

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



“DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN EL IDIOMA INGLÉS EN
ALUMNOS NORMALISTAS”

POR: LIC. MARIA ELVA GARZA CAVAZOS

COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE: MAESTRÍA EN LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

CD. UNIVERSITARIA, NUEVO LEÓN

AGOSTO DE 2008

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEON

“Desarrollo de la Comunicación Oral en el Idioma Inglés en Alumnos Normalistas”

Aprobación de Tesina

Directora de Tesina: M.C. Gabriela Adriana Elizondo Regalado

Sinodales:**Firmas:**

M.C. Gabriela Adriana Elizondo Regalado

Dra. Ma. Guadalupe Rodríguez Bulnes

M.C. Nicolasa Barbosa Reyna

M.C. Luis Carlos Arredondo Treviño
Sub-director de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras

INDICE

CAPITULO 1

Antecedentes

Contexto global de la educación

La educación en México.

Normales para maestros en México.

Escuela Normal “Profesor Miguel F. Martínez” en Monterrey.

Planes de estudio.

Papel de los idiomas dentro de la educación hoy en día

La enseñanza del inglés en la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”.

Planteamiento del problema

Objetivos del estudio

Preguntas para desarrollar la investigación

Hipótesis

Justificación

CAPITULO 2

Fundamentación teórica

Aprendizaje

Aprendizaje significativo

Aprendizaje de lenguas extranjeras

Métodos, breve repaso histórico

Desarrollo de una clase comunicativa

Desarrollo de actividades comunicativas

Ejemplos de actividades para desarrollar la comunicación oral

Características de las actividades para desarrollar la comunicación oral

Materiales requeridos en las actividades comunicativas

Evaluación de actividades comunicativas

CAPITULO 3

Metodología

Encuesta

Observación del grupo

Motivación y retroalimentación

Procedimiento cuantitativo

Procedimiento cualitativo

Reporte de resultados finales

Diseño de encuesta

Características consideradas para la observación del grupo

CAPITULO 4

Resultados

Resultados de la primera encuesta

Análisis en gráficas

Actividades comunicativas aplicadas en clase.

Resultados de la primera evaluación parcial

Resultados de la segunda evaluación parcial

Resultados de la tercera evaluación parcial

Resultados de encuesta final

Análisis comparativo en gráficas

Conclusión

CAPITULO 5

Conclusiones y Recomendaciones

Bibliografía

Fuentes electrónicas

Otras fuentes

Anexos

CAPITULO 1

Antecedentes

Contexto global de la educación

La educación, a través del tiempo, se ha observado desde diferentes perspectivas. Desde la época prehispánica a nuestra era, se ha transformado y considerado como un proceso no formal hasta llegar a la educación formal actual.

Ésta es y ha sido parte del sistema social de todo individuo. Los indígenas aprendían un oficio de acuerdo a su lugar en la sociedad, ya fuera agricultura, artesanía, orfebrería, etc. ([Wikimedia Foundation, Inc.](#)) Se tiene noticia de su incursión en el arte no sólo por el producto terminado como resultado de los oficios antes mencionados, sino porque contaban incluso con su propia literatura, en la que pueden apreciarse hermosos poemas atribuidos a Netzhualcóyotl, Moctezuma III, Notlazohtla, y Totoquihuatzin, entre otros (Flores, ITESM, Carrillo).

La educación en aquellos tiempos normalmente podría englobarse en la palabra “aprendizaje”, ya que la idea era “aprender” lo necesario para desarrollar un oficio, y el que estaba en esta situación normalmente era denominado “aprendiz”. La graduación en este tipo de sistema sería la capacidad de desarrollar un oficio. El cambio que aporta la llegada de los españoles, es reflejado por la forma de enseñanza y los maestros que la impartían. Después de su arribo, la educación consistía principalmente en la enseñanza del nuevo credo, y la escritura, así como de diferentes oficios que diferían por tratarse de otra cultura, y era impartida por los misioneros españoles (TV Nuevo León).

Al paso del tiempo, y como respuesta a la necesidad de actualizarse en el rubro educativo, se han producido instituciones que regulan los contenidos educativos que han pasado por cambios producidos por diferentes corrientes de tipo económicas, políticas, etc., todas con el propósito de enseñar al individuo a desarrollarse dentro de su sociedad, de acuerdo a sus requerimientos, y a la filosofía imperante. Al mismo tiempo se ha buscado ampliar la distribución del conocimiento a todas las áreas posibles y estandarizar la educación con respecto a las necesidades del estado, del país, y últimamente, igualarlo a niveles en otras partes del mundo; es decir, globalizarlo.

