexionar sobre la epistemología en la comunicología implica indudablemente a la cultura, lo cual, ha quedado registrado con los grandes pensadores en la Grecia antigua. Un ejemplo de dichos registros son los Diálogos de Platón sobre el cuestionamiento de Sócrates a Georgias (Platón, 388, A.C. edición 2002). Ahora bien, entrando en material de epistemología de la comunicología, es importante revisar la definición actual del concepto de comunicación. Bajo esa idea, la Real Academia Española, la define como la acción o efecto de comunicar o comunicarse, sin embargo, esta definición no cubre ciertos aspectos importantes en su entendimiento, por ejemplo; la parte social o el dominio del conocimiento, razón por la que se hace necesario abordar la comunicología como la ciencia interdisciplinaria que estudia los sistemas de comunicación humana y sus medios (Espinosa, 2010). Así pues, la comunicología es a priori a la comunicación, de ahí que se tome como base para la comunicación, ello, principalmente porque se busca certeza y veracidad de los conocimientos sobre el tema; la construcción de conocimiento sobre la comunicación y la legitimidad de su objeto de estudio.

Así pues, coincidimos en que la comunicología es la ciencia de la comunicación humana, donde se constituye la consciencia como un medio -no un canal- en cuatro niveles interconectados de interacción con la experiencia (Lanigan, 2013):

1. Intrapersonal: personificado
2. Interpersonal: diádico
3. En grupo: social
4. Intergrupala: cultural

Por otro lado, la ciencia humana de la comunicología se conforma a partir de diferentes disciplinas, donde se busca diferenciar las actitudes y función de la filosofía y la teoría, así como el método científico en yuxtaposición de la personificación humana, tal como lo menciona Merleau-Ponty (1945). En pocas palabras, la idea de cultura se añade para que se oponga a la idea de ciencia, ya que no hay alguna distinción medible entre lo que los seres humanos expresan y lo que perciben.

Para cerrar este apartado, cabría considerar que es posible entender a la comunicología como la base epistemológica de lo que ahora es la comunicación, ya que cubre todos los aspectos y características de ésta. Entendiendo que la comunicología se ha desarrollado a través de los años y se ha moldeado de acuerdo con las necesidades que se han presentado, absorbiendo y mejorando los pensamientos sobre ella. Además, cubre todos los aspectos culturales y sociales, así como los medios masivos de difusión, éstos últimos, han estado muy ligados sobre todo a últimas fechas, con el aspecto académico de la comunicación, así como el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Finalmente, se coloca a la cultura en el centro, donde la comunicación es la transmisión de información a través de medios, transformándose en una configuración simbólica de nuevas identidades, así como prácticas sociales.

1.2 Breve acercamiento a la comunicación en México.

La comunicación en México es un tema rodeado de ausencias y cuestionamientos, principalmente por limitantes en sus elementos teóricos y por ende en su sustento práctico. Por supuesto y con el pasar de los años se ha logrado redoblar esfuerzos en la búsqueda de institucionalizarla, donde las instituciones universitarias y los investigadores que laboran en ellas han sido quien mayormente han atendido esta misión, generando enfoques, modelos, investigaciones críticas y análisis, con la intención principalmente de lograr consolidar las especialidades de dicha área. Pero también en busca de aceptación sociedad.

Ahora bien, los estudios profesionales sobre comunicación en México empiezan en los años cuarentas, sin embargo, su auge verdadero inicia en los años sesentas, debido principalmente al auge tecnológico que se presentaba en ese momento, donde a su vez se populariza también el desarrollo tecnológico en las empresas de comunicación. Es a partir de entonces cuando los estudios de comunicación se establecen de manera general en

México, siendo en la actualidad una opción profesional viable y con un campo amplio de conocimiento.

Como dato relevante, se podría mencionar que desde su origen el objetivo principal de la carrera en comunicación se relacionaba a la preparación de especialistas en medios de difusión masiva; prensa, radio, televisión y cine. Esta característica fue una de las principales para que la carrera creciera más en los ámbitos privados, es decir, en las universidades privadas, lo cual sumo a que únicamente cierto sector de la población accediera a esta área de conocimiento, incluso autores como Fuentes (1996) quien comenta que fue justo una de las razones por la que la teoría y su desarrollo en este ámbito se limitaran a cierto sector, que al ser una minoría e México trajo cierto retraso en el área y por supuesto una falta de consolidación disciplinaria.

Con el objetivo de poner en contexto lo anterior, hacemos uso de algunos datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), donde se menciona que en México habitan 119 millones 530 mil 753 habitantes, de los cuales 51.4% son mujeres y 48.6% son hombres, de éstos aproximadamente son 2 millones 500 mil que se encuentran cursando una licenciatura, de los cuales, 75 mil cursan la licenciatura en Comunicación. Dichos estudiantes se encuentran distribuidos en las más de 350 universidades que ofertan dicha licenciatura, de las cuales la mayoría son privadas.

1.3 Nuevas tendencias en la comunicación

En la actualidad se puede entender las tendencias de la comunicación, la mayoría de éstas son dirigidos por organismos históricamente relacionados al campo de la comunicación, como es el Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación de Ciencias de la Comunicación (CONEICC), que agrupa a la mayoría de las escuelas de comunicación en México; la Asociación Mexicana de Investigación en Comunicación (AMIC), que nace en 1979. Por otra parte, estaría la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS), federación de nivel internacional que, a partir de los ochenta, apoya a CONEICC financieramente y con directrices sobre la forma de organizar el campo y abordar su problemática académica con el fin de lograr su desarrollo (Caldeiro et al., 2016).

Por su parte, Caldeiro et al. (2016) aborda la situación actual de la comunicación, donde se resalta que existe una gran necesidad de construir nuevas perspectivas en el campo de

la comunicación. Ello requiere el compromiso de instituciones, funcionarios, académicos y estudiantes, así como en los organismos, que a su vez organizan y agrupan a los sujetos de esta comunidad, y la relacionan con otros contextos regionales, nacionales e internacionales.

Por lo que respecta a las nuevas tendencias de la comunicación, podríamos delimitarlas mediante saberes y habilidades, éstos casi siempre descritos en los planes de estudio de las instituciones, en ellos incluso se determina la especialidad, función social y profesional de los egresados y es a partir de ellas que se van generando esas tendencias en el área. Por otro lado, es importante mencionar que los planes de estudio se han orientado generalmente en las necesidades del mercado de trabajo, por ello que las prácticas profesionales más dominante estén en; los medios, en la publicidad y en los departamentos de comunicación.

Aunque en los últimos años, el campo profesional del comunicólogo se ha diversificado y no se centra únicamente en los medios, pero siguen siendo mayoría. Una situación que suma a lo anterior tiene que ver con que gran parte de los estudiantes de este campo del conocimiento, ingresa a esta carrera con la intención priori de practicar y en un futuro trabajar en los medios de comunicación, siendo muy complicado erradicar esa idea previa (Castillo-Ochoa, 1997).

Otro aspecto necesario por abordar, esta relacionado al cambio, es decir, no se puede negar que el campo profesional del comunicólogo ha cambiado y se ha diversificado de manera mucho más acelerada que los planes de estudio de las carreras de comunicación. Lo que invita a discutir sobre las necesidades emergentes de este campo. Por ejemplo; la comunicación de las organizaciones, comunicación y cultura, cultura y desarrollo, comunicación educativa, comunicación urbana, comunicación y difusión del conocimiento científico, comunicación legal, comunicación política, comunicación y nuevas tecnologías comunicativas, etc., siendo todas merecedoras de ser atendidas por los comunicólogos, en cualquiera de los contextos: públicos, privados y sociales.

Siguiendo la idea anterior, Seijo (2007) agrega como en los últimos años la importancia de la comunicación en las empresas se ha elevado sin presente, llegando a convertirse en una necesidad. De ahí la necesidad que las organizaciones incorporen a un profesional comunicador, cuyo aporte, precisamente, se oriente a definir la política comunicativa, a estructurar una estrategia de comunicación en función de los objetivos estratégicos de la organización y a gestionar la imagen corporativa de ésta.

Con lo anterior se refleja como la comunicación crece y se desarrolla más allá de los medios masivos, redes sociales y publicidad, puesto que su campo de trabajo se ha expandido en gran manera y ahora el comunicólogo es buscado para desempeñarse en diferentes áreas, como lo vimos anteriormente. Por ello es por lo que resulta de suma importancia que se motive al debate y la reflexión sobre una posible redefinición su perfil, ello para dar respuesta a un mercado que demanda comunicadores con rasgos más humanos y éticos, centrados en competencias cognitivas y técnicas sobre la disciplina. Por mencionar un ejemplo, usaremos el ámbito empresarial, en cuyo caso, Sánchez (2014) menciona que las empresas e instituciones se enfrentan a permanentes cambios, desafíos y dilemas éticos, en consecuencia, el profesional que gestiona las comunicaciones debe manejar en forma equilibrada sus propias virtudes y principios éticos, de ahí la importancia de un perfil definido y actualizado por medio de la Educación Superior, en el cual se trabajen las habilidades que éste requiere.

Otro aspecto que ha influenciado el cambio en el perfil del comunicador, esta relacionado a los procesos de integración económica, los cuales van acompañados de acelerados adelantos en el desarrollo de la tecnología de punta, ello ha permitido potencializar ventajas de la integración. En el caso de nuestro país; México, se han combinado diversos factores tanto de orden interno como externo. El sustento ideológico de la política económica desde mediados de la década de los ochenta, orientó la actividad económica hacia la apertura comercial, pero, además, a justificar e implantar el adelgazamiento del aparato estatal (Molina, 2015). Recordemos que en enero de 1994, entró en vigor el Tratado de Libre Comercio con Canadá y Estados Unidos, con ellos, se consolidó el sueño de pertenencia al Primer Mundo. El texto original del Tratado establecía una apertura gradual para el sector de comunicaciones, sin embargo, a raíz de los "errores de diciembre" y los reajustes hechos a la economía mexicana para lograr la superación comercial, esta apertura cambiaría.

A su vez, Castillo-Ochoa (1997) concluye que el escenario y los actores de la comunicación en México se están modificando de manera acelerada, pero no precisamente conforme a un diagnóstico de necesidades de la comunicación en el país, sino más bien en aras de fortalecer la cultura, la educación y la integración e identidad nacional. A su vez, se espera que los requerimientos de profesionistas que se desempeñen en el área de la comunicación sean cada vez más exigentes, en tanto una formación académica más profesionalizada y competitiva.

A modo de resumen, podemos rescatar que los diferentes modelos que han existido para la formación de comunicadores se han inclinado por la formación de sujetos que respondan a las prácticas profesionales y el mercado de trabajo de los medios de comunicación, ya que éstos han estado en el escenario desde antes de la institucionalización de la enseñanza de la comunicación en México. Si bien es cierto que todo campo educativo, entendido como el conjunto de prácticas interrelacionadas entre sí, responde a las necesidades y demandas de sectores sociales, en el caso de la comunicación, éste ha sido determinado por los sectores dominantes, por lo que la formación de comunicadores ha respondido a las demandas de estos sectores. Los saberes y habilidades se han explicitado en los planes de estudio determinando la especificidad, función social y función profesional de los egresados. Pero fundamentalmente, los planes de estudio se han orientado a las necesidades del mercado de trabajo, donde el mercado de trabajo y las prácticas profesionales hoy dominantes, están en los medios, en la publicidad y en los departamentos de comunicación (Castillo-Ochoa, 1997).

1.4 El nuevo perfil del comunicólogo frente al mercado laboral.

Tarea compleja la de definir correctamente el perfil del comunicólogo, aún más cuando es el mercado laboral el que marca las tendencias de acuerdo con las demandas de los empleadores. Por otro lado, tomando en cuenta las necesidades sociales de la comunicación, estando éstas en un constante cambio, resulta doblemente complejo. Sumado a ello, la relación estrecha que tiene la comunicación con la tecnología, siendo esta última tan cambiante sobre todo en los últimos años.

Por su parte, Castillo-Ochoa (1997) propone ciertos temas que el nuevo comunicólogo debería tener, entre ellos se encuentra:

- Formación en investigación; siendo necesario para contribuir a soluciones de problemas que la misma sociedad presente.
- Formación sólida en teoría y técnica
- Capacidad de análisis y crítica
- Conocimiento y manejo de los nuevos soportes comunicativos
- Conocimiento de la dinámica del entorno social
- Conocimientos y habilidades para la formación de comunicadores

- Conocimiento y herramientas que le permitan incursionar en las nuevas tecnologías.
- Desarrollo de habilidades como sujetos emprendedores y visionarios

Como se puede observar, son variadas las habilidades que se sugiere que el comunicólogo tenga para estar preparado a esta nueva realidad, por lo que se vuelve un reto mayúsculo e interesante. En tanto, las universidades que imparten esta licenciatura se sugiere el asumir cierto grado de responsabilidad, entre otras cosas, evaluando constantemente sus planes de estudio, así como su perfil profesional.

La UNESCO también estableció directrices sobre este aspecto, específicamente en la Declaración Mundial respecto a la enseñanza superior. Donde se señala que las instituciones deberían asumir un nuevo modelo que responda a las profundas transformaciones en la enseñanza superior, un modelo que responda a las profundas transformaciones propias de la sociedad contemporánea y que considere el papel fundamental que tiene el conocimiento en esta época y por supuesto el rol que las universidades cobran en este nuevo contexto histórico (González, 2007, p. 2).

Ahora bien, tal como hemos mencionado en repetidas ocasiones, la comunicación es más que la prensa o televisión. Por ello que sean tan relevante la labor de los investigadores en esta área, particularmente en México, la Universidad Nacional Autónoma de México a través de autores como Rizo (2009) y Galindo Cázares han analizado este aspecto social y cultural que modifica a la comunicación. Por otro lado, retomando la evolución de la comunicación, incorporamos la parte social y cultural, puesto que nos presenta algunas propuestas de teorías que abarcan la comunicación social, comunicación política, comunicación para el cambio, comunicación para el desarrollo y comunicación organizacional, siendo las dos últimas las que nos atañen, puesto que son las dos principales ramas de especialización en la licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Comunicación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) donde la investigación se llevó a cabo. En este sentido, la comunicación para el desarrollo está basada en estudios culturales y tiene un enfoque social que busca el desarrollo de la sociedad. Es por ello que los estudiantes tienen un perfil social y su campo de trabajo es amplio, aunque siempre buscan apoyar a la sociedad por medio de las actividades que realizan, un ejemplo de esto es una alumna que egresó de dicha licenciatura con la especialidad de comunicación para el desarrollo y por voto popular, ahora es diputada local y dentro de sus propuestas se tiene una clara influencia de este perfil de comunicólogo.

En concreto, podemos concluir que, en cuanto a la formación, las escuelas de comunicación en América Latina y México tienen como reto fundamental: la revisión y reestructuración de sus planes de estudio. Ello, con el objeto de formar comunicadores con nuevos perfiles profesionales, con prácticas profesionales emergentes, que permitan la competitividad de los profesionistas de la comunicación dentro de los nuevos esquemas económicos, políticos y sociales. En cuanto a su perfil profesional, entendiendo este como los conocimientos, habilidades y aptitudes requeridas para el desarrollo de las prácticas de un campo profesional, podemos resumir que se debe capacitar al comunicólogo en algunos aspectos entre los cuales se puede encontrar una formación teórica-técnica, conocimiento de la dinámica del entorno social, manejo de nuevos soportes comunicativos, etc., (Bernal-Loaiza, 2018).

Por otro lado, es importante recordar que las nuevas prácticas profesionales no sólo se presentan debido a la diversificación de las áreas del mercado de trabajo, lo cual obedece a nuevas necesidades de comunicación de los sectores público y privado, sino también debido al acelerado desarrollo tecnológico, lo cual se manifiesta en nuevas formas de hacer comunicación. De ahí que, el reto actual en la formación de comunicadores parte de especificar en qué consisten y cuáles son estas nuevas prácticas, además de: cuál será el nuevo perfil profesional que se requiere.

Referente a las nuevas tendencias del comunicólogo, tema también discutido en este capítulo, se concluye que es necesario sí cambiar el enfoque, actualizar los planes de estudio, involucrar a los alumnos a que trabajen colaborativamente en este nuevo camino hacia una creación de estrategias que cumplan con las demandas del mercado laboral, pero ¿Dónde quedan los docentes en este proceso? Se ha hablado de la investigación académica pero aún no se habla de la pedagogía y cómo esta puede influir directa y fuertemente en los resultados esperados.

Ante ello, Barbero (2003) afirma que en la actualidad se han modificado las formas en que se difunde y circula el saber. También Dussel y Quevedo (2010) indican que las tecnologías digitales tienen lógicas y modos de configurar el conocimiento muy diferente a los de la escuela. Esto se entiende cuando las actividades y conocimiento entonces van más allá del aula de clases y el libro de la asignatura, el conocimiento gira en otros espacios como por ejemplo los medios de comunicación. Otra característica para tomar en cuenta es el internet, ya que éste ha sido punta de lanza para realizar cambios en los escenarios pedagógicos que afectan la relación estudiante-docente. Esta afectación modifica de una u

otra forma la relación que hay entre los participantes del proceso de aprendizaje. Además, se debe subrayar que, el uso de computadoras por parte de los docentes y su impacto en las clases impartidas, tema aún poco investigado.

Por otro lado, el encuentro comunicativo en el aula se ve hoy modificado por la aparición de las tecnologías digitales. Las generaciones de docentes y estudiantes coexisten temporalmente, operan en la vida cotidiana haciendo uso de diferentes dispositivos móviles e informáticos, acorde a sus necesidades, motivaciones, curiosidades, etc. Es interesante resaltar que, aunque las herramientas digitales estén a disposición de todos y el contexto sociohistórico sea el mismo, son diferentes, en general, los puntos de partida con lo que nuestros estudiantes y docentes llegaron al escenario educativo. Corti y Cano (2012) han analizado el contexto donde el docente se encuentra con la necesidad de reposicionarse frente a sus alumnos y modificar su conocimiento, siendo también una tendencia.

Ahora bien, desde la perspectiva global se puede definir los aspectos más importantes de la comunicación y los retos que enfrenta, así como la teoría y los retos en los nuevos escenarios del mundo globalizado. Es importante entender que el comunicólogo tiene un perfil específico y requiere de ciertas características cambiantes, sin embargo, tiene aspectos que lo definen y que no son modificables, uno de ellos es la necesidad constante y creciente del uso de un segundo idioma, por lo que es parte de la presente investigación el encontrar las vías para poder apoyar en este eje comunicativo, el cual se abordará en el siguiente capítulo.

Capítulo II:

Acercamiento a las habilidades y las competencias en el idioma inglés

En el presente capítulo se abordan algunas de las principales definiciones tanto de habilidades como de competencias, ello, bajo la lente de la lingüística. A su vez, se desarrollan los puntos de encuentro y de tensión entre estos dos elementos. Como punto inicial, es importante mencionar que, desde el aspecto pedagógico de la enseñanza del idioma inglés, se parte de la idea de reconocer las habilidades que todo ser humano tiene, al igual de aquellas que se desarrollan a partir de experiencias y por supuesto las adquiridas en el aula. Este reconocimiento se convierte en un cimiento importante para que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para el aprendizaje. Sin embargo, se requiere que los estudiantes desarrollen también habilidades específicas para aprender y usar un segundo idioma.

De manera particular, se habla de cuatro habilidades básicas que se deben de trabajar para dominar un segundo idioma: escuchar -y entender-, hablar, y leer. Sin éstas, es prácticamente imposible determinar el dominio de algún idioma. Por ello, que se hayan desarrollado metodologías y enfoques específicos para cada una de las habilidades mencionadas, donde se buscan enseñarlas o mejorarlas. Por lo cual es importante analizar las características que una competencia y cómo esta influye en las habilidades en el idioma y encontrar ese punto donde la habilidad complementa a la competencia y viceversa. De ahí que este apartado sea importante en la tesis.

2.1 Las habilidades en el idioma.

Con el objetivo de desarrollar el tema de habilidades, resulta primordial abordar antes algunos conceptos indispensables para definir éstas. En particular cuando se habla de la enseñanza de los idiomas, hay conceptos claves que no se deben dejar de lado. Una de ellas es el idioma, ya que tiene definiciones distintas, ligadas a perspectivas sustentadas en procesos diferenciados. De ahí, que surja la necesidad de encontrar los puntos de encuentro entre las definiciones. La intención es generar una propia.

Quizás una de las definiciones básicas es la del diccionario de Cambridge (2017), que define idioma como un sistema de comunicación que consiste en sonidos, palabras y gramática y al mismo tiempo, como un sistema de comunicación utilizado por personas en

un país o tipo de trabajo. Por su parte Sweets (2014), define al idioma como la expresión de ideas a través del uso de sonidos combinado con palabras, las palabras forman enunciados y esta combinación permite articular ideas y pensamientos. Mientras que Liebal (2013) lo define como la facultad cognitiva que permite a los humanos aprender y usar sistemas de comunicación complejos. Las anteriores definiciones nos conducen a entender que el idioma es un sistema de signos y palabras que utilizamos para comunicarnos.

Además, Liebal (2013) nos permite comprender que el idioma esta interconectado con el proceso mental que nos ayuda a entender lo que se escucha. Lo que vuelve más entendible cuando se observa el proceso infantil en la adquisición de algún idioma. Sin embargo, esto va más allá del cómo aprendemos el idioma, ya que la comunicación solamente es posible debido al proceso mental del cual hablamos anteriormente donde codificamos y decodificamos información, entendiendo que este es un proceso bastante complejo.

En síntesis, las definiciones analizadas simplemente nos dicen que el idioma nos prepara para pronunciar diferentes sonidos, los cuales se vuelven palabras y estas a su vez construyen enunciados con el propósito de comunicar nuestras ideas y pensamientos. Lo anterior es importante ya que habilita al ser humano a aprender nuevas formas de comunicación, éstas pueden ser en el caso de la presente investigación, la obtención de un nuevo idioma. Para lo cual el ser humano cuenta con cuatro habilidades básicas que deberá desarrollar para poder hablar otro idioma. A continuación, se abordará dichas habilidades a detalle y cómo estas influyen en el aprendizaje de idiomas.

2.1.2. Las cuatro habilidades del idioma.

En el idioma inglés existen varios enfoques, sin embargo, un enfoque ampliamente aceptado es el desarrollo y uso de las cuatro habilidades del idioma, sobre todo cuando se enseña este idioma. Como se mencionó anteriormente, las cuatro habilidades son: auditiva, oral, lectora y escrita. Son a partir de éstas que se irá desarrollando este apartado. Aunque en esta era de la digitalización, la comunicación ya requiere habilidades que demandan diferentes enfoques, sin embargo, para el propósito de la presente investigación sólo analizaremos las cuatro habilidades históricamente utilizadas.

Por su parte, la habilidad auditiva es la primera habilidad que desarrollamos en nuestro idioma materno, es conocida y definida como una habilidad receptiva e incluso pasiva, puesto que, lo único que requiere es el uso de los oídos para escuchar y el cerebro

para entender lo que se está diciendo, ésta produce la comprensión de lo que se está hablando (Hammer, 2012).

En cuanto a la habilidad oral, es conocida como una habilidad productiva o activa, principalmente porque involucra un proceso de articulación de sonidos para la creación de enunciados en otro idioma, requiriendo conocimientos de la forma oral del idioma, así como las reglas que sirven como guía para su correcto uso en la producción de significados (Hammer, 2012).

De acuerdo con Oyetunde (2002), la lectura es un proceso de obtener información del idioma escrito, por lo cual es un proceso complejo que involucra la interacción entre el lector y el autor. Debido a que el lector está expuesto a algunos elementos que derivan de la experiencia del autor, el leer es tanto un proceso cognitivo como uno perceptual, puesto que demanda el entender e interpretar el significado de lo que se leyó, donde el entender lo que se lee es lo más esencial de la lectura.

En lo referente a la habilidad escrita, ésta es el acto de realizar símbolos gráficos a partir de símbolos orales, lo que involucra realizar símbolos significativos, basados en símbolos del idioma, éstos a su vez, se fundamentan en algunas reglas como la fonología, la gramática, etc. La escritura es entonces la habilidad más completa y compleja de todas las habilidades, puesto que requiere la organización y la selección del contenido, esto según el contexto. Bajo esta idea, Adaji (2004) subraya la coherencia y precisión para poder escribir apropiadamente, principalmente porque tiene que ver con el significado, tanto en el papel como en la mente.

Es importante resaltar a Hammer (2007), quien menciona que adquirir cualquiera de estas habilidades del idioma, es un proceso que no se logra de manera aislada, es decir, cada habilidad por sí sola, sino, por ejemplo; cuando una persona tiene una conversación con otra, ésta no sólo se encuentra escuchando y entendiendo la información que escucha, sino también habla interactuando con ideas que tiene, dando información que cree pertinente, dándole seguimiento al proceso de la comunicación.

Como aporte, Nunan (1988), menciona que, al enseñar las habilidades dentro de un salón de clases, siempre va a ser importante que el diseño de estas considere todas las habilidades, tomando en cuenta cómo interactúan entre ellas, dentro de un contexto natural y no forzado. Lo anterior, a partir de situaciones de la vida real en un salón de clases, para que al momento que los estudiantes se encuentren en una situación parecida, puedan interactuar con la complejidad de relacionarse con más de una habilidad.

En la actualidad, hay nuevos conocimientos sobre el idioma inglés, éstos ayudan a pensar en formas más viables y menos imponentes sobre su enseñanza. Específicamente, en la habilidad oral. Donde se busca generar el aprendizaje dentro de un contexto real, tomando en cuenta el conocimiento empírico del idioma, éstas nuevas formas han influenciado las metodologías y los contenidos de la pedagogía de un segundo idioma. Lo anterior conlleva a que al momento de analizar el corpus se identifiquen variantes del idioma, en particular, se puede mencionar el registro en la producción oral en diferentes tipos de géneros, tales como el académico o prosa periodística, así como la expresión formal o conversacional. Éstos analizan el idioma usado en contextos de la vida real, desarrollándose en frecuencias y patrones sintácticos, morfológicos, léxicos, pragmáticos o discursivos (Conrad, 2005).

Ahora bien, la enseñanza es otro aspecto importante dentro del proceso de aprendizaje. Referente a ella, mucho se ha escrito, se sabe, por ejemplo, que es de suma importancia que los docentes de cualquier materia tengan las habilidades necesarias, que les permitan transmitir su conocimiento a los estudiantes. La enseñanza es pues el complemento para terminar un proceso de aprendizaje. A continuación, se aborda el tema de la enseñanza, específica de las habilidades del idioma inglés, para poder analizar en conjunto los aspectos que pueden ser mejorables.

2.2 La enseñanza de las habilidades del idioma inglés.

La enseñanza del idioma y sus habilidades, son temas con larga historia. De manera particular, son cuatro los factores más importantes para poder hoy día hablar de una nueva perspectiva en esta área. Entre ellas se puede encontrar el declive de los métodos de enseñanza, el incremento en la importancia de desarrollo de habilidades, el conocimiento del inglés, así como el integrar diferentes habilidades dentro de un contexto. Estos factores han influido profundamente en la enseñanza dentro del salón, así como el desarrollo de un nuevo tipo de currículo para las clases de idiomas. Por su parte, Brown (2001) hace alusión a dicho declive en los métodos de roles esenciales del docente y el alumno, así como a la necesidad de tener una pedagogía situacional como esencia. Específicamente, no es hasta mediados de los años 80's, que se pueden identificar investigadores y metodólogos que comienzan a levantar la voz referente a la necesidad de que los métodos de enseñanza tuvieran aplicabilidad para todos los estudiantes, poniendo particular interés en las necesidades de éstos. Kumaravadivelu (2003) por ejemplo, argumenta que aún cuando las

habilidades comunicativas tienen una prioridad para los estudiantes, es importante también el interactuar con ellos en su idioma madre, puesto que, al comunicarse solamente en inglés, se puede reducir la necesidad de prepararse para exámenes que aseguren un empleo.

De manera general, es posible observar que son las últimas dos décadas en las que se ha producido un gran cambio en la responsabilidad curricular, pasando de identificar a los métodos como lo más relevante, por el esfuerzo de entender a los docentes y a los estudiantes como igualmente importantes. Siendo estos últimos los más apropiados para implementar actividades más efectivas (Breen y Littlejohn, 2000). Mientras que Larsen-Freeman (2000), recomiendan que los docentes practiquen el “principio ecléctico” creando sus propios métodos de enseñanza, mezclando aspectos relevantes para de los estudiantes, por ejemplo; necesidades de aprendizaje, objetivos particulares, el proceso cognitivo y recursos reconocidos en la investigación y la pedagogía (Bialystok, 2002).

Por otro lado, las investigaciones de áreas del conocimiento en ambientes políticos, sociales, culturales y económicos del idioma han arrojado un mayor entendimiento de las poblaciones de donde provienen los estudiantes, así como sus objetivos de aprendizaje. Factores fundamentales, como a los alumnos, así como los recursos que están disponibles para ellos, por ejemplo; su tiempo, dinero, aspectos cognitivos deberían determinar cómo se enseñan y aprenden ciertas habilidades (Breen y Littlejohn, 2000).

2.3 La habilidad o producción oral

Se puede definir a la habilidad oral como un proceso interactivo que construye significado mediante la producción, recepción y procesamiento de la información. Su forma y significado dependen del contexto en el cual ocurre, incluyendo a sus participantes, el medio ambiente y el propósito de dicha habilidad. Muchas veces se da de manera espontánea, sin embargo, no siempre es predecible. Bajo esta perspectiva Luoma (2004), agrega que las funciones del idioma tienden a recurrir a ciertas situaciones de discurso, las cuales pueden ser identificados fácilmente.

Siguiendo esta línea, es importante definir las características de la habilidad oral, hablaremos entonces de su carácter dinámico, que se encuentra en constante interacción, donde ambos participantes usualmente están presentes. Al mismo tiempo, la habilidad oral utiliza conocimiento compartido aún mucho más que la habilidad de escritura. Así mismo, se agrega que el léxico usado en la habilidad oral, usando palabras a las cuales se refiere

específicamente a la situación, así como los interlocutores dan y reciben una retroalimentación inmediata.

Ahora bien, algunos aspectos de la habilidad oral permiten identificar elementos guías, éstos a su vez posibilitan el diseño de actividades más elocuentes, específicamente en la preparación de estudiantes para comunicarse efectivamente en situaciones de la vida real. Ante ello, Foster (2000) subraya las habilidades de planificar, organizar el mensaje y controlar el idioma usado. Los parlantes muchas veces comienzan a decir algo y cambian su idea a mitad de camino. Sus enunciados no tienden a ser tan largos o complejos como cuando se escribe o cuando habla. Ocasionalmente muchos olvidan lo que intentaban decir, así que repiten su idea.

Por otro lado, las investigaciones sobre características y habilidades orales del idioma han demostrado que el comunicarse en un segundo idioma es cognitivamente demandante, sin mencionar que el éxito de una interacción muchas veces depende de la calidad de la producción (McCarthy, 2004), aunque el hablar en otro idioma depende de la fluidez, precisión, así como un repertorio léxico-gramatical suficiente para que el alumno pueda comunicarse. En los 90s, investigadores como Lightbrown, Swain y Canale concluyeron que la exposición, así como la interacción comunicativa en otro idioma posibilita a los alumnos a adquirir fluidez al hablar. Sin embargo, el alcance del desarrollo de la fluidez no creció al mismo ritmo que la exactitud sintáctica y léxica en su producción oral. Al respecto, Swain (1991) comenta que en diferentes estudios han demostrado que, aunque la inmersión de los estudiantes les permite hablar con mayor fluidez, su forma de hablar tiene varios errores gramaticales, de léxico y pragma lingüísticos.

En cuanto al aspecto de enseñanza del idioma, en específico de la habilidad oral, de acuerdo con Ellis (2003), la enseñanza basada en tareas enfocadas a las habilidades orales, tienen como resultado un uso más certero. El mismo autor explica que las tareas diseñadas cuidadosamente pueden promover el desarrollo de diferentes aspectos de la producción oral, como las narrativas y las descripciones, ya que pueden ser efectivas en la enseñanza enfocada en la fluidez y, por ejemplo, los debates y tareas basadas en la solución de problemas pueden promover el incremento gramatical y la complejidad léxica del estudiante.

Con lo cual se encuentra otra ventaja de usar tareas en la enseñanza oral es la práctica (o la repetición) la cual permite a los alumnos ajustarse a las demandas cognitivas de fluidez, precisión y complejidad lingüística. Por ejemplo, una planeación avanzada, el

ensayo del contenido y formulación, las cuales abordan el qué decir y cómo decirlo, motivando a mejorar en el discurso hablado y en la precisión gramatical, léxica y de articulación. Además, la enseñanza basada en tareas y trabajos ayuda a contextualizar usos específicos de estructuras gramaticales y vocabulario, al mismo tiempo ayuda a conectar al alumno con actividades que apoyan al aprendizaje del idioma (Snow, 2005).

Otro aspecto para tomar en cuenta que impacta este aspecto es el ritmo tan rápido de la internacionalización del inglés ha llevado a un cambio de perspectiva, en particular sobre la enseñanza de la pronunciación. En términos generales, Tarone (2005) menciona que el objetivo de la enseñanza de la pronunciación ha cambiado de enfoque, donde antes el objetivo era que se tuviera un acento similar al nativo, dejando de lado la idea de un acento de inteligibilidad (donde el oyente entiende lo que el parlante dice). Sin embargo, en una época donde el inglés se ha vuelto el medio de comunicación a nivel internacional, la mayoría de las interacciones interculturales se llevan a cabo entre parlantes no nativos del inglés en lugar de entre nativos y no nativos (Canagarajah, 2005 y Jenkins, 2000).

Hoy en día, la pedagogía enfocada en la pronunciación tiene el objetivo de ayudar a los alumnos a lograr un acento inteligible (McKay, 2002). Para este fin, la enseñanza se tiene que enfocar en temas de claridad (por ejemplo, la articulación correcta de sonidos específicos), prosa, el ritmo al hablar, así como las pausas que se deben tomar. Es importante mencionar que es esta habilidad que se tiene como base para el desarrollo de la propuesta, por lo que es importante tomar en cuenta las características mencionadas, así como la realidad que en su parte influye en las actividades de la habilidad oral. Con el enfoque de la presente, es preciso tomar en cuenta el aspecto profesional del comunicólogo el cual influye directamente en este aspecto, por lo que se aborda en el siguiente epígrafe.

2.3.2. La habilidad oral como base para el desarrollo profesional

Se quiere comenzar este apartado citando a Vargas (2008) quien menciona que el desvanecimiento de las fronteras y la perspectiva de un mundo independiente se ha convertido en un incentivo para que las nuevas generaciones traten de aprender y asimilar otras culturas por afición, pero también por necesidad, pues hablar varias lenguas y moverse con desenvoltura en culturas diferentes, es una credencial para el éxito profesional en nuestro tiempo. Es así como Vargas (2008) nos conduce a pensar que es ahora, más que nunca necesario hablar un segundo idioma

Por un lado, la globalización e internacionalización de México ha traído consigo beneficios no solo económicos sino también culturales y sociales, entre ellos el acceso a la cultura y libros, que nos someten a la necesidad de la capacitación en el idioma. La nueva industria que se levanta con bríos requiere de personas competentes que enfrentan el reto, no solamente en las áreas de la administración o la industria, sino en todas las áreas.

Según cifras arrojadas por el Consejo Británico, el cual realizó un estudio en el año 2015, referente al idioma inglés en el mexicano, se encontró que la mayoría de los estudiantes que se encuentran en posibilidades de realizar una movilidad, buscan entre las mejores universidades, las cuales aproximadamente 14 mil eligen ir a Estados Unidos, mil quinientos ochenta al Reino Unido, mil trecientos treinta y ocho a Canadá y quinientos ochenta y siete optan por Australia. Al mismo tiempo, este estudio arroja que aproximadamente dos mil cuatrocientos setenta alumnos optaron por España y ochocientos sesenta y siete a Cuba (Cronquist, 2017). En tal estudio, no se toman en cuenta casos particulares, por ejemplo; movilidades estudiantiles de algunas universidades del nuestro país, México, tal es el caso de la BUAP, mucho menos son tomado en cuenta los destinos más visitados por los alumnos.

Sin embargo, se sabe por ejemplo que, en el caso de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la BUAP, lugar donde se realiza esta investigación, el destino más solicitado por los estudiantes es España y después los países hispanoparlantes. Dicha situación presenta un panorama real de la situación de los alumnos, quienes aún cuando están en un universidad que se encuentra inmerso en un campo globalizado y es considerada parte de la aldea global donde el inglés es el idioma por excelencia, los alumnos optan por hacer algún tipo de movilidad dentro de América Latina.

En un estudio realizado por Fundación Manpower (2014), el 36% de los participantes mencionan que no le es fácil cubrir sus vacantes debido a la escasez de personas con conocimiento de una lengua extranjera. Al mismo tiempo, el sitio UNIVERSIA reporta que la empresa OCC Mundial realiza una estimación sobre el 90% de sus vacantes publicados, donde todos estos exigen el dominio del inglés. Por su parte, el sitio trabajando.com estima que poseer un certificado del inglés aumenta un 44% las posibilidades de conseguir un empleo (Universia, 2014). Sumado a los anterior y al analizar las necesidades del mercado, las personas que pueden acceder a los mejores trabajos generalmente requieren del dominio del inglés. De ahí que se piense que el dominio del inglés ofrece más y mejores oportunidades laborales. Ocurre igual con las oportunidades

educativas, pues el inglés condiciona fuertemente el acceso a estudios de posgrado en el extranjero, en particular en los Estados Unidos y demás países de habla inglesa.

Al respecto, resultan interesantes los resultados de una encuesta patrocinada por la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS) a ex-becarios Fullbright, en la que se analiza la procedencia por tipo de universidad—pública o privada- de dichos becarios. ANUIES, menciona que el número de ex-becarios que cursaron estudios en universidades públicas es ligeramente superior al de universidades privadas. Sin embargo, al comparar a estos grupos de ex-becarios con la matrícula nacional de estudiantes de licenciatura, se observa que las universidades privadas tienen una sobrerrepresentación en Fullbright del 12%” (ANUIES, 2011). Esto nos lleva a pensar en nuevas técnicas y enfoques que apoyen a la situación presente de nuestro país.

En resumidas cuentas, las habilidades que el comunicólogo deberá desarrollar son diferentes, no solo en el idioma, sino también el análisis, la crítica, el discurso (oral y escrito) la semiótica, entre otros. Sin embargo, estas son ahora habilidades básicas para un comunicador, uniéndose a las habilidades que ya tiene como lo es la edición, conocimientos de mercadotecnia, publicidad, redes sociales, entre otras. Como se puede ver cada día el mercado demanda aún más y las instituciones de educación superior a veces se quedan atrás ante la necesidad de actualizar sus planes de estudios, ello para poder cumplir con la demanda del mercado. Un ejemplo es la BUAP, donde el último cambio que se realizó del plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación fue en el año 2016.

Finalmente, no es posible continuar sin abordar temas desarrollados por organismos internacionales que rigen y evalúan la educación de un país, tal es el caso de la UNESCO que a partir de conferencias de educación superior, se desprenden las definiciones de las competencias, las cuales van de lo general a lo particular y que en este aspecto impactan a la enseñanza, no solo de idiomas, sino de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.4. Las competencias.

La educación tradicional se ve rebasada para lograr que los estudiantes adquieran los recursos necesarios para enfrentar retos y realidades actuales, no sólo en el ámbito escolar y laboral, sino los que enfrenta a lo largo de la vida. Siendo uno de los motivos y quizás el más grande; el enfoque de la adquisición de conocimientos declarativos. Este enfoque está acompañado casi siempre de procesos memorísticos, que sirven para exponer los

conocimientos conceptuales, haciendo poco énfasis en la apropiación y aplicación de éstos. Por su parte, el enfoque por competencias, no se muestra como contrario al enfoque tradicional de la educación, incluso se puede llegar a visualizar como complementario, puesto que, para saber hacer y para poder intervenir, se parte de aspectos cognitivos donde ambos se complementan.

El propósito de la educación, según la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jaques Delors (2012), en el informe a la UNESCO, en el documento “La Educación encierra un Tesoro”, es definida como el desarrollo integral del ser humano, para lograr esto, menciona que la educación tiene cuatro pilares, los cuales favorecen ese desarrollo. Tales pilares son (Delors, 2012):

- Aprender a conocer, el cual se refiere a ampliar y profundizar los conocimientos. Incluye el proceso de aprender a aprender.
- Aprender a hacer, refiriéndose a la adquisición de la capacidad de hacer frente a las diferentes situaciones que se le presente, no sólo como una habilidad motriz, también incluye las habilidades sociales, como la de trabajar en equipo.
- Aprender a ser, hace alusión a fortalecer y potenciar la personalidad del ser humano, que fomente su autonomía y responsabilidad personal. Aquí se encuentran los valores y el aprender a vivir juntos, que se refiere a fomentar el reconocimiento del otro, desarrollando proyectos comunes, aquí se encuentran habilidades como el manejo de conflictos, que el estudiante asuma el respeto a los demás, buscando la comprensión mutua y la paz.

Los cuatro pilares de la educación mencionados por Jacques Delors (1996), permiten un acercamiento a la forma en que se enseña una asignatura: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos. A partir de ello, se debe entonces abordar las competencias a desarrollar para un correcto desenvolvimiento en el ámbito académico. Tobón (2005) menciona que el término de competencias se refiere a la capacidad de poner en práctica los conocimientos, habilidades, pensamientos y valores que posee una persona para actuar en un contexto específico, este autor clasifica las competencias en tres grandes grupos: las básicas, genéricas y específicas. Por otra parte, si se asume un punto de vista internacional, es posible mencionar el proyecto de la OCDE denominado Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), el cual entiende a las competencias como la capacidad de

responder a las demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Así pues, supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Palomares, 2008).

Mientras que el Marco Común Europeo considera como competencias a desarrollar: la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, el tratamiento de la información y competencia digital, la competencia para aprender a aprender, la competencia social y ciudadana, la autonomía e iniciativa personal y la competencia cultural y artística (MCER, 2001). Para fines de esta investigación, se considerará principalmente la competencia en comunicación lingüística. La cual consiste en la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer, escribir). Así como para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales -educación y formación, trabajo, hogar y ocio, competencia para aprender a aprender, basando también en lo mencionado por Delors (1996) en los cuatro pilares de la educación y terminando con la competencia social y ciudadana.

Ahora bien, en el plan de enseñanza de cualquier idioma se consideran las cuatro habilidades mencionadas anteriormente, éstas son vistas como un eje rector de desempeño y conocimiento de la lengua meta. Más allá, como afirma Tobón (2005), los principios pedagógicos que se encuentran enfocados en las competencias buscan provocar el desarrollo de las competencias y no el transmitir información y conocimiento, promoviendo a su vez un aprendizaje relevante el cual requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento, en otras palabras, el desarrollo de las competencias requeridas en un contexto real con actividades auténticas (Tobón, 2005). Se puede entonces entender que todo plan de estudios de cualquier carrera y de cualquier universidad ya sea privada o pública, deberá guiarse con las directrices que las habilidades descritas con anterioridad, buscando brindar a los alumnos la misma oportunidad de desarrollar dichas habilidades dentro y fuera del aula. Sin embargo, muchas veces no se logran llegar a estos objetivos.

2.4.1. Las competencias enfocadas al comunicólogo.

Según Parra (2006) la estructuración del currículo basado en competencias requiere previamente de una definición del perfil de egreso del estudiante, ello en sintonía con el perfil profesional que buscan las empresas e instituciones en el nuevo escenario global y que va más allá de lo académico y de la experiencia adquirida por una persona. Competencias tales como iniciativa, autogestión, trabajo en equipo, planificación y flexibilidad para adecuarse a diversos contextos, son frecuentemente mencionadas por directivos de las áreas de recursos humanos al momento de describir las características de los profesionales que demandan las organizaciones en el siglo XXI.

Desde esta visión más integral, se entiende que la formación del futuro profesional debe estar orientada hacia la autogestión de su propio aprendizaje, ello, a través de la interacción con la información, asumiendo una actitud crítica, creativa y reflexiva que le permita ir aplicando lo que aprende en el entorno cotidiano. La comunicación en las formas más simples permite conocer las actitudes y comportamientos de quienes están trabajando junto a nosotros, a partir de los conocimientos del comunicador, los cuales son: satisfacer necesidades entre los trabajadores de la empresa, establecer buenas relaciones entre éstos, crear un clima de comprensión entre todos, persuadir a otros y conseguir cambios, entre otras actividades. Todo esto busca generar resultados en beneficio de la empresa o institución y por ende de todos quienes sean parte de esta.

Así pues, las competencias en las organizaciones se presentan como un concepto que marca todos los aspectos de las capacidades generadas y ahora se le asocia con las relaciones entre los colaboradores, preparación para manejar equipos tecnológicos, capacidades para trabajar en equipo, manejo de conflictos, liderazgo, así como la capacidad de creación e ingenio y las habilidades de comunicación dentro de la organización (Parra, 2006).

Dentro de la comunicación un director o asesor debe contar con un buen funcionamiento de la empresa de manera global, reuniendo las competencias necesarias para ser un buen comunicador. Alles (2012) propone que un comunicador, en cuanto a la asesoría en la cotidianidad, debe comunicar estratégica y eficazmente, con argumentos sólidos, claros y convincentes. Debe expresarse con precisión y calma. Puesto que diariamente debe estar actualizado e informado respecto a los acontecimientos externos y organizacionales que pueden influir en su trabajo y en el de sus colaboradores. Y sobre todo comprende el concepto de desarrollo en equipo.

En una investigación sobre las competencias desarrolladas en las carreras de comunicación, se cuestionó si los egresados de la carrera de comunicación salen preparados lo suficientemente como para enfrentar un mundo laboral y competitivo. Es decir, el desarrollo en la carrera está ligado estrictamente con su modelo de educación, luego de un análisis crítico respecto a las necesidades de la comunicación social, en donde el comunicador debe sobre todo estar en la capacidad de interactuar y relacionarse con el medio, diseñar, desarrollar y evaluar procesos y estrategias comunicacionales. Al culminar su investigación, Alles (2012) concluyó, que, es de suma importancia que las universidades respondan a las necesidades del mercado laboral, esto en el contexto del mundo globalizado y en armonía o en equilibrio de competencias que aporten un mejor ser humano capaz de intervenir en la solución inmediata de problemas específicos.

Mientras que Martín-Barbero (2005), señala que, los perfiles indispensables de un comunicador son los de producir comunicación, enfrentándose a la neutralización de su perfil social y de su carácter de servicio público. La idea es que la información sea operativa, legítima e incluso científica. Dicho de otro modo, el comunicador maneja temas de estructura de poder, las lógicas de producción, las dinámicas culturales, las gramáticas discursivas y la investigación.

Además, hoy en día cobran importancia los elementos visuales, relacionados con la imagen física, que los grupos de interés perciben de nosotros en el proceso comunicacional. Detalles como la gesticulación, movimientos, el desplazamiento, manejo del espacio, arreglo personal, vestuario, entre otros son mensajes que enviamos al receptor para provocar un tipo de impacto, que en varias ocasiones no se toma en cuenta. Por ello se debe considerar que el estratega de la comunicación tendrá la capacidad de gestionar, crear, reforzar o cambiar la imagen e identidad corporativa, en organizaciones e instituciones. Basado en los procesos de transformación que la comunicación produce y que hoy en día son un reto y una realidad por la irrupción de las nuevas tecnologías vinculadas al mundo empresarial y los sistemas de comunicación que las generan (Martín-Barbero, 2005). Esto nos lleva a la necesidad de analizar la competencia oral que se deberá desarrollar, entendiendo sus características y necesidades que por la naturaleza de la presente es base que se puede proponer, por lo cual en el epígrafe siguiente se aborda la competencia oral.

2.5. La competencia oral.

Antes de comenzar es importante mencionar algunas definiciones de diferentes autores que definen la competencia oral, para así poder construir la propia. En ese tenor, Bygates (2012), define la competencia oral como la habilidad de formar enunciados abstractos, que se producen y adaptan de acuerdo con las circunstancias que se presentan en el momento en el que se está hablando. Por lo cual esto genera una toma de decisiones rápidas y contribuciones que se ajustan adecuadamente a la situación. Mientras que O'Maley (1996) comentan que la competencia oral se refiere a la habilidad de entender el significado entre dos o más locutores. A lo que Brown y Yules (1983) menciona que la competencia es un proceso interactivo donde se construye un significado produciendo y recibiendo información procesada.

Ante lo anterior, podemos sintetizar que la competencia oral posibilita al locutor para interactuar efectivamente entre ellos. Esta competencia incluye un amplio campo semántico, ya que la expresión oral es una forma de expresión del pensamiento, que provee retroalimentación y desarrolla una función lingüística. Por su parte Vygotsky (1986) menciona que la competencia comunicativa está basada en el uso del idioma como una herramienta de comunicación, tanto oral, como escrita de representación, interpretación y comprensión de la realidad que nos envuelve.

Ahora bien, algunos términos tales como habilidad o capacidad, siempre se asocian con la competencia, son características que posee una persona, puede o no usarlo en cualquier momento. El concepto de competencia se registra en este campo semántico, el cual provoca una relación de dependencia entre su definición y su aplicación con otros conceptos similares. Una persona competente puede tener ciertas habilidades o las puede adquirir a través del aprendizaje y la capacitación. Aunque sí hay una diferencia entre habilidad y competencia, ya que la competencia se relaciona con comportamientos observados y la habilidad se relaciona con las acciones.

Lo anterior es analizado por Stoof (2002) el cual comentan que palabras como habilidad, capacidad y acción son usadas como sinónimo de competencia, mientras que el conocimiento, habilidad y actitud son parte de la competencia. Ante ello, Westera (2001) define a la competencia como habilidades de alto orden cognitivo y comportamientos que representan la habilidad para hacer frente a situaciones complejas e impredecibles. Entendemos entonces que las competencias incluyen otros procesos tales como la metacognición y el pensamiento estratégico y presupone una intención y un uso consciente

de ambas. El ser competente (o tener competencias) implica ser un experto aprendiz y un estudiante de por vida, adaptándose a un mundo de cambios.

Siguiendo la misma lógica, la DeSeCo alude al logro de integrar un grado más alto entre las capacidades al alcance de objetivos sociales, que un individuo tiene cuando señala que la competencia es más que conocimiento y habilidades. Branches (2010) menciona que también debe incluir la habilidad de enfrentar demandas complejas confiando en la movilización de sus recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto en particular.

Por otra parte, la OCDE (2003) y Rodríguez (2007) ofrecen una definición de competencia en términos lingüísticos, indicando la combinación de atributos que conciernen diferentes órdenes de una persona, que tiene que ver con:

- a) El conocimiento, aptitudes y habilidades técnicas (saber cómo)
- b) Las formas metodológicas en cómo proceder en una actividad (poder hacer)
- c) Las guías de comportamiento, tanto individuales y colectivos (poder ser)
- d) Las formas de organización e interacción (poder ser).

Finalmente, Perrenoud (2012) indica que la fascinación por las competencias y su incorporación a los sistemas educativos no solo es por la influencia de instituciones económicas, sino que también se han adaptado a este carácter global que el mundo enfrenta, enfrentando así la demanda social en cuanto a nuevas tecnologías, nuevas formas de vida y de trabajo. A manera de conclusión, se revisaron los conceptos de competencia para delimitar ciertas características que tiene en común del concepto en sí. De ese modo, podemos decir que entendemos a la competencia como un uso de conocimiento consciente y reflexivo, que usa las habilidades y actitudes para resolver ciertos problemas con la capacidad de ajustarse a diferentes condiciones y es capaz de ser usado en diferentes áreas o situaciones.

Capítulo III:

Enseñanza y aprendizaje, similitudes y diferencias en el idioma.

Las teorías de la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas siempre han sido unos de los mayores retos de las ciencias del lenguaje. Estas teorías logran ir dando explicación y sentido a los procesos que permiten consolidar un segundo idioma. De ahí que este apartado busque exponer de manera sintética las teorías más sobresalientes sobre la adquisición de segundas lenguas. Además, este entendimiento brinda herramientas a los docentes que trabajan o han trabajado con estudiantes cuyo perfil cultural y lingüísticamente es diverso.

3.1 La enseñanza de idiomas.

Desde una idea básica, la enseñanza de idiomas es la actividad que se ocupa y preocupa de la adquisición de habilidades y competencias en segundas lenguas o lenguas extranjeras, específicamente es una rama de la lingüística (Stern, 2003). Al mismo tiempo, la enseñanza de idiomas está relacionada con los docentes que brindan esta actividad, es decir; la capacitación y preparación teórica y los materiales-herramientas que se utilicen. Este es un punto angular en la enseñanza ya que aún cuando las clases se basan en métodos guías para la enseñanza del idioma, si el docente no cuenta con elementos para compartir el conocimiento y desarrollar habilidades será muy complejo que el resultado sea favorable. Se puede decir entonces que la enseñanza de idiomas es un proceso de transmisión de conocimiento del idioma, donde el docente se convierte en facilitador de conocimientos. En el caso de la enseñanza se debe abordar el tipo de enfoque que se aplicará, así como el modelo de enseñanza el cual guiará al docente en el proceso, así como dará las pautas para el desarrollo de estrategias dentro y fuera del aula.

La enseñanza del idioma, se ve entonces como un proceso de construcción, basado en el constructivismo, siguiendo modelos y un enfoque basado en el alumno y apoyado por las características que se describirán más adelante. Es por eso que la enseñanza del idioma no puede verse separada del aprendizaje de idiomas es de suma importancia que ambas se ven unificadas. Ambas comparten elementos importantes, los cuales generalmente están basados en métodos.

3.2 Métodos de enseñanza de idiomas.

Al reflexionar en la historia de la enseñanza de los idiomas, se puede ver desde una óptica diferente ya que nos permite conocer las diferentes tendencias y el poder cuestionar cuales son las mejores formas de enseñar un idioma. Stern (2003) recomienda el analizarse a sí mismo y explorar hasta qué punto la enseñanza de un segundo idioma ha sido influenciado (o no) por nuestra propia experiencia de aprendizaje y enseñanza.

Por su parte Howatt (1984) señala como el segundo idioma se puede aprender en dos diferentes escenarios, como resultado de una experiencia de inmersión natural, apoyado por la necesidad de usar el nuevo idioma para propósitos de sobrevivencia o de intercambio, o después de un proceso sistemático y académico formal. Estos dos ejes mostrarán diferentes variedades lingüísticas en cuanto a la lengua extranjera, pero con diferentes objetivos, materiales y actividades, así como los diferentes roles del docente y el alumno. Entre más cercanos estén estas dos perspectivas serán mucho más efectivas al ser aplicadas en el proceso de enseñanza. Los principios teóricos los cuales han inspirados diferentes métodos vienen de diferentes concepciones lingüísticas y psicológicas.

3.2.1 Estrategias y métodos de enseñanza.

En el siglo XIX lingüistas y especialistas en el idioma buscaron mejorar la calidad de la enseñanza del idioma, estableciendo principios básicos y generales, así como teorías relacionadas al aprendizaje y su proceso. Los lingüistas Henry Sweet, Otto Jespersen y Harold Palmer (1959) asentaron los principios y teorías para el diseño de programas de enseñanza del idioma. Dichos lingüistas buscaban entre otras cosas; desarrollar los principios de la selección y la secuencia del vocabulario y gramática. Aún cuando ninguno de ellos creía que había un método que abarcara todas las ideas.

Por otra parte, delimitar la diferencia entre la filosofía de la enseñanza del idioma a nivel de teoría y los principios de un grupo de procedimientos usados para enseñar el idioma es otra tarea de este apartado. Por su parte, Anthony (1963) identificó tres niveles de conceptualización y organización al cual nombró como “approach (enfoque), method (método), technique (técnica)”. Esta presentación es jerárquica. La clave está en la organización; las técnicas son parte de un método y el método es consistente con un tipo de enfoque. Donde el enfoque es un grupo de suposiciones correlativas, las cuales trabajan con la naturaleza de la enseñanza y aprendizaje del idioma. Además, un enfoque es axiomático ya que describe la naturaleza del tema a enseñar, mientras que el método es

un plan general del orden de presentación del material que será usado para enseñar el idioma, éste está basado en el enfoque seleccionado. Por eso decimos que el enfoque es axiomático ya que el método es procedimental, es entonces que dentro de un enfoque pueden existir diferentes. Mientras que una técnica es una implementación, la cual se lleva a cabo en el aula, lo más importante en cuanto a la técnica es la estrategia usada; el esquema usado para poder alcanzar un objetivo a corto plazo o inmediato. Según Anthony (1963), las técnicas deben ser consistentes con el método, así como con el enfoque.

El mismo autor, dentro de su modelo, menciona que es en el enfoque donde se encuentran las suposiciones sobre el idioma y su aprendizaje y deben ser especificados. En el nivel metodológico es donde la teoría se pone en práctica y se seleccionan las habilidades que se enseñarán en específico; el contenido a enseñar, el orden en el cual el contenido de la clase será presentado, etc., donde la técnica es entonces donde se describen los procesos.

3.2.2 Desarrollo de métodos en la enseñanza del idioma.

Cualquier estudio serio que busque analizar y contribuir nuevas ideas a los métodos de enseñanza del idioma tiene que analizar detalladamente las fortalezas y debilidades de cada método de enseñanza que se ha intentado usar. Es por ello por lo que se debe de interpretar la evaluación que se hacen de dichos métodos que han estado de moda en diferentes momentos y en diferentes partes del mundo. Siempre teniendo en cuenta que el objetivo principal es el contexto. Así pues, un análisis de estos deberá incluir un estudio de antecedentes de los estos y cómo estos han evolucionado los principios básicos, así como sus características, fortalezas, debilidades y la relevancia.

Por su parte, el enfoque dentro de un método de enseñanza es de suma importancia, el cual está constituido por aquellos principios teóricos que permiten que el diseño curricular se sustenta. Richards y Rodgers (1986) mencionan que, el enfoque se entiende como el cuerpo de teorías lingüísticas, psicológicas y pedagógicas, las cuales inspiran la práctica docente y los métodos de enseñanza. Asimismo, los modelos son punto nodal en los métodos, a nivel práctico un modelo general de la enseñanza de una lengua extranjera debe incluir aspectos como: metodología, objetivos, contenido, procesos, materiales y evaluación. Por su parte el currículo es definido por Nunan (1988) como aquel que reúne los principios y procesos de planeación, implementación, evaluación y administración de un programa educativo. El método, es un término que incluye el enfoque,

diseño y procesos, por ejemplo, en el modelo de Richards y Rodgers (2006). La metodología puede ser identificada como el diseño según Richards, esto involucra el contenido, objetivos, materiales, procedimientos y evaluación. Junto con la organización constituye el nivel práctico del modelo general para la enseñanza del idioma desarrollado por Stern (2003). Es así como se puede entender cómo el método, los procedimientos, entre otros son características de un método de la enseñanza del idioma inglés, el cual es el caso de la presente. Esto provee bases para poder proponer un método que contenga las características requeridas para cuando éste sea aplicado, tenga un impacto real. Es a partir de lo comentado que se discute el desarrollo de métodos de enseñanza del idioma en el siguiente epígrafe.

Las tendencias pedagógicas en la enseñanza de una lengua extranjera se han caracterizado por ser variadas y profusas. Stern (2003) menciona que la conceptualización de la enseñanza del idioma tiene una historia fascinante. Esta historia ha sido formulada mediante múltiples métodos de enseñanza, basados en la diversidad de concepciones sobre lo que son los idiomas y por supuesto; la mejor manera de enseñarlos. De ahí que es nuestro deber abordar de manera general la metodología sobre la enseñanza del idioma. Para ello, es necesario revisar algunos enfoques sobre la enseñanza del idioma, sus limitaciones y alcances. Desde el método de traducción gramatical hasta el periodo post comunicativo.

La idea de cómo enseñar un segundo idioma afecta no solamente el desarrollo docente sino también de sus resultados. Hay muchas circunstancias y factores los cuales determinan o modifican el proceso de enseñanza, sin embargo, es importante tener un buen cuerpo teórico que respalde dicha enseñanza para poder darle seguimiento a cada factor y lograr el objetivo principal, por lo cual los docentes deben analizar sus propias creencias de cómo enseñar un idioma y adaptarlos para que sean más rigurosas. La historia nos muestra diferentes tendencias o modelos las cuales presentan una variedad de elecciones y opciones, esto es comentado por Howatt (1984) quien menciona que a través del tiempo la enseñanza del idioma ha cambiado y se puede percibir nuestras propias contradicciones y búsquedas sobre el tema al mismo tiempo en el que se analiza el desarrollo histórico para poder llegar a una conclusión sólida.

Bajo otra idea, se puede llegar a pensar que los métodos tradicionales son similares entre sí y por lo tanto obsoletos o, por el contrario, se puede concluir que las nuevas tecnologías son una genuina panacea que ayudará a resolver problemas metodológicos de

cualquier tipo. En ambos casos, una actitud abierta y receptiva por parte del docente apoyará a analizar las ideas del proceso de enseñanza, en la selección de la metodología ideal que permita al docente a construir cimientos sólidos en los alumnos. Resaltando que no es suficiente conocer el idioma, sino combinar ese conocimiento con una reflexión consciente de cómo llevar a cabo una enseñanza significativa, todo para que podamos establecer cimientos teóricos requeridos para adquirir un idioma.

Por su parte Stern (2003) describe algunos factores relevantes para desarrollar una teoría en la enseñanza del idioma:

- ✓ Su utilidad y pertinencia; esta parte explica los efectos prácticos se tiene en el aprendizaje de un segundo idioma.
- ✓ Su elocuencia; se refiere a los supuestos dados y definidos.
- ✓ Coherencia y consistencia: son los elementos ordenados y organizados dentro de un sistema.
- ✓ Su amplitud; su capacidad de aceptar otras teorías.
- ✓ Su poder explicativo y verificabilidad; su capacidad de predecir eventos y admitir nuevas investigaciones.
- ✓ Simplicidad y claridad; Es fácil de entender y es directo.

El mismo autor agrega como la mayoría de los docentes siguen principios teóricos aun cuando no lo mencionen, las creencias y convicciones de los docentes en cuanto cual es el método (Stern, 2003). Es entonces importante conocer los diferentes métodos en los cuales los docentes se apoyan, para poder delimitar las acciones que se llevan a cabo con éstos. A continuación, se dará una breve revisión de las metodologías más influyentes para el proceso de aprendizaje.

3.2.2.1 El método de traducción gramatical (The Grammar translation method); tradición, reacción y compromiso

Una gran tradición en la enseñanza de la lengua extranjera de acuerdo con las tendencias formales y académicas es el método de traducción gramatical. El conocimiento de la gramática constituye el núcleo y la traducción es el ejercicio más importante. El estudio de textos clásicos en otros idiomas tiene una gran influencia. El idioma se reduce entonces a un sistema gramatical, el enunciado es la unidad principal de referencia y sus elementos morfológicos deben ser organizados de acuerdo con una serie de reglas prescriptivas. El criterio lógico-semántico se utiliza para describir el modelo lingüístico. El aprendizaje, desde

el punto de vista de este método, es el resultado de un gran esfuerzo intelectual donde se tienen reglas de memorización y de vocabulario. Esta disciplina mental es vista como una conducta social generalizada al usarlo.

Además, este método está basado en tres suposiciones, según Luque, Bueno-González y Tejada (2003):

- A) La traducción interpreta las palabras y frases de la lengua extranjera y asegura la comprensión del vocabulario, colocaciones lingüísticas y enunciados.
- B) En el proceso de interpretación la fraseología extranjera es asimilada
- C) La estructura del lenguaje meta se aprende mejor cuando se compara y contrasta con la lengua madre.

Los mismos Luque, Bueno-González y Tejada (2003) mencionan algunas características especiales de este método el cual se presentan a continuación:

Tabla I: Características Especiales del método de enseñanza

Contenido	Nociones lingüísticas: Reglas y excepciones. Morfología de las palabras Sintaxis: Partes del enunciado Enunciados simples y complejos
Objetivos	El estudio de trabajos literarios son el objetivo principal. Se subestima y pospone la búsqueda del desarrollo de la conversación. Objetivo extralingüístico: Gimnasia mental.
Materiales	Libro gramático El diccionario
Procedimientos	La explicación la realiza el docente en la lengua madre, quien al mismo tiempo juega un rol central. El metalenguaje se usa para entender las nociones gramaticales. Se realizan los ejercicios para aplicar las nociones en una forma deductiva.

	<p>Se memorizan listas muy largas de vocabulario.</p> <p>Se realizan ejercicios de comprensión de lectura y vocabulario a través de textos.</p> <p>Se traducen textos literarios.</p> <p>Composiciones.</p>
Evaluación	<p>Los exámenes buscan evaluar la capacidad de entender textos escritos y el traducir enunciados.</p>

Tabla tomada por Luque, G., Bueno-González, A. y Tejada, G. (2003)

Este método fue muy popular en el siglo XVIII y principios del siglo XIX. Propone el aprendizaje de las reglas gramaticales, por consiguiente, falla al momento de producir fluidez al momento que los estudiantes hablan. Dicho método se dice que carece de una base teórica y reduce la aplicabilidad de este aún en estos días donde encontramos varios métodos basados en sonidos lingüísticos. Este es más apropiado cuando se enseña a clases grandes, con recursos limitados ya que los estudiantes pueden escuchar, copiar reglas, escribir ejercicios y corregirlos a partir de la información en el pizarrón. Para usar este método, el docente no tiene que ser muy competente en el lenguaje meta ya que todo lo que necesita hacer es seguir el texto cuidadosamente y discutirlo en la lengua madre si es necesario.

A su vez existen algunas críticas a este método, por ejemplo, Roulet (1972) menciona lo siguiente:

- No se utiliza lenguaje actualizado
- Algunos puntos gramaticales secundarios reciben demasiada atención
- Se le da un lugar predominante a la morfología
- Da una importancia exagerada a los errores y estos deben ser evitados
- Muchas veces las traducciones hechas son insatisfactorias ya que se hacen palabra por palabra.
- Se aprenden demasiadas nociones y los estudiantes tienden a sentir frustrados cuando no pueden utilizar la lengua extranjera.

Pese a que este demuestra tener algunas deficiencias, no se puede negar que se sigue utilizando, finalmente la gramática siempre será parte de la enseñanza formal, sin embargo,

es importante resaltar que se debe tener mucho cuidado al usar aspectos de dicha metodología ya que como se menciona, su uso no tiene el enfoque de aprendizaje significativo y al momento de usarlo los estudiantes pueden no tener el resultado esperado. Ahora bien, con el objetivo de subsanar los vacíos que este método de traducción muestra, surge el siguiente.

3.2.2.2 La reacción oral; El método directo (The Direct Method) y el movimiento de reforma

Las reformas de la enseñanza docente de 1850 a 1900 especialmente en Europa, intentaron convertir la enseñanza del idioma mucho más eficiente, cambiando radicalmente el método de traducción, desarrollando diferentes métodos durante este periodo ya que había un descontento general con la teoría y la práctica del anteriormente mencionado. El descontento se puede notar en las formas en las cuales se desarrollaron nuevas metodologías

Por su parte Howatt (1984) explica las razones principales por las que el método anterior no había tenido éxito, para ello, hace uso del caso de Gouin, un docente de latín quien decidió estudiar alemán como una lengua extranjera. Éste siguió la metodología de traducción gramatical, estudió las reglas gramaticales y vocabulario e incluso tradujo trabajos literarios, sin embargo, no pudo entender una sola palabra cuando intentó tomar parte de una conversación.

Este fracaso hizo que buscara las razones de tales resultados. Además, al regresar a casa, observó cómo su sobrino de tres años adquiría su idioma madre y podía hablar sin ningún problema. Este tipo de observaciones lo hizo reflexionar sobre el proceso de los niños, quienes después de escuchar, internalizan los significados y desarrollan una capacidad de pensamiento y les permite hablar el idioma. Basado en este acontecimiento, donde solo se usaba el idioma meta es como se desarrolla la metodología directa y una fácil secuencia de conceptos que presentan y se practican en un contexto conocido. Es así como Gouin, mencionado por Richards (1986), quien crea el método de series donde las acciones en secuencia son conceptos enseñados paso a paso. Los alumnos asociaban cada enunciado al movimiento específico al cual se refiere. Sin embargo, este no tuvo popularidad, como resultado se dio una constante sucesión de uno a otro. Incluso las reformas que se hacían a los propios métodos cambiaban por igual, por ejemplo; de método de reforma a natural, más tarde a psicológico, o fonético, pero el término más persistente

para describir estos nuevos enfoques hacia la enseñanza del idioma fue el término de método directo.

El método directo se caracteriza sobre todos por el uso del lenguaje meta como medio de instrucción y comunicación dentro de un salón de clases, resaltando que se evita el uso de la técnica de traducción, esto al usar el lenguaje meta. En otras palabras, cualquier método que no use la lengua madre del estudiante puede ser llamado método directo. Sus características según Richards (1986) principales son:

- El uso de vocabulario y estructuras cotidianas.
- La gramática se enseña a través de situaciones.
- Se utilizan nuevos ítems en la misma clase para hacer que el idioma suene y se vea natural y aliente tener una conversación normal.
- La gramática y el vocabulario se enseñan oralmente.
- Los significados concretos se enseñan a través de la asociación de ideas.
- La gramática se ilustra a través de una presentación visual.
- Se llevan a cabo ejercicios auditivos extensos y se invita a la imitación hasta que las unidades repasadas se conviertan en automáticas.
- La mayor parte del trabajo se lleva a cabo en clase.
- Las primeras semanas se dedican principalmente a la pronunciación
- Finalmente, todo lo que se va a leer, se presenta oralmente primero.

Por su parte, Rivers (1981) agrega que una clase basada en el método directo era un claro contraste con las clases de traducción gramatical. El curso comenzaba con el aprendizaje de palabras y frases usadas para objetos y acciones en el salón de clase, donde el significado de las palabras no se podía aclarar a través de representaciones concretas, el docente usaba mímica o explicaciones en la lengua extranjera (o meta) pero nunca traducía al lenguaje materno. La gramática no se enseñaba explícita y deductivamente, sino se aprendía a través de la práctica. Se alentaba a los estudiantes a crear sus propias generalizaciones estructurales a partir de lo que habían aprendido en un proceso inductivo. Cuando la gramática se enseñaba más sistemáticamente, en una etapa más adelante.

Quizás y como una reacción al método de traducción, el directo tuvo éxito al atraer al público inmediatamente. Este es uno de los métodos más conocidos alrededor del mundo y de los cuales ha causado mucha controversia. Este generó más problemas de los que podía solucionar. Al principio tuvo una gran popularidad ya que superó dos grandes defectos del de traducción; sustituyó la recitación gramatical por contacto con el idioma y la

traducción por el uso del idioma. En las manos de docentes competentes tuvo éxito incluso en clases grandes, esto en contraste con el método de traducción. La ventaja más importante para este método es que el estudiante tiene muchas oportunidades de escuchar el idioma hablado. Siendo la escucha una habilidad muy importante en el proceso de aprendizaje y este justamente pone mucha importancia en el trabajo oral ayudando así a los estudiantes (Stern, 2003).

Ciertamente la habilidad de pensar en el idioma meta y la habilidad de hablar dará confianza a los alumnos en la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, este método tiene debilidades inherentes; es muy útil para estudiantes jóvenes a principio de las clases, pero no funciona bien con niveles más avanzados, ya que pone un mayor énfasis en el habla, ignorando hasta cierto punto las otras habilidades, específicamente la lectura y la escritura. Se puede decir entonces que la limitación principal de este método recae en que los estudiantes se sumergen en el lenguaje utilizando estructuras de la lengua materna con vocabulario de la lengua extranjera, desarrollando así una fluidez errónea.

En cuanto al idioma solamente se maneja a un nivel conversacional y con una variedad formal, la fonética recibe, por su parte, una mención especial cuando un estudio sistemático y explícito se aplica al estudio de los elementos lingüísticos. Puesto que el aprendizaje toma una adquisición natural cuando se habla de la lengua madre como modelo principal ya que enfatiza la importancia de los mecanismos como la asociación y la memorización. Debemos entonces referirnos al aprendizaje asociativo propuesto por Sweet (2014), donde subraya la necesidad de repetición y memorización. En este tema, Stern (2003) menciona los principios generales más importantes que se mencionan a continuación:

- ✓ Presentar los elementos más frecuentes y necesarios al inicio.
- ✓ Contrasta la palabra “like” con “unlike” hasta que ya no se tenga que traducir para poder entenderlo.
- ✓ Las asociaciones deben ser tan precisas como sea posible.
- ✓ Las asociaciones deben ser directas y concretas no indirectos y abstractos
- ✓ Evitar un conflicto al momento de hacer asociaciones.

Con lo anterior se logra identificar un panorama más claro de las características del presente método y hacer una diferencia con otros. Queda claro que al desarrollar esta metodología se buscaba ser completamente diferente de la metodología anterior y es tan importante que muchas de sus características aún se encuentran en metodologías

recientes, principalmente porque busca resultados mucho más concretos en los estudiantes. Sin embargo, aún quedan áreas que no cubre esta metodología, por lo cual se desarrollaron nuevas metodologías que intentan abordar estos aspectos, sobre todo en área de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, el método de lectura “The Reading method”.

3.2.2.3 El método de lectura (The Reading method), el nuevo compromiso

En principio este método fue concebido para aquellas escuelas de las cuales su único objetivo era el desarrollar el conocimiento lector del lenguaje. Fue propuesto en el primer cuarto del siglo XX, principalmente por algunos educadores británicos y americanos. Entre ellos West (1921) quien argumentó que aprender a leer fluidamente era más importante que hablarlo para cierta parte de la población.

Este método está basado en el principio psicológico que el escuchar y entender preceden el hablar y el escribir. Siendo su objetivo el crear un deseo en los lectores de leer cada vez más, proveyendo al lector de material de lectura interesante, por lo cual las lecturas que se llevan a cabo tienen un vocabulario controlado y las nuevas palabras a aprender se repiten en diferentes ocasiones. Por su parte, la habilidad oral no se dejaba de lado, aún y con que el objetivo era la lectura a la cual se enfocaban mucho más. Referente a sus técnicas se puede agregar que la inducción al segundo idioma era de manera oral, por lo cual apoyaba una pronunciación correcta (West, 1921).

Por su parte Stern (2002) agrega que el primer paso de este método es la selección del texto a usar, este es dividido en pequeñas secciones de las cuales son precedidos por una lista de palabras que deberán ser enseñadas a través del contexto, traducción o fotografías. Después de que el estudiante llega a cierto nivel, se le provee de lecturas complementarias ya sea en forma de historias o novelas simplificadas (conocidas como graded readers), las cuales contienen la misma información pero escrito en diferentes niveles de idioma, para niveles básico, intermedio y avanzado, con el fin de ayudar al estudiante a consolidar su vocabulario.

Además, este método introdujo algunos elementos nuevos como la posibilidad de desarrollar técnicas de aprendizaje enfocadas principalmente a un objetivo, la aplicación de un vocabulario controlado lo cual nos lleva a la creación de lo que hoy en día se conoce como “graded readers”. Sin embargo, este falló ya que se creía que al llevar a cabo un gran número de ejercicios de comprensión de lectura se ayudaría al estudiante a mejorar su

habla y su escritura, puesto que el trabajo pasivo no puede generar trabajo activo (lectura-escritura) (Thorndike, 1921).

Cabe mencionar que el contexto pragmático que apoya este método es una ventaja y se convierte en una contribución a la enseñanza de idiomas, donde las necesidades de los estudiantes se convierten en objetivos y el vocabulario y la gramática están subordinadas a dichos objetivos y por lo tanto también están secuenciadas de acuerdo con el avance progresivo en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, lo que debe ser delineado es que el factor lingüístico no es el único que se debe tomar en cuenta, especialmente cuando se reduce a una variedad de escritura formal.

En concreto, se debe destacar que las necesidades comunicativas son las guías principales para este método. El lenguaje y el aprendizaje son dos temas de los cuales las nuevas metodologías deberían prestar atención. A su vez, las nuevas tendencias metodológicas avanzan hacia el uso de la tecnología. El audio y video se presentan como herramientas que causa un cambio en la enseñanza de un segundo idioma. En cualquier de los casos, es importante tomar en cuenta aspectos esenciales de los alumnos y requisitos que las nuevas tendencias requieren.

3.2.2.4 El método audio lingüista (The Audio-lingual method), estructuras y hábitos

Este método fue el primero en desarrollarse especialmente en América, aunque su influencia se veía en diferentes partes del mundo. Brooks (1964) fue el primero en proponer el nombre de este. Éste se puede encontrar en el método del ejército (The Army method) ya que se usaron en tiempos de guerra en programas de idiomas en la segunda guerra mundial. Después de la guerra, los docentes de idiomas y autoridades educativas se interesaron en las técnicas utilizadas por el ejército. A continuación, se mencionan algunas de sus características más distintivas:

- a) Separa las habilidades: Escuchar, hablar, leer y escribir.
- b) El uso de diálogos era la forma de cómo se presentaban los temas.
- c) Énfasis en algunas técnicas de práctica como la mímica, la memorización, así como la práctica de patrones.
- d) Uso de un laboratorio de idiomas.
- e) Estableció una teoría lingüística y una psicológica como su base de enseñanza.

Este método está basado en el estructuralismo y aunque éste comenzó a enfrentar ambigüedades lógico-semánticas ante la gramática tradicional, adoptó la descripción

científica empíricamente de los idiomas basados en la forma y la distribución sin tomar en cuenta el significado. La referencia subjuntiva de las palabras fue reemplazada por la precisión objetiva de los morfemas como las unidades las cuales dan forma a la frase y a la estructura del enunciado. Mientras que, desde el punto de vista psicológico, se basaba también en el conductismo de Skinner (1974) y el neoconductismo de Osgood (1957), los cuales han provisto una perspectiva empírica del lenguaje, visto como un grupo de hábitos verbales que como cualquier otra conducta humana, el aprendizaje del idioma es esencialmente un hábito de entrenamiento en términos de estímulos y respuestas.

Sin embargo, ni el estructuralismo ni el conductismo llegaron lejos, ya sea como teoría descriptiva o como una propuesta de colaboración aplicada a través del método audio lingüista. La consecuencia fue que los lingüistas, psicólogos y docentes hicieron un frente común en este tipo de conocimiento (Rivers, 1964). El efecto faro fue rechazado y estas teorías lingüísticas y psicológicas fueron abandonadas. Stern (2002) lo explica como que el audio-lingüista levanto las esperanzas de entrar a una era dorada en cuanto al aprendizaje del idioma, pero a finales de los 60s esta idea de desquebrajó. Pese a ello, sus contribuciones merecen atención, como lo menciona Stern (2003, p.465):

- A. Una teoría de enseñanza debe estar basada en principios lingüísticos y psicológicos.
- B. El aprendizaje de un idioma debe ser accesible para grupos grandes, así como alumnos ordinarios.
- C. Técnicas simples sin traducción.
- D. La habilidad del lenguaje es un recurso pedagógico.

A manera de conclusión, se puede retomar la crítica de Roulet (1976) quien menciona que, la descripción del sistema gramatical es incompleto y no provee las reglas necesarias para construir un rango infinito de enunciados gramaticales. También da un paso excesivo a los hechos gramaticales que no tienen mucha importancia y deja afuera generalizaciones importantes. No sé da la seriedad requerida a las relaciones sintácticas y no provee al docente con un criterio para determinar expresiones gramaticales y por lo que no provee de un criterio apropiado para trabajar con los errores. Además, la exclusión del significado no permite la información necesaria para la enseñanza sistemática del léxico y de la comprensión oral y escrita. Acentúa más un criterio formal el cual lleva al docente y alumnos a manipular las estructuras como un objetivo mientras dejan fuera su aplicación en la vida

real. Esto lleva a los docentes a considerar el idioma como la única variable y finalmente la creatividad al aplicar las reglas se deja a un lado.

Siguiendo la misma lógica, en este método, el proceso de aprendizaje es visto como un proceso de adaptación y condicionamiento sin la intervención de ningún tipo de análisis intelectual. Aún y con lo anterior, los aportes de este se enlistan a continuación (Stern, 2002):

- a) Fue una de las primeras teorías en recomendar el desarrollo de una teoría de enseñanza del idioma, derivadas de los principios lingüísticos y psicológicos.
- b) Intentó hacer el aprendizaje de otro idioma más accesible, especialmente para clases grandes.
- c) Llevó al desarrollo de técnicas simples, sin buscar el traducir.
- d) Desarrollo la separación de las habilidades del idioma en recursos pedagógicos

El método pone mucho énfasis en la exactitud oral, y pone énfasis en ejercicios orales. Para que este tenga éxito se requiere de docentes entrenados con este tipo de habilidades, ya que se habla mucho de fonética y fonología, así como laboratorios específicos para desarrollarlo, lo cual complica su aplicación en muchas instituciones educativas.

3.2.2.5 Sugestopedia.

Sugestopedia, también llamada como Súper-aprendizaje (una marca registrada en Estados Unidos como Super-learning, Inc., USA), es considerado como uno de los enfoques humanistas más fuertes, desarrollado en 1970 por el búlgaro Georgi Lozanov. El Doctor Lozanov afirma que conforme crecemos aceptamos las normas sociales y ajustamos nuestras personalidades a ellas (Lozanov, 1978). Un ejemplo de esto es que inhibimos nuestro aprendizaje para no salirnos de los límites fijados por dichas normas. Las capacidades que tenemos cuando éramos niños se apartan para ya no ser usadas, pero son reservadas como elementos funcionales. De acuerdo con Lozanov (1978), las personas pueden reintegrar estas reservas a su personalidad activa por medio de la sugestión, la cual incrementa enormemente la habilidad de aprender, recordar e integrar lo que aprenden a su personalidad.

La sugestopedia es vista como un grupo de recomendaciones derivadas de sugestología, de la cual Lozanov describe como la ciencia que se dedica al estudio sistemático de influencias no racionales o inconscientes (Stevick, 1976). La sugestopedia

trata de aprovechar estas influencias y las redirige para poder optimizar el aprendizaje. Las características más notorias son la decoración del lugar, los muebles y cómo se arregla el salón de clases, el uso de música, así como el comportamiento autoritario del docente. Este método tiene cierto aire místico, particularmente porque tiene muy pocos vínculos con teorías educativas y de aprendizaje, así como su terminología y neologismo secreto, el cual ha sido ampliamente criticado. Las afirmaciones del aprendizaje a través de la sugestopedia son consideradas dramáticas ya que según Lozanov (1978), no hay ningún sector de la vida pública donde la sugestopedia no sea útil. Por ejemplo, la memorización en el proceso de aprendizaje según Lozanov, usando el método de sugestopedia puede acelerarse 25 veces más en comparación con métodos convencionales.

Lozanov (1978) tomó prestado y modificó técnicas para alterar el estado de consciencia y concentración, así como el uso de respiración rítmica. También tomó de la psicología soviética la noción que todos los estudiantes pueden aprender cualquier tipo de tema al mismo nivel de habilidad. El mismo autor mencionaba que su método funciona bien ya sea si el estudiante pasa o no estudiando afuera. Prometía el éxito a través de la sugestopedia a talentosos y no tan talentosos. Además, Lozanov especifica los requisitos para un ambiente de aprendizaje óptimo, sin embargo, no articula una teoría del lenguaje y tampoco pone mucha importancia en cuanto a sus elementos y su organización.

En este método se pone mucho énfasis en la memorización del vocabulario, en el idioma meta, así como el significado de dicha palabra, esto se ve más como si el léxico es lo más importante, así como su traducción en lugar de contextualizar el vocabulario. Sin embargo, en algunas ocasiones al usar material se usa con significado. Según su autor, este método dirige al estudiante a adquirir hábitos de lenguaje, no a la memorización del vocabulario y a exponerlos a actividades que los hagan comunicarse. También se recomienda escuchar audios que tengan significado que por sobre todo tengan algún significado para los alumnos y sea de su interés. Muchos de los textos que se usan son historias con alto contenido emocional, sin embargo; esta característica no tiene ninguna función en específico.

Su teoría de aprendizaje está completamente basada en la sugestión, para muchos, las sugerencias hacen salir a flote visiones que evocan la hipnosis, Lozanov comenta que su método es diferente del concepto clínico de hipnosis, como algo estático, algo somnoliento y con el estado de consciencia alterado (1978). El mismo autor, en un ejercicio de distinción entre la hipnosis y su método, agrega que, la sugestopedia carece de un

sentido de sugestión y falta de sugestión, así como la falta de crear reservas a través de la reflexión; en este contexto, las reservas se entienden como los bancos de memoria que un ser humano desarrolla y la falta de sugestión involucra el uso de esos bancos de memoria no deseados o el bloquear recuerdos, así que podemos entender a la sugestión en este contexto como el uso de los bancos de memoria deseados que facilitan el recordar un tema.

Así pues, se puede entender este método a partir de cuatro componentes teóricos que lo caracterizan:

1. La autoridad, del cual se entiende que las personas recuerdan mejor y son más influenciadas por la información dada que viene de una fuente de autoridad en el tema. Los estudiantes que aprenden a través de sugestopedia ven al docente como una persona de autoridad y la fuente de conocimiento, a esto se le conoce como el sistema placebo (Lozanov, 1978).
2. La infantilización, este método sugiere el tipo de relación entre el docente con el estudiante sea parecido a la del padre e hijo. El rol del estudiante es llevar a cabo diferentes actividades asignadas por el docente como el juego de roles (role play), juegos, canciones, así como ejercicios que ayuden al alumno a obtener confianza en sí mismo, espontaneidad y ser más receptividad.
3. El medio ambiente, donde los estudiantes reciben instrucciones, los estudiantes no solo aprenden por el efecto de una instrucción dada directamente. Tiene que ver con el color del salón, la música usada durante clase las sillas y como se usan, además, algo muy importante es la personalidad del docente, todo esto es considerado como esencial para poder llevar a cabo una clase basado en el método de sugestopedia.
4. La entonación y el ritmo en el cual la clase es presentada, buscando evitar que los alumnos se aburran usando el drama y la repetición, el uso de técnicas emotivas, entre otras.

Finalmente, este método trabaja bajo la premisa de que los humanos prosperan por medio de una estimulación de un ritmo de seis golpes, esto se traduce a la música, donde incluso las plantas crecen mucho más si están expuestas a la música. Richards (1999) refuerza esta idea musical para la sugestopedia con música de compositores como Bach, música indi, etc., este se basa en el uso de música de un tipo muy particular con un ritmo en particular.