Actualmente se están registrando transformaciones en todas las áreas de la vida: económicas, sociales, educativas, y productivas, entre otras. Todo esto puede darse gracias a la producción de la ciencia y la tecnología, como en el caso de los medios de información, que se encuentra accesible a cualquier hora. Las naciones se alinean en bloques para obtener mayor poder político y económico, así como para competir con otros (<http://www.dgi.unam.mx/rector/html/set13nov07.htm>).

En México, igualmente, se vive un proceso de transición en todas las áreas. La educación, dentro del ámbito cultural, muestra fenómenos como la aceleración de conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos, que gracias a la información que fluye con una rapidez extraordinaria, casi instantánea, están a la mano de cualquier persona. Así, la educación en general no puede sustraerse al contexto de transición mundial.

El conocimiento y la información en la sociedad hoy en día, reafirman de igual modo el rol de formación que desempeñan las instituciones de educación superior, ya que el

saber constituye un factor principal para el desarrollo y fortalece la importancia de la educación, que es el bien máspreciado para cualquier nación. La exigencia de estar al día, hace que al encaminarse hacia nuevos conocimientos, surjan diferentes y nuevos horizontes en las instituciones educativas, tanto formando profesionales, investigadores y técnicos, como generando, aplicando y transfiriendo conocimiento para su aplicación en los problemas del país (ANUIES www.anuies.mx, UANL www.uanl.mx, Tecnológico de Monterrey www.itesm.edu).

La educación tiene un papel estratégico en el crecimiento económico, busca desarrollar una sociedad que transmita bienestar a sus habitantes, que desaparezca, (sin decir que hasta el presente lo ha logrado), diferencias entre regiones y grupos sociales, que impulse la democracia, la tolerancia y el respeto, entre otras.

Es por lo anterior que dentro del proceso de globalización económica, la interdependencia a nivel mundial y la formación de bloques regionales, es el contexto internacional de operación para las instituciones de educación superior.

La competencia se da a niveles mundiales y requiere de una preparación acorde con las exigencias de hoy en día, pero que está sujeta al alcance del individuo, ya sea por capacidad económica o por residir en un país primermundista. Es por lo anterior que la educación es considerada como el medio para nivelar la desigualdad en los alcances de preparación y conocimiento de los individuos. Es decir, debe resolver esas diferencias y presentar un individuo competitivo (Tecnológico de Monterrey, www.itesm.mx/2005).

La educación en México.

Como ha sido expuesto anteriormente, México ha pasado por diferentes transiciones en sus procesos educativos hasta llegar a su estatura actual. Se entiende como proceso educativo “la operación del modelo en la escuela y la sociedad”, según la publicación de la SEP Hacia un nuevo modelo educativo (página 111) en el que se pueden identificar diversos conceptos como la comunidad educativa, educación informal, educación extraescolar y la educación formal en que está ubicada la institución educativa. La revolución mexicana contribuyó produciendo grandes ideales, ya que la Constitución de 1917 estableció que la educación debía ser laica, obligatoria, y gratuita. Sin embargo el carácter “laico” en la educación produjo pugnas con el clero. Larroyo (480, 481) manifiesta que Venustiano Carranza intentó modificar el artículo 3º, sin poderlo lograr.

De acuerdo con la investigación de Larroyo, el maestro José Vasconcelos es designado como cabeza del ministerio de educación. Su visión era más progresista, y su concepto de “laicismo” era el de una actitud de tolerancia hacia los alumnos de diferente religión. Le toca a su administración instituir a la Secretaría de Educación Pública (SEP), el 29 de septiembre de 1921. Y aunque su periodo terminó en julio de 1924, es esta institución la que organiza desde entonces los distintos niveles educativos del país: abre escuelas, prepara cursos, edita libros y funda bibliotecas; son estas actividades las que fomentan un proyecto educativo nacionalista. El presupuesto para educación se incrementa, además de las aportaciones federales, de quince millones de pesos anuales, a treinta y cinco millones durante el periodo de 1921 a 1923.