Como su objetivo general, la sugestopedia busca desarrollar un dominio oral de forma rápida basándose en la memorización y el desarrollo de esta. Pese a ello, el objetivo de la docencia no es la memorización sino el entender la situación y crear soluciones creativas a problemas planteados. Sin embargo, debido a que tanto los docentes como los estudiantes ponen un gran énfasis en la memorización de vocabulario, este aspecto es el que parece definir al método de sugestopedia.

Debido a que tiene varios aspectos de la sugestopedia y ésta requiere características muy específicas en todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, se vuelve complejo poder llevarlo a la práctica por estas mismas características que lo definen. Ciertamente esta metodología ha sido criticada como ya se ha señalado, sin embargo, aún son utilizadas ciertas características.

3.2.2.6 El método silencioso (The Silent Way).

Este método fue desarrollado por Caleb Gattegno (1972) quien es conocido por uso de varas de madera de diferentes colores, conocidas como regletas de Cuisenaire, al mismo tiempo, es conocido por su serie “Las palabras en color”, el cual es un enfoque de enseñanza de lectura básica en sonidos codificados en colores específicos.

Este método es conocido como la aventura de Gattegno (1972) en el método de enseñanza de la lengua extranjera, el cual está basado en la premisa que el docente debe permanecer en silencio lo más posible dentro del salón de clase y alentar al alumno a producir todo el lenguaje que pueda a través de diferentes estrategias.

Los elementos de este se basan particularmente en el uso de tablas de colores y regletas de Cuisenaire, las cuales fueron desarrolladas a partir de la experiencia de Gatterno como diseñador de programas de lectura y de matemáticas. Se debe aclarar que las regletas de Cuisenaire fueron desarrolladas por Georges Cuisenaire, un educador europeo quien las usaba como una herramienta para enseñar matemáticas, del cual Gatterno modificó y las aplicó a la enseñanza de los idiomas. Este método comparte muchas características con otras teorías de aprendizaje y filosofías educativas, por lo cual este espera que el aprendizaje sea un facilitador para que el estudiante descubra y genere conocimiento en lugar de recordar y repetir lo que se debe de aprender, sea un facilitador acompañando en objetos físicos, por medio de resolver problemas que involucra el material y temas a aprender.

Bruner (1966) analiza este método y subraya dos tradiciones de la docencia que apoyan lo anteriormente descrito; el expositor, donde él lleva a cabo la toma de decisiones, el ritmo y estilo de exposición que está determinado por el docente, como el expositor y el alumno como el oyente. En el modo hipotético el docente y el estudiante se encuentran en una posición más cooperativa, el estudiante no solo se dedica a escuchar, sino toma parte en la formulación de la clase y a veces toma el rol principal de la misma (Brunner, 1966).

Este método tiene un enfoque donde el aprendizaje se da a través de la solución de problemas, la creatividad y el descubrimiento de las actividades, donde el estudiante se vuelve el actor principal y no el oyente. Esto conlleva varios beneficios que también son delineados por Bruner (1966) y Gattegno (1972), como el aprendizaje a través del descubrimiento de este, el cual incrementa la potencia intelectual del alumno, cambia a una recompensa extrínseca a una intrínseca, el aprendizaje por descubrimiento y esto a su vez ayuda a desarrollo de la memoria. Algunos ejemplos que respaldan estos beneficios son el uso de las varas de colores codificadas para la pronunciación, donde se apoya al alumno a enfocarse creando al mismo tiempo imágenes que le facilitarán el recordar. En términos psicológicos, según Gattegno (1976), estas estrategias visuales sirven como mediadores asociativos para el aprendizaje y la memoria.

Ciertamente la teoría psicológica que habla sobre la mediación en el aprendizaje y la memoria es extensa, pero para nuestro propósito lo podemos resumir en una cita de Earl Stevick que dice “Si el uso de mediadores asociativos produce mejor retención en lugar que la repetición, es debido a la calidad de los mediadores así como el interés del estudiante en ellos, puede tener un efecto poderoso en la memoria” (Stevick, 1976, p. 25). En cuanto a la cita de Benjamín Franklin con la cual se inició este apartado, podemos agregar que este modelo propone la premisa de lo conocido como enfoques de aprendizaje basados en la solución de problemas. Este tipo de intervención que promueve un mayor aprendizaje y uso de la memoria involucra el procesamiento de material que se deberá aprender visto a mayor profundidad cognitiva. Esto apoyado por Craik (1976) el cual menciona que la actividad de resolución de problemas involucra la mayor cantidad de actividad mental. En este método también se alienta a evitar la repetición forzando al alumno a que esté alerta y concentrado al estar desarrollando la actividad (Gattegno, 1972), por lo cual el estudiante se vuelve un gran solucionador de problemas en cuanto al lenguaje.

Ahora, este método no abraza la teoría del lenguaje como metodología de enseñanza, Gattegno (1972) habla de que, si se utiliza una metodología, esto podría ser

visto como una especialización el cual volverá el punto de vista muy pequeño y angosto y no apoya el abrir la mente de los estudiantes. Es entonces, el ver al lenguaje en si, como una experiencia, así que la experiencia le dará significado al lenguaje, por lo cual se puede encontrar a diferentes tipos apoyos en esta metodología como lo son: tablas, imágenes y fichas que sirven como elementos centrales en este método.

Pero entonces la pregunta que se desarrolla al usar este método es: ¿Cuál es el corazón o espíritu del lenguaje según este método? En si es la forma en como cada idioma está compuesta de elementos fonológicos suprasegmentales que se combinan para dar al lenguaje un sistema de sonido y melodía única. El estudiante debe entender este aspecto intangible del lenguaje lo antes posible, aunque este no lo trabaja. Al ver al material seleccionado, así como su secuencia nos demuestra que este método usa un enfoque estructural en cuanto a la organización del lenguaje que se debe aprender. Este lenguaje es visto como grupos de sonidos arbitrarios asociados con significados específicos y organizado en enunciados con un significado, significativos basados en reglas gramaticales. El idioma está separado de su contexto social y se enseña a través de situaciones artificiales, usualmente representadas por varas.

Las lecciones siguen una secuencia basada en una complejidad gramatical, utilizando nuevo material léxico y estructural. Para este método el enunciado es la unidad básica de la enseñanza, donde el docente se enfoca en el significado proposicional en lugar de darle un valor comunicativo. A los estudiantes se les presenta los patrones estructurales del idioma para aprender las reglas gramaticales a través de procesos inductivos. Scott y Page (1982) hacen este análisis de este y mencionan que en este se hace un uso extenso del entendimiento del aprendizaje de la primera lengua como base para sus principios para la enseñanza de una segunda lengua.

Para este método, el hablar requiere, según Gattegno (1976, p. 7) el ceder nuestra voluntad bajen a los órganos del habla y el entender claramente el área lingüística que se va a producir sonidos definidos en formas definidas. El objetivo principal es dar a los estudiantes de nivel básico recursos orales para elementos en el lenguaje meta. El objetivo principal en cuanto al aprendizaje del idioma es el desarrollar fluidez en el segundo idioma y corregir su pronunciación, así como un dominio de los elementos prosódicos del segundo idioma. Un objetivo inmediato es el proveer al alumno conocimiento básico y práctico de la gramática del idioma. Esto forma la base para el aprendizaje independiente. Gattegno (1972) enfatiza entonces que este método enseña a los estudiantes el cómo aprender un

idioma y las habilidades desarrolladas a través del proceso de enseñanza de un segundo idioma y se puede usar en cualquier otro idioma.

A pesar de la calidad tanto filosófica como metafísica del método propuesto, la puesta en práctica es mucho menos revolucionario de lo que se espera, ya que utiliza estructuras tradicionales, una programación didáctica en el léxico ejemplificando muchas características de que caracterizan a muchos métodos tradicionales, con un fuerte enfoque en la repetición de enunciados modelados inicialmente por el docente, moviéndose a través de una guía de ejercicios de comunicación. Las innovaciones de este se derivan primordialmente en cómo se organizan las actividades, donde el rol del docente es el dirigir y monitorear el desempeño del estudiante, la responsabilidad entonces recae en el estudiante y que éste entienda y pruebe su hipótesis sobre cómo funciona el lenguaje, así como los materiales utilizados para practicar el idioma. Una vez más, vemos la necesidad de mejorar y buscar nuevos cambios y mejoras que cubran el mayor número de aspectos requeridos para el aprendizaje de un idioma.

3.2.2.7 Respuesta física total (Total physical response)

Este método de enseñanza está construido alrededor de la coordinación del habla y la acción, busca enseñar el idioma a través actividad física (motor). Fue desarrollado por James Asher, profesor de psicología en la universidad de San José, California, Estados Unidos; se basa en diferentes tradiciones, entre ellas la psicología evolutiva, teoría de aprendizaje y pedagogía humanística, así como los procedimientos de la enseñanza de idiomas propuesta por Harold y Dorothy Palmer en 1925. Este método es analizado por Richards (1999) donde propone que está unido a la “teoría de rastreo” según la psicología de la memoria, el cual argumenta que entre más seguido o más intensa sea la conexión con la memoria se puede rastrear, la asociación con la memoria será más fácil de recordar. Katona (1940) pone el ejemplo de rastreo, y como este puede ser llevado a cabo verbalmente por medio de la repetición y/o una asociación con una actividad motora. Si se puede combinar actividades de rastrea como por ejemplo prácticas verbales acompañado por actividad motora incrementará la probabilidad de recordar exitosamente lo que se aprendió.

Este comparte con la escuela de psicología humanista lo relacionado con el rol afectivo y sus factores, los cuales inciden en el aprendizaje del idioma. Asimismo, el énfasis en el método comprensivo, el cual busca desarrollar la habilidad de comprensión antes de

que el alumno aprenda a hablar, según Winitz (1981) este busca diferentes propuestas en la enseñanza de idioma basado en este enfoque, el cual comparte la creencia que la habilidad de comprensión precede a las habilidades productivas en la enseñanza del idioma, que la enseñanza de la habilidad para hablar debe ser retrasada hasta que la habilidad de comprensión sea desarrollada, las habilidades adquiridas a través de lo que se escucha se transfiere a otras habilidades, la enseñanza debe enfocarse en el significado en lugar de la forma y la enseñanza debe darse de tal forma que el estrés sea mínimo.

El énfasis que se le debe dar a la comprensión y al uso de acciones físicas cuando se enseña un idioma en un nivel básico ha sido una tradición dentro de la enseñanza del idioma. En este tema se encuentra a Palmer (1959, p.39) quien basaba su estrategia de enseñanza en la acción (action-based) y asevera que, si no se hacía de esta forma al inicio de la enseñanza, ningún método sería exitoso, esto en otras palabras es que el alumno haga lo que el docente le diga.

Asher (1977) se enfocó en diferentes características de la adquisición del primer idioma o la lengua materna (conocida como L1) para desarrollar este; lo primero es que los niños deben entender mucha información (input) antes de aprender cómo hablar. Lo segundo es que cuando son jóvenes, los niños reciben información (input) donde hay mucha manipulación física y acciones se involucran (Nunan, 1991b). Esta asociación entre movimiento y el idioma facilita una adquisición espontánea debido a la asociación entre el estímulo y la respuesta. En este sentido, este modelo tiene una clara orientación con el método audio lingual. Asher también incorporó algunos principios humanísticos, como la importancia de eliminar el filtro afectivo como la ansiedad o el estrés, los cuales pueden impedir la adquisición del idioma.

Aunque se encuentra una base psicológica tras este método el cual es similar a diferentes enfoques, su orientación lingüística difiere de la de Krashen y Terrell y se puede decir que se basa en una posición estructuralista o incluso gramatical (Sánchez, 1997) ya que el input se selecciona usando criterios gramaticales y léxicos. Con esto nos encontramos con principios clave derivados de la hipótesis que el L1 (la lengua materna) = L2 (Lengua extranjera) ya que esto constituye la base de este método de enseñanza (Nunan. 1991b). La comprensión debe llevarse a cabo antes de la producción, particularmente en niveles de principiante. El salón de clase debe promover un clima relajante e incrementar el interés y motivar a los alumnos a través de un amplio rango de actividades. El principio de “aquí y ahora” debería organizar toda la enseñanza en el salón.

El docente es el instructor y decide cuándo, cómo y por qué enseñar. El aprendizaje es inductivo en lugar de deductivo. Finalmente, el primer grupo de actividades debe involucrar comandos y después diálogos de interacción, colocando hasta el fin de la clase la dramatización y el juego de roles.

Es importante delimitar que este método en si no discute la naturaleza del lenguaje ni cómo está organizado, sin embargo, Asher (1977) argumenta que la mayor parte de la estructura gramatical del idioma meta, así como varios ítems de vocabulario se pueden aprender por medio de un instructor habilidoso e imperativo. El mismo autor entiende el verbo en imperativo como el diseño lingüístico central en el cual se utiliza el idioma y cómo se organiza el uso del idioma, así como el aprendizaje. La teoría de aprendizaje de este método evoca los puntos de vista de Arthur Jensen, un psicólogo conductual, que propone un modelo de siete etapas para describir el desarrollo verbal en el proceso de aprendizaje de los niños basado en un modelo de lenguaje de estímulo-respuesta (Richards, 1999).

3.3. El aprendizaje del idioma inglés

Como se ha mencionado en apartado anteriores, es prioridad para la presente, el delinear las características que sentarán las bases para el desarrollo de una propuesta que aporte una guía para un aprendizaje del idioma inglés, en específico la habilidad oral. Es por lo que el aprendizaje del idioma inglés en específico debe ser abordado, debido a que tiene métodos y enfoques específicos para tanto su enseñanza como el aprendizaje de este. A continuación se abordan diferentes aspectos que deberán ser considerados al momento de diseñar una propuesta para la presente investigación.

3.3.1. Estilos de aprendizaje del idioma

En el momento en el que se habla de aprendizaje, se abordan diferentes aspectos que se deben de tomar en cuenta cuando se desarrollan estrategias para poder enseñar un idioma. Al mismo tiempo, se sabe que cada persona aprende de diferente forma y tiene diferentes características, las cuales el docente debe tomar en cuenta cuando planea una clase (Lanker, 2014) Por ello que existan diferentes enfoques que representan diferentes formas de ver un fenómeno complejo. Entre estos se encuentran cuatro grandes divisiones:

1. Analítico
2. Reflexivo/impulsivo
3. Dependiente o independiente de su entorno.

4. Procesamiento simultaneo/secuencial.

Según Guild y Gerger (1998), un estilo tiene que ver con temas complejos de cognición, conceptualización, afecto y comportamiento, lo cual ayuda a entender la necesidad de tener diferentes tipos de aprendizaje, ya que cada modelo se enfoca típicamente en un aspecto específico dentro de un grupo multidimensional (Guild, 1985). Debido a los diversos modelos de estilos de aprendizaje, así como instrumentos, Keefe (1979) menciona que un modelo debe ser práctico y contener un valor conceptual, en este aspecto se encuentra el modelo de aprendizaje experimental de Kolb (1984). Su aportación es una teoría ecléctica tomada de autores como John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget y Lev Vygotsky. Kolb (1984) menciona que los estilos de aprendizaje son el resultado de nuestro equipamiento que heredamos de nuestras experiencias pasadas, así como las demandas del presente. Por lo tanto, son una combinación de cómo se percibe y procesa la información, dando así un estilo de aprendizaje, siendo aquel con el cual es más fácil y cómodo aprender.

Kolb (1984) combina dos dimensiones, las experiencias concretas y la conceptualización abstracta (cómo se percibe); con dos dimensiones de experimentación activa y observación reflexiva (como se procesa), de donde se establecen cuatro categorías de estilos de aprendizaje basados en cuatro modos de aprendizaje. De acuerdo con Kolb (1984) el aprendizaje efectivo involucra cuatro fases; el involucrarse (experiencia concreta), escuchar/observar (observación reflexiva), crear una idea (conceptualización abstracta) y tomar una decisión (experimentación activa), así una persona puede mejorar en ciertas habilidades de aprendizaje que, en otras, esto tiene como resultado el desarrollo de dichos estilos de aprendizaje.

Para la presente investigación se toma el enfoque que McCarthy (1987) le da a la teoría desarrollado por Kolb, incorporando el procesamiento de ambos hemisferios del cerebro. Cada persona tiene, según lo menciona McCarthy, diferentes estilos de aprendizaje, pero se aportan cuatro grandes estilos mencionados a continuación:

Tipo I. “Innovadores”. En este tipo, los alumnos buscan un significado personal a lo revisado, lo relaciona con los valores adquiridos, funciona a través de la interacción social, desea hacer del mundo un mejor lugar, son cooperativos y sociables, así como respetan a la autoridad cuando el respeto se lo ha ganado.

Tipo II. “analíticos”. Buscan desarrollar su competencia intelectual, juzgan las cosas a partir de la verificación de los hechos, funciona al adaptarse a lo que mencionan los

expertos del tema, necesitan conocer las “cosas importantes” y desean incorporarlo al conocimiento mundial, son pacientes y reflexivos prefieren una cadena de autoridad.

Tipo III “Con sentido común”. Buscan soluciones a problemas, juzgan las cosas a partir de su utilidad, funcionan a través de su habilidad kinestésica, pretenden hacer que las cosas pasen, son prácticos y directos y ven a la autoridad como una necesidad, pero buscaran evitarla si se les forzó.

Tipo IV “Dinámicos”. Buscan posibilidades escondidas, juzgan las cosas basados en su instinto, funciona sintetizando diferentes partes, disfrutan el reto, son entusiastas y aventureros, tienden a ignorar a la autoridad.

Basado en esto, McCarthy (1987) propone una actualización a lo mencionado por Kolb en dos aspectos que se mencionan a continuación:

De acuerdo con cómo se percibe, se encuentra el aprendizaje desde el sentimiento (experiencia concreta) aprende de experiencias específicas, se relaciona con las personas y habla de la sensibilidad de los sentimientos y las personas. Por otro lado, se encuentra el aprendizaje por el pensamiento (conceptualización abstracta), realiza un análisis lógico de las ideas, lleva a cabo una planeación sistemática y actúa basado en un entendimiento intelectual de una situación. Por el otro lado, la forma en cómo se procesas se divide en dos, el aprendizaje a través de actual (experimentación activa), donde se desarrolla la habilidad de realizar las cosas, toman riesgos, influyen a las personas y eventos a través de acciones. El último es el aprendizaje por medio de ver y escuchar (observación reflexiva) donde se llevan a cabo una observación cuidadosa antes de realizar un juicio, ve las cosas desde diferentes perspectivas y siempre busca el significado de las cosas.

En este caso, el sistema de estilos de aprendizaje aportado por McCarthy (1980), provee de un marco que permite organizar las diferentes estrategias de enseñanza, facilitando el desarrollo de los diferentes estilos de aprendizaje. Por parte del uso de los hemisferios, los estilos de aprendizaje y las estrategias que se derivan de estas permiten que se obtenga un aprendizaje significativo (McCarthy, 1980).

Ahora, los estilos de aprendizaje tienen mucho que ver con el aprendizaje de un idioma. Los estudios demuestran que hay una relación entre el estilo de aprendizaje dominante y el lograr aprender un idioma (Oxford, 1993). Los alumnos que conocen su estilo de aprendizaje pueden entonces adoptar estrategias de aprendizaje mucho más apropiados para llevar a cabo actividades de aprendizaje con éxito y al mismo tiempo, puede compartir con los docentes para que estos a su vez, modifiquen las estrategias de

enseñanza que impacten de manera positiva a los alumnos. Debido a esto es que, en la presente investigación, aborda este aspecto ya que se deberá tomar en cuenta en el desarrollo de la propuesta que se realizará en capítulos siguientes.

3.4 Las TICs, TACS y TEPs como herramienta de apoyo del desarrollo oral

Para la nascente educación, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC, TAC y TEP), específicamente Internet, juegan un rol fundamental, ellas son el vehículo principal en la transmisión de la información y del conocimiento. Además, el individuo actual mantiene una constante relación con las tecnologías de su entorno, de donde tiene un control de su aprendizaje, controlando cómo y cuánto aprender mediante aprendizajes interactivos, entretenidos y lúdicos. Así se conciben las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo; para aprender con ellas y para aprender de ellas (Bajarlía y Spiegel, 1997). En nuestros días la realidad es una interpretación mental activa, contextualizada, auténtica y constructiva por parte del aprendiz.

El joven actual construye su propio entendimiento; el cual implica conocer y establecer relaciones partiendo del conocimiento previo. En la sociedad del conocimiento el aprender tiene que ser activo. Las TICs como Internet y sus materiales de aprendizaje virtual y digital son recursos valiosos para una pedagogía activa (Bajarlía y Spiegel, 1997), para lograr aprendizajes constructivos y significativos. Todo depende de darle un enfoque constructivista a su aplicación en el aula (Sánchez, 2000). El uso de las TICs bajo un enfoque cognitivo-constructivista de la educación es la clave para lograr un aprendizaje más activo, contextualizado, auténtico y constructivo.

Las TICs facilitan el aprendizaje significativo, contextualizado y situado ya que acercan al aprendiz al mundo y el mundo al aprendiz, al simular la realidad y proporcionar un mundo rico en experiencias y materiales. Por otra parte, el individuo actual necesita conocer y manejar la avalancha de información que las TICs ofrecen. Esto con la finalidad de desenvolverse adecuadamente en su medio social, académico y laboral, ya que cada vez, se demanda con mayor urgencia, estudiantes y profesionales que tengan una formación en entornos virtuales, que sepan manejar tanto las TICs como la información en ellas contienen.

Para manejar adecuadamente la información presentada por estas tecnologías muchas veces, se requiere del dominio y manejo del idioma inglés, ya que gran parte de

la información encontrada en la Red (Web) se presenta en este idioma. En consecuencia, es necesario capacitar al estudiante con un conjunto de habilidades cognitivas, metacognitivas y constructivistas para consultar textos virtuales en inglés, y procesar e interpretar internamente esta información para aplicarla en su realidad y resolver problemas y situaciones específicas planteadas. Batista y Finol (2005) abordan el bombardeo de información y conocimiento suministrados por las TICs y como este es extraordinario. Ellas ofrecen un aprender hipertexto. Por tanto, la sociedad actual requiere preparar a los individuos para este tipo de aprendizaje.

Asimismo, la cultura y la sociedad actual demanda un aprendiz creativo, crítico, capaz de pensar, razonar y abstraer, que resuelva problemas, que sea capaz de diseñar, desarrollar y evaluar proyectos colaborativamente, que aprenda a construir las estructuras mentales que condicionen su aprender a aprender. Sánchez (2000) subraya que en la educación de la Era Virtual el énfasis debe estar en cómo aprender más que en qué aprender. Es aquí donde se aplica la teoría cognitivo-constructivista en el uso de las TICs en la educación. Entonces el aprendizaje llevado a cabo mediante el uso de medios electrónicos aplicado en inglés con Propósitos Específicos (IPE) debe fundamentarse en principios cognitivo-constructivistas como desarrollar habilidades y capacidades de abstracción, pensamiento, trabajo colaborativo y cooperativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre, adaptación al cambio y a la transferencia de aprendizajes formales a diferentes situaciones de la vida cotidiana. También de habilidades que permiten construir o aprender un conocimiento, aprender a relacionarse, compartir e intercambiar ideas, información y conocimientos, aprender a comunicarse y aprender cómo aprender (Rosenberg, 2001).

Indudablemente, las nuevas tecnologías de la información y comunicación constituyen un factor que ha acelerado y modificado los procesos de manejo de la información. El desarrollo de estas competencias implica la exigencia de cambios profundos en la pedagogía, nuevos enfoques y otras formas de aprendizaje y enseñanza, modificándose incluso el papel tradicional del profesor y el estudiante (Tuning, 2007). Lo que se espera con la incorporación de las TICs en la educación superior es la contribución de mejorar la calidad de la educación, dinamizando el proceso educativo acelerando los procesos que buscan desarrollar alternativas pedagógicas y metodológicas que sustituyan o enriquezcan las prácticas educativas tradicionales.

Sobre la integración de las TICs en el ámbito universitario, en particular el proyecto Tuning (2007) comenta que ésta demostrará ser una aplicación exitosa en la formación docentes, el aprendizaje, el desempeño académico, así como la relación maestro-alumno. Es en estos casos que los alumnos tienen una participación en la construcción de su propio aprendizaje, con lo que el profesor se convierte en facilitador, que pone en manos de los estudiantes los recursos: información, métodos, herramientas, crear ambientes de aprendizaje, así como acompañarlos a lo largo del todo proceso, elevando su motivación, compromiso y gusto por aprender y comprender la utilidad del aprendizaje. Es necesario entonces que, los docentes sean es general, motivadores, apoye el desarrollo humano y finalmente se convierta en asesor científico y metodológico. Esta es la propuesta del proyecto Tuning (2007) en la que el trabajo del estudiante es lo fundamental para el logro de su aprendizaje y para la definición de su personalidad, escenario en el cual las TICs resultan de gran utilidad para la concreción de las actividades educativas cotidianas.

Con este panorama como norte se describe el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como Internet en el aprendizaje de inglés con propósitos específicos que, es una parte importante de la presente investigación. En la universidad del Estado de Hidalgo se realizó una tesis que refuerza mucho de lo que aquí presentamos, buscando el reforzar el aprendizaje del inglés a través del uso de las TIC, como opción de tesis de maestría, desarrollada por Paola Rojas Bonilla (2013). Dicha tesis aborda la problemática sobre el aprendizaje del idioma inglés, enfocándose en la habilidad oral. Por lo cual se toma en cuenta la necesidad del uso de las TIC en la enseñanza del idioma, tanto en el desarrollo de estrategias hasta su aplicación dentro del aula, desarrolladas específicamente para el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés.

Capítulo IV:

Enseñanza de lenguaje comunicativo.

Retomando los capítulos anteriores y dando seguimiento a las características y necesidades que la enseñanza del lenguaje comunicativo requiere, el presente capítulo aborda el área a desarrollar en los estudiantes de la facultad de comunicación, los cuales serán sometidos a dicho enfoque buscando respuestas a lo planteado con anterioridad. Con el objetivo de abordar el enfoque comunicativo, el cual es base para la presente investigación, debemos iniciar describiendo las características que delimitan y apoyan este enfoque, lo cual nos permite aclarar lo que se pretende hacer y por supuesto las razones por las que se selecciona este enfoque para poder desarrollar una propuesta educativa.

El enfoque comunicativo como ya lo hemos visto con capítulos anteriores, se complementa de elementos importantes como; competencia, habilidad, lingüística, comunicación, etc. En cuyo caso, para delimitarlo a la parte oral de un segundo idioma, en este caso el inglés, requiere un abordaje específico, el mismo que se pretende realizar en este apartado. Para ello, a continuación, describiremos estos elementos y a la par se analizará el enfoque comunicativo como eje central de la presente investigación. Los lingüistas estructuralistas y la psicología conductual han sido influencias poderosas dentro de los métodos y materiales de enseñanza. Incluso los docentes de idiomas hablaban sobre la comunicación en términos de una habilidad del lenguaje, como se veía: Listening (escuchar), speaking (hablar), Reading (leer) y writing (escribir). Estas categorías han sido aceptadas alrededor del mundo, asentando las bases de manuales, métodos, materiales y programas educativos.

El entendimiento de la comunicación, la cual es base de la presente, es visto como una negociación, ha entorpecido por los términos que reemplazaron la dicotomía activa y pasiva. Las habilidades que se necesitan para poder hablar y escribir eran descritas como productivas, cuando el escuchar y leer era habilidades consideradas como receptivas. Mientras que ciertamente una mejora sobre la representación activa/pasiva, los términos productivos y receptivos quedan cortos al intentar capturar la naturaleza interactiva de la comunicación. En este proceso productivo/receptivo se pierde la representación del mensaje enviado o recibido que es de una naturaleza colaborativa al entender el significado. Este significado parece ser modificado en lugar de inmutable para ser enviado o recibido.

El interés de la comunicación está basado en ciertos movimientos y estrategias de los participantes. Los términos que mejor representan la naturaleza colaborativa de la comunicación, son la interpretación, expresión y la negociación del significado. La competencia comunicativa necesitaba una participación que incluye no solo competencia gramatical sino también la competencia pragmática. La deficiencia del modelo de las cuatro habilidades del lenguaje ya es reconocida en estos días y la inadecuación de dicho modelo de la metodología audiolingual son ampliamente aceptados.

Hay entonces una aceptación general de la complejidad de las habilidades sobre la comunicación escrita y oral, y al mismo tiempo sobre la necesidad que los estudiantes tienen de experimentar la comunicación y de participar en la negociación del significado. Hoy en día se encuentran nuevas teorías comprensivas del lenguaje, donde además el comportamiento del lenguaje ha reemplazado a aquellos que buscaban apoyo en el estructuralismo americano y en la psicología conductista. Esta nueva perspectiva del comportamiento del lenguaje presenta varios retos a los docentes. Entre ellos, ¿cómo deben integrar la forma y función en una secuencia de enseñanza? ¿Cuál sería una norma apropiada para los alumnos? ¿Cómo se determinará? ¿Qué es un error? Y ¿Qué se deberá hacer cuando éste ocurra? ¿Cómo se deberá medir el éxito en el aprendizaje? Savignon (1991) menciona que para poder responder este tipo de preguntas se debe aceptar lo que implica el criterio comunicativo, el comprometerse a enfrentar estos temas complejos.

Los investigadores de la adquisición de una segunda lengua se enfrentan a problemas similares, tal como la evaluación del proceso de aprendizaje desde una perspectiva comunicativa, lo que los forzó a ver al lenguaje en contexto y analizar las expresiones y la negociación del estudiante. Así como incorporar un análisis comparativo (CA por sus siglas en inglés), predicción de las dificultades que los alumnos pueden enfrentar, fuentes potenciales de errores basados en un análisis comparativo de dos o más idiomas, etc. Particularmente, una preocupación que se tiene se encuentra en el nivel de un enunciado morfosintáctico, el cual se ha expandido a tal grado que involucra la pragmática, considerando la cultura, el género, el aspecto social, así como otras variables contextuales. Sin embargo, la profesión de la enseñanza de idiomas ha dado una gran respuesta con materiales y programas a la altura de las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Lo interesante es que los investigadores siguen construyendo teoría y la competencia comunicativa ha mostrado que es un reto robusto para los docentes, investigadores y desarrolladores de programas. Ahora bien, es importante entrar al tema que nos concierne, que es la enseñanza del lenguaje comunicativo (conocido como CLT por sus siglas en inglés), el cual se ha convertido en un término para métodos y currículos que acogen tanto las metas, el proceso de aprendizaje en el aula de clase y la práctica docente que ve a la competencia en términos de interacción social y busca el mejorar la investigación de la adquisición del idioma para mejorar su desarrollo.

4.1. Un acercamiento al inicio de la enseñanza del lenguaje comunicativo

Desde sus inicios en los años setentas las discusiones sobre el idioma y el aprendizaje han girado entorno al término competencia comunicativa y éste ha dado paso a la reflexión, afortunadamente para esta competencia, ha demostrado ser un concepto muy útil que sigue representando un concepto que atrae a investigadores y desarrolladores de currículo, puesto que ofrece un marco firme para integrar la teoría lingüística, la investigación y la práctica docente. Por ello, es de suma importancia que se entienda el CLT, para ello es necesario abordar su desarrollo histórico.

Fue en Europa durante los 70s que se conjugaron varias situaciones que motivaron el surgimiento de la CLT, entre ellos; las necesidades del idioma de un grupo de inmigrantes, la rica tradición de lingüística británica que incluía el aspecto social, el contexto lingüístico en la descripción del comportamiento del idioma, etc., estos episodios motivaron al Consejo Europeo a desarrollar una programación didáctica para los estudiantes, basada en conceptos funcionales del uso del lenguaje, este tema será revisado a mayor detalle más adelante para poder entender los requisitos y bases que este marco señala. Van Ek (1975) menciona que en este periodo se revisaba más la lingüística funcional, puesto que, se entendía el lenguaje como el medio para potencializar el entendimiento del sistema del idioma y su funcionamiento a un nivel de umbral de la habilidad del idioma, esto fue descrito para cada uno de los idiomas de Europa, en términos de lo que los estudiantes deberían poder hacer con el idioma (van Ek, 1975). Las funciones estaban basadas en el asesoramiento de las necesidades de los estudiantes y específicamente enfocados a un resultado específico y a el producto de un programa de enseñanza. El termino comunicativo fue usado para describir los programas que usaban programaciones didácticas funcionales

basadas en las necesidades y es cuando la enseñanza con propósitos específicos se abrió paso.

Actualmente, el desarrollo en Europa está enfocado en el proceso del aprendizaje del idioma comunicativo. En Alemania, por ejemplo, en el trasfondo de sociales democráticos que empoderan al individuo, fue articulado en escritos contemporáneos del filósofo Jürgen Habermas, los metodólogos de la enseñanza del lenguaje como Candlin, Edelhoff y Piepho tomaron el liderazgo en desarrollar materiales para el salón de clase que alentara la elección del estudiante e incrementará su autonomía (Candlin, 1978). Su colección sistemática de ejercicios orientados a la enseñanza comunicativa del inglés se usaba en los cursos de los docentes en curso y talleres para guiar el cambio curricular. Los ejercicios eran diseñados para explotar una variedad de significados sociales que se encontraban en estructuras gramaticales particulares. Un sistema de cadenas alentaba a los docentes y alumnos a definir su propio camino de aprendizaje a través de la selección de ejercicios relevantes. Algunos proyectos similares también estaban siendo aplicados por Candlin (1978) en su casa académica la Universidad de Lancaster en Inglaterra y sus colegas en la Universidad de Nancy (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues CRAPEL), Francia.

Mientras tanto en los Estados Unidos, Hymes (1971) reaccionó a la caracterización de la competencia lingüística del orador nativo de Chomsky y propuso el término competencia comunicativa para representar el uso del lenguaje en un contexto social, el cumplimiento de las normas sociolingüísticas. Su preocupación con las comunidades del habla y de la integración del lenguaje, comunicación y cultura no era como la de Firth y Halliday en la tradición lingüística británica (Halliday, 1978). La competencia comunicativa de Hymes puede ser vista como el equivalente potencial del significado de Halliday. Similarmente, su enfoque no era el aprendizaje del idioma sino el idioma como comportamiento social.

En interpretaciones subsecuentes del punto de vista de Hymes sobre los alumnos, los metodólogos de Estados Unidos tienden a enfocarse en las normas culturales del parlante nativo y la dificultad, y no en la imposibilidad de representarlos auténticamente en una clase de parlantes no nativos. Al ver esta dificultad, Paulston (1974) cuestiona que tan apropiado es la competencia comunicativa como un objetivo de enseñanza.

Al mismo tiempo, en un proyecto de investigación en la Universidad de Illinois, Savignon (1972) usó el término competencia comunicativa para caracterizar la habilidad del idioma de los estudiantes, con la finalidad de interactuar con otros hablantes y así construir significado y distinguir la habilidad para desempeñarse a un nivel competente al realizar exámenes basados en conocimiento gramatical. Todo esto en un momento cuando la práctica de patrones y evitar los errores eran la regla para la enseñanza de idiomas, este estudio aplicado a una clase de adultos y midiendo la adquisición del idioma francés podían ver el resultado de la práctica del uso de las estrategias que eran parte de un programa de enseñanza. Alentando a los estudiantes a solicitar información, buscar clarificación, usar circunloquio (una forma de hablar mucho) y cualquier otro recurso lingüístico y no lingüístico que pudiesen aplicar para negociar el significado y mantenerse en el ejercicio comunicativo, los docentes, invariablemente alentaban a los estudiantes a tomar riesgos y hablar sin usar patrones memorizados.

Cuando se compararon los resultados al final de un programa de 18 semanas, 5 horas por semana, los alumnos que habían practicado la comunicación en lugar de repetir patrones, en un laboratorio por una hora a la semana obtuvieron solamente un punto de diferencia en el examen de estructura. Por el otro lado, su competencia comunicativa medida en términos de fluidez, comprensión, esfuerzo y la cantidad de comunicación en una serie de cuatro trabajos comunicativos asignados sin antes haber practicado, superaron significativamente a los alumnos que no tuvieron este tipo de práctica. Las reacciones de los estudiantes a los formatos del examen les dieron más apoyo al ver que incluso los principiantes respondían mejor a actividades que los dejaba enfocarse en el significado en lugar de temas formales.

Además, se desarrollaron actividades y se creó una colección de juegos, entre ellos, juegos de rol y otras actividades comunicativas para ser incluidas en la adaptación de los materiales de francés CREDIFI. Por su parte, ¿Savignon (1974) desarrolló una guía que describía el propósito de involucrar a los alumnos en la experiencia de la comunicación, donde se alentaba a los docentes a proveer a los estudiantes expresiones como “What’s the Word for?” (¿Cuál es la palabra para?), “Please repeat” (Por favor repita) “I don’t understand” (No entiendo), las cuales les ayudarían a participar en la negociación del significado. A diferencia de los esfuerzos de Candlin (1978) y sus colegas que trabajaban

en un contexto del inglés como lengua extranjera, el enfoque estaba puesto en el proceso de la clase y la autonomía del alumno.

Por su parte, el uso de juegos, juegos de rol, actividades en parejas o en pequeños grupos ha ganado aceptación y ahora es ampliamente recomendado incluirlo en programas de enseñanza de idiomas. Por consiguiente, CLT puede ser visto como algo derivado de una perspectiva multidisciplinaria que incluye a la lingüística, psicología, filosofía, sociología e investigación educativa. El enfoque ha sido la elaboración e implementación de programas y metodologías que promuevan el desarrollo de la habilidad oral funcional a través de la participación del estudiante en eventos comunicativos.

El punto central de CLT se sustenta en entender al aprendizaje de idiomas como un tema educativo, pero también político. Es decir, la enseñanza de idiomas esta intrínsecamente relacionada con las políticas del idioma. Visto desde la perspectiva multicultural e internacional, los diversos contextos sociopolíticos que mandan no solamente objetivos de aprendizaje de un idioma en específico, sino también diversas estrategias de enseñanza. De ese modo, el diseño de programas e implementación dependen de la negociación entre los encargados de desarrollar políticas, lingüistas, investigadores y docentes, así como evaluar el éxito de un programa. Además, la selección de métodos y material apropiados para ambas metas y contexto de enseñanza comienza con un análisis de las necesidades del alumno y de los estilos de aprendizaje.

Por otro lado, CLT parece ser una reacción de principios metodológicos de métodos previos como el audio- lingüista o la traducción gramatical, por estos días se aboga para desarrollar el dominio comunicativo en el idioma meta en lugar del conocimiento de sus estructura, basados en un amplio rango de teorías, desde aquellos lingüistas británicos ya mencionados como Firth y Halliday a aquellos sociolingüistas americanos como Hymes, Gumperz y Labov, incluso a aquellos filósofos del lenguaje como Austin y Searle.

En esa misma idea, Wilkins es otro teórico que ha trabajado el enfoque comunicativo, específicamente, él propone una programación didáctica teórica incorporada por el Consejo de Europa, ello en su intento de apoyar la enseñanza de los idiomas en el mercado común europeo. Sin embargo, ninguna de estas y otras ideas hubiesen prosperado si no se hubiese aplicado rápidamente autores de libros de texto y más que nada para aceptar las propuestas de especialistas en la enseñanza del idioma,

desarrolladores de currículo e incluso los gobiernos. Esto se volvió un impulso para que el CLT se convirtiera en un movimiento internacional.

Ahora bien, el objetivo principal de CLT es el desarrollar la competencia comunicativa para moverse más allá de los elementos gramaticales y discursivos de la comunicación y al mismo tiempo probar la naturaleza de las características sociales, culturales y pragmáticas del lenguaje (Brown, 2001, p.77). Como consecuencia, se espera que los alumnos sean capaces de comunicarse fluidamente, no tanto el producir enunciados correctos.

El aprendizaje de un idioma en el salón de clases debe estar unido con una comunicación de la vida real, fuera de sus propios confines, con ejemplos auténticos y con partes “chunks” contextualizados en lugar de ítems discretos y fuera de contexto. Por lo tanto, se equipa a los alumnos con herramientas para producir un lenguaje no practicado previamente fuera del salón de clases. Este objetivo principal planteado por el CLT puede ser vista en dos maneras diferentes, ya que Howatt (1984, p. 279) menciona que se tiene una versión fuerte y una débil. La versión débil muestra la importancia de proveer a los alumnos de oportunidades para usar su inglés para propósitos comunicativos y normalmente, intentar integrar actividades en un programa mucho más amplio de la enseñanza del idioma. Por otro lado, la versión fuerte comenta que el idioma es adquirido a través de la comunicación, así que la habilidad del idioma se desarrolla a través de actividades que estimulan un buen desempeño en el idioma meta, el cual requiere que los alumnos desarrollen en clase exactamente lo que tienen que hacer fuera de ella.

Para poder caracterizar aún más CLT, se deben examinar su teoría del lenguaje y de aprendizaje, su programación didáctica, los tipos de actividades y materiales, así como los roles del docente y alumno. Al nivel de teoría del lenguaje, el enfoque comunicativo está basado en el punto de vista de Hymes y Canale, en la teoría de funciones del lenguaje de Halliday y en el punto de vista de los hechos comunicativos que se encuentran en la habilidad del idioma. Ciertamente la teoría de aprendizaje no tiene cimientos tan sólidos, sin embargo, de acuerdo con Richards y Rodgers (2001) Se pueden inferir tres diferentes principios que se describen a continuación:

1. El principio comunicativo donde el aprendizaje se debe promover a través de actividades que involucren la comunicación real.

2. El principio del trabajo, donde el aprendizaje también se mejora a través del uso de actividades en las que se usa el idioma para realizar tareas significativas.
3. El principio de ser significativo habla que el aprendizaje es un proceso apoyado por un idioma, el cual tiene un significado especial para el alumno, por lo tanto las actividades deberán ser seleccionadas de acuerdo al involucramiento que cada estudiante tiene sobre el idioma.

En cuanto a los materiales, Richards y Rodgers (2001) los dividen en tres grandes tipos:

1. Text-based: basado en texto, por ejemplo, un libro).
2. Task based: basado en trabajos).
3. Realia: artículos reales que se llevan al salón para ser usados para aprender cómo se usan en la “vida real”, puede ser revista, mapas, periódico, películas, en si cualquier tipo de objeto.

Así, uno de los roles del docente es el actuar como un guía durante las actividades anteriormente mencionadas, organizando los recursos y siendo él/ella misma un recurso, sin embargo, también tiene que investigar y aprender para poder analizar adecuadamente tanto las necesidades de los alumnos como los materiales requeridos.

Sin embargo, tal vez lo más importante que el docente tiene que hacer es el facilitar y proveer de oportunidades para que los alumnos tengan interacciones comunicativas en el idioma meta. El alumno se convierte en el miembro central y activo dentro del proceso de aprendizaje, éste debe aprender a negociar, interactuar y cooperar con otros participantes y debe también convertirse en un elemento importante que contribuye en su propio proceso de aprendizaje. En otras palabras, la enseñanza se centra en el alumno. Aquí debemos mencionar que, por muchos años, si no es que décadas, CLT ha sido considerado una panacea ya que apela a aquellos que buscan una enseñanza más humanista, interactiva y comunicativa. Por su parte, Ur (1996) comenta que el inicio del enfoque comunicativo es representado para aquellos que están involucrados en las actividades dentro del salón y estos ven que éstas se vuelven más interesantes y relevantes para el alumno.

En síntesis, CLT es un método para enseñar una lengua extranjera, el cual enfatiza la competencia comunicativa, pero también pone énfasis en la interacción como un medio de enseñanza de un idioma. Asimismo, CLT reemplazó la enseñanza del idioma situacional, el cual había sido usado para enseñar el idioma inglés como segundo idioma o como lengua

extranjera. Ha sido considerada como el método más importante desarrollado por el Reino Unido. El enfoque de la enseñanza del idioma situacional (SLT por sus siglas en inglés) era el enseñar las estructuras básicas del idioma, pero en los 60s los educadores se dieron cuenta que el idioma enseñado en una base situacional no hubiese tenido ningún tipo de uso. Al nivel de la teoría de lenguaje, Richards (1986) comenta que el CLT tiene una base teórica rica y un poco ecléctica. CLT puede ser entendido también como un grupo de principios sobre los objetivos de la enseñanza del idioma, cómo los estudiantes aprenden un idioma, el tipo de actividades que facilitan el aprendizaje y el rol de los docentes y alumnos en el salón de clase.

Ahora bien, un aspecto pendiente por definir es el rol tanto del docente como del alumno, ante eso, Richards (1986) define específicamente cada uno de ellos: los docentes se vuelven facilitadores en el proceso de aprendizaje. Es entonces responsabilidad del docente el crear situaciones en las cuales los estudiantes puedan comunicarse. Ellos deben monitorear el proceso de aprendizaje cuando usan CLT en el salón de clase, no interrumpen al alumno durante el proceso de aprendizaje para corregir algún error, simplemente toman nota del error y lo corrigen en otro momento. Los docentes deben dar diferentes tipos de actividades el cual ayudará a acelerar el proceso de comunicación, siendo así participantes activos de dicho proceso. Richards (1986) comenta que hay otros roles que deberán ser asumidos por el docente; analista, consejero y un gestor del proceso del grupo.

Por otro lado, el enfoque de CLT es en el proceso de comunicación en lugar de perfeccionar estructuras lingüísticas, esto nos lleva a definir diferentes roles para los alumnos. Como se ha mencionado CLT es un método centrado en el alumno por lo que se le da gran importancia. Los alumnos deben participar entonces en el proceso comunicativo activamente, usando un enfoque cooperativo (en lugar del individualista), aunque se debe mencionar que el uso de CLT con este tipo de enfoque puede ser poco familiar para los alumnos. Los metodólogos de CLT consecuentemente recomiendan que los alumnos aprendan a ver que cuando se falla en la comunicación es una responsabilidad compartida y no solo del que habla o del que escucha.

4.1.1. Los objetivos de la enseñanza del idioma para CLT

CLT propone como objetivo la enseñanza de la competencia comunicativa, pero ¿esto qué significa? tal vez se pueda aclarar este término comparándolo con el concepto de competencia gramática. La competencia gramatical se refiere al conocimiento que tenemos de un idioma que toma en cuenta nuestra habilidad de producir enunciados en otro idioma. Se refiere al saber construir bloques de enunciados y cómo éstos se forman. La competencia gramática es el foco de la mayoría de los libros de trabajo, los cuales normalmente presentan una regla gramática en una página y proveen ejercicios para practicar la regla revisada en la página anterior.

La unidad de análisis y practica es comúnmente en el enunciado, mientras que la competencia gramática es una dimensión importante del aprendizaje del idioma, claramente no está completamente involucrada con el aprendizaje de un idioma ya que puede conocer las reglas de cómo formar un enunciado en un idioma y aún así no es muy exitoso en poder usar el idioma para una comunicación significativa. Es la capacidad posterior la cual se entiende como el termino de competencia comunicativa.

Según Richards (1986) y otros autores, la competencia comunicativa incluye los siguientes aspectos del conocimiento de un idioma:

- ✓ El saber cómo usar el idioma para diferentes propósitos y funciones.
- ✓ El saber cómo variar el uso del idioma de acuerdo con el escenario y los participantes (por ejemplo, el saber cuándo usar una expresión formal o informal o cuando usar el lenguaje apropiadamente para la comunicación escrita o lo opuesto para la hablada).
- ✓ El saber cómo producir y entender diferentes tipos de textos (por ejemplo, narrativas, reportes, entrevistas, conversaciones).
- ✓ Saber cómo mantener la comunicación a pesar de tener limitaciones en nuestro idioma (por ejemplo, utilizando diferentes tipos de estrategias de comunicación).

Algunos retos de CLT no son una panacea para la enseñanza de los idiomas ya que hay diferentes retos para poder aplicar el CLT. Estos temas tienen que ver con el contenido, contexto, el área específica de la habilidad (por ejemplo, vocabulario, gramática) y algunas tareas en particular que determinan un currículo. Estas opciones están unidas a preguntas de lo que significa “conocer” el idioma, ser competente en el idioma y que habilidades

comunicativas se involucran. Por su parte la literatura sobre la enseñanza de idiomas ha intentado proveer respuestas a estas preguntas, pese a ello, no hay estándares universalmente aceptados. Los movimientos de dominio y estándares han intentado proveer algunas guías, pero muchas veces se quedan en la descripción del desempeño del alumno. Lo que ha conducido a que al final la evaluación de la habilidad comunicativa sea más desafiante y por lo tanto deja al juicio de los docentes el progreso de los alumnos.

Ahora bien, las habilidades comunicativas no pueden ser categorizadas simplemente en las cuatro habilidades anteriormente mencionadas, por ejemplo, cuando dos personas hablan entre ellas, el proceso involucra normalmente las habilidades de habla y escucha, así como estratégicas comunicativas activas como el pedir que algo se aclare o el ajustar el idioma para darse a entender. El reto es el enseñar idiomas de tal forma que incluyan todas las habilidades basándose en un punto de vista interactivo del comportamiento del idioma, esto ha constituido diferentes retos en cómo integrar las cuatro habilidades efectivamente en el currículo diario y a largo plazo. El enseñar el dominio habilidades basadas en la comunicación nos hace cuestionarnos sobre el contenido, así como la elección de tareas de aprendizaje o las mejores prácticas docentes. De ese modo, CLT no promueve un método o currículo estandarizado, sino que se presenta como un enfoque ecléctico. El ser ecléctico significa el promover las mejores técnicas o metodología o aquellas que son las más efectivas.

Al mismo tiempo, la opción de técnicas y tareas de aprendizaje no son una decisión arbitraria sino basada en los principios de aprendizaje que motiven la adquisición de un segundo idioma (SLA por sus siglas en inglés) así como la psicología educativa. El aprender lo que constituye las formas efectivas del aprendizaje y la enseñanza inicialmente requiere un entrenamiento intensivo. Finalmente, la calidad del CLT muchas veces depende de la calidad de los materiales de enseñanza y la calidad de conocimiento del docente de idiomas que deberá dominar un amplio rango de habilidades.

4.1.2. Los principios del CLT

El enfoque comunicativo el cual se basa en el CLT incluye una lista general de principios o características que lo rigen. Según Nunan (1991), CLT tiene 5 características las cuales incluyen:

- I. Un énfasis en el aprendizaje para poder comunicarse a través de la interacción en el idioma meta.
- II. La introducción de textos auténticos en una situación de aprendizaje.
- III. El proveer oportunidades para que los alumnos se enfoquen no solo en el idioma, pero también en el proceso de aprendizaje en sí.
- IV. Una mejora en las experiencias personales del alumno es tan importante como contribuir elementos de aprendizaje al salón de clase.
- V. Intentar unir el idioma aprendido en el salón de clases con actividades fuera de ella.

La competencia comunicativa de CLT se enfoca en mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. Dicho concepto, como ya se comentó previamente, se desarrolla por el sociolingüista Hymes, que años más tarde fue ampliado por Canale y Swain. De acuerdo con Canale (1983) la competencia comunicativa se refiere a los sistemas subyacentes del conocimiento y la habilidad requerida para comunicarse. Canale y Swain (1980, p.4) definen a la competencia comunicativa en términos de cuatro componentes:

- I. Competencia gramatical: palabras y reglas.
- II. Competencia sociolingüística: pertinencia.
- III. Competencia de discurso: cohesión y coherencia.
- IV. Competencia estratégica: uso apropiado de las estrategias comunicativas.

Ahora, Bachman (1997) divide a la competencia comunicativa en encabezados de la “competencia organizacional”, la cual incluye tanto la competencia gramatical y el discursiva, la competencia pragmática la cual incluye tanto la competencia sociolingüística y la locución. Se ha observado que la idea básica de la competencia comunicativa sigue siendo el uso apropiado del idioma, tanto receptiva como productivamente en situaciones reales. Richards (2006) incluye los siguientes aspectos del conocimiento del idioma apoyando a lo antes mencionado:

- **Principio I.** Use las actividades como un principio organizacional. Por décadas, los métodos de enseñanza del idioma han usado temas gramaticales o textos (como diálogos, historias cortas, etc.) como la base para organizar una planeación didáctica. Con las metodologías de CLT este enfoque ha cambiado; el desarrollo de las habilidades comunicativas se ha puesto como principales, mientras que la

gramática ahora se introduce sólo cuando se necesita para apoyar el desarrollo de estas habilidades. Esto nos hace cuestionarnos en cómo organizar nuestra planeación didáctica. Algunos proponen el uso de tareas como unidades centrales que forman la base para planes diarios y a largo tiempo. Tal enfoque ahora es conocido como Task-based o basada en tareas (TB). El razonamiento para usar tareas comunicativas está basado en teorías contemporáneas de aprendizaje y adquisición del idioma, el cual afirma que el uso del idioma es la fuerza que genera el desarrollo de este. En otras palabras, no es el texto que el alumno lee o la gramática que estudia sino las tareas que le son presentadas que proveen al alumno una razón para usar la gramática en un contexto significativo. Esto nos da un diseño de tareas y su uso toma un rol importante al moldear el proceso de aprendizaje del idioma.

- **Principio II.** Promover el aprendizaje al usar el enfoque de TB, esto implica la noción de aprender al hacer. Este concepto no es nuevo para la metodología de CLT, pero ha sido reconocido y promovido como un principio subyacente fundamental en el aprendizaje a través de la de la historia para diferentes docentes, como lo mencionan Long y Doughty (2003). Asimismo, está basada en la teoría de que el enfoque activo incrementa positivamente el compromiso cognitivo de los estudiantes. Además, como Long y Doughty (2003) mencionan, el nuevo conocimiento se integra mejor a la memoria a largo plazo y se recupera mucho más fácilmente si esto se une a eventos y actividades de la vida real (p. 58). Además, investigaciones de SLA concluyen que el principio de aprender al hacer es apoyado fuertemente por un enfoque activo. Por ejemplo, Swain (1985) sugiere que los alumnos necesitan producir el idioma activamente. Sólo de esta forma ellos pueden probar nuevas reglas y modificarlas de acuerdo con lo que necesitan. De acuerdo con Omaggio-Hadley (2001), los alumnos deben ser animados a expresar su propio significado lo antes posible, después de haberse introducido las habilidades productivas. Tales oportunidades deberán dar un amplio rango de contextos en el cual los alumnos pueden desarrollar un sinfín de actos de expresión. Además, esto es apoyado por Ellis (1997) ya que se necesita pasar en condiciones reales de comunicación para que el conocimiento lingüístico del alumno se convierta en automático.

- **Principio III.** La información de entrada (conocida como input) necesita ser completa, considerando que con ella se experimenta y estando expuestos a desarrollar el idioma. Cuando se crece y se habla el idioma materno, estamos expuestos a una plétora de patrones del lenguaje, pedazos de idioma (chunks) y frases en numerosos contextos y situaciones a lo largo de nuestra vida. Tal exposición permite guardar el idioma en el cerebro y lograr acceder a ella ya sea en extractos (chunks) o de manera completa. Por lo cual resulta obvio que no hay forma de replicar este INPUT en el salón de clases para poder desarrollar habilidades de idioma tipo idioma nativo.
- Sin embargo, el INPUT que se provee necesita ser lo más rico posible, como Doughty y Long (2003) mencionan que un INPUT rico implica ejemplos reales de un discurso rodeando al alumno de tareas en el idioma meta para que estas sean realizadas (p. 61). Esto es obviamente una de las necesidades básicas al enseñar una lengua extranjera, el que el estudiante escuche el idioma, ya sea por parte del docente, de recursos multimedia (TV, DVD, videos, aplicaciones, la radio, internet, etc.), por parte de otros estudiantes o cualquier otro tipo de fuente, asimismo, estar expuestos a discursos de lenguaje auténtico. Esto se debe también llevar a cabo en el ambiente del salón, incluso puede realizarse a través del uso de un amplio rango de materiales auténticos y simplificados, así como el uso máximo de TL por parte del docente.
- **Principio IV.** El INPUT necesita ser significativo, comprensible y elaborado. Esto es un prerequisite para que se pueda aprender ya que la información que procesamos debe ser significativa, significa pues, que ésta debe ser presentada claramente con conocimiento previo de los alumnos. El conocimiento existente debe estar organizado de tal forma que la nueva información se pueda asimilar fácilmente o añadida a la estructura cognitiva del alumno, el mismo Ausubel (1968) apoyaba esta idea, por lo cual la necesidad de que sea significativo no es una característica exclusiva de CLT.
- Así pues, a través de la historia de la enseñanza de idiomas, siempre se encuentra algún enfoque que abogue por un proceso significativo al desarrollar la habilidad comunicativa. Esta parte de ser significativa ha emergido como un principio primario de CLT y como reacción a la enseñanza audio lingue el cual fue criticado por

repeticiones que no requieren el proceso del idioma, por lo cual el contenido no tenía sentido o significado para el alumno. Además el INPUT se debe adherir a diferentes características para convertirse potencialmente útil para el alumno. En este aspecto Lee y VanPatten (1995) sugieren que el idioma que el alumno escuche (o lea, si hablamos de lenguaje escrito) debe contener algún tipo de mensaje para el cual el alumno deberá poner atención (p. 38). En el aprendizaje de idiomas, el INPUT no puede ser significativo si no es comprensible, esto significa que el alumno debe poder entender la mayor parte de lo que el hablante (o escritor) está diciendo si queremos que la adquisición del idioma se dé. El alumno debe poder entender lo que el hablante dice si va a poder guardar algún significado de lo que se está diciendo. Los mismos autores describen la importancia de esta hipótesis de la siguiente manera: la adquisición de conocimiento consiste en la construcción de significados y de sus conexiones que se llevan a cabo en la cabeza del alumno. Por ejemplo, el alumno que estudia francés escucha la palabra “chien” en diferentes contextos y eventualmente lo conecta con un significado particular: un canino de cuatro patas. Otro ejemplo, un alumno de italiano puede escuchar “-Ato” en diferentes contextos y eventualmente lo conectará con un significado particular: la referencia del tiempo pasado. Las características del idioma, ya sea gramática, vocabulario, pronunciación o algo más solo pueden ser parte de la representación mental del sistema del idioma del alumno si se ha conectado de alguna forma al significado de algo del mundo real. Si el INPUT es incomprensible, estas conexiones simplemente no pasan (p.38). Como se mencionó anteriormente, se tienen diferentes formas de crear un INPUT rico en el salón de clase y esto es a través del uso extenso del TL, o, a través un amplio rango de recursos lingüísticos. La desventaja el crear este ambiente involucra varios retos pedagógicos, particularmente cuando buscamos que este INPUT sea accesible, en otras palabras, que sea significativo y comprensible para los alumnos. Estos retos pueden ser alcanzados por diferentes estrategias o por lo que Doughty y Long (2003) se refieren como el elaborar INPUT. Dicha elaboración en este contexto tiene diferentes significados. Por otro lado, son formas innumerables de modificar el discurso, la forma como usan el idioma para hacerlo entendible para el no nativo. Tales estrategias incluyen según Doughty y Long (2003):

- Confirmación (lo que estás diciendo es...).
- Comprensión (¿es esto es correcto?).
- La accesibilidad del docente para responder las preguntas del alumno.
- Proveer INPUT no lingüístico a través del lenguaje corporal.
- El uso de idioma modificado a través de repetición, el hablar más lenta dicción acentuada, simplificando el idioma, uso de cognados, uso limitado de investigación del idioma. Todas estas han demostrado varios beneficios

Por su parte Hatch (1983) simplifica el INPUT en términos de cinco categorías principales:

1. Ritmo del habla.
2. Vocabulario.
3. Sintaxis.
4. Discurso.
5. El escenario del habla.

Como resultado, se sugiere que tales modificaciones pueden ayudar con el proceso de comprensión del idioma. Esto es el caso claro de la dicción, repetición y un ritmo más lento del habla que permiten que el idioma se convierta más acústico y provea una mejor oportunidad para que los alumnos perciban estructuras del idioma y el proceso para formar significados y conexiones. Igualmente, una sintaxis simplificada reduce la carga en el proceso e incrementa la oportunidad que el alumno pueda escuchar algunas formas y estructuras (Lee y VanPatten, 1995).

- **Principio V.** Promover el aprendizaje cooperativo y colaborativo en la educación. Este tipo de aprendizaje ha sido reconocido como un facilitador del aprendizaje. En tal enfoque, se organizan los salones para que los estudiantes trabajen juntos en pequeños equipos, pares, tríos, para completar actividades. En ambientes de aprendizaje de un segundo idioma, los estudiantes trabajan cooperativamente en una tarea con enfoque de aprendizaje del idioma o trabajan colaborativamente por medio del uso comunicativo del idioma. En particular, el segundo ejemplo, si las tareas de aprendizaje están diseñadas para requerir una interacción comunicativa activa entre los estudiantes en el idioma meta, estos tienen varios beneficios en tener éxito. La clave para aprender en estas situaciones es lo que pasa durante la

interacción entre los alumnos y el docente y entre los alumnos. Mientras que la interacción normalmente involucra tanto el INPUT y la producción del alumno, estos no pueden solamente escuchar el INPUT. Sino debe ser participantes activos conversando e interactuando y negociando el tipo de INPUT que reciben. Los parlantes también tienen que hacer cambio a su idioma mientras interactúan o negocian el significado entre ellos, esto lo hacen para evitar un problema en la conversación o cuando enfrentan un problema. De esta forma, la interacción funciona como un catalizador que promueve la adquisición del idioma. Este tema se conoce como la “Hipótesis de interacción” de Long. Por otro lado, tenemos el trabajo social del psicólogo Vygotsky (1978) quien habla de la importancia de este tipo de interacción social. Esto se lleva a cabo a través del apoyo del docente y la interacción social, el alumno es apoyado para alcanzar un potencial que excede su actual nivel de desarrollo. Sin embargo, cuando los estudiantes pueden realizar actos de habla o tareas de idioma por sí solo, esto quiere decir sin la ayuda del docente, el enfoque cambia de una aplicación guiada por el docente a una centrada en el alumno.

- **Principio VI.** Enfocarse en la forma. Uno de los debates sobre las clases de gramática se centra en el tema de si la gramática debe ser explícita o se debe dejar que los alumnos descubran las reglas por sí mismos, esto significa que las reglas se convierten prominentes o se explican al alumno en algún momento del curso. Aunque no todos están de acuerdo, como por ejemplo Krashen (1981), quien menciona que la investigación provee suficiente evidencia sobre los beneficios de que las reglas gramaticales sean explicadas a alumnos adultos. Dentro de formas explícitas de enseñar la gramática, Long (1991) concibió una distinción entre lo que la llama “enfocarse en la forma” y “enfocarse en la forma”. Un enfoque basado en formas, representa un enfoque tradicional al enseñar gramática donde los estudiantes pasan mucho tiempo trabajando en estructuras lingüísticas aisladas, es decir, en una secuencia predeterminada externamente e impuesta por un diseñador de programación didáctica o el autor de un libro mientras que el significado es ignorado. En contraste, un enfoque en la forma se enfoca en la enseñanza gramatical explícita, donde se enfatiza la conexión entre la forma y el significado y enseña gramática dentro de contextos y a través de tareas comunicativas. Doughty y Long (2003) señalan que existe evidencia empírica a favor del enfoque de

“enfocarse en la forma” por lo cual mantienen que es un principio metodológico fundamental de apoyo del CLT y la instrucción de TB.

- **Principio VII.** Proveer de retroalimentación que corrija errores. En un sentido general, la retroalimentación puede ser categorizada en dos diferentes formas: retroalimentación positiva que confirma las partes correctas de la respuesta del alumno. Los docentes demuestran esta actitud al estar de acuerdo y mostrando entendimiento. Por otro lado, encontramos la retroalimentación negativa, generalmente conocida como corrección del error en el cual Chaudron (2012) menciona que tiene una función correctiva. Mientras los alumnos producen lenguaje, tal retroalimentación puede ser útil al facilitar el progreso de sus habilidades para ser más preciso y coherente en su uso del idioma. Ambos tipos son vitales durante el desarrollo del alumno ya que permiten que el alumno; acepte, rechace o modifique una hipótesis sobre el uso correcto del idioma. El estudio de la retroalimentación dentro de situaciones de aprendizaje tiene una historia larga, específicamente en el aprendizaje del idioma diversos estudios han documentado que los docentes creen en la efectividad de la retroalimentación y que los alumnos la solicitan, creen en los beneficios de recibirla y aprenden de ella. Sin embargo, no queda muy claro qué tanto ayuda la retroalimentación al progreso del estudiante. Tal afirmación puede ser ilustrada con situaciones que los propios docentes externan, por ejemplo, que los estudiantes después de recibir retroalimentación siguen cometiendo el mismo error. Aquí podemos entender entonces lo que Doughty y Williams (1998, p.8) mencionan sobre la adquisición y su no capacidad instantánea. En síntesis, el lograr efectos positivos mediante retroalimentación involucra un proceso de largo plazo que depende de las estrategias correctivas y otros factores.
- **Principio VIII.** Reconocer y respetar factores afectivos del aprendizaje. A través de los años, algunas relaciones consistentes han sido expuestas entre las actitudes hacia el idioma, motivación, ansiedad por el desempeño y el logro de usar correctamente el idioma. Una característica del aprendizaje del idioma que ha recibido mucha atención a través de los años es el rol de la ansiedad durante el proceso de aprendizaje, particularmente con el desempeño en idioma activo, el cual es un objetivo importante en CLT. La ansiedad ha sido notada como un rasgo en muchos alumnos. La ansiedad se manifiesta en diferentes formas, desde hacerse

sentir pequeño, sentimientos de temor, estrés, nervios e incluso respuestas corporales como el aumento del ritmo cardiaco. Krashen (1981, p. 127) menciona estas características en lo que él llama hipótesis de filtro afectivo el cual comenta que el aprendizaje de un idioma debe llevarse a cabo en un lugar donde el alumno se sienta a la defensiva y el filtro afectivo (ansiedad) está bajo, para que el INPUT pueda ser aprendido y se pueda tener acceso a lo que el alumno piensa. Hay una relación negativa entre la ansiedad y el aprendizaje de la lengua. La ansiedad como rasgo personal debe ser reconocida y se debe mantener en un nivel mínimo para que se pueda aprender. La ansiedad y su impacto en el desempeño de los alumnos no se discutirán más en este apartado.

4.2. Competencia comunicativa lingüística.

El término competencia es uno de los términos más cuestionados en el campo de la lingüística general y aplicada. Su introducción al discurso lingüística ha sido generalmente asociada con Chomsky (1957) quien define al idioma como un grupo de frases, cada una con una duración finita y construida de un número finito de elementos (Chomsky, 1957). Por otro lado, la expresión oral se transforma en una forma de expresión de los pensamientos y al mismo tiempo da retroalimentación y se desarrolla por medio de la función lingüística.

Aymerich, (2001, p. 61) menciona que “el hablar es el tener algo que decir y poder decirlo; es el encontrar palabras para construir frases, darles su propia expresión. Es así cuando la comunicación es fácil, siempre considerando todo lo que se dice, cómo se dice y a quién se le dice”. Por otro lado, Sapir (1921) el lenguaje es puramente humano y no un método instintivo de comunicación de ideas, emociones y deseos por medio de símbolos producidos voluntariamente. Se considera como forma de comunicación cuando dos o más participantes interactúan entre ellos. La competencia comunicativa lingüística se refiere entonces al uso del idioma como un instrumento oral y escrito de representación, interpretación y comprensión de la realidad. De construcción y comunicación del conocimiento, de la organización y la auto regulación del pensamiento, las emociones y el comportamiento. Se debe entonces enfatizar que la oralidad y su educación se enfrentan a una fuerte resistencia por parte de los estudiantes, ya que muchos expresan diferentes razones para resistirse al idioma oral. Algunas de estas razones son mencionadas por Zuccherini (1992) como dificultades de permanencia, reflexión y uniformidad que produce

agotamiento y distracción por parte de los estudiantes. Algunos otros autores, como Díaz (2006, p. 23) han indicado problemas con la adquisición de la competencia oral debido a la dimensión evolucionaria del lenguaje y la generalidad de la competencia.

Ahora bien, aunque se ha puesto un esfuerzo mayor en desarrollar la competencia escrita en la educación, hoy en día, el enfoque comunicativo y la oralidad son mucho más consideradas, sin embargo, Monfort (1995) indica que esto no es tan certero ya que este cambio ha superado el nivel simple abstracto de la definición de los objetivos y de los buenos deseos de alcanzar el nivel de cambios reales en la práctica de cada nivel de educación. Algunos autores como Canale y Swain (1980) especifican que la competencia comunicativa está integrada por cuatro competencias a su vez; lingüística, sociolingüística, estratégica y discursiva. Es el caso de la presente investigación se dará un enfoque mucho más prominente a la parte oral que incluye principalmente las cuatro competencias mencionadas.

A manera de conclusión del tema, la competencia básica de la comunicación lingüística involucra un grupo de conocimiento, habilidades y actitudes que se interrelacionan y se apoyan en el acto comunicativo. El conocimiento es absolutamente necesario para reflexionar en la función del lenguaje y el procedimiento de su uso. Las habilidades son necesarias para escuchar y entender los diferentes discursos, así como para formular ideas con el uso del lenguaje oral. Estos están incluidos dentro de las habilidades, las estrategias necesarias para regular el intercambio comunicativo, las habilidades para leer y entender textos y escribir diferentes tipos de textos con diferentes intenciones. Las actitudes favorecen la habilidad de escuchar en contraste de diferentes opiniones, favoreciendo también el interés por la comunicación intercultural.

La competencia comunicativa es entonces definida como la habilidad de interpretar y representar apropiadamente comportamientos sociales y requiere la intervención del alumno en la producción del idioma meta (Canale y Swain, 1980). Tal noción abarca una amplia variedad de habilidades; el conocimiento de gramática y vocabulario (competencia lingüística); la habilidad de hablar apropiadamente en una situación social (competencia sociolingüística); la habilidad de empezar, entrar, contribuir y terminar una conversación, así como la habilidad de comunicar efectivamente y solucionar problemas causados por una descomposición de la comunicación (competencia estratégica). Richards y Rodgers

(2001) comentan que, aunque muchos argumentan que CLT no es un método per se, si que deja las puertas abiertas para una gran variedad de métodos y técnicas ya que no hay un solo texto o autoridad o incluso modelo que sea universalmente aceptado. En general, utiliza materiales y métodos que son apropiados para dar contexto al aprendizaje. Además, CLT ha generado varios movimientos tal como el Proficiency-based (basada en el dominio) o la instrucción de Standard-based (basada en estándares). Mientras que al inicio del CLT se preocupaban más en encontrar los mejores diseños y prácticas, el movimiento Proficiency-based contribuyó al campo de la enseñanza del idioma al proponer guías de dominio de idioma.

Estas guías describen la habilidad del idioma y se deben usar para medir la competencia en un idioma (Omaggio-Hadley, 2001). En este sentido, el movimiento Proficiency-based se enfocaba en medir lo que los alumnos podían hacer en términos funcionales. Al proveer descripciones evaluativas, en otras palabras, al especificar lo que los estudiantes deben saber y cómo deben de poder usar el idioma dentro de una variedad de contextos y en diferentes grados de exactitud en diferentes niveles, lo cual promovió un grupo de objetivos y así les dio dirección a los diseñadores de currículo. El movimiento Standard-base intento darles seguimiento a las descripciones de lo que los estudiantes deberían saber y debería poder hacer después de completar un nivel en particular para llegar a los estándares nacionales en la educación de lenguas extranjeras desde kindergarten hasta la universidad. De esta forma, ambos movimientos influenciaron positivamente y fortalecieron el desarrollo e implementación de prácticas docentes orientadas a la comunicación.

En cuanto a teorías de aprendizaje y estrategias efectivas en la docencia, CLT no se adhiere a una teoría o método en específico. Recoge sus teorías sobre el aprendizaje y enseñanza de diferentes áreas como la ciencia cognitiva, la psicología educativa y la adquisición de un segundo idioma (SLA). De esta forma, acoge y reconcilia diferentes enfoques y puntos de vista sobre el aprendizaje y enseñanza de idiomas, lo cual permite lograr diferentes objetivos orientados al dominio del idioma y al mismo tiempo acomodar diferentes necesidades y preferencias de los alumnos. A pesar de la falta de modelos aceptados universalmente, ha habido hasta cierto grado, un consenso en cuanto a las cualidades requeridas para justificar la etiqueta de CLT. Por su parte, Wesche y Skehan (2002) lo describen como:

- Actividades que requieren una interacción frecuente entre los alumnos y con otros interlocutores para intercambiar información y solucionar problemas.
- Uso de textos auténticos (no pedagógicos) y actividades comunicativas conectadas a contextos del mundo real, muchas veces enfatizando en las conexiones entre los modos escritos y hablados y los canales.
- Enfoques que están centrados en el alumno y que toman en cuenta los antecedentes del alumno, sus necesidades en cuanto al idioma, objetivos y en general, permite a los alumnos tener creatividad y tener un rol en las decisiones instruccionales (p.208).

De ese modo, aún cuando no tienen un método o teoría en particular que sustente su fundamento teórico y práctico, las metodologías de CLT son descritas como un grupo de estrategias macro o principios metodológicos, esto apoyado en lo que Doughty y Long (2003) y sus principios han sido explicados en detalle en puntos anteriores.

4.3. Comunicación oral en una lengua extranjera

La competencia comunicativa lingüística en inglés también ha sido objeto de una revisión teórica, la cual dio pie para este apartado. Las líneas son una breve síntesis de lo que Nikeva y Curtain (2014) recaban, junto con un breve análisis de la propuesta aquí revisada. De ese modo, la competencia comunicativa lingüística está basada en el uso del lenguaje como herramienta de comunicación tanto oral como escrita, para la representación o interpretación, así como la comprensión de la realidad. También puede ser vista como un elemento de construcción y comunicación del conocimiento como un instrumento de organización y auto regulación del pensamiento, emociones y comportamiento, como ya se había comentado previamente. Sin embargo, Pérez-Esteve (2008, p. 45) menciona que ser competente en comunicación lingüística significa poseer los recursos necesarios para tomar parte, por medio del lenguaje de las diferentes esferas sociales.

Dos grandes autores de la enseñanza del inglés, Chomsky y Hymes hablan del tema, el primero como una referencia en la competencia lingüística y el segundo como basado en la competencia comunicativa. El consejo europeo crea el marco común europeo de referencia para los idiomas: aprender, enseñar y asesorar (2002) para unificar directivas en el aprendizaje de idiomas y la educación, ésta propone una orientación por medio de guías lingüísticas para lograr la comunicación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de

un idioma. Este documento especifica de manera general las capacidades principales para la comunicación en el idioma materno. Está basado en las habilidades de entender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos en forma oral y escrita en un amplio rango de contextos sociales (tanto de la vida personal, ocio y educación) de acuerdo con las necesidades de cada persona.

Es un documento ilustrativo que se ha convertido en una referencia internacional para todos los profesionales que tienen alguna relación con las lenguas extranjeras ya que provee una base común para la elaboración de programaciones didácticas, guías curriculares, exámenes y libros de texto (Europa, 2002, p.1). También se refiere al aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras construidas a partir de las competencias comunicativas del idioma de los individuos ya que ello facilita el desarrollo multilingüe y las competencias multiculturales. Describe en una forma integrada lo que los estudiantes de lenguas extranjeras tienen que aprender a hacer para poder usar un lenguaje para comunicarse, así como el conocimiento y habilidades que deben desarrollar para poder actuar de manera efectiva.

El enfoque de dicho marco está basado en una orientación a la acción ya que ve a los usuarios y alumnos de un idioma como agentes sociales, por lo que la adquisición de un idioma es contextualizada con objetivos específicos de comunicación pretendiendo dar una respuesta a las necesidades de la interculturalidad, es necesario aprender en el salón de clase contenidos más allá de lo lingüístico. Este contiene tres niveles: usuario competente, usuario independiente y usuario básico, dependiendo en su desarrollo comunicativo siendo el primero el dominio total del idioma, el segundo el uso correcto del idioma y el tercero un uso de principiante.

4.4 El enfoque comunicativo

La enseñanza de los idiomas enfrenta diferentes retos, siendo el más popular el trabajo con los métodos de enseñanza, esto se ve reflejado en el desarrollo de dichos métodos desde los años 60s con el método de traducción gramatical, el método audio lingual y el método directo, comenzando con el aspecto que éstos desarrollan una fortaleza y conocimiento de la gramática en lugar de enfocarse en las formas y las reglas, sin embargo, no desarrollaban las habilidades adecuadas para el habla, ya que los métodos se enfocan en memorizar el idioma. Por lo cual se encontraba la necesidad de un enfoque que lograra realmente ayudar

a los estudiantes a cerrar esa brecha al momento de usar el idioma meta y se logre comunicar apropiada, fluida y efectivamente, enfocándose con la iniciativa e interacción de los estudiantes en lugar de trabajar con un enfoque centrado en el docente.

El enfoque más esperado surgió a finales de los 60s y se nombró enfoque comunicativo (CA, por sus siglas en inglés). Este surgió a partir de los cambios de la enseñanza del idioma británico y esto data de finales de los 60s, mientras que sus premisas se mejoraron a mediados de los 70s. El objetivo del enfoque comunicativo es el de mejorar la competencia comunicativa del estudiante, el cual es ampliamente aceptado ya que abarca las competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (Kachru, 1989) Se puede afirmar que el enfoque comunicativo trajo consigo cambios relevantes al método de enseñanza llamado CLT donde el énfasis es la comunicación.

De ese modo, el enfoque comunicativo es una propuesta británica que tiene como enfoque la aplicación de éste en el campo de la enseñanza/aprendizaje de un idioma como segunda lengua a lo cual se le llama CLT, esto comienza para reemplazar el enfoque estructural usado en los 60s en Bretaña, así como para la llamada enseñanza situacional. Este reemplazo se hizo en parte como respuesta a las críticas recibidas por Chomsky a las teorías estructurales del idioma y está basada parcialmente en teorías de lingüista funcional como; J.R. Firth, Widdowson y M.A.K. Halliday (mencionados ya anteriormente) así como de los sociolingüistas americanos; Hymes, D., Gumperz J., Wilkins D., Labov W., y los escritos de Austin, J., y Searle J., quienes abordan el tema de habla y la comunicación pragmática.

A su vez, es necesario aclarar que en este mismo momento se descubría la lingüística antropológica y sociolingüística y estas a su vez generaron algunos impactos negativos sobre la eficiencia de los métodos de la enseñanza del idioma tanto en Inglaterra como en Estados Unidos. A mediados del siglo XX, la aplicación científica del enfoque conductual y sus teorías de la enseñanza del idioma (conocido como la teoría de la imitación, de refuerzo y de mediación) crearon un entusiasmo en los 60s y 70s, por lo cual son vistos como un periodo intenso de investigación que coadyuvó al nacimiento de la naturaleza de los sistemas de Inter lenguaje de los alumnos de idiomas. Durante la década de 1970, la deficiencia del método de traducción gramatical así como los enfoques estructurales y conductista fueron descartados para ser usados en situaciones de la vida real durante el

aprendizaje de un idioma, así mismo la enseñanza de estos métodos y enfoques proponían repeticiones de patrones mecánicos sin ningún tipo de sentido, subrayando que la repetición y el refuerzo fueron definidos por lingüistas antropólogos como actividades débiles que no apoyaban las actividades de enseñanza de un idioma (Hymes, 1971).

Por ejemplo, Wilkins (1976), estaba en desacuerdo con el enfoque conductista ya que éste solamente se enfoca en el aprendizaje de la gramática. Por lo cual el enfoque comunicativo surge también como un enfoque de reacción, siendo una nueva tendencia desarrollada por Hymes, D (1971) y sus simpatizantes; Canale y Swain y el lingüista Firth (Halliday, 1973). Wilkins veía al aprendizaje de un idioma como un sistema que tiene como objetivo principal: el desarrollar una comunicación significativa especialmente cuando el alumno tiene interacciones sociales. La práctica y la aplicación de los trabajos de dichos autores en Bretaña y en Estados Unidos generaron un gran dominio en la enseñanza del idioma en diferentes países y ha ganado una gran popularidad sin precedente alrededor del mundo. Con este nuevo entusiasmo, lingüistas, pedagogos y docentes de idiomas se dedicaron a realizar investigaciones con el propósito de entender las mejores formas de enseñar un idioma desarrollando su competencia comunicativa para que el aprendizaje del idioma pueda ser mucho más productiva (Halliday, 1973).

4.4.1 Principios esenciales del enfoque comunicativo

La teoría del enfoque comunicativo se apoya en el punto de vista funcional del lenguaje. Toma como cierto que el proceso de enseñanza en si es comunicativo, por lo cual los principios esenciales se pueden enlistar de la siguiente manera según Larsen- Freeman (2000, p. 124):

- a) Las necesidades de los alumnos son lo más importante: la programación didáctica debe estar basada en las necesidades e intereses de los estudiantes, así como los materiales de enseñanza deben ser seleccionados basados en estas mismas necesidades para poder comunicarse.
- b) Los errores deberán ser ignorados hasta cierto punto; algunos alumnos y estudiantes ignoran los errores cometidos durante la clase, en otras palabras, los errores son tolerados e incluso se ven como un resultado natural del desarrollo de la habilidad oral. Especialmente cuando la actividad principal es trabajar con la fluidez del alumno, los docentes no corrigen a los estudiantes, simplemente escriben

el error al cual volverá después para explicarlo con mayor detalle (Larsen-Freeman, 2000, p. 127).

- c) La habilidad oral toma prioridad sobre las demás. La habilidad oral deberá ser integrada desde el inicio, para lo cual los estudiantes deben trabajar en un discurso o en características suprasegmentales.
- d) La fluidez y la precisión son vistas como principios complementarios subyacentes de las técnicas comunicativas. A veces la fluidez puede ser considerada como más importante que la precisión para mantener a los estudiantes enganchados en un uso del idioma significativo. Según Brown (2000, págs. 266-267) la fluidez debe ser enfatizada y conllevar un mayor peso que la precisión.
- e) La importancia de usar un lenguaje usando en la vida real. El lenguaje y materiales auténticos, tomados de la vida real deben ser usados, evitando textos antiguos y estudiando y practicando materiales con los que los alumnos pueda relacionar su vida, deberán ser frescos y de la vida real.
- f) Las funciones son más importantes que las formas. Esto quiere decir que se debe aprender a usar las funciones de las formas. Debemos tener en cuenta que una función puede tener diferentes formas durante la actividad comunicativa.
- g) En términos de metodología, se debe poner un mayor énfasis en el tema principal del mensaje, en si la habilidad de entender el significado del mensaje, transmitiendo y usándolo en el idioma meta (Hammer, 2012, p.68). Así que las actividades enfocadas al mensaje y en el significado serán parte del proceso de aprendizaje del idioma.
- h) El docente debe poder usar el idioma meta fluida y apropiadamente para poder ser un asesor o facilitador.
- i) Los docentes nativos, al igual que el método directo siempre serán preferibles.
- j) El uso de la lengua materna deberá ser evitada lo más posible; su uso solo se permite hasta cierto límite.
- k) La cooperación de los estudiantes siempre debe estar presente y éstos deberán mantener una relación cooperativa con sus compañeros de clase. Los alumnos deben trabajar regularmente en grupos o en parejas para transferir (y cuando sea necesario, negociar) un significado en situaciones donde un alumno tiene información que el otro no.

- l) El contexto social del evento comunicativo es esencial para dar significado a las expresiones hechas por los alumnos (Larsen-Freeman, 2000, p. 127).
- m) El docente debe dejar que los estudiantes realicen un juego de roles (role play) o dramatización para que así ajusten su uso del idioma meta de acuerdo con los diferentes contextos sociales y poder observar cuales son los posibles problemas que los estudiantes pueden enfrentar o tener.
- n) El objetivo del aprendizaje del idioma es el desarrollar la competencia comunicativa en el idioma meta.
- o) Se debe lograr cierto nivel de dominio del idioma meta.
- p) Los estudiantes deben aprender sobre cohesión y coherencia en el idioma (Larsen-Freeman 2000, p. 127).
- q) Los estudiantes deben tener la oportunidad de expresar sus ideas y opiniones.
- r) Se debe usar lenguaje común e idiomático (incluyendo jerga). Este tipo de idioma, ya que es usado en la vida cotidiana debe ser usada en la comunicación entre personas.
- s) Las actividades dentro de la clase que involucran una comunicación real promueven el aprendizaje. El enfoque comunicativo utiliza en la mayoría de sus actividades una comunicación auténtica.
- t) El idioma que es significativo para el alumno promueve el aprendizaje.
- u) Actividades que promueven el aprendizaje donde el idioma se usa para realizar actividades con significado promoverán un aprendizaje natural.
- v) Los salones deberán promover oportunidades para que los estudiantes puedan ensayar situaciones de la vida real, proveyendo comunicación de la vida real. Se debe dar un énfasis en tales actividades como las simulaciones, dramatizaciones, encuestas, proyectos, obras cortas, diálogos, sketches, etc., que produzcan o generen espontaneidad e improvisación, no solo repetir.
- w) Los docentes deben dejar que los alumnos se comuniquen primeramente y después deben trabajar con ellos en su exactitud (McKay, 2012).
- x) Contrario a las clases centradas en el docente, las cuales se llevaban a cabo con otros métodos, el enfoque comunicativo alienta a los docentes a dar clases centradas en el alumno, donde el docente se torna en un mediador haciendo que la participación de los alumnos penetre el proceso de enseñanza. En la clase centrada en el docente, éste es la principal fuente de conocimiento e información; solo el

docente tiene derecho a decidir y tomar decisiones, aquí no se escucha a los estudiantes, sin embargo, las clases centradas en los estudiantes, el cual es alentado por el enfoque comunicativo, asume que el docente tomará diferentes roles: como conductor, mediador, facilitador, organizador, observador, etc.

Recapitulando, en los setentas comenzó una reacción a aquellos enfoques y métodos tradicionales como el audio lingüista, se cuestionaba la enseñanza y el aprendizaje basado en la gramática debido a que se argumentaba que la habilidad del idioma iba más allá de la competencia gramatical. Dicha competencia sólo se necesitaba para escribir enunciados gramáticamente correctos lo cual condujo al cambio de enfoque hacia aquellas habilidades requeridas no solo para el correcto uso de la gramática sino de otros aspectos del idioma apropiadamente, es decir, para diferentes propósitos comunicativos. Lo que se necesitaba para usar el idioma comunicativamente, era lo que ahora se conoce como competencia comunicativa. La noción de la competencia comunicativa se desarrolla dentro de la disciplina de la lingüística y encaja perfectamente en diferentes profesiones, entre ellas la docencia, la cual aporta la noción de que no solo es necesario desarrollar la competencia comunicativa sino también la comunicativa.

En los ochentas van Ek y Alexander (1980) argumentan diferentes propuestas de contenido para una programación didáctica comunicativa. Estos argumentan que una programación didáctica contiene diferentes elementos, como el vocabulario específico que el alumno debe aprender en diferentes niveles. Desde los años noventa el CLT se ha implementado debido a que describe algunos principios de la noción de la competencia comunicativa, la cual se ha puesto como el objetivo de la enseñanza de un idioma. Con esto, los enfoques de la enseñanza del idioma buscan capturar un rico punto de vista del idioma y el aprendizaje del idioma, lo cual asume un punto de vista comunicativo. Jacobs y Farrell (2003) enfatizan el cambio hacia el CLT, el cual cambia el paradigma sobre cómo se ven a los docentes, el aprendizaje y la enseñanza.

Algunos componentes clave en dicho cambio es la mayor atención que se presta a los estudiantes en lugar de los estímulos externos que reciben de su medio ambiente; en el proceso de aprendizaje en lugar de los productos que los alumnos realizan; poner más atención en la naturaleza social del aprendizaje en lugar de los estudiantes; tomar en cuenta más en la diversidad de los alumnos, viendo estas diferencias no como algo que impide el

aprendizaje sino como recursos que deben ser reconocidos, nutridos y de cierta manera, apreciados. El construir teoría e investigación, poniendo un mayor énfasis en los puntos de vista. Junto con esto, se debe poner más énfasis en el contexto y en el conectar a la escuela (o el lugar de aprendizaje) con el mundo real, esto significa el promover el aprendizaje holístico, apoyando a los estudiantes a entender el propósito del aprender el idioma y al mismo tiempo apoyarlos a desarrollar su propio sentido del aprendizaje, el orientarlos, la selección de las palabras que deben usar, así como la estructura que utilizará en otro idioma.

Asimismo, Jacobs y Farrell (2003) sugieren que el paradigma del CLT debe cambiar hacia ocho enfoques principales en la enseñanza del idioma, los cuales se mencionan a continuación:

- a) La autonomía del estudiante, la cual da la opción de seleccionar su propio tipo de idioma, tanto en términos del contenido del aprendizaje, así como el proceso que seleccionan y emplean.
- b) La naturaleza social del aprendizaje, ya que ésta no es una actividad individual y privada sino social que depende de una interacción con otros. El movimiento conocido como aprendizaje cooperativo refleja este punto de vista.
- c) La integración curricular, la cual es la conexión entre diferentes estándares del currículo para que el idioma no sea visto como un área solitaria sino aquello que está unido con otras materias del currículo. El aprendizaje basado en un texto refleja este enfoque y busca desarrollar fluidez en algunos tipos de textos que se utilizan en el currículo. El trabajo basado en proyectos dentro de la enseñanza de idiomas requiere que los estudiantes exploren temas fuera del aula.
- d) Enfocarse en el significado, visto cómo la fuerza del aprendizaje. La enseñanza basada en el contenido refleja este tipo de enfoque al explorar el significado a través del contenido principal de las actividades de enseñanza.
- e) La diversidad de los estudiantes en su forma de aprender, lo cual les da diferentes puntos de vista y estos a su vez diferentes fortalezas. Al momento de enseñar, se deben considerar dichas diferencias en lugar de intentar meter a todos los alumnos en un mismo molde. En CLT se debe dar un mayor énfasis en el desarrollo del uso del idioma de los estudiantes y las estrategias de aprendizaje aplicadas.

- f) Las habilidades del pensamiento es otro aspecto por considerar ya que el idioma debe servir como un medio de desarrollar habilidades del pensamiento de un orden más alto, también conocido como pensamiento crítico y creativo. En la enseñanza del idioma, esto significa que los estudiantes no aprenden por su bienestar sino para desarrollar y aplicar sus habilidades de pensamiento en situaciones que salen del salón de clase.
- g) También los docentes deben verse y ser vistos como alumnos, ya que el docente debe aplicar diferentes técnicas y alternativas para enseñar y llevar a cabo su rol de facilitador, el cual es incitado a la investigación dentro del aula.

Como ya se ha mencionado previamente, uno de los objetivos del CLT es el desarrollar la fluidez en el uso del idioma. La fluidez, es el uso natural del idioma que se lleva a cabo cuando el orador permite una interacción significativa y mantiene una comunicación comprensible. La fluidez se desarrolla a través de diferentes actividades donde el estudiante debe negociar el significado, utiliza estrategias comunicativas, corrige mal entendidos y evade interrupciones comunicativas. Richards (1986) propone en este aspecto, la práctica comunicativa, la cual se refiere a las actividades que se llevan a cabo el uso del lenguaje dentro de un contexto comunicativo real, donde se intercambia información real y el lenguaje que se usa no es predecible.

Dentro del salón de clases, las tareas y ejercicios son oportunidades para que el alumno pueda negociar un significado, expanda sus recursos, tome en cuenta la manera como se utiliza el idioma para así ser parte de un intercambio significativo de información. Ahora, se debe mantener un registro de resultados sobre la comunicación significativa que el alumno pueda tener, hasta el procesamiento y el contenido; dicha información para el CLT sirve para encontrar nuevas actividades que tengan un mejor propósito y mucho más interesante para el alumno. Una de las principales tiene que ver con que la comunicación es un proceso holístico el cual busca usar diferentes habilidades del idioma en sus diferentes modalidades. Esto apoyará al aprendizaje de un idioma mediante actividades de aprendizaje inductivas y deductivas, lo cual involucra el análisis del idioma. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el aprendizaje de un idioma es un proceso gradual que involucra el uso creativo del mismo, aprendiendo de los errores y aunque éstos son parte del proceso de aprendizaje, el objetivo principal siempre será el dominio del idioma de forma fluida y certera.

Los estudiantes desarrollan sus propias rutas de aprendizaje, por lo cual su progreso será diferente uno de otro y al mismo tiempo tiene diferentes necesidades y se motivan de manera personal. Por lo cual un aprendizaje exitoso involucra el uso de estrategias efectivas de aprendizaje y comunicación. Por tal motivo, el rol del docente en CLT es el de facilitador, siendo aquel quien crea un clima que favorece el aprendizaje, proveyendo a los alumnos de oportunidades para que usen y practiquen el idioma, recordando que el salón de clases es una comunidad donde los estudiantes aprenden a través de la colaboración.

4.5 Enseñanza basada en tareas (task based teaching)

También conocido como TBT, es otra metodología que puede ser vista como aquella que se ha desarrollado desde el enfoque en el salón de clase. En el caso de TBT, se asevera que el aprendizaje del idioma será el resultado de crear los procesos de interacción dentro del salón de clase, para lo cual se deben diseñar actividades especialmente con un enfoque comunicativo con instrucciones claras. La enseñanza basada en tareas opta por no usar una programación didáctica convencional, especialmente aquella que tiene sus bases en la gramática, ya que se argumenta que tanto la gramática, así como otras dimensiones de competencias comunicativas se pueden desarrollar al utilizar tareas interactivas con los alumnos. Por supuesto la mayoría de los docentes utilizan diferente tipo de tareas como parte de su práctica docente.

Sin embargo, el TBT requiere y enfatiza en el uso de tareas comunicativas ya que las entiende como la unidad de información que se debe usar tanto en la planeación docente (por ejemplo, el desarrollo de una programación didáctica) como la enseñanza dentro del salón de clase. Sin embargo, esto plantea la pregunta inevitable de ¿Qué es una tarea y qué no lo es?, donde la noción de una tarea en este contexto no es tan clara como se quisiera, Richards (2006) menciona características clave de esta, comenzando por la noción de que es algo que los estudiantes realizan utilizando los recursos que se encuentran a su alcance, tiene un resultado, el cual no está completamente atado al aprendizaje del idioma, aún cuando la adquisición de este puede ocurrir mientras el estudiante realiza la tarea. Dichas tareas demandan que el alumno se enfoque en el significado de lo que está haciendo, finalmente cuando las tareas involucran a dos o más alumnos, estas deberán usar estrategias de comunicación, así como habilidades interactivas.

Jacobs y Farrell (2003) mencionan dos tipos de tareas las cuales se pueden usar en este enfoque:

- A) Tareas pedagógicas. Estas son especialmente diseñadas para llevarlas a cabo en el salón de clase, los cuales requieren el uso de estrategias interactivas y pueden requerir el uso de cierto tipo de lenguaje (como por ejemplo gramática o vocabulario). Una tarea donde dos estudiantes deberán encontrar un número "X" de diferencias entre dos dibujos o fotografías puede ser un buen ejemplo de tareas pedagógicas. La tarea en si no es algo que se encontraría en el mundo real, sin embargo, el proceso interactivo requiere y provee de información útil que apoyará el desarrollo del idioma.
- B) Tareas del mundo real. Son tareas que reflejan el uso del idioma en situaciones de la vida real lo cual se puede ver como un ensayo de tareas que se llevan a cabo en la vida real. Un juego de Rol (role play) donde los estudiantes practican el realizar una entrevista de trabajo sería un ejemplo de este tipo de tareas.

Por su parte Willis (1996), propone seis tipos de tareas que son parte del TBT:

1. Tareas de comprensión auditiva. En este caso, los estudiantes pueden realizar una lista de cosas que ellos emplearían si se fueran de vacaciones.
2. Clasificar y ordenar: los estudiantes pueden trabajar en parejas realizando una lista de las características más importantes de unas buenas vacaciones.
3. Comparar: Una tarea puede ser el comparar dos anuncios de diferentes supermercados.
4. Resolver problemas: Esta tarea no tiene que ser tan difícil, pueden sugerir soluciones a problemas cotidianos.
5. Compartir experiencias personales: Los estudiantes discuten sus reacciones a un dilema ético o moral.
6. Actividades creativas: Los estudiantes preparan planes para redecorar una casa.

Según Richards (2006) hay muchas otras taxonomías de tareas basadas en características particulares de éstas. Además, varias actividades que se llevan a cabo en el salón de clases no comparten las características descritas por Willis, por lo que Richards (2006) no recomienda realizar actividades docentes que no cubran dichas características para el task based teaching. Uno de los enfoques de enseñanza más tradicionales apoya

al TBT en cuanto a su presentación ante los alumnos se conoce como P-P-P (Presentación, práctica, producción), del cual se toma dicho formato para desarrollar una clase. A continuación, se describe un ejemplo de dicho enfoque con el formato de TBT:

- ✓ **Presentación.** Presenta una nueva estructura gramatical, muchas veces por medio de una conversación o un texto, el docente explica la nueva estructura y al mismo tiempo revisa que el estudiante haya comprendido el tema.
- ✓ **Práctica.** Los estudiantes practican utilizando la nueva estructura dentro de un contexto controlado a través de diferentes ejercicios.
- ✓ **Producción.** Los estudiantes practican la nueva estructura usándola en diferentes contextos y utilizando su propia información para poder desarrollar su fluidez con el nuevo patrón aprendido.

Asimismo, algunos defensores del TBT rechazan este modelo ya que afirman que no funciona; por lo cual no refleja el entendimiento actual de un segundo idioma. Ellos comentan que los estudiantes no desarrollan su fluidez o tienen algún tipo de progreso si se usa la metodología P-P-P, puesto que el aprender un segundo idioma o lengua extranjera ha demostrado que los resultados de una interacción significativa utilizando el idioma no de una práctica controlada. El enfoque cambia con TBT ya que requiere el uso de tareas que crean interacción y así construyen el conocimiento.

4.6 Inglés por propósitos académicos

El inglés por propósitos académicos (EAP por sus siglas en inglés) surgió del amplio campo del inglés por propósitos académicos (ESP por sus siglas en inglés), es definido por enfocarse en la enseñanza del inglés específicamente para para facilitar el aprendizaje de los estudiantes o su investigación a través del inglés (Flowerdew y Peacock, 2001). EAP se diferencia de ESP debido a su enfoque en los contextos académicos, pero entre el campo de la enseñanza del inglés es conocido como una subdisciplina de ESP.

Bajo la misma idea, Hyland y Hamp-Lyons (2002) comentan que estos dos puntos de vista son válidos ya que encontramos la diferencia en el interés y la preocupación se basa más en el tipo de información que se discute. También es posible ver a EAP como una rama dentro de la educación o al menos en la educación que concierne al idioma; los docentes que usan EAP basan las clases de acuerdo a las necesidades de los estudiantes

tanto incurriendo en el plan de estudios y el desarrollo de materiales que le apoyarán para llevar a cabo este tipo de clase, además incorporan el apoyo individual a los estudiantes y a través de la educación donde el estudiante está consciente del contexto e información que verá en clase. Sin embargo, EAP según Flowerdew y Peacock (2001) es una disciplina ecléctica y pragmática el cual tiene un amplio rango de lingüística, lingüística aplicada y temas sobre educación pueden ser considerados desde la perspectiva del EAP o se puede aplicar la metodología en dicha perspectiva. Esto incluye el idioma que se usa en el salón de clase, la metodología usada para enseñar, la preparación del docente, la evaluación del lenguaje, análisis de las necesidades, desarrollo y evaluación.

Además, para poder entender las raíces del EAP se debe conocer el desarrollo que éste ha tenido desde sus inicios, las problemáticas o necesidades que presentaba, que a su vez permitieron emerger al EAP. Así pues, el EAP surge como respuesta a la demanda de estudiantes para aplicar a universidades internacionales angloparlantes, lo cual comienza en la Gran Bretaña y el Consejo Británico. Docentes como Candlin, Kirkwood y Moore (1975) y Robinson (1988) realizaron actividades enfocadas a dos áreas en específico; el análisis de las necesidades del alumno y el desarrollo de material para poder apoyarse. El análisis de necesidades, como lo menciona Carkin (2005) es en su esencia un análisis del diseño de una programación didáctica, desarrollo de materiales, selección de textos, delimitación de objetivos y tareas a realizar para que finalmente se desarrollen herramientas de evaluación tanto de los estudiantes como del éxito del curso diseñado.

A su vez, existen diferentes autores que desarrollaron herramientas para evaluar el análisis de las necesidades, como Munby (1978), Johns (1981) o Bridgeman y Carlson (1983) quienes desarrollan el primer paso hacia un EAP. El segundo punto mencionado es el desarrollo de materiales que deberán ser apropiados y bastante específicos. Algunos autores como Wallace (1980), Williams (1982), entre otros, desarrollaron materiales que buscaban dar al alumno una preparación básica para un buen hábito de estudio, lo cual tuvo un gran éxito, sin embargo, con el paso del tiempo, se requiere que los materiales apoyen a los alumnos con temas más avanzados, como lo mencionan Hamp-Lyons y Courter (1984), Swales y Freak (2004), Cooley y Lewkowitz (2003) entre otros. Esto significó una sofisticación en este campo, buscando la mejora de los materiales que se desarrollan para EAP, con el objetivo que éstos tomen en cuenta los niveles de idioma puesto por institutos

internacionales como el Marco Común Europeo para los Idiomas, así como la cultura, etc.

Otro tema que fue una de las razones principales para el desarrollo de la EAP radica en que el idioma inglés se veía como el idioma que se usa para intercambiar conocimiento, incluso hasta nuestros días. A su vez se le suma el crecimiento gradual del sistema globalizado, como lo menciona Swales (1997), Crystal (1997) y Salager-Meyer (2008). Sin embargo, con dicho crecimiento viene una demanda conocida como EAP avanzado (Hyland y Hamp-Lyons, 2002) haciendo referencia a aquel que es completamente especializado en un área, desde investigación, publicación, entre otras.

Podemos mencionar que, en los últimos 15 años, EAP se ha mejorado, convirtiéndose en una herramienta especial para las necesidades de los diferentes alumnos, por lo cual también la pedagogía para enseñarla ha cambiado desde el punto de vista de buscar desarrollar en los alumnos habilidades de estudio a temas específicos como la escritura académica, seminarios de lectura rápida, comprensión auditiva, entre otras. Por lo cual cada día este patrón se ha convertido más importante en las universidades para estudiantes no nativos del idioma inglés.

Recordemos que el EAP se enfoca en soluciones específicas, por ejemplo, el diseño de un programa de apoyo para estudiantes de leyes, para futuros ingenieros agrónomas, etc. Hyland y Hamp-Lyons (2002, p.6) delimitan un aspecto muy importante del EAP, mismo que se relaciona a la comunidad, y la necesidad de que se desarrollen competencias discursivas especializadas que legitimarán su identidad profesional, que le permitirán participar efectivamente en dicha comunidad.

El enfoque de dicho discurso valida y da fortaleza a la dirección sociocultural, así como la investigación académica del siglo veintiuno. Durante el desarrollo del EAP, el cambio cultural clave ha sido el surgimiento de los medios de comunicación. Hoy en día el correo electrónico, el teléfono celular, los mensajes de texto, las conferencias vía Skype, etc., constituyen el día a día. Bajo esa idea, nuevos géneros emergen como resultado de dichos avances tecnológicos. Por lo que, junto con los estudiantes, los docentes deben negociar y entender interacciones complejas de textos académicos. Kess (1988) menciona que la nueva tecnología ha permeado los textos, audios, investigación académica, etc.,

ayudando a los estudiantes a llevar a cabo sus propios proyectos de investigación y mejoras en cualquier aspecto del idioma.

A manera de conclusión del EAP tiene un gran valor que surge como apoyo para la construcción de conocimientos necesarios en los estudiantes de un segundo idioma. Para ello, es nodal que se tomen en cuenta actividades, materiales y diseño curricular basados en la enseñanza de solución de problemas, haciendo una gran contribución a las comunidades del conocimiento.

Capítulo V:

Contexto actual

En el siguiente capítulo se dará los diferentes puntos de vista de los temas que son parte de la presente investigación, dando una breve síntesis de la historia e instituciones tanto internacionales como nacionales que aportan bases importantes en las cuales la investigación estará asentada. Es importante realizar dicho recorrido para poder entender el punto de vista del cual se parte y cómo éste apoyará en adelante tanto la investigación, así como la interpretación de los resultados que se obtengan de esta.

Así pues, se abordarán temas como la comunicación, la situación laboral del comunicólogo, Así como las diferentes propuestas y modelos educativo en esta área y las bases que instituciones internacionales, nacionales y locales usan como guía para el desarrollo de planes de estudio.

5.1. El modelo de Hymes.

Para poder entender la relación que la comunicación tiene con un segundo idioma, nos apoyamos en las ideas de Dell Hymes (1962), el cual coloca las bases de la relación de la comunicación con el idioma, desarrollando incluso un modelo que explica el posicionamiento del autor sobre el idioma. Primeramente, se entiende que el ser humano es único, así como su cultura que muchas veces define su comportamiento, el cual es diferente cuando éste cambia alterando así la cultura en la que el individuo se desenvuelve. Lo anterior, conlleva un cambio de las formas y del uso de idioma.

Estas diferencias comprenden interpretaciones diversas a partir también de distintas interpretaciones del habla que se aplica en culturas variadas. La vista antropológica de Dell Hymes (1962) insta a un estudio comparativo del habla, definido por el cómo de la etnografía de la comunicación. Este analiza la habilidad del habla en el idioma madre, ello sin errores en términos gramaticales y como esto no significa una total competente en el idioma; por otro lado, menciona que el entender las normas sociales es igual de importante. Es ahí donde parte el marco del método de SPEAKING (Acrónimo para Situación, Participantes, Ends (objetivos), Act sequence (secuencia de actos), Instrumentalidades, Normas y Géneros) de Hymes que se analizará a detalle en los siguientes párrafos.

Se entiende entonces que el tener una verdadera habilidad en un idioma no solo implica tener un buen dominio gramaticalmente, sino también un entendimiento espontáneo de ciertas normas sociales. Hymes (1962), siendo antropólogo, aporta esta idea incluyendo que la lingüística únicamente analiza el patrón gramatical de un idioma. Por lo cual, el analizar morfemas, fonemas, etc., como lo hace la lingüística siempre será interesante, pero incompleto desde el punto de vista de Hymes. Esto debido a la forma en cómo se usa el idioma en diferentes culturas, la forma en cómo la usan cambia de una cultura a otra. Troike (2003) menciona que para Hymes, la lingüística debería estudiar el uso del idioma tanto como la esencia gramatical del mismo. Por lo mismo esto se convierte en un paradigma que el mismo Hymes usa para el desarrollo de la etnografía de la comunicación, la cual se enfoca en estudiar el uso del idioma en diferentes culturas. Sin embargo, para fines de la presente investigación el enfoque se hace en el aporte que Hymes (1962), en el cual se realiza un análisis de lo que él llama los componentes del habla. Su idea es el analizar el significado y el idioma sin ningún sesgo cultural. Es a partir de esto que Hymes desarrolla el acrónimo de SPEAKING, a continuación, se dará una breve explicación de cada elemento:

- **S** es de situación, donde se involucra el medio ambiente y por ende el lugar físico y el tiempo en el cual se lleva a cabo. Puede encontrarse en un lugar o en una escena, en ambos casos se requiere de una actividad específica, ya sea un reporte, una poesía o cualquier otro tema. Así que cuando se analiza esta escena, lo primero que se toma en cuenta es la situación en la cual se lleva a cabo cierta conversación.
- **P** analiza a los Participantes, desde una lógica más compleja que el sólo decir que alguien habla y otro responde. En si, ese no es el caso que presenta Hymes, debido a que existen intermediarios en una conversación. Hymes toma en cuenta el rango de la persona que esta hablando y de la que escucha por lo cual los participantes pueden tener diferentes niveles.
- Se toma entonces por la palabra en inglés **Ends** que en este contexto se usa como objetivos y aquellos resultados requeridos en una conversación en particular. Un ejemplo puede ser el siguiente; en un mercado el objetivo es el poder negociar, por lo cual se construyen enunciado con ese fin, utilizando patrones que reflejan el objetivo de la conversación. Hymes resalta que dichos enunciados no son usados

únicamente en un nivel superficial, ya que también se deberá tomar en cuenta el tono del habla, así como el contexto.

- **A** significa Act Sequence, lo que en español es la secuencia del acto o hecho. En este caso es qué tipo de acto se formula al hablar en cuanto a si son grupos de frases compuestas que se usan dentro de este acto.
- **K** es parte de KEY (llave) lo cual es visto como la forma. Algunos de los temas que se debe considerar son los aspectos que rodean el tema; ¿se encuentra en un lugar solemne? ¿puede reírse? ¿Qué tono de voz puede usar? ¿Cómo se debe vestir? Etc., Estos son temas que delimitan la forma de hablar.
- **I** es para instrumentalidades, los cuales se refieren al canal de comunicación; el cual puede ser cara a cara, por teléfono, de manera escrita. Aquí se decide si se usa un idioma coloquial o estándar. Si está hablando con un jefe o con un amigo sobre el clima.
- **N** es para normas, las cuales son consideradas dentro de los estilos de conversación, esto incluye patrones de entonación y el evitar muletillas.
- **G**, finalmente habla de los géneros, del cual pertenece la conversación. Por ejemplo, si se está hablando de proverbios o argumentando sobre mitos y leyendas. Aquí también se define si es un mensaje comercial o sólo casual.

Es a partir de este modelo propuesto por Hymes que se entiende su idea de que cada componente es un tema que se considera equivalente fonema (por ejemplo). Todas las culturas tienen estos componentes de una forma u otra y el tema para Hymes es la variación. Ahora tomando en cuenta estos componentes y aplicándolos a la comunicación y el aspecto comunicativo del idioma, considerando tanto la cultura como los temas relevantes para el alumno de comunicación que busca poder comunicarse con otros dentro de sus áreas de especialidad. Deberá entonces entender cuándo hablar de manera coloquial y cuándo deberá hablar con las formalidades que el mismo idioma le requiere.

5.2 El aspecto cognitivo del proceso de comunicación desde la comunicación

Es importante revisar entonces el punto de vista de la comunicación desde su punto más esencial: ¿qué es comunicarse? Para lo cual Escandell (2017) plantea que para poder entender la comunicación se debe plantear aspectos básicos como ¿qué es lo que se quiere comunicar? ¿qué comunica? y ¿de qué modo? Es a partir de estas preguntas que se

desarrolla una propuesta inicial en cuanto a la definición de lo que es comunicarse los cuales tiene dos premisas, la transmisión de información por medio de un código lingüístico y la interacción con otros. Por lo tanto, se analizarán brevemente ambas premisas. La primera habla de la forma de comunicación del ser humano, Escandell (2017) explica que las lenguas son códigos y por lo tanto al comunicarse el ser humano codifica y decodifica un mensaje.

Un código entonces es un sistema que establece emparejamientos entre señales y mensajes, donde cada mensaje le corresponde una señal. Así que, se encuentra la necesidad de entender cómo se recupera la información transmitida, tomando en cuenta las interpretaciones que llegan al destinatario, no solo decodificar, ya que el destinatario deberá usar el conocimiento previo con el que cuenta del código lingüístico (el idioma en este caso) para poder entender el fin con el que se comunica.

A partir de este proceso, se toma el punto de vista de Escandell (2017) que se enfoca en la comunicación en un contexto más social. Dicho contexto dentro de la comunicación es muy importante debido a que la interpretación del código depende del aporte contextual. Por lo que, si la información se da fuera de contexto, una expresión puede tener significado, pero se puede modificar cuando el contexto cambia. El contexto entonces, según Escandell (2017) permite identificar los objetos o los estados de cosas a los que se refieren las expresiones lingüísticas.

Por esto, se debe poder seleccionar entre los diferentes significados de las palabras, completar lo codificado por medios lingüísticos con más información. Entonces se entiende que el contexto, visto desde la comunicación, abarca todo aquello que puede tener incidencia en la manera que se interpreta un enunciado y da cabida a las circunstancias externas que afectan de una u otra manera al código ya que también afectan su uso al momento de producir conocimiento. No todas las situaciones necesitan una intervención comunicativa con las características anteriormente mencionadas, también la identidad del destinatario ejerce cierta influencia ya que un mismo elemento funciona como participante y como parte.

Ahora bien, desde el aspecto cognitivo de la comunicación, entendemos que comunicarse es una actividad compleja donde intervienen más de un proceso. Es por ello que, se debe analizar la comunicación humana, siendo una actividad intencional y una forma de comportamiento, de tal forma que, si no se quiere comunicar algo, no hay

comunicación. Por lo cual es importante entender la importancia del emisor y sus características para poder interpretar correctamente el código. Se debe resaltar que el comunicarse no consiste simplemente en enviar un contenido de un lugar a otro totalmente empaquetado, se necesitan de diferentes vehículos por medio de los que se transmiten diversos contenidos que contienen más información de la información codificada. La comunicación es entonces una interacción social donde las relaciones entre los integrantes y su contexto, su cultura y grupo social son la base para una comunicación correcta.

Un aspecto que se puede tomar en cuenta para entender el proceso cognitivo de la comunicación es un área relativamente nueva que apoya ciertos aspectos neurológicos y explica resultados, lo cual es conocido como las neurociencias. Estas reúnen diferentes estudios que utilizan herramientas propias de la ciencia, aún en el área de las ciencias sociales. Las neurociencias sociales constituyen un campo emergente de la investigación interdisciplinar que busca entender fenómenos en términos de tres niveles de análisis; 1) la conducta social, que se ocupa de los factores motivacionales y sociales que determinan el comportamiento y la percepción. 2) a nivel cognitivo, se analiza los mecanismos de procesamiento de la información que dan lugar a los fenómenos sociales y 3) el nivel neuronal que analiza los mecanismos cerebrales que se activan en los procesos de nivel cognitivo.

Es a partir de lo anterior que se entiende un esquema en el que todos los componentes (emisor, receptor, mensajes, código, canal, referente y contexto) del cual se encuentran a uno de dos niveles; el conductual o el cognitivo. El primero incluye los componentes observables (emisor, destinatario y señal). El cognitivo engloba todos los datos y procesos que no son observables, la representación del contexto, el conocimiento y los procesos de codificación y decodificación. Entonces se entiende que el nivel cognitivo se encarga de procesos y representaciones y el conductual de las entidades. Estos aspectos influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma.

5.3 La tecnología en la educación

Lo que se conoce como las tecnologías de la información y comunicación influyen en la mejora del aprendizaje del estudiante, así como de los métodos de enseñanza. Actualmente las TICs se encuentran en la mayoría de los salones de clases, lo cual ha transformado la educación, influyendo grandemente la forma de enseñar y aprender, redefiniendo los roles

del docente y de los estudiantes e incluso cambiando los objetos formativos para los estudiantes. Ante esto el docente se enfrenta a la necesidad de capacitarse para poder cambiar sus estrategias de enseñanza y comunicación y asumir su nuevo rol como facilitador de conocimiento. Palomo (2006) menciona diferentes utilidades del uso de las TICs en las escuelas, como la alfabetización digital tanto de los estudiantes como de los docentes, acceso a la información, comunicación gestión, manejo de datos, uso didáctico que facilita los procesos de aprendizaje, intercambio de experiencias por parte de docentes, creación de redes y comunidades virtuales, entre muchas otras.

La revolución digital y tecnológica ha aportado un cambio importante a la comunicación, usando redes sociales, plataformas y aplicaciones interactivas como los ejemplos más representativos de dicha revolución, utilizados en su mayoría por jóvenes y adolescentes que los usan como medio de conexión al mundo exterior siendo estos canales activados, atractivos y motivadores. Su uso, competencias mediáticas para su integración del cuales se están siendo analizados en el ámbito de la edu-comunicación. Aguaded (2007) menciona que la educación y la formación pueden desarrollar competencias digitales y didácticas que apoyan para desarrollar e integrar en las posibilidades educativas y comunicativas desde un punto de vista crítico y reflexivo. Es entonces que las Tics no solo posibilitan comunicación entre alumnos y docentes sino entre los alumnos mismos, al mismo tiempo que un intercambio con alumnos fuera del aula de estudio, generando así una comunidad mucho más rica en conocimiento.

Según González (2019) el internet no aísla socialmente a los alumnos, sino que, si éste es usado correctamente, puede ser como una herramienta de socialización donde el docente aporta propuestas educativas orientadas a las diferentes áreas de conocimiento bajo un enfoque globalizado. Es este enfoque que enriquece el uso de las Tics en el aula y fuera de ella. González (2019) enfatiza que, dentro de los procesos educativos, se tomen en cuenta las competencias mediáticas, buscando que los alumnos mejoren su comunicación, incluso alude a la importancia de que las instituciones educativas abran nuevas tecnologías educativas.

Como punto relevante es importante tomar en cuenta en esta área las propuestas de la UNESCO (2016) que propone lineamientos y orienta las prácticas que se deben tomar en

cuenta en el momento de diseñar, planear e integrar los recursos digitales mediante los siguiente elementos:

- Los recursos digitales no generan automáticamente innovación educativa
- Las actividades que respaldan la estrategia didáctica deben ser planeadas promoviendo claramente el objetivo, que en este caso es el aspecto comunicativo.
- Lo relevante siempre debe ser lo educativo, no lo tecnológico, por lo que en el caso de la propuesta de la presente educación será el medio más no el fondo.
- Los recursos digitales deberán involucrar a los alumnos de tal forma que éstos no sean netamente usuarios sino aprendices.
- Se pueden usar tanto como herramientas de búsqueda, consulta y elaboración de un producto final, así como para relacionarse y comunicarse con otras personas por este medio o por medio de lo producido. Es el caso donde se desarrolla en el alumno el aspecto intelectual, pero al mismo tiempo el comunicativo y social.
- Las herramientas deben ser utilizadas para trabajo individual como para el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo.
- Se debe conocer tanto el contenido como su objetivo.
- No se debe improvisar en las actividades.
- El uso de las TICs no se debe considerar como una acción ajena al proceso de enseñanza ni el objetivo principal, sino que deben estar integradas

Es importante mencionar que actualmente organismos internacionales como la ONU, UNICEF, UNESCO, proyecto TUNNING, entre muchos otros instan a las instancias educativas a cambiar su mirada hacia las nuevas tendencias en tecnología interactiva y como ya se mencionó anteriormente, se ha legislado para su implementación en los países que pertenecen a dichos organismos. Esto ha generado la necesidad de una alfabetización tecnológica basada en los objetivos educativos y las directrices señaladas por las necesidades que surgen cada día en el aula.

Se debe entonces, comprender y valorar el impacto que las TICs han tenido y siguen teniendo en la educación y en la sociedad, siendo necesario analizar sus características para poder determinar su potencialidad. El beneficio de éstas dependerá de cómo y quién las utilice. Las TICs crean entornos de aprendizaje más flexibles, elimina barreras de tipo espacio temporal entre el docente y el alumno, incrementa las modalidades comunicativas,

mejora los escenarios y entornos educativos, favorece el aprendizaje independiente, el auto aprendizaje, así como el aprendizaje colaborativo. El incorporar las TICs a las instituciones permite acceder, generar y transmitir información y conocimiento lo cual flexibiliza, transforma y extiende diferentes aspectos de la educación. Además, se cree necesario ampliar el campo del conocimiento sobre aquellas aportaciones legislativas que dan paso y apoyan al uso de la tecnología de manera breve y concisa, de manera que apoyen y den cimiento a la presente investigación.

Las leyes educativas que toman en cuenta la integración, la competencia digital e inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación comienzan en el año 2006, particularmente con la Ley Orgánica de Educación (LOE) en donde se analiza las actividades de la educación, siendo el medio para poder ejercitar la ciudadanía democrática, libre y crítica la cual se vuelve indispensable para poder construir sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Con lo cual se encuentra el deseo de mejorar y desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento y al mismo tiempo, garantizar el acceso a todas las tecnologías de la información y la comunicación; por lo tanto, esto da pie para el desarrollo de mejoras tomando en cuenta competencias básicas para el desarrollo del Tratamiento de la Información y Competencia Digital TICD, la cual busca el uso de las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información transformándola en conocimiento. Esto incorpora diferentes habilidades que van desde el acceso a la información hasta su transmisión, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento para informarse, aprender y comunicarse (Educación, 2006).

En el año 2013 se presenta una reforma de la LOE, ahora llamada Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, la cual toma en cuenta los cambios que la sociedad demanda, entre ellos, adecuaciones al sistema educativo de acuerdo con lo requerido, incorporando las TICs en el aula, personalizando así la educación, adaptándola a las necesidades de los estudiantes, mejorando y profundizando en ciertos temas de formación (Pública, 2013). A partir de dicha modificación se puede destacar que el especializarse en ciertos temas es de suma importancia, el dominio de ciertos temas y en ciertos idiomas como es el caso de la presente investigación donde leyes como esta validan la necesidad intrínseca de aprender en un tema o temas específicos en otro idioma. También toma en cuenta el fomento del uso responsable de las mismas, sin embargo, a pensar de la evidente

necesidad regulatoria de las redes sociales y el uso de internet, México y alrededor del mundo se sufren los estragos de la falta de medidas regulatorias más útiles que permitan usar a la tecnología responsablemente, sin poner en peligro a sus usuarios, usada completamente como herramienta de educación y esparcimiento.

Tejedor (2012) en este aspecto, menciona la relevancia del documento MIL de la UNESCO, donde se aborda los procesos educativos y se describen como elementos decisivos en la aprehensión y asimilación de conocimiento, ofreciendo una oportunidad de aprendizaje en el ciberespacio. Tomando en cuenta que la mayoría de los estudiantes tienen acceso a internet y por ende al uso de aplicaciones y plataformas educativas, lo que respalda y favorece la posibilidad de su uso, apoyando la actividad grupal, la interacción entre los estudiantes y esto a su vez, aumenta el interés del alumno en la asignatura, mejorando su proceso cognitivo y al final su aprendizaje. Esto se entiende ya que el perfil de alumnos a los cuales se aplicará el presente, están inmersos en el uso de los entornos virtuales mencionados con anterioridad y se encuentra preparado para integrarlas en su actividad educativa, permitiendo que éstas se conviertan en experiencias formativas.

Es innegable que existen ya plataformas orientadas a la educación y con el objetivo de apoyar en ciertas áreas. Sin embargo, cada uno requiere de cierta metodología que guíe a buen puerto sus objetivos educativos mientras desarrolla competencias para poder enfrentarlas. En este aspecto la autora de la presente investigación presenta una opción de programa con objetivos claramente especificados, con un apoyo desarrollado en información específica, lo cual hace a la presente investigación necesaria. En cuanto a las TICs, se enfatiza en la necesidad de regulación en cuanto a su uso, pero también una correcta y eficiente alfabetización de los docentes que tienen a su alcance dichas herramientas y carecen de conocimiento para explotarlas dentro de un marco de buenas prácticas dentro y fuera del aula.

5.4 Marco Común Europeo de referencia

Los niveles delimitados según este marco han desarrollado instrumentos dentro del consejo europeo en cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras, promoviendo innovaciones metodológicas, así como nuevos enfoques en el diseño de programas de enseñanza, específicamente en el enfoque comunicativo. Dicho consejo a facilitado un nuevo enfoque para comunicar estos métodos comunicativos, buscando una manera más operacional del

aprendizaje de otros idiomas. Por medio de la identificación de las necesidades del idioma, se ha entendido los puntos específicos del conocimiento requerido para adquirir una habilidad comunicativa. Este marco organiza la habilidad del idioma en seis diferentes niveles, de la A1 a C2, los cuales pueden ser reagrupado en tres niveles más amplios: el usuario básico, el independiente y el competente. Siendo posible subdividirlos de acuerdo con las necesidades del contexto local. Estos niveles se definen a través de descriptores de lo que “puede hacer”.

Según la página del consejo europeo, la primera especificación de niveles se formuló para el idioma inglés en 1975, seguido por el nivel en el idioma francés en 1976. Estos instrumentos se han usado como modelo para el mismo tipo de referencia para nuevas herramientas que se realizaron subsecuentemente para otros idiomas y fueron adaptados de acuerdo a las necesidades de cada idioma. Un aspecto importante en este aspecto es el tomar en cuenta los requerimientos para la enseñanza de los idiomas y las certificaciones. Dichos niveles se definieron para cubrir las especificaciones de cada nivel. Para poder lograr estos objetivos, se desarrollan niveles para diferentes idiomas ya tomando en cuenta los niveles de competencia o habilidad para poder entonces tener los seis niveles que se tienen en la actualidad. En el 2001, el marco común europeo de referencia (MCER) se puede adaptar y usar en contextos múltiples y se puede aplicar para todos los idiomas.

El MCER ha desarrollado una descripción del proceso de aprendizaje de un idioma desconocido por tipo de competencia y sub-competencia, usando descriptores para cada una de ellas. Estos descriptores se crearon sin tomar en cuenta un idioma en específico, lo cual garantiza, su relevancia, así como su aplicación en cualquier idioma. Estos descriptores especifican el progreso en cada habilidad, el cual es dividida en una escala de seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Es a partir de esto que se desarrolla los descriptores por nivel de referencia para (RLD por sus siglas en inglés), las cuales proveen de especificaciones detalladas para los diferentes niveles. Los descriptores RLD, consisten en palabras de un idioma en lugar de descriptores generales. Los niveles de referencia identifican las formas de un idioma (palabras, gramática, etc.), su habilidad ya definidas por el CEFR. Estos descriptores están disponibles para diferentes idiomas como el inglés, francés, italiano, portugués, español, entre otros.

El CEFR desarrolla tres tablas para introducir los niveles de referencia, desarrollado y validado por el proyecto de investigación nacional Suiza. La primera tabla, es una escala global usada como niveles de referencia común, de las cuales sólo se tomarán los descriptores para el nivel A2 que es la base para la presente investigación, el cual es descrito como usuario básico. El usuario puede entender enunciados y expresiones usados comúnmente y aquellas relacionadas a aquellas áreas que tiene mayor relevancia para el usuario, por ejemplo; información personal y familiar, compras, geografía local, empleo, entre otras. Puede comunicarse en diferentes tareas, así como rutinas. Tiene la capacidad de describir en términos simples, aspectos de su medio ambiente, así como temas que cubren sus necesidades. La segunda tabla basada en la auto evaluación presenta 34 escalas de actividades en tanto habilidad auditiva, interacción oral, producción oral y actividades de escritura, una vez más, únicamente se revisará los aspectos requeridos para el nivel A2.

Tabla II. Aspectos básicos del nivel A según el Marco común europeo

Comprensión Auditiva	Comprensión lectora
Puede entender frases y tiene un vocabulario sobre palabras usadas relacionadas a áreas relevantes a sus intereses. Puede entender la idea principal de mensajes cortos, claros y simples, así como anuncios.	Puede leer textos cortos y simples. Puede especificar y predecir información. Puede encontrar información específica en materiales simples tales como anuncios, folletos, menús, horarios y entiende cartas personales.
Interacción oral	Producción oral
Puede comunicar actividades de rutina, las cuales requieren un intercambio simple y directo de información sobre temas comunes, así como actividades. Puede llevar a cabo intercambios sociales cortos, aunque usualmente no entiende lo suficiente para mantener una conversación larga.	Puede usar una serie de frases y enunciados para describir en términos simples sobre su familia y otras personas, condiciones de vivienda, su educación o el trabajo.

Tomado del Marco Común Europeo de referencia (2011)

En cuanto a la escritura, puede escribir notas simples y cortas y mensajes que se relacionan con temas de necesidades inmediatas. Puede escribir cartas con información personal. La tabla 3 habla de aspectos cualitativos del uso del idioma. Como se realizó anteriormente, sólo se revisará la información para el nivel A2.

Tabla III: Descriptores de Nivel A2 según el Marco común europeo

Rango	Exactitud	Fluidez	Interacción	Coherencia
Usa patrones básicos en sus enunciados usando frases memorizadas. Agrupa palabras para poder formular enunciados y comunicar información limitada sobre situaciones simples del día a día.	Utiliza estructuras simples correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos.	Puede hacerse entender usando frases cortas, aunque tiene dudas, hace pausas y reformula sus estructuras, siendo esto muy evidente.	Puede responder a preguntas y a enunciados simples. Puede indicar si entiende, pero rara vez puede entender lo suficiente para mantener una conversación.	Puede unir grupos de palabras con conectores simples como "and", "but" y "because"

Tomado del MCER.(2011)

Los temas anteriores forman parte de la base puesta para los programas académicos de la comunicación en cuanto al idioma de donde se desarrollan dichos programas. A continuación, se realiza un breve seguimiento a la Licenciatura en Comunicación en diferentes aspectos teóricos, así como el proceso de cómo se ha desarrollado.

5.5 Perspectiva de los programas académicos de la comunicación

Para poder hablar de los programas académicos de la comunicación debemos entender sus raíces y aquellos que le da sustento. Podemos mencionar como ejemplo la enseñanza de las teorías de la comunicación que se han rezagado en muchos planes de estudio

creando una ambivalencia de la forma de concebir la comunicación. En estos días la comunicación es vista como un espacio profesional práctico, esto nos lleva entonces a cuestionar si las modificaciones que ha sufrido han sido suficientes.

Un aspecto importante por analizar es el aspecto profesionalizante de la licenciatura en comunicación, ya que relega la formación teórica y metodología, volviéndola un tema de discusión. Si hablamos específicamente de México, la mayoría de los planes de estudio forman a un comunicólogo sin una formación teórica ni epistemológica y están centradas en la formación profesionalizante, no se dice que sea un aspecto negativo, sino que, al faltar una formación teórica sólida, esto hace que el campo de conocimiento de comunicación se complique aún más. Aunque el aspecto práctico y profesional está creciendo día con día, la reflexión epistemológica, metodológica y teórica sigue sin tener mucho interés. Rizo (2012) plantea entonces las siguientes interrogantes ¿Qué es lo que define a los comunicólogos? ¿La comunicación práctica y la ciencia de la comunicación conforman dos campos distintos e incompatibles? ¿Qué papel tiene la teoría en la formación de los estudiantes de la comunicación? Olmedo (2007:3) menciona que, si el campo comunicacional no crea su propio objeto y método, su propia epistemología, estará destinado a la marginación institucional.

Se puede decir que la comunicación se puede ver de una forma superficial, ya que para poder contestar las interrogantes que surgen, se carece de teoría, epistemología y en especial, de expertos en la materia. Se habla de la falta de expertos porque los “maestros” y “doctores” en comunicación, la mayoría son egresados de universidades privadas de las cuales carecen una vez más de investigadores que desarrollen teorías, guías, que generen conocimiento y un análisis a profundidad del proceso de aprendizaje de un comunicólogo, lo cuales son temas que en verdad aquejan a éste. Este tema no se aborda a manera de crítica, sino que las universidades privadas modifican sus planes de estudios de acuerdo con las tendencias del mercado laboral, un ejemplo sería que si en un momento, el mercado laboral demanda locutores, las universidades abrirán nuevos temas sobre locución y la radio y dará mayor énfasis a dicha especialidad. Por lo que, visto de dicha manera, hace falta investigadores que excaven en las tierras fértiles del conocimiento de la comunicación y la comunicología para poder definir estrategias claras, así como temas que al final lleven al desarrollo de teorías e incluso especialidades que van más allá de lo que puede estar de moda, que se acerque a conocimientos necesarios para todo comunicólogo.

Por otro lado, recordemos que en México, las primeras escuelas de periodismo se constituyeron en los cuarenta y desde 1960 se les dio el nombre de escuelas de ciencias de la comunicación. El crecimiento de las escuelas de comunicación en México tuvo un desarrollo expansivo en los ochenta, ya que creció el número de instituciones que la ofertaban, públicas y privadas. Pero lo anterior no ha ido a la par con la consolidación disciplinaria profesional, como lo muestran otras carreras que tienen mayor tradición, se reconoce que está lejos de alcanzar un nivel de maduración cualitativa en su constitución disciplinaria, en sus estrategias pedagógicas y en su aporte socio profesional, correspondiente con su expansión cuantitativa (Caldeiro, G, 2016).

Los diferentes autores coinciden en que el desarrollo cuantitativo no ha ido a la par con el desarrollo y consolidación cualitativa de la disciplina y de la profesión, por lo que es una de las ciencias sociales en proceso de institucionalización y legitimación, lo que impide compararla por especificidades propias con otras ciencias que han tenido un desarrollo más sólido. Según Rizo (2012), son estas escuelas las que definen lo que ahora forma parte del currículo de la comunicación. Siendo necesario que los estudiantes comprendan la influencia que cada escuela tiene en las corrientes actuales y cuáles son las que se amoldan a su forma de llevar a la práctica la comunicación. Puesto que es imposible hablar de comunicación sin hacer un análisis de las escuelas y sus aportes.

5.6 La formación universitaria de profesionales de la comunicación

En relación con la formación de comunicadores, es importante resaltar aspectos importantes en la enseñanza y en la dimensión digital en la comunicación. Para ello se deben tomar en cuenta los ámbitos y prácticas de enseñanza sin salirse de los ejes tradicionales. La formación universitaria es un área propicia para poder repensar los usos cotidianos, donde se busca formar a comunicadores desde la complejidad, buscando el abrir la posibilidad de reflexión que impliquen a todos los actores institucionales en el proceso educativo. La lectura y la expresión oral en el ámbito del comunicólogo se deben entender como el medio para desarrollar aprendizajes que habiliten al alumno a entender el mundo que le rodea (Sánchez, 2015). Estas competencias son cruciales y se deberá repensar la formación profesional de los comunicólogos, especialmente para aquellos que trabajan en entornos digitales, que en la actualidad son la mayoría.

Ahora bien, un punto importante se dirige a promover un cambio de paradigma, el cual observa a la educación desde su práctica y por ende la elaboración teórica basada en

la reflexión. Es importante decir que las tecnologías de la información generen nuevos posicionamientos en cuanto al tiempo y espacio. Podemos ver aportes desde la teoría sociocultural de Vigotsky (1982) lo cual nos hace considerar el origen social de los procesos mentales superiores en el papel del lenguaje, que finalmente es la herramienta básica para todo comunicólogo, lo cual los posibilita en la construcción e interpretación correcta de significados. Podemos decir entonces que los aportes de la teoría crítica de la educación y el enfoque sociocultural constituyen un soporte teórico para el apoyo de la impartición de las teorías comunicativas y al mismo tiempo abre nuevas posibilidades para abordar y apropiarse en sus teorías las nuevas tendencias que se pueden presentar.

Bergero (2005) enfatiza que la formación profesional en el ámbito universitario deberá realizarse en un espacio que permita comprender la lógica de la información. Su función primordial entonces será el comprender, para orientar todo lo que tiene que ver con mensajes, el exceso de información y su inmediatez. Esto supone por supuesto un gran esfuerzo de todos los involucrados en dicho proceso, ya que están influenciados por las exigencias de la sociedad que demanda la inclusión inmediata de la novedad y una actualización permanente. Lo cual complica las actualizaciones de los planes de estudio, ya que dicho proceso toma tiempo y debe ser desarrollado por especialistas en la materia. Tal vez es este el momento de reevaluar la función de la educación en los tiempos actuales, ya que se debe buscar una lógica de pensamiento que posibilite a los alumnos la elaboración de juicios y al mismo tiempo el comprender y explicar el sentido de los cambios.

Esto aún no se lleva a cabo por la misma complejidad del proceso, sin embargo, se aplican en algunas clases cuando se busca trabajar con casos reales y actuales. Los cambios propuestos introducen prácticas de uso de entornos diferentes, sean tecnológicos o no, pero sí demandan que los usuarios tengan una actitud positiva e iniciativa. Como resultado nos encontramos con la necesidad de una educación flexible que ofrezca un ámbito que posibilite el desarrollo de su capacidad para afrontar interacciones complejas. Fuentes-Navarro (2008) menciona que emprender el camino hacia el conocimiento alude a una instancia que compromete a todo el sujeto: provoca su interés, su curiosidad, su pasión, afectos y su capacidad de análisis, en definitiva, a todo el sujeto. Es un camino que se construye en un largo tiempo, en un transcurrir de instantes que suelen ser años y en el que –si bien nunca está totalmente cerrado–, cada etapa va clausurando un tiempo en el cual las respuestas son suficientes, hasta tanto surjan nuevos cuestionamientos.

Por tales razones es necesario mirara a los estudiantes e involucrarlos más en su formación, donde sus roles no sean sólo de receptores, sino por el contrario que se vean involucrado en todo el proceso de aprendizaje. Especialmente en este mundo globalizado, donde se requiere un perfil de comunicólogo dinámico, competitivo, innovador y listo para actualizarse en las nuevas tecnologías que se desarrollen ya que son estos los principales ejes que orientan mueven y dominan el mercado mundial en el área de la comunicación. Sobre este tema se pueden encontrar diferentes estudios que apoyan el desarrollo de habilidades y competencias en el comunicólogo, uno de los autores es Gil (2010) quien desarrolla un perfil muy definido de las competencias del comunicólogo en un mundo global. Por su parte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publica el documento “Cambio y desarrollo de la educación superior” (1995), donde plantea los primeros desafíos de esta temática, siendo base también para el desarrollo de Delors quien desarrolla su reporte de “La educación encierra un tesoro”(1998) que habla de cuatro pilares de la educación, a partir de la primera conferencia mundial de la educación superior en 1998, donde se plasmaron en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción.

Dicha declaración Mundial de la UNESCO establece directrices para enfrentar nuevos desafíos respecto de la enseñanza superior, del cual es base la presente investigación:

Las instituciones deberían asumir un nuevo modelo que responda a las profundas transformaciones en la enseñanza superior, un modelo que responda a las profundas transformaciones propias de la sociedad contemporánea y que considere el papel fundamental que tiene el conocimiento en esta era, y por supuesto el rol que las universidades cobran en este nuevo contexto histórico (González, 2007, p. 2).

De lo anterior se puede entender que es la responsabilidad de las universidades realizar cambios o modificaciones en aquellas áreas que requieran una actualización o cambio, de acuerdo a lo que demande la sociedad, esto va desde un análisis y modificación de un plan de estudios, hasta cambios en las políticas educativas dentro de una institución que busca el bien de sus estudiantes. Sin embargo, las universidades no pueden hacer dichos cambios solas, se deberá buscar organismos que sienten las bases para poder realizar dichas modificaciones. Esto para las universidades, es el modelo educativo el cual dará nuevas perspectivas para dichas instituciones. La UNESCO aborda dicha temática a través del modelo educativo que se menciona a continuación:

...debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige en la mayor parte de los países reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad (UNESCO, 1998).

Aunado a esto, la declaración de Bolonia (1999) la cual está diseñada para reafirmar el sistema educativo europeo delineando los principios de calidad, movilidad diversidad y competitividad sobre la base del cambio de los métodos de enseñanza-aprendizaje, donde se aportan bases a las políticas educativas que, a su vez, propician la educación en diversos campos. Está línea busca enfocarse en el quehacer y poner una mayor atención a una educación más centrada en el estudiante, donde se propone potencializar sus habilidades y destrezas que permitan su interacción fluida entre la formación y el trabajo. Como podemos ver, la idea de mejorar las habilidades con miras a la mejora del perfil profesional a nivel de la educación superior. Esto sigue estando vigente, todas las actividades están enfocadas en la mejora de las habilidades y aptitudes del estudiante de acuerdo con el cambiante entorno que éste enfrente.

Bajo la misma línea, en el 2000, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) plantea una estrategia basada en un proyecto desarrollado para Europa llamado Proyecto "Tuning" y lo tropicaliza de acuerdo a las necesidades de nuestro continente, planteando una estrategia en su documento llamado " La Educación Superior en América Latina y el Caribe" (UNESCO, 2007) donde afirma que el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias, se constituye en un enfoque validado de aplicación internacional y en el eje del quehacer de las entidades de Educación Superior, al articular la formación profesional en función de las demandas requeridas por el mercado laboral. Sin embargo, esto es únicamente el inicio, donde se le exige a las instituciones de educación superior que se actualicen y cambien su enfoque hacia las necesidades y demandas del mercado. Dicha incorporación del modelo ha implicado desafíos para las Instituciones de Educación Superior en términos de acciones y procedimientos que permitan su aplicación sistemática en sintonía con los fines esperados.

5.7. Modelos en la enseñanza de la comunicación

Para el presente análisis se seleccionó los tres modelos de enseñanza propuestos por Fuentes (1996) debido a que los analiza desde el punto de vista de la historia de las carreras de comunicación en México. Debido a que ninguna ha logrado legitimar ni profesional ni universitariamente en las universidades de todo México, donde Fuentes (1996) menciona que los planes de estudio responden a una yuxtaposición con una diversificación que depende mucho de la universidad que lo aplica, pero sin una articulación cognoscitiva.

Bajo la misma lógica, un modelo de comunicación de los más solicitados como es el caso del modelo de “Formación de periodistas”, que surge en los años cincuenta aproximadamente y es de los modelos más arraigados en las diferentes universidades tanto públicas como privadas. Cuyo objetivo principal es el preparar profesionales que estén capacitados para insertarse en un campo laboral de las industrias mediáticas, especialmente en prensa. Bajo la perspectiva instrumental, es decir, donde la comunicación era vista como la actividad de difusión y su énfasis se encontraba en la producción de mensajes (Fuentes-Navarro, 1996).

Un segundo modelo surge de la primera etapa en el momento de popularizar la carrera de comunicación en las universidades, esto se da a principios de los sesentas. Fuentes-Navarro (1996) lo denomina como modelo del comunicador intelectual; debido a que tiene una perspectiva humanista. Dicho modelo habilita la técnica a la cultura en sujetos capaces de impulsar, a través de los medios una transformación sociocultural más dinámica conforme a los marcos axiológicos definidos, enfatizando específicamente en un manejo competente y responsable de los contenidos de los medios. Este modelo aún se aplica en parte en diferentes universidades con una mezcla con el último modelo.

Un tercer modelo, es al que Fuentes-Navarro (1996) denomina: el comunicador como científico social, en este caso, se deslinda de toda la formación instrumental y pone un fuerte énfasis en la construcción de totalidades desde una perspectiva crítica, lo importante es que el comunicador se vuelva crítico de su entorno y no sea únicamente un medio. La preocupación de este modelo es mucho más estructural centrándose en la sociología y la política que a su vez funcionan como disciplinas articuladoras, las cuales buscan orientar al comunicólogo que se forma en esta especialidad.

5.7. Una aproximación a la enseñanza del inglés

El presente apartado pretende analizar aquellos factores que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje del idioma inglés, específicamente en la habilidad comunicativa y al mismo tiempo hacer un análisis de las características requeridas específicamente en el perfil del comunicólogo, el cual desarrolla por su naturaleza misma habilidades comunicativas, así como de análisis. Al mismo tiempo se dará un breve recorrido de los estudios realizados previamente en este ámbito y un análisis de los resultados, en busca de seleccionar las mejores propuestas para la presente investigación donde se abordarán las perspectivas del idioma inglés revisando sus antecedentes históricos, así como los aspectos básicos que son parte del idioma; revisando el currículo universitario y la aplicación del idioma en éste, así como aquellas instituciones que sientan las bases de las políticas internacionales en el educación superior, como es la OCDE, la UNESCO, el proyecto Tuning para Latinoamérica, entre otros.

5.8.1. Una perspectiva del idioma inglés

Se debe revisar algunos aspectos sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje a tomar en cuenta cuando se quiere implementar algún tipo de programa con la meta de mejorar dicho proceso. Varios estudios apuntan a que cada estudiante de diferentes maneras, utilizan distintos tipos de pensamientos incluso relaciona y crea de una manera diferente. A esto lo conocemos como estilos de aprendizaje y son aquellos que definen las estrategias de enseñanza en una clase, en particular cuando se habla de una clase de una lengua extranjera, en este caso, el inglés. Se vuelve entonces crítico que los docentes conozcan y utilicen estrategias que cubran las necesidades de los alumnos efectivamente. Sin olvidar por supuesto las motivaciones intrínsecas y extrínsecas para que los alumnos busquen información, infieran, interpreten y finalmente aprendan el idioma meta.

De esta forma los alumnos al analizar utilizan su conocimiento y habilidades que han ido adquiriendo durante el curso y toman una decisión efectiva, que en este caso puede variar desde actuar de cierta forma, dar información correctamente ya sea de forma verbal o escrita. En este tono podemos hablar de una estrategia centrada en el estudiante, que es lo que hoy en día se aplica en aulas alrededor del mundo sin importar la materia que se este impartiendo, la cual involucra activamente al alumno en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, una sola estrategia aplicada en una clase no es suficiente, algunas estrategias que pueden ser incorporadas son; el aprendizaje auto-dirigido, aprendizaje cooperativo, rol

play, apoyo entre compañeros, entre otras. Es importante que algún momento se le permita al alumno planear sus propias experiencias de aprendizaje, de acuerdo a su nivel e involucramiento por supuesto, son en estos casos donde encontramos la oportunidad de identificar aquellos temas o áreas que requieren refuerzo, proveen de información pertinente del aprendizaje del alumno e incluso pueden surgir ideas de apoyo.

Hablando de la responsabilidad de las instituciones de educación superior, en específico la responsabilidad social universitaria el desarrollar su proyecto de universidad de la mano del proyecto de universidad, el reinventar el currículo por uno de carácter integrador, flexible, socialmente armónico, resolutivo, actual, significativo, que promueva el empoderamiento del conocimiento; que motive la puesta en marcha de iniciativas de innovación y que incite mediante la formación, pero sobre todo que favorezca el uso de la competencia lingüística (caso específico del idioma inglés); la interrelación de saberes; la comunicación con seres que hablen o escriban en otros idiomas; el compartir percepciones culturales y de mundo de forma más directa y vivencial, entre otros. De allí que la vinculación del idioma inglés con el resto de los saberes considerados por la universidad debe estar reflejado en las políticas y prácticas educativas, con el fin de garantizar una formación integral, efectiva y eficaz para los estudiantes.

España (2010) ha hecho diferentes publicaciones donde subraya que hoy en día es evidente que el manejo de un solo idioma no es suficiente para responder a las demandas que impone un mundo interconectado, el cual ve impactadas las relaciones de trabajo, estudio y convivencia por el idioma. De allí la necesidad del desarrollo de la capacidad y competencia lingüística de los futuros profesionales, con el fin de que dicho colectivo tenga una visión pluralista del mundo. Asimismo, es posible considerar las demandas del sector productivo, liderado en su mayoría por multinacionales o empresas de capital estadounidense y dedicadas a la inversión y relación comercial, a las cuales, sin profesionales bilingües, les podría ser más difícil el desarrollo y permanencia en el país, con lo que se estaría corriendo el riesgo de perder fuentes de empleo, si dichas compañías optasen por trasladarse a mercados multilingües.

Como lo comenta González (1998) el conocimiento de una segunda lengua está estrechamente ligado a las necesidades de formación profesional que el educando tiene, así como a la eficacia y efectividad que su vinculación supone en el marco de la apertura de mercados inmersos en el fenómeno de la globalización. Ambos fenómenos sociales han sido parte de la expresión del desarrollo social y económico del mundo actual y han tomado

un protagonismo significativo en el mercado laboral. Por su parte, Ordoñez (2001) concluye que el problema de la educación no es filosófico o axiológico sino técnico, la educación no debe ocuparse de los fines, pues los acepta tal y como ellos se nos dan; de lo que debe ocuparse es de los medios, de la técnica, para lograr la mayor eficacia en la consecución de los fines ya dados.

Por lo tanto, se puede concluir que si la práctica pedagógica que se adopta no busca la integración de aprendizajes, entonces el dominio práctico del inglés podría estar siendo inalcanzable para el estudiantado, quien se expone a más horas contacto con asignaturas técnicas que lingüísticas, reiterando así la carencia de integralidad y efectividad que el proceso educativo supone, evidenciando el hecho de que la vinculación del inglés con las demás disciplinas que conforman la malla curricular no está clara y podría, entonces, no ser de interés formativo.

Ahora, se puede entonces plantear la pregunta de ¿Cuáles son los factores que crean la demanda del idioma inglés si en la etapa académica no se encuentra la motivación mientras que el mercado global lo requiere? El poder hablar inglés de manera correcta, o como se denomina con “proficiency”, es visto como la clave para el empleo, avanzar en proyectos y prospectos, es aquí donde se encuentran aquellas barreras para quienes quieren estudiar.

5.8.2 Aspectos históricos de la enseñanza de inglés

La historia sobre la enseñanza del idioma inglés (ELT por sus siglas en inglés) comienza desde aproximadamente el siglo XV, teniendo diferentes fases, la primera de principios del siglo XV hasta finales del siglo XVIII, el segundo del siglo XVIII al siglo XIX y la tercera fase del siglo XX a la fecha. En el siglo XIV el idioma francés cedió el camino al inglés y las escuelas europeas comenzaron a enseñar dicho idioma junto con otros idiomas modernos como lo es el francés o el alemán. Durante el siglo XIX hubo un desarrollo rápido de la enseñanza del idioma inglés en tanto Europa. Sariçoban (2012) menciona que, es durante este periodo cuando la población angloparlante incrementó en millones convirtiéndose el idioma más hablado en Europa. En Inglaterra durante el reino del rey Enrique IV el inglés tomó un gran auge y es durante el siglo XV que el Rey Enrique V proclama al idioma inglés como el idioma oficial haciendo que a finales del siglo XV los libros se escribieran en inglés. Incluso durante este periodo, las escuelas que enseñaban gramática enseñaban latín aún cuando todos se comunicaban en inglés.

Para el siglo XVI con el retorno de diferentes italianos y otros europeos a sus respectivos países, se detuvo momentáneamente el crecimiento de la enseñanza del inglés en Europa, sin embargo, el interés en la filosofía y literatura inglesa por parte de diferentes países europeos motivan una vez más la enseñanza del inglés. Son por ejemplo las obras de William Shakespeare y poetas románticos los que atraían el interés por aprender inglés. En Rusia, Michael Permskii publicó en ruso “Practical English grammar” (gramática práctica del inglés) y esto provocó que otros hicieran algo similar. Por ejemplo en 1797, John Miller (1797) publicó “The tutor or a New English and Bangalee Work” en Bengal, India. Este libro es considerado el primer libro de enseñanza del inglés publicado en un país no europeo.

Haciendo un salto al siglo XX, en la última fase de aprendizaje la cual está dividido en otras tres fases a su vez. La primera fase consta de 1900 a 1946 (después de la segunda guerra mundial), de 1946 a 1970 y la tercera de 1970 al presente. Durante la segunda fase, el término ELT fue aceptado, incorporando como recursos de apoyo a la lingüística aplicada. Es en esta fase donde surge la necesidad de desarrollar nuevas teorías de aprendizaje, métodos de enseñanza, así como técnicas para poder enseñar el idioma. Es a principios de la segunda fase cuando aparecen institutos para la enseñanza del inglés, estos, junto con el consejo británico, editoriales de libros para la enseñanza del idioma y la BBC se localizaban en la ciudad de Londres exclusivamente, sin embargo, este escenario cambió a la llegada de un gran número de inmigrantes al Reino Unido durante los sesenta.

Sarıçoban (2012) menciona que durante este periodo el ELT era conocido como “inglés para inmigrantes” pero, para los años setentas se renombró como TESL (Teaching English As a Second Language) por sus siglas en inglés. En este mismo periodo de tiempo se estableció la Asociación de escuelas reconocidas del idioma inglés. (ARELS por sus siglas en inglés), esto hizo que la enseñanza del inglés una profesión de tiempo completo. Es por esto que hoy en día, la educación superior enfrenta desafíos que impactan directamente a las propuestas curriculares que la misma sociedad y el mercado laboral demanda, siendo una de ellas que el conocimiento específico sea impartido dentro del aula. Por lo cual la planificación sistemática del currículo deberá tomar el proyecto educativo básico y darle un valor formativo para cada aspecto que lo conforma, desarrollando una plataforma de medición intelectual que interpreta las necesidades sociales para convertirlas en realidad. Es por esto la importancia de dicha planeación, ya que articula los objetivos con los contenidos, procesos, recursos, entre otros que conforman la estructura formativa,

desarrollando las competencias del estudiante de acuerdo con los requerimientos a los cuales debe responder (ARELS, 1960).

Partiendo de dicha idea, el currículo universitario hoy en día debe otorgar un protagonismo a la formación de un segundo idioma. Caso específico del inglés, valorado como un ingrediente clave y de demanda creciente por la omnipresente globalización y revolución tecnológica. Las exigencias profesionales y personales que impone este mundo globalizado fuerzan a la universidad a ponerle especial atención a la formación de profesionales bilingües. En la actualidad el manejo de un segundo idioma, como es el inglés, pasó de ser un valor agregado a constituirse en una competencia lingüística que requiere desarrollar el individuo para integrarse con efectividad y eficacia a la nueva concepción de mundo.

La vinculación del inglés al currículo educativo puede verse como parte de las nuevas exigencias de la mundialización; sin embargo, dicha vinculación debe concebirse como un elemento más de la formación integral de los estudiantes, no solo a nivel lingüístico y cultural, sino también crítico, reflexivo, activo y creador y, por, sobre todo, deberá nacer en el seno mismo de la planificación curricular y pedagógica. Es decir, el aprendizaje del idioma inglés no puede supeditarse a las demandas del mercado, sino que debe constituir parte de las intenciones de formación que la universidad misma se imponga.

Segura (2004) afirma que:

(...) la inclusión de cursos de inglés y de tecnologías de informática en el currículo de las diferentes carreras es parte de esta internacionalización a la que se dirige la Universidad Nacional, tomando en cuenta que en el mundo globalizado actual el manejo de este idioma, de uso universal, y el adecuado uso de las tecnologías de la información y la comunicación son herramientas esenciales que requieren todos los y las profesionales (sic) para vincularse exitosamente al mercado laboral. (Plan Global Institucional, 2004, p. 5).

Se coincide con Segura (2004) en tanto el uso del idioma inglés como pilar del currículo universitario y, por tanto, debe ser visto como una herramienta de información y comunicación. Entonces la universidad es vista como responsable de desarrollar su currículo de la mano del país, promoviendo el empoderamiento del conocimiento, poniendo en marcha iniciativas de innovación en la educación, favoreciendo el aspecto de la habilidad comunicativa, habilitando al estudiante a poder comunicarse con otras personas angloparlantes, compartiendo no solo el idioma, sino experiencias culturales, entre otros temas. De tal suerte que la vinculación con el inglés debe estar reflejado en las políticas y prácticas de la universidad, con el objetivo de garantizar una educación integral. Sin

embargo, si el inglés no está vinculado a los procesos de formación que generarán futuros profesionales quienes serán los futuros motores del desarrollo del país se pondría en riesgo la formación integral y proactiva de los estudiantes. Ante eso, Pérez y Sola (2004) sugieren que el bilingüismo está ligado al éxito educativo, laboral y social, que es en sí lo que tanto pregona la internacionalización, en congruencia de lo que la sociedad busca.

El poder hablar y entender el idioma inglés es ya parte de una lista de conocimientos, habilidades y competencias que un profesional debe tener para poder ser competitivo en el mercado laboral.. Por lo cual, las instituciones de educación superior deben nutrir su currículo universitario, uniéndose con el aprendizaje y uso del idioma inglés para que, a su vez, éste atienda a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Es evidente que hoy en día el ser monolingüe no es suficiente para responder a las demandas impuestas por un mundo globalizado, lo cual tiene como consecuencia el tipo de relaciones de trabajo, estudios, entre otras.

Es en este tema donde se encuentra la necesidad del desarrollo de las competencias lingüísticas de los futuros profesionales para poder dotarlos de una visión pluri- lingüística. Las instituciones de educación superior enfrentan entonces el reto de una formación lingüística que garantice a sus egresados la incorporación y permanencia en el mercado laboral, ya sea que les exijan o no el manejo del idioma inglés. Así mismo, se pueden considerar las demandas del sector productivo ya que éstas están lideradas por empresas multinacionales o de capital estadounidense a las cuales, sin profesionales bilingües se les complicará su desarrollo y permanencia en el país, lo cual generaría la pérdida de fuentes de empleo si estas compañías optan por trasladarse a mercados multilingües que cumplan con las exigencias que éstas demandan (UNESCO, 2015).

Aunado a lo anterior, se deben considerar las relaciones comerciales que tiene el país a nivel nacional, con América del Norte (actualmente actualizando lo que se conoce como el tratado de libre comercio de América del Norte) por su importancia de las relaciones que se han establecido con socios comerciales tanto con Estados Unidos de Norte América, como con Canadá. Por consiguiente, se tiene la necesidad de incorporar el inglés como la herramienta lingüística más usada para poder llevar a cabo intercambios comerciales y culturales, así como la promoción de aprendizajes que aseguren por su parte desarrollar conocimientos significativos en la formación profesional de los estudiantes que, aunque se presenta como un reto complejo, es un objetivo a corto plazo necesario si se desea el desarrollo integral de México.

Weil (1992, p.8) menciona que la necesidad de la formación académico-profesional requiere hoy más que nunca de un desarrollo de competencias lingüísticas que faciliten una efectiva comunicación concebida desde el dominio del inglés, el cual se vuelve clave para el poder desarrollar un perfil profesional requerido en un mundo globalizado, donde la empresa ve al hombre como el capital más precioso. Ahora, es importante hablar de aquellas herramientas que apoyarán nuestro quehacer diario, ya que sociedad actual se caracteriza por constantes cambios e innovaciones, especialmente en el quehacer científico y tecnológico. La avalancha de información escrita a través de medios impresos, computarizados y virtuales es inmensa. Esta realidad obliga a un nuevo tipo de educación, pues los requerimientos académicos y las demandas laborales actuales son diferentes. La educación vigente necesita ser repensada para este nuevo tipo de sociedad donde el conocimiento, la información y la comunicación constantes son los aspectos principales que la caracterizan.

Entonces, la educación académica debe volcarse a ser contextualizada, situada y auténtica para ser útil, provechosa y significativa a los individuos pertenecientes a esta época (Crook, 1998). De esta realidad se deriva que los individuos de hoy necesitan manejar grandes cantidades de información escrita, para ello necesitan utilizar distintas habilidades, destrezas y conocimientos de procesamiento de información escrita para obtener, interpretar y compartir esta información.

5.9. La educación superior desde la mirada política internacional

En el siguiente apartado, se discutirán las diferentes políticas internacionales específicamente de la educación superior, que abordan de una u otra manera el uso del inglés y la importancia de este. También se revisarán las políticas que se tienen como guía en México para la enseñanza del inglés, así como el modelo universitario que la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla tiene como guía para sus alumnos y personal docente. Esto es importante debido a que delimita la visión que se tiene como país y como universidad en cuanto a la necesidad del inglés, hablando en un conjunto, dentro del plan de estudios de cualquier carrera ofertada.

5.9.1 La Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico

La organización para la cooperación y el desarrollo económico, mejor conocido como OCDE (OGDE por sus siglas en inglés) es un organismo creado en 1961 agrupado por 36 países y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. La OCDE ofrece un foro donde los gobiernos pueden trabajar conjuntamente para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes. Se trabaja para entender las razones por las que se producen los cambios económicos, sociales y ambientales. Esta organización mide la productividad y los flujos globales de comercio e inversión. Analizan y comparan datos significativos para realizar pronósticos de tendencias y al mismo tiempo fijan estándares internacionales dentro de un amplio rango de temas de políticas públicas.

En América Latina se cuenta con un centro de la OCDE en México, la cual menciona la información comentada previamente (<https://www.oecd.org/centrodemexico/>) delimitando su principal finalidad, la cual consiste en aumentar la visibilidad de la OCDE en la región, promover el trabajo y las actividades de la OCDE al establecer contacto con creadores de políticas, expertos, líderes empresariales, universidades y representantes de la sociedad civil.

De dicha organización se subraya el desarrollo de políticas públicas de donde encontramos que trabaja el área de educación abordando políticas efectivas del docente, crea y distribuye libros donde se aborda la forma de enseñar basado en competencias globales, manuales sobre comparativos internacionales y sus estadísticas, e incluso un marco desarrollado por la OCDE basado en la competencia global para preparar a la juventud para un mundo sostenible e inclusivo e incluso un análisis de los recursos educativos en las escuelas de Chile, entre muchos temas que involucran a la educación y las competencias globales. Hernández (2008) comenta que la OCDE asienta las políticas globales a las cuales los países adscritos a ella deberán seguir para poder desarrollar sus propias políticas y guías para el desarrollo e integración de instituciones de educación superior. Sin embargo, como parte de dichas necesidades, la OCDE desarrolla el EDUHIME (International Management on higher education) la cual se describe en el siguiente punto.

5.3.2 Aportes de EDUIMHE

El programa de la OCDE de educación superior provee de un foro para profesionales en la educación, el cual analiza temas centrales de la educación superior. Sin embargo, a partir del 31 de diciembre de 2016, el EDUIMHE dejó de funcionar dejando asentadas bases de política internacional en cuanto a la educación superior, por las cuales se mencionarán algunas de éstas, misma que apoyaron y guiaron las políticas públicas de la educación superior alrededor del mundo y en especial en México. Uno de los proyectos es el apoyo de la calidad docente en la educación superior, su objetivo era el delinear iniciativas exitosas en cuanto a la calidad docente, generando una mejora en la calidad de sus graduados. Al participar en los proyectos, las instituciones podían ser parte de revisiones internacionales que al mismo tiempo les permitía interactuar y compartir sus experiencias con institutos alrededor del mundo, reuniendo información, haciendo comparativos y así analizando su calidad de enseñanza.

Otra iniciativa es el análisis de los rankings en la educación superior. Los rankings son una manifestación de medioambiente mucho más competitivo para las instituciones de educación superior y algunos los ven como conductores del cambio. Sin embargo, estos resultados pueden ser positivos o negativos y aún se debate, sin embargo, el EDUIMHE se dedicaba más al estudio del impacto que éste tiene en la reputación de las instituciones de educación superior y la habilidad que le otorga para reclutar estudiantes internacionales y de posgrado, realizar convenios con otras universidades y así asegurar las oportunidades de empleo de sus graduados.

Finalmente, una iniciativa que apoya mucho a las instituciones de educación superior es la llamada: “Una aproximación a la internacionalización y sus implicaciones para una gestión estratégica y una práctica institucional; Una guía para instituciones de educación superior”. Dicha iniciativa lanzó un taller sobre la gestión de la internacionalización, así como diferentes conferencias. Dando énfasis en la gestión de la internacionalización que tiene como objetivo el proveer a los estudiantes las habilidades necesarias para enfrentar un mundo cambiante. Mucho tiene que ver con la importancia que se le está dando a la internacionalización, la lengua extranjera y habilidades interculturales que ayuden al alumno a interactuar en un ambiente global. Esto no solo se refiere a la movilidad estudiantil, la internacionalización afecta muchos aspectos del comportamiento institucional y provee de nuevas oportunidades para todo tipo de instituciones de educación superior.

5.9.3 El Proyecto Tuning para América Latina

El proyecto Tuning para América Latina busca afinar las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Dentro de los objetivos principales de dicho proyecto se encuentran algunos que son pertinentes a la presente investigación. Uno de los cuales es el desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto de la presente investigación. Facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.

El proyecto Tuning define que la universidad en términos generales, busca siempre ser el centro del pensamiento, el debate, la cultura y la innovación; asumiendo las tendencias universales de la educación superior, tomando en cuenta el desarrollo económico social de los países, tomando el factor productivo, basado en el conocimiento y el manejo de la información. Dicha realidad hace que las universidades asuman la actualización continua de los contenidos de sus programas académicos, así como promover con creatividad la armonización de los estudios; flexibilizando sus programas los cuales proporcionan oportunidades a los estudiantes de aprendizaje los cuales les permite alcanzar sus objetivos de diferente forma. Esto hace necesario que los estudiantes incorporen en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, competencias que les brinden esa capacidad de adaptación permanente al cambio, pero, al mismo tiempo, que les formen como ciudadanos comprometidos (Tuning, 2007).

El proyecto Tuning se presentó como una alternativa para las universidades latinoamericanas, promoviendo a través de un trabajo colectivo, aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje, respetando la autonomía y la diversidad de cada región y cultura académica. Buscando el reconocimiento y la validación de los elementos regionales comunes, el acercamiento y comprensión de las diferencias, para colaborar en la solución de problemas, aprovechando factores de éxito. El proyecto se puede ver como una herramienta de apoyo para la incorporación de nuevas redes de áreas temáticas que posibiliten una reflexión común para el desarrollo de temas específicos de gran importancia

para la región. Dicho proyecto, surge como un instrumento dirigido para articular las realidades más cercanas, los retos y las potencialidades conjuntas. Y por esa razón, la experiencia del proyecto ha brindado ciertos lineamientos y reflexiones sobre temas de interés común (Tuning, 2007).

Un tema abordado por este proyecto es el crecimiento exponencial en el número de instituciones privadas, lo cual responde a una demanda cada vez mayor de educación superior. Sin embargo, el aumento de la cobertura, si no se hace de manera planificada, puede traer consigo un deterioro en la calidad ya que en muchos planteles de educación superior están conformados por profesores con grado máximo de licenciatura, el porcentaje de docentes con doctorado aún es bajo. A partir de este análisis, el proyecto Tuning desarrolla ciertos aspectos de cada país que ayuda a entender la situación de la Educación Superior en cada uno de ellos, sin embargo, se tienen diferentes organismos internacionales que hablan de la Educación Superior y las líneas a seguir, una de las más conocidas en la UNESCO, la cual pone un precedente en asambleas y la recopilación de éstas que servirán hasta el día de hoy, como guías en la aplicación y certificación de la Educación Superior. A continuación, se describe dicha institución y la forma de abordar la temática.

5.9.4 Puntos de vista globales, aportes de la UNESCO

A partir de las políticas internacionales que se dan por sentadas en la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), donde se abordan temas esenciales que se estipulan como desafíos de la educación como lo es el financiamiento, acceso a los estudios, formación basada en competencias, la capacitación del personal, la investigación y los servicios y la igualdad de acceso a los beneficios que aporta la cooperación internacional, la institución pone las guías para la mejora en la educación (UNESCO, 1998). Esto plantea una necesidad de analizar ¿Cuál es la función de la educación superior en la sociedad? Ahora como parte de la respuesta y más como un planteamiento sería la revisión del aspecto laboral y cómo la educación superior influye en el mundo laboral.

Las relaciones laborales y la educación superior están determinadas por dos tendencias paralelas, por un lado, esta área tiende a escolarizarse y responder a una demanda de número de graduados para que éstos a su vez cubran la fuerza de trabajo intelectual requerida y por el otro, los empleos se transforman, requieren actualización de

conocimiento o conocimiento especializado, del cual un egresado exprés, no tendrá o por el movimiento de la demanda laboral no tendrá el mismo desarrollo. Por lo cual se deberá mantener relaciones interactivas entre el área laboral y la educación superior, tomando en cuenta que esta relación será a largo plazo, por no decir necesaria a lo largo de toda la vida útil de una carrera, licenciatura o incluso universidad (UNESCO, 1995).

Se debe mencionar que, aunque la educación superior es la que formalmente prepara a los futuros profesionistas, no solo estos se pueden especializar en alguna institución de educación superior, sin embargo, se considera que es la universidad el sitio idóneo para la especialización de los profesionistas. Se debe enfatizar que las tendencias del mercado son cambiantes y dichos cambios se dan de manera excesivamente rápida en algunas áreas, por lo que la UNESCO comenta la necesidad de adaptación de los planes de estudio de acuerdo con la situación para brindar más oportunidades de empleo a los graduados. Sin embargo, esta respuesta se queda corta para la cambiante demanda, por lo que la UNESCO menciona que la educación superior debe contribuir a conformar dichos mercados laborales y al mismo tiempo apoyando al momento de definir las nuevas necesidades, en los planos local y regional con el fin de que éste lleve a un desarrollo humano duradero (UNESCO, 1995).

Hoy en día es imperativo que las universidades no egresen personas con un título, ya que antes se pensaba que título era lo equivalente a tener empleo, ahora las universidades se ven en la necesidad de producir graduados que busquen empleo, sí, pero también que cuenten con habilidades como empresarios e incluso creadores de empleos. En este aspecto, la UNESCO ve como una posible vía de respuesta a la investigación especializada en diferentes áreas como la educación, estructuras educacionales, etc. Se busca nuevos dispositivos fundados en la flexibilidad de las modalidades de enseñanza, lo cual implica movilidad, la flexibilidad en el currículo y el uso de créditos para poder estudiar. Conforme las empresas se van sumergiendo cada día más en cambios económicos, políticos y la internacionalización, los egresados deberán ser capaz de trabajar en este nuevo marco internacional y por otra parte las instituciones deberán estar listos para recibir diferentes culturas y realizar actividades internacionales, preparando planes de estudios dinámicos que cubran las exigencias del mercado (UNESCO, 1995, pág. 30).

Lo anteriormente mencionado, son políticas y puntos de vista de organismos internacionales que han recolectado información y experiencia de diferentes universidades

y personas, a continuación, se verá una de las instituciones que rige a nivel nacional, es decir el nivel México y las políticas que maneja.

5.9.5 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Una perspectiva nacional.

En el caso de México, se cuenta con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la república mexicana, A.C. (ANUIES), el cual es un organismo interlocutor ante entidades gubernamentales, que representa el interés de las instituciones de la educación superior. Fundada el 25 de marzo 1950 en la ciudad de Hermosillo Sonora con la participación de 26 universidades e institutos de educación superior, ha apoyado en la creación de programas, planes y políticas nacionales, así como la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana. Dicho organismo es una asociación no gubernamental de carácter plural que reúne a las principales instituciones de educación superior de México, con el objetivo de promover su mejoramiento integral en la docencia, investigación, extensión de la cultura y Servicios. Se encuentra conformada por 195 universidades e instituciones de educación superior, de las cuales 166 son públicas y 29 particulares (ANUIES, 2019).

En el estado de Puebla, se encuentra la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, ocho institutos tecnológicos, el instituto nacional de Astrofísica, óptica y electrónica (INAOE) y tres universidades particulares, la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP), la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y la Universidad de Oriente (UO). La BUAP entra a dicha institución, recibiendo el reconocimiento por su calidad académica el 13 de febrero de 2006. Dicho reconocimiento se da por su trayectoria académica comprometida con el desarrollo de la sociedad y la educación superior en México. Todo esto es resultado de su calidad académica y las tareas de investigación científica y tecnológica, así como la vinculación que mantiene con todos los sectores de la sociedad. La ANUIES reconoce que la BUAP tiene influencia en el campo de la educación superior, sus programas educativos de calidad, así como la visión integral que norma el desarrollo de la misma (ANUIES, 2019).

Así mismo la ANUIES ha otorgado certificaciones a docentes de la BUAP, por su trayectoria y ha sido sede de conferencias internacionales de la propia ANUIES. La relación entre estos organismos es base para la educación superior y la mejora en procesos de calidad en las actividades que lleva a cabo la BUAP y por ende sirve como base para la

presente investigación. Dicha asociación coordina de manera propositiva con respecto a la autonomía y pluralidad de las instituciones, el desarrollo de la educación superior contribuye a su fortalecimiento con declaraciones, aportaciones y directrices, participa con las autoridades educativas (Secretaría de Educación Pública) en la formación de planes y programas nacionales de educación superior e impulsa la creación de organismos especializados para el mejoramiento de la calidad educativa (ANUIES, 2019).

Ahora, es importante resaltar que estas instituciones son las que apoyan en diferentes niveles en la creación de políticas educativas en diferentes escalas (globales, nacionales y locales). Perrotta (2015) menciona que las definiciones locales de las políticas públicas, así como las prácticas y políticas institucionales de las universidades plantean la pregunta “¿Pensando globalmente, actuando localmente?” en cuanto a las políticas que rigen a nivel internacional y bajarlas a lo nacional e inclusive local, esto requiere un análisis de su vinculación con el andamiaje político-institucional local, que puede ser tanto a nivel nacional como al del sector de la educación superior.

Por lo que se insta a la difusión de las políticas en todos aquellos que intervienen en el proceso, así como en los diferentes organismos que trabajan directa e indirectamente para realizar cambios en las políticas, o en las instituciones por medio de instrumentos directos o indirectos para buscar una mejora dentro de estándares dictados regional y/o internacionalmente. La misma Perrotta (2015) propone la incorporación de ideas, normas y valores a nivel nacional tomando en cuenta la política nacional, con esto, se puede contextualizar para encontrar las tendencias de la educación, tanto local como internacionalmente.