En el gobierno de Cárdenas, se establecen las escuelas normales de Educación Física (1936) y para Maestros no Titulados (1938). Durante la administración del Dr. José Manuel Puig (1924-1928), se dio lugar a la Escuela Normal Superior que fue anexada a la Facultad de Filosofía y Letras para Graduados de la Universidad Nacional, misma que sobrevivió con este nombre, a pesar de cambios y ajustes, aunque fuera de la jurisdicción de las autoridades universitarias (Larroyo, 518). Hoy en día, la educación en la República Mexicana comprende niveles de educación preescolar, básica o primaria, media o secundaria, profesional, profesional técnico, bachillerato, licenciatura, normal, y posgrado.

Durante la segunda gestión del Dr. Jaime Torres Bodet en el Ministerio de Educación (1958), se enfrenta al grave problema de deserción de los estudiantes desde primaria hasta la universidad, donde se registra que uno de cada mil alumnos termina su instrucción. Se establece entonces la entrega de libros de texto gratuitos y obligatorios en las primarias, elaborados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Algunos sectores de la sociedad acogieron esta idea con un aplauso, pero algunos otros lo visualizaron como coercitivo. Otros logros en esta última gestión del Dr. Bodet es organizar la U.N.A.M., profesionalizar la investigación, y revisar los planes de estudio del bachillerato (Larroyo, 546-550).

En 1975 se establece la educación abierta para adultos y en 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional, que se encargará de formar profesionales de la educación con capacidad de observar las necesidades del país.

La Constitución política de México y la Ley General de Educación son los documentos legales que regulan el sistema educativo mexicano en su mayoría. La educación básica es gratuita y obligatoria para todos los niños. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en sus artículos 3 y 31 señala que cada individuo tiene derecho a recibir educación y que la misma estará a cargo de la federación, los estados, y los municipios. El gobierno federal determina los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal a nivel nacional, previa consulta a los gobiernos de las entidades federativas y sectores involucrados. La educación que imparte el estado debe ser laica, además de estar orientada hacia el progreso científico. Es la misma constitución, la que regula y controla la educación que imparte el estado, organismos descentralizados, y particulares con autorización expresa; asimismo reconoce la autonomía de la educación superior para organizarse con respecto a los estudios que imparten.

El Programa Nacional para la Modernización Educativa (1989,1994), estableció la educación primaria como prioridad, con la idea de que el acceso a este nivel estuviera al alcance de todo individuo, así como el evitar la deserción escolar y luchar de esta forma contra el rezago educativo.

La educación preescolar se imparte por lo general en tres grados, sus alumnos son de 3 y 5 años de edad. La educación primaria se da en seis años, es obligatoria y se imparte a niños y a adultos. El nivel medio superior abarca tres tipos de educación: propedéutica o bachillerato; propedéutica-terminal, en la que se incluyen el bachillerato especializado o tecnológico y terminal o profesional medio. La educación superior comprende licenciatura y posgrado en educación normal, universitaria y tecnológica.

El requisito para cursar la licenciatura y la normal es haber concluido el bachillerato; para hacer estudios de maestría, debe haberse cursado la licenciatura; para hacer estudios de doctorado es requisito el haber cursado maestría o ser poseedor de méritos académicos equivalentes.

La UNICEF señala que a pesar del avance de México para asegurar que sus niños vayan a la escuela, un millón de entre cuatro y cinco niños y niñas no van a la escuela; y las causas principales son la pobreza, el trabajo infantil, el maltrato y la falta de apoyo en las escuelas y la familia. Añade de igual forma, que de los alumnos que salen de la escuela, la mitad de los de quince años no entienden bien lo que leen y dos de cada tres no pueden hacer uso de las matemáticas.

Sigue señalando la UNICEF, que las oportunidades de recibir una educación adecuada no son iguales para todos, mencionando como variables que afectan la misma a la discriminación de las escuelas hacia los pobres, a los indígenas, a las niñas, los discapacitados, a las madres adolescentes, niños con problema de aprendizaje, y la situación de las escuelas rurales, entre otras.

Lo anterior presupone un problema alarmante en un país que constitucionalmente promueve el derecho de todos a recibir educación básica gratuita, ya que en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, México se comprometió a asegurar al menos doce años de educación hasta el 2015.