La ANUIES, aporta información muy valiosa para la presente investigación, para dar un panorama de la educación superior en México, ya que brinda información estadística de la educación superior, oferta capacitación continua y capacitación, aporta un biblioteca con la información pertinente para aquellos que analizan la educación superior, construye el centro de innovación y desarrollo, busca la cooperación académica tanto nacional como internacionalmente, gestiona proyectos académicos y publicaciones sobre la educación superior.

5.10 El inglés en México, percepciones y políticas

Moore (2012) hace un enfoque preciso sobre las políticas gubernamentales federales en cuanto al aprendizaje del idioma. Los principios regulatorios establecidos por el artículo tercero de la constitución mexicana, así como la reforma educativa, incentivado por el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en el segmento de una educación de Calidad, provee los lineamientos en cuanto a las políticas educativas en México.

En este apartado se destaca la garantía de un desarrollo integral de todos los mexicanos, buscando contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación con lo cual se lleve a los estudiantes a su mayor potencial (PND, 2013). La meta del plan nacional de desarrollo (PND) es incrementar la calidad de la educación, dotando a la población de herramientas para tener una mejor calidad de vida. Su enfoque es el promover políticas que busquen cerrar la brecha entre lo que se enseña y lo que se necesita saber para poder desempeñarse en el trabajo cotidiano a lo largo de la vida. Busca también incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que apoye el desarrollo de capital humano, así como su capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado, logrando así una sociedad más justa y próspera.

Para lograr una educación de calidad, se requiere que los planes y programas de estudios sean apropiados, por lo que el PND insta a las instituciones de educación que concilien su oferta educativa con las necesidades sociales, fomentando mecanismos que habiliten al recién egresado a enfrentar los retos que la globalización le impone, fortaleciendo las políticas de internacionalización de la educación mediante un enfoque que considere la coherencia de los planes de estudio y la movilidad de los estudiantes y los académicos (PND, 2013 p.63). Esto conllevó a la implementación de la reforma educativa que se basa en tres ejes de acciones fundamentales, todos orientados al objetivo principal el cuales el desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.

El primer eje busca que los alumnos sean educados por los mejores docentes, el segundo busca que la evaluación sea un instrumento para elevar la calidad de la enseñanza y por último fomentar que la educación sea una responsabilidad compartida entre directivos, maestros, alumnos y padres de familia. El PND menciona que es necesario innovar el sistema educativo para formular nuevas opciones y modalidades que usen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en sus diferentes modalidades (PND, 2013. P. 68).

5.10.1 Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN).

El 17 de diciembre de 1992 se hace un cambio histórico que afectará diferentes aspectos tanto de la política, las relaciones internacionales de México y por supuesto el ámbito educativo. Hablamos del tratado de libre comercio firmado entre los tres países que conforman la región de América del norte. Aunque dicho tratado fue puesto en marcha hasta enero de 1994, la vida económica de México se ve afectada, hasta el día de hoy por los movimientos y acuerdos que se tienen en este tratado. Al hablar este tratado, es necesario abordar la internacionalización de la educación superior, ya que genera una necesidad intelectual y académica que forzó a las instituciones de educación superior a realizar cambios logísticos a la educación superior.

Según Didou (2000) existe muy poco análisis que pongan de manifiesto las discrepancias entre lo dicho y lo hecho, entre la aceptación teórica y la voluntad política de tomar efectivamente medidas que permitan modificar la inercia que hay en los actores implicados para lograr la transformación del modelo de educación superior del país. Sólo como comentario y como parte del análisis, Altbach (1994) menciona que, en términos del sistema de educación superior estadounidense, el gasto de éste en materia de investigación y desarrollo e infraestructura tecnológica, supero tanto a Canadá como a México y al mismo tiempo poseía el mayor y más influyente sistema académico a nivel mundial. Esto pone a la vista de todos que México tiene no solamente un deficiente sistema educativo, sino que no está preparado para competir con su socio en aspectos académicos.

En el aspecto educativo, el TLCAN es uno de los puntos críticos ya que posibilita a que la educación superior se privatice y por ende no todos tenga derecho a recibirla. Arriega (2000) menciona que el TLCAN ha virado las tendencias de la educación hacia una educación privada, esto debido a que el artículo XI se establezca a la educación como un campo de inversión. Aún cuando existe un esquema de integración académica por parte de dicho acuerdo, éste no está desarrollado a los niveles que se requieren para promover la educación en estos tres países. Es por eso por lo que aún cuando el TLCAN une a tres países que en su riqueza cultural no comparten más que el estar unidos por una región y el que la comunicación básica se lleva a cabo en el idioma inglés, ya que dos de los tres países tienen como lengua materna dicho idioma.

México entonces se ve en la necesidad de que las personas que interactúan con sus pares de los otros dos países deberán estar preparados para que esta interacción se realice en inglés. Esto debería tener, un efecto sombrilla, donde desde las más altas esferas

que son las que tienen este contacto con Estados Unidos y Canadá hasta aquel ciudadano mexicano que nunca ha salido de su ciudad natal, tengan las mismas oportunidades de aprender el idioma y poder interactuar, si fuese necesario en inglés; lo cual está muy lejos de la realidad. Es por esto por lo que aún cuando se tiene esta estrecha relación comercial con estos dos países angloparlantes, México aún no ha volteado su mirada hacia al 100% a la necesidad.

5.10.2 El desarrollo de directrices de la BUAP; el Modelo Universitario Minerva

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en el 2009, se enfrenta con la necesidad de fortalecerse como una universidad pública, solidaria, incluyente, innovadora y comprometida con la sociedad por lo cual se toma en cuenta para implementar acciones en el Plan de Desarrollo Institucional (2013-2017), ello mediante 7 tomos para el desarrollo de dicho plan. Con este modelo educativo se busca el uso intensivo de la educación multimodal, el uso de los recursos y las plataformas existentes, el impulso del desarrollo de la universidad mediante un paradigma basado en la comunidad inteligente y las sociedades del conocimiento. El modelo Universitario Minerva (conocido como MUM), un modelo incluyente permite la incorporación de nuevas formas de concebir el aprendizaje y suma propuestas que mejoren su gestión.

Asimismo, se plantea la necesidad de analizar políticas institucionales congruentes a su implementación, análisis y evaluación. Como parte de las políticas educativas en los diferentes ámbitos, estatal, nacional e internacional, se requiere fomentar el paso de la educación tradicional a una educación innovadora con la participación comprometida de todos los actores de la educación, principalmente la del docente como uno de los ejes importantes en el proceso enseñanza y aprendizaje. Según sus objetivos, el MUM busca integrar contenidos que mejoren la asignatura para tener egresados con sello de emprendedor, diseñar un modelo educativo actual, focalizado en el docente, crear centros de desarrollo de escritura y lectura que promuevan habilidades meta-discursivas y meta-cognitivas en los estudiantes en los diferentes niveles (BUAP, 2013).

En dicho documento también se identifican como necesidades por atender: el uso de los recursos institucionales en los cursos presenciales para desarrollar competencias y desarrollar el eje de Desarrollo de Habilidades para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, crear comunidades inteligentes con una visión sistémica multidisciplinaria, configurar un plan de desarrollo académico que genere programas marco

de investigación para constituir comités de innovación y desarrollo institucional, redefinir las funciones del tutor en el marco del MUM y resaltar su función, así como actualizar el marco normativo correspondiente.

5.10.2.1 Modelo Universitario Minerva visto desde las competencias

El documento que ofrece el modelo universitario Minerva en cuanto a las competencias se divide en los ámbitos pedagógico, filosófico, metodológico y político. En el ámbito pedagógico se hace referencia a la evolución de sociedades del conocimiento. El filosófico destaca la orientación que enuncia componentes de nuestra filosofía. El metodológico se refiere al manejo de un modelo de educación en competencias, estableciendo criterios y orientaciones de planeación y evaluación que se pretende lograr en los alumnos. Y, por último, la orientación política como un principal reto que enmarcaba el artículo 3o constitucional, la Ley General de Educación y el Plan de Desarrollo 2013-2017 de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Ahora bien, son muchas las razones para estudiar los modelos educativos desde el enfoque de competencias, que actualmente constituyen el eje principal de las políticas educativas internacionales. Las competencias son el conjunto de dominios basados en aprendizajes básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, mediante los cuales se reconoce a una persona como capaz de desempeñarse con alto nivel de autonomía y compromiso social para el logro de una mejor calidad de vida.

Para Tobón (2006), las competencias son el eje primordial que orienta el currículo, la docencia, el aprendizaje y la calidad desde un marco de evaluación de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier enfoque educativo. Además, hay diversos componentes de una competencia, que se ven reflejados en el currículo y en los módulos de formación para los perfiles de egreso del discente. Existen dos clases de competencias: las genéricas y específicas o disciplinares. Las competencias *genéricas* se refieren a las competencias que son comunes a una rama profesional (por ejemplo: salud, ingeniería, administración), o todas las profesiones. Las competencias *específicas*, a diferencia de las competencias genéricas, son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación (en este sentido tenemos las propias de cada disciplina). Competencias *básicas*, en algunos casos llamadas genéricas, desarrollan áreas cognoscitivas, comunicacionales, interpersonales, informales y lógica-numérica generalmente. Las *específicas* o *académicas* desarrollan habilidades lingüísticas, de

matemáticas, científicas, socio-históricas, ecológicas, generalmente. Pero también encontramos competencias *laborales*, que generalmente se reflejan y permean el currículo en una transversalidad de este. Como son las tecnológicas (TIC), académicas, profesionales docentes, básicas, que tendrían que ver con los métodos, procedimientos y el manejo de instrumentos (PDI, 2013).

Entre los fundamentos principales del Modelo Universitario Minerva (MUM) se encuentra la “Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI” (UNESCO, 1998), en la que se distinguen conceptos como: “La educación a lo largo de la vida, la educación para la ciudadanía y la participación activa de la sociedad, la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sustentable, la democracia, la paz, todo dentro de un contexto de interculturalidad, multiculturalidad y justicia”. Para acceder a los anteriores elementos, la educación se desarrolla en los siguientes pilares: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos (Delors, 1996), además de aprender a emprender y aprender a desaprender: “El modelo educativo de la BUAP, pretende la formación integral y pertinente del/la estudiante. Por lo tanto, se basa en un enfoque constructivista, con orientación sociocultural, que retoma y enriquece las principales aportaciones del humanismo crítico” (BUAP, 2010).

Por lo anterior, resulta necesario retomar las competencias básicas de la universidad la solución de problemas, la comunicación permanente, el liderazgo académico, la autoformación, el trabajo en equipo y colegiado así como procesos sistemáticos tomados en cuenta en el MUM (BUAP, 2010), Donde se señala las tendencias de la educación superior mexicana son:

- ✓ Actualización de conocimientos al concluir una carrera.
- ✓ Educación a lo largo de la vida.
- ✓ Transformación cualitativa de las profesiones en cuanto a contenidos y formas de ejercicio.
- ✓ Profesiones en constante evolución. (La sociedad requiere profesionistas con una sólida formación científica, multidisciplinaria, tecnológica y humanística).
- ✓ Flexibilidad del currículo.
- ✓ Flexibilidad en planes y programas de estudio y en la organización académica, institucional y normativa.
- ✓ Énfasis en la planeación, más que en la trasmisión del conocimiento.

- ✓ Sólida formación para el aprendizaje autónomo y autogestivo.
- ✓ El tránsito entre niveles, modalidades e instituciones.

Sin olvidar que el aprendizaje se da más allá de los muros escolares. Los espacios educativos se pueden vincular con el entorno, la comunidad y las fuentes de trabajo y el apoyo de las TICs. A partir de la reflexión de lo anteriormente planteado, se llevó a concluir que los modelos educativos basados en competencias deberían tener los siguientes compromisos:

- ✓ Cubrir la demanda de atención, estableciendo estrategias de aprendizaje acordes con la atención de grupos numerosos y/o reducidos.
- ✓ Generar oportunidades de aprendizaje, promoviendo el aprendizaje autónomo, facilitando el tránsito de alumnos entre niveles.
- ✓ Permitir la combinación de la teoría y práctica mediante procesos flexibles e innovadores.
- ✓ Articulación de niveles, identificando con precisión los factores que favorecen y obstaculizan el logro de los propósitos educativos y la misión de la escuela.
- ✓ La elaboración del trabajo colegiado y un Plan de Desarrollo Institucional.
- ✓ Mejorar los procesos y productos educativos dentro de un proceso de mejora en el liderazgo académico de todos los directivos.
- ✓ Diseño de estrategias para solución de problemas y adquirir y/o desarrollar conocimientos y habilidades para realizar las múltiples actividades que se desarrollan en los campus.
- ✓ Mayor énfasis en liderazgos directivos con capacitación y auto-capacitación permanente de los directivos y docentes.
- ✓ Fortalecer las relaciones con sectores institucionales, con apoyo de tutorías, talleres, proyectos a la comunidad.
- ✓ Abatir la reprobación, deserción e incrementar la eficiencia terminal a través de la utilización de estadísticas, reuniones periódicas; unificar, evaluar y autoevaluar formas de enseñanza y resultados de aprendizaje de los educandos.
- ✓ Y finalmente, establecer una cultura de evaluación de manera institucional, detectando de manera permanente los logros y/o dificultades en los campus y priorizando el aspecto pedagógico y el ejercicio directivo.

El modelo universitario Minerva (BUAP, 2010), aporta criterios para dar seguimiento al desarrollo de las competencias genéricas de la BUAP, para desplegar los saberes descritos en los ejes transversales del Modelo Universitario Minerva. Promover el uso reflexivo de las estrategias didácticas para favorecer el autoaprendizaje y el aprendizaje cooperativo. Es también una oportunidad para fomentar el diálogo, para la búsqueda permanente de acuerdos orientados a fortalecer la formación de los estudiantes además de contribuir a la profesionalización docente.

Actualmente la educación superior se encuentra ante el reto de crear esquemas de formación que permitan asumir el acelerado desarrollo de las ciencias y la tecnología, frente a esta necesidad es fundamental abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva más holística, que favorezca la interrelación entre la formación básica que aporta los cimientos del nivel superior y aquellos saberes que diversifican el perfil profesional para facilitar el abordaje de los problemas del contexto, desde una perspectiva interdisciplinaria en donde se promueva la creatividad e innovación para que los estudiantes encuentren por sí mismos las respuestas a los retos de un mundo en constante cambio.

En las reflexiones permanentes que la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla tiene desde la construcción del Modelo Universitario Minerva es de gran relevancia la reflexión en torno a los propósitos formativos que permiten enfrentar los desafíos del contexto desde una perspectiva crítica para asumir la responsabilidad social expresada a través de las políticas, estrategias y acciones que orientan a la formación de una ciudadanía global.

Ahora bien, desde el inicio del siglo XXI, la ciencia ha tenido grandes transformaciones que han generado cambios en la sociedad y la vida cotidiana, esto ha permitido que se formulen nuevos problemas y formas de producir saberes. Esta realidad implica que la construcción del conocimiento “no entiende el cambio como disrupción del orden sino como innovación prometedora. La ciencia no es solo descripción de las leyes naturales y explicación de los fenómenos, sino que con lleva a la creación, la modificación de la naturaleza y donde el conocimiento no es una cosa y la ética otra”. (UNESCO, 2009).

Frente a estos cambios, la Universidad enfrenta el desafío de incorporar enfoques que orienten a la resolución de problemas para crear nuevos conocimientos, relacionar saberes disciplinarios e integrarlos a través de competencias profesionales. En este contexto, incorporar un enfoque por competencias que tenga como base los principios del pensamiento sistémico-complejo enriquece las formas de abordar el aprendizaje y la

enseñanza considerados en los fundamentos y principios básicos del Modelo Universitario Minerva. “El enfoque sistémico complejo le da primacía a la formación de personas integrales con compromiso ético, que busquen su autorrealización, que aporten al tejido social y que, además, sean profesionales idóneos y emprendedores” (Tobón, 2007).

En la actualidad es fácil tener acceso a una gama amplia de literatura sobre el concepto de competencia, se pueden encontrar diversas metodologías para establecer un perfil profesional y clasificarlas. Estos enfoques abarcan desde las competencias laborales hasta la visión de competencias profesionales. En la institución deberán asumirse las orientaciones relacionadas con el desarrollo de competencias profesionales pues son este tipo de competencias las que favorecen la empleabilidad “aptitud para el empleo y la creación de este” (Vargas, 2008). Es el potencial que desarrolla cada persona con base en su formación, sus experiencias, trayectoria profesional, su forma de ver el mundo, adaptarse a los cambios y aportar soluciones a los problemas identificados en un contexto específico.

La formación de competencias profesionales está relacionada con los retos que enfrenta la educación en México y a nivel internacional. Desde una perspectiva integral, sostenible y sistémica la UNESCO y la ANUIES han expresado que se requiere reflexionar y elaborar estrategias que permitan:

- 1.- Asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública” (UNESCO, 2009).
- 2.- Ampliar las oportunidades de estudio en las instituciones de educación superior, revisar las estrategias utilizadas para ampliar la cobertura, así como considerar la creación de un robusto Sistema Nacional de Educación a Distancia.
- 3.- Promover de manera intensa la incorporación de enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje y la generación del conocimiento; así como favorecer el uso de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de aprendizaje.
- 4.- Favorecer el diálogo e intercambio de experiencias y recursos con instituciones educativas de otros países. A partir de alianzas con universidades e instituciones de educación superior extranjeras, se deben incluir mecanismos de transferencia de créditos y reconocimiento de estudios, intercambios académicos y estudiantiles, oferta conjunta de

programas educativos, formación de redes del conocimiento, intercambio de buenas prácticas, entre otras.

5.- Además de garantizar el uso responsable del presupuesto es la construcción y consolidación de mecanismos de transparencia y rendición de cuentas.

Promover la gestión curricular desde un enfoque por competencias implica que los gestores y docentes tengan claridad sobre el sentido que tiene participar en esquemas de formación centrados en el aprendizaje de los estudiantes. En la relación permanente que existe entre el saber ser, aprender, convivir y hacer, tener la comprensión sobre el desarrollo de una competencia como un proceso gradual que se despliega en ambientes de cambio e incertidumbre. Desde esta perspectiva, la gestión por competencias es un elemento clave para participar en la construcción de la sociedad del conocimiento y de la información. De acuerdo con Zabalza (2004) las instituciones de educación superior enfrentan seis retos expresados de la siguiente forma:

1. Adaptarse a las demandas del empleo.
2. Situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio.
3. Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos.
4. Incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia.
5. Constituirse en motor de desarrollo local, tanto en lo cultural como en lo social y económico.
6. Reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes, los sistemas de acreditación compartidos.

Lo anterior implica reflexionar de manera permanente sobre la pertinencia, adecuación y complejidad de las competencias, además de la búsqueda constante para relacionar e integrar saberes; en esa forma de entretrejerlos se encuentran aquellos relacionados con el pensamiento crítico y reflexivo, saberes independientes de las competencias específicas, necesarias para actuar como ciudadanos del siglo XXI.

En el Proyecto Tuning, desarrollado en la Unión Europea, se propuso una nueva forma de mirar la enseñanza de pregrado y postgrado. Este modelo concibe los “resultados

del aprendizaje como desempeños observables a nivel conceptual, procedural y actitudinal. Éstos representan manifestaciones de lo que se espera que un alumno conozca, analice y sea capaz de demostrar, una vez concluido el proceso de enseñanza” (Tuning, 2007). Fue este modelo el primero que incorporó las competencias genéricas como “competencias transferibles, necesarias para el empleo y la vida como ciudadano responsable; siendo importantes para todos los alumnos independientemente de la disciplina que estén estudiando” (Blanco, 2009).

Las competencias genéricas están relacionadas con el desarrollo de la transversalidad del currículo que se expresa en acciones formativas de carácter integral. Promueven la educación en valores y su relación con la globalidad del conocimiento. Comprenden un amplio rango de combinaciones del saber y del hacer, trascienden a la disciplina. Este tipo de competencia no se desarrolla en una asignatura en particular, se adquieren a lo largo de las distintas asignaturas contempladas en un plan de estudios. Para determinar las competencias genéricas de una institución. Rychen y Salganik (2003) indican cuatro elementos analíticos que se requieren para definir las:

Estas son *transversales* en diferentes campos sociales, es decir, atraviesan varios sectores de la a) existencia humana, siendo no sólo relevantes en el ámbito académico y profesional, sino también a nivel personal y social; b) se refieren a un *orden superior de complejidad mental*, es decir, favorecen el desarrollo de niveles de pensamiento intelectual de orden superior como son el pensamiento crítico y analítico, reflexión y autonomía mental; c) *son multifuncionales*, es decir, requieren en un campo extenso y diverso de demandas cotidianas, profesionales y de la vida social, necesitándose para lograr distintas metas y resolver múltiples problemas en variados contextos; d) *son multidimensionales*, pues consideran dimensiones perceptivas, normativas, cooperativas y conceptuales, entre otras.

Además, trascienden contenidos que deben considerarse en todas las áreas disciplinares, refiriéndose a aquellas experiencias, reflexiones, tópicos, construcciones colectivas, ambientes de aprendizaje relacionados con la educación moral y cívica, la salud, la paz, la convivencia, la educación ambiental, la causa del error y la organización del conocimiento, de la gestión de la información, del uso estratégico de las Tecnologías de la Información y Comunicación, así como el uso de una segunda lengua que se expresa en un conjunto de valores, actitudes y comportamientos interdependientes que forman parte de la educación de la persona.

Por su parte, en la Universidad, a través de la Formación General Universitaria (FGU) se inicia el desarrollo de los ejes transversales en las mallas curriculares de cada plan de estudios. El área está integrada por las siguientes asignaturas:

1. Formación Humana y Social. [36 horas. Teoría y 36 horas. Práctica – Total 72 Horas. 4 créditos].
2. Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Complejo. [36 horas. Teoría y 36 horas. Práctica – Total 72 Horas. 4 créditos].
3. Lengua Extranjera Inglés (en cuatro cursos). De manera optativa francés. Estas asignaturas deben cursarse y aprobarse por los estudiantes en los primeros años (2) de la formación profesional. [36 horas. Teoría y 36 horas. Práctica – Total 72 Horas. 4 créditos por cada uno de los cuatro cursos].

A través de esta área se promueven métodos y técnicas de enseñanza con un carácter globalizador, los cuales facilitan la interrelación de los diversos contenidos curriculares y su relación con las características del contexto social. A través de estos aprendizajes se favorece la construcción de alternativas de solución a las problemáticas sociales, así como la oportunidad de potenciar los mecanismos que fortalecen el desarrollo de un proyecto de vida ético. Con la implementación del Modelo Universitario Minerva la BUAP, declaró las siguientes competencias genéricas, las cuales han sido revisadas nuevamente teniendo como referente los ejes transversales señalados en el modelo. A continuación, se analizan la competencia genérica, vista desde la BUAP en cuanto a la lengua extranjera (BUAP, 2010):

Tabla IV. Competencia genérica de la lengua extranjera en la BUAP.

Eje Transversal	Competencia genérica
Lengua Extranjera	Utiliza una lengua extranjera de manera integral con la finalidad de realizar procesos de comunicación relacionados con los contenidos y actividades propias de su disciplina, los cuales le permiten establecer relaciones interculturales y colaborativas para explorar y construir saberes dentro de la misma, con ética, responsabilidad social y el apoyo de diversas herramientas tecnológicas.

Fuente: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2010). Competencias genéricas de la BUAP. Dirección General de Educación Superior.

La evaluación de las competencias genéricas considera la movilización de saberes de manera integrada para resolver situaciones o problemas del contexto como ciudadano del siglo XXI. La literatura sugiere que la evaluación de competencias genéricas debiera combinar modalidades como la autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación. Los criterios y niveles de dominio de cada eje contribuyen a la evaluación de los aprendizajes que los estudiantes realizan en las secuencias didácticas, los proyectos y las actividades curriculares y extracurriculares, permiten valorar las acciones realizadas en relación con la formación integral y pertinente del estudiante. A continuación, se presenta el criterio y niveles de dominio que se sugiere utilizar para dar seguimiento y evaluar este tipo de aprendizajes considerados en el Modelo Universitario Minerva determinados por la BUAP para la Lengua extranjera (BUAP, 2010).

Tabla V: Criterios y niveles de dominio de la competencia genérica relacionada con el Eje Transversal – Lengua Extranjera (LE).

Criterios	Niveles de Dominio				
	Deficiente	Básico	En Desarrollo	Altamente Satisfactorio	Sobresaliente
Comparte información acerca de sí mismo, de sus necesidades inmediatas y de otras personas.	Muestra gran dificultad para expresar información acerca de sí mismo, sus necesidades y las de otras personas.	Utiliza de manera elemental expresiones para dar información acerca de sí mismo, sus necesidades y las de otras personas.	Interactúa con seguridad para expresar de manera sencilla información acerca de sí mismo, de sus necesidades y las de otras personas.	Describe de manera clara aspectos de su pasado, de sus necesidades y las de otras personas.	Muestra iniciativa para llevar a cabo conversaciones sobre cuestiones habituales sobre sí mismo y otras personas.
Comprende textos fácilmente.	Identifica palabras de manera aislada separadas del contexto.	Con dificultad entiende textos cortos en relación con el contexto.	Encuentra información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos.	Identifica las ideas principales en discursos orales y textos sencillos.	Comprende fácilmente las ideas principales de manera oral y en textos sencillos y académicos.
Utiliza expresiones de uso frecuente con fluidez.	Muestra gran dificultad para entender expresiones de uso frecuente.	Utiliza pocas expresiones de uso frecuente.	Utiliza de manera adecuada expresiones de uso frecuente.	Utiliza expresiones de uso frecuente en conversaciones sencillas.	Inicia conversaciones cortas en intercambios personales con fluidez.

Criterios	Niveles de Dominio (LE)				
	Deficiente	Básico	En Desarrollo	Altamente Satisfactorio	Sobresaliente
Redacta correspondencia personal en mensajes, notas, cartas o correos electrónicos breves con propósitos simples como agradecer o invitar.	Produce con dificultad textos escritos de forma sencilla	Es necesario hacer varias correcciones a los textos escritos de manera sencilla.	Redacta textos escritos de manera sencilla.	Redacta de manera clara y diferenciada escritos como mensajes, correos electrónicos, cartas formales e informales.	Construye con facilidad y originalidad textos escritos con propósitos simples para agradecer o invitar utilizando diferentes medios.
Aplica estructuras lingüísticas básicas	Muestra confusión al utilizar estructuras lingüísticas básicas.	Produce de forma oral y escrita estructuras sencillas, las cuales contendrán invariablemente errores básicos.	Utiliza de manera aceptable las estructuras lingüísticas básicas.	Muestra claridad al hacer uso de las estructuras lingüísticas básicas.	Aplica estructuras lingüísticas básicas con seguridad y de manera correcta.

Fuente: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2010). Competencias genéricas de la BUAP.

Dirección General de Educación Superior.

Como reflexión, estos retos exigen llevar a cabo procedimientos diferentes a los utilizados en la enseñanza tradicional y en la formación de estructuras curriculares verticales. Se requiere reflexionar sobre los saberes desarrollados a lo largo de la trayectoria académica del estudiante en la Universidad y su capacidad de autoaprendizaje aún después del egreso. Analizar cómo se logra el dominio de la teoría y de qué manera se utilizan las estrategias de enseñanza para promover un aprendizaje significativo, cuál es su relación con la diversidad de prácticas que es necesario incluir en todo proceso formativo. Además de revisar si la evaluación muestra evidencias del proceso de construcción de nuevos saberes. De esto se desprende entonces la propuesta de aplicar lo anterior a la BUAP. El desarrollo de competencias genéricas en educación superior implica entre otras cosas que, los docentes y gestores académicos se actualicen constantemente en las metodologías de enseñanza y evaluación orientadas a promover la autogestión del aprendizaje del estudiante.

5.10.3 La demanda del idioma inglés en México

A pesar de que México comparte un gran territorio delineado por una frontera, se enfrenta con dificultades al aprender el idioma inglés, además de mostrarse en un nivel por debajo de varios países de América Latina en cuanto a la habilidad del idioma inglés. Además, el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) publica que aun cuando el inglés es el idioma utilizado para los negocios, solamente el 5% de la población mexicana lo habla o lo entiende por completo. Sin embargo, el interés en aprender inglés ha ido creciendo, en 2015, un estudio realizado por el Consejo Británico mencionado con anterioridad, llamado *“English in Mexico, An Examination of policy, perceptions and influencing factors”* El Inglés en México, un análisis de la política, percepciones y factores influyentes dio como resultado que el tamaño del mercado que se encuentra aprendiendo inglés en México es de aproximadamente de 23.9 millones de personas. Incluyendo todos los niveles impartidos en los diferentes institutos, tanto privados como públicos. Esto es el equivalente a aproximadamente un 21% del total de mexicanos (Consejo Británico, 2015).

En cuanto a la educación superior, los institutos tanto públicos como privados se han internacionalizado ya que este aspecto se ha vuelto algo muy deseado, dicho aspecto se convirtió en algo muy popular y necesario que tener en los años noventa. Las universidades veían entonces al inglés como una de las herramientas más importantes para apoyar a sus alumnos a lograr su potencial académico y al mismo tiempo la ven como la llave para la movilidad, la colaboración en la investigación y poder realizar convenios con otras universidades tanto angloparlantes como aquellas que usan el inglés como su medio para comunicarse con el resto del mundo. Hoy en día casi la mitad de las universidades tienen algún tipo de programa de enseñanza del idioma inglés, ya sea como una lengua extranjera o como un segundo idioma (Consejo Británico, 2015 p.6).

Por su parte, el consejo británico (2015), exploró las motivaciones de los estudiantes que desean aprender inglés y encontró correlaciones entre la ocupación, el último nivel educativo obtenido, el ingreso per cápita, así como el acceso a la enseñanza del idioma inglés. Se encuentra entonces que aproximadamente el 70% de los gerentes, ingenieros, así como otras profesiones que ocupan un nivel gerencial han estudiado inglés. Los mexicanos que trabajan en las artes, diseño, entretenimiento, deportes, medios y arquitectura también lograron este 70%. Por el contrario, sólo alrededor de la mitad de los encuestados con un nivel manual operativo, desempleados o generalmente con bajos niveles de educación comentaron que algún momento estudiaron inglés.

Es importante mencionar el otro aspecto, ¿cómo lo ven los empleadores? El 33% de los empleadores quienes participaron en el estudio realizado por el Consejo Británico, utilizan el idioma inglés como el idioma principal para su comunicación interna, mientras que el 47% utilizan el inglés como el idioma principal para su comunicación externa con empresas externas. La mayoría de los empleadores mexicanos comentan que, para sus empresas, el saber inglés es una habilidad esencial, la cual toman muy en cuenta en el proceso de selección de nuevo personal, ya que para ellos el idioma inglés es el idioma internacional para comunicarse ya que les permite tratar con clientes extranjeros, por lo cual es una habilidad muy demandada debido al rápido crecimiento del fenómeno conocido como globalización.

A modo de conclusión, se puede decir que es importante también fijar la mirada en la demanda del inglés en México, primeramente y después en consecuencia en Puebla y en específico en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y en particular en la Facultad de Ciencias de la Comunicación. Primero esa necesidad interna dentro de las instituciones de educación superior y después la demanda externa de un mercado laboral globalizado. En el alumnado de México podemos decir que después de varios años de analizar la necesidad del inglés para el alumnado, la secretaría de educación pública ha realizado esfuerzo para implementar la impartición del inglés en todos los niveles, desde maternal hasta media superior. Sin embargo, al llegar los alumnos al nivel superior, como ya se ha comentado, llegan con un nivel muy básico de conocimiento del idioma. Es entonces la responsabilidad de la universidad desarrollar herramientas para que el alumno pueda llegar a cierto nivel que le permita desenvolverse en un mercado laboral cada día más demandante de personas que sepan el idioma, especialmente que se puedan comunicarse en dicho idioma. Pero este no es el único factor que debe impulsar a las universidades a mejorar sus planes de estudio en cuanto a la lengua extranjera que se imparte como parte del ya conocido “tronco común” que todas las licenciaturas de una misma universidad cursan, sino el ver al idioma inglés como la herramienta que apoyará a la movilidad.

Capítulo VI:

Referentes teóricos

En el presente capítulo se realiza una reflexión sobre las teorías desarrolladas por diferentes autores, las cuales servirán de apoyo en el desarrollo de la presente investigación. Es importante mencionar que sin el conocimiento y apoyo de las teorías previamente desarrolladas, no se podría fundamentar enfoques que se adhieran a la presente. Es por esto que se plantea una visión constructivista, donde los aspectos importantes de las teorías definen el rumbo de la presente investigación.

6.1 Constructivismo.

Como parte de la presente investigación, se debe abordar una filosofía centrada en una pedagogía que se sustente en el constructivismo, ya que los seres humanos pueden entender únicamente lo que ellos mismos han construido. Además, porque entendemos al estudiante como el agente más importante en el proceso de aprendizaje, donde sus intereses, características, conocimiento previo, entre otras, deberán ser tomadas en cuenta al momento de construir estrategias, con el objetivo de apoyar a los alumnos a construir un nuevo conocimiento a partir de experiencias auténticas, buscando una participación activa con el objetivo de fomentar un aprendizaje significativo.

Justo la perspectiva de aprendizaje y enseñanza basada en el constructivismo representa la idea anterior, al entender a los alumnos como sujetos activos en la construcción de su propio conocimiento, donde se asevera que las interacciones sociales son muy importantes en la construcción de conocimiento (Bruning, 2004). Desde la perspectiva constructivista, los alumnos pueden aprender activamente a través de procesos cognitivos al construir un entendimiento de lo que le rodea. Por su parte, Woolfolk (2007) entiende el constructivismo en términos de cómo el individuo usa información y recursos en general para construir y mejorar sus modelos mentales, así como sus estrategias para solucionar problemas. Por ello, que se diga que el modelo constructivista de enseñanza permite que los estudiantes construyan su propio conocimiento, sin importar si esta construcción refleja realidades objetivas o si dicha construcción mejora su desarrollo cognitivo el cual le apoya al momento de ampliar su conocimiento.

Como veremos más adelante, pedagogos como Jean Piaget, Lev Vygotsky y Jerome Bruner contribuyeron con teorías de aprendizaje constructivista. Siendo bases importantes para esta corriente, por ello que se abordan también en este apartado. Ahora bien, existen diferentes definiciones sobre el constructivismo, ellas, desde diferentes percepciones. Por ejemplo, la definición de Jean Piaget (1977), quien desarrolla una definición sobre el constructivismo cognitivo, misma que divide en dos partes esenciales: la edad y la etapa. Éstas predicen lo que los niños pueden o no entender a cierta edad y propone la teoría de desarrollo, la cual describe cómo los niños desarrollan sus habilidades cognitivas. Piaget (1977) asevera que el aprendizaje no ocurre de manera pasiva, sino que se desarrolló a partir de una construcción activa de un significado. Ello, mediante experiencias o situaciones que retan la forma de pensar y crea un desequilibrio, por lo cual se requiere de nuevo elementos cognitivos para recobrar el balance. Siguiendo la idea de Piaget, esta nueva información se asocia con lo que ya se conoce, es decir, asimilándola como parte del conocimiento previo. Cuando el estudiante no logra realizar este proceso, se hace una reestructuración del conocimiento, donde se conduce a un nivel más alto. A esto se le llama constructivismo socio-cultural o una perspectiva socio-constructivista.

Mientras que Lev Vygotsky (1986) realiza una aportación esencia al constructivismo, ésta se relaciona a sus teorías sobre el idioma, pensamiento y su mediación con la sociedad. Vygotsky afirma que el proceso de conocimiento se ve afectado por el conocimiento de otros, así como por la comunidad y la cultura. Una parte importante del trabajo de Vygotsky contribuye a lo propuesto por Piaget, mientras que el último afirma que el desarrollo precede al aprendizaje, Vygotsky considera lo opuesto. En cuanto al desarrollo del habla, Piaget afirma que el egocentrismo del habla de los niños se pasa con la madurez, transformándose así en un habla social. Por el contrario, Vygotsky afirma que la mente del niño es social por naturaleza y el habla se cambia de una comunicación social a una comunicación egocéntrica. Por lo tanto, debido a que el desarrollo de pensamiento sigue el desarrollo del habla, Vygotsky asevera que el pensamiento se desarrolla a partir de la sociedad hacia el individuo y no al contrario (Jafari, 2015).

Por otro lado, el constructivismo es una teoría educativa, la cual indica que los docentes deben considerar el conocimiento previo de los alumnos y permitirles poner ese conocimiento en práctica (Mvududu, 2012). Por lo cual, desde el punto de vista de Mvududu (2012), el constructivismo es una de las principales teorías usadas en la educación, por lo

que no tiene una definición universalmente aceptada, algunas la consideran como un modelo de aprendizaje, otras como de conocimiento, aunque algunos especialistas lo consideran como pedagógica. En el área de aprendizaje del inglés, el constructivismo como tal es usado para literalmente construir el conocimiento a partir de las actividades, estrategias, enfoques que se utilizan en el aprendizaje. Es importante entender que el constructivismo aporta esa estructura para el aprendizaje de idiomas, en este caso el inglés, tomando las bases de esta y construyendo con diferentes actividades mencionadas en apartados más adelante. Para poder hacer etc, se debe seleccionar el tipo de constructivismo que dará la estructura base para la presente investigación por lo que se analizan aquellas que aportan dicha estructura.

6.1.1 Tipos de constructivismo

En el siguiente apartado se abordarán aquellas miradas teóricas que son base de la presente investigación del cual se desprende las bases teóricas de los pasos a realizar tanto en la selección de métodos y diseños de programa para la realización de la presente. Es importante resaltar que se realiza un recorrido por los diferentes enfoques del constructivismo seleccionando aquel que contribuye con sus características requeridas y poder así seleccionar el tipo de constructivismo que aporte lo requerido.

6.1.1.1 Constructivismo fenomenológico

La perspectiva fenomenológica considera la percepción como la base que agrupa experiencias complejas. Por ejemplo, a finales del siglo diecinueve, March (1959) uno de los precursores del constructivismo, menciona que las cosas consisten en un ensamble funcional de elementos. Consecuentemente, los elementos del mundo de hoy no son cosas sino sensaciones, tales como el color, sonidos, espacios, emociones, etc., (March, 1959). Sin embargo, esto no implica que el mundo está hecho de la suma de sensaciones, sino el mismo March habla de relaciones funcionales entre los elementos. Esto incluye el aspecto mental, el cual también se caracteriza como sensaciones relacionadas entre ellos en diferentes formas.

March (1992) consideraba que el objeto de la ciencia es reemplazar experiencias por medio de la reproducción y anticipación de los hechos. La memoria es más útil que la experiencia y muchas veces tiene el mismo propósito (March, 1959). Desde esta perspectiva fenomenológica, el mundo consiste en sólo sensaciones, el conocimiento no se

refiere a los materiales sino únicamente a las sensaciones. Además, la perspectiva de March se aferra a la idea que las experiencias son el resultado de los efectos de un mundo externo que se extiende hacia la consciencia, lo cual deberá ser rechazado. No son los cuerpos que producen sensaciones sino un compuesto de elementos que generan el cuerpo.

6.1.1.2 Constructivismo cognitivo

Diferentes enfoques constructivistas asumen una relación entre la realidad construida y una realidad independiente, donde las estructuras mentales se construyen y adaptan, tal como el constructivismo cognitivo, quien fue descrito por Jean Piaget, él sugirió una interacción de la asimilación (la integración de la experiencia) y la acomodación (la modificación del aparato cognitivo basado en una nueva experiencia que permite la asimilación) que al mismo tiempo y progresivamente lleva al conocimiento de la realidad. El conocer la realidad significa construir sistemas de transformaciones que corresponde a la realidad (Piaget, 1970). Por su parte, Neisser (1976) define a la percepción como la información que se recolecta y controlada por la estructura mental que se construye de percepciones previas a las cuales las llamó información controlada por un esquema.

Riegler (2007) llama principio de interacción perceptiva, lo cual no se basa en información externa, sino que la filtra de acuerdo con temas relevantes para poder controlar el comportamiento de un organismo. El sistema cognitivo construye estructuras cognitivas desde el inicio y ocasionalmente utiliza señales para verificar su validez. Como consecuencia, las decisiones cognitivas no se hacen como una respuesta a un reto del medio ambiente, sino que es una consecuencia de una dinámica cognitiva interna. Claramente, esto enfatiza el rol clave del aparato cognitivo de este proceso de construcción de una realidad, la cual no es una simple representación pasiva. Por lo cual, la cognición no es solo el procesar información, sino la generación de ésta. El paradigma de generación de información tiene una gran influencia en la ciencia ya que rechaza el punto de vista positivista dominante (por ejemplo, el círculo de Viena) el cual considera a la observación como un árbitro neutral entre teorías que están en competencia.

Desde el punto de vista de Kuhn (1970) la observación es influida por experiencias y creencias previas. Desde este punto de vista, la realidad se construye cognitivamente en

la base de la interacción entre la mente y la información experiencial la cual la asimila en un esquema de información existente.

Para Piaget, el entender es un proceso en una red dinámica, para incluir fenómenos que es necesario para incluirlos en una red de relaciones creciente que va desde la apariencia hasta insertar dicha apariencia en una nueva realidad elaborada por la razón (Piaget, 1954). El énfasis que Piaget pone en las redes y su dinámica que se auto modifica, es debido a la acomodación que se hace en cuanto a una nueva experiencia, lo cual aclara que los constructivistas toman en cuenta la construcción de la realidad y la cognición, los cuales no pueden basarse en un conocimiento estática, pero debe incluir (metodológicamente) la percepción de nuevas redes científicas. Desafortunadamente, epistemológicamente hablando, el constructivismo cognitivo de Piaget tiene limitaciones, mostrando dos principales problemas. Por un lado, no se puede probar la validez del conocimiento, ya sea que se haya construido una representación adecuada de la realidad, puesto que todos los medios a la disposición sirven para verificar el conocimiento y son los sentidos por los cuales se reúnen evidencia empírica que apoye este conocimiento desde el inicio.

De ahí que no se puedan asegurar las creencias sobre la realidad de una mente independiente y consecuentemente de las teorías científicas. Además, las nociones como la observación, el aparato cognitivo y señales nerviosas son construcciones también. La situación evoca la escalera de Wittgenstein (2005), donde al momento de subir, se obliga a tirar y poder aseverar el conocer la verdadera naturaleza de la realidad. Por lo cual, cualquier forma de constructivismo debe ser esforzarse para su completitud con su afirmación de aplicar la idea de construcciones en todos los niveles.

6.1.1.3 Constructivismo social

El constructivismo se pregunta: ¿cómo aprende mejor un estudiante? Y desde el punto de vista centrado en el docente, se entiende al alumno como un recipiente vacío, en espera de ser lleno de conocimiento. El cual recibe nuevo conocimiento al absorber información por parte de los docentes y de los materiales escritos. Esta información incluye hechos, explicaciones y el uso de algoritmos para resolver problemas. Ahí aparece la suposición que, después de memorizar un grupo de hechos, los estudiantes pueden interconectar

conceptos y así desarrollar un entendimiento espontáneos. Se tiene evidencia que tal enfoque ha sido menos efectivo en desarrollar entendimiento de lo deseado (Yager, 1991).

Ahora bien, los estudiantes tienen experiencias, creencias y conocimiento previos a la relación con el docente. Incluso hay construcciones de los estudiantes que son resistentes al cambio, en tanto la aplicación de estrategias de enseñanza tradicionales, los cuales pueden depender del contexto o por ideas previas. Osborne (2008) y Tsai (2001) comentan que el dominio de un conocimiento específico es el factor clave para determinar el aprendizaje y solucionar problemas en la investigación en todas las áreas. Los efectos secundarios se refieren a la situación donde el estudiante adopta una perspectiva dentro del salón de clase con un entendimiento diferente al que adoptó en el salón, como en el caso del estudiante quien entendió el razonamiento del porqué tanto la masa grande y pequeña, cuando caen simultáneamente golpearán el suelo al mismo tiempo, pero no lo creerán. Toda información no conectada con el conocimiento previo del estudiante puede ser fácilmente olvidado y el no transferir el conocimiento a situaciones similares puede tener el mismo resultado.

Ahora bien, la teoría social del constructivismo no provee recomendaciones útiles a usar en el salón, sin embargo, sí que muestra ciertos elementos a tomar en cuenta. Por ejemplo: El desarrollo del aprendizaje alrededor de los contextos en los que se desenvuelven los alumnos, el involucrar al alumno por medio de sus ideas e ideales, implementar actividades que construirá conocimiento sobre temas ya entendidos y al mismo tiempo promover un cambio conceptual al retar el conocimiento adquirido y expandirlo. Asimismo, se promueve la evaluación no formal mediante cuestionamiento del ¿Cómo? ¿Por qué? En lugar de ¿Qué? Dando tiempo a los alumnos a razonar su respuesta. Este tipo de constructivismo busca que se motive a los estudiantes a ser responsables de su propio aprendizaje, reflexionando sobre su proceso de aprendizaje (Tsai, 2001).

Según Tobin (1994) en este tipo de constructivismo la interacción social docente-alumno y estudiante-estudiante debe ser planeada, mientras se construye un nuevo entendimiento para una actividad individual, el comunicarse con otros, mejora el aprendizaje debido a que permite que los estudiantes pongan a prueba sus ideas y analicen las ideas de otros. Con tal objetivo se pueden tener discusiones grupales, aprendizaje cooperativo, rol play, juegos de simulación, entre otros. El trabajo práctico toma una parte

integral dentro de un salón de clases en la parte de la secuencia de aprendizaje en lugar de abordar un tema por abordarlo. Skamp (1998) comenta que en lugar de restringir las actividades que involucren la interacción del alumno por seguir una fórmula, se deberá proveer oportunidades para que el alumno investigue, de tal forma que estimule su pensamiento. Otro aspecto importante es el mencionado por Gardner (1992) referente a planear para diferentes situaciones, debido a que los estudiantes tienen distintas formas y ritmos de aprender. Estos son puntos básicos que se desprenden de un tipo de constructivismo que apoya actividades de enseñanza/aprendizaje, así como la mejora en las actividades realizadas generando las mejores prácticas. Es a partir del constructivismo social que se desprende el aprendizaje basado en problemas que se describe a continuación.

6.2. El aprendizaje basado en problemas

Los enfoques de aprendizaje basados en problemas tienen una base diversa, una de ellas es que diferentes enfoques instruccionales que se sitúa en el aprendizaje de manera significativa a través de tareas, ese es el caso de la instrucción basada en un caso y basada en proyecto. Kilpatrick (1921) y Dewey (1961) aportan y argumenta sobre la importancia del aprendizaje a través de una experiencia práctica. El aprendizaje basado en problemas (Problem Based learning, PBL por sus siglas en inglés) forma parte de esta tradición de un aprendizaje significativo y por medio de experiencias.

Es a través de PBL que los estudiantes aprenden a resolver problemas y a analizar sus propias experiencias (Barrows, 1980). El PBL ayuda a los estudiantes a aprender activamente, situando el aprendizaje en problemas de la vida real, lo cual hace que los estudiantes sean responsables por su propio aprendizaje. Este tiene un énfasis dual, en tanto el apoyo a los estudiantes a desarrollar estrategias y construir conocimiento (Hmelo, 1998). Actualmente, este enfoque es más usado en la educación media superior y superior. Los docentes se interesan en este debido a su énfasis en el aprendizaje activo y transferible, así como su potencial para poder motivar a los estudiantes.

El PBL está enfocado en el aprendizaje experiencial que se organiza alrededor de una investigación, explicación y la solución de problemas significativos (Barrows, 2000). Según Sage (2002), los estudiantes que trabajan con este enfoque se desempeñan en pequeños grupos colaborativos y aprenden lo que necesitan para poder resolver un

problema. El docente entonces actual como facilitador guiando el aprendizaje del estudiante a través de un ciclo de aprendizaje, conocido como proceso tutorial, en donde se presenta al estudiante un escenario problemático, ellos formulan y analizan el problema e identifican los hechos relevantes. Cuando los estudiantes entienden el problema mejor, estos generan una hipótesis sobre posibles soluciones. Una parte importante de este ciclo es el identificar las deficiencias de conocimiento relacionados al problema. Estas deficiencias son conocidas como temas de aprendizaje, donde los estudiantes investigan durante su aprendizaje auto-dirigido (Self Directed Learning, por sus siglas en inglés).

Los estudiantes aplican entonces su conocimiento al evaluar su hipótesis con la nueva información. Cuando completan cada problema, los estudiantes deberán analizar el conocimiento nuevo, aquí el docente ayuda a los estudiantes con las habilidades cognitivas que necesita para solucionar el problema. Debido a que los estudiantes se auto-dirigen, también administran sus objetivos de aprendizaje y las estrategias para resolver problemas, si estos problemas no están diseñados correctamente para obtener una solución correcta, los estudiantes adquieren habilidades necesarias para su aprendizaje para toda la vida (Barrows, 2000).

Además, el PBL es un miembro de la familia de los enfoques que están anclados en la instrucción y en la ciencia basada en proyectos (Vanderbilt, 1997). En dicha familia se encuentran tres diferentes enfoques los cuales usan un problema en común y dependen de la ayuda del docente para guiar el problema de aprendizaje. Estos difieren en términos del tipo y el rol del problema, el proceso de resolución de problemas y las herramientas específicas que usan. Por ejemplo, el PBL usa problemas reales y problemas mal estructurados, como un diagnóstico médico erróneo (Barrows, 2000). En este escenario, el problema es el enfoque para adquirir conocimiento y estrategias de razonamiento. En términos de proceso, el PBL utiliza el ciclo de aprendizaje mencionada anteriormente. En términos de herramientas, el PBL utiliza lo más simple como lo es un pizarrón con una lista de hechos, ideas, temas de aprendizaje y planes de acción (los cuales se discuten después) para ayudar al estudiante a estructurar el aprendizaje basado en la resolución del problema.

En síntesis, se encuentran dos temas clave de estos enfoques del aprendizaje a través de la resolución de problemas. Primeramente, todos los enfoques enfatizan que los estudiantes construyen su conocimiento activamente en grupos colaborativos, tomando

como base el constructivismo social discutido anteriormente. Segundo, los roles del estudiante y docente se transforman. El docente ya no es considerado como el que almacena conocimiento, ahora es el facilitador del aprendizaje colaborativo. El docente guía al proceso de aprendizaje a través de un cuestionamiento de preguntas abiertas, con el objetivo de que los estudiantes se mantengan involucrados en el grupo. En el PBL, los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, así como de las necesidades reflexivas, así como el pensamiento crítico sobre lo que se está aprendiendo (Morales, 2018).

6.2.1 Objetivos del PBL

El currículo del PBL provee a los estudiantes de experiencia guiada en el aprendizaje a través de la solución de problemas complejos o problemas de la vida real. El PBL fue diseñado con diferentes objetivos importantes, según Barrows (1996) está diseñado para ayudar a los estudiantes a construir una base de conocimiento extensa y flexible; desarrollar habilidades de solución de problemas; desarrollar habilidades de aprendizaje que duren toda la vida; convertirse en colaboradores efectivo y en una persona intrínsecamente motivado para el aprendizaje.

El conocimiento se desarrolla mientras los individuos aplican su conocimiento en una variedad de soluciones de problemas (Vanderbilt, 1997). El sentido común sugiere que animar a los estudiantes a desarrollar un conocimiento flexible y habilidades efectivas, permitirá solucionar problemas. Además, el discutir problemas en un grupo de PBL (antes de comenzar una investigación) activa el conocimiento previo y facilita el procesamiento de nueva información (Schmidt, 1993). Sobre el desarrollo de habilidades efectivas para solucionar problemas, se incluye la habilidad de aplicar estrategias meta-cognitivas y de razonamiento. Las habilidades meta-cognitivas se refieren a procesos de control del proceso de planeación, monitorear su progreso y evaluar si han alcanzado los objetivos (Schoenfeld, 1985).

Las estrategias meta-cognitivas son muy importantes para el tercer objetivo de desarrollar habilidades auto-dirigidas. Estas son habilidades que posibilitan el aprendizaje autónomo. Mientras que, el cuarto objetivo de un buen colaborador, significa el saber cómo funcionar de manera correcta como parte del equipo. Esto abarca resolver discrepancias, negociar las acciones que un grupo tomará y llegar a un acuerdo (Barron, 2002). Estas

tareas requieren de un intercambio abierto de ideas entre los miembros del grupo. El explicar las ideas en una colaboración productiva y sirve para mejorar el aprendizaje (Webb, 1996). Este objetivo une el ser un buen colaborador y el proceso de aprendizaje colaborativo. En concreto, el objetivo final del PBL es ayudar a los estudiantes a motivarse intrínsecamente, esto ocurre cuando los alumnos trabajan en tareas motivadoras que llaman su atención, los reta o tiene un sentido de satisfacción.

Hay diferentes característicos del PBL que apoya el incremento de la motivación para aprender. Los estudiantes se motivan más cuando valoran lo que aprenden y cuando su actividad educativa está implicada en tareas personalmente significativas (Ferrari, 1998). Los estudiantes también se motivan cuando creen que el resultado del aprendizaje está bajo su control (Bandura, 1997). El ser intrínsecamente motivante, los problemas deben proveer a los estudiantes con objetivos cercanos y tangibles al aplicar su conocimiento para resolver problemas en concreto. Este tipo de objetivo es más motivante que distante, los objetivos abstractos pueden ser vistos como insuperables (Bandura, 1997). Las técnicas de PBL asumen entonces que todos estos objetivos son alcanzables como parte del ciclo del PBL.

6.2.2 El rol del problema en el PBL

La investigación cognitiva y la experiencia práctica con PBL han dado pasos importantes para identificar las características de un buen problema (Barrows, 1995). Para crear un pensamiento flexible, los problemas necesitan ser complejos y de opción abierta para apoyar una motivación intrínseca, también se debe ser realística y resonar con las experiencias de los estudiantes. Un buen problema da retroalimentación que permite a los estudiantes evaluar la efectividad de su conocimiento, razonamiento y estrategias de aprendizaje. De tal modo que los problemas deben promover conjeturas y argumentación.

Así, las soluciones de problemas deben ser lo suficientemente complejos que requiera diferentes elementos, al mismo tiempo deberán motivar los estudiantes para aprender. Además, como menciona Koschmann (2009), cuando los estudiantes generan hipótesis y son capaces de defenderlas en público, están mejorando el proceso de construcción del conocimiento. De ahí que, Tales problemas deban ayudar a los estudiantes a involucrarse en el proceso de aprendizaje basado en su entendimiento inicial. Los problemas en un programa de PBL se seleccionan para que los conceptos se analicen en

diferentes problemas en todo el currículo (Hmelo-Silver, 2004). Los buenos problemas requieren soluciones multidisciplinarias. La necesidad de reunir información de un amplio rango de recursos que permite que los estudiantes vean como el conocimiento es una herramienta útil para resolver problemas. Los buenos problemas también fomentan habilidades comunicativas en los estudiantes al momento que planean el resto de su clase. Además, los problemas multidisciplinaria debe ayudar a construir conocimiento extensivo y flexible debido a que la información no se aprende por sí solo.

Por lo anterior descrito, se seleccionó dicho tipo de aprendizaje, principalmente para desarrollar y aplicar en la presente investigación, siendo una opción que apoya al aprendizaje y se convierte en parte de las estrategias a aplicar debido a las características naturales del ABP y por supuesto sobre el perfil de los alumnos de comunicación, los cuales distan de tener un alto nivel de conocimiento del idioma, en específico en un nivel A2 y con un vocabulario enfocado en su carrera.

6.3 Modelos curriculares

A continuación, se hará un breve análisis de los modelos que se pueden utilizar en el momento de diseñar un currículo. Se toman en cuenta aquellos que sirvan como soporte para la presente investigación. Ornstein (2009) sugiere que aunque los modelos de diseño curricular son técnicamente útiles, muchas veces no toman en cuenta el aspecto humano, las actitudes, sentimientos y valores, los cuales se involucran en el currículo, por lo cual no hay una receta que sustituya la experiencia, profesionalismo y juicio de expertos de las diferentes materias al seleccionar el mejor enfoque que apoyará al estudiante a aprender de una mejor manera.

Uno de los modelos más mencionados es el “Modelo de Producto” o “Modelo de proceso”. O’Neill (2015) comenta que el primer modelo se enfoca primeramente en los planes e intenciones y el segundo en las actividades y los efectos. En la mayoría de los programas hay elementos de ambos modelos, sin embargo, se debe seleccionar el énfasis que se requiere en el currículo a desarrollar.

Figura II. Modelo de producto

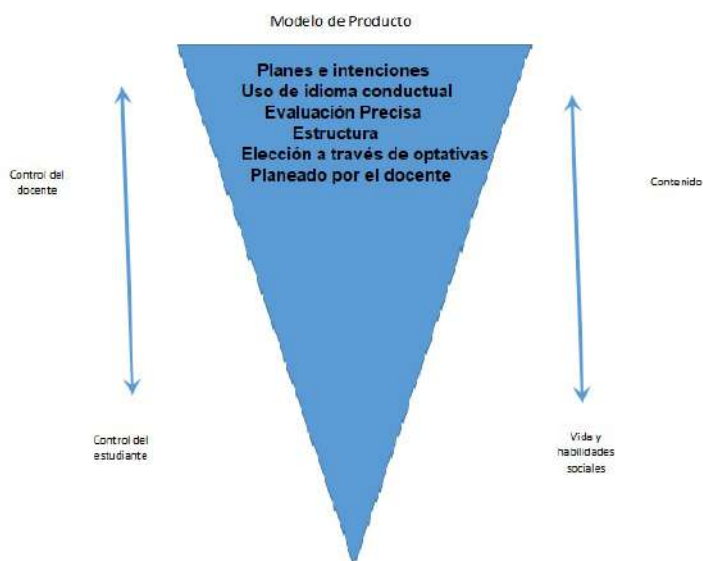


Figura desarrollada por O'Neill (2015) en Curriculum design in Higher education

Figura III: Modelo de proceso

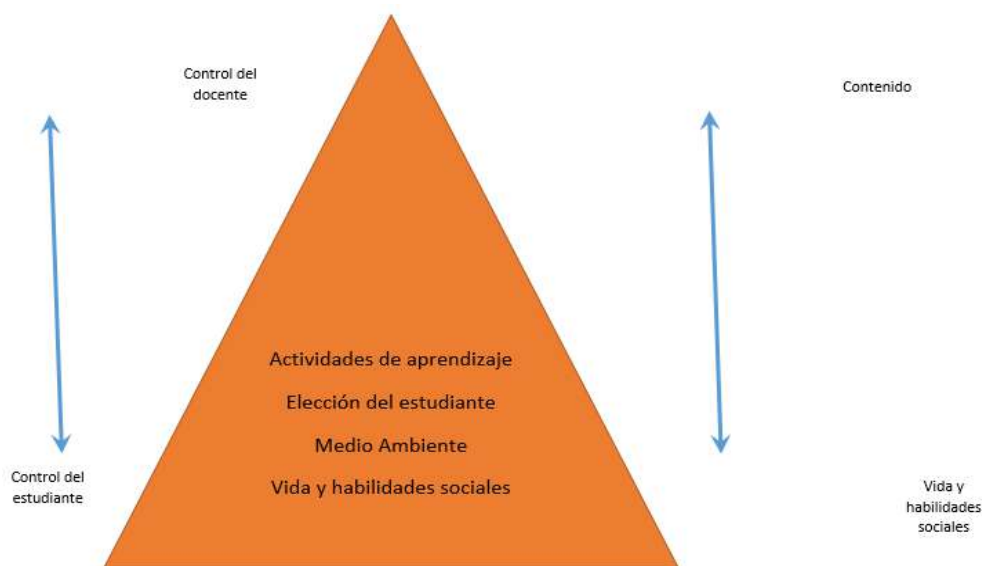


Figura desarrollada por O'Neill (2015) en Curriculum design in Higher education

Los presentes modelos son en parte desarrollados a partir de la teoría de Tyler (1949), de los cuales se han criticado por su énfasis exagerado de los objetivos de aprendizaje. Pero también, son desarrollado bajo un contexto de la educación superior en

Europa, la cual ha sido fuertemente influenciada por la declaración de Bolonia (1999). Sin embargo, el modelo de producto ha sido muy útil para desarrollar y comunicar resultados transparentes hacia los estudiantes y ha quitado el énfasis de la lista de características que lo definen.

Autores más recientes, especialistas en ésta área, sugieren que el usar este modelo se debe evitar ser demasiado preceptivo al momento de delimitar los objetivos de aprendizaje, ya que al tomar en cuenta la importancia de la motivación hacia los alumnos, se puede pedir que los docentes deben ampliar sus objetivos de aprendizaje hasta cierto punto (Hussey, 2008). Knight (2000), expresa las ventajas de un modelo de proceso de una planeación curricular en comparación al modelo de producto. El sugiere que cuando se trabajó con el modelo de producto en cuanto a los objetivos de aprendizaje, se puede considerar lo que en realidad se busca con las actividades, basado en esto se redacten los programas y/o módulos. Es por las características del modelo de proceso que se utilizará como base para desarrollar estrategias que provean de sustento a lo propuesto en la presente.

6.3.1. Enfoque curricular técnico/científico y no técnico/no científico

Ornstein y Hunkins (2009) enfatizan la importancia de un diseño de programa y clasifican en dos, a aquellos modelos de currículo que los apoyan: técnico y no técnicos. Esta división es muy parecida a los modelos que se dividen en producto o proceso. Mantienen que los enfoques no deben verse de una forma dualística o de forma positiva o negativa. En el enfoque técnico-científico, el currículo sirve como un mapa para estructurar el medio ambiente del aprendizaje. Este enfoque se describe como lógico, eficiente y efectivo en la educación. Por otro lado, el enfoque no técnico se describe como subjetivo, personal y estético por lo cual se enfoca en el estudiante.

Este enfoque comparte algunas ideas del modelo de proceso. En el enfoque técnico científico, se encuentran diferentes tipos de modelos. Wiggins (2005) menciona al modelo basado en producto como uno de sus fundamentos de los resultados de enseñanza. Dichos programas son muy populares en programas profesionales y se entreteje con los atributos y competencias requeridas en el nivel superior. Algo muy parecido pasa con el enfoque no técnico y no científico de los cuales se desprenden de diferentes modelos que tiene como enfoque principal al alumno y no el contenido, ni los resultados de aprendizaje. La

importancia del desarrollo del proceso tiene importancia sólo hasta el punto donde el estudiante puede darle significado (Ornstein, 2009). En el caso de los programas de educación superior, se encuentran aspectos de este enfoque, especialmente en semestres avanzados del programa. Sin embargo, es importante considerar si este enfoque se puede reforzar en diferentes programas para que se desarrollen más enfoques centrados en el alumno.

6.3.2. El modelo experiencial y socio crítico

Existe una colección de modelos que se han organizado alrededor de la información del proceso cognitivo de los estudiantes, ya sea individualmente o por grupos. Estos pueden variar desde el punto de modelos de proceso de información cognitiva, a modelos más sociales, por ejemplo, el constructivismo social. Un enfoque popular que está surgiendo en esta área, el cual también está alineado al diseño de enfoque en el estudiante, el cual busca organizar el currículo alrededor del tema esencial, especialmente áreas conceptuales en una disciplina. que describe a estas áreas como conceptos de entrada.

Otra forma de explorar este modelo es examinando más a fondo desde los modelos centrados en el tema, o el centrado en el alumno, pero también puede ser analizada desde la idea de las divisiones de Producto/Proceso o técnico/No técnico. A continuación, se describe en la siguiente tabla, donde se enlista las formas en cómo se desarrollan, basado en Toohey (2000).

Tabla VI: Los modelos críticos y socio críticos según Toohey (2000).

Experimental	Crítico-social
La enseñanza se basa en la experiencia	Busca desarrollar una conciencia crítica en los estudiantes.
Los adultos aprenden pueden resolver problemas y vivir de manera más satisfactoria	El contenido es tomado de problemas sociales del día a día.
El currículo se organiza alrededor de situaciones reales.	El trabajo es colaborativo
Evaluación auténtica	Se fomenta el trabajo en equipo.

Tabla desarrollada a partir de información aportada por Toohey (2000)

6.4 Diseño de un programa

Para poder planear un curso de idioma es necesario conocer el nivel en el cual el programa empezará, así como el nivel que se espera que los estudiantes obtengan al final del curso. Los programas de idioma normalmente son categorizados en tres niveles; básico, intermedio y avanzado. Sin embargo, estas categorías son demasiado amplias para poder planear un programa y sus materiales con el detalle que este requiere. Para esto, se debe describir a detalle con la finalidad de que los estudiantes alcancen el nivel requerido para culminar un programa.

Richards (2001) menciona que la información se puede obtener a través de exámenes internacionales, en este caso de nivel del idioma inglés, como el TOEFL o IELTS o inclusive exámenes diseñados específicamente para determinar el nivel de idioma del estudiante en cuanto a sus habilidades. El tener información a través de exámenes de dominio de un idioma, nos posibilitarán a determinar el nivel requerido del programa desarrollado y puede arrojar información para realizar ajustes a este, ya que los objetivos pueden estar muy altos o bajos. Algunos enfoques que ha sido utilizados ampliamente en programas de idiomas, los cuales ayudan a identificar diferentes niveles de desempeño, estos los podemos encontrar definidos por el número de bandas obtenidos en un examen, e incluso diferentes niveles o puntos en una escala de acuerdo al desempeño y puntuación que el estudiante obtenga. Estos describen lo que un estudiante puede hacer diferentes niveles en un programa de idioma.

Desde 1982 el Consejo Americano de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras publicó unos lineamientos en cuanto al dominio del idioma, dando una descripción de niveles de dominio de la habilidad oral, auditiva, lectora y escrita así como la cultura en una lengua extranjera. Estos lineamientos representan una secuencia graduada que puede ser usada para estructurar un programa de idiomas. Todo esto ha sido ampliamente promovido como un marco para organizar un currículo y como una base para evaluar la habilidad en otro idioma, aunque también representa una controversia ya que no está basada en investigación (Lowe, 1986). Los descriptores por medio de bandas, como lo es el examen IELTS o el UCLES/RSA, el cual es un certificado en habilidades comunicativas en inglés (Weir, 1990) pueden ser utilizadas como base para planear la entrada del estudiante, así como el nivel de salida en un programa de idioma.

6.4.1 Tipos de planeación didáctica

El diseño de un programa se ve basada esencialmente en la decisión del número de unidades de las actividades dentro de un salón de clase, así como la secuencia en la cual se deberá llevar a cabo (Robinson, 1998). El programa puede dividirse en dos diferentes tipos: planeación orientada al producto o la planeación orientada hacia el proceso, mencionados previamente en la presente investigación (Long, 1992; Long, 1998). Como ya se mencionó con anterioridad, se enfoca en lo que los estudiantes aprenderán como resultado de la instrucción y típicamente encierran un grupo de ítems que deberá ser aprendido. Por su parte, Brown (1995) enlista siete tipos básicos de planeación, de los cuales se seleccionaron aquellos que tienen alguna influencia en el desarrollo de la presente investigación.

6.4.1.1 Programa Estructural

Según Ellis (1993), el estructural (a veces llamada programa tradicional) es uno de los programas más comunes que se puede encontrar en diferentes libros que tienen un grupo de ítems gramaticales. El programa gramatical ha sido definido como aquel que consiste en una lista de ítems gramaticales seleccionadas y evaluadas en términos de simplicidad y complejidad (Nunan, 1988). Las estructuras se presentan generalmente una a una. Por su parte Long (1992) da el ejemplo del presente simple vs pasado simple; sustantivo singular vs sustantivo plural. Mientras que, Wilkins (1976) define este tipo de enfoque como una planeación sintética. Una estratégica de enseñanza del idioma sintética es en el cual las diferentes partes del idioma se enseñan por separado, paso a paso para que la adquisición del idioma sea un proceso gradual, acumulando partes del idioma hasta tener la estructura completa.

Sus objetivos, en cuanto a esta planeación, los conceptos gramaticales tales como los sustantivos, imperativos, plurales, gerundios, son simplemente definidos como funcionales y por lo cual se vuelven fácilmente medibles. Ellis (1993) comenta que la instrucción gramatical formal funciona para desarrollar conocimientos explícitos y características gramaticales. El conocimiento explícito obtenido a través de clases gramaticales ayuda a los estudiantes en tres formas. Primeramente, ayuda a monitorear sus expresiones antes y después de ser producidos. También ayuda a reconocer ciertas características y finalmente si los alumnos conocen ciertas características estarán mejor

equipados para notar la diferencia entre lo que dicen y cómo se usa cierto aspecto del idioma.

Sin embargo, no todo en esta propuesta contiene las mejores opciones, esta tiene defectos a considerar, como, por ejemplo; el significado de las palabras se enseña aparte, no tomándolo en cuenta dentro del contexto, usando una lista de vocabulario que se deberá aprender. La enseñanza de la gramática es impartida en forma de reglas, no se enseña entonces, la forma en que se usa la gramática de forma normal dentro de un contexto social. Hablando de gramática, la enseñanza de ésta se enfatiza mucho y se realizan diferentes ejercicios para reforzar el aprendizaje. Este tipo de programación, por lo tanto, se vuelve un estilo monótono donde los estudiantes se sienten desmotivados y aburridos (Nunan, 1988).

6.4.1.2 Programa Situacional

Tanto el tipo de programación situacional, como el nocional son de tipo semántico. Un apuntalamiento lingüístico en este tipo de programación tiene que ver con que el idioma se utiliza en contexto, es decir, nunca de manera aislada. Ur (2000) define a este tipo de programación como aquella donde los contenidos se organizan de acuerdo con las situaciones en las que se utiliza el idioma.

El modelo situacional busca identificar situaciones específicas, por ejemplo, en el correo, en una entrevista de trabajo, comprando alimentos, etc. Es un modelo de situación o un modelo temático que utiliza el procedimiento de agrupar módulos o lecciones que giren alrededor de un mismo tema. De acuerdo con Ur (2000) se encuentran tres tipos de programaciones situacionales que se pueden diferenciar de acuerdo con el contenido de información y lingüística que poseen. El primero es el limbo, donde la situación que se ve tiene poca relevancia, debido a que lo más importante puede ser un tema seleccionado. El segundo es el concreto, donde las situaciones son representadas para un tema en específico, así como todo el idioma que lo rodea. Finalmente se encuentra la programación mítica, donde las situaciones dependen de un elenco ficticio de personajes que se encuentran en lugares imaginarios. La forma más común de presentar una situación en este modelo es el diálogo, esto pasa usualmente al inicio de la lección o tema donde los personajes y el lugar pueden variar.

Aquellas programaciones que se preparan correctamente pueden ayudar a los alumnos a entender cómo actúan las personas nativas del idioma. En la enseñanza basada

en situaciones, se enseñan las estructuras dentro de los enunciados, así como el vocabulario que deberá ser relacionado a los patrones de los enunciados que se enseñan (Ur, 2000). Uno de los problemas que se presentan en este tipo de programación es que las situaciones creadas determinan las estructuras del idioma que se aprenden.

6.4.1.3 Programas Nocionales-Funcionales

Uno de los pioneros en escribir sobre un programa nocional es Wilkins (1976), dicho programa fue desarrollado como respuesta a las fallas del programa gramatical y del situacional. Este programa se organiza en términos de contenido en lugar de la forma del idioma. El programa nocional tiene su enfoque en un contenido semántico del idioma meta, donde los estudiantes deben aprender a expresar diferentes significados. La idea de este programa es que el lenguaje es cíclico en lugar de linear, por lo tanto, no hay un orden en el enfoque gramatical. También reconoce que una variedad de formas se usan para expresar el mismo significado (Wilkins, 1976). Este programa ayuda a los alumnos a usar el idioma comunicativamente, llevándolos a desarrollar esta habilidad.

Una de las más grandes fortalezas para este programa según Wilkins (1976), se relaciona en que los alumnos aprendan cómo usar el idioma para expresarse auténticamente. Los alumnos pueden motivarse al tener la oportunidad de usar el idioma de la vida real para expresar sus propósitos, ideas y emociones. Además, este programa se expande fácilmente y permite que los estudiantes entren al uso de este en cualquier momento. Por sus características, promueve variaciones en el idioma ya que los estudiantes pueden escoger entre una variedad de expresiones y diferentes patrones gramaticales para cada función comunicativa.

Pero también, este modelo de programa ha sido criticado, el mismo Wilkins (1976) menciona que existen problemas al momento de definir y especificar este programa, principalmente, debido a la enorme complejidad de la planeación de las tareas que son parte del contenido del programa. El problema principal es la dificultad de definir funciones con precisión y claridad. La falta de condiciones (o factores contextuales) las cuales determinan la interpretación de una función significa que hay algún tipo de ambigüedad o en el peor de los casos, un malentendido de lo que se quiere hacer con dichas funciones. También se encuentran dificultades al seleccionar y evaluar las funciones y formas.

Claramente, la tarea de decidir ya sea algún tipo de función (por ejemplo, persuadir), es más fácil o más difícil que otro (por ejemplo, el aprobar).

6.4.1.5 Programa Basada en tareas (task based)

Para poder entender completamente lo que es un programa basada en tareas, se debe entender que la palabra “tareas” significa cualquier cosa que los estudiantes hagan o quieran hacer en el salón de clase para mejorar su proceso de aprendizaje (Willis, 1996). Skehan (1996) define como tarea una actividad donde el significado es primordial, se encuentra algún tipo de relación con el mundo real. El completar tareas tiene prioridades y la evaluación del desempeño del estudiante en cuanto a los resultados. El contenido basado en tarea consiste entonces en actividades que los estudiantes deben hacer fuera del aula. El contenido de las situaciones las propone el estudiante.

Dichas tareas requieren que el estudiante aplique un proceso cognitivo o habilidades de pensamiento superior, tal como la evaluación, selección, combinación, modificación o complemento de una nueva combinación con información vieja. La teoría principal de aprendizaje que sustenta la enseñanza basada en tareas es la teoría de adquisición de Krashen. Las tareas pueden ser seleccionadas de acuerdo con la disposición lingüística y cognitiva de ciertas tareas y su necesidad de un discurso en particular. Las tareas deben ser cortas y simples al principio antes de realizar más largas y complejas.

Nunan (1988) sugiere que la programación debe ser específica en dos tipos de tareas; en aquellas tareas del mundo real o en tareas comunicativas, tales como usar el teléfono y tareas pedagógicas. Los estudiantes, entonces, podrán enfrentar estructuras particulares en diferentes complejos, ya que habrá un constante reciclaje de estructuras en cada unidad por medio de tareas, esto le facilitará su comprensión y uso. En cuanto a tareas auditivas y de estudio del idioma, los estudiantes deben tener la oportunidad de superar sus dificultades y desarrollar su idioma interno. En la tarea comunicativa, la habilidad más importante que el estudiante debe desarrollar es el poder transmitir una idea o mensaje a través del idioma meta, no solamente concentrándose en el idioma en sí. Es entonces esta última la cual cubre con los requisitos buscados para la presente investigación, siendo entonces parte de la estructura principal del aporte de la presente investigación.

6.4.1.5.1 Tres tipos de programas basados en tareas

Se encuentran identificados como por una grama de procedimientos, de proceso y basada en habilidades, en los siguientes apartados se analizará a detalle cada uno de ellos, para la selección de lo más óptimo para el desarrollo de para la presente investigación.

6.4.1.5.1.1 Programa de procedimiento

Este tipo de programación toma en cuenta su raíz, diseñando a partir del concepto que, mientras la mente esta consiente de que está trabajando algún tipo de contenido con un significado, alguna parte inconsciente percibe, abstrae o adquiere (o recrea como una estructura cognitiva) algún tipo de estructura lingüística, como un paso hacia el desarrollo de un sistema de reglas interna. Para Prabhu (1992), enseñar a través de la comunicación, en lugar de para comunicarse es un aspecto importante de esta programación. Una tarea en este tipo de programación debe retar intelectualmente al estudiante lo suficiente para mantener su interés, así el estudiante realizará esfuerzos para completar la tares, se enfocará en el significado y como parte que ese proceso, involucrarlo en tareas lingüísticas. Otras tareas que se utilizan en esta programación es actividades de achicar la brecha de opinión y después de información, de razonamiento, todos estos favorecen la programación basada en tareas.

6.4.1.5.1.2 Programa basado en contenido

La teoría de Krashen, citada por Brown (1995) se enfoca en el hecho que para que pueda llevarse a cabo el aprendizaje de idioma, se debe dar una oportunidad suficiente para involucrar el uso de significado. De ese modo, la programación basada en contenido es el enseñar un contenido o información con un poco esfuerzo para enseñar el idioma en si separado del contenido que se enseña, ello cuando las técnicas de enseñanza son ajustadas para que los estudiantes entiendan el contenido del material como se presenta en el nuevo idioma, tanto el contenido como la adquisición del idioma.

La teoría del idioma que se asume por la programación basada en contenido abarca todo un rango de competencias comunicativas, incluyendo un componente estructural (la competencia gramatical), competencia sociolingüística, así como la competencia discursiva (especialmente en las escuelas) y la competencia estratégica. La programación basada en contenido no distingue claramente la forma y la función en la enseñanza del idioma, sino que hace que el idioma esté disponible en los contenidos de sus funciones y significados

(Brown, 2001). Otro material que puede ser visto como un tipo de aprendizaje basado en contenido, es la lectura en extenso, específicamente de literatura u otro contenido en el idioma meta.

6.4.1.5.1.3 El programa comunicativo

Es una programación que especifica las categorías semánticas- gramaticales (frecuencia, movimiento y lugar) así como las categorías de función comunicativa que los estudiantes necesitan para expresar sus ideas (Brown, 2001). El consejo europeo expandió y desarrollo esta programación para que incluyera descripciones de los objetivos de los cursos de idiomas para adultos europeos, la situación en las cuales necesiten usar otro idioma (por ejemplo, viajes, negocios, actividades educativas), los temas que necesitan hablar (educación, compras, información personal), las funciones del idioma que necesitan para describir algo, solicitar información, expresar si están de acuerdo o en desacuerdo, las nociones del uso en la comunicación (tiempo, frecuencia, duración) así como el vocabulario y la gramática necesaria.

En concreto, este programa está centrado en la comunicación (en el significado, costumbres, que sea apropiado, la interacción y la estructura). Es a partir de lo anteriormente mencionado y tomando en cuenta los diferentes métodos ya analizados en capítulos anteriores, tales como el método audio-lingual que sugieren guías para poder diseñar un programa de acuerdo con las necesidades del estudiante. Surge el caso de la presente investigación, que se toma el aspecto de programación comunicativa basada en procesos de aprendizaje, debido a las características de cada uno, las cuales enriquecerán el proceso de desarrollo, implementación y evaluación del experimento propuesto.

6.4.2 Selección de tipo de programa en la enseñanza del idioma

Para poder seleccionar el tipo de programa, se deben tomar en cuenta tres diferentes enfoques cuando se diseña una clase de idioma, en el caso de la presente un English as a Foreign Language (EFL por sus siglas en inglés), inglés como idioma extranjero, usando el enfoque basado en tareas con un enfoque comunicativo. Yalden (1983) menciona que estos tres enfoques tienen conceptos similares, los cuales son; el formal- funcional, estructural-contextual, gramatical- comunicativa, lineal- espiral, enfoque basado en la dificultad, enfoque según su utilidad, sintético-analítico y top-down contra bottom-up.

Los enfoques basados en la dificultad están planeados de tal forma que se comienza con temas fáciles al principio y los más difíciles se enseñan después. La programación lineal tiene un contenido lineal, en otras palabras, en secuencia, un ítem después de otro. La programación espiral utiliza el mismo ítem y se usa repetidamente donde se analiza y usa aún más cada vez que se repasa. Los enfoques basados en utilidad están basados en lo que se necesita, lo que es útil y urgente que los estudiantes sepan.

Es el caso de la presente investigación, se utilizará un enfoque analítico en el diseño de la programación, de ahí que a continuación se explica los aspectos específicos de dicho enfoque. Nunan (1988) define este tipo de programación como aquellos que presentan el idioma meta en partes, sin la interferencia lingüística o control. Se apoya en la habilidad del estudiante de percibir lo regular en la información dada e inducir reglas, o formar nuevas redes neurales y/o la exposición de los estudiantes a ejemplos naturales del segundo idioma. Las programaciones de procedimiento, proceso y basado en tarea son ejemplos del tipo de programación analítica.

6.5 CLT, la programación y el currículo

En los últimos veinticinco años, las tareas comunicativas se han consolidado como un aspecto a desarrollar en el currículo del idioma y al mismo tiempo, como elemento que motiva el proceso orientado a la adquisición de un segundo idioma. Es por esto por lo que es importante analizar la influencia de la tarea comunicativa tanto en el desarrollo del currículo de idioma, como sus repercusiones en la enseñanza de esta asentando los lineamientos para un futuro.

La tarea comunicativa ha evolucionado como componente en la planeación curricular, su implementación y evaluación. En la enseñanza del idioma basada en tareas, el contenido del programa, así como los procesos instruccionales se seleccionan referente a las tareas comunicativas las cuales los alumnos tendrán que utilizar fuera del salón de clase, haciendo referencia a percepciones empíricas en los procesos tanto psicolingüísticos como sociales, los cuales facilitan la adquisición de un idioma.

Este enfoque se caracteriza por algunos temas muy específicos, como el énfasis en aprender a comunicarse a través de la interacción en el idioma meta; la introducción de textos auténticos un el salón de clase, proveer oportunidades para que los alumnos no se

enfoquen exclusivamente en el idioma sino en el proceso en sí. Al mismo tiempo se propone que el estudiante contribuya con sus propias experiencias dentro del salón, es decir, buscar unir el aprendizaje del idioma dentro del salón con el uso del idioma fuera de él.

Además, la enseñanza basada en tareas ha sido una adición importante al repertorio tanto conceptual como empírico del docente de idiomas, debido a que se influyó en el diseño de programa, desarrollo de materiales, así como una metodología para la enseñanza del idioma (Nunan, 2001). Así pues, es importante poder ligar este tema con uno revisado en capítulos anteriores el cual es la enseñanza del idioma comunicativo o conocido como CLT de los cuales son la base para el usar la enseñanza basada en tareas.

Algunos temas importantes explicados por Richards (2006) se dirigen a mencionar como la mayoría de los docentes de idiomas a los cuales se les solicita identificar el tipo de metodología que emplea en su clase, la mayoría menciona “comunicativo”. Sin embargo, al momento de pedir detalles de lo que es “comunicativo” sus conceptos varían ampliamente. Lo cual se hace cuestionar si ¿CLT es el enseñar la habilidad de hablar en otro idioma? O ¿Es la ausencia de la gramática en el curso o pone un mayor énfasis en actividades tipo discusión como enfoque del curso? Ante eso, Richards (2006) define a CLT como un grupo de principios en cuanto a los objetivos del aprendizaje, el cómo aprenden los alumnos el idioma, el tipo de actividades a desarrollar dentro del salón que facilitan el aprendizaje y el rol del docente y los alumnos dentro del salón.

El CLT tiene como objetivo específico la enseñanza de la habilidad comunicativa, por lo cual es importante definirla. Richards (2006) compara el concepto con la habilidad gramatical para poder definir la habilidad comunicativa. La habilidad gramatical se refiere al conocimiento que se tiene del idioma que explica la habilidad de producir enunciados en otro idioma. Se refiere al conocimiento que el alumno posee al momento de construir bloques de enunciados (una categoría gramatical, tiempos, frases, cláusulas, patrones, etc.) y cómo se forma los enunciados. Mientras que la habilidad gramatical es el enfoque de diferentes libros los cuales presentan una regla gramatical en una página y proveen ejercicios para que el alumno practique la regla gramatical. El análisis de la unidad (o tema) y la práctica normalmente es el rumbo que siguen muchos libros de enseñanza de idiomas.

Mientras que la habilidad gramatical es una dimensión importante del aprendizaje del idioma, claramente no es lo único que involucra el aprendizaje ya que una persona puede

manejar las reglas para crear enunciados en un idioma y aun así no tener éxito al usar el idioma al momento de buscar una comunicación significativa. Es esta la capacidad de cómo se entiende el término de habilidad comunicativa. Dicha habilidad incluye, según Richards (2006), conocimiento sobre algunos aspectos del lenguaje que se describen a continuación.

- ✓ El saber usar el idioma de diferentes propósitos y funciones.
- ✓ Saber cómo variar el uso del idioma de acuerdo con el ambiente y los participantes.
- ✓ Saber cómo producir y entender diferentes tipos de textos (narrativos, reportes, entrevistas, etc.).
- ✓ Saber cómo mantener una conversación a pesar de tener limitaciones en el conocimiento del idioma.

Es entonces importante ver cómo CLT se una con TBT uniéndose por los objetivos generales, como las estrategias usadas. En el siguiente apartado se ampliará esta relación, buscando profundizar en la metodología que apoya a las actividades y viceversa.

6.5.1 CLT y aprendizaje basado en tareas

El aprendizaje basado en tareas (o comúnmente conocido como TBT por sus siglas en inglés) es la metodología puede ser vista como aquella que cambia el enfoque en el salón a los procesos. Richards (2006) menciona que en el caso TBT, se dice que el aprendizaje del idioma es el resultado de crear procesos de interacciones correctos dentro de la clase y la mejor forma para crearlos es utilizar actividades o tareas instruccionales especialmente diseñadas, en lugar de usar un programa convencional, en especial los basados en gramática. TBT aboga por el desarrollo de la habilidad comunicativa en otras dimensiones y estas puede desarrollarse a través de tareas interactivas que involucren e interesen al alumno. Por supuesto que la mayoría de los docentes usan diferentes tareas como parte de sus clases. TBT, sin embargo, busca el uso de tareas y las propone como la unidad primaria para ser usada en la planeación (por ejemplo, en el desarrollo del programa) así como en la enseñanza dentro del salón de clases.

Ahora bien, es importante delimitar lo que es o no una tarea, ya que la noción de tarea a veces no es muy clara. Algunas de sus características clave son que los alumnos las llevan a cabo usando los recursos existentes del idioma. Tiene un resultado que no simplemente se une al aprendizaje del idioma, sino que a través de la adquisición del idioma

puede pasar que el alumno lleve a cabo una tarea. El enfoque de una tarea siempre será en el significado y en el caso de tareas que involucran a dos o más alumnos, se enfoca al uso de estrategias comunicativas, así como habilidades interactivas.

Muchas de las actividades propuestas en los inicios de CLT pueden ser descritos como tareas que toman en cuenta las características descritas anteriormente, existen actividades que se encuentran en diferentes libros y materiales para la enseñanza del inglés. Desde el punto de vista de TBT, hay dos tipos de tareas que pueden ser útiles para CLT: tareas pedagógicas, las cuales son diseñadas especialmente para llevarse a cabo en el salón de clase, éstas requieren el uso de estrategias interactivas específicas y puede necesitar el uso de un tipo de idioma específico (por ejemplo, habilidades, gramática, vocabulario). Una tarea en la cual dos alumnos tienen que encontrar diferencias entre dos imágenes similares puede ser un ejemplo de una tarea pedagógica. La tarea en si no es algo que se haría normalmente en el mundo real, sin embargo, los procesos interactivos, requiere que se provea de información útil para que se pueda crecer en el idioma.

Por otro lado, las tareas del mundo real son aquellas que reflejan el uso de idioma del mundo real de las cuales pueden ser consideradas como un ensayo para llevar a cabo tareas en el mundo real. Una representación (conocido como role play o juego de roles) en donde los estudiantes practiquen una entrevista de trabajo sería un ejemplo de este tipo de tarea (Richards, 2006). Willis (1996) propone seis tipos de tareas como la base del TBT las cuales se describen como tarea de enlistado, por ejemplo, que el alumno deba escribir una lista de cosas para empacar en casi de salir de vacaciones a la playa, o, por ejemplo, clasificar y ordenar en parejas, a partir de una lista de las características más importantes de unas excelentes vacaciones. Otro tema es el reto de resolver problemas, por ejemplo, el leer una carta y dar su opinión o, sugerir una solución al problema del escritor. Una de la más recurrida es el que los alumnos compartan sus experiencias personales sobre algún tema en específico, esto basado mucho en el diseño que el docente realiza, por ejemplo solicitar a los alumnos que redecorar una casa.

Hay diferentes taxonomías basadas en características particulares para las tareas, ya sea de forma simple o compleja. Se pueden encontrar diferentes actividades para realizar en la clase las cuales no contiene características de las tareas descritas previamente, por lo tanto, Willis (1996) y Richards (2006) no recomiendan usarlas como

actividades cuando se busca usar TBT. Entre ellas se encuentran ejercicios repetitivos, completar palabras, actividades de escritura controladas, etc., así como diferentes técnicas tradicionales que son muy familiares para los docentes. Con el TBT, el enfoque cambia a usar tareas para crear interacción y así construir conocimiento sobre el idioma, dicho desarrollo se puede medir con TBT y el desempeño al realizar las tareas.

Ciertamente muchos temas salen a la luz al momento de implementar un TBT. Primeramente, el criterio para seleccionar y secuenciar las tareas también es problemático. Las tareas funcionan y sirven para desarrollar fluidez basado en la precisión del idioma, así como otras actividades sugeridas por el marco del CLT. Se pueden entonces también encontrar problemas con el contenido al aplicar el TBT, sin embargo, el hecho que el TBT trabaja con procesos en lugar de resultados del aprendizaje también es visto como un problema. En algunos cursos que tienen objetivos instruccionales específicos (por ejemplo, certificaciones) donde las necesidades del idioma deben ser revisadas en lugar de trabajar con habilidades de comunicación generales el TBT puede ser una metodología vista como vaga aunque ha sido adoptada ampliamente (Richards, 2006).

6.5.1.1 Principios metodológicos de CLT y el aprendizaje basado en tareas

Los principios metodológicos según Doughty (2003) son una lista de características de diseño que se pueden ver como una ayuda para la adquisición de un segundo idioma y es a partir de lo que Doughty y Long (2003) redactan que se realiza una guía para implementar prácticas de CLT. A continuación, se mencionan los diferentes principios que delimitan el CLT y el aprendizaje basado en tareas.

6.5.1.1.1 Principio I. Utilizar a las tareas como un principio organizacional

Por décadas los métodos tradicionales para la enseñanza del idioma han usado la gramática en temas o textos como base para organizar un programa. Con la metodología CLT este enfoque ha cambiado, el desarrollo de habilidades comunicativas se ha puesto enfrente, mientras que la gramática ahora se presente solamente cuando se necesita para apoyar el desarrollo de esas habilidades. Esto hace cuestionar en la forma de organizar un programa. Algunos propuestos como los sugeridos por Breen (1987), Nunan (1989) y Prabhu (1987) sugieren el uso de tareas como las unidades centrales que conforman la base de las programaciones diarias y las de largo plazo. Tal enfoque en un diseño de programa se le llama instrucción basada en tareas o enseñanza basada en tareas (TBT).

La razón para emplear tareas comunicativas se basa en teorías contemporáneas del aprendizaje y adquisición del idioma, los cuales afirman que el uso del idioma es la fuerza que empuja al desarrollo de éste (Long, 1989).

Norris (2000) afirma que la mejor manera de aprender y enseñar un idioma es a través de interacciones sociales que permiten que el alumno trabaje hacia objetivos claros, compartan información y opiniones, negocien el significado y obtengan la ayuda del interlocutor para entender información y recibir retroalimentación sobre su producción en el idioma. En el proceso, los alumnos no solo usan su idioma sino también lo modifican, lo cual promueve la adquisición de este. En otras palabras, no es el texto que se lee o la gramática que se estudia, sino las tareas que se presentan que proveen a los alumnos de un propósito para usar la gramática en un contexto significativo.

En contraste a las tareas basadas en la vida real, las tareas pedagógicas pretenden actuar como puente entre el salón y el mundo real para el cual han preparado a los estudiantes para usar un idioma de la vida real (Long, 1998). Tales tareas son referidas como tareas de preparación o asimilación y están diseñadas para promover el proceso de adquisición del idioma tomando en cuenta los objetivos pedagógicos del docente, la etapa de aprendizaje del alumno y su nivel de habilidad, así como los contextos sociales del aprendizaje de un segundo idioma. Muchas veces promueven carácter, por ejemplo, ayudan a los estudiantes en el entendimiento de cómo funciona el idioma y como el desarrollo de las habilidades aprendidas, así como de estrategias en general. Además, se enfocan en habilidades en aislamiento y dentro de un contexto pequeño. Las tareas pedagógicas no necesitan reflejar tareas de la vida real.

6.5.1.1.2 Principio II. El promover el aprendizaje haciendo

Un enfoque basado en tareas implica la noción de aprender haciendo. Este concepto es una de las metodologías de enseñanza del idioma comunicativa pero ha sido reconocida y promovida como un principio fundamental a través de la historia por diferentes docentes (Doughty, 2003). Está basada en la teoría que este enfoque realza al aprendizaje cognitivo del alumno. Además, Doughty (2003) comenta que el conocimiento se integra mejor a la memoria de largo plazo y se puede alcanzar más fácilmente si se ata a eventos y habilidades de la vida real.

Por su parte, Swain (1985) sugiere que los alumnos necesitan producir el idioma activamente. Sólo de esta forma pueden probar nuevas reglas y modificarlas de acuerdo con las necesidades. De acuerdo con Omaggio-Hadley (2001), los estudiantes deberán expresar su propio significado lo antes posible después de haber presentado las habilidades productivas. Tales oportunidades deberían de implicar un amplio rango de contextos en el cual se puede llevar a cabo diferentes actos de expresión. Además, esto necesita pasar bajo condiciones comunicativas reales para que el conocimiento lingüístico del alumno sea automático (Ellis, 1997).

6.5.1.1.3 Principio III. La información de entrada (input) necesita ser rica en información

El hablar en el idioma nativo significa que se está expuesto a un exceso de patrones de idioma, pedazos de idioma y frases en diferentes contextos y situaciones con el paso de los años. Tal exposición al idioma permite guardar el idioma en el cerebro que se puede consultar y acceder por completo o por partes. Por lo cual no hay forma de replicar este input rico dentro de un salón de clase para poder desarrollar habilidades del idioma de tipo nativo. Sin embargo, el input necesita ser tan rico como se pueda, como lo menciona Doughty (2003), el que el input sea rico implica ejemplos realísticos del uso de un discurso rodeado de parlantes nativos y no nativos para realizar las tareas objetivo.

Esto genera una de las necesidades más obvias en la enseñanza de un idioma, que es que el estudiante escuche el idioma, ya sea de parte del docente, de recursos multimedia y/o aplicaciones, por parte de otros estudiantes o cualquier otro tipo de recurso y al mismo tiempo estar lo menos expuesto del idioma madre en lo posible. En el medio ambiente, esto se puede alcanzar a través del uso de diferentes materiales tanto auténticos como simplificados. Además, los materiales necesitan ser auténtico para reflejar situaciones de la vida real y sus demandas. Una de las prácticas instruccionales que se promueven por CLT es la extensa integración de materiales auténticos en el currículo. Los materiales auténticos se refieren al uso de textos de enseñanza, fotografías, partes de videos así como otros recursos para la enseñanza que no fueron creados con un propósito pedagógico (Richards, 2001). Algunos ejemplos de materiales auténticos son anuncios, conversaciones y discusiones tomadas de la televisión, radio, internet conversaciones telefónicas de la vida real, dejar un mensaje en máquinas contestadoras y correos de voz. Existen diferentes justificaciones para el uso de materiales auténticos, ya que éstos contienen idioma auténtico

y reflejan el uso del idioma en la vida real (Richards, 2001). En otras palabras, exponen a los estudiantes al idioma en el tipo de contextos donde ocurre naturalmente.

Además, esto se relaciona más a las necesidades de los alumnos y proveer una unión entre el salón y sus necesidades en el mundo real. El uso de materiales auténticos también apoya a un enfoque mucho más creativo de la docencia, esto quiere decir que el uso permite que los docentes desarrollen su potencial, diseñando actividades y tareas que van con su estilo de enseñanza y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por último, el uso de material auténtico requiere que los docentes preparen a sus estudiantes para usar estrategias de aprendizaje.

Como se comentó previamente, con el inicio del CLT, los docentes de idioma han volteado el enfoque al uso de materiales auténticos para usarlos dentro del aula de clase desde niveles bajos para promover el dominio de los alumnos. Al mismo tiempo, se encuentran con diferentes materiales publicados que se pueden incorporar textos auténticos y recursos de la vida real. Considerando las ventajas, así como las limitaciones de usar material auténtico es una mezcla de tanto el libro de texto y los materiales auténticos, en particular en niveles iniciales, justifica las prácticas que son pedagógicamente necesarias y manejables.

El docente necesita maximizar el uso del idioma meta. Otra forma de crear un input rico en el salón de clase de idioma es el usar el idioma meta (Target Language, TL por sus siglas en inglés) como medio de instrucción. El uso exclusivo o casi exclusivo del TL se justifica de lo que se conoce como una hipótesis de la exposición máxima, esto es, los alumnos necesitan tener toda la exposición posible al TL debido al monto de input, la mayor ganancia en el nuevo idioma (Cummins, 1986). El uso exclusivo de TL de los docentes en un idioma se ha vuelto un principio fuerte que aboga por las metodologías de enseñanza, notablemente en el enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma. Hay diferentes beneficios para el uso extenso uso del TL, sin embargo, el input que se provee debe ser comprensible si no, no ocurre el aprendizaje. Un objetivo de un docente debe ser el encontrar el balance correcto entre el uso del TL y el inglés, en el cual los estudiantes pueden entender y al mismo tiempo maximiza el uso del TL.

6.5.1.1.4 Principio IV. El input necesita ser significativo, comprensible y elaborado

Un prerrequisito fundamental para que el aprendizaje ocurra es que la información que se procesa debe ser significativo. Esto significa que la información que se presenta debe ser claramente relevante en cuanto al conocimiento existente para que el alumno debe poseer. Este conocimiento existente debe organizarse de tal forma que la nueva información se asimile fácilmente a la estructura cognitiva del alumno (Ausbel, 1968).

La necesidad de que tenga significado no es algo nuevo para CLT. A través de la historia de la enseñanza del idioma, siempre se encuentran abogando por un enfoque del significado en lugar de solamente la forma y desarrollando la habilidad del alumno de usar el idioma para comunicarse. Sin embargo, que tenga significado es un principio de CLT y como una reacción a la enseñanza audio lingual el cual fue criticada por repetir ejercicios que no requerían el procesar el idioma para que el contenido se pudiese entender o que tuviese significado para el alumno.

Además de ser significativo, el input deberá adherirse a diferentes características que lo hace potencialmente útil para el alumno. Como VanPatten (1995) sugiere, el idioma que el alumno escucha debe contener un mensaje al cual el alumno deberá responder. En el aprendizaje de un idioma, el input no puede ser significativa si no es comprensible. Esto significa, como VanPatten (1995) lo explica, el alumno debe entender la mayor parte de lo que el parlante (o escritor) está diciendo si queremos que la adquisición suceda, el docente debe poder entender lo que el parlante dice si quiere unir el significado a lo que se encuentra escuchando.

Además, el pretender crear este medio ambiente involucra diferentes retos pedagógicos, particularmente en cuanto al hacer que el input sea accesible, esto quiere decir, que sea significativo y comprensible para los docentes. Estos retos pueden ser alcanzados por medio de diferentes estrategias o por lo que Doughty (2003) se refiere como el elaborar el input. La elaboración en este contexto tiene diferentes significados. Por otro lado, son innumerables formas que se puede modificar el discurso, esto quiere decir, la forma que usan el lenguaje se hace comprensible para el parlante no nativo (Doughty, 2003).

6.5.1.1.5 Principio V. Promover el aprendizaje colaborativo y cooperativo

En la educación general, el aprendizaje cooperativo o colaborativo ha sido reconocida como un fuerte facilitador del aprendizaje (Kagan, 1989). En dicho enfoque, los salones se organizan de tal manera para que los estudiantes trabajen juntos en pequeños equipos cooperativos, grupos o parejas, para completar actividades. En medios ambientes de aprendizaje del idioma, los estudiantes trabajan cooperativamente en una tarea de aprendizaje del idioma o colaborativamente al alcanzar el objetivo a través del uso comunicativo del idioma meta. Particularmente en este último, las tareas de aprendizaje son diseñadas para requerir activamente una interacción comunicativa entre estudiantes en el idioma meta, por lo que estos tienen diferentes beneficios en consecuencia. La clave para aprender en estas situaciones es lo que pasa durante la interacción entre los alumnos y el docente y entre los demás alumnos.

Mientras que la interacción normalmente involucra tanto el input y la producción del alumno, los alumnos no puedan simplemente escuchar el input. Sino que deben ser participantes activos que interactuar y negocia mientras que interactúan o negocian el significado entre ellos. Lo hacen así para evadir problemas durante la conversación o cuando surge algún problema. De esta forma, las funciones de interacción son como un catalizador que promueve la adquisición del idioma. Long (1983) lo llama la hipótesis de interacción.

Un meta análisis reciente que investigó le unión empírica entre la interacción basada en tareas y la adquisición mostro una evidencia positiva para aquellas tareas que motivan a los alumnos a que generen información de salida (u output), esto quiere decir que las tareas requieren de un intercambio comunicativo de información y la producción del idioma meta. Mientras que la habilidad para desarrollar un nuevo idioma se genera entre los alumnos, la interacción social entre el docente, como el experto en la materia, y el estudiante como el novato, el cual es el enfoque de la instrucción tradicional, lo cual tiene importancia y no debe ser ignorada.

La importancia de este tipo de interacción social es descrita por el psicólogo Vygotsky (1978), que menciona que, a través del apoyo del docente y la interacción social, el alumno es guiado a alcanzar un potencial que excede su nivel actual de desarrollo. En los salones de idioma comunicativos, sin embargo, en cuanto los estudiantes pueden hablar

correctamente o realizar las tareas de idioma por sí mismos, en decir, sin la ayuda del docente, el enfoque cambio, de la aplicación del idioma centrado en el docente al centrado en el estudiante.

6.5.1.1.6 Principio VI. Enfoque en la forma.

Uno de los debates sobre la enseñanza gramatical se centra en el tema de si la gramática debe ser explícita o que los alumnos entiendan las reglas por sí mismos. Ante eso, Krashen (1981) menciona que de la investigación procede una amplia evidencia de los beneficios de hacer las reglas gramaticales explícitas para los alumnos adultos. Bajo otra idea, Long (1991) provee de una distinción entre lo que él llama enfoque en la forma y enfoque en formas. Un enfoque en formas representa un enfoque tradicional para enseñar gramática donde los estudiantes pasan mucho de su tiempo solos en las estructuras lingüísticas y en una secuencia predeterminada externamente e impuesta por el diseñados del programa o el libro de texto (Doughty, 2003). En contraste, un enfoque en forma se enfoca en la enseñanza de la gramática y enfatiza en formar una conexión entre forma y significado, así como la enseñanza de gramática dentro de un contexto y a través de tareas comunicativas. El mismo Doughty (2003) señalan que existe evidencia a favor de un enfoque en la forma, por lo tanto, lo proclama un principio metodológico que apoya al CLT y la instrucción basada en tareas.

6.5.1.1.7 Principio VII, proveer de una retroalimentación correctiva

En un sentido general, la retroalimentación puede ser categorizada en dos, la retroalimentación positiva, la cual confirma lo correcto de la respuesta del estudiante. Los docentes demuestran este comportamiento al estar de acuerdo, alabando o mostrando que se entendió. O la retroalimentación negativa, generalmente conocida como corrección del error (Chaudron, 2012) que menciona que la función correctiva y su influencia en la actitud del estudiante. Cuando los estudiantes producen en otro idioma, tal retroalimentación puede facilitar el progreso de sus habilidades hacia ser más preciso y congruente con su uso. Ambos tipos de retroalimentación son vitales durante el desarrollo del alumno debido a que permiten que éste ya sea acepte, rechace o modifique una hipótesis sobre el uso correcto del idioma.

El estudio de la retroalimentación en situaciones de aprendizaje tiene una historia importante. En el aprendizaje del idioma, muchos estudios han documentado que los

docentes creen en la efectividad de la retroalimentación y que los mismos estudiantes la requieren, creen en los beneficios de recibirla y aprender de ella. Sin embargo, se debe cuidar la información que se da durante la retroalimentación y cómo se da ya que ésta debe proveer de apoyo al progreso de aprendizaje del alumno. Como lo menciona Doughty (1998) la adquisición de conocimiento es un proceso que usualmente no es instantáneo, por lo cual el obtener efectos positivos con una retroalimentación que corrige los errores será un proceso a largo plazo que depende de las estrategias correctivas y de diferentes factores individuales de los alumnos.

6.4.1.1.8 Principio VIII. Reconoce y respeta los factores afectivos del aprendizaje

A través de los años, se ha demostrado la importancia de las relaciones consistentes entre las actitudes del idioma, motivación desempeño, ansiedad y logros en el aprendizaje de un problema (Gardner, 1985). Sin embargo, todos los docentes, eventualmente experimentan cómo se sienten los alumnos en cuanto al idioma meta o cómo sus actitudes impactan su motivación y por consecuencia su éxito. Como Gardner (1992) lo explica, un alumno motivado quiere alcanzar un objetivo en particular, se esfuerza para lograr este objetivo y experimenta todas las actividades asociadas al logro de dicho objetivo.

Una característica del aprendizaje de un idioma que ha recibido mucha atención los últimos años es el rol de la ansiedad durante el proceso de aprendizaje. Específicamente con el desempeño activo del idioma el cual es el objetivo principal de CLT, se han notado rasgos de ansiedad en diferentes estudiantes, con manifestaciones como menospreciarse, tienen sentimientos de aprensión, estrés, nerviosismo e incluso respuestas físicas como el aumento de la presión arterial. Diferentes estudios han corroborado lo que Krashen explica en su hipótesis sobre el filtro afectivo la cual dice que el aprendizaje del idioma debe llevarse a cabo en un ambiente donde los alumnos no deben estar a la defensiva y el filtro afectivo (ansiedad) es bajo para que el input pueda acceder al pensamiento del alumno (Krashen, 1981. p. 127). Así pues, existe una clara relación negativa entre la ansiedad y el aprendizaje exitoso. La ansiedad como una característica personal debe ser reconocida y deberá mantenerse en un nivel bajo para que el aprendizaje pueda tener éxito.

6.5.2 Los elementos en una clase comunicativa

El tipo de actividades que se debe llevar a cabo en una clase de CLT también implica nuevos roles tanto para el docente como para el estudiante. Los estudiantes ahora tienen que participar en actividades basadas en un enfoque de aprendizaje cooperativo en lugar de individualista. Los estudiantes tienen que sentirse cómodos al escuchar a sus compañeros al trabajar en equipo o en parejas, en lugar de depender del maestro para que éste le dé un modelo a seguir. Se espera que tenga un grado de responsabilidad sobre su propio aprendizaje y los docentes ahora deben asumir el rol de facilitador y monito en lugar de ser un modelo que corrige. El docente debe tener un enfoque diferente al momento de corregir los errores del estudiante. Es por esto por lo que se abordan los nuevos roles de los involucrados en una clase de aprendizaje comunicativo.

6.5.2.1 El rol del estudiante

Cuando se piensa en el rol del estudiante en un enfoque comunicativo, es importante tomar en cuenta que los docentes no se pueden seguir considerando docentes, lo mismo pasa con los estudiantes, ya que tanto los docentes y estudiantes son responsables del aprendizaje. La imagen tradicional del docente es aquella de una figura dominante dentro de un salón de clase, pero ésta se ha cambiado con el paso del tiempo. Este hecho crea la necesidad de facilitar el proceso de comunicación en el salón de clase donde los estudiantes se sientan a salvo sin amenazas. De acuerdo con Richards (2003), la clase con un enfoque CLT, debe generar un medio ambiente centrado en el estudiante, el cual no depende del docente todo el tiempo, asimismo no espera instrucciones, corrección, permisos, aprobación y evaluación.

En su lugar, los estudiantes deben tomar un rol positivo ante este cambio, empezando por no ignorarse entre ellos sino comunicarse entre todos. El alumno debe apreciar las contribuciones de los demás y cooperar, con el objetivo de aprender uno del otro de la mejor manera. Ello, para que los estudiantes se apoyen entre ellos a través de la comunicación. Si surgiera cualquier tipo de pregunta o dificultad durante la clase, los estudiantes, en lugar de pedir ayuda al docente, deben intentar solucionar el problema ellos mismos. Sólo después de haber intentado contestar por ellos mismos o incluso en pares o grupos, es que pueden buscar la ayuda del docente.

La atención dada al enfoque de enseñanza comunicativa en los procesos comunicativos, en lugar de enfocarse en la forma del idioma y términos gramaticales conlleva nuevos roles. Breen y Candlin (1980) describen el rol de los estudiantes como negociadores, entre ellos mismos, el proceso de aprendizaje y el proyecto de aprendizaje. De esto emerge e interactúa con el rol de negociador dentro del grupo y dentro de los procedimientos y actividades que se realizan dentro del salón. La implicación es que el estudiante debe contribuir tanto como lo que aprende y así aprende de forma interdependiente. En esta descripción del rol del estudiante en un salón de CLT, los alumnos participan activamente en la interpretación, expresión y negociación de significado mientras que el docente asume el rol de facilitador y participante.

Breen (1980) insiste en la necesidad de que los alumnos logren una interdependencia al darse cuenta de la responsabilidad de su propio aprendizaje y compartiendo esa responsabilidad con otros alumnos, así como con el docente. Otro objetivo es que el estudiante debe poseer es el compromiso de llevar a cabo tareas comunicativas con otros participantes del mismo grupo. Este compromiso puede iniciarse en un entorno donde la contribución del alumno, sus interpretaciones, expresiones y esfuerzos para negociar sean reconocidos, sean válidos y valiosos (Breen, 1980).

En la misma línea con estos autores, los alumnos deben tener un rol monitoreando, no solo el manejo de la lección, sino que pueden aplicarlo en su propio proceso. El alumno puede proveer retroalimentación a sus compañeros y en cuanto a expresiones y negociaciones el alumno puede adoptar una función doble, primeramente, como un docente con otros alumnos y segundo como informar al docente de en referencia de su propio proceso de aprendizaje. En el segundo rol, el estudiante puede ofrecer al docente y a otros estudiantes un nuevo recurso que pueda apoyar al proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo. Breen (1980) resume esta idea diciendo que una metodología comunicativa permitiría tanto al docente como al estudiante a ser participantes interdependientes en un proceso de aprendizaje/enseñanza comunicativa.

6.5.2.2 El rol del docente

De acuerdo con Prieto (2008), al momento de ejercer la práctica docente, los docentes deben entrar a este tipo de práctica con la actitud de ser un elemento de la clase en lugar de ser el único elemento. Así pues, el docente debe concebir al proceso de enseñanza/aprendizaje como un tema de comunidad en donde todos los miembros del grupo deben participar. Es así como Prieto (2008) asevera que la comunicación entre estudiantes y el docente crecerá teniendo como resultado una mejor interacción y calidad en el proceso formativo del todo el grupo. Además, la educación que se debe transmitir a los alumnos no debe ser sólo como transferencia de conocimientos y contenido. Tal como Prieto (2008) lo explica, todo lo que rodea la transmisión de contenido debe ser acompañado por un entrenamiento en diferentes técnicas las cuales pueden llevar a una comunicación más directa y duradera. Donde al mismo tiempo, permite la intercomunicación entre el docente y el estudiante, por lo cual se crea un entrenamiento más efectivo.

Volviendo al enfoque de CLT, de acuerdo con Savignon (1972), la teoría CLT está basada en un medio ambiente educacional apropiado el cual requiere de una organización apropiada de diferentes variables. Los docentes necesitan experiencia y conocimiento de las necesidades de sus estudiantes, así como sus actitudes, la cual es una variable muy importante que influye en la práctica docente. Además, se debe considerar cómo se debe llevar a cabo las lecciones, en este caso, el salón. En otras palabras, un salón en el cual se promueve un enfoque comunicativo en el CLT se considera como un contexto social donde los docentes y estudiantes son jugadores clave y el rol a jugar es crucial para el desempeño de la enseñanza comunicativa.

Una clase de CLT se enfoca principalmente en crear un medio ambiente enfocado en el estudiante en lugar de un medio ambiente enfocado en el docente. Esto requiere que el rol del docente debe cambiar, en lugar de ser dominante, como era en el pasado, se hace el cambio a ser el que apoya a la clase. Savignon (1972) apoya este punto de cambio de roles mencionando que el aprendizaje autónomo influye la metodología de enseñanza y cambia dramáticamente los roles del docente y estudiante de idioma. Para poder lidiar con estos cambios, los futuros docentes deben ser preparados tanto en la práctica como en el área académica. López (1989) apoya esta teoría, argumentando que todos los estudiantes tienen sus propias necesidades, intereses así como diferentes ritmos cognitivos. Por lo que

el docente en una clase CLT debe ser más flexible y creativo cuando usa métodos y técnicas de enseñanza para lograr un desempeño mucho más efectivo.

Autores como Richards y Lockhart (1994) también comentan que cuando se lleva a cabo una clase CLT, el rol de los docentes puede variar de acuerdo con la necesidad presente. De ese modo, la flexibilidad del docente varía entre administrador, conductor, organizador, facilitador, etc., para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes. Además, para poder completar las necesidades de los alumnos, es necesario que el docente implemente tareas basadas en textos u otros métodos que requieren que el docente tome un rol de consejero, analista y administrador de procesos, así como participante. En cuanto a este tema, se les dan diferentes roles a los docentes en un enfoque comunicativo.

Breen (1980) explica que el docente tiene dos roles principales, el primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes dentro del salón de clase y entre estos participantes y las diferentes actividades. El segundo rol es el actuar como un participante independiente dentro del grupo. El segundo rol va más cercano a los objetivos del primero y sale debido a ello. Así pues, al aplicar CLT es necesario que el docente realice preguntas apropiadas, anime a los estudiantes a contestar activamente y facilite la participación de los estudiantes en el salón de clase.

Habiendo dicho eso, podemos concluir que el rol del docente en un enfoque comunicativo está basado en tres factores muy importante. El docente debe ser un facilitador, el cual facilita la comunicación en el salón y establece o propone situaciones y contextos que promuevan la comunicación. El docente también debe ser un comunicador participando en actividades con sus estudiantes y finalmente, el docente debe ser un asesor o consejero cuando presenta actividades, contestando preguntas y monitoreando el desempeño de sus alumnos.

6.5.2.3 El rol de los materiales de apoyo

Existe una amplia variedad de materiales que se usan como apoyo para los enfoques comunicativos. A diferencia de las metodologías contemporáneas, como el aprendizaje comunitario del idioma (Community Language Learning), el CLT ve a los materiales como una forma de influenciar la calidad de la interacción en el salón de clases, así como el uso del idioma. Sin embargo, los materiales tienen el rol principal de promover el uso comunicativo del idioma. Cunningsworth (1995) comenta que el rol de los materiales (en

especial los libros) son un recurso de presentación de materiales (tanto hablado como escrito). Son una fuente de actividades para que los alumnos practiquen y tengan una interacción comunicativa. Son pues una referencia para los estudiantes en cuanto a gramática, vocabulario, pronunciación, etc.

También son vistos como una fuente de ideas y actividades, así como un apoyo para los docentes menos experimentados. Dudley-Evans (1998) sugiere que, para los docentes de este tipo de cursos, los materiales tienen un uso específico como lo es ser una fuente de idioma y un apoyo en el aprendizaje, motiva y estimula, así como sirve de referencia. De ese modo, el material para una clase CLT puede buscar el proveer una exposición al idioma de forma comunicativa, apoyando el proceso de aprendizaje al estimular procesos cognitivos y proveyendo la estructura requerida.

Algunos docentes utilizan materiales instruccionales como su recurso primario, ya que los materiales proveen de una base para el contenido de las lecciones, balancean las habilidades enseñadas y el tipo de práctica que los estudiantes deberán realizar. En otras situaciones, los docentes optan por el material como un suplemento a su clase ya que los alumnos toman el rol de proveedores. Es por esto que el uso de material cobra importancia en cualquier enfoque, sin embargo, es importante resaltar que no importa si éstos sirven como un recurso primario o secundario, siempre y cuando, en el enfoque comunicativo, dichos materiales estén enfocados en los alumnos y sus necesidades.

6.6 Materiales

Existen dos factores que contribuyen a la adquisición de la habilidad comunicativa, la primera es la importancia que un estudiante le da en términos de tiempo y esfuerzo y la segunda es el número de oportunidades dadas por el docente para que use el idioma. Entre más comunicativas sean las actividades proporcionadas por el docente, es más factible que los estudiantes desarrollen esa habilidad comunicativa. Ante esto, surge la pregunta: ¿Cómo pueden los docentes generar más ideas para realizar tareas comunicativas? Los materiales de enseñanza son un buen recurso para que los docentes los usen como punto de partida en el desarrollo de una variedad de actividades que promuevan la habilidad comunicativa de sus estudiantes. Por lo cual que se abordarán ciertos tipos de materiales de enseñanza que muchas veces ofrecen una guía para que el docente lo use como evaluación tanto del alumno como del material en sí.

Generalmente, en términos de un marco de organizacional, se encuentran tres tipos de materiales de enseñanza: el estructural, nocional-funcional y el situacional. Los libros de texto actualmente no se enfocan únicamente en un tipo, muchos combinan dos e inclusive los tres tipos. Los docentes están más familiarizados con los libros de texto estructurales, los cuales aún no toman en cuenta las necesidades comunicativas del alumno sino todo lo contrario, enfatizan las características discretas estructurales o formales del idioma al introducir puntos gramaticales. Mientras que en los libros de texto nocional-funcional, la nocional se refiere a las estructuras del lenguaje y funcional se refiere a diferentes tipos de uso de idioma como el saludar, disculparse, reportar información, etc. Richards (2001) menciona que estos libros de texto proveen un método para desarrollar categorías estructurales dentro de una consideración general de las funciones comunicativas del idioma.

Los estudiantes adquieren conocimiento lingüístico a través del uso del idioma en una variedad de situaciones en lugar de recibirlas directamente de una descripción de las reglas gramaticales. Un ejemplo es un libro para viajeros. El vocabulario y expresiones se agrupan en situaciones, por ejemplo, en el hotel, el restaurant, etc. Richards (2001) continúa diciendo que con los libros de texto nocional-funcionales, los estudiantes aprenden las reglas gramaticales no a través de demostraciones explícitas sino a través del uso del idioma en diferentes situaciones. Así pues, se sabe que no existe el libro ideal que pueda cubrir todas las necesidades individuales de los alumnos, es donde el docente tiene la responsabilidad de hacer ese tipo de material para sus estudiantes.

Hay un número infinito de ítems gramaticales y situaciones donde se usa el idioma. La prioridad de los docentes es el desarrollar una lista de puntos gramaticales y una lista de lo comunicativo o propósitos sociales del idioma que el estudiante necesita aprender. La base más importante en el proceso de selección debe ser las necesidades de los estudiantes. Ante eso, si los docentes proveen a sus estudiantes con puntos críticos gramaticales y situaciones útiles, es más probable que estos desarrollen su habilidad comunicativa. Savignon (2002) ofrece dos sugerencias a considerar al momento de selección un libro de texto para los estudiantes.

La primera consideración es el tomar en cuenta las necesidades del estudiante. Un libro apropiado debe abordar los intereses personales de los estudiantes que por

consecuencia los motivará a seguir aprendiendo. La segunda consideración es el uso del idioma en situaciones reales. Los libros de texto apropiados deben proveer diferentes oportunidades a los estudiantes para que estos adquieran las habilidades comunicativas necesarias, tales como interpretar, expresar y negociar. En los apartados siguientes se explorará las opciones que un docente tiene en el momento de la selección de materiales en una clase de CLT.

6.6.1 Diseño de materiales

Uno de los componentes más importantes que se usan en un programa de enseñanza de idioma es el material de apoyo para impartir la clase. Comúnmente se utiliza un libro de texto previamente seleccionado por la institución, e incluso material que ésta reparte a los docentes como apoyo para la impartición de sus clases. Los materiales de enseñanza sirven como base para toda la información que el alumno recibe (input), así como apoya en la práctica que se lleva a cabo dentro y fuera de aula, dependiendo del tipo de material.

Los materiales son tan importantes para la enseñanza del idioma que actualmente se tienen de todo tipo de estos, desde un libro, cuaderno de ejercicios, libros adaptados a diferentes niveles; en el caso de materiales no impresos se tienen audios, videos, programas para computadoras, páginas web y el reciente uso de aplicaciones que se pueden usar en un teléfono inteligente o tableta, estas pueden ser complemento de un material impreso que usa ambos materiales para dar herramientas más sólidas al alumno. También se cuentan con materiales que no se diseñaron específicamente para una clase de idiomas, tales como revistas, periódicos, programas de televisión o de internet los cuales, según Richards (2001) son material válido y valioso para ser tomados en cuenta en el currículo.

Ahora los materiales tienen un rol muy específico en cuanto a la enseñanza del idioma, sin embargo, el básico es el libro de texto. Ante ello, Cunningsworth (1995) menciona los aspectos más importantes para el uso de éstos. Los aspectos varían desde que estos son un recurso de actividades para que el estudiante pueda practicar y pueda tener una comunicación interactiva de cierto modo a través de los ejercicios. También se puede ver a los libros como una referencia para que los alumnos puedan revisar temas como gramática, vocabulario, pronunciación, etc., dando al estudiante una fuente de estímulos e ideas para que las use dentro y fuera de clase. En el caso de los libros, éstos

ya contienen un programa, así como objetivos de aprendizaje que apoyan a los docentes menos experimentados a desarrollar mejores clases o al menos ese es el planteamiento.

Por otro lado, Dudley-Evans (1998) sugiere que los docentes que tienen clases con propósitos específicos o académicos, como es el caso de la presente, los materiales deben tener funciones específicas. Esto es, primeramente, ser una fuente de información o de idioma, apoyar el aprendizaje del estudiante, así como motivarlo y estimularlo. Este tipo de materiales busca exponer al estudiante a géneros específicos o especializados, a apoyar su aprendizaje a través de procesos cognitivos, proveyéndoles de una estructura que puedan seguir motivándolos para que logren los objetivos planteados y los retos puestos a través del uso de contenido que llame su atención, así como proveerles de un recurso para su autoaprendizaje fuera del salón de clases.

En algunas ocasiones, los docentes se apoyan más en los materiales que en el libro de texto, debido a que éste provee de más interacción o porque éstos fueron diseñados específicamente con un propósito que apoya al docente, es por lo cual que en el siguiente apartado se abordará el tema de los materiales creados y los auténticos, debido a que como parte de la propuesta de la presente investigación, se propone el uso de una aplicación interactiva que servirá como material de apoyo para el cuasi experimento que se desea implementar.

6.6.2 Materiales auténticos Vs Materiales creados

En el momento de planear una clase de CLT el rol de los materiales en un programa de idioma es muy importante, ya que suele apoyar la decisión inicial en cuanto a los materiales a usar, ya sean creados o auténticos. Los materiales auténticos se refieren al uso de textos para la enseñanza, fotografías, videos, pod casts, entre otros recursos de enseñanza que no fueron preparados con un propósito pedagógico. Los materiales creados se refieren a libros de texto y otros recursos instruccionales desarrollados especialmente con propósitos pedagógicos.

Richards (2001) comenta que algunos autores argumentan que los materiales auténticos son preferibles a los creados ya que contienen el idioma en contextos reales y reflejan su uso en la vida real y en el otro caso son materiales que concentran gramática y objetivos. Ante ello, Richards (2001) describe a un curso de idiomas en una universidad de Inglaterra en el cual su guía principal fue el nulo uso de materiales creados sino usar

materiales auténticos y concebidos para la clase en particular. Tal afirmación pone en un bajo nivel a los materiales desarrollados con un enfoque y bases pedagógicas (Clarke 1989).

Por otro lado, es común encontrarse con material auténtico que presenta un nivel de idioma complejo y su vez un vocabulario innecesario, lo cual puede ser una distracción para los docentes y los alumnos. Puesto que no han sido simplificados o escritos siguiendo una guía pedagógica, léxica o lingüística por lo cual muchas veces, estas superan las habilidades que el estudiante maneja. El mismo Richards (2001) comenta que el material creado puede ser superior al auténtico debido a que estos se generan basados en un programa y por lo cual proveen de una cobertura sistemática de los ítems a enseñar. En muchos programas de idioma, los docentes entonces usan una mezcla de materiales auténticos y creados para entonces tener las ventajas de cada uno y una mejor clase.

Es el caso de los materiales usados para las clases basadas en tareas, se encuentran una gran variedad de juegos; rol play, simulaciones y actividades basadas en la comunicación, las cuales se han preparado para una clase de CLT o TBT. Estos, típicamente son ítems únicos; por ejemplo; libros de ejercicios, tarjetas para actividades, material para practicar la comunicación en pares, libretas para la práctica de interacción entre alumnos.

En el caso de materiales para la comunicación en pares, se encuentran dos tipos de material para un par de estudiantes, cada una contiene diferente tipo de información. A veces la información es complementaria y los compañeros de encajar su información respectiva donde hace falta para crear un todo. Otros asumen diferentes roles en las relaciones de las parejas, por ejemplo, uno es el entrevistador y otro el entrevistado. Con lo cual proveen al alumno de material para practicar en formatos interactivos (Richards, 2001).

6.6.3 La importancia de los materiales auténticos

Richards (2001) menciona que, al momento de definir el rol de los materiales dentro de la planeación de un currículo, se deben tomar en cuenta si estos materiales son auténticos o creados previamente. Se entiende como material auténtico al uso de textos, fotografías, videos, páginas de internet y otros recursos de enseñanza que no son preparados con propósitos pedagógicos. Los materiales previamente creados, se refiere a los libros de texto, así como a otros recursos educativos. Algunos autores argumentan que

se tiene una preferencia a los materiales auténticos debido a que contienen lenguaje auténtico y reflejan el idioma utilizado en el mundo real. Richards (2001) menciona que para un curso de idiomas no se debe usar materiales publicados, sino diseñar su propio material para dicho curso. Esto puede ser visto como negativo ya que despliega un desprecio por los materiales que se crearon con una base pedagógica.

Sin embargo, se encuentran autores que hablan de las ventajas de un material auténtico como Castillo (2017) o Peacock (1997) que mencionan que dichos materiales tienen un efecto positivo en la motivación del estudiante porque son más interesantes y motivantes que los materiales creados. Estos proveen de recursos de información interesante, así como el uso de herramientas a las cuales están acostumbrados como el internet o cualquier medio digital. A su vez, también proveen de información cultural sobre el idioma meta, además acercar a una exposición al idioma de manera natural, tomando más en cuenta las necesidades del estudiante y apoyando a aquellos enfoques de enseñanza más creativos.

Sin embargo, también se encuentran autores que apoyan el uso de materiales creados y mencionan algunas características de estos. Los materiales creados pueden motivar también a los estudiantes, mientras que los materiales auténticos pueden contener aspectos del idioma que se vuelve difícil para el estudiante, ya que puede estar fuera de sus habilidades de aprendizaje o presentan vocabulario no necesario el cual puede retrasar el trabajo del docente. Al igual que, los materiales creados pueden ser superiores a los materiales auténticos. Richards (2001) menciona que los primeros generalmente se crean alrededor de un programa autorizada y evaluada por lo cual proveen de una cobertura de los ítems a enseñar en el curso.

Además, el uso de material auténtico suele ser una carga para los docentes ya que deben pasar más tiempo buscando y desarrollando material que considera apoyará su práctica docente. Sin embargo, es una práctica común encontrar cursos donde se utilizan ambos materiales ya que ambos tienen sus ventajas y limitantes. Con el paso del tiempo y el incremento del uso de la tecnología, la división entre estos dos tipos de materiales se está desvaneciendo, ya que cada vez los libros de texto buscan utilizar materiales que llamen la atención del estudiante, como artículos, mapas, menús, etc., lo cual hace una mezcla de ambos materiales (Castillo, 2017). Con lo anterior se puede ver cuál es el rol de

los materiales, así como algunos ejemplos que se dan para dar una semblanza al lector de lo que cada uno hace. Es a partir de dicha información que los docentes deberán seleccionar lo que mejor se adapte a sus alumnos, tomando en cuenta por supuesto el enfoque a usar y los materiales que están a su disposición.

6.7 inglés por propósitos académicos

El inglés por propósitos académicos (EAP por sus siglas en inglés) surgió del amplio campo del inglés por propósitos académicos (ESP por sus siglas en inglés), es definido por enfocarse en la enseñanza del inglés específicamente para facilitar el aprendizaje del estudiante o su investigación a través del inglés (Flowerdew y Peacock, 2001). EAP se diferencia de ESP debido a su enfoque en los contextos académicos, pero entre el campo de la enseñanza del inglés es conocido como una subdisciplina de ESP. Hyland y Hamp-Lyons (2002) comentan que estos dos puntos de vista son válidos ya que encontramos la diferencia en el interés y preocupación se basa más en el tipo de información que se discute.

También es posible ver a EAP como una rama dentro de la educación o al menos en la educación que concierne al idioma; los docentes que usan EAP requieren basar las clases de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, tanto incurriendo en el plan de estudios y el desarrollo de materiales que le apoyarán para llevar a cabo este tipo de clase, así como generar apoyo individual a los estudiantes a través de la educación, donde el estudiante está consciente del contexto e información que verá en clase.

Por otro lado, EAP, según Flowerdew y Peacock (2001) es una disciplina ecléctica y pragmática el cual tiene un amplio rango de lingüística. La lingüística aplicada y temas sobre educación pueden ser considerados desde la perspectiva del EAP, o se puede aplicar la metodología en dicha perspectiva. Esto incluye el idioma que se usa en el salón de clase, la metodología usada para enseñar, la preparación del docente, la evaluación del lenguaje, análisis de las necesidades, desarrollo y evaluación. Para poder entender las raíces del EAP se debe conocer el desarrollo que éste ha tenido desde sus inicios, las problemáticas o necesidades que presentaba que hizo emerger al EAP. El EAP surge como respuesta a la demanda de estudiantes que buscaban aplicar a universidades internacionales angloparlantes, situación que comienza en la Gran Bretaña y el Consejo Británico.

Docentes como Candlin, Kirkwood y Moore (1975) y Robinson (1988) realizaron actividades enfocadas a dos áreas en específico; el análisis de las necesidades del alumno y el desarrollo de material para poder apoyarse. El análisis de necesidades, como lo menciona Carkin (2005) es en su esencia un análisis del diseño de una programación didáctica, desarrollo de materiales, selección de textos, delimitación de objetivos y tareas a realizar para que finalmente se desarrollen herramientas de evaluación tanto de los estudiantes como del éxito del curso diseñado. Existen diferentes autores que desarrollaron herramientas para evaluar el análisis de las necesidades, como Munby (1978), Johns (1981) o Bridgeman y Carlson (1983) quienes desarrollan el primer paso hacia un EAP. El segundo punto mencionado es el desarrollo de materiales que deberán ser apropiados y bastante específicos. Algunos autores como Wallace (1980), Williams (1982), entre otros, desarrollaron materiales que buscaban dar al alumno una preparación básica para un buen hábito de estudio, lo cual tuvo un gran éxito, sin embargo, con el paso del tiempo, se requiere que los materiales apoyen a los alumnos con temas más avanzados, como lo mencionan Hamp-Lyons y Courter (1984), Swales y Freak (2004), Cooley y Lewkowitz (2003) entre otros.

Esto significó una sofisticación en este campo, buscando la mejora de los materiales que se desarrollan para EAP, con el objetivo de que siempre sean los mejores, que tomen en cuenta los niveles de idioma puesto por institutos internacionales como el Marco Común Europeo para los Idiomas. Kess (1998) menciona que la nueva tecnología ha permeado a los textos, audios, investigación académica, ayudando a los estudiantes a llevar a cabo sus propios proyectos de investigación y mejoras en cualquier aspecto del idioma.

A manera de conclusión, se puede entender que es a partir del curriculum de una materia de inglés, se seleccionará la corriente educativa enfocada a la producción y no al proceso. Basándose en las corrientes del constructivismo donde se encuentra el aprendizaje basado en problemas, el cual abre la puerta para poder desarrollar un método específico que propone una opción en la presente investigación. En este caso se seleccionó el método basado en tareas, el cual trabaja perfectamente con el aprendizaje basado en problemas propuesto. Todo esto aporta entonces a proponer estrategias que apoyen el desarrollo de la habilidad oral del inglés en los estudiantes de la licenciatura en comunicación de la BUAP.

Capítulo VII:

La metodología

El presente capítulo da un breve esbozo de los pasos metodológicos que se siguieron durante la aplicación de la presente investigación. Es a través de este, que busca proveer de información sobre los participantes, los criterios del caso, así como describir toda la información requerida sobre dichos participantes. Se describe el diseño de investigación que se llevó a cabo de acuerdo con propósito del estudio de caso. Los instrumentos que se utilizaron para recolectar la información y al mismo tiempo se describe el procedimiento que se llevó a cabo. También se presenta una breve discusión de los métodos utilizados para analizar la información.

Para comenzar, se analizará el enfoque ontológico y epistemológico del estudio de caso, así como los tipos de este para poder entenderlo y seleccionar aquel que mejor información provee. Se explica el procedimiento del estudio de caso, la situación actual de los sujetos de estudio, sus limitaciones, los ítems para rúbricas de observación y evaluación.

7.1 Enfoque ontológico y epistemológico del estudio de caso

Para poder comenzar con este capítulo, es necesario hacer un breve análisis del aspecto ontológico y epistemológico de lo qué es el estudio de caso. Se debe comenzar por clarificar primeramente el tipo de ontología que es usada en este estudio. Según Crotty (2003), la ontología es el estudio del ser, el cual está enfocado en el tipo de investigación que se realiza, la naturaleza, el mundo y la estructura de la realidad que se enfrenta; Guba (1989) añade que las suposiciones ontológicas son aquellas que responden a preguntas como ¿Qué se puede entender? O ¿Cuál es la naturaleza de la realidad?

Mientras que, el aspecto epistemológico es definido por Crotty (2003) como la manera de proveer una raíz filosófica, para decidir el tipo de conocimiento se puede obtener y como se puede asegurar que son adecuadas y legítimas. Es a partir de estas afirmaciones que se debe tomar una posición filosófica en cuanto al estudio de un caso. En este aspecto se puede decir que se encuentran diferentes paradigmas de investigación, especialmente en el aspecto social; donde se encuentran dos grandes paradigmas, el cualitativo y el cuantitativo. Todo esto debido a que, en una investigación, la posición filosófica determina

las características ontológicas y epistemológicas y estas se vuelven necesarias en un diseño de investigación.

Es en este punto, el estudio de caso se encuentra en una disyuntiva, ya que la investigación de caso tiende a tener aspectos tanto positivistas como no positivistas. Esto es mencionado por Chadderton (2012) quien afirma que, por tradición, el estudio de caso está ligado tanto a la investigación cualitativa y cuantitativa. Sin embargo, el estudio de caso ha sido usado por positivistas e interpretado de manera cualitativa. Debido a esta dualidad filosófica, es difícil el poder entenderla en si, ya que se pueden encontrar perspectivas de distintos autores con un enfoque distinto. Por ejemplo, aquellos basados en la metodología, pragmatistas, educadores que su uso se ha convertido en una práctica con resultados muy variantes (Brown, 2008).

Harrison (2017) menciona que se encuentran básicamente dos fundamentos filosóficos que influyen el trabajo de investigación, el positivismo o la metodología cuantitativa o los paradigmas constructivistas (también conocido como no positivismo) de interpretación. Por lo cual es esencial distinguir estas dos posiciones filosóficas y al mismo tiempo discutir diferentes enfoques de la investigación del estudio de caso. Para la presente investigación, se han tomado primordialmente a dos autores que han trabajado con el estudio de caso, por lo que se dará un breve análisis sobre cada uno de ellos, lo cual apoyará la decisión del uso del estudio de caso de la presente investigación.

Yazan (2015) propone un entendimiento epistemológico del enfoque del estudio de caso. El enfoque de Stake está basado en descubrir el significado, así como entender las experiencias dentro de un contexto (Harrison, 2017). Mientras que Merriam (1999), quien es considerada como constructivista, ve al estudio de caso como cualitativo a través de la epistemología del constructivismo. Para algunos autores, Merriam es una constructivista pragmática ya que sugiere que las investigaciones sigan procesos al analizar, interpretar y reportar la información aportada por el estudio de caso. Ante lo anterior, la investigación encontró a Merriam como la ideal para desarrollar la presente metodología, ya que ésta propone diferentes aspectos que enriquecen este método (Yazan, 2015).

Debido a esto, se analizarán las características del estudio de caso para aplicarlo en la presente investigación. Asimismo, se define que la herramienta a usar es el estudio de caso, debido a la naturaleza de la presente investigación, ya que presenta características

muy específicas y un perfil del estudiante de la BUAP, en específico de la licenciatura de comunicación. En el siguiente epígrafe se analizará las características del estudio de caso que se toman en cuenta para poder realizar un estudio preciso de la situación que se analiza en la presente investigación.

7.2 El estudio de caso

Según Bisquerra (2009), el estudio de caso es un método de investigación utilizado en las ciencias sociales, así como en las humanas, el cual implica un proceso de investigación que se caracteriza por un análisis sistemático y a profundidad de casos de un fenómeno. El mismo autor menciona que el estudio de caso constituye una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objeto o sujeto del estudio y el escenario real, el cual constituye la fuente real de información.

Mientras que Yin (1989), define al estudio de casos como una descripción y análisis de unidades sociales o entidades educativas. Por otro lado, Stake (1998) lo define como un estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular el cual es analizado para entender su actividad en circunstancias concretas. Por su parte, Bisquerra (2009) describe la característica más peculiar en el estudio de caso, en particular, es el estudio intensivo y profundo de un caso o situación, las cuales merecen ser investigados. Además, el estudio de caso puede incluir tanto estudios de un sólo caso, como de múltiples casos, siendo su propósito fundamental el comprender esos aspectos particulares del caso, intentando entender así, el cómo funcionan sus partes y aquellos aspectos que los componen, así como las relaciones entre ellas para formar un todo (Bisquerra, 2009).

Como punto principal de este tipo de metodología, Bisquerra (2009) comenta, entre otros aspectos, que es de utilidad para los docentes, el realizar este tipo de investigación por dos razones principales; favorece el trabajo cooperativo y aporta diferentes puntos de vista de diversos profesionales por medio de un trabajo interdisciplinar y esto a su vez, contribuye al desarrollo profesional, la reflexión, así como apoya en la toma de decisiones. El objetivo descriptivo, como su nombre lo dice, busca describir lo que sucede en un caso en específico y el explicativo busca interpretar estrategias y procesos que aparecen en un evento o fenómeno específico.

Por otro lado, los estudios de caso, según Williams (2005) son considerados como una clase de diseños a la par de los experimentales, no experimentales y cualitativos, mientras que otras los ubican como una clase de diseño experimental, un diseño etnográfico, incluso concebido como un asunto de muestreo o un método (Yin, 2009). Sin embargo, en la realidad es como lo menciona Blatter (2008) los estudios de caso son todo lo anterior y más, ya que poseen sus propios procedimientos y diseños, se analiza una unidad que responde al planteamiento del problema, prueba hipótesis e incluso desarrollar alguna teoría.

Para el caso de la presente investigación, el tipo de estudio que se llevará a cabo es de tipo de investigación exploratorio, con un diseño fenomenológico. Se usará el objetivo inductivo, ya que éste, a partir de una premisa, busca el descubrir relaciones y conceptos basados en un estudio minucioso donde tiene lugar el caso del objeto de estudio (Bisquerra, 2009), en el caso de la presente investigación se realiza en una universidad pública del estado de Puebla con características específicas de tanto los docentes que imparten las materias hasta el perfil de los alumnos que asisten a dicha universidad y cursan esta licenciatura.

Ahora bien, los estudios de caso no son la respuesta a todas las investigaciones y conllevan aspectos que están muy abiertos a la crítica. En este caso en específico, no se puede hacer generalizaciones a partir de una realidad singular, sin embargo, Stake (1998) si acota que es posible que no se consideren como generalizaciones las realizadas sobre un caso o varios, sino que sean tomadas como el mismo lo denomina “generalizaciones menores” y Yin (1984) las llama generalizaciones microscópicas. El mismo autor defiende el enfoque cualitativo, ya que su validez científica no solo se apoya en el establecimiento de relaciones de causa-efecto entre los fenómenos, pero si en la comprensión fundamental que ofrece un caso, de su estructura, sus procesos y su actividad en diferentes circunstancias.

Los mismos autores abogan por este tipo de investigación ya que es útil, debido a que posibilitan a los investigadores a examinar la información obtenida al más mínimo detalle. Este tipo de investigación también tiende a dar soluciones prácticas y principalmente presenta información de la vida real, arrojando un enfoque mucho más detallado del comportamiento de diferentes sujetos, por lo que este tipo de investigación

carga en sí cierto de rigor al momento de investigar. Según Erickson, (1986) es importante la descripción de la situación actual del fenómeno a observar, sin embargo, esta ya se ha llevado a cabo en capítulos anteriores y solamente se abordarán algunos aspectos importantes que apoyarán de cierta manera aportarán más claridad al lector.

En este tenor, se debe tocar el diseño de investigación que aporta una base para la presente investigación, siendo la fenomenología. Mertens (2005) describe a dichos diseños como aquellos que se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Bogdan (2003) añade que éste busca reconocer las percepciones de las personas, así como el significado de un fenómeno o una experiencia. De acuerdo con Creswell (2005), la fenomenología fundamenta las siguientes premisas descritas brevemente:

1. En el estudio se describe y entiende los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y a partir de la perspectiva construida colectivamente.
2. Dicho diseño se basa en el análisis de discursos y temas específicos y la búsqueda de significados.
3. La intuición, imaginación y las estructuras universales son características presentes del investigador para aprender a partir de la experiencia de los participantes.
4. El investigador contextualiza las experiencias en cuanto al tiempo en que sucedieron, el lugar, la corporalidad y el contexto.
5. Las entrevistas, los grupos focales o focus groups, buscan recolectar documentos, materiales e historias de vida, los cuales se enfocan en encontrar temas sobre experiencias cotidianas y/o excepcionales.
6. En la recolección enfocada se obtiene información de las personas que han experimentado el fenómeno que estudia.

Con la información anteriormente mencionada, se puede realizar una guía para realizar un focus group que arroje información valiosa para la presente investigación. Esto también dependerá del tipo de caso que se va a estudiar, lo cual se discutirá a continuación.

7.2.1 Tipos de Caso

Es a través de la discusión y posicionamiento filosófico descrito con anterioridad en cuanto al estudio de caso, que se vuelve imperativo abordar la definición del estudio de caso, así como sus tipos, lo cual dará un apoyo para una discusión de la construcción de teoría,

siendo la base para la construcción de la presente investigación. Uno de los problemas teóricos del estudio de caso recae en su definición. En el caso de los autores que se toman en cuenta la presente investigación, se aborda a Yin (2014) cuando comenta que el definir al estudio de caso es una tarea difícil, sin embargo, lo define en términos de una investigación a profundidad de un fenómeno, entrelazado con un contexto en particular usando diferentes fuentes de información.

En este sentido, Flyvbjerg (2011) enfatiza un estudio a profundidad detallado, mencionando que la fortaleza del estudio de caso es la profundidad de los detalles, su riqueza se refleja en lo complejo y en lo completo de su reporte. De acuerdo con Dooley (2002) este tipo de investigación se lleva a cabo para desarrollar un entendimiento de un fenómeno multifacético. Stake (1994) opina que no sólo casos complejos se pueden analizar por medio de estudio de casos y Yin (2014) añade que incluso pueden llevarse diferentes estudios de caso, dependiendo del objetivo del estudio.

A partir de las definiciones de diferentes autores, se encuentran puntos comunes, el principal es el análisis a profundidad de un fenómeno, lo cual significa que deberá llevarse a cabo un procedimiento a profundidad en las características del fenómeno. Estas definiciones también sugieren que se requiere un estudio a profundidad, por lo cual un estudio cualitativo es útil para entender el aspecto holístico del fenómeno. Ahora, considerando todos estos aspectos, Simons (2009) aporta una definición que toma una mayor relevancia ya que define al estudio de caso como una exploración a profundidad vista desde diferentes perspectivas, desde la complejidad hasta su singularidad, las políticas, las instituciones, los programas o sistemas dentro de un contexto de la vida real. Este es el caso de la presente investigación. Por lo anteriormente mencionado, es imperativo al analizar brevemente los tipos de estudio de caso, debido a que cada uno tiene diferente propósito en la investigación y cada uno provee un apoyo para poder discutir la construcción de conocimiento o teoría.

En esta lógica, Thomas (2011) menciona tres tipos de caso; el caso clave, caso atípico y el caso de conocimiento local, esto se pueden utilizar dependiendo el objetivo de la investigación. Por otro lado, Yin (2014) identifica al estudio de caso como explicativo, exploratorio y descriptivo. En caso de buscar desarrollar teoría, los diseños exploratorios y explicativos son bastante útiles, si lo que se busca es el entender un caso o casos, el diseño

descriptivo es el ideal. Por su parte, Stake (1994) categoriza el estudio de caso en intrínseco, instrumental y colectivo. Cuando el enfoque de la investigación es el caso, entonces se usa el diseño intrínseco, mientras que el diseño instrumental se utiliza cuando el enfoque de la investigación es el tema en lugar del caso Baxter (2008).

El diseño intrínseco se utiliza para entender mejor un caso en especial, mientras que los estudios de caso instrumental y colectiva se utilizan para desarrollar una teoría (Berg, 2007). Aún cuando los diferentes tipos de estudio de caso postulados por diferentes autores aportan definiciones con similitudes y diferencias, la presente se tomará la clasificación de Yin (2014) puesto que será más útil para la investigación, el cual se apega a los objetivos y el tipo de investigación, que en el caso de la presente es un tipo de investigación exploratorio con la propuesta por Yin (2014).

7.3 Los participantes

Para la presente investigación se trabaja con 17 alumnos en total, todos de la facultad de ciencias de la comunicación, así como que están cursando nivel cuarto del tronco común, ofertado por la BUAP. Las edades de los alumnos varían entre 19 a 23 años debido a que algunos dejaron la opción de tomar inglés hasta finalizar la carrera, otros han adelantado y aquellos que van en el nivel que les corresponde según su semestre, que en este caso sería cuarto semestre. La clase está formada por 10 mujeres y 7 hombres. Actualmente se tienen 2 días de clase de 2 horas cada una y se llevan a cabo en los salones de la facultad de ciencias de la comunicación que cuenta con el suficiente espacio y está equipada con PC, audio y proyector, también se cuenta con acceso al laboratorio de fotografía y sala de televisión, las cuales serán usadas durante el semestre en curso.

En cuanto a los alumnos, estos cuentan con diferentes niveles de idioma de acuerdo con la observación informal hecha por la investigadora, sin embargo, están dispuestos a aprender y desarrollar su habilidad oral a través de diferentes estrategias y el uso de la app Edmodo, la cual es alimentada semanalmente por la investigadora de acuerdo a las necesidades del grupo. Las actividades orales que se llevan a cabo durante el curso son grabadas con el permiso de los alumnos, ello con la finalidad de realizar un seguimiento de su desarrollo y mejora de su habilidad oral, o la falta de ésta. Como la mayoría de los alumnos, los sujetos no están con entusiasmo siempre en clase y cualquier razón es buena para no asistir a la misma.

Se tiene a dos alumnos hombres que cubren perfectamente con el conocimiento de un nivel B2, sin embargo, por razones personales no acreditaron la materia a tiempo y se ven forzados a cursarla con la investigadora. Dichos alumnos se acercaron a la investigadora y pidieron poder tomar la clase a distancia, pero haciendo los trabajos y tareas para acreditar el curso. Dicha solicitud estuvo respaldada por la coordinación de la facultad por lo que sólo se les solicitó entregarán toda actividad en tiempo y forma y acudieron al focus group. Cabe mencionar que los alumnos seleccionaron como área terminal la comunicación organizacional donde la mercadotecnia, relaciones públicas y la administración son aspectos para desarrollar en clase. La mayoría de los alumnos cumplieron con las tareas asignadas y conocen los aspectos a evaluar. Las rúbricas de presentación y trabajo se detallarán en apartados siguientes.

7.4 Instrumentos

En el presente epígrafe se mencionan brevemente los instrumentos seleccionados para llevar a cabo la evaluación del curso, esto tomando en cuenta la temática, teoría y los objetivos a evaluar planteados previamente. La importancia de dichos instrumentos se plasma en la teoría misma, así como el tipo de investigación y análisis que se utilizaron previo al curso, durante y después de la aplicación, los cuales fueron fundamentales para obtener información pertinente para el desarrollo de la presente. Se pretende entonces, desarrollar un breve mapa donde el lector pueda entender la utilidad de las herramientas, la teoría que la respalda, lo que se espera de ella y cómo se aplican en el curso. De primera instancia se analizan las rúbricas que sirvieron como guías para tanto la evaluación del curso y como guía también, pero para la observación tanto de las clases impartidas en el curso, como en las actividades realizadas en clase por los participantes.

7.4.1 Categorías de análisis para rúbricas de observación y evaluación

7.4.1.1 Categorías de análisis de observación

Los aspectos para observar y que sirven como base para la evaluación, los cuales se analizan a partir de la teoría descrita en el capítulo VI, la teoría de SPEAKING de Dell Hymes (1962) y se desarrollan descriptores para rúbrica de desempeño el cual toma en cuenta los siguientes ítems:

1. Vocabulario. En este aspecto se puede decir que el vocabulario es aquel grupo de palabras usadas en un contexto en específico. Para la presente investigación, el vocabulario juega un rol importante ya que éste está basado en el campo de trabajo del comunicólogo.
2. Sintaxis. En este apartado se debe definir en contexto lo que se entiende por sintaxis, debido a que la presente investigación se enfoca en el desarrollo de la habilidad oral y este ítem nos permite evaluar de manera certera el desempeño de los alumnos. Por lo cual se usa la definición del diccionario Oxford (2019) como un conjunto de palabras y frases que sirven para crear enunciados de manera correcta. En cuanto a este tema, Branigan (2006) menciona que los alumnos deben asegurarse de que lo que van a decir esté de acuerdo con las reglas del idioma al momento de hablar. Tomando esto en cuenta, los estudiantes aplican dichas reglas para realizar un enunciado con una sintaxis correcta.
3. Pronunciación. En este caso, se puede tomar en cuenta los aspectos fonológicos del discurso que es estudiante se encuentre realizando y que éste esté estructurado de tal manera que se pueda comprender. Entre los aspectos a evaluar se encuentran los sonidos individuales (consonantes, vocales, diptongos). También el ritmo es un aspecto para evaluar, debido a que muchas veces es por este ritmo que se entiende el significado de lo que se está hablando, Esto también influyen entonces en la entonación, el alumno no puede hablar en un tono monótono sino mostrar lo que piensa y las reacciones que tienen ante algún tema en específico.
4. Situación. Este es el caso de cual es el objetivo del alumno, donde habla para compartir experiencias, conocimiento o simplemente habla por hablar.
5. Propósito. En este caso, el estudiante deberá comprender lo que está diciendo y contestar de acuerdo con dicho contexto, en el caso de la presente, sobre los temas revisados para influir en el aspecto formativo del inglés.
6. Secuencia. En el caso de la secuencia, ésta será parte de la coherencia que el alumno tenga en el momento de hablar, sin embargo, aunque un alumno pueda ser coherente al hablar, muchas veces la secuencia debe tener lógica y llevar un ritmo y servir como puente de un tema a otro, incluso de un enunciado a otro.
7. Intención. Es en este caso donde el alumno usará correctamente los temas, frases y vocabulario para hablar de un tema en específico que haya tratado dentro de la

clase. Realiza preguntas y responde a las que se le hacen. Da respuestas apropiada en una conversación.

8. Precisión. En este aspecto se refiere a cómo el estudiante usa el sistema del idioma (o su estructura) de manera correcta, esto incluye el uso de gramática y aunque también cubre vocabulario y pronunciación para el caso de la presente investigación, para este ítem solo se evaluará el uso correcto del sistema del idioma.
9. Interacción. Este aspecto es muy importante ya que se refiere a la habilidad que tiene el estudiante para interactuar con otros durante tareas comunicativas, como es el caso de la presente investigación.
10. Uso del L1. Se busca que el alumno use el L2 (en este caso el idioma inglés) la mayor parte del tiempo y solo busque usar su L1 (español) solo cuando sea completamente necesario
11. Pragmática. En este aspecto, para poder evaluar este ítem se debe tener en cuenta a la hora de evaluar tanto las expectativas de desarrollo de los alumnos, así como la eficiencia funcional al momento de interactuar. En el caso de la evaluación de la pragmática, ésta infiere en tres aspectos de la gramática, la intención comunicativa, las reglas de conversación no verbales y las reglas de conversación verbales. Sin embargo, no solo estas áreas pueden ser evaluadas dentro de un contexto comunicativa, pero si sirven de guías para una evaluación más certera.
12. Fluidez. Esto se refiere a la forma de cómo habla el estudiante, si su hablar se escucha natural sin tener que pausar para pensar en lo que va a decir o traducir ciertas palabras. Esto con lógica, será dentro del rango del nivel A2 y B1 que se buscan. (Ver Anexo I).

7.4.2 Categorías de análisis de evaluación

En este caso, se llevan a cabo una evaluación de dichos ítems cada vez que los alumnos realizan una actividad asignada, estas actividades fueron planeadas y toman en cuenta los temas vistos en clase y los problemas que se presentaron y resolvieron en clase. Se asignaba a cada alumno una breve evaluación en cuanto a los 12 puntos anteriormente mencionados, de acuerdo con su desempeño, esto dividido en cuatro; necesita mejorar, suficiente, bien y muy bien. En el Anexo I se encuentra los criterios para asignar cada una de ellas. La investigación, por sus características de estudio de caso, requirió que se llevara un registro de cada presentación para poder así analizar los resultados obtenidos. Así, cada

presentación podía mostrar el aspecto a mejorar o aquellos que ya mejoraron ya en la habilidad oral. Esto busca el vaciado de dicha información para poder visualizar el progreso de los alumnos que estuvieron en dicho caso. Para poder evaluar con esta rúbrica, también se toman en cuenta la comunicación no verbal (postura, tono de voz), así como los silencios que pudiesen presentar al momento de presentar las diferentes actividades (ver Anexo “Bitácora de clase”).

Aunado a la herramienta anteriormente descrita y para enriquecer la información recolectada para el presente estudio de caso, es pertinente llevar a cabo una evaluación de las actividades orales basadas en tareas asignadas y realizadas por los alumnos durante el curso de acuerdo con los roles que cada participante debe llevar a cabo. Con esto en mente se desarrolló una guía de observación y evaluación basada en la dimensión de la teoría basada en tareas o “task based”, el cual cuenta con 6 categorías de las cuales se mencionan a continuación:

- A. El rol del estudiante el cual evalúa los siguientes aspectos: Apoyo y comunicación entre estudiantes por medio de la comunicación. Llevar a cabo tareas comunicativas. Solucionar problemas ellos mismos o apoyándose entre los alumnos, contribuyendo con su conocimiento de forma interdependiente. Participan activamente en la interpretación, expresión y negociación del significado.
- B. El rol del docente, el cual evalúa los siguientes aspectos: Guía del proceso de aprendizaje por medio del uso de técnicas comunicativas y directas, fomentando una intercomunicación con los estudiantes y propiciando un medio ambiente educativo y comunicativo, impartiendo lecciones que promuevan la comunicación. Ser flexible y creativo en sus métodos, proponiendo situaciones y contextos que promuevan la comunicación. Ser conductor y organizador que apoyan el aprendizaje, así como consejero, analista y administrador de los procesos educativos, facilitando el proceso de Comunicación entre los participantes.
- C. El rol del material de apoyo evalúa los siguientes aspectos: Promover el uso comunicativo del Idioma, influenciando la calidad de la interacción. Motivando y estimulando el uso del idioma proveyendo una exposición al idioma de forma comunicativa. Ser fuente de actividades e ideas de práctica e interacción comunicativa. Siendo un apoyo para los docentes, así como para el proceso de aprendizaje. Balanceando las habilidades enseñadas, proveyendo práctica.

Referencia gramatical, de vocabulario y pronunciación. Estimulando procesos cognitivos. Ser un recurso primario y secundario.

- D. El rol de las estrategias: Interacción comunicativa que busca el dominio comunicativo en lugar de estructura. Uso del inglés con un propósito Propiciar experiencias comunicativas a través de participación en actividades comunicativas. Proveer de una perspectiva multidisciplinaria a través de actividades auténtica, moldeado a los diferentes estilos de aprendizaje.
- E. El rol de las actividades: Interacción comunicativa que busca el dominio comunicativo en lugar de estructura. Uso del inglés con un propósito. Propiciar experiencias comunicativas a través de participación en actividades comunicativas. Proveer de una perspectiva multidisciplinaria a través de actividades auténtica, moldeado a los diferentes estilos de aprendizaje.
- F. El rol de la evaluación: Busca ser una herramienta de medición del desarrollo del estudiante durante el curso para así dar una correcta retroalimentación y así motivar a los estudiantes a mejorar.

En este caso se encuentra una guía para la docente para poder a cabo una observación más completa tanto de los participantes como del curso desarrollado y poder así evaluar aspectos pertinentes descritos en el Anexo II. Es importante delimitar lo que se espera de los alumnos, el curso, los materiales, el docente, las estrategias y la evaluación el cual funge planeado en detalle en la planeación del curso, así como de las herramientas utilizadas para buscar desarrollar la habilidad oral del inglés de los participantes. Dichas rúbricas tienen la función de ser una guía precisa para la investigadora en los momentos de observación, de evaluación de trabajos, evaluación de la planeación de clase, materiales y resultados. La realización de dicha herramienta busca ser, entonces, una guía para tanto evaluar como para modificar lo planeado y aplicado para el docente, aclarando las funciones y resultados esperados.

Ver Anexo II, Dimensiones para la evaluación y observación del curso.

7.3. Grupos de enfoque o Focus group

Un método que se usa para la recolección de datos utilizada en la presente investigación son los grupos de enfoque. Algunos autores los consideran como tipo de entrevistas grupales, descritas como reuniones de grupos pequeños o medianos (de tres a diez

personas) donde los participantes conversan en torno a varios temas en medio de un ambiente informal conducido por un especialista. Por su parte, Barbour (2007) menciona que objetivo de los grupos focales es analizar la interacción entre los participantes. Hernández Sampieri (2019) añade que el investigador usa este tipo de método para poder entender cómo los individuos en cuanto a un problema, a través de la interacción. Además, éstos se utilizan especialmente en la investigación cualitativa y sólo tiene algunas variaciones según el área a investigar.

El formato y la naturaleza de la o las sesiones dependen del objetivo y las características de los participantes, así como del planteamiento del problema. Krueger (2008) menciona que en un estudio de focus group puede tener un grupo con una sola sesión, varios grupos que participen en una sesión cada uno o un grupo que participe en dos, tres o más sesiones. Cabe mencionar que el determinar el número de grupos o sesiones normalmente se determinan por aproximación. En esta técnica, la unidad de análisis es el grupo en sí, el cual tiene su origen en las dinámicas grupales.

Barbour (2007) da los pasos básicos para llevar a cabo un focus group, donde se puede trabajar alrededor de conceptos, experiencias, emociones, categorías, sucesos o temas en cuanto a la investigación. En estos casos, el fin es analizar la interacción entre los participantes, construyendo significados en grupos. Los focus group tiene en potencial descriptivo, así como comparativo, lo cual se debe aprovechar, son positivos cuando los miembros intervengan. Hernández Sampieri (2019) añade que el investigador pueda organizar los grupos, manejar emociones, así como obtener significados de los participantes en su propio lenguaje y profundizar en ella. Debe poder provocar la participación de las personas, evitar agresiones y llevar el orden de las participaciones. En cuanto a los grupos, estos deberán ser heterogéneos u homogéneos.

7.3.1 Pasos del focus group

Según Barbour (2007) se tiene como mínimo siete pasos, de los cuales se tomaron en cuenta seis, mismo que se usaron al momento de llevar a cabo un focus group de esta investigación:

- a) Determinar el número de grupos y sesiones que se debe realizar. En el caso de la presente investigación se tiene 1 grupo con una sesión de una hora.

- b) Se define el perfil de los participantes. En este caso son alumnos que cursan el nivel de inglés IV de la BUAP. Hombres y mujeres de edad entre 19 y 23 años de la facultad de Ciencias de la Comunicación del cual su perfil se describirá más adelante.
- c) Se invitan a los alumnos a la sesión de focus group, todos firmaron el consentimiento informado antes de proceder y dichos consentimientos están bajo resguardo de la investigadora, Anexo III.
- d) La sesión de focus group se llevó a cabo en el salón de clase, ordenada de tal manera que fuese cómodo, silencioso y aislado donde los participantes se sintieron tranquilos y relajados. El mismo Sampieri comenta que se debe planear cuidadosamente lo que se va a tratar en la sesión (una agenda) y asegurar los detalles (desde lo más sencillo, como café, refresco, agua, etc.) En este caso se lleva a cabo en el edificio COM1 salón de diplomados.
- e) Durante la sesión, se solicitaron opiniones, hicieron preguntas basadas en un cuestionario (Anexo IV) y se intercambiaron puntos de vista, etc. Es importante decir que el focus group fue grabado usando una cámara profesional, proporcionada por la facultad de comunicación para apoyar el análisis de la comunicación no verbal. La investigadora está clara de la información y datos que requiere y al mismo tiempo hizo todo lo posible para no desviarse del objetivo planteado. Como apoyo, también se grabó en audio dicho focus group.
- f) Se elaboró un reporte de sesión donde se incluye (Anexo V):
 - * Datos sobre los participantes (edad, género).
 - * Fecha y duración de la sesión (hora de inicio y final).
 - * Información del desarrollo de la sesión, actitud y comportamiento de los participantes, resultados de la sesión.
 - * Observaciones del investigador. En este mismo tema, el investigador usó guías de tópicos y estas deberán ser breves con poca preguntas y frases detonantes. Para diseñar dicha guía el investigador tomó en cuenta las posibles respuestas y reacciones de los participantes y se modificó la entrevista según la necesidad del grupo focal.

Al focus group se presentaron 16 de los 17 participantes, debido a que uno de ellos se encontraba enfermo. La investigadora aplicó los aspectos anteriormente mencionados durante dicha actividad, buscando crear un ambiente cordial donde los participantes se

sintieron cómodos. Dicho focus se llevó a cabo después de haber asignado calificación a los alumnos, sin que supiesen la calificación numérica, pero sí proveyendo de una atmósfera tranquila donde los participantes pueden hablar libremente de acuerdo con su opinión y responder libremente a las preguntas hechas. La actividad tuvo una duración de aproximadamente 40 minutos donde se obtuvo información pertinente. El focus fue grabado en video y audio con el permiso de los participantes con el fin de apoyar en el análisis de la información dada. Como parte de las herramientas que apoyan a la presente información, se requiere de una guía para llevar a cabo el focus group, en la siguiente sección se discute los temas tomados en cuenta al desarrollar una entrevista semiestructurada.

7.4. Entrevista semiestructurada

Para comenzar, se selecciona la definición de entrevista que se toma como guía al momento de desarrollar la presente investigación. Se parte del comentario de Penalva (2015) quien menciona que la entrevista en el área social se desmarca de otras prácticas de obtención de datos basados en la interacción, con el fin de obtener conocimiento, rasgos individuales de un grupo de personas, entender los fenómenos sociales, etc. Se selecciona dicha definición debido al contexto en donde se lleva a cabo la investigación, el perfil del participante, además de ser un concepto compatible, el cual arroja información pertinente para el estudio de caso. Algunos temas que se tienen en cuenta es el guion temático, con un tipo de preguntas abiertas para que el participante pueda expresar sus opiniones, matizar sus respuestas e interactúe con el investigador. Dicha conversación se llevó a cabo de una manera natural. En el caso de la presente, los datos recabados por la investigadora están basados en temas detallados en el anexo de la entrevista semiestructurada.

La entrevista se llevó a cabo a final del curso (12 semanas), la cual toma en cuenta los 12 núcleos temáticos desarrollados anteriormente y modificada por la investigadora (Ver Anexo II). La guía de la entrevista está basada en los conceptos desarrollados en cuanto a los roles de todos aquellos participantes (alumnos, docentes, materiales, evaluaciones, etc.), que interfieren en el curso. Dichas preguntas buscan también evaluar la eficiencia de los roles asignados y los puntos a mejorar.

7.5 Procedimiento

En el presente apartado se presenta el desarrollo de lo propuesto en la teoría. Para esto se explica todos aquellos aspectos que interfieren en el curso para poder entender cómo se aplicó la teoría y los resultados que se obtuvieron. Los participantes estuvieron colaborando con la investigadora en todo momento durante 12 semanas, lo cual es la duración del curso y acudieron a la sesión de focus group. Se desarrolla el presente para apoyar al lector a entender las dinámicas propuestas y los procedimientos llevados a cabo con el fin de analizar los resultados obtenidos.

7.5.1 El Curso

Para la presente investigación se tomaron en cuenta los diferentes enfoques de enseñanza/aprendizaje del idioma inglés y se utilizaron teorías y metodologías que se encuentran basadas en la teoría discutida en el estado del arte de la presente. Se recuerda entonces que se busca desarrollar estrategias para poder enseñar el idioma inglés con un enfoque en el área de formación de los comunicólogos. Es entonces tarea de la investigadora seleccionar temas del área terminal (comunicación organizacional) del comunicólogo y adaptar dichos temas y actividades con el fin de enseñar el idioma inglés usando esta información. Como problemática principal, se plantearon la situación de los alumnos que participaron con la investigadora.

Esto quiere decir que se abordaron una lista de temáticas vistas durante la vida formativa del comunicólogo que se mencionan a continuación y se encuentran a detalle en la planeación de las clases y actividades que se llevaron a cabo a partir de dichos temas, sin embargo, se discutirá la aplicación de dichos temas en párrafos posteriores. A continuación, se describe brevemente los temas seleccionados como guías principales para la enseñanza del idioma con un enfoque específico en el área de formación del comunicólogo haciendo así la planeación de curso prevista y, desarrollada por la investigadora. Cabe mencionar que cada tema toma en cuenta una semana de que consta de 2 clases de 2 horas cada una, por ende, se encuentran 12 temas con sus subtemas en dicha planeación.

1. Crisis management: The main objective of a good communication specialist. An introduction to marketing. Control de crisis. El objetivo principal de un comunicólogo. Una introducción al marketing.

2. Understanding the technical concepts of marketing and how to use them. Entendiendo conceptos técnicos de marketing y cómo usarlos.
3. The market consumer profiling and target market. El perfil del consumidor y el mercado meta.
4. Marketing for the digital environment and project management. Toma de decisiones del consumidor digital. El marketing para ambientes digitales y administración de proyectos.
5. The inner and outer factors that influence the consumers' behaviour. The theory that explain the consumer behaviour and its relation to the business politics. Factores internos y externos que influyen el comportamiento del consumidor. La teoría que explica el comportamiento del consumidor y su relación con las políticas de un negocio.
6. Personalities and lifestyles. Social class and influence groups. Demographic and economical factors. Personalidad y estilo de vida. Las clases sociales y grupos de influencia (grupos sociales). Factores demográficos y económicos.
7. Public Relations` definition. Communication and public relations. Definición de Relaciones Públicas. La Comunicación y las Relaciones Públicas.
8. PR strategic activities. Identity and images identifiers. Public opinion. Actividades estratégicas de las relaciones públicas. La identidad e identificadores de imagen.
9. Management and communication strategies. Estrategias de administración y comunicación.
10. Methodology to solve a problem, types of strategic communication, diagnose and identification. Metodología para la solución de problemas, tipos de comunicación estratégica.
11. Follow up and control; planning and evaluating. Revisión, control, planeación y evaluación.
12. Communication for marketing, closing the cycle. Comunicación para la mercadotecnia, cerrando el ciclo.
13. Ethics and legal considerations. La ética y consideraciones legales.

En cuanto al aspecto del idioma se respetaron las estructuras gramaticales establecidas por la institución para el nivel 4 de inglés de tronco común. Otro aspecto

importante es que dentro del presente curso se tuvieron diferentes evaluaciones escritas y dos orales, así como la presentación final.

Todas las clases fueron impartidas en inglés, así como las presentaciones power point, lecturas y demás materiales usados para la impartición de dicha clase. Las actividades para reforzar fueron solicitadas por medio de la plataforma edmodo, la cual también fue preparado con una biblioteca de videos, libros y audios en el idioma inglés y sobre los temas de la planeación de clase. Las clases constan de dos días de dos horas con un total de cuatro horas a la semana, dos horas los miércoles y dos los viernes. Entre otras actividades asignadas fueron blogs que los alumnos alimentaron 3 veces a la semana con el fin de trabajar y reforzar los temas vistos en clase y a su vez reforzar la habilidad escrita, que aunque la presente se enfoca en la habilidad oral, ésta (así como las otras tres, oral, de lectura y de lectura) deben ser cubiertas en una clase de idiomas, el cual es la base del curso.

Los participantes también vieron videos sobre los temas que se vistos en clase, como por ejemplo la explicación que el autor Martin Lindstrom da sobre las neurociencias y el marketing o Jürgen Klaric (ambos videos se pueden encontrar en www.youtube.com) quien habla de la aplicación de tecnología para modificar el comportamiento del consumidor de un mercado meta, también los participantes realizaron videos sobre temas que les llamaba la atención o como reporte de lectura, todo en inglés y siendo evaluado por la investigadora con las herramientas anteriormente mencionadas. Estas son algunas de las actividades llevadas a cabo basándonos en el aprendizaje basado en problemas o en casos y al mismo tiempo se tuvo comunicación y asignación de diferentes actividades con los participantes por medio de la app de Edmodo y las páginas seleccionadas por los alumnos. Especialmente se utilizaron problemas reales o casos a resolver usando los temas vistos.

Dichos casos fueron desarrollados por la investigadora basados en temas vistos y problemas reales a lo que los alumnos se enfrentarán en la vida real. Entre ellos se analizaron empresas como “Google”, “Netflix” o Starbucks”, “Cielito Querido” donde los participantes ven el contexto internacional, nacional y local. Un ejemplo de la planeación que se llevó a cabo se describe a continuación tomando en cuenta los temas seleccionados en la planeación del curso, así como los temas que se deben aprender y repasar en una clase de inglés IV en la BUAP. El ejemplo a presentar es “Marketing crisis”, la investigadora

presenta la definición de lo que es el marketing de crisis apoyándose en imágenes y ejemplos incluso da algunos ejemplos, el vocabulario y frases no conocidas se escriben siempre en la parte superior derecha del pizarrón blanco con una breve descripción, los participantes escribieron dicho vocabulario en la parte medio de su libreta destinado a realizar un diccionario propio al cual pegaban imágenes o hacían dibujos para apoyarse en la descripción en inglés de la palabra o frase escrita.

Después de revisar que los participantes hayan entendido el concepto de marketing de crisis, se presenta un ejemplo a trabajar, en este caso es “La pila que explota del celular Samsung”, se recuerda con ejemplos, comerciales y posts lo que pasó y cómo dicha crisis afectó a la marca Samsung. Para este momento, los alumnos leen un archivo puesto en la sección de “biblioteca de la app “edmodo” para saber más del tema y buscan en internet cómo reaccionó Samsung ante tal crisis. En clase se analiza lo que es bueno y lo que no, lo que hicieron y lo que debieron haber hecho, aquí es donde entra el aspecto gramatical del idioma, donde los participantes usan de manera correcta los modales, especialmente “should, must y have en su forma positiva y negativa”. Los participantes entonces toman apuntes del tema visto en clase y toman una foto para subirla a edmodo, esto se tomará en cuenta para la participación en clase y éste también sirve como apoyo para la docente que los temas vistos fueron entendidos.

La tarea para la siguiente clase es asignada en edmodo, la cual es buscar un ejemplo de crisis mal manejada y cómo ellos hubiesen actuado, aquí se revisa entonces otros modales (would, could, may, might en su forma positiva o negativa). El ejemplo de dicha actividad se da antes de terminar la clase como guía para los participantes. En este caso la tarea se realizará en pares y harán una presentación power point de al menos 3 minutos explicando el tema seleccionado. Las presentaciones fueron filmadas como apoyo para la investigadora que en todo momento evaluaba con las herramientas descritas previamente para poder modificar la actividad si esto fuese necesario. Es importante mencionar que se solicitó a los participantes se pusieran de acuerdo para no repetir los ejemplos.