Además de las actividades iniciales a su cargo, la SEP tiene entre sus funciones, la de planear y evaluar el sistema educativo nacional integrando datos y estadísticas básicas para entender la situación y avances en la educación, que recibe de cada escuela del país. En base a esta información se realizan procesos de planeación,

presupuestos y asignación de recursos humanos, materiales, y financieros, además de otros.

Independientemente de las actividades realizadas por la SEP en su esfuerzo por expandir la educación, se dan otros aspectos que afectan a la población, y que repercuten en la educación de las personas. Se pueden observar grandes diferencias entre los estados y su nivel de ingresos de la población. Como ejemplo se pueden ver el Distrito Federal y Nuevo León, donde la escolaridad en promedio es de 9.8 grados, en cambio en Chiapas y Oaxaca es de 5.6 y 6.0, respectivamente. Por otro lado, por datos difundidos por el INEGI, en el año 2000, el 20% de la población considerados como de los más pobres no cursan más de 3 grados, en tanto que el 10% de los catalogados como más ricos estudian en promedio más de 12 grados.

Normales para maestros en México.

La educación básica en México, está actualmente a cargo de los maestros egresados de las escuelas normales, que fueron creadas hace más de 100 años. Sin embargo, la educación existía desde tiempo antes, y recaía en maestros “empíricos”. Estos formadores provenían de la educación en casa; gente que aprendía a leer y a escribir, probablemente de su madre o tutores (<http://www.enmfpm.org/historia.php>, Larroyo 517).

Las escuelas normales fueron establecidas con la voluntad gubernamental, para cubrir la necesidad de unificar programas, sistemas y métodos en la impartición de la educación, y de esta manera establecer uno mismo para toda la república (Larroyo, 509; Sandoval, http://www.oas.org/udse/gestion/ges_rela20a.html).

Actualmente, las normales no son autónomas; son responsabilidad de cada estado, que a su vez determina la formación y contenidos relacionados con la política estatal, y de igual forma las contrataciones. Ofrecen carreras para los diferentes programas educativos que abarcan, que ahora son licenciaturas: maestros de preescolar, primaria, secundaria, educación física, educación especial. Existen algunas normales con sistema de internado para maestros rurales y normales para maestros indígenas (Sandoval, http://www.oas.org/udse/gestion/ges_rela20a.html; Hurtado, http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_15.htm).

La normal básica podía cursarse inmediatamente después de terminar los estudios de secundaria y enseguida especializarse en la normal superior ya fuera en matemáticas, ciencias, lengua, etc. Un maestro egresado de la normal básica únicamente podía trabajar en primaria, y una vez cursada la normal superior a nivel de secundaria. Sin embargo, a partir de 1984 fue establecido como requerimiento el estudio previo de bachillerato, pasando de este modo, al nivel de licenciatura. Al elevar las carreras normalistas al nivel de licenciatura, se buscó que las normales cumplieran con la docencia, investigación y difusión, y comunicación académica como todas las licenciaturas; se homologó a los maestros en educación superior en salario, tiempo y división del mismo en docencia e investigación y difusión. Lo anterior, tuvo como propósito la consolidación de las normales como instituciones de educación superior licenciatura (Sandoval, http://www.oas.org/udse/gestion/ges_rela20a.html; Vidales, Flavio y otros, 138,139;).

En sus planes de estudio estaba el formar maestros-investigadores. Se buscaba mayor aptitud para la investigación de las técnicas didácticas, el conocimiento de la psicología educativa, la vinculación de teoría-práctica; disciplinas teóricas de la educación, como el currículum, la epistemología, la psicología, etc. Este plan se llevó a cabo en escuelas de educadoras y maestros de primaria, creándose escuelas anexas como laboratorios de práctica (Vidales, Flavio y otros, 138-143; Sandoval, http://www.oas.org/udse/gestion/ges_rela20a.html; Escuela Miguel F. Martínez, en su publicación de “120 Aniversario: Memoria”, 53).