La siguiente clase, cada pareja presenta diferentes crisis de conocidas marcas, en este caso y por ser de las primeras actividades, varias parejas presentaron ejemplos de empresas mexicanas y aunque su presentación fue en inglés, la información proporcionada

estaba en español por lo cual al momento de evaluar se tuvo que bajar puntos en cuanto a contenido. Al terminar las presentaciones se hizo una votación de cuál fue la peor crisis presentada para otorgarle el premio de "Marketing 0". Aquí se trabajó con comparativos y superlativos y al final se enfatiza en temas relacionados con la crisis, el marketing y la comunicación. Las actividades evaluadas se pueden revisar en el Anexo V donde se desglosa el número de participantes que realizaron la actividad y su desempeño en clase.

Otro ejemplo de actividad, la cual fue vista a mitad de semestre son las neurociencias y la comunicación en las organizaciones, el marketing y la publicidad. Los participantes fueron presentados con el tema de neurociencias y cómo ésta aporta al entendimiento del consumidor. Este tema generó bastante revuelo ya que fue un tema nuevo para los participantes, ya aunque ya habían aprendido sobre este tema en su clase de comunicación integrada al marketing, no se profundizó en el tema y mucho vocabulario era desconocido incluso en español (su L1) por lo cual el aspecto de diccionario para esta unidad fue más amplio.

Se comienza hablando del impacto de la publicidad y cómo ésta puede llegar a fallar debido a que aún cuando se cuenta con herramientas para seleccionar las mejores estrategias de acuerdo a los consumidores, estas herramientas son ignoradas y se utiliza lo tradicional. Se analiza el caso de publicidad contra el consumo de cigarrillos a nivel internacional y cómo éstas, aún cuando tengan el apoyo monetario, pueden fallar. Esto abrió la puerta para aprender más sobre el tema de las neurociencias y el uso del "presente perfecto" en el aspecto lingüístico de la clase.

Se analizaron los diferentes carteles e imágenes usadas en dicha campaña publicitaria, los participantes buscaron información y resultados pertinentes de dicha campaña vía internet y cada grupo de 4 realiza un mapa mental de la información que encuentran en internet y lo visto en clase. Se deja como tarea la lectura del capítulo dos del libro "why we buy" de Martin Lindstrom y se pide que hagan una entrada en su blog sobre lo revisado en la lectura.

La siguiente clase se discute lo que se encontró y se forma un círculo para poder comentar lo que ellos hubieran hecho si fuesen parte del equipo que desarrolla la campaña de publicidad contra el consumo del tabaco. En esta parte se repasa entonces el tema de "condicionales". La investigadora pone ejemplos de lo que ella haría lo hubiese hecho de

haber trabajado en dicha campaña, los participantes realizan sus propias ideas usando estructuras similares y se corrigen entre ellos (peer correction). La actividad también fue evaluada por la investigadora de acuerdo a los parámetros establecidos en la herramienta de evaluación.

En paralelo, la investigadora analiza y evalúa los roles que los participantes se encuentran desarrollando, así como ella misma y los materiales que se han utilizado durante dicho curso. Como dato interesante, fueron temas como éste, donde los alumnos tenían poco conocimiento en donde más atención ponían, con esto no se dice que los demás temas no fueron importantes, sino que se aumentaba la curiosidad de los participantes para conocer más del tema. Las neurociencias fue un claro ejemplo de lo antes descrito. Como trabajo para terminar este tema, los participantes crearon un segmento informativo sobre dicha campaña publicitaria, el reto fue lanzado de crear una campaña publicitaria con objetivos parecidos pero buscando resultados diferentes.

Uno de los últimos temas abordados en el curso, es el desarrollo de un plan de CIM (Comunicación Integrada a la Mercadotecnia). Debido a esto, se debe hacer un pequeño paréntesis ya que, de acuerdo con el perfil desarrollado por los expertos comunicólogos, se seleccionaron temas específicos, así como lecturas en español. Es importante el subrayar que, por tanto, las lecturas para este tema en inglés no son tan fáciles de encontrar por lo que se realizó un compendio de diferentes lecturas, artículos y segmentos de libros para cubrir la necesidad de la característica del presente curso donde todo lo que rodea al alumno en el curso está en el idioma inglés.

Por lo cual es esencial tomar en cuenta la necesidad de realizar compendios o material propio para dichas clases para enfrentar situación que se torna recurrente cuando los temas se vuelven más específicos. El tema principal en esta actividad fue realizar una estrategia de CIM para la cafetería asignada a evaluar. Los alumnos formaron grupos de 4 o 5 y les fue asignado una cafetería local, en este caso se utilizó el ejemplo de Starbucks en clase y las cafeterías asignadas fueron Italian Coffee sucursal CCU, Perro Café sucursal La Juarez, Cielito Querido sucursal 43 poniente y Punta del Cielo sucursal Parque Metropolitano.

Como parte de actividad en casa se leyó el caso de “Starbucks” desarrollado como estudio de caso por la investigadora con formato y estilo de la Universidad de Harvard. En

dicho caso se presentan los antecedentes históricos de dicha cafetería, su desarrollo en cuanto a la imagen y la parte económica. Se analiza brevemente las estrategias que dicho café realiza, así como la puesta en obra de la estrategia del Océano Azul del océano azul desarrollada por W. Chan Kim y Renée Mauborgne (2005), donde los alumnos leyeron los capítulos 1,2,7 y 8 de dicho libro. Teniendo entonces entendida la estrategia de océano azul y de CIM, revisadas previamente en clase, los alumnos acuden en dos ocasiones a las cafeterías para realizar una observación del trabajo llevado a cabo y analizar aspectos como perfil del consumidor, consumo de diferentes tipos de café, instalaciones, imagen corporativa, entre otras.

Con la información recopilada, los alumnos trabajan en una propuesta de CIM que lleva como eje principal, la estrategia del océano azul, así como 4 diferentes matrices de evaluación, como es el FODA, Ansoff, BCG y ERIC. Estas matrices se seleccionaron de acuerdo con el contenido específico de la materia de CIM que los alumnos llevan durante su preparación profesional, por lo cual no fueron enseñadas, sino comentadas en clase para conocer aspectos que se deben tomar en cuenta, así como el vocabulario pertinente.

Un ejemplo de la necesidad de repasar estas matrices es el conocer incluso la forma de llamarla en inglés, FODA es SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities y Threats) o ERIC que es en inglés conocido como RICE (Reduce, Increase, Create, Eliminate). En este tema en especial la clase se tornó más taller, donde los participantes compartían y buscaban información para desarrollar las estrategias, aquí se observa el rol del docente como facilitador de conocimiento y guía para el desarrollo de actividades basadas en conocimiento previo. El rol del estudiante se vuelve central debido a que emana de este las nuevas ideas y estrategias a aplicar basadas en lo aprendido en clase. Al mismo tiempo se encuentra entonces la importancia de los materiales auténticos, ya que estos permitieron presentar información estilo estudio de caso, aportando la información requerida para que el participante pudiese entender y replicar las estrategias ahí plasmadas. El resultado fueron presentaciones de estrategias innovadoras donde no solo se llevaron a cabo la presentación gráfica de una propuesta, sino que se involucró a todos los participantes al dar opiniones o felicitaciones.

Uno de los aspectos que se recupera en el presente es la importancia de aplicar los temas de enseñanza del idioma revisados en capítulos anteriores; es decir, que el aprendizaje sea significativo para el alumno, en el caso de la presente, toda la información y temas estaban relacionados al área de formación del participante y se seleccionaron temas específicamente atractivos para ellos y puestos en un contexto real donde el conocimiento fue constructivo. Así mismo, se busco el poder desarrollar estrategias de aprendizaje del idioma, no solo vocabulario, en cuanto a todo el curso, sin que el alumno sintiese que estaba en una clase de inglés.

Uno de los aspectos más importantes fue este, ya que el alumno preguntaba por temas relacionados a su formación, usando el inglés como idioma y cuando se equivocaba y se recibía retroalimentación inmediata (la corrección del uso o pronunciación de una palabra o frase), el participante sólo corregía y continuaba con lo que estaba hablando. Este fue uno de los objetivos personales de la investigadora, el buscar herramientas y estrategias de enseñanza donde el alumno no sintiera que estaba aprendiendo inglés, ya que, debido a la experiencia, se sabe que el alumno cambio se disposición a aprender e incluso modifica su percepción y comportamiento dentro del aula.

Como conclusión, se puede decir que la planeación y desarrollo del curso aquí descrito, fundamentado en la teoría descrita en el estado del arte presenta un reto al momento de buscar aquellas estrategias, temas y materiales que serán la médula espinal de dicho curso. Teniendo una teoría que apoya las actividades realizadas, el entender las necesidades del participante, su perfil, así como los temas a cubrir desde el punto de vista de la enseñanza del inglés no es tarea fácil, sin embargo, es un reto que es alcanzable y satisfactorio al momento convertirlo en realidad. Es por lo cual una tarea del nuevo rol del docente.

7.6. Muestra por conveniencia

Las muestras pueden ser obtenidas de dos formas, las probabilísticas y las no probabilísticas. Las primeras permiten conocer la probabilidad que cada individuo estudiado tiene que ser incluido en la muestra, por medio de una selección al azar. Por otro lado, en las no probabilísticas, la selección de los sujetos a estudiar dependerá de ciertas características, criterios, etc., las cuales la investigadora considerará para la investigación en el momento de la investigación (Walpole, 1996). Debido a la naturaleza del presente

estudio, la muestra que se utilizará será la no probabilística, la cual se subdivide en intencional, por conveniencia, accidental o consecutivo.

El muestreo es entonces, un procedimiento que es usado para conocer ciertas características de la población la cual se está observando, extrayendo una muestra de dicha población. El objetivo de este diseño es el proporcionar indicaciones para la selección de una muestra que a su vez sea representativo de la población con la que se trabaja (Kalton, 2003). La muestra es entonces una representación que permite extrapolar y por ende generalizar los resultados observados en esta. En el caso de la presente investigación, la cual tiene un enfoque cualitativo, se utilizará un muestreo por conveniencia. Dicho muestreo se fundamenta en la accesibilidad y proximidad de los sujetos. En el caso de la presente, los sujetos son alumnos que cumplen con las características mencionados con anterioridad, a los cuales la investigadora tiene acceso y éstos están dispuestos a participar en la presente investigación.

7.7. Validación y fiabilidad

Para poder dar validez y fiabilidad a las herramientas usadas en la presente investigación, es necesario presentar diferentes definiciones de la validez y fiabilidad que están enfocadas en la investigación cualitativa desde diferentes perspectivas. La fiabilidad es un concepto utilizado en la evaluación cuantitativa, sin embargo, se puede utilizar en la investigación cualitativa. Si se toma en cuenta la idea de realizar un examen como una forma de solicitar información, por lo cual el análisis más importante en una investigación cualitativa es la calidad. Un buen estudio cualitativo ayuda a entender una situación que podría ser enigmática o confusa (Eisner, 1991).

Esto se relaciona con el concepto de una buena investigación cualitativa, sobre todo cuando la fiabilidad es un concepto que evalúa la calidad en un estudio cuantitativo, con el propósito de explicar. Mientras que el concepto de calidad en un estudio cualitativa tiene como propósito el explicar (Stenbacka, 2001). Patton (2001) menciona que tanto la validez como la fiabilidad son dos cualidades que todo investigador cualitativa debe tomar en cuenta al diseñar el estudio, analizando los resultados y juzgando la calidad del estudio.

Para asegurar la fiabilidad de una investigación cualitativa, el analizar su confianza es crucial. Seale (1999) establece una buena calidad en los estudios a través de la fiabilidad y la validez en una investigación cualitativa, menciona que la confianza que da un reporte de investigación se encuentra en el corazón de los temas convencionales: validez y fiabilidad. Cuando se analiza un trabajo cualitativo Strauss (1990) sugiere que los cánones usuales de una buena ciencia requieren de una redefinición para que éste entre en las realidades de la investigación cualitativa. Para poder ampliar el espectro de la conceptualización de la fiabilidad y la congruencia con la validez en la investigación cualitativa. Lincoln (1985) menciona que no puede haber validez sin fiabilidad, el tener una demostración de validez es suficiente para establecer la fiabilidad.

El concepto de validez tiene diferentes términos en los estudios cualitativos. Creswell (2000) sugiere que la validez se ve afectada por la percepción del investigador en cuanto a la validez del estudio y su opción de paradigma. Como resultado, muchos investigadores han desarrollado sus propios conceptos de validez y han generado o adoptado lo que consideran los términos más apropiado, tal y como la calidad, rigor y fiabilidad (Davies, 2002). Debido a que la aplicabilidad de la validez en la investigación cualitativa, lo cual nos hace cuestionar el ¿cómo maximizar la validez y como resultado la fiabilidad en una investigación cualitativa? Patton (2001) menciona que la generalización es uno de los criterios de calidad de los estudios de casos dependiendo del caso seleccionado y estudiado.

Lincoln (1985) especifica que el término de validez en una investigación cualitativa es la fiabilidad, lo cual corresponde la posibilidad de realizar una investigación tipo auditoría. Esto se puede usar para examinar tanto el proceso como el producto de la investigación, así como su consistencia. En el mismo tenor, Clont (1992) y Seale (1999) endosan el concepto de fiabilidad con el concepto de consistencia o confiabilidad en la investigación cualitativa. En este sentido, la validez en la investigación cualitativa se puede analizar en específico en el cual se aplica un método triangulación. Dicha triangulación es típicamente una estrategia que mejora la validez y fiabilidad de la investigación o la evaluación de los resultados. Mathison (1988) menciona que la triangulación ha surgido un tema metodológico muy importante en los enfoques naturalistas y cualitativos en cuanto a la evaluación para poder establecer propuestas válidas, debido a que las técnicas científicas tradicionales son incompatibles con esta epistemología alterna. Para la presente

investigación se opta por tener la validez de los instrumentos por medio de expertos en los diferentes temas.

7.8 Procesamiento de datos

Según Kumar (2011), el procesamiento de datos en una investigación cualitativa dependerá de la forma de cómo se busque comunicar los resultados. Sin embargo, Kumar (2011) menciona tres formas para poder procesar la información obtenida, la cual se explicará brevemente y en particular desarrollando las que se utilizaron en el presente estudio:

- A) Desarrollo de una narrativa que describe una situación, episodio o evento. Para poder desarrollar una narrativa no se tiene un análisis en sí, sin embargo, se debe tomar en cuenta la secuencia que se necesita para narrar los eventos.
- B) Identificar los temas principales que emergen de los apuntes tomados durante la investigación, la entrevistas, etc.
- C) Cuantificar los temas principales para poder señalar su predominio y por lo tanto el significado de su importancia, así como llevar a cabo uno de los dos pasos anteriormente mencionados. En este caso se deberá analizar el contenido, lo cual significa el analizar el contenido de las entrevistas, apuntes, etc., para identificar los temas principales que emergen de las respuestas dadas o de las observaciones hechas. Debido a que este proceso es el seleccionado para la presente investigación, analizaremos los pasos a seguir en este procesamiento de datos:
 - a) Identificar los temas principales. Se buscan respuestas descriptivas de cada pregunta para entender lo que éstas comunican. En este caso es importante seleccionar el tipo de frases que se utilizan ya que éstas representarán el significado de las respuestas que se categorizaron bajo un mismo tema.
 - b) Asignar códigos a los temas principales. Sin importar si se le asigna un código a un tema principal depende se desea contar las veces que ese tema salió a la luz durante la entrevista, o en este caso el focus group.

Yin (2014), por otro lado, menciona que el análisis de los datos consiste en examinar, categorizar, tabular y producir resultados basados en la evidencia recolectada. Para ello, recomienda seguir y confiar las proposiciones teóricas (objetivos, preguntas, etc.), trabajar a fondo con los datos de manera inductiva, realizar una descripción detallada y

examinar propuestas contrarias si es que las hubiera. Al mismo tiempo se deberán encontrar los patrones que permiten ilustrar el fenómeno investigado.

Es a través de lo anterior que se pretende dirigir dicho análisis de la información obtenida. A manera de conclusión, se puede entender que la propuesta de la presente investigación, presentan una excelente opción de análisis y al mismo tiempo sentar las bases para una posible propuesta de mejora en conocimiento. Es importante tomar en cuenta toda la información arrojada en la investigación, no solamente aquellas que se puede ver de manera fácil, sino aquellos que se obtienen de manera indirecta o que no se habría tomado en cuenta. Queda pues un arduo trabajo desarrollado en el siguiente capítulo.

7.8.1 Análisis intensivo y la codificación de focus group y bitácora

Valles (2002) indica que uno de los primeros pasos dados por el investigador es el proceso de análisis intenso, que consiste en la transcripción de la grabación sonora y su análisis inicial, al mismo tiempo. Es necesario aprovechar la oportunidad no solo para hacer la transcripción, sino para realizar el primer análisis. La transcripción literal es imprescindible “si el objetivo de la investigación es el análisis de los posibles discursos existentes en relación con el objeto de investigación” (Conde, 2009, p. 89). Por lo cual se realizó una transcripción manual, transcribiendo los audios y videos textualmente, lo cual se supone un texto más realista generando una mayor credibilidad.

Flick (2012), señala que los enfoques de análisis de datos cualitativos gozan de flexibilidad y apertura teórica, lo cual facilita la búsqueda de una estrategia de análisis de contenido específico que pueda responder a los problemas de investigación y a la necesidad de desarrollar un correcto análisis. En el ANEXO V se detalla la codificación de cada participante, así como de cada categoría analizada.

Es importante entender la razón de dicha codificación en cuanto a los participantes, que en la presente investigación se busca su total anonimato y la protección de la información dada por ellos y la recabada en el estudio. En cuanto a la codificación de las categorías se llevaron a cabo para facilitar el trabajo realizado en el programa MAXQDA, el cual está configurado para ser una herramienta para el análisis de datos cualitativos, no solo de documentos escritos, sino al mismo tiempo de videos y audios, lo cual se convierte en un punto importante a considerar debido a que el análisis de las actividades llevadas a

cabo con los participantes se grabó en audio o en video. La versión de MAXQDA fue la versión 2020.

4.8.2 Informe del resultado y transferencia de los resultados

Como regla general, Yin (2014) indica que la etapa del informe es la que demanda mayor tiempo, en tanto el estudio de caso no sigue una forma estereotipada como un artículo de investigación o un informe de tesis doctoral. Esto implica transformar y editar el contenido a la audiencia, para hacerlo entendible y transferible. En ese sentido, los resultados de esta investigación se convertirán en artículos científicos y en un estudio doctoral.

Durante la investigación se asumió el compromiso de proporcionar inmediatamente información adicional a todos los participantes en la situación sometida a estudio (Walker, 1983). En este caso, se entregaron formatos de “consentimiento informado”, los cuales fueron firmados y se encuentran bajo resguardo de la investigadora. Esta devolución ha permitido confirmar las observaciones e interpretaciones del investigador. En el presente estudio se considera importante entrar el informe a los informantes que han hecho posible este trabajo doctoral.

Capítulo VIII:

Resultados.

Después de haber planteado los objetivos, la metodología a aplicar, así como las herramientas que se utilizarían dentro de la investigación, se desprende el presente capítulo. En primer lugar, se presentan los datos descriptivos de la bitácora de clase que se llevó paralelamente con la investigación, desarrollada por la investigadora. Aunado a esto, se aporta una descripción de los resultados del análisis del diario de campo y focus group aplicado a los participantes, así como un análisis de videos y audios recolectados de los trabajos presentados por los participantes.

8.1. Análisis de la bitácora de clase y focus group basadas en categorías de evaluación.

En la primera parte del análisis, se presenta los resultados descriptivos de la codificación hecha usando la rúbrica de dimensiones para la evaluación y observación de curso. El documento se compone de 6 categorías con indicadores específicamente desarrollados para dicha evaluación, los cuales son a) el rol del docente, b) el rol del estudiante, c) el rol del material, d) el rol de la estrategia, e) el rol de la técnica y f) el rol de la evaluación. El presente análisis se aplica con el apoyo del software MAXQDA aplicadas a la transcripción de tanto el Focus Group y la bitácora de clase. Las categorías y dimensiones de estas se encuentran en el Anexo II de la presente investigación.

8.1.1. El rol de la estrategia.

Como se ha descrito anteriormente, el rol de las estrategias buscó que la mayoría de las actividades fueran comunicativas. Las actividades estuvieron enfocadas en hacer que el alumno hablara en el L2 en su área formativa, trabajando de la mano con el docente para mejorar, sin embargo, el objetivo principal fue que el alumno se comunique y desarrolle conocimiento en el L2.

Las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje tuvieron como objetivo desarrollar en los alumnos la habilidad comunicativa en el L2. A partir de los resultados que arrojó el software MAXQDA, bajo el cual se sometió la bitácora de clase y el focus group se identificaron 54 menciones acerca de temas relacionados con el rol de la estrategia que van desde el trabajo extra que tiene que ver directamente con su carrera, el aprendizaje

del idioma con el uso de estrategias en inglés, entre otros. En la siguiente tabla se reflejan los aspectos mencionados en el focus group y la bitácora de clases en cuanto a este rol.

Tabla VII. Temas mencionados en el rol de la estrategia.

Aspecto	Número de menciones Focus group	Número de menciones Bitácora de clase
Tecnicismos	111	
Perfil	1	
Temas	11	1111
Ámbito Laboral	1	
Herramientas de clase	1111	111111
Lenguaje académico (área de formación)	11	1111
Características de la clase	111	111
Método	111	11111111
Inglés	111	11111
Fluidez en el idioma	1	11

Elaboración propia. Datos tomados del reporte de análisis en MAXQDA.

En la tabla XX se refleja en interés de los participantes por las actividades y aplicación de estrategias que proveyeron al estudiante con conocimiento previo o nuevo en el idioma inglés, donde el aprendizaje del idioma tomó un segundo lugar y el primordial es el nuevo contenido presentado. Esto es la espina dorsal, ya que las actividades buscaron reforzar conocimiento y al mismo tiempo dieron la oportunidad a que los participantes encontraran nuevas formas de comunicar desde su propio conocimiento en inglés. Esto refuerza lo mencionado en el estado del arte, donde se habla del nuevo perfil del comunicólogo, quien usa su conocimiento en otro idioma, en el caso de la presente, el inglés. También es un aspecto que refuerza lo analizado previamente con los objetivos del inglés con propósitos académicos, ya que el enfoque tanto los participantes como del curso, estuvieron basados en el conocimiento específico del comunicólogo en inglés, como lo menciona Lyons (2002), la importancia está enfocada en la información usada.

Es aquí donde los participantes trabajaron, creando un conocimiento propio a partir de las estrategias aplicadas en clase, así como aquellas que se aplican fuera del esta. Los participantes entendieron la importancia del aprendizaje sobre su campo de formación, ya que le aportó nuevo conocimiento, un amplio vocabulario y la oportunidad de aprender a partir del uso de material en inglés que lo permitió a comunicarse, empleando lo aprendido y aplicándolo en su campo de formación. Esto entonces, involucra diferentes temas vistos

previamente, como lo es el nuevo perfil del comunicólogo en el mercado laboral, donde el inglés pasó de ser visto como algo adicional o incluso como un accesorio, a ser una característica intrínseca del comunicólogo, proporcionándole una herramienta importante a su futuro profesional dentro de la comunicación, preparándolo para insertarse a un mercado laboral cada día más exigente.

Ahora, el adquirir un amplio vocabulario en inglés a través del curso propuesto, se relaciona a la importancia de la habilidad oral, la cual sirve como base para el desarrollo profesional del comunicólogo. Lo anterior, coincide con Vargas (2000) en el estado del arte y se aplica como base para el desarrollo de la propuesta presentada. Este encuentra su fundamento en los métodos y estrategias de la enseñanza del idioma de acuerdo con el barrido de propuestas aportadas por Richards y Rodgers (1986) ya que el contenido lingüístico, las actividades, el rol del estudiante, el rol del docente, así como el rol del material institucional aportan las bases para obtener mejores resultados. Este, entonces, es el hilo que une a los diferentes roles, enfocando la clase comunicativa, mencionada por Richards (1986), en el alumno, tomando en cuenta sus necesidades e intereses. Lo anteriormente mencionado forma parte del rol del material, el cual impacta de manera significativa a la educación, donde la información propuesta y la tecnología utilizada dentro del aula, lo cual forma parte del desarrollo de diferentes habilidades, aun cuando la presente se enfoca sólo en la oral, esto no significa que lo propuesto no trabaje de manera efectiva con los demás.

Se entiende entonces que se busca la interacción entre el significado y el aprendizaje, el idioma y la comunicación, las cuales están interrelacionadas, utilizan actividades que involucran información real o situaciones de la vida real, donde, no solo se promueve el aprendizaje sino la necesidad del participante de comunicarse con sus pares en inglés. De ese modo, todas las actividades que se desprendieron del método propuesto fueron diseñadas con la finalidad de ser significativas para los participantes, para que éstos puedan visualizar sus propias necesidades en tanto los conocimientos teóricos de su formación como comunicólogos, así como del idioma. Generando interés en los participantes, quienes buscaban información adicional. Asimismo, se cubrieron los diferentes roles analizados en capítulos anteriores y se generó, además, un ambiente de cordialidad y motivación, el cual también impacta en su desempeño al momento de usar el idioma en clase o durante una presentación. Así mismo se presentan ciertas características holísticas, donde no se enfoca en las estructuras gramaticales, sino que considera la

dimensión comunicativa del idioma y el aprendizaje de temas específicos del alumno de comunicación.

En el caso de las dimensiones mencionadas por Canale (1980) los cuales se pueden revisar en el Anexo II, se buscó trabajar con la competencia sociolingüística del participante, lo cual resultó en el entender el contexto particular de cada participante, además de desarrollar diferentes actividades, tomar diferentes roles, intercambiando información y conocimiento con sus compañeros. Por otro lado, se adecuaron las estrategias, tomando en cuenta el perfil de los participantes para que éstos pudiesen iniciar o terminar un tema, específicamente referente a su carrera. Los aspectos propuestos retomaron las bases del aprendizaje basado en tareas, donde los participantes se enfocaron en la relación que se tiene con actividades o problemas de la vida real, facilitando el uso del idioma incluso espontáneamente al momento de buscar una solución al problema planteado.

La mayoría de los participantes mencionaron que el aprendizaje de nuevo vocabulario de su área de especialización fue una característica que destacó, lo cual se menciona como un aspecto importante de CLT, el cual complementa al aprendizaje basado en tareas o problemas, puesto que, en ciertos casos no provee situaciones donde se aprenda nuevo vocabulario o se revisen estructuras gramaticales, como se menciona en anexo V, Focus group. Sin embargo, es a través del enfoque del CLT y el rol del material y del docente donde se selecciona las lecturas que promovió en los participantes el nuevo vocabulario y al mismo tiempo fueron base para que la docente usara dicha información en clase, revisando indirectamente estructuras gramaticales y pronunciación.

Con base en la información analizada, se encontró que los participantes entendieron que el conocimiento de su campo de formación en inglés les posibilita tener acceso a más información y como resultado, un mayor conocimiento de los temas que maneja. Asimismo, le permitió interactuar con otras personas de su campo de formación en otro idioma, siendo éste otro aspecto positivo que el participante encuentra al analizar sus posibilidades con el conocimiento obtenido.

Este aspecto toma sus lineamientos de la competencia comunicativa, en específico del abordaje del idioma como un comportamiento social mencionado por Hymes (1978), el cual apoya esta interacción entre participantes basando su comunicación en temas específicos en inglés interactuando a nivel social. Por su parte, Savignon (1972) reforzó el término competencia comunicativa el cual se aplica en el presente como apoyo a los participantes y el desarrollo de su habilidad oral que les permite interactuar con otros

angloparlantes, construyendo un significado, así como distinguir la habilidad requerida para desempeñarse en un nivel competente.

Al mismo tiempo, los participantes percibieron en este tipo de aprendizaje la posibilidad de usar su conocimiento recientemente adquirido para poder acceder a intercambios a universidades que se encuentran en países angloparlantes, usando su habilidad de compartir conocimiento y aprender con un enfoque diferente. Los participantes se pueden comunicar oralmente o por escrito de manera más asequible, esto mencionado en el Focus group (anexo V), específicamente en el capítulo V, donde se abordan las políticas internacionales en la educación, instituciones como UNESCO, ANUIES, EDUIMHE, el proyecto Tunning, entre otros, los cuales mencionan la importancia de la gestión de la internacionalización en las instituciones de educación superior, con el objetivo de proveer a los estudiantes las habilidades necesarias para enfrentar un mundo cambiante.

Los aspectos internacionales presentan la importancia que actualmente se le da a la internacionalización, la lengua extranjera y habilidades interculturales que coadyuven al alumno a interactuar de manera correcta en un ambiente global. Se toma en cuenta los diferentes aspectos, es específico el laboral, debido al conocimiento que los intercambios estudiantiles proveen a los alumnos (EDUIMHE, 2016). En cuanto al proyecto Tunning, este aporta el aspecto de la innovación en la educación superior, actualizando tanto los métodos de enseñanza, así como el tiempo que se proporciona a los participantes un aprendizaje que le permitirá alcanzar sus objetivos (Tunning, 2007).

Un tema mencionado en diferentes momentos por los participantes es el aprendizaje de tecnicismos, mencionados en las posiciones de análisis de MAXQDA el cual puede ser revisado en el análisis por posiciones y líneas, en este caso la posición 15, 16, 17, 56:

“[...] ahora obtuve palabras como más técnicas porque a veces era difícil deducir cómo serían en inglés [...] ¿es importante entonces, tecnicismos? [...] sobre todo en los tecnicismos creo que sí es de gran ayuda para nosotros porque hay interés y es lo que vamos a estar viendo durante lo que nos queda de carrera y de vida [...] nos diste herramientas que nos sirven bastante en lo académico.” (Focus group, P. 15:15, 16:16, 17:17, 56:56).

Dicho tema cobra importancia ya que es parte esencial de lo propuesto, debido a que actualmente no se cuenta con algún tipo de diccionario específico para el comunicólogo. Aunque este aspecto sea visto como menor, los participantes dieron

importancia a dicha característica debido a que les proveyó de múltiples oportunidades de usar el vocabulario nuevo a través del uso de estructuras que los participantes manejan correctamente. Como resultado, los participantes entendieron el aprendizaje como parte de su formación y no como una clase más de inglés con un enfoque en su campo de formación. Caldeiro (2016), es un referente de este uso, al buscar el delimitar al futuro comunicólogo como aquel que deberá tener herramientas cognitivas que le permitan abordar diversas situaciones y a su vez le permita entender los significados de tanto la sociedad de la información actual, como de su entorno.

El participante, al estar consciente del conocimiento que adquirió, pudo abordar situaciones donde desconocía aspectos que le permitieran transmitir sus pensamientos y aplicar este nuevo conocimiento para así entender la situación en otro idioma. Esto es una característica que apoya el rol de la estrategia ya que motivó a los participantes a aprender diferentes temas, entre ellos el vocabulario mencionado previamente. Esto a través de la aplicación de situaciones reales, presentación de problemas y tareas que cualquier comunicólogo enfrenta, teniendo como resultado la construcción de conocimiento a partir de lo ya aprendido previamente, tal cual lo menciona Bruning (2004). Esto es, el generar la necesidad de comunicarse usando las nuevas herramientas adquiridas. Así mismo, se entiende el aspecto aportado por Vygotsky (1986), donde el conocimiento de los participantes se ve afectado por el conocimiento de otros, mediando con la comunidad y la cultura que lo rodea. En consecuencia, se entiende que dicho proceso de construcción de conocimiento se desprende de un aprendizaje significativo.

Por otro lado, una característica que no fue considerada en su totalidad en la investigación, fue el espacio donde se llevaron a cabo las clases, normalmente se dieron dentro de los salones asignados por la facultad usando los materiales preparados con anticipación, así como presentaciones power point, videos y lecturas. Sin embargo, como comentario en el focus group, el PH4 comenta en la posición 45 de MAXQDA sobre la necesidad de cambiar los escenarios y salir del salón de clase, subrayando la necesidad de continuar hablando afuera en inglés:

*[..] “otro tipo de actividades tal vez el espacio no ayudaba mucho cuando se daba un tema”
(Focus group, P. 45:45)*

No obstante, se tomaron en cuenta los estilos de aprendizaje mencionados en el estado del arte, el espacio donde se llevaron a cabo las clases no consideró, aún cuando

esto forma parte del perfil del comunicólogo quien se encuentra perfectamente descrito por McCarthy (1980) en su descripción de los estilos de aprendizaje donde subraya que el estilo del comunicólogo es vivencial. En este caso, dicho aspecto, aunque no tuvo un impacto en el aprendizaje y los resultados esperados de la clase, es claramente importante para el perfil del participante y forma parte de la propuesta presentada.

En contraste, se presenta como objetivo el desarrollar la habilidad oral en el campo de formación del comunicólogo, siendo este un aspecto que afecta su vida estudiantil y con el tiempo su vida laboral. Esto fue considerado por los participantes y mencionado dentro del focus group en la posición 17 (PM4) y 75 (PH7) en específico:

[..] “es de gran ayuda para nosotros porque hay interés y es lo que vamos a estar viendo durante lo que nos queda de carrera y de vida” [..] “ para seguir con el panorama del inglés que siempre hemos llevado durante la carrera y la vida” (Focus group, P. 17:17, 75:75,)

Lo anterior, aporta a lo comentado por Parra (2006), quien define el perfil del profesional que buscan las empresas e instituciones en el nuevo escenario global y que va más allá de lo académico y de la experiencia adquirida por una persona. Competencias tales como: iniciativa, autogestión, trabajo en equipo, planificación y flexibilidad. También se menciona frecuentemente al momento de describir las características de los profesionales que demandan las organizaciones en el siglo XXI.

Asimismo, se entiende que es a partir de las estrategias empleadas que el desempeño de los participantes, después de cierto tiempo, comenzó a mejorar en diferentes aspectos mencionados en epígrafes anteriores. Sin embargo, es importante resaltar que las características planteadas como parte de lo propuesto en la presente investigación, forman parte de la búsqueda de la innovación en la enseñanza del idioma inglés aunando la óptica formativa de cada licenciatura. Este es el caso de la presente, donde el objetivo principal es el desarrollar estrategias que a su vez coadyuven al participante a mejorar su habilidad oral en inglés. Dicho tema se puede observar en el análisis del focus group, posiciones 91, 93, 95 así como del análisis de la bitácora de clase en las posiciones 8, 14, 32:

“ [..] es un trabajo muy completo para mí porque interactuamos en equipo revisamos temas etcétera considero que se deberían de usar más este tipo de trabajos y actividades”, [..] “eso nos incentiva a trabajar más a revisar los temas que vimos en clase”, [..] “El hacerlo práctico nos tiene que motivar de alguna manera porque fue bastante bueno desde mi punto de vista el curso con este tipo de especificaciones que veamos y hagamos”. (Focus group, P. 91:91, 93:93, 95:95)

"[...] El ejemplo utilizado de la pila Samsung fue una buena herramienta para que los participantes entendieron los conceptos", [...] "trajeran como apoyo notas o apuntes que tuvieran guardados", [...] "para apoyar a los alumnos en su fluidez durante clase y esto se ha visto reflejado en la mejora de un nivel a otro.". (Bitácora de clase, P. 8:8, 14:14, 32:32).

Como una breve conclusión se puede comprender a partir de los resultados analizados, que el rol presentó una gran importancia en el desarrollo de la presente investigación, ya que no solamente buscó el desarrollo de la habilidad oral del inglés en los participantes, sino contribuyó de manera integral al conocimiento de éstos. Proporcionando herramientas que los participantes percibieron como positivas y las cuales serán útiles en el presente y en un futuro. Este tema es donde se encuentra parte de la innovación de la presente investigación, ya que el punto medular de la propuesta radica en los roles desarrollados específicamente para los alumnos de comunicación desde la especialidad docente y la planeación del idioma.

En este epígrafe se ve reflejado la importancia de los aspectos seleccionados para ser desarrollados en el rol de estrategia, donde los participantes entienden, asimilan y delinean el alcance de lo realizado. El complemento de este rol se desarrolla en los siguientes puntos que no solo complementaron la estrategia, sino que enriquecen de diferentes formas la presente investigación.

8.1.2. El rol de la evaluación

El rol de la evaluación buscó ser una herramienta de medición del desarrollo del estudiante durante el curso, para así dar una correcta retroalimentación y motivar a los estudiantes a mejorar su desempeño. La evaluación dio a los participantes la oportunidad de mostrar lo aprendido para aportar información a la docente y al mismo tiempo sirvió como referencia para la motivación del participante a continuar con el proceso de aprendizaje. En este aspecto se encontraron 38 menciones de la importancia de dicho rol, especialmente para este análisis, debido a que no se dio una calificación numérica final y por lo cual la retroalimentación se convirtió en la base para que los participantes pudiesen buscar maneras de mejorar. Se encuentran entre los comentarios realizados por los participantes, la importancia de este tipo de evaluación, donde ellos mismos dan fe de los resultados de las estrategias aplicadas al realizar una auto evaluación.

Al inicio, este tipo de evaluación causó un poco de incertidumbre en los participantes debido a que habitualmente manejan una evaluación mucho más centrada en lo que ellos

producían, en la búsqueda de aspectos a mejorar, sin que esto sea una peculiaridad donde el participante perdía algún tipo de punto en la calificación numeral. La presente evaluación fue aplicada más como retroalimentación por los participantes y se buscó que se aplicara de manera personal, buscando ser el referente de mejora.

Es por medio de la bitácora de clase donde este rol presenta las mejoras de los participantes en diferentes aspectos, llevando dicho proceso de mejora conforme pasó el tiempo.

Tabla VIII. Temas mencionados en el rol de la evaluación.

Aspecto	Número de menciones Focus group	Número de menciones Bitácora de clase
Procedimiento	1	1111
Presión	1	
Permite la mejora	1	11
Método de evaluación	1	11111111
Diferente a tronco común	1	1
<u>Retroalimentación inglés</u>	1	11
Muletillas		11
Presentaciones		11111
Vocabulario		111
Pronunciación	11	111
Total	8	30

Elaboración propia, basada en los resultados arrojados en el software MAXQDA.

Como se puede observar, el rol de la evaluación por parte de los participantes no fue un tema muy importante para ellos, ya que solamente mencionaron la importancia de no tener presión de una calificación sumativa y que el método de evaluación los apoyó para poder dar mejores resultados, esto se puede ver en el análisis del focus group en las posiciones 69, 75 y 78:

[..] “si vas bien o debes de mejorar aquí dónde vas me vas notando este tipo de cosas y que te enfoques precisamente en ese aspecto a mejorar” [..] “evaluación es más como para seguir con el panorama del inglés que siempre hemos llevado durante la carrera” [..] “entera libertad de intentar expresarte siento que se podría combinar la dinámica que ya se traen de los otros niveles de inglés, pero combinarlo con este con algo más práctico” (Focus group, P. 69:69, 75:75, 78:78)

Este aspecto, desde el análisis de la bitácora de clase, muestra específicamente las diferentes áreas donde el rol de la evaluación asignada a la presente evaluación tuvo un impacto significativo. El punto principal en el que concuerda tanto el análisis del focus group como el de la bitácora es el método de evaluación, es decir, las herramientas que se seleccionaron para evaluar el desempeño de los participantes no solo los evaluó, sino que

los apoyó en la mejora, les generó un sentido de apoyo entre compañeros y seguridad al saber que no se burlarían de ellos y que recibirían apoyo tanto de la docente como de sus compañeros. Esto hace que los alumnos no percibieran a la evaluación como un resultado que se presenta en una calificación, dígase aprobatoria o reprobatoria, sino en la retroalimentación que les permitió mejorar y aprender no solo el idioma, sino en cuanto a conocimiento de su carrera en el idioma inglés.

En tal aspecto, Chaudron (2012) menciona que la retroalimentación es de suma importancia, ésta deberá ser manera positiva, aunque dentro de la retroalimentación también se puede dar una negativa o mejor conocida como correctiva, sin embargo, como parte de la propuesta y por la naturaleza de éste, donde no se tiene una calificación sumativa se utilizará una retroalimentación positiva. Sin embargo, los participantes no dieron tanta importancia a la evaluación, pero sí en la retroalimentación, ya que por este medio pudieron preguntar sobre temas en específico, sin la preocupación de obtener una mala calificación o exponerse a la burla de algún compañero. Es por esto, que el aspecto de la evaluación y la retroalimentación fueron aspectos que se debe tener en cuenta mas no es uno que tuviera un peso fuerte para los participantes.

Por parte de los participantes, el aspecto de la evaluación no fue un tema que ellos percibieran como importante, ya que, al momento de no percibir la presión de una calificación sumativa, pudieron dedicarse a aprender los temas vistos en clase. El punto importante para ellos es que, en lugar de ver a la evaluación como tal, la tomaron como una retroalimentación que usaron para mejorar su conocimiento. Ahora, se debe aclarar que en ningún momento los participantes se sentían seguros de pasar la materia por el simple hecho de tomarla con la investigadora, ni tenían la calificación aprobatoria asegurada, ellos sabían que debían cumplir con ciertos criterios para aprobar la materia, por lo que se valida su actitud y desempeño durante el curso. Sin embargo, el punto a retomar es lo mencionado en el análisis del focus group donde se menciona que, con la propuesta de clase, sería una oportunidad de poder certificarse en el inglés, pero ellos mismos comentan la falta de una certificación específica para su licenciatura. Como se puede observar en el análisis del focus group, en la posición 87:

[..] "no se descuidó ni la parte del vocabulario que por ejemplo podemos utilizarlo si viajamos a otro país" (Focus group. P. 87:87)

Este aspecto respalda lo revisado en el estado del arte cuando se habla de la internacionalización, los participantes entendieron la necesidad de tener un certificado, el

cual le daría una ventaja competitiva y al mismo tiempo reforzaría el aspecto internacional de la BUAP al ofrecer una certificación en áreas descuidadas por aquellas instituciones que certifican el inglés de algunas áreas, más no del área de humanidades. Aquí se encuentra una propuesta que surge de la presente investigación donde queda en evidencia la necesidad de una certificación del idioma en el aspecto académico, la ventaja que éste daría a los alumnos y por ende la necesidad de desarrollar programas que tomen en cuenta lo propuesto en la presente. Si bien se entiende que para poder certificar un inglés académico es un reto, se propone buscar opciones para ofrecer alternativas que terminarán siendo herramientas que apoyen la propuesta realizada.

Otro aspecto que respalda lo mencionado es que los mismos participantes pidieron de manera voluntaria un apoyo extra que duró el tiempo del curso y el resultado se refleja en los avances que los participaron tuvieron, involucrando el rol del estudiante. Esto se observa en el análisis de la bitácora de clase aunado con el rol del estudiante, en las posiciones 41, 68, 115, 151 y la posición 24 del rol del material analizado en el focus group:

[..] "interés sobre este tema y solicitan lecturas e información extra" [..] "asignado actividades extras y tutorías personalizadas de aproximadamente media hora dos veces a la semana esto requerido también por el PH1." [..] actividades y conocimientos extras e incluso se ha analizado la opción de poder y dar asesorías de no solamente el conocimiento básico" [..] "la última tutoría de idioma y vocabulario con los alumnos nos quedamos 2:00 horas extra" (Bitácora de clase, P. 41:41, 68:68, 115:115, 151:151).

[..] " las lecturas y los materiales audiovisuales que analizamos es como algo extra que tuvimos por qué no nos basamos como tal en un libro" (Focus group, P. 24:24)

Este ejemplo permite entender el impacto que tiene el rol sobre los participantes, ya que saben o tenían una idea del conocimiento que poseen y esto, aunado al rol del estudiante que se comentará en epígrafes más adelante, busca estrategias que le apoyen a mejorar. En el caso de la evaluación sirvió para que los participantes pudieran conocer sus áreas de oportunidad en cuanto a conocimiento tanto de su carrera como del inglés y por el entorno donde se desarrollaron las clases, se sintiera en la confianza de poder pedir un apoyo extra, esto sin sentir algún tipo de presión ya que su calificación no estaba condicionada a un número.

Se observó que, en el caso de la presente, el rol de la evaluación no fue el de servir de herramienta para evaluar los conocimientos en una escala sumativa, sino que permitió encontrar aspectos que necesitan trabajarse en un ambiente cordial dentro de la clase. Al mismo tiempo, este aspecto impactó la evaluación de las presentaciones orales, ya que fué a partir de la evaluación y la retroalimentación que se impartió durante el curso, donde los

participantes pudieron encontrar sus áreas de oportunidad y mejorar. Este tema será abordado con mayor énfasis en epígrafes posteriores, sin embargo, es importante mencionar la relación que este rol tiene con lo descrito por Dell Hymes (1978) en cuanto a la presentación oral.

Esta información enriqueció a la presente investigación ya que se pudo ver la utilidad de cada aspecto revisado en la presente, siempre buscando el aspecto comunicativo que finalmente es el objetivo principal de esta investigación.

8.1.3. El Rol del material

En este rol, como ya se mencionó anteriormente, tiene como objetivo el promover el uso comunicativo del idioma, influenciando la calidad de la interacción. Motivando y estimulando el uso del idioma proveyendo una exposición al idioma de forma comunicativa. Así mismo buscó ser fuente de actividades e ideas de práctica e interacción comunicativa, presentado como un apoyo para los docentes, así como para el proceso de aprendizaje. Buscó balancear las habilidades enseñadas, lo cual promovió la práctica y la referencia gramatical de vocabulario, pronunciación y estimuló los procesos cognitivos. En concreto, este rol tuvo 37 menciones.

Cabe mencionar que el rol del material fue un punto muy importante para el desarrollo de la presente, debido a que en la Facultad de Ciencias de la Comunicación no se cuenta con bibliografía en inglés que se pudiera usar como apoyo, tampoco se tiene mucha bibliografía en la biblioteca central de la BUAP por lo que se usaron libros electrónicos adquiridos por la docente, lecturas que se encuentran en sitios registrados, así como lecturas y casos redactados por la docente. Un aspecto que también se debe mencionar es el uso del estudio de caso que se empleó, el cual se mencionó en el capítulo anterior, de Harvard University, sin embargo, por las características de los participantes y las características culturales, la docente modificó aspectos para que se pudiese trabajar sin problemas. Esto se ve en el análisis de la bitácora de clase:

[..]"empezó a usar el formato de presentación y preguntas y respuestas tipo Harvard University", [..] "la nueva estrategia de Harvard fue un poco difícil para que los alumnos se acostumbren a tener que esperar su turno y el uso de las paletas sin embargo sí tuvimos una interacción mucho más fluida con mucho mayor respeto en cuanto a tiempos", [..] "necesitan aplicar alguna estrategia para la comunicación y la interacción entre participantes, usando los lineamientos de la Universidad de Harvard" (Bitácora de clase, P. 100:100, 102:102, 95:95).

A continuación, se verá la tabla VIII la cual indica los temas mencionados en el análisis hecho con el software MAXQDA.

Tabla IX. Temas mencionados en el rol de los materiales

Aspecto	Número de menciones Focus group	Número de menciones Bitácora de clase
Tipo de material	11	1111
Temas	11	111
Lecturas y materiales audiovisuales	111111	1111111111
Libros	11	111
Juegos y dinámicas	-1	
Actividades	11	1
Seguimiento de actividad de blog	- 1	
Trabajo final	1	11
Expertos	1	1
Formato de presentación		11

Elaboración propia, basada en los resultados arrojados en el software MAXQDA.

Como se puede observar, el aspecto más relevante tanto para los participantes como para la docente fueron las lecturas y materiales audiovisuales los cuales fueron seleccionados y/o desarrollados por la investigadora y es un punto importante ya que refuerza la importancia que tiene los materiales usados, así como el rol que juegan en el aprendizaje, no solo de un idioma sino de cualquier tema. Esto es observado en el análisis de focus group, en el aspecto del rol del material, posiciones: 24, 26, 56, 60, así como en el análisis de la bitácora de clase en las posiciones: 21, 36, 40, 70, 74, 109:

"[...] las lecturas y los materiales audiovisuales que analizamos es como algo extra que tuvimos por qué no nos basamos como tal en un libro", [...] "se me hizo interesante el material de lectura que nos dio", [...] "por ejemplo el libro de marketing de turismo", [...] "nos ayudó mucho también las lecturas" [...] "los materiales que nos dio sí fueron muy buenos tan solo todos los libros que nos iba dando a mí me gustaban mucho y también el material audiovisual era muy comprensible y tiene razón" (Focus gorup, P. 24:24, 26:26, 56:56, 60:60).

"[...] lecturas asignadas se ha visto una leve mejora en los participantes", [...] " los apoyos audiovisuales que se han presentado. Las lecturas asignadas han sido hechas y esto se nota debido a que conocen el tema y pueden hablar de ello.", [...] " vídeos de expertos como por ejemplo Jürgen Klaric, Martín Lindstrom entre otros.", [...] "uso de audio vídeo así como materiales de apoyo, también colabora con algunas lecturas que servirán de apoyo", [...] "se asignaron diferentes lecturas para apoyo y comprensión de este tema y se realizará una ronda de preguntas", [...] "envió un lecturas que apoyaron en algunos aspectos a los participantes y algunos vídeos que fueron de mucha ayuda". (Bitácora de clase, P. 21:21, 36:36, 40:40, 70:70, 74:74, 109:109).

Es importante que se explique que las lecturas fueron seleccionadas de libros que apoyaban la teoría vista en las clases de la Licenciatura en Comunicación o se seleccionaron ponencias, pláticas, ensayos en inglés, además de la presentación de los temas completamente en el L2.

Esto hace a la clase diferente, ya que está diseñada con material de todo tipo, con puntos de vista contrastantes, no solo siguiendo a un autor como guía, sino que aportó una visión diferente a los participantes. Cabe mencionar que los materiales utilizados son materiales auténticos, ya que en su mayoría fueron diseñados por la investigadora, teniendo en cuenta en todo momento lo propuesto en la presente investigación, así como los objetivos comunicativos que ésta persigue. Como estos materiales, se seleccionaron materiales que cumplieran con los aspectos requeridos para la presente investigación y en el caso de no cumplir con ellos, estos fueron modificados por la investigadora. Esto debido a que no se cuenta con material específicamente diseñado para lo propuesto en la presente investigación. El resto de los materiales, como lecturas y videos fueron parte también de las estrategias de enseñanza de CLT y PBL que son base de la presente investigación.

El aspecto que complementa lo anterior, es el material de presentación que la docente usó durante el curso. Aquí se puede entender la importancia del uso de las TIC, TAC y TEP ya que no solo se usaron programas como power point o videos, sino que la tecnología jugó un rol muy importante en la impartición de la clase, siendo ésta una herramienta base en la enseñanza de los temas y por ende del idioma. No fue el usar la computadora o jugar un juego interactivo sino usar la tecnología para generar conocimiento en el momento, eso es parte de la innovación que se propone en la presente investigación, donde el material juega un rol muy importante. Como lo menciona Sánchez (2000) los materiales van a depender del enfoque constructivista en cuanto a su aplicación dentro del aula y entonces entendemos por qué los materiales se vuelven clave para lograr un aprendizaje más activo, contextualizado, auténtico y en el caso de la presente, con un enfoque cognitivo-constructivista, en el caso de la presente, el constructivismo social.

El objetivo del material fué, como lo menciona Sánchez (2000) el propiciar a través de los materiales desarrollados y el uso de las TICs que el participante fuera un aprendiz creativo, crítico, capaz de pensar, razonar y abstraer, que resolviera problemas, capaz de diseñar, desarrollar y evaluar proyectos colaborativamente, haber sido capaz de a construir las estructuras mentales que condicionan su aprender a aprender. Especialmente en la era de la tecnología donde mucho material desarrollado y propuesto está enfocado en qué

aprender, estructuras gramaticales y el uso de aplicaciones, siendo la propuesta de la presente investigación, el uso de las TICs enfocado tanto en lo que se va a aprender, pero también en el cómo se va a aprender.

Con un peso menor dentro del focus group, el tipo de material, los temas, libros y actividades también se planteó como un aspecto importante en la perspectiva de los participantes. Esto, al mismo tiempo dió validez a lo planteado anteriormente como aspecto importante en el rol de los materiales, en sí que el participante buscara una nueva forma de compartir información sea cual fuere el tema. Es importante tener en mente que los materiales, junto con las actividades que se derivaron de ellos, siempre tuvieron el enfoque no sólo de enseñar o repasar temas importantes para los participantes, sino cubrir el aspecto comunicativo que logró que los participantes trabajaron su habilidad oral.

Por otro lado, es importante mencionar dos aspectos que los participantes mencionaron que no se llevaron a cabo durante el curso. Debido a que la docente se enfocó en el trabajo comunicativo, las estrategias y materiales, no se le dio seguimiento a una actividad que se asignó a los participantes para desarrollar la habilidad escrita por medio de un blog que debían alimentar tres veces por semana y leer los blogs de sus compañeros. Se comentaban temas vistos en clase y de su interés. Aunque la docente dio seguimiento a la actividad para poder tomarla en cuenta al momento de la evaluación, no se realizó ningún tipo de actividad de seguimiento con los participantes, lo cual hubiese dado una muy buena oportunidad para hacer que los temas vistos y escritos en el blog se comentarían en clase. Este es un tema que se deberá tomar en cuenta en el momento de desarrollar estrategias para una futura implementación. El otro aspecto comentado por los participantes, fueron los juegos y dinámicas. Esto se puede encontrar en el análisis del focus group del rol del material, posición 88, del análisis de la bitácora de clase, el rol de la técnica, posición 16 y el rol del docente, posición 16.

"[...] darle seguimiento más algunas actividades como por ejemplo el blog donde escribimos bastantes artículos en algún punto. (Focus group, P. 88:88)

"[...] interactuar con sus compañeros y sus blogs una vez a la semana.", [...] "La docente asigna la actividad de escribir un blog sobre los temas vistos e interactuar con sus compañeros y sus blogs una vez a la semana." (Bitácora de clase, P. 16:16, 16:16).

Como parte de las actividades programadas, la docente tomó en cuenta los aspectos académicos y desarrolló estrategias para que los participantes aprendieran de una forma diferente, buscando en todo momento la innovación, sin embargo, dentro de

estas no se tomaron en cuenta algunos juegos o dinámicas para relajar en algún momento a los participantes. Cabe mencionar que este aspecto es importante en el desarrollo de actividades de aprendizaje, sin embargo, estas son muy comunes en las clases de idiomas, los juegos y dinámicas son una herramienta muy socorrida en este tipo de clases por lo que, al buscar un nuevo enfoque lleno de nuevas estrategias, actividades y roles, se excluyeron estas actividades. Sin embargo, será importante analizar la manera de insertar ciertos aspectos en futuras propuestas.

A manera de conclusión, cabe resaltar que el rol de los materiales tuvieron un peso importante en la presente investigación ya que toma su estructura a partir de teorías mencionadas anteriormente como el Communicative Language Teaching (CLT por sus siglas en inglés) el constructivismo social, así como la teoría que destaca la importancia de que los materiales sean auténticos para que a través de ellos se proponga un escenario muy parecido a la vida real. Es por esto por lo que el material, tanto el desarrollado por la investigadora como por aquellos que fueron seleccionados específicamente sean parte tan esencial de la presente investigación. En el siguiente epígrafe se desglosan los resultados del rol de la técnica donde el material fue un aspecto relevante.

8.1.4. El rol de la técnica

Este rol tiene como característica el desarrollar y aportar actividades que simularan la vida real. El significado de dichas actividades debía ser especial para los alumnos, buscando así que el aprendizaje se diera a través de la comunicación real. Las actividades como tareas, trabajos, lecturas, realización de videos o audios debían ser significativas, comunicativas y completamente centradas en el alumno y basados en información de la vida real. Este rol presentó 64 menciones en el análisis cualitativo el cual será desglosado en la tabla IX, donde se desglosan los aspectos que se tomaron en cuenta tanto en el focus group con los participantes, como en la bitácora de clases realizada por la investigadora.

Tabla X. Temas mencionados en el rol de la técnica.

Aspecto	Número de menciones Focus group	Número de menciones Bitácora de clase
Tecnicismos que se usan	II	
Facilita la comprensión	I	
Facilita el aprendizaje del vocabulario	IV	
Rumbo del curso delineado por la docente y participantes	I	I
Clases dentro del contexto de la carrera	I	III
Estrategias de enseñanza/aprendizaje	II	XII
Situaciones reales relacionados al campo laboral	I	IIII
Práctica	-I	

Elaboración propia, basada en los resultados arrojados en el software MAXQDA.

Como se puede observar, el tema más recurrente para los participantes fue la facilidad de aprender vocabulario enfocado en su carrera. El participante vio el resultado de la técnica como dicha facilidad, donde le fue presentada información que no conocía y que es relevante a su carrera y el inglés. Es por medio de la técnica que, en la posición 17 del focus group el participante mencionó que las actividades realizadas le permitió entender el vocabulario mucho más fácil, e incluso en la posición 15 del mismo análisis los participantes aceptan desconocer tecnicismos que desconocían en inglés.

“[...] se me facilitaba más entenderlas”, [...] “yo cuando quería decir mercadólogo no me lo sabía en inglés”. (Focus group, P. 17:17, 15:15).

Parte de esta técnica fue el trabajo basado en tareas, las cuales tuvieron las características comunicativas y siempre relacionadas con su área, esto conlleva que, al trabajar con temas de su área de especialización en otro idioma, se les facilitara el aprendizaje no solo de vocabulario y temas relacionados, sino que el idioma se aprendió de manera comunicativa. Esto responde a lo que menciona Ellis (2003) que menciona que dichas tareas promueven la complejidad léxica de los participantes, al mismo tiempo se aportaron resultados comentados por Snow (2005), ya que los participantes contextualizaron el vocabulario de su carrera.

Así mismo y siguiendo con lo comentado por Snow (2005), los participantes pudieron darse cuenta de que las estrategias utilizadas en clase les permitieron aprender diferentes temas y en específico entendieron temas gramaticales del idioma sin ver el tema como clase de gramática del inglés o el uso de libros de inglés. Esto se puede ver en el análisis del focus group del rol de la técnica en las posiciones 62, 87, 90. En el caso de la bitácora de clase, posiciones 22, 44, 45, 67.

"[...] el método que se utilizó fue bueno ya que todos deberíamos saber hasta dónde queremos llegar con nuestro acervo académico hablando del inglés y hablando de la carrera como tal", [...] "no se descuidó ni la parte del vocabulario que por ejemplo podemos utilizarlo si viajamos a otro país", [...] "no descuidamos la parte de gramática aunque nunca la vimos así como gramática o sea nos dio bastante información pero en libro", [...] "fue mucho vocabulario y yo incluso creo que gramática y no se centra solamente en un punto sino que tocó varios lo hice equitativo estuvo muy bien como para este nivel aunque no tuviera yo el mismo nivel pero cómo es importante porque para nuestra carrera", [...] "sólo para desarrollar el tema hemos estado de repasando los temas que vimos los puntos claves el vocabulario las estructuras y nos da la oportunidad de hacer algo que a nosotros nos gusta mucho que estés desarrollando la creatividad". (Focus group, P. 62:62, 87:87, 87:87, 90:90).

"[...] se buscan ver videos de conferencias de autores reconocidos alrededor del mundo que explican y dan ejemplos", [...] "El participante no pregunta sobre estructuras gramaticales si no busca más conocimientos sobre el tema en específico", [...] "actividades realizadas basadas en la temática de clase", [...] "los participantes tienen por costumbre realizar lecturas y/o ver videos que les apoyan en el conocimiento previo del tema.". (Bitácora de clase, P. 22:22, 44:44, 45:45, 67:67).

Esta es otra parte innovadora de la propuesta presentada en la presente investigación, el uso de material real como herramienta donde los participantes obtuvieron conocimiento de su área de especialidad y al mismo tiempo aprendieron el idioma ya que dichas estrategias proveen de actividades que incitan al participante a pensar, razonar y hablar en inglés.

Estas estrategias implementadas en conjunto con las demás actividades que forman parte de la propuesta en la presente investigación son diferentes a las que se pueden encontrar en libros ya sea de comunicación o de inglés ya que su enfoque es diferente, buscaron el desarrollo de la habilidad oral, pero al mismo tiempo desarrollaron las habilidades propias del idioma. Actualmente no se cuenta con un propuestas que cumpla con las características anteriormente mencionadas y el cual tenga resultados como los mencionados en este capítulo. La información y teoría que se tiene sobre la comunicación y los temas revisados, son solo teoría enfocada a teorías de comunicación, sin el aspecto comunicativo, actividades que busquen reforzar conocimientos, actividades de

comprensión y el uso del idioma inglés. No se cuenta tampoco con una propuesta que apoye al docente a impartir clases con un enfoque comunicativo.

A la fecha no se cuenta con un curso o libro que tome en cuenta estos aspectos, incluso no hay ningún tipo de certificación que se pudiese aplicar para esta carrera en específico, por lo que se considera que la propuesta de la presente es innovadora y viable para trabajar con los especialistas de comunicación, pero también pone los cimientos para poder adaptarla con otras áreas de especialización. Como se menciona en el capítulo cuatro, la enseñanza basada en tareas opta por una programación didáctica poco convencional y posibilita al docente a usar diferentes herramientas comunicativas con un enfoque innovador, que finalmente es la meta de la presente investigación. Al mismo tiempo no se cuenta con ningún tipo de certificación de conocimiento de temas de comunicación o mercadotecnia, como los que se encuentran para el conocimiento de idioma administrativo, de negocios, entre otros.

Otro aspecto mencionado por los participantes fue el nivel de inglés, como ellos tuvieron que realizar todas las actividades en este idioma, así como apoyarse entre ellos mismos, entendieron la importancia del nivel de inglés. Los participantes comentan que no tienen el nivel o que es importante tener un nivel bueno para poder aprender aún más con lo aportado por la presente investigación. Se señala también porque es parte de la técnica que absolutamente todo lo realizado, leído, asignado y trabajado deberá estar en inglés. Fue entonces a raíz de esto que los participantes notaron deficiencias y necesidades que se presentaron e incluso analizaron la utilidad del idioma en su vida estudiantil y las posibilidades que éste les presenta. Tomaron conciencia de las diferencias en los niveles de conocimiento entre ellos mismos y cómo esto pudo afectar su desempeño, sin embargo, este punto será discutido a profundidad más adelante. Lo anterior, se puede observar en el análisis del focus group, del rol de la estrategia, posición 78, del rol de la técnica, posición 87.

"[...] nivel de inglés porque ese tronco común siento que los ejercicios como tal que hacemos requieren cierto nivel de inglés y a veces tienden a ser un poco cuadrados pero a casi entera libertad de intentar expresarte siento que se podría combinar la dinámica que ya se traen de los otros niveles de inglés pero combinarlo con este con algo más práctico cómo fue así en la clase siento que sí sería un enfoque más efectivo", [...] "lo hice equitativo estuvo muy bien como para este nivel aunque no tuviera yo el mismo nivel pero cómo es importante porque para nuestra carrera". (Focus group, P. 78:78, 87:87).

Un tema abordado por los participantes es la práctica, esto como tema negativo. Se comenta este aspecto como parte de la técnica ya que se desarrollaron diferentes actividades, trabajo y clases de 4 horas a la semana (2 clases de 2 horas cada una). Los participantes refirieron la necesidad de tener más tiempo para practicar los temas ya que por la premura de tiempo sólo se veía el tema en una clase y se trabajaba en ella en esa misma semana, recortando el tiempo donde ellos pudieran entender mejor los temas e incluso trabajarlo más. Aunque se pudiese argumentar que esas son las horas asignadas, es importante mencionar que, a pesar de eso, se puede reducir el número de temas vistos para poder dar más tiempo a los temas principales. Sin embargo, como parte de la propuesta es que este tipo de trabajo con los participantes requiere de al menos 5 horas presenciales y 4 en línea para poder cubrir los temas requeridos y al mismo tiempo dar un repaso debido tanto al tema como a las actividades, las cuales aún cuando son ricas en conocimiento se quedan cortas al momento de cambiar de tema. Esto se puede ver en el focus group del rol de la estrategia en la posición 45 y en el análisis de la bitácora del rol del estudiante, en la posición 45.

"[...] el espacio no ayudaba mucho cuando se daba un tema y así pero nos decía que saliéramos y qué hablaríamos afuera en inglés oh no se dejará más lecturas y que dialogáramos aún más en cuanto a tiempo." (Focus group, P. 45:45).

"[...] más tiempo para repasar el tema". (Bitácora de clase, P. 45:45).

Ahora, también es importante abordar los aspectos revisados en la bitácora de clase analizada, ya que ésta arroja una perspectiva docente, donde la presente fue desarrollada tomando en cuenta la teoría mencionada en el estado del arte, así como los enfoques y roles de los aspectos involucrados en la propuesta que tienen como objetivo el desarrollo de la habilidad oral. Por lo anterior, se analizó con el software MAXQDA la bitácora de clase donde la docente desglosa sus puntos de vista, así como una evaluación cualitativa del desempeño de los participantes. Es a partir de dicho análisis que la docente menciona los diferentes aspectos de la técnica y por ende la propuesta, mencionando las actividades que forman parte de la técnica, evaluando el resultado de dichas actividades y modificando de acuerdo con las necesidades que se presentaban.

El presente rol está muy ligado con el epígrafe anterior donde se habla de los materiales ya que éstos fueron desarrollados o seleccionados específicamente con la perspectiva comunicativa de la cual se desprende el rol de la técnica. Entre estos se encuentran lecturas especiales sobre temas específicos, videos de especialistas que por

estar en inglés no se usan mucho en clases de contenido, así como pláticas con especialistas en temas que llaman el interés de los participantes, cómo fue la plática con la maestra Sabido quien explicó a detalle el neuromarketing y cómo éste aporta en los aspectos de la comunicación y el neuromarketing. Esto se encuentra en el análisis de la bitácora de clase en la posición 69 del rol de la técnica, posición 69 del rol del estudiante y posición 69 del rol del docente.

"[...] específico el neuromarketing aplicado a la comunicación", [...] "participantes solicitan otra clase donde se amplíe el conocimiento y la teoría del neuromarketing", [...] "se prepara una plática tipo taller sobre las Neurociencias aplicadas a la mercadotecnia el neuromarketing en la comunicación" (Bitácora de clase, P. 69:69, 69:69, 69:69).

Otro aspecto importante que la docente observó fue que los resultados de las actividades que se realizaron y los aspectos evaluados impactaron positivamente a los participantes. Como se observa, la docente por medio de la bitácora de clase, no solo daba seguimiento a la mejoría de los aspectos estipulados, sino que monitorear y modificar el uso correcto de la técnica para poder lograr los objetivos propuestos por la presente investigación. Esto se puede ver en el análisis de la bitácora de clase en las posiciones 45, 54, 63, 74, 115 y 135.

"[...] actividades realizadas basadas en la temática de clase", [...] "Los silencios en el momento de la presentación oral empiezan a disminuir", [...] "preparar a los alumnos para poder realizar un análisis", [...] "conocen más el tema y se han movido las calificaciones entre suficiente y bien y se ha mejorado incluso la pronunciación", [...] "las estrategias que se están utilizando son buenas y están dando frutos si" [...] "comienzan a ver el avance y mejora de las estrategias que están desarrollando como propuesta para una empresa real" (Bitácora de clase, P. 45:45, 54:54, 63:63, 74:74, 115:115, 135:135).

Como una breve conclusión, el peso del rol de la técnica es muy importante, ya que define al camino a seguir y permite dar un seguimiento específico a los aspectos que la definen. Sin embargo, es importante que este rol no funcione solo, sino que es parte de otros y depende de los demás para poder alcanzar los objetivos esperados y los cuales se desprenden del Communicative Language Teaching basados en las tareas que posibilitaron el aprendizaje, pero esto también involucra al rol del docente quien es el que finalmente ejecuta todas las estrategias planeadas y depende de la disposición del participante para llevar a cabo el rol que le corresponde dentro del salón de clase. Este tema es el tema que apoya a su vez al rol de la técnica y define características que se cumplieron dentro de la presente investigación.

8.1.5. El rol del estudiante

En el análisis realizado se presentan 44 menciones de dicho rol. El presente rol tiene importancia ya que, a partir de la teoría de constructivismo, las metodologías de la enseñanza del idioma giran alrededor del estudiante, sus características, su estilo de aprendizaje, etc.

Las clases entonces ya no se enfocan en lo que el docente conoce y la forma como transmite su conocimiento, todo esto apoyado por lo mencionado por Richards (2003) sobre el enfoque basado en Communicative Language Teaching y el ambiente que se debe proporcionar al estudiante. Entre los aspectos que se evaluaron con el software MAXQDA se tomaron en cuenta tanto lo mencionado por los participantes en el focus group como lo evaluado y mencionado por la docente por medio de la bitácora de clase. A continuación, se plasma de manera breve los temas más mencionados por los participantes y la docente.

Tabla XI. Temas mencionados en el rol del estudiante

Aspecto	Número de menciones Focus group	Número de menciones Bitácora de clase
Apoyo entre participantes	II	III
Estrategias de aprendizaje del alumno	II	VIII
Aportar a las actividades	I	I
Revisar temas vistos	I	
Disposición para trabajar y aprender	II	II
Aplicar conocimiento previo en clases y presentaciones	I	II
Buscar apoyo con la docente		III
Retroalimentación		V
Interacción entre participantes		I
Busca formas de mejorar		III
Interés de los participantes		IV
Busca información extra		III

Elaboración propia, basada en los resultados arrojados en el software MAXQDA.

Uno de los temas más mencionados por los participantes es el apoyo que se dio entre ellos, esto se puede ver en las posiciones 8, 9 y 11 del análisis de focus group donde los participantes describieron cómo se apoyaron entre ellos. Un ejemplo que se repitió fue el apoyo en cuanto al aprendizaje de vocabulario especializado en su carrera. Este tema refuerza lo mencionado por Richards (2003) cuando describe el aula basada en Communicative Language Teaching y como este propicia que el estudiante adopte un rol positivo y se comunique entre ellos.

"[...] Pues si no entendían por ejemplo alguna palabra y yo me la sabía pues tratar de decirlo y si no puedes buscarla directo en el traductor", [...] sí teníamos la idea en español y les decía qué le escribiéramos 1º en español y ya después no traducirla directamente al inglés por qué no va a ser lo mismo si no ve buscando ideas en español y no forzosamente luego luego escribirla en inglés", [...] "me acercaba o me acerco a las personas que más saben o que tienen más habilidad para el inglés" (Focus group, P. 8:8, 9:9, 11:11).

El objetivo principal fue que los estudiantes se apoyaran entre ellos a través de la comunicación. Esto apoya también lo revisado en el nuevo perfil del comunicólogo, donde una de sus habilidades más desarrolladas es el trabajo en equipo, esto se traduce en el ámbito escolar, en la colaboración y búsqueda de nuevas formas de apoyarse entre los integrantes de un grupo, en el caso de la presente, una pareja de trabajo o el compañero sentado al lado. Todo esto con el fin de poder encontrar la mejor estrategia de comprensión y así comunicarse en un idioma extranjero. Dependiendo de dicho perfil, los participantes desarrollaron estrategias para apoyarse entre ellos y no acudir a las herramientas que tenían a la mano, como lo es internet, un diccionario o incluso la docente. Esto se puede ver en la posición 8, 9, 11 del análisis realizado con el software MAXQDA.

Por otro lado, se encuentra que el mismo participante se percató de su proceso de aprendizaje a través del uso de problemas reales, esto se puede encontrar en la posición 39 y se entiende como resultado de la mencionado en el capítulo VI donde se discute los beneficios del aprendizaje basado en problemas, aportando a lo mencionado por Barrows (1980) demostrando que el aprendizaje derivado del uso de PLB es un aprendizaje significativo donde los participantes aprendieron a resolver problemas, analizaron las situaciones presentadas desde la óptica de su carrera y su conocimiento previo, aportaron respuestas o estrategias que pudieron ser la solución al problema abordado en clase.

"[...] entender las cosas en inglés para entender el problema que luego nos planteaba y eso nos ayuda mucho" (focus group, P. 39:39).

En este aspecto, el docente dio un acompañamiento para que los participantes desarrollaran dichas estrategias, aportando información y a la vez una guía en todo momento, propiciando así el aprendizaje significativo y el desarrollo de estrategias basadas en lo aprendido en clase. Este acompañamiento también se puede ver en la bitácora de clase, donde la docente lleva control de las actividades y lleva anotaciones para mejorar aquellos aspectos que requerían ser adecuados al perfil de los participantes.

Ahora bien, esto se complementa con el aprendizaje del idioma, debido al proceso que los participantes llevaron a cabo, donde entendieron el problema y buscaron apoyo en

sus compañeros, desarrollaron estrategias comunicativas en el idioma inglés para poder entonces dar una solución al problema, esto se puede ver en la posición 91 del análisis mencionado con anterioridad:

"[...] es un trabajo muy completo para mí porque interactuamos en equipo revisamos temas etcétera considero que se deberían de usar más este tipo de trabajos y actividades a lo largo de toda la carrera no solamente en está en esta clase". (Focus group, P. 91:91).

Así es como lo planteado en la presente investigación complemento el aprendizaje de temas relacionados con la comunicación y el aprendizaje del inglés, sin ser este último el enfoque de la clase, sino como se ha explicado durante la presente investigación, el enfoque comunicativo y todo lo que éste conlleva.

Bajo esa lógica, Collins (1989) menciona que el PBL apoya al estudiante a desarrollar estrategias para así construir conocimiento, esto es lo que los participantes realizaron y al mismo tiempo hizo que los estudiantes fueran responsables de su propio aprendizaje, haciendo que estos buscaran información adicional sobre el tema visto y las estructuras gramaticales, teniendo un resultado dual, donde el alumno no solo incrementó su conocimiento en cuanto al tema abordado, sino también sobre el uso del idioma, esto se puede ver en la posición 93:

"[...] eso nos incentiva a trabajar más a revisar los temas que vimos en clase" (Focus group, P. 93:93).

Se puede visualizar como el PBL es parte fundamental, no solo del rol del estudiante, sino también de la técnica y la metodología, como lo menciona Sage (2002), el PBL en este caso propició que los participantes trabajaron con este enfoque en pequeños grupos colaborativos y aprendieron lo que necesitan para poder resolver un problema. El docente entonces actuó como facilitador, guiando el aprendizaje del participante a través de un ciclo de aprendizaje, conocido como proceso tutorial donde se presenta al estudiante un escenario problemático, ellos formulan y analizan el problema e identifican los hechos relevantes.

Por otro lado, los comentarios mencionados anteriormente apoyan la teoría de Communicative Language Teaching (CLT) que fue abordada en diferentes capítulos desde diferentes enfoques y autores. En tanto, Richards (2006), proporciona características muy específicas, subraya que además de propiciar el aprendizaje con actividades comunicativas, también desarrolla las habilidades del estudiante. Sin embargo, este no está distante de la enseñanza basada en tareas, que fue reforzada en los deberes que se

llevaron a cabo en clase, las cuales están basados en problemas del mundo real, son aquellas que reflejan el uso de idioma del mundo real, las cuales pueden ser consideradas como un ensayo para llevar a cabo tareas cotidianas y lo más cercanas a las necesidades reales de los participantes.

Esto también refleja los principios del CLT mencionado anteriormente, a través de las actividades los participantes aprendieron haciendo, en este caso, proporcionando diferentes opciones para la resolución de un caso, esto se dio por medio de casos que aportan información suficiente para que el participante entendiera y aprendiera la información dada en estos problemas. Dicha información era significativa y comprensible, ya que dichos casos fueron basados en situaciones reales y presentados en una forma simple y enriquecedora. Finalmente, el principio de promover el aprendizaje colaborativo y cooperativo ya que generó una necesidad de trabajo en equipo y al mismo tiempo, la motivación por generar un ambiente de trabajo en equipo

Este punto es reforzado en el análisis de la bitácora de clases donde se menciona el uso del idioma inglés entre los participantes, así como el seguimiento puntual de la interacción entre compañeros, en la posición 24 y 32 del análisis realizado con el software MAXQDA de la bitácora de clase llevada a cabo en específico para la presente investigación:

"[...] interacción entre los participantes en el idioma inglés", [...] "La interacción con sus compañeros ha ido mejorando debido a que cada uno se conoce mejor y no tienen el estrés de que se burlen". (Bitácora de clase, P. 24:24, 32:32).

Otro aspecto que tiene mucho que ver con el rol del estudiante. Por otro lado, los participantes no lo tomaron como importante es el seguimiento que ellos mismos hacían de su aprendizaje, ya que se menciona el interés de los participantes de conocer su desempeño y su deseo de aprender más vocabulario. Esto es importante ya que como se comenta en el rol del estudiante, éstos deberán estar conscientes y ser responsables de su aprendizaje. Este aspecto se pudo observar desde el inicio del curso, teniendo interés por temas específicos como lo fue el neuromarketing y las neurociencias, la imagen, etc., donde no solo solicitaron material extra, sino que se tuvieron expertos en el tema para que el participante tuviera un conocimiento más amplio sobre temas que involucran su área de especialidad. Esta parte del método propuesto enfatiza en tanto el seguimiento y la retroalimentación que la docente daba, de forma individual como grupal. Dicha

retroalimentación generó la apertura de los participantes a solicitar más información para poder mejorar o conocer más de un tema

Es aquí donde se cruza este rol con el rol de los materiales una vez más, puesto que no solo son las lecturas aplicadas sino la selección de los temas, videos, conferencias y el apoyo de docentes expertos en el tema quienes aportaron clases magistrales en inglés. Es importante subrayar que en el momento que los participantes solicitaron una retroalimentación o más información sobre ciertos temas, los participantes se convierten en el punto principal de su aprendizaje y esto impacta directamente en su desempeño, lo cual se observa en la posición 22, 69, entre otras:

"[...] se buscan ver videos de conferencias de autores reconocidos alrededor del mundo que explican y dan ejemplos", [...] "la docente cita a la maestra Sabido para una segunda plática sobre las Neurociencias " (Bitácoras de clase, P. 22:22, 69:69).

Esto tiene mucho que ver con el rol del estudiante ya que es un rol y no una característica, esto quiere decir que este rol se trabajó en clase y depende de cómo el docente trabaje con los participantes para que el participante entendiera el rol que tiene dentro de esta clase y entonces aplique estrategias para un mejor aprendizaje, convivencia, interacción, autogestión de su aprendizaje y, sobre todo, en el caso de la presente, comunicarse en inglés.

Este proceso puede ser consciente o no, el participante puede estar consciente de lo que se requiere de él o simplemente por la naturaleza de las actividades realizadas en clase, el participante responde de acuerdo con lo presentado. Otras actividades que demuestran la importancia del rol del estudiante son las estrategias que desarrollaron para poder mejorar su idioma, en el caso específico: su pronunciación. Como se menciona en la posición 44 y 45 de la bitácora de clase, del análisis de la bitácora de clase, especificando las actividades que los participantes realizaron, tomando apuntes o incluso haciendo grabaciones de la pronunciación de ciertas palabras o frases que se les dificulta:

"[...] busca mejorar su vocabulario y pronunciación", [...] "toman apuntes o graban la manera de pronunciar." (Bitácora de clase, P. 44:44, 45:45).

Cabe mencionar que la retroalimentación general fue un punto importante ya que se realizaba de manera grupal, sin personalizar los errores, sino que se abordaban diferentes aspectos que requerían aclarar. La retroalimentación en cuanto al aspecto oral se realizaba grupal, haciendo énfasis en las palabras que la docente se percataba que tenían que trabajar, de ahí la reacción de los participantes de utilizar su celular como herramienta que les apoyó al grabar la pronunciación correcta. También demuestra que el ambiente en la

clase siempre fue de respeto y cordialidad. Esto, tiene como consecuencia la motivación para seguir estudiando, buscar estrategias y mejorar, no por una calificación sino porque estuvieron conscientes de su propio aprendizaje y de los logros que tuvieron durante el curso.

Se puede ver cómo los demás roles se entrelazan con este y generan resultados esperados. En el siguiente epígrafe se mencionará uno de los roles más importantes en la presente investigación, ya que todos los demás son dependientes directamente del rol del docente, de su experiencia, conocimiento y disposición para hacer cambios dentro del ambiente educativo. Por ello su gran importancia.

8.1.6. El rol del docente

Es muy importante el delimitar el rol del docente en la presente investigación, ya que se busca un cambio de éste, siendo un guía del proceso de aprendizaje por medio del uso de técnicas comunicativas y directas, fomentando una intercomunicación con los estudiantes y propiciando un ambiente educativo y comunicativo, impartiendo lecciones que promuevan la comunicación. Busca al mismo tiempo el ser flexible y creativo, proponiendo situaciones y contextos que promuevan la comunicación. Finalmente, deberá ser el conductor y guía en el aprendizaje, así como consejero, analista y administrador de los procesos educativos, facilitando el proceso de comunicación entre los participantes. En este rubro, se encontraron 50 menciones de la importancia del rol del docente, mismo que a continuación se abordarán.

Tabla XII. Temas mencionados en el rol del docente.

Aspecto	Número de menciones Focus group	Número de menciones Bitácora de clase
Rumbo de la clase	I	V
Estrategias de enseñanza	IIII	XIV
Herramientas de enseñanza	I	IX
Método	I	
Gramática	I	
Temas dentro del contexto	I	II
Vocabulario	I	
Estrategias de presentación		II
Pronunciación		I
Actividades		III
Edmodo (TIC, TAP, TEP)		V
Seguimiento		IV

Elaboración propia, basada en los resultados arrojados en el software MAXQDA.

Por lo anterior, el rol del docente se presenta como último rol, ya que cierra el ciclo. Como punto de inicio, el docente, como lo menciona Prieto (2008) debe entender al proceso de enseñanza y aprendizaje como un tema de comunidad en donde todos los miembros del grupo deben participar, esto fue un tema abordado por los participantes donde mencionaron en la posición 32 del análisis del focus group, el hecho de haber tomado en cuenta a los participantes para seleccionar el rumbo que la clase tomaría, esto no quiere decir que los participantes seleccionaron los temas o los enfoques o incluso las estrategias usadas, pero sí fueron tomados en cuenta en aspectos como el desarrollo de un nuevo tema o modificaciones a ciertas actividades, de acuerdo al perfil del participante. Esto a su vez es respaldado por lo mencionado en el estado del arte, hablando de los diferentes estilos de los participantes, por lo que, al trabajar con ellos, se modifican las actividades de acuerdo con las necesidades y características propias del participante:

"[.] Es desde el inicio usted quiso ver el rumbo que debía de tomar la clase y toma en cuenta la opinión como de todos". (Focus group, P. 32:32).

Por otro lado, es el mismo Prieto (2008) quien asevera que la comunicación entre estudiantes y docente crecerá y tendrá como resultado una mejor interacción y calidad en el proceso formativo del todo el grupo, esto se puede ver en el desarrollo del focus group, donde los participantes se sintieron cómodos en todo momento y finalmente también tiene que ver con los resultados de aprendizaje del curso, este punto se refiere a la posición 32 del análisis del focus group. Por la parte del rol que tomó la docente, apoyó directamente al rol de la técnica y de los materiales al presentar actividades de planteamiento de problemas reales y guiarlos de tal manera que los participantes pudieran entender el problema y lo que se esperaba de ellos, todo en un contexto real y en el idioma inglés, esto se puede observar en la posición 39 del análisis del focus group. No solo apoyo en este aspecto a los roles mencionados, sino también aplicó lo mencionado por Richards (2006) sobre las actividades del enfoque de Communicative Language Teaching y Task Based Learning. Temas vistos en capítulos pasados y también en epígrafes del presente capítulo:

"[.] entender las cosas en inglés para entender el problema que luego nos planteaba y eso nos ayuda mucho". (Focus group, P. 39:39).

Por otro lado, se refuerza lo mencionado en el rol de la estrategia y de los materiales, donde se provee a los participantes de herramientas académicas, encontrando dicha información en la posición 56:

"[...] nos diste herramientas que nos sirven bastante en lo académico". (Focus group, P. 56:56).

Asimismo, respalda lo visto en el estado del arte, donde se menciona el inglés por propósitos académicos (EAP, por sus siglas en inglés), en tal sentido, Flowerdew y Peacock (2001) mencionan que el objetivo del EAP es el facilitar el aprendizaje de los participantes o su investigación a través del inglés, esto incluye las herramientas académicas, las lecturas y libros en inglés, los videos de especialistas y las clases magistrales con especialistas en ciertos temas. La propuesta involucró el tomar en cuenta el perfil del comunicólogo, donde el aspecto digital, como son las TICs forma un aspecto muy importante, ya que participante pudo aprender a través de medios a los que está acostumbrado a usar y desarrolló estrategias aplicando el conocimiento adquirido y al mismo tiempo usando las herramientas tecnológicas que maneja.

Dicho aspecto es importante, tal como menciona Bajarlía y Spiegel (1997), los participantes construyeron su propio entendimiento; lo cual implicó conocer y establecer relaciones partiendo de su conocimiento previo, donde el conocimiento fue activo, usando no solo internet y materiales de aprendizaje virtuales, como las plataformas como Edmodo.com lo cual convirtió el proceso de enseñanza y aprendizaje mucho más activo. Asimismo, este tipo de trabajos en línea y el uso de las TICs dentro y fuera del aula apoya el enfoque cognitivo-constructivista ya que contextualizó el aprendizaje de los participantes al ser un aprendizaje auténtico, activo y constructivo, tal cual lo menciona Sánchez (2000).

Lo anterior, respalda una vez más la importancia del rol de los materiales, que en este caso fueron seleccionados y desarrollados por la docente. Retomando lo mencionado por Flowerdew y Peacock (2001) sobre el EAP, aplicándola como una disciplina ecléctica y pragmática la cual tiene un amplio rango de lingüística, tomando en cuenta que desde la perspectiva del EAP o se puede aplicar la metodología en lo propuesto en la presente investigación. Esto por supuesto incluye el idioma inglés, que se usó en el salón de clase, la metodología usada para enseñar, la preparación de la docente, la evaluación del lenguaje, análisis de las necesidades, desarrollo y evaluación. Este aspecto se puede visualizar en la posición 88 del análisis del focus group.

"[...] las actividades estuvieron bien muy enriquecedoras en conocimiento y nos alentaban a practicar más en el idioma tanto la forma de hablar como la gramática también". (Focus group, P. 88:88).

En el aspecto internacional abordado en el capítulo V de la presente investigación, los participantes entendieron la importancia del idioma inglés en su campo de estudio, esto apoya las políticas internacionales abordadas por instancias internacionales como el proyecto Tunning, la OCDE, UNESCO, ANUIES y por supuesto el modelo universitario Minerva que es el eje conductor académico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Todos los anteriores, mencionan la necesidad del inglés en los estudiantes del nivel superior, siendo éste un requisito para poder acceder a becas, apoyos e intercambios, lo cual provee al alumnado de un enfoque diferente, enriqueciendo su conocimiento y cultura. Esta opción es mencionada en la posición 87 del análisis del focus group del rol de la técnica. Es a partir del material desarrollado para esta clase, así como el acompañamiento que se dio que los participantes vieron la opción de acceder a este aspecto internacional de la educación, al cual pueden acceder, veamos el siguiente ejemplo:

"[...] no se descuidó ni la parte del vocabulario que por ejemplo podemos utilizarlo si viajamos a otro país". (Focus group, P. 87:87).

No obstante, el acceso a la internacionalización de la educación les requiere de un conocimiento del idioma inglés, así como certificaciones de éste que muchas universidades requieren para poder acceder a ellas. Este aspecto fue mencionado en el focus group ya que los mismos participantes entendieron la posibilidad de poder certificar su nivel de idioma. Esto en ningún momento pretender sostener que esta investigación sea un paso previo a una certificación, sino que esta apertura la posibilidad de los participantes a acceder a universidades que requieren una certificación. Como se ha mencionado anteriormente, no existe una certificación sobre el área de humanidades, ni en específico de comunicación, lo cual la presente investigación evidencia la necesidad que los alumnos señalan ante tal tema.

En el aspecto de los materiales seleccionados por la docente e implementados en la clase, el rol de dichos materiales fue apoyado por la forma de usarlos dentro y fuera del salón de clases. Este es un aspecto importante que cruza dos roles que se complementan uno al otro y que finalmente el material dependerá del uso que la docente le de. Savignon (1971) al hablar del Communicative Language Teaching menciona que basada en un medio ambiente educacional apropiado el cual requiere de una organización apropiada de

diferentes variables donde los docentes necesitan experiencia y conocimiento de las necesidades de los participantes, así como sus actitudes, la cual es una variable muy importante que influye en la práctica docente y que debería tomarse en cuenta.

Además de los temas comentados, se debe considerar el cómo se debe llevar a cabo las lecciones, en este caso, el salón y el uso correcto de materiales los cuales serán cruciales para el desempeño de la enseñanza comunicativa. Por lo anteriormente mencionado, el rol del docente fue cubierto correctamente en el aspecto de la aplicación de materiales que fuesen de acuerdo con los enfoques y metodologías mencionadas en la presente investigación. El apoyo en el análisis de este tema en el focus group se encuentra en las posiciones 56 y 60 del rol del material, entre otras, veamos el ejemplo:

"[...] nos ayudó mucho también las lecturas", [...] "los materiales que nos dio sí fueron muy buenos tan solo todos los libros que nos iba dando a mí me gustaban mucho y también el material audiovisual era muy comprensible y tiene razón". (Focus group, P. 56:56, 60:60).

Por otro lado, es importante analizar el punto de vista del docente aportado a través de la bitácora de clase, donde se encuentran diferentes aspectos que los participantes no tomaron en cuenta pero que ella si pudo apreciar en el desarrollo del curso propuesto por la presente investigadora. El primer aspecto que se visualiza en la bitácora de clase es el seguimiento puntual de las actividades y los resultados que éstas aportaron. Buscando siempre el Communicative Language Teaching, así como los temas en específicos que los participantes requerían, ya sea por el perfil del comunicólogo o por los diferentes estilos de aprendizaje que se presentaban. Los resultados de las actividades, así como el seguimiento, modificación y evaluación de las actividades, son la respuesta al uso de los propuestos teóricos referidos en la presente investigación. Dichos comentarios se encuentran en el análisis de bitácora de clase en las posiciones 8, 16, 43, 45, 51, entre otros más:

"[...] los participantes presentaron el ejemplo de crisis es que tomaron ejemplos de crisis en español", [...] "La docente asigna la actividad de escribir un blog sobre los temas vistos e interactuar con sus compañeros y sus blogs una vez a la semana.", [...] "actividades que se asignan en clase", [...] "la docente asigna, a través de la plataforma "Edmodo", trabajos extras", [...] "desarrolló por medio de estudio de caso hecho por la docente con información tomada de internet". (Bitácora de clase, P. 8-8, 16-16, 43-43, 45-45, 51-51).

Por otro lado, una actividad que se repitió en todo el curso es el estudio de caso, el cual está apoyando al uso de casos reales conforme al rol de la técnica y en la teoría de Problem Based Learning, revisado en el capítulo VI, ya que como Barrows (1980) menciona

que es a través de PBL que los participantes aprendieron a resolver problemas y analizar sus propias experiencias y dichos problemas los ayudó a aprender activamente situando el aprendizaje en problemas de la vida real lo cual hizo que los participantes fueran responsables por su propio aprendizaje. Al mismo tiempo se concuerda con lo mencionado por Collins (1989) quien menciona que al apoyar también a los participantes a desarrollar estrategias y construir conocimiento. Esto se puede visualizar en las posiciones 60, 63, 51, 89 entre otras.

"[...] resúmenes de los temas y pegaron dichos mapas y resúmenes alrededor del salón de clase", [...] "preparar a los alumnos para poder realizar un análisis", [...] "desarrolló por medio de estudio de caso hecho por la docente con información tomada de internet", [...] "utiliza el caso de Starbucks que se ha venido desarrollando durante el semestre para mejorar y desarrollar el tema." (Bitácora de clase, P. 60-60, 63-63, 51:51, 89,89).

Sin embargo, no todos los aspectos fueron cubiertos, un ejemplo fue el trabajar con los participantes para que su comportamiento fuese el esperado según el rol del estudiante, sin embargo, se tuvo que usar el método de casos de Harvard para ayudar a los participantes a respetar tiempos y momentos. En algunas ocasiones la clase duró mucho más tiempo de lo planeado y esto puede causar algún tipo de descontento, así como la impartición de la clase únicamente en el aula, cuando por el perfil del comunicólogo, lo óptimo sería que las clases se impartieran en diferentes lugares, algunos fuera del aula, para impulsar así la creatividad de los participantes.

En los siguientes párrafos se analizarán los trabajos presentados por los participantes durante el curso evaluado a partir de los roles y basados en las teorías de CLT, PBL las políticas internacionales, así como los métodos de enseñanza comentados en el estado del arte.

8.2. Análisis de trabajos presentados.

En el presente epígrafe se presenta el análisis realizado por medio del software MAXQDA a la bitácora de clase, el focus group basada en la rúbrica propuesta y desarrollada a partir de la teoría de SPEAKING de Dell Hymes (1962) y adaptada por la investigadora, Ver Anexo I. Rúbrica de evaluación basada en la teoría de Dell Hymes (1962). A continuación, se desglosan los doce puntos tomados en cuenta para dicha rúbrica, así como los resultados del análisis de realizado.

8.2.1. La presentación oral.

En este apartado se analizan los resultados del análisis realizado a los trabajos presentados por los participantes durante el curso impartido. Es importante recordar que se tomaron en cuenta cuatro aspectos importantes en cuanto a la presentación oral de los participantes, el uso del idioma, su interacción, el contexto de lo presentado y la preparación de la presentación. Este aspecto es la base de la presente investigación, ya que está centrada en el desempeño oral del participante. La mayoría de la teoría revisada en la presente investigación está enfocada en la habilidad oral.

Es por esto por lo que dicha evaluación no solo se basó en una teoría, sino en diferentes aspectos y características revisadas en el desarrollo de la presente investigación. Entendiendo que la habilidad oral que se evalúa se convierte en un proceso interactivo donde el participante construye significado, el cual involucra el producir, recibir y procesar información. Su forma y significado dependen del contexto en el cual ocurre, incluyendo a sus participantes, el medio ambiente y el propósito de dicha habilidad, todo esto respaldado por Luoma (2004), lo cual fue revisado en el estado del arte.

Se puede distinguir en la bitácora de clase el seguimiento puntual que se realizó a este aspecto, viendo el movimiento del desempeño oral que tuvo al momento de evaluar las actividades presentadas por los participantes, En este aspecto, se retoma lo mencionado por Bengoa (2008), ya que algunas características de la presentación oral, como el dinamismo, forman parte de una interacción donde los participantes utilizan conocimiento compartido. En este caso, la presentación oral denota el conocimiento del tema, pero al mismo tiempo se evalúa el desempeño del participante en inglés.

En cuanto al diseño de las herramientas que se utilizaron en el curso, las cuales tuvieron como resultado las presentaciones evaluadas, se tomó en cuenta lo mencionado por Larsen-Freeman (2000) sobre la integración de la habilidad oral desde el inicio, para lo cual los participantes trabajaron en un discurso con las características delimitadas en la presente investigación. Una vez más, se recurre entonces a la teoría de Communicative Language Teaching (CLT por sus siglas en inglés) donde la presente tiene su base. Por lo que la evaluación del desempeño oral en las presentaciones realizadas por los participantes es el resultado de las estrategias mencionadas, así como el empeño que el participante puso. Como se mencionó, la evaluación de la habilidad oral se dio desde el inicio, esto se

puede ver en el análisis realizado con el software MAXQDA, en el análisis de Dell Hymes, anexo a la presente en las posiciones 8, 31, 67, 74, 81, 86, 88, 108, 140, 144 entre otros. (Ver Anexo I). Lo cual demuestra que se aplicaron las características mencionadas en el estado del arte en las actividades y la evaluación de la presentación oral fue demostrando paulatinamente la mejora que los participantes tuvieron durante el curso.

"[...] Las presentaciones eran pobres", [...] "las presentaciones orales han ido mejorando", [...] "dos "muy bien" en la presentación oral," [...] "una mejoría en su presentación oral", [...] "las presentaciones cada vez van de "suficiente" a "bien", [...] "mejoría en cuanto a su presentación", [...] "el PM1 sigue teniendo problemas con la presentación oral", [...] "gran salto en cuanto a la presentación oral, el contenido, la organización, el conocimiento del tema así como la pronunciación debido a que ya la mayoría se mueve entre "muy bien" y "bien", [...] "presentación oral es un criterio fuerte", [...] "una mejoría en su presentación oral". (Bitácora de clase, P. 8-8, 31-31, 67-67, 74-74, 81-81, 86-86, 88-88, 108-108, 140-140, 144-144).

Ahora, este aspecto tomado directamente de la teoría propuesta por Dell Hymes (1971) fue seleccionado ya que, al hablar de la habilidad oral, se tomó en cuenta para poder representar el uso del lenguaje en un contexto social, el cumplimiento de las normas sociolingüísticas, integrando el lenguaje, la comunicación y cultura. Los participantes tuvieron este crecimiento en cuanto a dichas características por parte de la presentación, esto aunado con la retroalimentación y la interacción con sus compañeros demuestra la factibilidad de aplicación de lo propuesto en la presente.

También es importante mencionar que, como herramienta de evaluación, se pudieron encontrar áreas de mejora tanto en el curso como directamente con los participantes. Es el caso del PM1 quien es mencionado en la bitácora de clase, el cual fue evaluado y se dio un seguimiento en su proceso de aprendizaje, entendiendo que en algunos aspectos se encontró una mejora, pero en otros no, en el caso de la presentación oral, el PM1 evidenció algunos problemas, sin embargo, se vio mejoría en este aspecto después de trabajar con él de manera personal. Esto se puede ver en las posiciones 88 y 144 del análisis de la bitácora de clase.

"[...] el PM1 sigue teniendo problemas con la presentación oral", [...] "una mejoría en su presentación oral" (Bitácora de clase, P. 88:88, 144:144).

Este caso en específico demostró ser un reto para la docente ya que la mejora que el participante presentó no fue lo esperado, a pesar de esto, el trabajo se llevó a cabo y el participante presentó una clara disposición a aprender. Esto no es un tema que se pudiese

tomar como resultado negativo, sino enriquecedor, ya que dentro de las habilidades que toda persona tiene, en algunas ocasiones solo se pueden mejorar hasta cierto punto y esto no depende ni de la persona ni del docente. Este aspecto mostró su utilidad al evaluar los aspectos que integran la evaluación de la presentación oral al ser una guía para la docente durante el curso y como una estrategia de mejora tanto para el curso propuesto en la presente, como para los aspectos mencionados en el epígrafe anterior. Esto se entiende ya que, al ser el resultado de lo propuesto, no solo apoya sus resultados al desempeño oral, sino a las características de roles involucrados en dichos procesos, combinando herramientas, información y resultados.

Referente al análisis del focus group en cuanto a las presentaciones, refieren el sentirse cómodos realizando dicha actividad con el apoyo de sus compañeros. Otro aspecto mencionado por los participantes es el ambiente que había, el cual los apoyó de cierto modo a poder hacer sus presentaciones sin preocuparse de mofas a su persona. Un aspecto que no se mencionó directamente, sino que salió como parte de la dinámica del focus group fue la retroalimentación, la cual apoyó a los alumnos a mejorar. Sin embargo, este aspecto no fue abordado en el focus group directamente por lo cual el aporte desde éste es de poco contenido.

A manera de conclusión de este apartado, se puede decir que la evaluación de la presentación engloba los diferentes aspectos tomados en cuenta en el presente epígrafe, ya que es la culminación de la adquisición de conocimiento. Se entiende también que es una herramienta que guía al docente al momento de evaluar contenidos vistos en clase, así como las estructuras que requieren ser reforzadas. Aporta desde el punto de vista teórico, una clara perspectiva de tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje como los resultados esperados por la propuesta realizada en la presente investigación. Es importante mencionar que aún cuando la mayor parte del análisis fue realizado a la bitácora de clases, ésta aportó información valiosa durante la implementación de la propuesta, así como los resultados que arrojó. Sin embargo, es importante mencionar que este aspecto es también dependiente de los aportes y resultados de los siguientes puntos, por lo cual se decide tomar el tema de contenido y organización como el primero que apoya a la presentación oral, debido a su pertinencia en el proceso cognitivo del participante.

8.2.2. El contenido y organización (propósito)

En la presente se analizan cuatro aspectos importantes que coadyuvan en la medición del desempeño en dicha rúbrica, los cuales se enlistan a continuación. La organización de la presentación, la información dada es precisa y organizada, la presentación debe presentar una organización previa en cuanto al contenido a presentar y la presentación deberá tener orden y lógica. Como se mencionó anteriormente, el análisis de la bitácora de clases arroja información pertinente a los cambios que se deberían hacer en las estrategias para apoyar a los participantes a cumplir con los puntos tomados en cuenta en el presente. Cabe destacar que, este punto está correlacionado directamente con el rol del docente abordado anteriormente, ya que depende del docente el enseñar y aplicar estrategias que orienten y guíen al participante a usar herramientas para cumplir con los aspectos aquí mencionados.

Uno de los elementos importantes que llevaron a los participantes a cumplir con una presentación precisa, fue el buscar información extra. Este aspecto se puede ver en el análisis realizado con el software MAXQDA a la bitácora de clase, en la posición 87, en el focus group posición 60-60 y 90:

"[...] "buscan información pertinente" (Bitácora de clase, P. 87:87).

"[...] "los materiales que nos dio sí fueron muy buenos tan solo todos los libros que nos iba dando a mí me gustaban", [...] "repasando los temas que vimos los puntos claves". (Focus group, P. 60:60, 90:90).

En este aspecto, se puede observar que los participantes estaban conscientes de la necesidad de aprender más sobre el tema e incluso mencionan que disfrutaban los materiales de lectura como libros y artículos seleccionados específicamente con el objetivo de enriquecer el conocimiento de manera directa y clara. Esto no solo proporcionó a los participantes, herramientas para poder cumplir con este aspecto, sino que también se relaciona con el rol de los materiales, siendo éstos la clave para poder medir resultados en este aspecto. Entendiendo que no es en sí sólo una parte que evalúa el contenido de una presentación, sino el resultado de un conjunto de estrategias.

Este aspecto involucra directamente con el rol de los materiales y también con el rol del estudiante y del docente. En el caso del rol del estudiante se entiende que, al estar conscientes de su necesidad de tener más conocimiento, éste, como es su rol, busca más información, no solo directamente con la docente y los materiales proporcionados, sino fuera del entorno educativo. En el caso del rol del docente, éste proporcionó estrategias y

fungió como guía para desarrollar en el participante la necesidad de aprender más sobre los temas repasados, desde puntos de vista de diferentes autores, lo cual enriqueció no solo el vocabulario del participante, sino su conocimiento sobre dichos temas. Esto se puede ver en la posición 60 del análisis realizado a la bitácora de clases:

“[...] se utilizarán mapas conceptuales sobre las tendencias del mercado y se realizará una revisión de temas vistos con anterioridad. Se encontró que el conocimiento del tema fue reforzado”. (Bitácora de clase, P. 60:60)

En cuanto al análisis del focus group, se encuentra que los mismos participantes entienden la importancia de conocer más de tema y la relevancia que este tiene, no solo en la clase sino en su carrera, ya que lo relacionan incluso con otras materias, como se puede observar en las posiciones 13, 41 y 52:

“[...] cuándo veíamos algún tema en otra materia y decíamos ya sé sobre ese tema en inglés porque ya lo habíamos visto con usted y ya nada más era complementario lo que el otro docente nos comentaba”, [...] “los tecnicismos eran parte de conocer el tema los repasábamos eh los estuvimos estudiando constantemente este aplicábamos los tecnicismos, los decíamos así, entonces cuando estemos en el campo laboral nos van a servir mucho, vamos a decir a esto lo recuerdo porque lo vi en clase”, [...] “damos un repaso de lo que ya vimos en la carrera qué tal vez con el tiempo se nos ha olvidado un poquito y pues sí nos ayuda también a repasar varios temas que ya tenemos por sentado pero ahora en inglés y que ya tenemos medio oxidados” (Focus group , P. 13:13, 41:41, 52:52).

Esto también apunta al alcance que el método propuesto en la presente investigación, el cual toma en cuenta el aspecto de conocimiento del tema por parte del participante. Ya que es por medio de dicho método que los participantes fueron conscientes de su aprendizaje y relacionaron temas transversalmente con otras materias de su carrera. Ante ello, Hymes (1974) menciona que la importancia de presentar un modelo que sirva como una herramienta de investigación, en este caso, la importancia de este aspecto toma relevancia al tener que enfocarse en el contenido de materias de comunicación que aportan información pertinente a su conocimiento. El mismo modelo toma en cuenta la comunicación como el objetivo principal de difundir un tema asignado. Esto, utilizando un vocabulario específico que demuestra el propósito mencionado anteriormente. Normalmente en la presentación es la transmisión de conocimiento, al mismo tiempo se prepara para contestar preguntas usando no solo la información presentada sino del conocimiento previo adquirido durante su vida académica.

Es por medio del seguimiento de los avances que se presentaron, así como a las estrategias planteadas en la metodología de la presente investigación, que se entiende la correlación entre el rol del docente, el rol del material y el contenido de la presentación. Es importante entender que es a partir de dicha metodología donde se presentaron estrategias específicamente desarrolladas para el curso, las que permitieron que los participantes desarrollarán contenidos reales, así como la organización requerida para realizar una presentación con las características definidas previamente. Al mismo tiempo, el contenido de las presentaciones se desarrolló a partir de los materiales realizados para la presente investigación. Esto denota la interrelación entre los diferentes roles que se comentan en epígrafes anteriores, con los aspectos tomados en cuenta para la evaluación de las presentaciones orales

A manera de conclusión, se entiende que el contenido y la organización de las presentaciones realizadas y evaluadas durante la aplicación de la metodología propuesta, así como el anterior punto, sirvió como mismo Hymes (1971) menciona, para medir el conocimiento de los participantes y poder así modificar las actividades, materiales y estrategias realizadas en clase para poder mejorar este aspecto. Es importante ya que como herramienta apoyó a la docente en todo momento a revisar los resultados de lo anteriormente comentado y así realizar cambios, en cuanto al participante, sirvió como herramienta para poder tanto medir su conocimiento, para que así el mismo participante buscará diferentes medios para aprender los temas vistos y lograr mejorar su acervo general en cuanto al tema de comunicación e indirectamente mejora el contenido de sus presentaciones ya que aplicó todo lo anteriormente mencionado. Al mismo tiempo se debe tomar en cuenta también los aspectos mencionados, como los roles mencionados en epígrafes anteriores del presente capítulo.

8.2.3. Conocimiento del tema (Precisión)

Para la presente, se tomaron en cuenta cuatro aspectos, los cuales son la facilidad del participante para contestar preguntas sobre el tema, el conocimiento del tema del participante, éste da información adicional para ayudar a que el tema que expone sea entendido y finalmente; el participante maneja el lenguaje correcto sobre el tema. Este aspecto es muy parecido al epígrafe anterior ya que comparten la teoría e incluso los puntos que se analizan tanto en el focus group como la bitácora de clase, la diferencia con el

aspecto anterior es que la precisión habla de formas, de normas, de la manera cómo el alumno deberá presentar en cuanto al contenido, en el epígrafe pasado, se habla solamente del objetivo del conocimiento del tema.

Por esta pequeña diferencia, se retoma lo que dice Hymes (1971) en su teoría, de las normas que aportan una precisión al momento que el participante hace una presentación. Donde el participante debe entender el ambiente donde se desenvuelve e incluso la cultura. En este caso habla de que debe usar entonces lenguaje apropiado al momento de hablar, hablar de manera clara de manera que los demás participantes puedan entender, todo esto, por supuesto en inglés. Por lo que Hymes (1971) mismo menciona que no es suficiente el saber el idioma, sino también la cultura, el ambiente, el conocimiento, todos van de la mano. En este caso se formó una comunidad pequeña de participantes que compartían características y necesidades donde pudieron entonces desarrollar normas propias para sus presentaciones.

Dichas normas fueron desarrolladas en parte por la docente, tomando en cuenta las características de los participantes, pero fueron los participantes los que las modificaron y tropicalizaron para que éstas encajaran esa nueva subcultura educativa que se dio dentro de la clase. Esto con el fin de poner guías apropiadas para que todos los participantes pudieran desarrollar una presentación bajo los mismos parámetros que cualquier otro participante. Otro aspecto que respalda este tema discutido por el mismo Hymes (1971) fue la necesidad que la docente presentó de usar el método de presentación de Harvard comentado en el capítulo metodológico, el cual tuvo como objetivo ser guía para los participantes y dar así una precisión mucha mejor en el momento de hacer una presentación. Aunque dichas herramientas fueron implementadas por la docente, fueron consensadas con los participantes, ya que el método propuesto toma en cuenta en todo momento y aspecto las características del participante, en este caso, se decidió qué era lo apropiado para que una presentación fuera concisa, con un objetivo claro y con una precisión apoyada por herramientas.

Ahora, se entiende que este aspecto lleva al participante directamente al epígrafe anterior, por lo que, en este caso, son temas relacionados directamente y dependen uno del otro. Como se entiende entonces, este es un aspecto que da pie al anterior,

complementándolo de principio a fin, por lo que los hallazgos se explican en el epígrafe anterior.

8.2.4. Uso de medios

En este caso, los aspectos tomados en cuenta fueron el correcto uso de medios como herramienta de presentación, uso de diferentes medios para explicar el tema, planeación de medios a usar, así como su secuencia y el saber usar los medios seleccionados correctamente. Una de las características tomadas del CLT con un enfoque centrado en los participantes es el rol, no solo de los participantes, sino también de las herramientas que se utilizan en el proceso enseñanza y aprendizaje. El uso de medios y el uso de TICs dentro de un curso con el diseño de la presente tiene un peso importante ya que, en muchos, se suprimieron usos de libros de textos, usando herramientas junto con el inglés de manera creativa e incluso interactiva.

Siendo los medios el vehículo que permitió al participante demostrar conocimiento y compartir información con sus compañeros, este tiene también como objetivo el apoyo a los participantes para poder lograr el objetivo propuesto. Esto reafirma lo revisado en el estado del arte mencionado por Dussel y Quevedo (2010) ya que las tecnologías digitales usadas tienen lógicas y modos de configurar el conocimiento muy diferente a los de la clase de inglés. Esto lo entendemos cuando las actividades y conocimiento van más allá del aula de clases y el libro de texto, el conocimiento gira en otros espacios, por ejemplo, los medios de comunicación a los cuales los participantes están acostumbrados. Lo cual se menciona en la posición 22, 77 del análisis de la bitácora de clase:

“[...] se buscan ver videos de conferencias de autores reconocidos alrededor del mundo que explican y dan ejemplos”, [...]“Se asignan las lecturas pertinentes por vía “Edmodo” y se solicita a los alumnos que lleven sus preguntas preparadas para una segunda ronda”. (Bitácora de clase, P. 22:22, 77:77).

Otra característica para tomar en cuenta es el internet, ya que éste ha sido punta de lanza para realizar cambios en los escenarios pedagógicos que afectaron la relación participante-docente. Como lo mencionó Corti y Alonso Cano (2012), el encuentro comunicativo que se dio en el aula se dio por la aparición de las tecnologías digitales. Los participantes y la docente convivieron temporalmente, operan en la vida cotidiana haciendo uso de diferentes dispositivos móviles e informáticos, acorde a sus necesidades,

motivaciones, curiosidades, debido a la necesidad de re-posicionarse frente a los participantes y modificar su conocimiento.

Los medios fueron entonces una herramienta usada por los participantes de los cuales tuvieron bastante precisión. Esto se explica debido al perfil del estudiante de comunicación, quien hace uso de la tecnología, conoce software y se mantiene actualizado en este aspecto. Como se puede ver en las posiciones 8, 14, 31, 42, 49 del análisis realizado a la bitácora de clase por medio del software de MAXQDA se menciona el correcto uso de los medios por parte de los participantes, quienes realizaron sus presentaciones usando diferentes medios.

“[...] resaltar era el correcto uso en los medios digitales para presentar sus ideas”, [...] “aspecto constante es el uso correcto de medios para su presentación y la búsqueda de mejora en todo momento”, [...] “ y mejoran el uso de medios para hacer su presentación”, [...] “se mantuvieron algunas mejoras como el uso de medios”. (Bitácora de clase, P. 8:8, 14:14, 31:31, 42:42, 49:49).

En dicho análisis se observa claramente que aún cuando los participantes conocían los medios que pueden usar para realizar presentaciones, siempre buscaban mejorar en este aspecto. Esto confirma como se menciona en CLT, el uso de los medios como una herramienta que provee de interacción y logra por este medio una mejor participación y presentación. En cuanto al análisis del focus group en este aspecto, se encuentra solamente que los participantes entienden la importancia de los materiales analizados y la forma de presentarlos, lo que se puede observar en la posición 24 de análisis al focus group:

“[...] los materiales audiovisuales que analizamos es como algo extra que tuvimos por qué no nos basamos como tal en un libro entonces fue como un apoyo más” (Focus group , P. 24:24).

Esto entonces refuerza la importancia del rol del material, donde la selección del material es muy importante, pero en el aspecto de medios, se convierte importante en cómo se presentó, en el uso de videos, presentaciones, conferencias y pláticas, las cuales engancharon a los participantes. También tiene que ver con el rol del docente, ya que supo usar los materiales y medios de manera correcta, puesto que, es tan importante el contenido de los materiales como los medios por los cuales se presenta, ello también tiene que ver con la necesidad de que los docentes se encuentren capacitados en las diferentes áreas, no solo en las TICs educativas, sino en los diferentes medios y plataformas que se pueden usar, ya que la necesidad de usar herramientas electrónicas siempre surge en cualquier

momento. El saber usarlas puede crear ese puente necesario para unir esa brecha de conocimientos y generacional que tienden a alejar a los integrantes.

Por otro lado, un tema que no se tocó con este análisis es el uso de la plataforma Edmodo, que sirvió como enlace para poder asignar actividades y como medio de comunicación entre los participantes y la docente. Aún cuando esta plataforma tiene un fin educativo, los participantes están familiarizada con ella y la manejan sin mayor problema por lo que esto agilizo el manejo de libros, PDFs, asignaciones, videos y todo lo que se pudiese usar. Es por este medio que se tuvo la comunicación entre compañeros para compartir información entradas de blog, videos y cuentos. A manera de nota personal, esta es una de las mejores herramientas que se pueden utilizar, sin embargo, es un arma de dos filos, se debe estar preparado para cualquier situación, como la falla del internet, del audio o que simplemente los participantes sepan más que el docente. Es por eso por lo que los medios fueron una excelente herramienta de presentación tanto para los participantes como para la docente y sirve como apoyo para los demás aspectos aquí abordados.

8.2.5. Vocabulario

Este es un tema clave y forma parte de la espina dorsal de la metodología aquí propuesta, por lo cual, al referirse a vocabulario, no solo es un aspecto del idioma inglés, sino que los participantes usen el vocabulario como parte de su vida académica y profesional como una herramienta que le apoyará en su desempeño. Para este aspecto se buscó que el vocabulario fuese consistente con el tema expuesto por el participante, éste deberá ser apropiado para la exposición, que, al momento de su uso, éste se entienda, así como el poder usar el vocabulario para explicar un concepto.

Debido a que una de las bases de la presente investigación es Communicative Language teaching, el aspecto del vocabulario toma importancia ya que a través de este se equipa a los alumnos con herramientas para producir un lenguaje no practicado previamente fuera del salón de clases, proveyendo al participante oportunidades para usar su inglés para propósitos comunicativos y normalmente, intentar integrar actividades en un programa mucho más amplio de la enseñanza del idioma y reforzando lo comentado en el estado del arte por Howatt (1984), donde el idioma se adquirió a través de la comunicación, mediante actividades que estimulaban un buen desempeño en inglés, buscando que los

participantes desarrollaran en clase exactamente lo que tienen que hacer fuera de ella usando el vocabulario aprendido.

Se puede apreciar en el análisis realizado a la bitácora de clase, un puntual seguimiento al desarrollo del vocabulario de los participantes, en las posiciones 8, 24, 33, 49, 87 e incluso en posiciones como 88, 94, 114 se describe las mejoras que se presentan en cuanto al vocabulario de los participantes:

“[...] presentaron deficiencias tanto en el conocimiento del tema como en el vocabulario”, [...] “visuales y material interactivo para el aprendizaje y el uso correcto tanto de las estructuras gramaticales revisadas como del vocabulario y conocimiento nuevo”, [...] “enseñarles cuáles son aquellas palabras que las ayudarán en su coherencia y secuencia al momento de hablar en inglés”, [...] “se mantuvieron algunas mejoras como el uso de medios, el vocabulario, la coherencia en la secuencia y lógicamente el conocimiento del tema”, [...] “Uno de los aspectos que se han mejorado es el uso del vocabulario. Los participantes ya empiezan a utilizar vocabulario visto en sesiones pasadas desde lo que es fueron las unidades”. (Bitácora de clase, P. 8:8, 24:24, 33:33, 49:49, 87:87)

“[...] utiliza bien los medios su vocabulario ha mejorado sin embargo en pronunciación”, [...] “el vocabulario ha ido mejorando en todo momento”, [...] “el vocabulario ya es utilizado y ya en mayor cantidad, es evaluado desde “suficiente” hasta “muy bien”. (Bitácora de clase, P. 88:88, 94:94, 114:114).

La posición 115 evalúa las estrategias desarrolladas para el curso en cuanto a los resultados presentados en el vocabulario:

“[...] han mejorado en cuanto al contenido y el vocabulario lo cual nos hace ver que las estrategias que se están utilizando son buenas y están dando frutos” (Bitácora de clase, P. 115:115).

Esto retoma a Canale y Swain (1980) quienes describieron las habilidades desarrolladas a través del CLT como lo es la habilidad de comunicar efectivamente, así como apoya lo mencionado también en el estado del arte y Omaggio-Hadley (2001) sobre darle ese dominio del idioma a través del CLT y el vocabulario.

Al mismo tiempo, se puede cruzar la efectividad del vocabulario con el rol de los materiales mencionados en epígrafes anteriores, retomando a lo mencionado por Wesche y Skehan (2002) en el estado del arte donde se menciona la importancia de usar textos auténticos (no pedagógicos) y actividades comunicativas conectadas a contextos del mundo real, muchas veces enfatizando en las conexiones entre los modos escritos y hablados. Lo cual, al momento de evaluación de las estrategias, la docente menciona en la posición 115 el resultado de éstas a partir de la aplicación de estrategias, como lo es el uso

de dichos materiales especialmente preparados para la presente investigación tomando en cuenta los diferentes enfoques mencionados.

“[...] en cuanto al contenido y el vocabulario lo cual nos hace ver que las estrategias que se están utilizando son buenas y están dando frutos”. (Bitácora de clase, P. 115:115).

El tema en específico es entonces que parte del vocabulario fue aprendido y desarrollado a partir de diferentes estrategias, entre ellas el material desarrollado y seleccionado para la presente, el cual presentó avances durante la implementación de la propuesta. Esto se complementa con la interacción social que fue una actividad base para la presente, evitando así que el aprendizaje y el uso de vocabulario solamente fuese un trámite de aprendizaje o una actividad repetitiva.

Ahora, desde el punto del análisis del focus group, los participantes no solo entienden su proceso de aprendizaje del nuevo vocabulario en las posiciones 9, 11, 15, donde comparten las estrategias usadas para poder entender y aprender el vocabulario aprendido en clase:

“[...] sí teníamos la idea en español y les decía qué le escribiéramos 1º en español y ya después no traducirla directamente al inglés”, [...] primero en español y luego en inglés y pues obviamente con la práctica se te va facilitando más pero a mí me funciona mucho”, [...] obtuve palabras como más técnicas porque a veces era difícil deducir cómo serían en inglés”. (Focus group , P. 9-9, 11-11, 15-15)

En cuanto al vocabulario por si mismo, los participantes lo entiende como tecnicismos, ya que por la transversalidad del curso, no estaban en una clase de inglés aprendiendo vocabulario, sino como parte del curso, estaban aprendiendo y aplicando tecnicismos, palabras técnicas y vocabulario que es referente a su carrera, esto se nota en las posiciones 15, 17, 26, 41, 49:

“[...] obtuve palabras como más técnicas porque a veces era difícil deducir cómo serían en inglés”, [...] “temas muy específicos de nuestra carrera para entender en inglés, sobre todo en los tecnicismos creo que sí es de gran ayuda para nosotros porque hay interés y es lo que vamos a estar viendo durante lo que nos queda de carrera y de vida”, [...] “el material de lectura que nos dio porque ahí sí estaba específicamente como una palabra técnica se relacionaba en un contexto”, [...] los tecnicismos eran parte de conocer el tema los repasábamos eh los estuvimos estudiando constantemente este aplicábamos los tecnicismos”, [...] “Sí como lo dije antes nos dio mucho vocabulario (Focus group , P. 15-15, 17-17, 26-26, 41-41, 49-49).

Como se puede ver, los participantes encontraron este tema importante ya que repitieron en diferentes ocasiones la importancia del vocabulario adquirido a través de las

diferentes estrategias usadas durante el curso. Es así como, se entiende que los participantes desarrollaron sus propias rutas de aprendizaje y aún cuando el progreso fue diferente, la motivación, como se menciona en el mismo estado del arte, toma una parte importante para el participante, siendo la motivación crucial en la investigación, las estrategias que emanan de ésta son efectivas y al mismo tiempo cumplen con el aspecto comunicativo del curso.

En este aspecto se puede entonces entender la importancia del rol del docente en cuanto al aprendizaje del vocabulario, donde el docente toma la figura de facilitador y guía, por ello, se buscó favorecer el aprendizaje del vocabulario permitiendo que los participantes usarán y practicarán el idioma, recordando que el salón de clases es una comunidad donde los participantes aprendieron a través de la colaboración, ya que todas las actividades se dirigieron a parejas o equipos con el objetivo de buscar siempre la interacción de dichos participante y propiciando lo anteriormente mencionado.

En cuanto al aspecto de la enseñanza basada en tareas, las actividades comunicativas que trabajaron en todo momento con el vocabulario siempre dentro del contexto del área del comunicólogo, usando los recursos provistos por la docente, donde se encontró que los participantes aprendieron el vocabulario mientras realizaban las tareas, análisis, resolución de un problema o una lectura que se presentaba. La interacción con el vocabulario siempre estuvo presente y esto tiene pues el resultado de aprendizaje y el uso correcto del vocabulario trabajado en el curso, dentro y fuera de clase. Este fue entonces un aspecto que tanto la docente como los participantes vieron la utilidad y el crecimiento en conocimiento.

A manera de conclusión, se entiende entonces que es a partir de las estrategias planteadas en capítulos anteriores, se pueden complementar unos a otros, siempre con el objetivo de incrementar el vocabulario que a su vez mejorará las presentaciones y forma parte del conocimiento de los temas vistos durante el curso. El vocabulario entonces es un aspecto importante que permitió que los participantes crecieran en conocimiento en diferentes aspectos descritos en la presente. Así como ha sido resultado y apoyo de temas y aspectos anteriores, éste también es parte de los diferentes aspectos que se mencionan en los siguientes puntos.

8.2.6. Sintaxis

En este tema se tomaron en cuenta aspectos específicos que los participantes debían realizar como; lo es el uso correcto de estructuras, los errores que los participantes tienen al momento de presentar no intervienen en el significado que intentan transmitir, usa un registro adecuado del inglés y finalmente usa el inglés (L2) principalmente y de manera adecuada. Este aspecto es abordado debido a la complejidad de aprender a hablar otro idioma se refleja en el rango y tipo de sus habilidades que conllevan la producción oral, lo cual es el objetivo de la presente investigación.

Debido a esto, se trabajó directamente con los participantes, justo para que éstos tomaran en cuenta el contenido, el vocabulario, el discurso y la estructura de la información, así como se abordó en el estado del arte tomando como base a Tarone (2005). Una de sus características que fueron tomadas en cuenta es la interacción donde típicamente se involucra el habla con la comprensión al mismo tiempo, los participantes necesitaron auto monitorearse para poder identificar y corregir cualquier problema de producción al mismo ritmo de una conversación.

Como se mencionó en CLT en el estado del arte, así como en la enseñanza basada en problemas, este conocimiento involucró diferentes actividades que requerían análisis y solución de problemas, las cuales a su vez y en un segundo plano, apoyó al participante a encontrar patrones, así como desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Esto se puede ver en el análisis realizado al focus group, 8, 9, 11, 26 donde los participantes pueden percatarse de las estrategias que ellos usaron para aprender, no solo vocabulario, sino temas abordados durante clase o en las lecturas:

“[...] si no entendían por ejemplo alguna palabra y yo me la sabía pues tratar de decirlo y si no puedes buscarla directo en el traductor”, [...] “no traducirla directamente al inglés por qué no va a ser lo mismo si no ve buscando ideas en español y no forzosamente luego luego escribirla en inglés”, [...] “ me acerco a las personas que más saben o que tienen más habilidad para el inglés en este caso me acercaba a mis compañeras”, [...] “ yo por ejemplo tenía que ir transcribiendo y traduciendo algunas cosas y eso me ayudó mucho aprender más el vocabulario”. (Focus group , P. 8-8-, 9-9-, 11-11, 26-26).

Esto tiene mucho que ver también con el contexto donde se presentó el material usado en clase dando como resultado, un apoyo en el proceso de comprensión del idioma como lo aborda Lee y VanPatten (1995). Esto entonces se puede ligar con la importancia del rol de los materiales, enfatizando que dichos materiales fueron creados basados en los

enfoques que se mencionan en la presente investigación, por lo que, los materiales a su vez proveyeron un aprendizaje, cumpliendo con los objetivos planteados.

La sintaxis fue evaluada de forma más formal en la evaluación de las presentaciones, sin embargo, se tiene el dato del seguimiento de los avances de los participantes en cuanto a este aspecto, a través de la bitácora de clase, la cual es una vista al desarrollo de las actividades y estrategias a través de los ojos de la docente. Es mediante ésta que se enfatiza el uso correcto de la sintaxis que al mismo tiempo tiene un impacto directo con la pronunciación de los participantes, el cual es un aspecto que se analizará en epígrafes posteriores. Esto se encuentra en el análisis cualitativo que se realizó a la bitácora de clase por medio del software MAXQDA en las posiciones 49, 60, 68, 114 y 150:

[..] sin embargo se mantuvieron en “suficiente” algunos temas como contenido o sintaxis”, [..] “ al momento de utilizarlo utilizando una sintaxis mucho mejor”, [..] “Se puede observar una mejora en el “vocabulario” y la “sintaxis” y por tanto la “coherencia” de los alumnos fue un poco más baja debido a que solamente se explicó las características del consumidor”, [..] “ es evaluado desde “suficiente” hasta “muy bien” al igual que la sintaxis e incluso la pronunciación”, [..] “ encontrando un mayor número en “muy bien” en cuanto a criterios de presentación, contenido, vocabulario, conocimiento del tema, sintaxis, pronunciación y fluidez I (Bitácora de clase, P. 49-49-, 60-60, 68-68, 114-114, 150-150).

Retomando algunos aspectos mencionados en el estado del arte en cuanto a la exposición del participante al inglés y tomando en cuenta las características de CLT, la presente investigación propone la exposición de los participantes a actividades orales y que estos estén inmersos en un ambiente académico y comunicativo en inglés. Con el fin de desarrollar la habilidad oral del inglés en dichos participantes, entre las diferentes estrategias, se utilizaron las presentaciones orales para apoyar al participante a mejorar sus habilidades y por lo tanto presentará mejoras en el aspecto oral del inglés.

También se retoma el tema de EAP (English for Academic Purposes) donde dichas estrategias estuvieron basadas en información y vocabulario específico de su carrera, propiciando diferentes oportunidades para que los participantes practicarán dentro del contexto académico y con la opción de tener una retroalimentación por parte de la docente. Este aspecto que diferencian a la presente propuesta, ya que toma aspectos específicos de teorías del aprendizaje del idioma y genera oportunidades para que el participante desarrolle su habilidad oral, así como las demás habilidades del idioma, de manera indirecta, a partir del trabajo realizado basado en la presente propuesta.

En este aspecto, siempre se tuvo en cuenta lo revisado por Vygotsky (1986) en cuanto a las actividades significativas que apoyan al aprendizaje significativo y como el mismo Hymes (1970) usando el aspecto social al momento de usar el idioma, compartiendo conocimiento e ideas relacionadas con su área de especialidad. Finalmente, esto le da autonomía al participante al momento de aprender, pero también al momento de presentar un tema, a su propio ritmo, usando su conocimiento e incluso de la interacción con sus compañeros.

8.2.7. Pronunciación

Como parte de la estrategia comunicativa, la pronunciación del idioma es importante, da cierta seguridad y se convierte en una herramienta vital para comunicarse con otros, siendo éste un aspecto importante para la estrategia propuesta. Por lo anterior se tomaron en cuenta cuatro aspectos; su habilidad para comunicarse con precisión, comete pocos errores al hablar, es capaz de mantener una conversación y ésta es clara, aunque tenga un acento o silencios, estas no interferirán en la comprensión del tema.

En el caso del análisis realizado a la bitácora de clase, se entiende que este aspecto fue uno donde se trabajó directamente, debido a la importancia de la pronunciación y la comunicación. Se tiene un seguimiento más específico en la mejoría de la pronunciación, esto se puede ver en las posiciones 8, 31, 33, 42, 60, 68 donde se da dicho seguimiento a los resultados presentados de este aspecto en las presentaciones:

“[...] La mayoría de los participantes demostraron una buena disposición al momento de la retroalimentación en cuanto a la pronunciación de palabras específicas”, [...] “ Los alumnos empiezan a demostrar mejoría sin embargo aún se necesita trabajar en su pronunciación”, [...] “ Se necesita trabajar más en la pronunciación y enseñarles cuáles son aquellos palabras que las ayudarán”, [...] “ a pronunciación aunque ha sido poca ha mejorado”, [...] “ a pronunciación de los de la del propio vocabulario y de los alumnos ha ido mejorando con la retroalimentación que se ha estado dando a través de la clase”, [...] “ Se sigue teniendo problemas en la pronunciación, solamente uno es los participantes está dentro del rango de “muy bien” pero hemos mejorado en el rango de “suficiente” se encuentran 8 participantes de los cuales 5 son mujeres y 3 son hombres. (Bitácora de clase, P. 8-8, 31-31, 33-33, 42-42, 60-60, 68-68).

Dentro de las estrategias que los participantes desarrollaron a partir de sus necesidades, vemos el entendimiento del participante por la una correcta pronunciación, sin embargo, no fue un impedimento para que pudieran realizar sus presentaciones, ya que el objetivo primordial del curso es el desarrollar la habilidad oral, en muchos casos, si la

pronunciación se convierte en un aspecto muy importante al cual se corrige, se puede tener un efecto negativo por parte de los participantes.

A pesar de lo anteriormente mencionado, se debe agregar que la pronunciación está ligada directamente con la habilidad oral, la cual es vista como una habilidad productiva. Sin embargo, el conocimiento de un idioma no tiene como referencia la pronunciación, una persona puede conocer un idioma, pero como se menciona en el estado del arte, el marco común europeo de referencia (MCER) hace mención de la importancia de conocer el idioma, pero también de poder pronunciar de tal forma que la comunicación no se vea afectada, por lo que muchos conocen por un acento.

La pronunciación es una parte inevitable de la habilidad oral por lo cual el mismo MCER (2000) menciona en su libro blanco sobre los efectos negativos de una mala pronunciación, que finalmente terminan con la comunicación, provoca inseguridad en el participante y truncan la habilidad oral. Esta es en sí la importancia de la pronunciación en la presente investigación. Sin embargo, como se mencionó en el epígrafe anterior, el vocabulario está completamente ligado con la pronunciación, ya que al momento de escuchar una nueva palabra o al usarla, se está trabajando directa e indirectamente con la pronunciación. Esto, como los demás temas, presentó un reto, debido al poco tiempo asignado a la clase de inglés, sin embargo, a partir de lecturas, videos, conferencias y lecturas de ocio se creó ese ambiente adjunto fuera del salón de clases.

Otro aspecto tomado en cuenta tanto por los participantes como por la docente es el ritmo tan rápido de la internacionalización del inglés, esto, como se menciona en el estado del arte, llevó a un cambio de perspectiva cuando se habla de la pronunciación y cómo esta puede influenciar en la interacción que los participantes pudieran tener frente . En términos generales, se tomó lo que Tarone (2005) menciona poniendo como objetivo de la enseñanza de la pronunciación como parte del enfoque propuesto, donde antes el objetivo era que se tuviera un acento parecido al nativo a un acento de inteligibilidad. En la presente propuesta está enfocada en la pronunciación y tiene el objetivo de ayudar a los participantes a lograr un acento inteligible según lo propone McKay (2002).

Como con los aspectos mencionados anteriormente, este tiene mucho que ver con el rol de los materiales, de la forma de cómo se usan en una estrategia, con el rol del docente, quien cambia a proveer de acompañamiento, del rol del estudiante quien debe

desarrollar estrategias para trabajar en su pronunciación de manera directa o indirecta o ambas. Al mismo tiempo, está ligada con el vocabulario, pues tiene que ver con la pronunciación de este y a su vez con la confianza y apoyo a la presentación oral, por lo que se entiende la importancia de la pronunciación. Finalmente, también tendrá que ver con la fluidez, la precisión y la interacción que se explicarán con mayor detalle en epígrafes siguientes.

8.2.8. Fluidez.

Este punto, como el anterior, es base de la estrategia comunicativa y ayudan directamente a la habilidad oral por lo que los resultados encontrados son de vital importancia al momento de hacer una evaluación global de la estrategia propuesta. Para ello, se tomó en cuenta si el participante comunica su conocimiento con fluidez, presenta una buena entonación y ritmo al hablar, los silencios entre enunciados son cortos y usa conocimiento previo para mantener una conversación.

La fluidez en el idioma es importante ya que como se menciona en el estado del arte por el MCER (2000), la fluidez une el reconocimiento y comprensión de una palabra o un set de palabras, donde los participantes pueden hacer conexiones entre lo que está hablando con cualquier conocimiento previo que puedan tener. La fluidez se toma para la presente investigación a partir de lo comentado por Richards (2001) al producir información oralmente sin presentar dificultades para la persona que escucha, como el mismo Richards lo menciona, para aquel que aprende un idioma la fluidez es una característica que ayuda a medir el nivel de conocimiento del idioma.

Mediante lo anteriormente, se analiza la bitácora de clase donde se encuentra al inicio con problemas al momento de realizar una presentación debido a lo que la docente menciona como muletillas y silencios largos, esto se observa en las posiciones 8 y 23:

“[...] la mayoría de ellos presentaban nerviosismo el cual se reflejaba en su comunicación no verbal con muletillas como “Emmm, este, perdón”, silencios largos, uso del L1 (español) entre otras”, [...]” se siguen viendo muletillas mencionadas previamente, así como silencios y el uso del español sin embargo Cabe mencionar que los silencios se han vuelto un poco más cortos (Bitácora de clase, P. 8:8, 23:23).

Sin embargo, se da seguimiento a las estrategias que los participantes realizan para mejorar su fluidez como se menciona en la posición 14 del análisis con el software MAXQDA

a la bitácora de clase, bajo el ítem “fluidez”. También se da seguimiento a los silencios y las muletillas que los participantes presentan al momento de realizar una presentación:

“[...] empiezan a buscar formas de aplicar la información previa en sus presentaciones” (Bitácora de clase, P. 14:14).

Como ya se ha mencionado previamente, uno de los objetivos del CLT es el desarrollar la fluidez en el uso del idioma. La fluidez, es el uso natural del idioma que se lleva a cabo cuando el orador tiene una interacción significativa y mantiene una comunicación comprensible. La fluidez se desarrolla a través de diferentes actividades donde el estudiante debe negociar el significado, utiliza estrategias comunicativas, corrige mal entendidos y evade interrupciones comunicativas. Richards (1986) propone en este aspecto, la práctica comunicativa, la cual se refiere a las actividades que se llevan a cabo el uso del lenguaje dentro de un contexto comunicativo real, donde se intercambia información real, donde el lenguaje que se usa no es predecible.

Sobre lo anterior, resultó que en la posición 25 y 32 de la bitácora de clase, los participantes se muestran más cómodos con el idioma y con esto la fluidez fue afectada de forma positiva:

“[...] Se empieza a notar un cambio al momento de hablar ya que se sienten más cómodos y relajados en el salón de clase y empiezan a conocer a sus compañeros”, [...] “La interacción con sus compañeros ha ido mejorando debido a que cada uno se conoce mejor y no tienen el estrés de que se burlen de ellos o que no sepan sobre el tema . (Bitácora de clase, P. 25:25, 32:32).

En este aspecto es donde se encuentra el cruce con el rol del método y de la técnica, ya que al exponer a los participantes a diferentes estrategias en inglés y sumergirlos en un ambiente académico generó en ellos una mejora que se pudo ver durante el curso y comentada en el análisis de la bitácora de clase.

Foster (2000) subraya la habilidad de planificar, organizar el mensaje y controlar el idioma usado. Los parlantes muchas veces comienzan a decir algo y cambian su idea a mitad de camino. Este tema habla de la organización que los participantes deben tener en el momento de realizar una presentación, el cual es un tema abordado en epígrafes anteriores, donde se demuestran conocimiento del tema, de vocabulario y de contexto, lo cual permite al participante realizar una presentación mucho más fluida, ya que no piensa en el orden que deberá seguir ni en el vocabulario que tiene que usar sino usa el conocimiento adquirido en clase previamente a través de los materiales y realiza una

presentación, esto entonces permite a los participantes realizar una presentación con información pertinente, con un vocabulario amplio y una fluidez que le permita comunicar de manera correcta el tema a exponer.

Otra ventaja de usar tareas en la enseñanza oral, es la mencionada por Snow (2005), sobre la práctica (o la repetición) En el tipo de enseñanza basada en tareas y trabajos como el que se propone, las instrucciones ayudaron a contextualizar usos específicos de vocabulario lo cual ayudó a conectar al participante con actividades que apoyan al aprendizaje del idioma. Este aspecto apoyó el trabajo con las muletillas, ya que como se menciona en el análisis de la bitácora de clase y en específico la posición 34 y 87, se puede ver que la aplicación de las estrategias a través del uso de tareas, así como la repetición lograron tener un efecto positivo, disminuyendo las muletillas y los silencios al momento de hablar:

“[...] Los alumnos proponen usar colores que les indiquen el momento en el cual utilizan algunas muletillas”, [...] ” sus silencios ahora son más cortos y cuando lo hacen buscan información pertinente que contribuya a lo que están diciendo mas no buscan el cómo utilizar el idioma” (Bitácora de clase, P. 34:34, 87:87).

Un aspecto para tomar en cuenta es la motivación que se dio y que forma parte de la propuesta de la presente investigación, ya que es a partir de una motivación directa de la docente y de los mismos participantes donde éstos mismo desarrollan confianza al hablar, sin temer tanto a cometer errores o ser blanco de burla. Lo cual se denota en la posición 25 y la mejora de las muletillas y los silencios durante todo el curso. Así que se entiende que, a menor número de muletillas y silencios, mayor fluidez y a mayor fluidez, mejora directamente la habilidad oral del participante en el idioma inglés:

“[...] Se empieza a notar un cambio al momento de hablar ya que se sienten más cómodos y relajados en el salón de clase y empiezan a conocer a sus compañeros” (Bitácora de clase, P. 25:25)

8.2.9. Coherencia y secuencia.

Este tema toma un rol importante ya que por sí sólo demuestra el desempeño del participante, sin embargo, es únicamente parte de un todo que evalúa los resultados de una presentación y sirve como herramienta para evaluar y mejorar, para esto, se tomaron cuatro aspectos; el discurso del participante debe ser coherente y claro, es capaz de proveer ejemplos específicos, las ideas tienen un orden lógico, así como el uso de conectores

(causales, comparativos, continuativos, de adición, entre otros) así como otros mecanismos de cohesión.

Es a partir de lo mencionado en el estado del arte por Halliday (1973) retomando el aspecto comunicativo y uniéndose en la enseñanza basada en problemas, donde se entiende que los participantes se enfrentan al reto de organizar sus pensamientos y conocimientos al momento de hablar, por lo que se desarrollan actividades que apoyan al participante a entender la secuencia que su presentación debe de llevar, incluso la secuencia y coherencia que deben de tener en cuenta cuando se habla en otro idioma. Halliday (1973) habla del uso de conectores que apoyen al participante a explicar cierto tema. Este trabajo se ve reflejado en el análisis de la bitácora de clase en la posición 42, donde los participantes están conscientes de la estrategia que se debe aplicar:

“[...] os participantes empiezan a entender cómo trabajar con la coherencia y la secuencia” (Bitácora, P. 42:42).

Ahora, se debe tomar en cuenta también la complejidad de aprender a hablar otro idioma se refleja en el rango y tipo de su habilidad que conllevan la producción oral. Los participantes tomaron en cuenta el contenido, la morfosintaxis y el vocabulario, el discurso y la estructura de la información como lo menciona Tarone (2005). Esto aunado al contexto son la llave para poder apoyar a los participantes, se entiende la importancia, la cual se plasma en la posición 68 ya que, debido a la falta de contexto y conocimiento del tema, los participantes presentaron problemas al momento de ser evaluados en este aspecto.

“[...] por tanto la “coherencia” de los alumnos fue un poco más baja debido a que solamente se explicó las características del consumidor de la cafetería asignada solamente” (Bitácora de clase, P. 68:68).

Tomando en cuenta a Bruner (1966) en cuanto al método que se aplica, ya que se puede argumentar que la coherencia se mejora cuando se presenta información consistente y dentro del contexto del participante, que en este caso es el aspecto de la comunicación. La coherencia entonces viene dentro del método y técnica que se propone en la presente investigación y es a través de actividades que emanan de estas que el participante asimila las posibles estructuras, así como de las lecturas que se realizaron, ya que aún cuando la presente investigación está enfocada en el desarrollo de la habilidad oral del inglés, también se trabajan con las otras habilidades del idioma, donde la lectura forma parte.

Aquí la habilidad lectora (Reading skill) es abordada indirectamente, ya que los materiales en PDF, extractos de libros y ensayos que fueron seleccionados están escritos en inglés, es de esta forma que también el participante aprende vocabulario- Así mismo, encontraron en dichas lecturas, aquellas palabras que le servirán para unir ideas, entienden la estructura a utilizar cuando necesitaron presentar un tema así como la forma de concluirlo. Por lo que se entiende que este aspecto está unido al rol de los materiales, ya que la docente debió tener estos aspectos presentes al momento de seleccionar lecturas que apoyaron su labor, considerando el nivel del idioma del material a utilizar, vocabulario, contexto, propósito y tamaño de la lectura.

Asimismo, se entiende la relación con el conocimiento del tema del participante es de vital importancia para poder trabajar la coherencia, ya que, si el alumno no tiene acceso a información del tema, ya sea de forma electrónica, libros o notas, no podrá realizar una presentación con una coherencia correcta, esto se puede entender a partir de la posición 81 y 68 del análisis de la bitácora de clase:

“[...] La coherencia y la secuencia se mueven debido a que los alumnos pueden saber o no sobre el tema lo cual no les permite avanzar mucho en cuanto ese conocimiento”, [...] ” la “coherencia” de los alumnos fue un poco más baja debido a que solamente se explicó las características del consumidor de la cafetería asignada” (Bitácora de clase, P. 81:81, 68:68).

Como complemento del análisis de la bitácora de clases, se dio seguimiento a la coherencia y secuencia como se puede ver en las posiciones 86, 94, 115 y 134. Así la docente pudo dar seguimiento a este aspecto en las presentaciones de los participantes, registrando los avances o información pertinente que apoya el desempeño de los participantes en cuanto a este aspecto:

“[...] los aspectos más importantes de mejora son la coherencia, secuencia y el conocimiento del tema ya que los participantes tienden a buscar información adicional a las lecturas. realizan las lecturas que se asignan y la explicación que la docente da”, [...] ” se ha desarrollado la coherencia y la secuencia así como la interacción con los compañeros”, [...] ” la coherencia y la secuencia también es un punto que ha mejorado en la mayoría ya que más de la mitad de los participantes ha mejorado tanto en “coherencia” como en la “secuencia” y han mejorado en cuanto al contenido y el vocabulario”, [...] ” la “coherencia y secuencia” se sigue viendo una mejoría conforme avanzan las unidades”. (Bitácora de clase, P. 86-86, 94-94, 115-115 y 134-134)

8.2.10. Precisión.

En este tema se incorporaron aspectos como la presentación, el comunicar el tema de manera clara, el número de errores son pocos, tiene una interacción correcta con sus interlocutores sobre el tema expuesto. Por lo cual el comunicarse en un segundo idioma es cognitivamente demandante sin mencionar que el éxito de una interacción muchas veces depende de la calidad de la producción según lo mencionado por McCarthy y O’Keeffe, (2004), aunque el hablar en otro idioma depende de la fluidez, precisión, así como un repertorio léxico-gramatical suficiente para que el participante pueda comunicarse.

Dentro de los enfoques de enseñanza comunicativos y basados en tareas, se han hecho diferentes modificaciones metodológicas en la pedagogía de la enseñanza de la habilidad oral, proponen el permitir un enfoque de la integración de fluidez y precisión, como lo menciona Fotos (2002). El aspecto de precisión visto desde el CLT el cual busca mantener a los participantes enganchados en el uso del idioma significativo. Es por esto por lo que la fluidez y la precisión son vistas como principios complementarios subyacentes de las técnicas comunicativas.

Es aquí donde se entiende lo analizado en la bitácora de clase en la posición 134 donde los participantes aplican lo anteriormente aprendido sobre temas de su carrera para estructurar las presentaciones, lo cual tiene como consecuencia una mayor precisión al momento de presentar:

“[...] nos encontramos presentaciones orales muy bien estructuradas, presentadas y con un contenido y con una organización lo suficientemente buenas; con un conocimiento del tema, con un vocabulario rico, una sintaxis buena. (Bitácora de clase, P. 134:134).

Como se menciona en el estado del arte, el perfil del comunicólogo se ha transformado y ha sido influenciado por las demandas del mercado laboral. El propósito de esta investigación es observar y hacer propuestas basadas en estas basándose en dichas transformaciones, retomando lo mencionado por Castillo Ochoa (1997). Entonces es el nuevo perfil del comunicólogo busca dar respuesta a un mercado organizacional que demanda comunicadores con rasgos más humanos y éticos que centrados en competencias cognitivas y técnicas sobre la disciplina.

Lo cual habla de la necesidad de presentar información de manera clara y efectiva para poder transmitir la información, para lo cual deben también desarrollar habilidades,

entre ellas la precisión en el momento de su presentación. Es aquí donde el tema se une con el conocimiento del tema, uso de medios correctamente, coherencia y secuencia al momento de presentar. La precisión es el resultado de los aspectos mencionados, ya que depende de que se trabaje con dichos aspectos. Al mismo tiempo se entiende la importancia de los diferentes roles mencionados en epígrafes anteriores, como el rol del material, que se mencionó previamente, así como el rol del docente quien aplica estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar estrategias en la precisión basada en los conocimientos adquiridos en el curso.

Esto se puede observar en las posiciones 24, 74 y 134, queda registrado la aplicación de las estrategias y la mejora de la precisión de los participantes en la bitácora de clase:

“[...] los participantes a utilizar el inglés y se apoya con visuales y material interactivo para el aprendizaje y el uso correcto tanto de las estructuras gramaticales revisadas cómo del vocabulario y conocimiento nuevo”, [...] “En la “precisión” se encuentran en una clara mejoría y desarrollando en todo momento la interacción con sus compañeros en este caso fue presentación de proyectos”, [...] “presentaciones orales muy bien estructuradas, presentadas y con un contenido y con una organización lo suficientemente buenas”. (Bitácora de clase, P. 24-24, 74-74 y 134-134).

Ahora, por medio del focus group, se entiende también que, como parte de la precisión, el uso y aprendizaje del vocabulario forma parte del proceso que los participantes llevaban a cabo, es mencionado en el análisis del focus group por medio del software MAXQDA en la posición 15:

“[...] ahora obtuve palabras como más técnicas porque a veces era difícil deducir cómo serían en inglés” (Focus group , P. 15:15).

La precisión dentro de la habilidad de comunicar ideas en el idioma inglés busca como objetivo el operar efectivamente en el mundo real. Retomando el aspecto internacional mencionado en el estado del arte, así como el enfoque comunicativo, los participantes necesitan tener la oportunidad de practicar el idioma en situaciones que alientan al participante a comunicarse, dentro del aspecto internacional, la precisión toma un aspecto importante para poder desenvolverse efectivamente en un ambiente profesional, esto por ende genera la necesidad de practicar en todo momento, esto presentó la oportunidad de práctica en el curso, entendiendo esto como un resultado de la propuesta de la presente investigación, aún cuando el mismo análisis de focus group, menciona la

necesidad de tener clases con un mayor número de horas para así tener más oportunidades de práctica.

La mejor práctica en este caso son las presentaciones orales ya que desarrollaron habilidades esenciales de empleo del uso de los temas aprendidos en clase. Se puede entender entonces, que dicho aspecto se desprende de las actividades mencionadas anterior. Se convierten en el resultado de la aplicación de estrategias aplicadas durante el curso. Usando los materiales y estrategias planteados para el curso propuesto en la presente investigación se tiene como resultado general el desarrollo de la habilidad oral, en este caso, trabajando la precisión de los participantes al momento de llevar a cabo sus presentaciones.

8.2.11. Interacción.

Debido a que estos aspectos fueron desarrollados para una rúbrica que evalúa presentaciones orales, la interacción es un importante aspecto a tomar en cuenta durante una presentación oral en inglés, por lo que se tomaron en cuenta diferentes aspectos como el trabajo en equipo (la presentación en equipo y la construcción de la presentación en equipo, no solo una o dos personas), que puedan mantener una comunicación apropiada, conversa con relativa facilidad y sus respuestas van de acuerdo con lo preguntado y aporta información relevante.

La presente toma el enfoque CLT ya que este enfatiza la competencia comunicativa, también pone énfasis en la interacción como un medio de enseñanza de un idioma y pone un énfasis especial en el aprendizaje para poder comunicarse a través de la interacción en el idioma meta, según lo retomado por Nunan (1991) en el estado del arte. También se menciona que si las tareas de aprendizaje están diseñadas para requerir una interacción comunicativa activa entre los estudiantes en el idioma meta, estos tienen varios beneficios en tener éxito. La clave para aprender en estas situaciones es lo que pasa durante la interacción entre los alumnos y el docente y entre los participantes.

Basados en Tarone (2005), en una interacción donde típicamente se involucra el habla con la comprensión al mismo tiempo, los estudiantes necesitan auto monitorearse para poder identificar y corregir cualquier problema de producción al mismo ritmo de una conversación y el aspecto de Savignon (1972) se retoma el término competencia comunicativa para caracterizar la habilidad del idioma de los estudiantes para interactuar

con otros parlantes, para construir significado, así como distinguir la habilidad para desempeñarse a un nivel competente al realizar exámenes basados en conocimiento gramatical.

Dicha interacción desde este enfoque se puede encontrar en el salón de clase, esto se puede ver en la posición 61 del análisis de la bitácora de clase:

“[...] la interacción de los alumnos entre ellos sigue siendo buena y el apoyo en la retroalimentación aún mejor”. (Bitácora de clase, P. 61:61).

En este aspecto y como parte de las estrategias desarrolladas para el presente curso, se alentó a la interacción y apoyo entre los participantes dentro y fuera del salón de clase. Esto tienen que ver con el apoyo en el proceso de aprendizaje, trabajo en equipo y también de la interacción que se da en el momento de realizar una presentación frente a sus compañeros. Esto genera confianza y trabajo en equipo, que al mismo tiempo desarrolla habilidades que complementan la interacción que se da entre los participantes.

También es importante mencionar la interacción dentro del salón de clase con mayor detalle, ya que es un elemento vital del proceso de aprendizaje. La interacción dentro del salón de clase genera un intercambio de conocimiento y crea un sentido de pertenencia al momento que los participantes trabajan en parejas o en equipo. Dicha interacción se puede ver como una estrategia pedagógica la cual busco contribuir en la mejora de la habilidad oral de los participantes. Esto se dio a partir del tipo de trabajo en clase que fue asignado en clase, así como estrategias que monitorea la interacción como el formato de presentación de casos tipo Harvard University, el cual fue ajustado a las necesidades de la clase por la docente. El uso de dicho formato se menciona en las posiciones 100 y 102 de la bitácora de clase:

“[...] se empezó a usar el formato de presentación y preguntas y respuestas tipo Harvard University donde el tiempo máximo para poder hacer un comentario o pregunta es de dos minutos para poder agilizar así la presentación”, [...] ” la nueva estrategia de Harvard fue un poco difícil para que los alumnos se acostumbren a tener que esperar su turno y el uso de las paletas pero se tuvo una interacción mucho más fluida con mucho mayor respeto en cuanto a tiempos y fue mucho más concisa y precisa lo cual enriqueció en conocimiento y en mejoras de los proyectos presentados”. (Bitácora de clase, P. 100-100, 102-102).

En cuanto a la interacción entre los participantes, se observa un apoyo en ellos en las posiciones 61, 95, 102, de la bitácora de clase:

“[...] la interacción de los alumnos entre ellos sigue siendo buena y el apoyo en la retroalimentación aún mejor”, [...] “la interacción es con respeto, muchas veces en esta clase se necesitan aplicar alguna estrategia para la comunicación y la interacción entre participantes”, [...] “una interacción mucho más fluida con mucho mayor respeto en cuanto a tiempos y fue mucho más concisa y precisa lo cual enriqueció en conocimiento y en mejoras de los proyectos presentados”, (Bitácora de clase, P. 61-61, 95-95, 102-102).

Al mismo tiempo, los mismos participantes se percataron de la interacción que se tenía en la clase, donde se apoyaban mutuamente, en la posición 129, 145 de la bitácora de clase y la posición 8 y 9 del análisis del focus group:

“[...] la participación que hay entre compañeros es aún mucho más rica el poder contestar las respuestas a dudas que los compañeros tienen”, [...] “se ha vuelto muy común el apoyo entre ellos y armonía que se ha dado en la clase ayudado a un mejor desempeño”, (Bitácora de clase, P. 129-129, 145-145).

“[...] si no entendían por ejemplo alguna palabra y yo me la sabía pues tratar de decirlo y si no puedes buscarla directo en el traductor”, [...] “yo en lo particular comentaba sí teníamos la idea en español y les decía qué le escribiéramos primero en español y ya después no traducirla directamente al inglés (Focus group , P. 8:8, 9:9).

En este caso, la interacción entre los participantes es apoyado por el CLT mencionado por Thorne (2006) en el estado de arte, muestra que los participantes pueden aprender entre si a través de la interacción con sus compañeros. Dentro de la propuesta realizada, los participantes se involucraron en el idioma usando una comunicación auténtica, como lo menciona Ellis (2003) en el estado del arte.

Los participantes trabajaron con información real, material auténtico por lo que esto provee las características para que los participantes tengan la oportunidad de desarrollar de manera automática el uso del idioma y mejorando así su producción oral. Otra característica que tiene que ver con una comunicación oral real y significativa, tiene que ver con el uso de vocabulario apropiado usando estructuras apropiadas. Se puede resumir, que la creación de oportunidades de aprendizaje para que los participantes desarrollen el inglés es sólo un aspecto que se consideró en toda la propuesta, sin embargo, tiene una importancia ya que éste provee de un conocimiento lingüístico, como lo menciona Swain (2000) en el estado del arte.

Otro aspecto es la interacción que los participantes tienen con la docente durante la clase, el cual apoya el desarrolla la habilidad oral de estos. Como se menciona en el estado

del arte, el enfoque de CLT propone una interacción entre el docente y los participantes, los cuales fueron aplicados en la presente investigación, ya que es una característica de la docencia efectiva, que incrementa la confianza del participante y anima a los participantes a usar el inglés en los diferentes tipos de conversaciones. La interacción en el salón de clases entre los participantes y con la docente siempre alentó la interacción con el objetivo de apoyar el proceso de aprendizaje de los participantes. Esto genera respeto y apoyo entre participantes y se puede entender en la posición 9 del análisis realizado al focus group mencionado previamente en el presente epígrafe.

Es a partir de lo analizado en el presente, desglosando aquellos aspectos que delimitaron la propuesta y cómo esta se llevó a cabo, que se pueden desarrollar mejoras, propuestas y un análisis de lo que se puede hacer con la información y resultados obtenidos. Esto, gracias a que se puede entender los aspectos cualitativos del presente que se desarrolla el último capítulo que pretende cimentar la propuesta de la presente investigación, entendiendo sus limitantes y posibles líneas de trabajo.

Capítulo IX.

Conclusiones.

El presente capítulo aborda las conclusiones que se desprenden de la investigación, la cual propone la implementación de estrategias que coadyuven al alumno de inglés a desarrollar de manera óptima su habilidad oral en el idioma. En concreto se puede decir que, como parte del quehacer de la investigadora, se analizaron diferentes enfoques de enseñanza, la comunicación, las habilidades del idioma, las teorías de aprendizaje, la TICs, así como los nuevos roles que se presentan a partir de las necesidades del futuro comunicólogo. Esto, con el propósito de encontrar las estrategias, actividades y materiales que sirvan como un vehículo para lograr los objetivos planteados en la presente investigación.

Es a partir de los resultados que se encontraron en el capítulo anterior donde se encuentra que las estrategias aplicadas tuvieron un impacto significativo en el alumno a partir también del uso del material el cual lo permitió a comunicarse, empleando los temas aprendidos, dentro y fuera de clase aplicándolo en su campo de formación. Otro aspecto que se analizó en el capítulo anterior y que por su importancia en la presente se discutió de manera significativa fue la competencia comunicativa, ya que como objetivo principal de la propuesta es el desarrollo de la habilidad oral en el idioma inglés. Dicha competencia buscó retomar aspectos importantes como el aprendizaje basado en tareas, donde los participantes relacionaron las actividades presentadas en clase con problemas de la vida real. Lo cual, de acuerdo con el análisis presentado, facilitó su uso del idioma. Es importante mencionar que el análisis realizado al focus group y bitácora de clase que se presentan en los anexos IV, V y VI de la presente son parte de las herramientas usadas.

Todo esto se desprende a partir de la necesidad de mejorar la habilidad oral de los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la BUAP dentro de su campo formativo, en específico en el idioma inglés. Como se menciona en el protocolo, la importancia del conocimiento del idioma inglés es requisito para diferentes áreas, desde el académico hasta el laboral, especialmente en México, donde ya dicho idioma se enseña desde los primeros años escolares y es parte esencial de la vida cotidiana y estudiantil de todo alumno. Por otro lado, de manera general, también se presenta la necesidad de interactuar con personas angloparlantes en diferentes escenarios y con diferentes objetivos como lo es el área laboral, con aquellas empresas internacionales, donde el manejo del

inglés es indispensable. Debido a que la mayoría de estos puestos tienen como requisito el idioma inglés, los sueldos ofertados suelen ser más elevados y presentan mejores oportunidades laborales, con trabajos más competitivos, capacitación e incluso un cambio de residencia.

Por lo anterior se entiende que el uso del idioma inglés posibilita la interacción y el aprendizaje, abriendo la oportunidad a que el comunicólogo pueda ingresar a una aldea global de conocimiento y acceder a becas, intercambios e información internacional. Los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la BUAP cursan 4 niveles de inglés de tronco común, donde se ve los temas base de dicho idioma, sin ningún tipo de especialización. Dichas clases se imparten en las diferentes carreras por docentes de idioma asignados por la Facultad de Lenguas de la BUAP. Esta realidad nos presenta la oportunidad de trabajar en el proceso de enseñanza/aprendizaje donde los estudiantes puedan construir su conocimiento activamente y de forma diferente. En otras palabras, los alumnos deben descubrir y transformar el conocimiento, comparar la información adquirida con aquella ya conocida, así como revisar cualquier tipo de reglas o normas que ya no aplican en su conocimiento previo.. Este tema es conocido como constructivismo, el cual fue base de la presente investigación.

La propuesta que se realizó fue un curso diseñado para que el alumno de ciencias de la comunicación, ahora llamado participante, cursara el cuarto nivel de inglés bajo una propuesta basada en el constructivismo, communicative language teaching (CLT), utilizando un enfoque comunicativo el cual busca aplicar las estrategias del aprendizaje basado en tareas y/o situaciones reales a las cuales el comunicólogo se enfrenta en su área de formación y que va más allá del solo dominio de la lengua. Esta propuesta presenta el desarrollo de temas específicos tomados del mapa curricular de la licenciatura en comunicación, seleccionando aquellos que el alumno conoce o tenga un leve conocimiento. A partir de dicha selección, se desarrollaron materiales propios, así como materiales de apoyo, dicha actividad fue esencial aunado a la planeación didáctica la cual tomó en cuenta todas las estrategias planteadas para que el participante pudiera aprender empleando información que ya es parte de su formación y a su vez, esto le auxilia a desarrollar diferentes habilidades del idioma inglés, en específico, la habilidad oral.

Ahora hay que hacer un análisis más profundo de los resultados y cómo estos han aportado información pertinente a las respuestas de las preguntas planteadas al inicio de la presente investigación- Como parte esencial de este capítulo es revisar los objetivos planteados al inicio, los cuales sirvieron como guía en el desarrollo de la propuesta. Como objetivo principal, para la investigadora fue el plantearse la necesidad de explicar cómo la habilidad oral del inglés se ve favorecida mediante el desarrollo de una serie de estrategias comunicativas en la formación del comunicólogo. En el caso de la presente se analizó el caso de la licenciatura en ciencias de la comunicación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Es importante mencionar que el objetivo general se pudo contestar a partir de la información que se obtuvo, tomando en cuenta los resultados obtenidos que permitieron contestar la premisa de la presente investigación. Por lo cual se aborda primeramente la premisa de la cual se desprenden las preguntas de investigación, de esta forma al final se planteen la o las posibles respuestas del objetivo general.

La premisa de la presente investigación plantea que los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación perciben la mejora de su habilidad oral del inglés, a través de un curso por propósito académico específicamente diseñado para su campo de formación. Todo esto es el resultado de la necesidad presentada en el rol del estudiante donde busca estrategias para apoyarse entre los participantes, hasta comentar la mejora en su conocimiento de diferentes temas de comunicación y mercadotecnia en inglés, por lo cual la premisa se cumple, los estudiantes pudieron no solo percibir sino afirmar la mejora que tuvieron en su habilidad oral después de haber tomado este curso diseñado específicamente para el alumno de comunicación. Esto se puede observar en tanto la herramienta de análisis del focus group donde los mismos participantes comentan sus mejoras y las estrategias que desarrollaron o aprendieron en clase, las cuales serán discutidas a continuación.

Uno de las estrategias propuestas fue aquellas que buscan la interacción entre el significado y el aprendizaje, el idioma y la comunicación, las cuales están interrelacionadas, utilizan actividades que involucran información real o situaciones de la vida real, donde, no solo se promueve el aprendizaje sino la necesidad del participante de comunicarse con sus pares en inglés. Como se menciona en el capítulo anterior, los participantes mencionan la

importancia de dicha estrategia en el focus group, ya que aplicaron lo aprendido en casos reales y pudieron al mismo tiempo practicar de manera real lo que se trabajó tanto en clase como fuera de ella. Como se menciona, parte de las estrategias es el trabajar y reforzar las competencias sociolingüísticas del participante, lo cual resultó en que se lograra entender el contexto particular de cada participante, además de desarrollar diferentes actividades, tomar diferentes roles, intercambiando información y conocimiento con sus compañeros.

Cabe mencionar que las estrategias que se mencionan en el capítulo ocho, fueron adecuadas tomando en cuenta el perfil de los participantes para que éstos pudiesen iniciar o terminar un tema, específicamente referente a su carrera. Los aspectos del método propuesto retomaron las bases del aprendizaje basado en tareas, donde los participantes se enfocaron en la relación que se tiene con actividades o problemas de la vida real, facilitando el uso del idioma incluso espontáneamente al momento de buscar una solución al problema planteado. La mayoría de los participantes mencionaron que el aprendizaje de nuevo vocabulario de su área de especialización fue una característica que destacó de este método, lo cual se menciona como un aspecto importante de CLT, el cual complementa al aprendizaje basado en tareas o problemas, puesto que, en ciertos casos no provee situaciones donde se aprenda nuevo vocabulario o se revisen estructuras gramaticales.

Estas estrategias están basadas en la competencia comunicativa mencionada en el estado del arte, la cual se aplica en el presente como apoyo a los participantes y el desarrollo de su habilidad oral que les permite interactuar con otros angloparlantes, construyendo un significado, así como distinguir la habilidad requerida para desempeñarse en un nivel competente. Los participantes percibieron en este tipo de aprendizaje la posibilidad de usar su conocimiento recientemente adquirido para poder acceder a intercambios a universidades que se encuentran en países angloparlantes, usando su habilidad de compartir conocimiento y aprender con un enfoque diferente. Es importante mencionar que el participante al estar consciente del conocimiento que ha adquirido, esta posibilitado para abordar situaciones donde desconocía las herramientas para transmitir sus pensamientos y así entender lo que le rodea usando otro idioma, lo cual enriquece la presente con información sobre las estrategias usadas.

Después de este breve recorrido de algunas estrategias usadas en la presente, se presenta las preguntas de investigación, ya que se integraron los temas como: ¿cómo la habilidad oral se ve favorecida mediante la implementación de estrategias comunicativas al

estar enfocadas al campo de formación del comunicólogo? La respuesta se encontraron en las actividades que los estudiantes desarrollaron, como el realizar un diccionario propio con los tecnicismos los cuales apoyaron al participante a usarlo en proyectos presentados y entender su uso al momento de aplicarlo en actividades asignadas, no solo como vocabulario o tecnicismos, sino como un acervo de conocimiento ahora en inglés. Una estrategia que los participantes aplicaron es el apoyo entre ellos mismos, cada uno conocía el nivel de inglés que tenían al inicio por lo que buscaron a aquellos que tenían más conocimiento para poder apoyarse al realizar actividades, tratando de evitar el traductor. Otra estrategia que los participantes desarrollaron es aquella donde interactuaban en el idioma dentro de clase y fuera de ella, asignando actividades y compartiéndolas para lo cual tenían que revisar temas de su área de conocimiento y compartían lo que aprendían, esto lo podemos encontrar en el focus group. Como ejemplo se puede mencionar el desarrollo de una guía de entrevista en inglés que posteriormente se realiza dicha entrevista en inglés. Estas solo son algunas de las estrategias y actividades que los participantes desarrollaron y/o llevaron a cabo, las cuales se mencionan y analizan en el capítulo VIII de la presente.

Un tema principal que responde a esta pregunta es la propuesta de estrategias de enseñanza-aprendizaje planteadas, ya que integró los temas y características revisadas en el estado del arte, como lo es el constructivismo, CLT (communicative language teaching), el aprendizaje basado en problemas reales, lo cual aportó información específica de la propuesta metodológica. Dicha propuesta es original ya que brinda estrategias de enseñanza-aprendizaje que tienen como objetivo el desarrollar la habilidad oral de los alumnos de la facultad de ciencias de la comunicación. Dichas propuestas toman en cuenta diferentes aspectos que otras no, como los roles específicos de los actores, el tipo de actividad y la manera de presentar los temas e incluso las tareas asignadas usando las TICs que se presentan como aspectos que al unirse se vuelven educativos e innovadores.

Las estrategias fueron aplicadas y analizadas desde una perspectiva cualitativa, donde las herramientas y resultados se encuentran plasmados en el capítulo VIII. A partir del análisis de herramientas y sus resultados, se entiende que las actividades que se desprendieron de las estrategias fueron significativas donde los participantes visualizaron sus propias carencias de conocimiento en cuanto a las teorías de la comunicación, pero en el caso de la presente, en el idioma inglés. Se entiende que esta característica generó un

cambio donde el participante asume su rol, así como la responsabilidad que este conlleva, impactando su desempeño dentro y fuera de la clase. Se debe mencionar que, dentro de la propuesta, en el capítulo seis del estado del arte, se delimitan los roles del estudiante, del docente y de los materiales. Al momento donde todos los involucrados entienden su rol y aplican las estrategias desarrolladas, como por ejemplo, el usar casos reales para introducir un tema y desarrollar actividades que apoyan tanto el conocimiento adquirido, como el idioma inglés. Todas las estrategias propuestas y presentadas en la presente busca la construcción de conocimiento y representaciones mentales de la realidad del futuro comunicólogo que le permite interactuar con su contexto a través de las estrategias, exigiéndole desplegar un todo conocimiento que éstos tienen que le permitan elaborar y organizar toda la información pertinente para así transferirla a un contexto de su área de especialización.

De este tema se debe resaltar las características de la propuesta en cuanto a los roles abordados en el capítulo VI y cómo éstos deberán ser entendidos y aplicados durante la aplicación de la propuesta dentro y fuera de clase. Es aquí donde el rol del estudiante toma importancia, ya que la propuesta es que el participante tenga una actitud positiva, estar abierto al auto aprendizaje, buscar herramientas de apoyo y apoyar a sus compañeros. Este es un rol donde las estrategias son activas y las actividades son comunicativas, tanto aquellas que se llevan a cabo en pares, tríos o equipos, así como la interacción con la docente. Estas características cambian la interacción dentro y fuera de clase y buscan generar nuevos conocimientos y actividades. En el caso del rol del docente, este cambia la forma de transmitir el conocimiento por un entrenamiento a partir de la aplicación de diferentes técnicas que buscaron como resultado una comunicación más fluida y apoyar al participante a mejorar su habilidad oral. Finalmente, como ya se mencionó en párrafos anteriores, los materiales tuvieron un rol muy importante ya que fueron parte de las herramientas que fue pieza clave para el logro de los resultados presentados en el capítulo VIII donde se menciona la importancia del uso de materiales propios y el apoyo en los materiales ya desarrollados. Entendiendo que el material desarrollado para la presente es base de la propuesta sin embargo, el material ya desarrollado también aporta apoyo a la propuesta y a las estrategias planteadas en la presente.

Por otro lado, se debe recordar que la propuesta busca abarcar diferentes áreas del aprendizaje del idioma y busca aportar al alumno diferentes herramientas que le apoyarán,

no solamente en el aprendizaje del idioma en general, sino que cubre aspectos comunicativos requeridos en el idioma inglés enfocados en temas de comunicación. Las características específicas como el constructivismo, los roles de los participantes, CLT, entre otras, que se usaron como base para desarrollar las estrategias propuestas, como lo es el uso del aprendizaje basado en problemas, proveen al participante de un contexto de la vida real, facilitando el uso espontáneo del idioma, donde el mismo participante busca las posibles soluciones al tema planteado. A partir de que el participante enfrenta la necesidad de utilizar el idioma en el ámbito profesional hace que este consciente de los temas que maneja correctamente, así como aquellos de los cuales requiere más información. Esto forma parte de la estrategia la cual propició que el participante buscara información que normalmente no leía, y como resultado de esto, el participante generó conocimiento, habilitándolo para poder interactuar con otras personas en inglés sobre temas de su interés y conocimiento. Este aspecto en específico presenta una respuesta al aspecto internacional que se toma en cuenta en la presente, ya que posibilita también al participante al acceso a información e intercambios en países angloparlantes que ofertan información académica en comunicación así como la posibilidad de participar en actividades llevadas a cabo en inglés e incluso poder participar en convocatorias de becas que buscan que el alumno hable inglés.

Se entiende entonces que las estrategias desarrolladas habilitaron al participante a realizar lo comentado en el párrafo anterior, pero finalmente se tiene como resultado la construcción de conocimiento a partir de situaciones y/o problemas reales, así como el aprendizaje de nuevo vocabulario y finalmente, el desarrollo de la habilidad oral, donde los participantes usaron su conocimiento dentro de un contexto conocido por ellos. De esta forma se entiende que las estrategias empleadas forman parte de una serie de acciones delimitadas y enfocadas hacia un objetivo en específico, por lo que en las estrategias diseñadas para la presente investigación se destacaron los elementos clave para poder apoyar al participante en el aspecto oral y académico; aplicando una serie de acciones planificadas como lo es el contenido temático basado en el conocimiento del comunicólogo y la aplicación de diferentes tácticas, las cuales permitieron trazar una ruta que se complementa con los demás roles. Todo esto con el fin de alcanzar tanto el objetivo general así como los específicos planteados en el protocolo de la presente investigación, el cual

busca desarrollar el aspecto innovador que marcara la diferencia y propusiera un nuevo enfoque.