Durante trece años estuvo vigente este plan y al cuestionarse su efectividad de formar maestros que no eran ni maestros ni investigadores, se desiste del objetivo principal de fortalecer la investigación y disposición de los maestros para preparar sus clases sobre este contexto. En 1997 a nivel de primaria, el plan de estudios deja de lado al maestro investigador, para volverse hacia el maestro que enseña. El enfoque es ahora hacia la docencia y la enseñanza, se busca la adquisición de competencias didácticas que favorezcan el aprendizaje, control del tema y la forma pedagógica necesaria para enseñar dentro del contexto social y cultural en el que estarán impartiendo clase. En 1999 inicia la reforma en la educación preescolar y secundaria. En el 2003 se inicia con este mismo enfoque en educación física, y en el 2004 en educación especial (Sandoval, http://www.oas.org/udse/gestion/ges_rela20a.html).

Hasta la fecha, sin embargo, se debate sobre cómo se justifica la ascensión a la escala de profesionalización del trabajo docente; de qué elementos consta el trabajo del maestro; y si es esta una profesión que exige lo mismo que las demás.

El plan de estudios ha incorporado más práctica y observación. Los alumnos pasan su último año de estudios en “prácticas” mientras desarrollan su tesis. Por lo mismo los maestros deben salir del aula y observar a sus alumnos, escuchar sus dudas, enseñar a los alumnos a enseñar los temas. Esto presupone que la escuela tradicional normalista se está convirtiendo en un espacio de aprendizaje mutuo (CONALTE, 49,52,55).

La Dra. Etelvina Sandoval Flores, quien es Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el D.F., puntualiza al final de su presentación electrónica “Otras experiencias en la gestión. Las escuelas normales”, que entre los avances que se han registrado en las normales se encuentran: el uso de de nuevos enfoques por parte de los formadores de docentes, que existe mayor dominio de contenido, la existencia de planes de estudio y programas, la disposición a actualizarse, y que el trabajo colegiado es valorado. Sin embargo, continúa, persiste la falta de opciones para actualización, la práctica está arraigada a enfoques tradicionalistas, el ignorar el nivel educativo de formación de los futuros maestros, resistencia a compartir experiencia y conocimiento, perfil inadecuado hacia el nuevo plan de estudio, y su incapacidad para sostener un servicio de calidad, entre otras (Sandoval, http://www.oas.org/udse/gestion/ges_rela20a.html).

Escuela Normal “Profesor Miguel F. Martínez” en Monterrey.

En la reseña histórica contenida en la publicación de la Secretaría de Educación y Cultura, con motivo del CX aniversario de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, es informado que el establecimiento de dicha institución se puntualiza en decreto acordado en el Honorable Consejo del Estado en Monterrey, el 23 de noviembre de

1870. Este fue firmado por Jesús Olvera, diputado presidente; T. Olivares, diputado secretario; G. Garza García, diputado secretario; gobernador constitucional interino, Dr. José Eleuterio González; y Lic. Viviano L. Villarreal, secretario.

La culminación anterior se da después de una serie de eventos, que a continuación se enlistan.

En 1845 se funda la escuela de acuerdo al sistema de enseñanza lancasteriano, llamado de este modo por su fundador, José Lancaster, quien difundió su método por América Latina, y en México en 1842 bajo el auspicio del General Santana. Es en esta época en que se establece la Escuela Normal en México, siendo a ésta a la que acudieron don Francisco Lazo y don Carlos Margáin, becados por el gobierno del Estado de Nuevo León. Ellos recibieron el título de Maestros Normalistas (SEP, 23; <http://www.enmfm.org/historia.php>).

La escuela lancasteriana establecida en Monterrey no titula a ningún maestro; pero el sistema se populariza y toma una forma autodidacta. Se autoriza el título a maestros de primera, segunda y tercera clase, mediante exámenes públicos con jurados especiales de acuerdo a la ley del 23 de noviembre, con la que se establece la Escuela Normal.

Los maestros que ejercieron de 1845 a 1889 lo hicieron como Preceptores. Ellos enseñaban niños en primaria, pero mediante técnicas personales, sin valor didáctico profesional. Este sistema arrojó nuevoleonenses ilustres como el presbítero don Felipe de Jesús Cepeda, don Úrsulo Vargas, don Fernando Guerra; más conocidos todavía, lo son don Antonio Tamez Martínez quien fuera director único de la Escuela Normal; y quienes fueran los precursores de la Reforma Escolar de 1892, don Gaspar Fernández,

don Martín Elizondo, don Serafín Peña, don José María González, y finalmente don Miguel F. Martínez, quien fuera director de la normal de 1881 a 1883, y de quien toma su nombre la normal para maestros hasta el día de hoy (SEP, 24; <http://www.enmfm.org/historia.php>).