Otra pregunta planteada fue el entender cómo el desarrollo de actividades didácticas comunicativas, coadyuvan en la formación del comunicólogo mediante la aplicación de un curso con propósitos académicos. A partir del análisis de los resultados obtenidos a partir del uso de las herramientas propuestas como la bitácora de clase y el focus group, lo cual nos permite entender que el desarrollo de un curso con propósitos académicos deberá desarrollar y aplicar diferentes estrategias que emanan a partir un enfoque comunicativo. Estas estrategias se presentan como una opción útil que ayudan a desarrollar en los participantes un conocimiento específico en su campo de formación, lo cual genera en ellos confianza en el momento de usar dicho conocimiento en otro idioma, en el caso de la presente, el inglés. Como parte de la respuesta a este cuestionamiento se debe mencionar y entender la importancia de los materiales seleccionados y desarrollados para la presente investigación, así como el uso de las TICs dentro y fuera del salón de clase, donde la mayor parte del material usado está enfocado tanto en el aprendizaje del idioma, donde se aplicaron diferentes estrategias que apoyaron al alumno a desarrollar su habilidad oral, así como en el aprendizaje de temas pertinentes a la formación del comunicólogo.

La respuesta a la pregunta se desprende en parte del uso de los materiales propuestos donde la tecnología se presenta como una herramienta importante para lograr un aprendizaje significativo. Se entiende que los materiales tanto los desarrollados, como aquellos que fueron seleccionados específicamente, son parte esencial de la propuesta para la investigación. Es aquí donde se presenta la necesidad de explicar la importancia de estos materiales, ya que, existen materiales enfocados específicamente para desarrollar la habilidad oral del inglés y existe material para aprender temas específicos del campo de especialización del comunicólogo, sin embargo, no existen aquellos que converjan entre si, aquellos que tomen en cuenta el perfil de los estudiantes y las necesidades que estos tienen para poder aprender y desarrollar su habilidad oral. En este aspecto se realizó un estudio previo sobre el grupo, para conocer el nivel de inglés de cada participante, además de que la docente conocía en parte las condiciones que se presentan en una clase de idiomas en la BUAP, lo cual presentan características específicas. Por otro lado, los materiales por si mismos son una herramienta útil para la propuesta mas no es la respuesta a los objetivos

planteados, presentándose como una herramienta, la cual fue desarrollada y realizada a partir de las características del participante, así como de sus necesidades.

Es importante mencionar que los materiales que no fueron desarrollados por la docente, por si solos no podrían haber alcanzado los resultados que se presentan, por lo que era necesario que se desarrollaran materiales que complementaran el proceso de enseñanza, buscando enriquecer el aprendizaje de los participantes en todos los aspectos. Estos son parte también de la técnica propuesta, siendo de vital importancia que los materiales realizados y seleccionados funjan como un apoyo directo en el desarrollo de la habilidad oral de los participantes.

Por otro lado, se entiende que las características abordadas para contestar esta pregunta es el desarrollo de la habilidad oral al momento de implementar estrategias comunicativas enfocadas específicamente al futuro comunicólogo. Los resultados que se obtuvieron a partir de las herramientas utilizadas nos ayudaron a entender que las estrategias desarrolladas basadas en CLT, así como el uso de temas específicos que el estudiante de comunicación tiene conocimiento y usa de manera cotidiana en sus actividades diarias son parte esencial para obtener resultados, como lo es el desarrollo de la habilidad oral del inglés.. Es así como se puede responder que las estrategias, materiales y actividades desarrolladas e implementadas en el curso favorecieron al participante, al exponerlos a temas que son parte de su campo de formación, facultándolo a usar dicho conocimiento e información en el idioma inglés. Todo esto debido a que el participante ahora conoce la información en inglés y la forma de aplicarlo en situaciones reales revisadas en clase.

Ahora, el desarrollo de actividades didácticas comunicativas coadyuva en la formación del comunicólogo mediante la aplicación de un curso con propósitos académicos, siendo la característica más importante, el propósito académico, el cual busca apoyar el aprendizaje y desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés, en específico en el área de la comunicación, seleccionando específicamente los temas los cuales tienen impacto en el desarrollo profesional del comunicólogo. Es importante mencionar que los temas seleccionados para ser desarrollados y utilizados durante el curso propuesto fueron tomados del mapa curricular de la licenciatura en ciencias de la comunicación y fué a partir de dichos temas que se buscó aportar lecturas y actividades que los complementaron,

enriqueciendo el conocimiento que el participante debe manejar, el cual le permitirá desenvolverse de manera correcta en su ámbito laboral, en el idioma inglés.

Como se menciona durante la presente investigación, la propuesta se aplicó durante 14 semanas con la finalidad de tener un estudio válido y confiable en términos de intervención, en dos clases de dos horas cada una, usando diferentes estrategias y apoyándose en el uso de las TICs para así proveer de una experiencia nueva al participante creando un ambiente que permita que éste se encuentre inmerso no solo en inglés y temas de su especialidad, sino que se convierta en parte de su cultura. Esto a partir de la revisión de temas que enriquecen el conocimiento del participante, aportándole información actualizada y finalmente le permita desarrollar su habilidad oral en inglés. Es a partir de la bitácora de clase, donde encontramos el desarrollo y mejora de los participantes. Dicha información se ve respaldada por las respuestas analizadas en el focus group, donde los mismos participantes mencionan la mejora de su desempeño durante el curso.

Es necesario mencionar la importancia que tienen los roles en el cumplimiento de los objetivos planteados, por lo cual se mencionan características importantes de estos en este capítulo. Como rol principal, el del estudiante, busca generar en el participante la posibilidad de aplicar estrategias de aprendizaje, tenga disposición y flexibilidad de aprender de diferentes formas y estar abierto a nuevos temas y enfoques. Así mismo se mencionaron diferentes aspectos que el participante desarrolló a partir de la aplicación de la metodología mencionada en el estado del arte, teniendo resultados que respaldan la enseñanza comunicativa, el aprendizaje basado en problemas, entre otras teorías las cuales fueron base para la obtención de los resultados de la presente. Es así como se muestra que el rol del estudiante es parte esencial de lo propuesto, no obstante, es al mismo tiempo dependiente de los otros roles, así como apoyo de estos.

Por otro lado, el rol del docente es justamente donde recae todo lo desarrollado y aplicado en las estrategias, ya que el docente es el que lo ejecuta. Se puede tener la mejor planeación, selección de técnicas y metodologías, un acervo amplio de lecturas y actividades a realizar e incluso se pueden manejar las mejores rúbricas de evaluación para medir los resultados de una actividad, pero, si el docente no entiende su rol y ejecuta incorrectamente las actividades, todo lo demás se puede dar por perdido. Esto no quiere decir que este rol es el más importante, todos los roles tienen en sí un porcentaje de

complejidad e importancia, como se menciona en párrafos anteriores, sino que se debe entender que estos están entrelazados unos con otros de tal forma que se apoyan entre sí.

Otro aspecto que se tomó en cuenta es el seguimiento y acompañamiento del participante para que éste tenga una pronunciación entendible y se logre comunicar efectivamente, usando un vocabulario de su área de conocimiento. Esto se presenta como un aspecto importante al cual se le dio un seguimiento puntual ya que este aspecto tiene un impacto importante en el objetivo principal de la presente investigación. Con esto, es el participante quien presenta un manejo correcto del idioma, sabe qué decir y cómo decirlo sin tener que pausar demasiado para pensar, pero sí toma en cuenta la forma de hablar del participante. Se entiende entonces, que es el resultado del trabajo del docente y el participante en los aspectos mencionados anteriormente, así como un buen desempeño de los roles descritos.

Lo anterior llevó al participante a tener coherencia y cohesión al momento de hablar, se enfrentó al reto de organizar sus pensamientos y conocimientos al momento de hablar, por lo que se desarrollaron actividades que los coadyuvaron a entender la secuencia que su presentación oral debía tener, incluso la secuencia y coherencia que deben presentar al momento de hablar en otro idioma. Es por esto por lo que lo propuesto se toma en cuenta al momento de presentar un tema, donde el participante debe pensar, usar su conocimiento, usar estructuras conocidas e incluso el uso de la tecnología o medios que tiene a su disposición para apoyarlo a transmitir la información de manera correcta. Este aspecto representa el conocimiento previo del idioma del participante, pero también esos procesos mentales de organización de información, así como el acervo de palabras que apoyan al participante en el momento de realizar una presentación. Como el punto anterior, este es un aspecto que depende del vocabulario y las estrategias que el docente presente al participante, habilitándolo a poder desarrollar estructuras que demuestren su conocimiento al momento de presentar un tema.

Al mismo tiempo se planteo la elaboración de un curso con propósitos académicos enfocado en el campo formativo del comunicólogo para favorecer su desempeño profesional. A través de la presente investigación y en específico en el capítulo de resultados así como en el presente, encontramos la importancia del curso planteado. Podemos afirmar que aporta diferentes características y provee de estructura para la

creación de conocimiento en el idioma inglés. Es a partir del análisis de los resultados donde se delimitan aquellas características que dan respuesta tanto a los objetivos como a las preguntas de investigación planteadas en el protocolo. No solo se aporta la propuesta de un curso con temas académicos requeridos en una licenciatura en específico, sino también ofrece al participante, información que se convierte en conocimiento, usando diferentes actividades, buscando el desarrollo de la habilidad oral, din embargo se abordan y se trabajan todas las demás habilidades, ya que forman parte del trabajo presentado en la propuesta desarrollada.

Finalmente se presenta la cuestión de conocer la importancia de la elaboración de un curso con propósitos académicos enfocado en el campo formativo del comunicólogo, para favorecer su desempeño profesional. Esto se pudo medir de manera cercana durante la aplicación de la propuesta desarrollada a partir de la investigación. Se encontraron que a partir de estrategias y materiales, los participantes pudieron desarrollar no solo su habilidad oral sino que al mismo tiempo desarrollaron su habilidad lectora, de escritura y de escucha, así como el desarrollo de estrategias de auto aprendizaje y apoyo lo cual generó en ellos nuevo conocimiento también.

Es importante entender que es a partir de la presente propuesta donde se presentaron estrategias específicamente desarrolladas para esta, estas permitieron que los participantes pudieran desarrollar contenidos reales, así como la organización requerida para realizar una presentación con características definidas previamente. Al mismo tiempo, el contenido de las presentaciones se desarrolló a partir de los materiales realizados. Esto denota la interrelación entre los diferentes roles que se comentan en epígrafes anteriores, con los aspectos tomados en cuenta para la evaluación de las presentaciones orales. En cuanto al rol de la estrategia, este juega una parte importante, ya que es a partir de las actividades que se llevaron a cabo durante el curso, presentando resultados efectivos en cuanto al contenido y organización de la presentación oral. Con lo anteriormente mencionado, se entiende la relevancia de los aspectos de la metodología propuesta, ya que la correlación de toda esta prueba ser innovadora y al mismo tiempo incluye ejes transversales de la carrera de comunicación.

Por otro lado, se debe retomar el tema de la propuesta de integración curricular, donde se incluyeron los ejes transversales de la carrera de comunicación con los objetivos

de la materia de inglés, realizando una conexión entre diferentes estándares del currículo para que dicha clase no fuese vista como un área independiente, al contrario, se debe entender como una materia parte del currículo. Por otro lado, lo que se puede observar en el contenido temático propuesto para el curso, el cual tomó en cuenta entre otras cosas, los temas de la especialidad del comunicólogo, es que aporta elementos para trabajar directamente con un vocabulario muy específico que no se encuentra en ningún libro de inglés, lo que demuestra el aporte que la presente investigación ya que se trabajó en el vocabulario que el futuro comunicólogo debe tener en el idioma inglés.

Como parte de la investigación, se tomó en cuenta los alcances que ésta presenta, así como el aspecto de innovación que es fundamental. La propuesta busca poder apoyar a los estudiantes de la licenciatura de comunicación en su habilidad oral en el idioma inglés a partir de estrategias y el uso de las TICs. Presenta estrategias, materiales entre otros aspectos que forman parte del aspecto innovador propuesto en la presente investigación. Otro aspecto que cabe mencionar es el uso de un amplio vocabulario, ya que éste se puede utilizar con diferentes temas y éste permite ser actualizado de acuerdo con las necesidades que el perfil del comunicólogo presente.

La investigación abarca únicamente a la licenciatura en comunicación, sin embargo, por su naturaleza, se presenta la posibilidad de modificar el contenido y aplicarlo en temas con relevancia con licenciaturas con las que tiene similitudes como mercadotecnia, publicidad y periodismo. Esto presenta la opción de usar la propuesta en diferentes licenciaturas que comparte características similares con la de comunicación y abre un camino para aquellas que de una u otra forma compartan similitudes con el área de ciencias sociales y/o comunicación. Esto no solo vuelve un aspecto innovador, sino que presenta la opción de desarrollo para futuras investigaciones.

Otro aspecto para tomar en cuenta será el poder analizar cómo un docente de la facultad de comunicación podría impartir dicho curso al aportar su conocimiento en comunicación, sin embargo, como es sabido no todos los docentes tienen un nivel del idioma como para poder impartir una clase con las características descritas en esta investigación. Este aspecto es parte importante ya que se deberá evaluar los posibles resultados y prospectivas y buscando lo que se puede desarrollar en un futuro.

Se puede pensar más que en una materia, sino poder llevar esta dinámica a una sección específica donde los alumnos cumplan con ciertos criterios, pero también el docente este capacitado para impartir completamente las materias en inglés. Los retos que enfrentar serían importantes más la presente propone bases para poder realizar propuestas a un futuro donde las clases que se cursa sean completamente en inglés, habilitando así a tanto los alumnos como los docentes a ingresar a la aldea internacional y a diferentes ámbitos que en la actualidad no acceden por la falta del uso correcto del idioma. Generando una relación conceptual y generando así un conocimiento interdisciplinario entre las materias y reforzando el conocimiento y el uso del inglés.

Un tema importante a resaltar es que durante la aplicación de la investigación fue que los participantes presentaron una mejora en su habilidad lectora, que en consecuencia mejoró su habilidad de redacción en inglés, siendo esto un hallazgo que no se tenía planteado en la presente investigación, sin embargo esto también tiene una importancia ya que los estudiantes puedan entender los documentos, lecturas y libros que le apoyan en incrementar su acervo en cuanto a vocabulario, estructuras y conocimiento de su área de especialidad, lo cual no solo mejora su habilidad oral, sino impacta también en las demás. Se presenta entonces la oportunidad de explorar la forma de cómo, a través de estrategias comunicativas, el alumno puede no solo mejorar su habilidad oral, sino que también y de forma directa se verá beneficiado en las demás habilidades en un segundo idioma.

Otro tema que se puede abordar es el seguimiento que se les deberá dar a los alumnos que reciben este tipo de estrategias y ver su evolución. Analizar si en verdad entendieron su rol como estudiantes y si siguen aplicando las estrategias revisadas en la presente no solo para mejorar su conocimiento sino como parte de su forma de aprender o simplemente desecha lo aprendido y vuelve al mismo tipo de práctica al cual esta acostumbrado. Es importante dar seguimiento y ver el impacto de estas estrategias en el alumno y los resultados a largo plazo.

A partir de lo que se encuentran como resultados, el uso de las TICs en estos tiempos es un tema que merece un momento de reflexión. Como parte de la propuesta de la presente las TICs siempre tuvieron un rol importante, especialmente por el perfil del alumno y la facilidad que esta representa en el momento de trabajar fuera del salón de clase. Sin embargo, es importante mencionar que esta área puede ser explorada y trabajar en ella más ya que en estos tiempos incluso se puede realizar aplicaciones (apps)

específicas para ser usadas con estrategias como las presentadas y a su vez aportará información importante para profundizar el análisis de los datos analizados en la investigación.

Finalmente, la investigación da respuesta a el requerimiento de calidad mencionada en el protocolo, ya que la propuesta aporta a la licenciatura en ciencias de la comunicación de la BUAP, herramientas para que el alumno se prepare específicamente en el idioma inglés, enfocado precisamente en las características que definen el perfil de dicho estudiante. Además, aporta mayor conocimiento sobre las líneas comunicativas de la licenciatura abonando no solo conocimiento del idioma más el conocimiento del área.

Es parte fundamental de toda investigación el entender y delimitar las limitantes que se presentaron y proponer algunas líneas de acción o investigación que abarquen dichos temas. En el caso de la presente, se entiende que al ser un estudio de caso, este tiene características muy específicas que no permite generalizar las directrices de las actividades llevadas a cabo así como las estrategias aplicadas, por lo cual valdría la pena realizarla en una escala mayor. Por otro lado, y en el mismo tema, el análisis del caso específico hizo que el enfoque se realizara en el área de comunicación sin considerar aquellas carreras que tienen materias a fin, como lo es periodismo o mercadotecnia que también son ofertadas en la misma facultad.

Por otro lado, no se realizó investigación sobre los docentes que imparten la materia de inglés para recabar información respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo la propuesta podría llevarse a cabo ya que se desconoce si estos pueden instruir una clase como la propuesta. Suena interesante la opción de apoyarse en los docentes de inglés para poder impartir clases con temas específicos del campo de especialización con el enfoque comunicativo.

Otro tema es la falta de recolección de información respecto al proceso de lecto escritura. Ya que solo se enfocó a la habilidad oral, sin embargo, a partir de los resultados obtenidos, se pudo observar que la habilidad lectora y de escritura fue impactada positivamente sin ser estas habilidades el punto focal de la propuesta. Sería una línea importante el evaluar cómo la propuesta impacta estas habilidades y a su vez cómo mejora entonces de forma global el nivel de inglés del participante.

Como parte de aspectos que requiere ser abordados en una prepuesta como la presente, se deben plasmar recomendaciones para futuras investigaciones que puedan usar los planteado en la presente y sirva como guía para otras propuestas. Después de diseñar la presente investigación, y una vez aplicado una versión preliminar, se encuentran diferentes líneas a considerar para trabajos futuros. Una primera línea consiste en incluir diferentes temas en el plan de clase, ya que, por la misma naturaleza de los temas de comunicación, los cuales se deberán actualizar de acuerdo con los perfiles y características de la licenciatura.

Como cualquier trabajo de investigación que se desarrolla con un objetivo tan específico como en el del presente, este tiende a disipar incógnitas que se planteaban al inicio y al mismo tiempo abre nuevas líneas de trabajo e investigación. Esto es lo que se busca como siguiente paso en la presente, el poder analizar y dar un enfoque diferente usando las bases propuestas en diferentes áreas. En cuanto a lo propuesto, la propuesta descrita en el presente se puede aplicar con diferentes áreas de especialidad o licenciatura. En consecuencia, es interesante poder modificar el contenido y analizar los resultados obtenidos.

Sin embargo, se propone el tomar en cuenta el conocimiento del docente y/o investigador que busque modificar el contenido específico de lo propuesto, buscando que éste respete los parámetros que se exponen en la presente investigación al momento de modificar o ajustar lo propuesto en la presente. Así mismo otro factor interesante que se deberá tomar en cuenta es el perfil de los estudiantes que será parte de dicha propuesta, el tiempo asignado (en la presente fueron 4 horas a la semana), así como la disposición de los participantes para poder alcanzar diferentes resultados.

Recordemos que el fin de la educación es formar ciudadanía para la transformación. (Lozano, 2020).

Bibliografía

- Adaji, T. (2004). Effect of Verbal Reasoning Strategy on Academic Achievement of Poor Achieving Pupils in the English Language and Mathematics in Primary Schools. Nsukka, Nigeria: Tesis Doctoral de la Universidad de Nigeria.
- Aguaded, J. (2007). La edu-comunicación: una necesidad sentida, una apuesta urgente. *Linhas Críticas*, 13(24), 5-20.
- Alcaráz, .. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alharbi, A. (2015). Improving Students' English Speaking Proficiency in Saudi Public Schools. *International Journal of Instruction*, 8(1), 105-116.
- Alles, M. (2012). *Diccionario de comportamientos: gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Alonso, R. (2014). Teaching Speaking; an exploratory Study in Two academic contexts. *PORTA LINGUARUM*(22), 145-160.
- Anthony, E. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 57-63.
- ANUIES. (2011). *Innovación curricular en instituciones de Educación Superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión*. CDMX: Dirección de medios editoriales.
- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions; The complete teacher's guide book*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.
- Ausbel, D. (1968). *Educational psychology; A cognitive view*. Nueva York: Rinehart y Winston.
- Aymerich, C. (2001). *Pedagogía de la expresión*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Bachman, L. (1997). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: Freeman.
- Barron, B. J. (2002). Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. *J. Learn Sci*, 403–437.
- Barrows, H. (1986). A Taxonomy of problem based learning methods. *Medical Education*, 481-486.
- Barrows, H. K. (1995). *Problem-Based Learning in Secondary Education and the Problem-Based Learning Institute (Monograph 1)*. Springfield: Problem-Based Learning Institute.
- Barrows, H. T. (1980). *Problem-based learning: an approach to medical education*. Nueva York: Springer Publishing.
- Batista Ojeda, J. F. (2005). Perspectivas teóricas para la enseñanza del inglés técnico en un aula multimedia. *Omnia*, 11(3), 126-146. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=737/73711306>

- Bergero, S. (2005). Nuevos perfiles profesionales. *Universidad Nacional de la Patagonia Austral*. Retrieved from www.icod.ubi.pt
- Bialystok, E. (2002). Cognitive processes of L2 user. In V. Cook, *Portraits of the L2 user* (pp. 145–165). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bolonia, D. d. (1999). Declaración de Bolonia. *Declaración de Bolonia*. Retrieved from <http://universidades.universia.es/fuentes-info/documentos/bolonia.htm>
- Breen, M. (1980). *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. Lancaster: Oxford University Press. Retrieved from https://www.academia.edu/1816848/The_essentials_of_a_communicative_curriculum_in_language_teaching
- Breen, M. L. (2000). *Classroom decision-making*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bridgeman, B. C. (1983). Survey of academic writing tasks required of graduate and undergraduate foreign students. *TOEFL Research Report No. 15*. Princeton: Educational Testing Service.
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning: Theory and practice*. Nueva York: Harcourt Brace.
- Brown, G. Y. (1983). *Teaching the spoken language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles*. White Plains, Nueva Jersey: Pearson.
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 21-32.
- Bruner, J. (1966). *On knowing; essays for the left hand*. Nueva York: Atheneum.
- BUAP. (2010). *Competencias genéricas de la BUAP. Dirección General de Educación Superior*. Puebla: BUAP.
- BUAP. (2010). *El Modelo Universitario Minerva*. Puebla: El Errante.
- Bygates, M. (2012). Speaking. *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Caldeiro, G. (2016). Nuevas Tendencias de comunicación y participación en las escuelas 2.0. FLASCO. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/299658070_Nuevas_tendencias_de_comunicacion_y_participacion_en_las_escuelas_20
- Cambridge. (2017). *Cambridge Diccionario*. Retrieved from Cambridge Diccionario: <https://dictionary.cambridge.org/es/gramatica/gramatica-britanica/>
- Canagarajah, S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Canale, M. S. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1-47.
- Canale, M. S. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards, *Language and Communication* (pp. 2-27). Londres: Longman.
- Candlin, C. (1978). *Teaching of English: Principles and an exercise typology*. Londres: Langenscheidt-Longman.
- Candlin, C. K. (1975). Developing study skills in English. *ETIC, English for academic study: problems and perspectives*, 50–69.
- Carkin, S. (2005). English for academic purposes. In E. Hinkel, *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 85–98). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Castillo, C. A. (2017). The impact of authentic materials on students' communicative competence at a Colombian language school. *Profile issues in teachers' professional development*, 19(1), 89-104
- Chaudron, C. (2012). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haya: Siglo XXI.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación: Ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*(69), 153-178.
- Conrad, S. (2005). Corpus linguistics and L2 teaching. In E. Hinkel, *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 393–410). Mahwah, Nueva Jersey, U.S.: Lawrence Erlbaum.
- Cooley, L. L. (2003). *Dissertation writing in practice: Turning ideas into text*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Craik, F. (1973). A level of analysis view of memory. In P. Pliner, *Communication and affect: Thought and Language*. Nueva York: Academic Press.
- Cronquist, K. F. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. *El diálogo, liderazgo para las Américas*.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research, and practice*. Michigan: Longman.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. Madrid: UNESCO.

- Delors, J. (2012, Marzo 1). *UNESCO*. Retrieved from La educación encierra un gran tesoro: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dewey, J. (1961). *John Dewey on education (selected writings)*. Londres: Macmillan Publishers.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. Una alternativa o un cambio de disfraz? *Perfiles Educativos*, 28(3), 7-36.
- Doughty, C. L. (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Dublin, F. (1991). *Course Design. Developing programs and materials for language learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Dudley- Evans, T. (1998). *Developments in English for Especific Purposes*. Nueva York: University Press.
- Ellis, R. (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 27(1), 91-113. doi:10.2307/3586953
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Enríquez, S. (2012). *SEDICI*. Retrieved from SEDICI: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26514>
- Escandell, M. (2017). La comunicación. *Boletín de Lingüística*, 135 -139.
- España, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, 63-69. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194115606005>
- Europa, C. d. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.
- Flowerdew, J. P. (2001). Issues in EAP: A preliminary perspective. In J. P. Flowerdew, *Research perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 8–24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fosnot, C. (1995). *Constructivism; theory, perspective and practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Foster, P. (2000). Measuring Spoken Language/: A Unit for all Reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354-375.

- Fuentes Navarro, R. (1996). *La investigación de la comunicación en México. Sistematización documental 1986-1994*. Guadalajara: ITESO.
- Fuentes Navarro, R. (2008). Bibliografías, biblionomías, bibliometrías: los libros fundamentales en el estudio de la comunicación. *Comunicación y Sociedad*(10), 15-53.
- Gardner, H. (1992). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Nueva York: Basic Books.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in school: The Silent way. 2nd Ed.* Nueva York: Educational Solutions.
- Gattegno, C. (1976). *The common sense of teaching Foreign Language*. Nueva York: Educational Solutions.
- Gil, C. (2010). Comunicadores corporativos: desafíos de una formación profesional por competencias en la era global. *Cuaderno 33*, 49-59 .
- González, J. M. (2019). El efecto de las TIC y redes sociales en estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2). doi: <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23178>
- Guild, P. G. (1998). *Marching to Different Drummers*, . Alexandria: : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Halliday, M. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press.
- Hammer, C. (2012). Predicting Spanish–English bilingual children’s language abilities. (A. S.-L.-H. Association, Ed.) *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- Hamp-Lyons, L. C. (1984). *Research matters*. Rowley: Newbury House.
- Hatch, E. M. (1983). *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Hmelo, C. (1998). Problem-Based Learning: Effects on the Early Acquisition of Cognitive Skill in Medicine. *Journal of the Learning Sciences*, 7(2), 173-208. doi: 10.1207/s15327809jls0702_2
- Hmelo-Silver, C. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology review*, 235-266. doi:10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3
- Hernández-Sampieri, R. (2019). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. CDMX, McGraw Hill.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Hussey, T. (2008). Learning outcomes; a conceptual analysis. *Teaching in Higher education*, 13(1), 107-115. doi:http://dx.doi.org/10.1080/13562510701794159
- Hyland, K. H.-L. (2002). EAP: Issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1-12.
- Hymes, D. (1962). The Ethnography of Speaking. In T. S. Gladwin, *Anthropology and Human Behavior* (pp. 13–53). Washington.: The Anthropology Society of Washington.
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. I. Huxley, *Language acquisition: Models and methods*. Londres: Academic Press.
- Hymes, D. (1971). Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. *International Journal of Cross Cultural Management*.
- Jacobs, G. F. (2003). Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) paradigm. *RELC Journal*, 34(1), 5-30.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Johns, A. (1981). Necessary English: A faculty survey. *TESOL Quaterly*, 15(1), 51–57.
- Kachru, B. (1989). Englishisation and contact linguistics: dimensions of linguistic hegemony of English. *World englishes*.
- Kagan, S. (1989). *Cooperative learning resources For teachers*. California: Resources for teachers.
- Kalona, G. (1940). *Organizing and memorizing : studies in the psychology of learning and teaching*. Nueva York: Columbia University Press,.
- Kilpatrick, W. (1921). Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement: Definition of terms. *Teachers college record*, 22(4), 283-287.
- Knight, P. (2000). The value of a programme-wide approach to assesement. *Assessment and Evaluation*, 25(3), 237-251.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. ,Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice- Hall.
- Koschmann, T. M. (2009). Using technology to assist in realizing effective learning and instruction: A principled approach to the use of computers in collaborative learning. *J. Learn. Sci.*, 225–262.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Lanker, S. (2014). Learning styles and their influence on teaching. *Researchgate*.
- Latorre, E. C. (2018). *Las TICS, las TAC y las TEP: Innovación educativa en la era conceptual*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Liebal, K. (2013). *Primate Communication. A multimodal approach*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, *Foreign Language Research in Cross—Cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamin.
- Long, M. (1998). Focus on form; theory, research and practice. In C. Doughty, *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- López, F. (1989). *Elementos para una crítica de la ciencia de la comunicación*. CDMX: Trillas.
- Lowe, P. (1986). Proficiency: Panacea, framework, process? A reply to Kramsch, Schultz, and particularly to Bachman and Savignon. *Modern language journal*, 391-397.
- Lozano, R. (2011). Las 'TIC/TAC': de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*(5), 45-49.
- Lozano, M. (23 de 01 de 2020). *Efekto10*. Obtenido de Efekto10: <https://efekto10.com/el-fin-de-la-educacion-es-formar-ciudadania-para-la-transformacion/>
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Nueva York: Gordon and Breach.
- Manpower. (2014). *La Escasez de Talento Continúa*”. Retrieved from Manpower group: https://www.manpowergroup.com.mx/uploads/estudios/Escasez_Talento2014.pdf
- March, E. (1959). *The analysis of sensations*. Nueva York: Dover Edition.
- March, E. (1992). *A deeper look*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Merriam, S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Martín-Barbero, J. (2005). Los oficios del comunicador. *Co-herencia, revista de Humanidades de la Universidad EAFIT*(2), 115 - 143.
- McCarthy, B. (1980). *The 4MAT® System: Teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Barrington: Excel.

- McCarthy, B. (1987). The 4MAT System: Teaching to Learning Styles with Right-Left Techniques. *The Reading Teacher*, 31-37.
- McCarthy, M. O. (2004). Research in the teaching of speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 26–43.
- MCER. (2001). *El Marco común Europeo de Referencias para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Europa: Consejo de Europa.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Monfort, M. (1995). *Enseñar a hablar*. Madrid: CEPE.
- Montessori, M. (1995). *The absorbent mind*. Nueva York: Holt and company.
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico, ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-118.
doi:<https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Moreira, M. (1982). *Aprendizagem significativa : a teoria de*. São Paulo: Editora Moraes.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mvududu, N. (2012). Constructivism in practice: The case of English Language Learners. *International journal of Education*, 4(3), 108-118.
- Neisser, U. (1976). *Cognición y realidad: principios e implicaciones de la psicología cognitiva*. Washington: Freeman.
- Nikeva, D. C. (2014). La producción científica actual en Didáctica de la Lengua y la literatura. *Revistas Españolas*, 281-299.
- Norris, J. (2000). Effectiveness of instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum. Cambridge*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology A Textbook for Teacher*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Nunan, D. C. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, G. (2015). *Curriculum design in higher education: theory to practice*. Dublin: UCD Teaching and Learning. Retrieved from <http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP0068.pdf>
- O'Malley, J. V. (1996). *Authentic assessment for English language learners*. US: Longman.

- OCDE. (2003). *La definición y selección de competencias clave*. Retrieved from OCDE: <https://www.deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Olmedo, G. (2007). Interrogantes acerca del estatuto epistemológico de la comunicación. Acercamiento a caminos propuestos. *Ponencia presentada en las XI Jornadas Nacionales de Investigadores de la Comunicación, UNCUYO*. Mendoza. Retrieved from <https://redcomunicacion.org/>
- Omaggio-Hadley, A. (2001). *Teaching language in context*. Illinois: Heinle & Heinle.
- Ornstein, A. (2009). *Curriculum foundations, principles and issues*. Boston: Pearson Education Inc.
- Osborne, R. W. (2008). The Generative Learning Model and its Implications for Science Education. *Studies in Science Education*, 59-87. doi:<https://doi.org/10.1080/03057268508559923>
- Osgood, C. S. (1957). *The measurement of meaning*. Illinois: University of Illinois Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oyetunde, T. (2002). Second language reading: Insights from Nigerian Primary Schools. *Reading teacher*, 55(8), 48-55. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=%22%22&pr=on&ff1=souReading+Teacher&ff2=locNigeria&id=EJ646934>
- Palmer, H. (1959). *English through actions*. Londres: Longman Green.
- Palomares, A. (2008). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Casilla-La Mancha: Universidad de La Mancha.
- Palomo, R. R. (2006). *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de educación.
- Parra, H. (2006). *El Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje y sus Aplicaciones en la Formación Integral del Estudiante Universitario*. Retrieved from Sexto Congreso Internacional: Retos y Expectativas de la Universidad. Universidad Autónoma de: http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_212.pdf
- Paulston, C. (1974). Linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 347-362.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT journal*, 2(51), 144-153.
- Peacock, M. F. (2001). Issues in EAP: A preliminary perspective. In J. P. Flowerdew, *Research perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 8–24). Cambridge: Cambridge University Press.

- Pérez Esteve, P. (2008). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: Algunas claves para su desarrollo. *CEE Participación Educativa*, 41-56.
- Perrenaud, P. (1999). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Casilla-La Mancha: Universidad Casilla La Mancha.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1953). *To understand is to invent*. Nueva York: Grossman.
- Piaget, J. (1954). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Nueva York: Columbia University Press.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of structures*. Nueva York: The Viking press.
- Prabhu, N. (1992). The Dynamics of the Language Learning Lesson. *TESOL Quarterly*.
- Prieto, J. (2008). The role of the teaching staff at present. Its educational and social function. *Foro de Educación*, 325-345.
- Pública, S. d. (2013). Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. *Diario Oficial de la federación*. CDMX, México: Gobierno de México.
- Pública, S. d. (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. CDMX: Secretaría de educación Pública.
- Ramírez-Romero, J. P. (2012). Research in English Language Teaching and Learning in México: Findings related to Students, Teachers, and Teaching Methods. En R. M. Roux, *Research in English Language Teaching: Mexican Perspectives*. Palibrio: Bloomington, IN.
- Richards, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (1999). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language teaching today*. Nueva York: Cambridge university Press.
- Richards, J. (1986). *Approaches and Methods in Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riegler, A. (2007). The radical constructivist dynamics of cognition. In B. Wallace, *The mind, the body and the world: Psychology after cognitivism?* (pp. 91-115). Londres.

- Retrieved from
[https://constructivist.info/riegler/pub/Riegler%20A.%20\(2007\)%20The%20radical%20constructivist%20dynamics%20of%20cognition.pdf](https://constructivist.info/riegler/pub/Riegler%20A.%20(2007)%20The%20radical%20constructivist%20dynamics%20of%20cognition.pdf)
- Rizo, M. (2012). *Imaginarios sobre la comunicación. Algunas certezas y muchas incertidumbres en torno a los estudios de comunicación, hoy.* . Barcelona: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Robinson, P. (1988). *Academic writing: Process and product.* Basingstoke: Modern English Publications.
- Robinson, P. (1998). State of the art; SLA theory and second language syllabus design. *The language teacher*, 7-14.
- Rodríguez, E. (2007). Las competencias en el espacio europeo de educación superior. (U. d. León, Ed.) *Bulería*(6). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10612/1481>
- Rojas, P. (2013, 03). Reforzando el aprendizaje del idioma inglés en el aula. *Tesis.* Pachuca de Soto, Hidalgo, México.
- Rosenberg, J. (2001). *E-learning; Strategies for delivering knowledge in the digital age.* Londres: McGraw-Hill.
- Roulet, E. (1976). Theories Grammaticales et Pedagogie Des Langues. *Language Teaching*, 9, 197-211. doi:10.1017/S026144480000313X
- Sage, S. T. (2002). *Problems as possibilities: Problem based learning for K-16 education.* Alexandria: ASCD.
- Salager-Meyer, F. (2008). Scientific publishing in peripheral (a.k.a. developing) countries: Challenges for the future. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(2), 121–132.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico.* Madrid: SGEL.
- Sánchez, J. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y comunicación para la construcción del aprender.* Santiago: Universidad de Chile.
- Sánchez, J. B. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. *Encuentros. Universidad Autónoma del Caribe*, 13(1), 117-141. doi:<http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.502>
- Sapir, E. (1921). *An introduction to the study of speech.* Nueva York: Harcourt.
- Savignon, S. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching.* Filadelfia: Center for Curriculum development.
- Savignon, S. (1974). Teaching for communication. In R. B. Coulombe, *Voix et visages de la France: Level I (Teachers' Guide)* (pp. 2-5). Chicago: Rand McNally.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–226.

- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Orlando: Academic Press.
- Scott, R. P. (1982). The subordination of teaching to learning; a seminar conducted by Dr. Caleb Gattegno. *ELT journal*, 273.
- Skamp, A. (1998). Effective primary science teaching: Can we describe it? *The Queensland Science Teacher*, 24(6), 2-9.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics*, 1-17.
- Skinner, B. (1974). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Snow, M. (2005). A model of academic literacy for integrated language and content instruction. In E. Hinkel, *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 693–712). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Steinberg, D. N. (2001). *Psycholinguistics: Language, Mind and World*. Harlow, Reino Unido: Pearson Education.
- Stern, H. (2002). *Language teaching methodology, the new CA-OB*. Londres: Sage.
- Stern, H. (2003). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. (1976). *Memory, meaning and method: some psychological perspectives on language learning*. Rowley, Massachussets: Newbury House.
- Stoof, A. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1(3), 345-365.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In M. Gass, *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1991). Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning. In E. P. Kellerman, *Foreign/second language pedagogical research* (pp. 234–250). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Swales, J. (. (1997). English as Tyrannosaurus rex. *World Englishes*, 16(1), 373–382.
- Swales, J. M. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Sweet, H. (2014). *A new English Grammar, Logical and historical. Volume I; introduction, phonology and accidence*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Tarone, E. (2005). Speaking in a second language. In E. Hinkel, *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 485–502). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence.

- Tejedor, F. G. (2012). Sociedad tecnológica e investigación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 3-26.
- Thorndike, E. (1921). *The teachers world book*. Kila, Estados Unidos: Kessinger Publishing.
- Tobin, K. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. In D. Gabel, *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 45-93). Nueva York: Macmillan.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Colombia: Ecoediciones.
- Toohy, S. (2000). Beliefs, values and ideologies in course design. *Designing courses for higher education*, 44-69.
- Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Malden: Blackwell Publishing.
- Tsai, C. (2001). Review and discussion of epistemological commitments, metacognition, and critical thinking with suggestions on their enhancement in internet-assisted chemistry classrooms. *Journal of Chemical Education*, 970-974.
- Tuning, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas en la Educación Superior en América Latina, Informe Final*. Bilbao. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 21-32.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO. (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2007). informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: UNESCO. Retrieved from www.iesalc.unesco.org.ve
- UNESCO. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana .
- UNIVERSIA. (2014). *Universia México*. Retrieved from <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2014/01/21/1076529/conocimientosingles-son-necesarios-90-vacantes.html>
- Ur, P. (2000). *A course in language teaching: practice and theory*. Beijing: oreign LanguageTeaching and Research Press.
- Van Ek, J. (1975). *Systems development in adult language learning; The threshold level in a European unit credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.

- Van Ek, J. (1980). *Threshold level in English in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Vanderbilt, C. a. (1997). *The Jasper Project: Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment, and Professional Development*., Erlbaum: Mahwah, NJ.
- VanPatten, B. (1995). *Making communicative language teaching happen. Vol. 1: Directions for language learning and teaching*. Blacklick, OH: McGraw-Hill, Inc.
- Vargas, R. (2008). *Diseño Curricular por competencias*. CDMX: ANFEI.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*., Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1982). *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wallace, M. (1980). *Study skills in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webb, N. P. (1996). Group processes in the classroom. In D. C. Berliner, *Handbook of Educational Psychology* (pp. 841–87). Nueva York: MacMillan.
- Weir, C. (1990). *Communicative language testing*. Oxford: Pergamon.
- Wesche, M. B. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R. Kaplan, *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 207–228). Oxford: Oxford University Press.
- West, M. (1921). *Teaching English as a foreign language. Vol. III*. Londres: Routledge.
- Westera, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of curriculum studies*, 33(1), 75-88.
- Wiggins, G. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, R. (1982). *Panorama*. Londres: Longman.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Tasked based Learning*. Harlow: Longman.
- Winitz, H. (1981). *The comprehension Approach to foreign language instruction*. Rowley: Newbury House.
- Wittgenstein, L. (2005). The Big Typescript. In G. Luckhardt, *The Big Typescript*. Malden: Blackwell.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston: Pearson Education.
- Yager, R. (1991). The constructivist learning model. *The Science Teacher*, 58(6), 52-57.

- Yalden, J. (1983). *The Communicative Syllabus: Evolution, Design, and Implementation*. Oxford: Pergamon.
- Zambrano, J. B. (2017). Sociedad del conocimiento y las TEPs. *INNOVA Research journal*, 2(10), 169-177.
- Zuccherini, R. (1992). *Cómo educar la comunicación oral*. Barcelona: Ceac.

Anexo I. Rúbrica de evaluación basada en la teoría de Dell Hymes (1962) y adaptación propia.

Criterio	Necesita Mejoría	Suficiente	Bien	Muy Bien
1. Presentación oral (Intención) <i>* Uso del idioma</i> <i>* Interacción.</i> <i>* Contexto.</i> <i>* Preparación de la presentación</i>	El estudiante utiliza el idioma con varios errores que dificultan su comprensión durante su interacción con la audiencia,	El estudiante utiliza el idioma con errores pero se da a entender, interactúa poco con la audiencia en un contexto limitado.	El estudiante utiliza el idioma con algunos errores, interactúa con la audiencia en un contexto específico, y demuestra algunas dificultades y pausas durante su presentación.	El estudiante utiliza el idioma de manera correcta, interactúa con la audiencia en un contexto específico y demuestra dominio en su presentación.
2. Contenido y Organización (Propósito) <i>* Presentación organizada.</i> <i>* Información precisa y organizada</i> <i>* Preparación de la presentación en cuanto a contenido.</i> <i>* La presentación tienen orden y lógica</i>	La presentación y la información presenta problemas en su organización y el contenido carece de lo requerido.	La presentación y la información están organizados en partes, su contenido es coherente en algunas partes	La presentación y la información está organizada y precisa con un contenido suficientemente coherente.	La presentación y la información es extremadamente bien organizada y precisa, su contenido es coherente y tiene un orden lógico
3. Conocimiento del tema (Precisión) <i>* Conocimiento del tema.</i> <i>* Contesta fácilmente preguntas sobre el tema.</i> <i>* Da información extra para que el tema se entienda.</i> <i>* Maneja el lenguaje correcto sobre el tema</i>	El estudiante tiene poco conocimiento sobre el tema por lo que le es difícil contestar preguntas en L2,	.El estudiante tiene conocimiento sobre el tema y puede contestar algunas preguntas, aporta poca información para aclarar el tema.	El estudiante tiene conocimiento del tema y contesta preguntas sobre el tema, aportando información para aclarar el tema, usando un lenguaje con algunos errores.	El estudiante demuestra un amplio conocimiento del tema y contesta fácilmente cualquier pregunta hecha, aportando información extra para explicar el tema y usa un lenguaje apropiado..
4. Uso de medios. <i>* Correcto uso de medios como herramienta de presentación.</i> <i>* Usa diferentes medios para explicar el tema expuesto.</i> <i>* Planea cuales medios deberá usar, así como la secuencia.</i> <i>* Sabe usar los medios.</i>	El alumno usa pocos medios como herramientas para su presentación,	El alumno usa los medios como herramientas para una presentación, usando algunos medios para explicar el tema por lo que su exposición muestra poca planeación.	El alumno usa los medios como herramientas para una presentación, usando diferentes medios para explicar el tema, por lo que su exposición muestra que planeó algunos medios y usa aquellos que conoce y algunos que no.	El alumno usa los medios correctos como herramientas para una buena presentación, a través de diferentes medios para explicar el tema, haciendo que su exposición muestre planeación en cuanto a los medios a usar y seleccionando aquellos que conoce y usa de manera correcta.
5. Vocabulario <i>* El vocabulario usado es</i>	El estudiante cuenta con un vocabulario insuficiente del tema aunque entiende en	El estudiante cuenta con un vocabulario suficiente del tema, demostrando que	El estudiante cuenta con un vocabulario apropiado con el tema, demostrando	El estudiante cuenta con un vocabulario consistente y apropiado con el tema, demuestra

<p>consistente con el tema expuesto. <i>* Es el apropiado para la exposición.</i> <i>*Se entiende el vocabulario usado.</i> <i>*Puede usar el vocabulario para explicar un concepto.</i></p>	<p>parte el vocabulario que usa</p>	<p>entiende la mayoría del vocabulario que usa, comete errores con el significado.</p>	<p>que entiende el vocabulario que usa y comete errores con el significado, aunque se auto corrige.</p>	<p>un entendimiento del vocabulario que usa y rara vez sus errores interfieren con el significado de lo que dice y puede explicar un concepto sin problemas</p>
<p>6. Sintaxis. <i>*Utiliza estructuras correctamente.</i> <i>*Los errores no intervienen con el significado.</i> <i>*Usa un registro adecuado de la lengua.</i> <i>Por lo general usa la L2 de manera adecuada</i></p>	<p>El estudiante usa estructuras del idioma muy básicas y con errores, lo cual interfiere en la comprensión</p>	<p>El estudiante usa estructuras del idioma muy básicas, cometiendo errores que pueden interferir con la comprensión de lo que está presentando.</p>	<p>El estudiante usa estructuras del idioma correctamente en la mayor parte del tiempo, cometiendo errores más estos no intervienen en la comprensión por lo que presenta un buen registro de la lengua.</p>	<p>El estudiante usa estructuras del idioma correctamente, comete pocos errores más estos no intervienen con la comprensión, presenta un registro adecuado de la lengua y usa el L2 de manera adecuada durante su presentación</p>
<p>7. Pronunciación. <i>*Se comunica con precisión.</i> <i>* Comete pocos errores al hablar y al hacerlo lo hace con fluidez.</i> <i>* Capaz de mantener una conversación</i> <i>*Su pronunciación es clara, aunque presenta un acento, éste no interfiere en la comprensión del tema.</i></p>	<p>El estudiante se comunica con errores al hablar, presenta silencio entre frases lo cual dificulta tener una conversación en L2 y usa en la mayor parte del tiempo su L1,</p>	<p>El estudiante se comunica con errores al hablar lo cual rompe con la fluidez que pudiera presentar, por lo que se le dificulta mantener una conversación en L2 y usa su L1,</p>	<p>El estudiante se comunica con precisión, presenta errores al hablar y esto lo resta un poco de fluidez al comunicarse por lo que es capaz de mantener una conversación en L2 la mayor parte del tiempo</p>	<p>El estudiante se comunica con precisión, aunque presenta aún errores al hablar, éste se comunica con fluidez, siendo capaz de mantener una conversación en L2 con una pronunciación clara por lo que el tema se comprende fácilmente.</p>
<p>8. Fluidez. <i>*Comunica su conocimiento con fluidez.</i> <i>*Presenta buena entonación y ritmo al hablar.</i> <i>* Sus silencios son cortos entre enunciados.</i> <i>*Usa conocimiento previo para mantener una conversación,</i></p>	<p>Al alumno le es difícil comunicarse oralmente en L2,</p>	<p>El alumno es capaz de comunicarse oralmente con algunas alteraciones y un ritmo y entonación lento</p>	<p>El alumno es capaz de comunicarse oralmente con fluidez con un buen ritmo y entonación, presentando silencios necesarios</p>	<p>El alumno es capaz de comunicarse con fluidez oral, con una entonación y ritmo muy bueno, sus silencios son cortos entre enunciados y es capaz de usar su conocimiento previo para tener una conversación usando la información para crear frases</p>
<p>9 Coherencia y secuencia. <i>* El discurso es coherente y claro.</i> <i>* Es capaz de proveer ejemplos específicos.</i> <i>*Las ideas tienen un orden lógico</i></p>	<p>El alumno tiene problemas con la coherencia con lo que dice al usar el L2 por lo que no tiene un orden lógico,</p>	<p>El alumno al hablar tiene cierto nivel de coherencia con lo que dice y el orden no es muy lógico, usa algunos conectores para unir enunciados</p>	<p>El alumno al hablar tiene coherencia con lo que dice y sus ideas tiene un orden lógico y claro, usa conectores y mecanismos de cohesión con algunos errores y puede</p>	<p>El alumno al hablar tiene coherencia con lo que dice y sus ideas tienen un orden lógico y claro, usa conectores y mecanismos de cohesión de manera correcta, siendo capaz de proveer ejemplos específicos</p>

<p><i>*Utiliza conectores y otros mecanismos de cohesión.</i></p> <p>10. Situación.</p> <p><i>*Se desempeña de manera correcta en el lugar de acuerdo al contexto.</i></p> <p><i>*Se desempeña oralmente en el momento requerido.</i></p> <p><i>* Su interacción con otros es la correcta en el lugar de acuerdo al contexto.</i></p> <p><i>* Su uso del idioma es coherente con la situación que se le presenta.</i></p>	<p>El estudiante se desempeña con errores en el lugar y momento asignado, siendo su interacción con otros locutores problemática y su uso del idioma presenta varios errores.</p>	<p>El estudiante se desempeña con errores en el lugar y momento asignado, teniendo problemas con su interacción con otros locutores aunque se da en el contexto de la clase, así como su uso del idioma presenta varios errores.</p>	<p>proveer ejemplos sobre el tema</p> <p>El estudiante se desempeña de buena forma en el lugar y momento asignado, teniendo una buena interacción con otros locutores de acuerdo con el contexto de la clase. El uso del idioma presenta errores.</p>	<p>sobre el tema, aunque puede presentar aún problemas de transición-</p> <p>El estudiante se desempeña de manera correcta en el lugar y momento asignado, teniendo una correcta interacción con otros locutores en cuanto a coherencia del contexto de la clase, usando el idioma coherentemente.</p>
<p>11. Precisión</p> <p><i>*Utiliza estructuras correctas en el tema expuesto.</i></p> <p><i>*Comunica el tema de manera clara.</i></p> <p><i>* Comete pocos errores.</i></p> <p><i>*Tiene interacción con otro interlocutor correcta sobre el tema</i></p>	<p>El alumno utiliza pocas estructuras en cuanto al tema expuesto por lo que tiene problemas comunicándose</p>	<p>El alumno utiliza estructuras con errores en cuanto al tema expuesto, comunicándose de manera poco clara</p>	<p>El alumno utiliza estructuras casi siempre correctas en cuanto al tema expuesto, se comunica de manera clara, cometiendo errores,</p>	<p>El alumno utiliza estructuras correctas en cuanto al tema expuesto, comunicándose de manera clara y cometiendo pocos errores, por lo cual tiene una correcta interacción con otro interlocutor sobre el tema.</p>
<p>12. Interacción</p> <p><i>*Mantiene una comunicación apropiada.</i></p> <p><i>* Trabaja en equipo.</i></p> <p><i>* Conversa con relativa facilidad</i></p> <p><i>* Sus respuestas van de acuerdo con lo preguntado y aporta información relevante.</i></p>	<p>El estudiante presenta problemas para mantener una comunicación en L2, se le dificulta trabajar en equipo debido a que sus aportes no son en L2</p>	<p>El estudiante mantiene una comunicación con algunos problemas, trabaja en equipo aportando información aunque no siempre en L2, su conversación presenta errores</p>	<p>El estudiante puede mantener una comunicación apropiada, trabaja en equipo, aporta información relevante en L2, conversa con cierta facilidad y sus respuestas tienen que ver con lo preguntado</p>	<p>El estudiante puede mantener una comunicación apropiada, trabajar en equipo aportando información relevante. sin necesidad de usar el L2, conversa con facilidad y sus respuestas tienen que ver con lo preguntado</p>

Anexo II. Dimensiones para la evaluación y observación del curso. Desarrollo propio

Dimensión	Categorías	Indicadores	Definición operacional
Task Based	El rol del Estudiante	<p>a. Apoyo y comunicación entre estudiantes por medio de la comunicación. Llevar a cabo tareas comunicativas</p> <p>b. Solucionar problemas ellos mismos o apoyándose entre los alumnos, contribuyendo con su conocimiento de forma interdependiente.</p> <p>c. Participan activamente en la interpretación, expresión y negociación del significado.</p>	<p>a. El estudiante apoya a otro en el momento de necesita ayuda y está abierto a hablar con sus compañeros en el L2 usándolo en todo momento en clase de forma oral.</p> <p>b. Buscar la solución en lo aprendido en clase y en el conocimiento de sus compañeros. Ayuda a sus compañeros con sus compañeros sin que se le solicite.</p> <p>c. Busca entender el significado a través de diferentes medios sin usar su L1.</p>
	El rol del docente	<p>a. Guía del proceso de aprendizaje por medio del uso de técnicas comunicativas y directas, fomentando una intercomunicación con los estudiantes y propiciando un medio ambiente educativo y comunicativo, impartiendo lecciones que promuevan la comunicación.</p> <p>b. Ser flexible y creativo en sus métodos, proponiendo situaciones y contextos que promuevan la comunicación.</p> <p>c.. Ser conductor y organizador que apoyan el aprendizaje, así como consejero, analista y administrador de los procesos educativos, facilitando el proceso de Comunicación entre los participantes.</p>	<p>a. Por medio de actividades, estrategias y técnicas apoya al estudiante para que éste logre comunicarse en el L2. Selecciona actividades enfocadas al desarrollo de la habilidad oral en el L2. Habla siempre en el L2 con el alumno y pedir que la comunicación en éste sea en lo posible en el L2. Usa materiales y realiza actividades centradas en el conocimiento del área de conocimiento. Las actividades realizadas en el aula son netamente comunicativas y con el uso del idioma del área de su área del conocimiento.</p> <p>b. El docente busca actividades centradas en el alumno, aquello que le llamen la atención, que refuerce su conocimiento en su área y al mismo tiempo que apoyen al mismo tiempo el desarrollo de la habilidad oral. Dar consejo, opiniones y demás a los alumnos, para facilitar el proceso de aprendizaje.</p> <p>c. Preparar con antelación las actividades desarrolladas para llevar a cabo en el aula. Las actividades que promueven la comunicación tienen que ver con el contexto del alumno y de su conocimiento de su área. Promover que los alumnos se comuniquen entre ellos en el L2. Ser un ejemplo de participar a comunicarse en el L2 con los alumnos y promover la comunicación.</p>
	El rol del material de apoyo	<p>a. Promover el uso comunicativo del Idioma, influenciando la calidad de la interacción. Motivando y estimulando el uso del idioma proveyendo una exposición al idioma de forma comunicativa.</p> <p>b. Ser fuente de actividades e ideas de práctica e interacción comunicativa. Siendo un apoyo para los docentes, así como para el proceso de aprendizaje. Balanceando las habilidades enseñadas, proveyendo práctica.</p> <p>c. Referencia gramatical, de vocabulario y pronunciación. estimulando procesos cognitivos. Ser un recurso primario y secundario.</p>	<p>a. Propicia a través de las actividades que el alumno se vea en la necesidad de comunicarse en el L2 con la información dada por medio del material aportado Da información exacta y precisa que ayuda al alumno a usar el L2 correctamente para que éste se pueda comunicar con otros. Por medio de información y actividades, propone al alumno la generación de nuevo conocimiento del L2. Todas las actividades e información, están en el L2</p> <p>b. Da información que promueva actividades donde el alumno repase e interactúe tanto con la información dada, así como con sus compañeros. Aporta ideas y ejemplos para que el alumno pueda desarrollar el idioma. Cumple con la tarea de apoyar al docente en su tarea de repaso del aprendizaje del L2. Sus actividades están enfocadas en el repaso y aprendizaje de lo aprendido en clase en el L2. Usan actividades que desarrollen las diferentes habilidades, aunque el</p>

			<p>enfoque sigue siendo el oral. Uno de los objetivos de los materiales es el proveer práctica de lo que se aprenda en clase.</p> <p>c. Provee de ejemplos de estructuras gramaticales y vocabulario, así como poner en uso dicha información poniendo énfasis en la correcta pronunciación de L2. Busca que los alumnos generen conocimiento en L2. Se usan primordialmente como apoyo en clase (primario) o como repaso o tarea (secundario)</p>
	El rol de las Estrategias	<p>a. Interacción comunicativa que busca el dominio comunicativo en lugar de estructura. Uso del inglés con un propósito</p> <p>b. Propiciar experiencias comunicativas a través de participación en actividades comunicativas</p> <p>c. Proveer de una perspectiva multidisciplinaria a través de actividades auténtica, moldeado a los diferentes estilos de aprendizaje.</p>	<p>a. Busca que la mayoría de las actividades sean comunicativas. Las actividades están enfocadas en hacer que el alumno hable en el L2 en su área formativa, trabajando de la mano con el docente para mejorar, sin embargo, el objetivo principal es que el alumno se comunique y desarrolle conocimiento en el L2. Las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como objetivo desarrollar en los alumnos la habilidad comunicativa en el L2.</p> <p>b. Las actividades están dentro de contexto del alumno que propicia que los alumnos se comuniquen. Se desarrollan eventos dentro y fuera del aula que propician que el alumno se comunique y desarrolle actividades en el L2.</p> <p>c. El L2 no solo se revisa las estructuras gramaticales, sino busca que aprenda temas de su área de especialidad y que genere conocimiento en diferentes áreas a través de diferentes actividades. Se utilizan actividades con información y material auténtico enfocado en el área de conocimiento de los alumnos. El docente deberá desarrollar diferentes estrategias que tomen en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos para facilitar el aprendizaje.</p>
	El rol de las Técnicas	<p>a. Actividades de la vida real. El significado deberá ser especial para los alumnos.</p> <p>b. Busca que el aprendizaje se dé a través de la comunicación real.</p> <p>c. Actividades con tareas significativas. Actividades comunicativas centradas en el alumno y basadas en información de la vida real.</p>	<p>a. Las técnicas a usar, están basados en material, información y actividades basadas en el área del conocimiento del alumno en el L2. El alumno usa lo que conoce y usa en las actividades dentro de su contexto.</p> <p>b. Las técnicas buscan que las actividades sean a partir de información y contexto real y/o de su área de conocimiento.</p> <p>c. Las tareas tiene como fin reforzar conocimiento, pero esto debe buscar que la actividad sea también en el contexto de los alumnos.</p>
	El rol de la evaluación	<p>a. Busca ser una herramienta de medición del desarrollo del estudiante durante el curso para así dar una correcta retroalimentación y así motivar a los estudiantes a mejorar.</p>	<p>a. La evaluación da a los estudiantes la oportunidad de mostrar lo aprendido para así aportar información al docente y sirve como referencia para la motivación del alumno a continuar con el proceso de aprendizaje.</p>

Anexo III. Consentimiento informado. Desarrollo propio.



**Benemérita Universidad Autónoma
de Puebla**



**Facultad de Filosofía y letras
Doctorado en Investigación e Innovación Educativa
Consentimiento Informado**

Yo, alumno de _____ semestre de la licenciatura en Ciencias de la comunicación, con número de matrícula _____ acepto voluntariamente participar en la investigación conducida por la facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, por parte del programa del doctorado en investigación e investigación e innovación educativa, proyecto apoyado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). He sido informado(a) de que el objetivo de este estudio es el determinar el dominio oral del inglés por medio de la aplicación de estrategias diseñadas específicamente para el campo de la especialización, llamado Desarrollo de la habilidad oral del inglés. El caso de comunicación de la BUAP, llevada a cabo por la maestra Jabneel Alejandra Sánchez Lara, alumna del doctorado anteriormente mencionado.

Reconozco que la información que yo provea, tanto personal como los resultados de las clases que se aplicarán serán estrictamente confidenciales y no será usados para ningún otro propósito diferente al de esta investigación. He sido informado que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento o abandonar la investigación, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de ésta investigación cuando ésta haya concluido y de tener preguntas sobre mi participación en este estudio puedo contactar a la maestra Jabneel Sánchez (jabneels@gmail.com), el Dr. Benjamín Gutiérrez (tutorbenjamin@hotmail.com) o a la Dra. Dulce Flores (flores.dulce4@gmail.com).

Todo esto con fundamento en el artículo en el Artículo 2, Fracción II, 15, 16 fracción I, II, 17 fracción II, 29 y 34 de la Ley Federal de Protección de Datos personales en posesión de los particulares, la maestra Jabneel Sánchez, docente de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se compromete a que toda la información que se proporcione será de carácter estrictamente confidencial y se utilizará únicamente para los fines académicos de la investigación del proyecto y no estará disponible para ningún otro propósito. Su participación quedará registrada con su número de matrícula con el fin de ser fácilmente identificada y separada de la investigación, en caso de que así lo solicite.

Los resultados de esta investigación serán publicados con fines científicos y académicos, pero se presentarán de tal manera que su participación no podrá ser identificada. En caso de aceptar que los resultados de tanto los exámenes como durante la intervención, formen parte del estudio, favor de completar con el número de matrícula y nombre de curso y firmar al calce el presente documento (favor de no escribir su nombre), en caso contrario solamente puede regresar el presente al recolector de información.

Se aprecia profundamente su participación en la presente.

Mtra. Jabneel A. Sánchez Lara

Firma de consentimiento: _____

Fecha: _____

Sexo: M _____ F _____ Seleccione una con una "X"

Anexo IV. Cuestionario. Entrevista Semi-estructurada. Desarrollo propio.

1. ¿Qué hiciste tú para apoyar a tus compañeros ante alguna dificultad para aprender/practicar el inglés?
2. ¿Las situaciones presentadas en clase te proporcionaron herramientas para solucionar problemas propios de tu carrera?
3. ¿El docente presentó clases e información de manera organizada y proveyó de apoyo durante sus clases?
4. ¿Los métodos usados por la docente fueron pertinentes a tu carrera así como presentándose creativamente para promover tu aprendizaje en inglés?
5. ¿Tus clases fueron puestas en contexto de acuerdo con tu carrera de manera que usaras tu conocimiento y lo transmitieran en inglés?
6. En tu opinión, ¿Los materiales usados motivaron el uso del idioma y al mismo tiempo, exponiéndose a este?
7. ¿Para ti, los materiales y actividades realizadas en clase te aportaron conocimiento del inglés proveyendo práctica?
8. ¿Crees que los temas vistos en clase te proveyeron conocimiento para que hables sobre los temas revisados? Da un ejemplo.
9. ¿La clase de inglés te propició experiencias comunicativas en inglés?
10. Según tu opinión, ¿La clase te proveyó de conocimiento y actividades en las cuales pudieras usar información de otras clases y viceversa?
11. Desde tu punto de vista ¿Las actividades llevadas a cabo estaban en un contexto de la vida real para tu carrera?
12. ¿Aprendiste a través de las actividades hechas en clase a comunicarte de manera natural en un contexto real en cuanto a tu carrera?
13. ¿Las actividades que llevaste a cabo en clase te ofrecieron información de la vida real que te apoyará de manera académica?

14. ¿Consideras que la manera de evaluar fue congruente con las estrategias y los saberes desarrollados?

15. ¿Cuál sería para ti la forma idónea de evaluar el dominio del inglés?

Anexo V. Extracto de Focus group

Focus group realizado el 26 de noviembre en el edificio COM1 salón “Diplomados” de la facultad de Ciencias de la Comunicación con 11 participantes y la investigadora. La transcripción de esta se lleva a partir del video grabado en cámara canon prestada por la facultad.

En: listo? Estamos a 20 de noviembre del 2019 tenemos un focus group en la Benemérita Universidad autónoma de Puebla y vamos a vas a hacer entonces una pregunta al aire quien gusta contestarlas o complementarlas. eh les agradezco antes que nada por estar aquí y por contestar estas preguntas, buscando apoyar a su licenciatura, su facultad y seamos todos beneficiarios tanto alumnos como docentes para dar nosotros un mejor servicio y ustedes que salen mejor preparados de su carrera. (Silencio por ajustes a video cámara). si alguien quiere si gustas café allí el café allí hay agua y galletitas.

Retomamos voy a lanzar la 1ª pregunta si no queda claro las aclaramos y a mí me gustaría que me dijeran ¿Qué hicieron ustedes para apoyarse si tenían alguna dificultad al aprender o al aplicar el inglés haciendo alguna actividad en clase? ¿cómo se apoyaron?

PH1: ¿Específicamente en la clase de inglés?

EN: Claro, en ese contexto.

Risas de participantes

EN: ¿Cómo apoya vas tú Brandon por ejemplo, A tus compañeros cuando hacían alguna actividad?

PH2: Pues si no entendían por ejemplo alguna palabra y yo me la sabía pues tratar de decirlo y si no puedes buscarla directo en el traductor .

PM1: yo en lo particular comentaba sí teníamos la idea en español y les decía qué le escribiéramos 1º en español y ya después no traducirla directamente al inglés por qué no va a ser lo mismo si no ve buscando ideas en español y no forzosamente luego luego escribirla en inglés porque eso cómo que dificulta más el expresarte entonces yo creo que pues sí 1º tienes tu idea así en tu idioma natal ya después al traducirla va a ser un poco más fácil.

PM2: Yo creo que que a mí se me hizo interesante el material de lectura que nos dio porque ahí sí estaba específicamente como una palabra técnica se relacionaba en un contexto y por ejemplo el libro de marketing de turismo yo lo quise buscar en español como para traducir pero el mismo texto no te permite pasarlo como tal a un traductor y entonces tenías que, yo por ejemplo tenía que ir transcribiendo y traduciendo algunas cosas y eso me ayudó mucho aprender más el vocabulario

PM1: pues es que yo creo que realmente es con todas es que EN nuestra carrera se utiliza muchos tecnicismos entonces más bien las clases en el ámbito laboral nos van a servir mucho.

PH6: siento que el orden de la materia esta cómo se da al final te ayuda mucho en este caso porque damos un repaso de lo que ya vimos en la carrera qué tal vez con el tiempo se nos ha olvidado un poquito y pues sí nos ayuda también a repasar varios temas que ya tenemos por sentado pero ahora en inglés y que ya tenemos medio oxidados

EN: en tu caso Quique, ¿que tú lo hacías por fuera que tenías que hacer una lectura o alguna actividad que tenemos que hacer nosotros te ayudó de alguna forma en el idioma o no?

PH7: sí, yo creo que también se refuerzan conceptos cómo básicamente dicen todos y aplicar no solo para cualquier material sino para la vida laboral como para seguir continuando con los tecnicismos que a veces pensamos que la carrera es muy práctica pero tiene sustento en lo teórico también entonces el apegarnos a eso es bastante importante especialmente si demostramos que tenemos conocimiento es eso.

EN: ok, muy bien. creen que de alguna forma lo que vimos en la clase los va a ayudar de alguna forma en su vida académica aquí en la escuela y en la vida real cuando salgan a trabajar y ganarse el sustento? ¿Cómo?

PH3: Sí porque incluso aun cuando la clase solamente era de 4 horas, nos diste herramientas que nos sirven bastante en lo académico por ejemplo si alguien se quiere ir de intercambio a un país de habla inglesa le va a ayudar mucho porque tal vez vamos a hablar el inglés pero sólo para comunicarnos o hablar coloquialmente pero en cuanto al lenguaje académico esta clase nos ayudó mucho también las lecturas.

EN: OK, ¿alguien más?

PH8: Pues en investigaciones por ejemplo uno de los temas que vimos por ejemplo el neuromarketing si tú quieres hacer una maestría o doctorado con lo que sigue estos temas son muy importantes y pues no sé si te quieres dedicar a eso el investigar y desarrollarlo.

EN: OK. entonces las actividades que llevamos a cabo qué mencionaba Brandon hace rato ustedes creen que si les ayudo aprender a ustedes buscarían otro tipo de actividades para aprender tanto el idioma como los temas?

PM5: Yo creo que los materiales que nos dio sí fueron muy buenos tan solo todos los libros que nos iba dando a mí me gustaban mucho y también el material audiovisual era muy comprensible y tiene razón mi compañero por ejemplo en toda la carrera nos hablan de cosas genéricas o en general y en muy pocas materias nos tocan temas muy muy en específico y nosotros bueno yo siento que cuando termines una carrera te debes de especializar en algo y el darnos estos temas tan específicos nos ayuda a tener un panorama de lo que vamos a querer hacer y si a mí me gustó que se vieran esos temas

Anexo VI. Notas de clase

Notas de clase para la Primera actividad: crisis Management introducción al marketing

Número de estudiantes que presentan 17. Se usa rúbrica desarrollada para evaluación de proyectos y de materia

Tema en específico: presentación de casos de crisis, el ejemplo de la pila del celular Samsung Galaxy S 7. Los criterios son: “necesita mejoría, suficiente, bien y muy bien”.

Los 17 alumnos trabajaron y presentaron en equipo los temas requeridos. a continuación desglosó algunos temas revisados y observados en los alumnos. se utilizaron los códigos asignados a cada uno de los participantes para guardar el anonimato.

En específico se tomarán en cuenta a diferentes alumnos qué representan los niveles que se encontraron, según el Marco común Europeo de Referencia se tuvieron alumnos en nivel A1, A2 y B1 los cuales son la base para la presente investigación.

En las presentaciones la mayoría de los participantes presentaron deficiencias tanto en el conocimiento del tema como en el vocabulario. Las presentaciones eran pobres, y lo único a resaltar era el correcto uso en los medios digitales para presentar sus ideas. cabe resaltar que las presentaciones fueron hechas en pares en la mayoría de ellos presentaban nerviosismo el cual se reflejaba en su comunicación no verbal con muletillas como “Emmm, este, perdón”, silencios largos, uso del L1 (español) entre otras. Un aspecto que se observó y es importante mencionar es el hecho que los alumnos que tienen un buen nivel de inglés no realizaron presentaciones que merecieran estar en los rubros más altos ya que carecían de vocabulario y aunque su estructura gramatical del inglés fuera buena, los demás aspectos que se evalúan no lo eran. La mayoría de los participantes demostraron una buena disposición al momento de la retroalimentación en cuanto a la pronunciación de palabras específicas o estructuras gramaticales. El ejemplo utilizado de la pila Samsung fue una buena herramienta para que los participantes entendieron los conceptos, el problema que se presentó en el momento de que los participantes presentaron el ejemplo de crisis es que tomaron ejemplos de crisis en español y por ende utilizaron el español. se debe mencionar que este error fue cometido por la docente al no especificar que los ejemplos deberían ser completamente en inglés sin embargo los participantes explicaban en inglés aunque leían el ejemplo en español

Como comentario personal, los alumnos no están acostumbrados a este tipo de clase, con la información que se maneja y al ritmo que se propone llevar. la mayoría pregunta por vocabulario sólo apunta para revisarlo posteriormente. por esta situación se les solicita a los participantes que realicen un diccionario en la parte posterior de su libreta para apoyarlos con las definiciones de las palabras que les cuesta trabajo. en esta instancia el participante usa en su mayoría el español aunque trata de usar el inglés al momento de contestar preguntas.

Notas de clase para la Segunda actividad.

Tema: fundamentos de marketing En específico las 4 PS. Número de alumnos que participaron en dichas presentaciones: 17. Uso de rúbrica y retroalimentación se da al final de exposición de clase y de manera general.

La mayoría de los alumnos siguen presentando los mismos problemas mencionados con anterioridad, sin embargo es importante mencionar que empiezan a buscar formas de aplicar la información previa en sus presentaciones. el tema de fundamentos de mercadotecnia que fue visto previamente por ellos en la materia de comunicación integrada a la mercadotecnia por lo cual les fue solicitado que trajeran como apoyo notas o apuntes que tuvieran guardados Asimismo se le solicitó que realizaran preguntas sobre el tema oh los temas que requerían una revisión más exhaustiva. es importante mencionar que varios de los participantes presentaron problemas de conocimiento en el presente tema por lo cual la docente tuvo que explicar el tema detalle generando así un mayor conocimiento pero más una clase de marketing que una clase de inglés a lo cual los participantes tuvieron una buena respuesta. en cuanto a sus presentaciones se puede ver a un la falta de conocimiento nerviosismo y muletillas al momento de presentar, en el aspecto constante es el uso correcto de medios para su presentación y la búsqueda de mejora en todo momento. en el momento de presentar él participó el PH1 solicita apoyo a la docente en aquel vocabulario pues estructura que desconoce.

Los alumnos siguen trabajando en su diccionario y empiezan a acostumbrarse a que la docente grabe o filme sus presentaciones. en estas presentaciones se puede ver la diferencia en cuanto al conocimiento tanto del idioma como del tema, sin embargo todos los alumnos presentan disposición para realizar las actividades.

La docente asigna la actividad de escribir un blog sobre los temas vistos e interactuar con sus compañeros y sus blogs una vez a la semana.

Los alumnos que tienen un mejor nivel de inglés se acercan a la docente para preguntar sobre su desempeño y calificación, se les explica que la calificación no es sumativa ni se verá reflejada en número sin embargo también se le da retroalimentación en cuanto a los aspectos evaluar determinados por la docente. no se presentó ningún problema.

Tema: Marketing in use.

Número de participantes 16. Trabajo presentado en parejas

Los alumnos empiezan a demostrar mejoría específicamente en la presentación sin embargo aún se necesita trabajar en su pronunciación y fluidez ya que la mayoría está en el primer segmento que es “necesita mejoría”, en este caso el PH2 y PH4 son los que mejoran los que más han mejorado y así como PM6 y PM5. La mejoría que se ha visto específicamente es en el uso de medios y el conocimiento del tema aunque seguimos teniendo solamente los rubros de “bien” y “suficiente” en cuanto a las presentaciones orales han ido mejorando sin embargo se tienen que marcar como “necesita mejoría” ya que siguen utilizando muletillas y silencios aún largos así como el uso del idioma español.

Se desarrollan algunas actividades para apoyar a los alumnos en su fluidez durante clase y esto se ha visto reflejado en la mejora de un nivel a otro. La interacción con sus compañeros ha ido mejorando debido a que cada uno se conoce mejor y no tienen el estrés de que se burlen de ellos o que no sepan sobre el tema . Se necesita trabajar más en la pronunciación y enseñarles cuáles son aquellos palabras que las ayudarán en su coherencia y secuencia al momento de hablar en inglés.

Las muletillas siguen siendo un problema por lo cual es empezamos a hablar de ellas y hacer al alumno consciente del uso de las mismas. Los alumnos proponen usar colores que les indiquen el momento en el cual utilizan algunas muletillas. La docente accede sin embargo esta retroalimentación inmediata la harán sus propios compañeros y solo en el caso de que la retroalimentación no se pueda dar con sus compañeros será cuando la docente tome el uso de los colores. La retroalimentación empieza a ser un poco más personal al final de cada clase sin embargo también se sigue utilizando la retroalimentación general. Esta decisión fue tomada por la docente debido a que los alumnos se acercan al

final de clase a preguntar sobre su desempeño y cuestionan el cómo pueden mejorar en general en el idioma inglés. Los alumnos siguen presentando interés sobre los temas vistos en clase así como los apoyos audiovisuales que se han presentado. Las lecturas asignadas han sido hechas y esto se nota debido a que conocen el tema y pueden hablar de ello.

Notas de clase para la décima cuarta actividad

Número de participantes físicos: 14 Número de participantes en línea: 2

Tema a trabajar: La identidad y los identificadores de imagen

Este es un tema que en este semestre donde la mayoría de los participantes están estudiando en el semestre en curso, esto se refleja en el conocimiento del tema y la mayoría tiene suficiente conocimiento y solamente tenemos algunos que manejan pobremente pero ante los 6 que no manejan muy bien el conocimiento 4 no han llegado a ese semestre donde ven están a un semestre donde se ve ese tema que es la gestión de la imagen y dos de ellos no tienen muy buen conocimiento aunque ya tomaron la materia. Se puede ver un gran salto en cuanto a la presentación oral, el contenido, la organización, el conocimiento del tema así como la pronunciación debido a que ya la mayoría se mueve entre “muy bien” y “bien”. En “suficiente” tenemos a varios y en necesita mejora aún cuando tenemos números de 5 o 6 estos son los menos y casi siempre son los mismos participantes. Seguimos con el participante PH1 trabajando duro y fuerte en el cual tiene bastante disposición hacen los trabajos, presenta algunas complicaciones para poder hablar el idioma aunque sí se nota una mejora en lo escrito y en la comprensión lectora y se está evaluando nuevas estrategias para poder ayudarlo y buscar que también desarrolle de una mejor forma su habilidad oral que finalmente es lo que busca esta materia. En este caso se solicitó a el maestro Helios Valencia para que pudiera apoyarnos en el tema de la imagen y estos identificadores de imágenes sin embargo por tiempos y actividades no pudo acompañarnos pero sí envió un lecturas que apoyaron en algunos aspectos a los alumnos y algunos vídeos que fueron de mucha ayuda para que visualmente pudiéramos encontrar estas identificadores de imagen y se utilizaron audiovisuales desarrollados por la propia docente y se desarrolló el tema sin ningún problema.

Notas de clase para la décima novena actividad.

Número de participantes presenciales: 14. Número de participantes en línea: 1

Tema: La estrategia del océano azul

En esta actividad se decide dar seguimiento a la estrategia del océano azul, el análisis FODA y la matriz ERIC: Se empieza a trabajar aún mucho más en esta estrategia, aplicándola a las cafeterías. En esta actividad, los participantes presentan la estrategia de océano azul aplicada a cada cafetería, nos encontramos presentaciones orales muy bien estructuradas, presentadas y con un contenido y con una organización lo suficientemente buenas; con un conocimiento del tema, con un vocabulario rico, una sintaxis buena. La pronunciación de la mayoría de los participantes está calificada entre “suficiente” y “buena”. La fluidez cada día ha ido mejorando pasando de “suficiente” a “bien” y a “muy bien”. En la “coherencia y secuencia” se sigue viendo una mejora conforme avanzan las unidades. En el caso de esta actividad caso se tuvieron dos lecturas muy extensas que fue la estrategia del océano azul del cual se leyeron 2 capítulos y los demás temas se vio con la docente. En este tema se ve que los participantes están muy involucrados con lo que se les ha pedido y comienzan a ver el avance y mejora de las estrategias que están desarrollando como propuesta para una empresa real y uno de los comentarios hechos en clase por la participante PM4 es que lo las características de las estrategias bien pueden ser abordadas e incluso en llevadas a la realidad y propone el presentar dichas estrategias directamente con él los sueños de “Tartlets coffee”. En este caso al momento que el participantes lo presenta así la docente accede a ayudarles a mejorar su portafolio de evidencias, sin embargo, ellos tienen que hacerlo en español sin dejar a un lado el trabajo que es en sí la base del presente curso. Es importante mencionar que el apoyo para poder hacer el portafolio de evidencias y la propuesta de la estrategia se llevó a cabo en horas extracurriculares y esto no contó en ninguna manera para hacer evaluaciones. Las estrategias que emanan de este curso las presentaron finalmente en la clase pero en el idioma inglés.

Notas de clase para la 22 actividad. Número de participantes: 16

Nombre de la actividad: La comunicación y el marketing, ¿qué es la CIM?

Para esta sesión se tiene a la mayoría de los participantes entre el criterio “suficiente”, “bien” y “muy bien”, encontrando un mayor número en “muy bien” en cuanto a criterios de presentación, contenido, vocabulario, conocimiento del tema, sintaxis, pronunciación y fluidez lo cual genera una interacción muy buena entre los alumnos. Se sigue utilizando la práctica de caso tipo Harvard y se analizan la la comunicación integrada la mercadotecnia.

En cuanto a estrategias para la cafetería que se asignó en esta última sesión la presentación es la CIM en la cafetería asignada y las estrategias que derivan de ella. Esta es la última actividad que se va a trabajar con las cafeterías por lo cual se trabaja en clase no solamente con este tema sino con una presentación final escrita que presentarán los alumnos por escrito en cuanto a las estrategias que ellos presentan.

Este día también se dan la última tutoría de idioma y vocabulario con los alumnos nos quedamos 2:00 horas extra aproximadamente para poder terminar de revisar todos los temas, vocabulario, pronunciación y todas las dudas que den antes de la presa estación final. También se da una tutoría especial para el equipo que va a presentar un portafolio de evidencias con y la cafetería anteriormente mencionada y dar los puntos finales para y lo que necesitan presentar, se modifican algunas estrategias pero de manera muy ligera y se analiza la situación de la presentación e información a dar. La cita que los participantes tienen es el 27 de noviembre de 2019 a con el dueño de dicha cafetería y esperaremos para comentar dentro de la presente investigación y cuál fueron los resultados de dicha presentación y de las estrategias que se aplicaron y se propusieron para esto.

Como parte de conclusión los participantes hicieron un breve análisis de las actividades que se llevaron a cabo, de lo que aprendieron y de los temas que se vieron en específico y como toda esta información les puede ser útil en uno u otro aspecto. También se les recuerda que el día 20 de noviembre del presente año se llevará a cabo el Focus Group a las 11 de la mañana en el edificio COM uno, salón de diplomados donde se llevaba a cabo la clase de inglés. La mayoría ya firmó su carta de consentimiento y estamos solamente en espera de poder realizar el Focus Group. La facultad ya dio el permiso para llevar a cabo el Focus Group, nos prestaron la cámara canon para poder hacer el vídeo y también la grabación en audio del Focus Group a la fecha solamente queda pendiente una sola sesión que es donde se verán las estrategias finales que se tomaron en cuenta y la presentación final.

Anexo VII. Vaciado de datos de rúbricas.

Rúbrica de evaluación.

Número de Participantes:	15
Tema Principal:	Public Relationships
Nombre de actividad:	Explain the main characteristics

Criterio	Actividad I			
	Necesita Mejoría	Suficiente	Bien	Muy Bien
Presentación oral	5	4	6	
Contenido y organización	9	5	1	
Conocimiento del tema	8	6	1	
Uso de medios	9	2	2	2
Vocabulario	8	2	5	
Sintaxis	7	5	3	
Pronunciación	7	7	1	
Fluidez	7	5	2	1
Coherencia y secuencia	8	5	2	
Situación	9	3	3	
Precisión	9	3	3	
Interacción	9	6	1	

Número de Participantes:	15
Tema Principal:	Management and communication strategies
Nombre de actividad:	Communication diagnostics in the coffee shop

Criterio	Actividad II			
	Necesita Mejoría	Suficiente	Bien	Muy Bien
Presentación oral	3	7	6	
Contenido y organización	5	5	5	1
Conocimiento del tema	3	4	5	4
Uso de medios	4	5	6	1
Vocabulario	4	6	6	2
Sintaxis	3	6	6	1
Pronunciación	4	5	4	3
Fluidez	3	6	4	3
Coherencia y secuencia	5	6	4	1
Situación	3	5	5	3
Precisión	4	5	5	2
Interacción	4	5	7	

Anexo VIII. Starbucks Coffee Company in the XXI century.

Abstract

On the morning of March 19, 2008, 6,000 Starbucks shareholders met at McCaw Hall in Seattle for the annual coffee company meeting. The first in line appeared on the outskirts of the building's glass facade while it was still dark and shortly thereafter the auditorium was crowded.¹ As the crowd entered, a team of Starbucks employees handed out cups of hot coffee, while another group wrote on white cards the comments of shareholders about the company.² From the Seattle skyline in the morning to the group of workers with green aprons, the annual ritual was carried out in accordance with the Starbucks tradition. But for the iconic company, this had not been a common year.

Starbucks started in 1971 as a coffee roaster company with headquarters in Seattle. At that time, the largest coffee market was dominated by supermarket brands, such as Folgers and Maxwell House, and per capita coffee consumption was falling.³ However, during the next two decades coffee bean sellers Special and high quality began to attract a retinue of niches.⁴ In 1987, businessman Howard Schultz bought Starbucks with the aim of introducing the European-style coffee culture into the US market. Under the protection of Schultz, Starbucks spread the culture of high-quality, personalized coffee drinks in urban areas throughout the country. The enthusiasm of Starbucks customers helped the company increase its revenue from almost \$ 10 million in 1988 to more than \$ 1.3 billion ten years later.⁵ In 2007, the coffee company had earned \$ 9.4 billion in Revenue through a network of more than 15,000 coffee shops worldwide.

Starbucks' performance history since its initial public offering (IPO) in 1992 made it a favorite of the investment community for many years. Between 1995 and 2005, the company's shares increased from almost \$ 2 to more than \$ 30, and remained near or above that level for much of the following year.⁷ But at the end of 2006, Starbucks shares initiated a seemingly inexorable fall, losing more than half of its value in 15 months. (Of a value close to \$ 39 in November 2006, it dropped to less than \$ 19 in early 2008.) In February 2007, Schultz, chairman of the company's board of directors at that time, sent a memo to senior management pointing out that the company's recent decisions had led to the weakening of "the Starbucks experience" and the "conversion of the [Starbucks] brand into a mass consumer product" (Annex 1). Later that year, Starbucks reported the first drop in

comparable coffee shop sales.⁹ In January 2008, Schultz decided to replace the President and CEO Jim Donald and returned to the position he had last held in 2000

The 2008 annual meeting was held in an environment of scathing criticism from the press. However, Seattle shareholders received Schultz's arrival on stage with loud applause.¹⁰ "I am here humbly sharing your concerns and disillusionment with the company's performance and the effects of this performance on your Starbucks investments," Schultz told them. "And I promise you that this will not last."¹¹ Schultz continued:

There are people in this audience ... who believed in the dream of a young entrepreneur that we could create a national brand around coffee, and that we could also build the kind of company that had social awareness and provided equity in [the] way of stock purchase options and health.

Índice Figuras.

Figura I. Concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje

Figura II. Modelos de producto

Figura III. Modelos de proceso

Índice de tablas:

Tabla I. Características especiales del método de enseñanza

Tabla II. Aspectos básicos del nivel A según el Marco común europeo

Tabla III. Descriptores de Nivel A2 según el Marco común europeo

Tabla IV. Competencia genérica de la lengua extranjera en la BUAP

Tabla V. Criterios y Niveles de dominio de la competencia genérica relacionada con el Eje Transversal – Lengua Extranjera (LE)

Tabla VI. Los modelos críticos y socio críticos según Toohey

Tabla VII. Temas mencionados en el rol de la estrategia

Tabla VIII. Temas mencionados en el rol de la evaluación

Tabla IX. Temas mencionados en el rol de los materiales

Tabla X. Temas mencionados en el rol de la técnica

Tabla XI. Temas mencionados en el rol del estudiante

Tabla XII. Temas mencionados en el rol del docente