La enseñanza se vuelve más efectiva a partir de 1883. Se plantean tres procesos para preparar maestros de instrucción primaria y un cuarto para la educación secundaria. Dichos procesos se describen a continuación.

El primer proceso se da en la Escuela Normal de Profesores que se desarrolla del 1º. de enero de 1871, al 12 de noviembre de 1927. Durante este tiempo se dan una serie de leyes orgánicas que indican las normas y establecen modalidades didácticas según nuevos modelos educativos. Esta escuela aceptaba únicamente varones y les confería el título de Profesores de Instrucción Primaria con Uno, Dos Tres y Cuatro Años (SEP 1981, 18; SEP 1987, 25).

El segundo establece la Escuela Normal de Profesoras y funciona desde el 1º. de enero de 1895 al 12 de noviembre de 1927. Esta institución atiende exclusivamente mujeres; sin embargo los estudios, y títulos otorgados, eran los mismos que la escuela de varones. Las egresadas ostentaban al igual que sus colegas varones, el título de Profesoras de Instrucción Primaria (SEP 1981, 18; SEP 1987, 26).

El tercer proceso se da en la Escuela Normal para Maestros, como resultado de la fusión de la Escuela Normal de Profesores y la de Profesoras. Desde 1928 se han dado varias reformas introducidas en programas, métodos y fines educativos, pero esta organización confiere a sus estudiantes el título de Profesores de Educación Primaria (SEP 1981, 19; SEP 1987, 26), mismo que cambia al profesionalizarse la carrera, por lo

que sus alumnos se titulan bajo la licenciatura de educación preescolar, educación primaria, o educación física (<http://www.enmfm.org/mision.php>).

El cuarto proceso se desarrolla al establecerse la Escuela Normal Superior que inicia el 1º. de septiembre de 1942, con la finalidad de preparar maestros de secundaria, especializándolos durante tres años en alguna área correspondiente a los programas vigentes. Era requisito para ser admitido como estudiante el título de Profesor de Instrucción Primaria expedido al terminar la normal básica (SEP 1981, 26,27; SEP 1987, 19).

Durante estos procesos se dan las siguientes reformas:

- La Escuela Lancasteriana, cuya reforma sustituye a la Escuela Rudimentaria Catequista. Esta escuela es liberal e instructiva y se desarrolla desde 1835 hasta 1870, teniendo como objetivo el hacer uniforme la enseñanza primaria en el estado, pero no oficialmente. Se educaba sobre el aspecto intelectual y en especial la memoria. Sus libros de texto están redactados en forma dialogada. Los alumnos tomaban lecciones a sus compañeros y auxiliaban al preceptor. Los castigos físicos y premios materiales formaban parte del desarrollo de la educación moral. No se practicaba la educación física. Se practicaban “ostentosos exámenes públicos” (SEP 1981,19,20)
- La Escuela Nuevoleonesa se desarrolla de 1892 a 1927, se trata del primer sistema oficial de enseñanza popular en el estado. Sustituye los principios de la escuela Lancasteriana, con una serie de normas instructivo-educativas e integrales bajo principios psicológicos, pedagógicos, sociológicos, democráticos y los políticos que establece la Carta Magna de 1857 (SEP 1981, 20).

Es decir, que a partir de esta etapa, la enseñanza es laica, gratuita y obligatoria, y es responsabilidad del Gobierno de Nuevo León y sus municipios. El control es ejercido a través del Consejo de Instrucción Pública, la Dirección de Instrucción Primaria y las Escuelas Normales.

- Los principios pedagógicos de esta reforma se dirigieron hacia la educación integral del niño bajo un método objetivo general, de acuerdo a las facultades físicas, intelectuales, morales y estéticas. Se instruía conforme a una cultura, basada en los conocimientos necesarios para que el individuo fuera útil a sí mismo y a la sociedad.
- Se construyen edificios especiales, se abolieron premios y castigos, se crearon fiestas escolares, se preparó al magisterio en el área científica. Se revelan principios didácticos, nueva modalidad del trabajo personal, nueva organización, cambio de plan de estudios, asignaturas y programas para la preparación del magisterio.

Planes de estudio.

En el informe sobre el CX Aniversario de la “Escuela Normal Miguel F. Martínez”, editado por la Secretaria de Educación y Cultura, se contemplan los planes de estudio de esta institución de 1806 a 1973, que se transcriben y/o se analizan a continuación.

De 1806 a 1900, el plan de estudios de esta escuela, comprendía cuatro años y se cursaban las siguientes materias:

PRIMER AÑO
 Antropología
 Lectura Superior
 Aritmética
 Física
 Moral y Urbanidad
 Geografía
 Caligrafía

SEGUNDO AÑO
 Pedagogía
 Gramática
 Álgebra
 Geometría
 Química
 Geografía General
 Historia Patria

Ejercicios Militares

Dibujo
Ejercicios Militares

Tercer AÑO
Metodología Aplicada
Gramática
Álgebra
Geometría
Historia Universal
Dibujo Aplicado a la Enseñanza
Ejercicios Militares

CUARTO AÑO
Literatura
Economía Política
Organización Escolar
Instrucción Cívica
Física del Globo
Botánica
Contabilidad
Dibujo

En el periodo de 1905 a 1909, el plan de estudios continúa comprendiendo cuatro años, y contiene las siguientes materias.

PRIMER AÑO
Aritmética
Geografía
Pedagogía Teórica
Pedagogía Práctica
Inglés
Labores
Caligrafía
Música

SEGUNDO AÑO
Gramática
Física
Pedagogía Teórica
Pedagogía Práctica
Geometría
Historia Patria
Dibujo
Labores
Música
Gimnasia
Inglés

Tercer AÑO
Gramática
Química
Geografía Física
Cosmografía
Pedagogía Teórica
Pedagogía Práctica
Historia Universal
Inglés
Labores
Dibujo
Gimnasia

CUARTO AÑO
Literatura
Pedagogía Teórica
Pedagogía Práctica
Moral
Historia Natural
Psicología
Instrucción Cívica
Economía
Gimnasia

Como puede observarse, en el primer plan de estudios que rige por noventa y cuatro años, no se considera la enseñanza del idioma inglés como parte del mismo. En el segundo plan que rige durante cuatro, es decir, una generación, se le otorga al aprendizaje del inglés tres años.

Se presenta enseguida el plan de estudios que rigió igualmente, por cuatro años, a la escuela normal, el de 1910 a 1914.

PRIMER AÑO

Pedagogía Teórica
Pedagogía Práctica
Aritmética
Álgebra
Geografía
Inglés
Caligrafía
Labores
Música
Gimnasia
Higiene

SEGUNDO AÑO

Pedagogía Teórica
Pedagogía Práctica
Gramática
Física
Geometría
Historia Patria
Inglés
Dibujo
Labores
Música
Gimnasia

Tercer AÑO

Pedagogía Teórica
Pedagogía Práctica
Gramática
Química
Geografía Física
Cosmografía
Inglés
Historia Universal
Dibujo
Gimnasia

CUARTO AÑO

Pedagogía Teórica
Pedagogía Práctica
Psicología
Moral
Historia Natural
Psicología
Instrucción Cívica
Economía
Gimnasia

En el aspecto del aprendizaje del idioma inglés, no se presentan cambios con referencia al anterior, sigue contemplándose su enseñanza durante los primeros tres años.

El plan de estudios siguiente abarca de 1914 a 1918; es decir, otros cuatro años. Sin embargo, se imparte el idioma inglés los primeros dos años, y francés el tercero.

En el plan de estudios vigente de 1919 a 1923, la clase de inglés se toma el primer y el segundo año únicamente. En el que le sucede, de 1923 a 1927, se imparte inglés los dos primeros años y francés el tercero.

En el plan posterior, de 1925 a 1930, se contempla un quinto año, y se registra un cambio radical en el tercero y cuarto. Se transcribe su contenido a continuación.

PRIMER AÑO

Principios generales de Educación,
Primer Curso.
Metodología Práctica
Fisiología e Higiene
Lectura y Recitación
Ortografía práctica
Aritmética y Sistema Métrico
Francés Primer Curso
Caligrafía
Dibujo
Ejercicios Militares
Solfeo

SEGUNDO AÑO

Psicología Pedagogía
Metodología General
Metodología Práctica
Gramática Primer Curso
Química
Álgebra
Historia Patria
Geografía de México
Francés Segundo Curso
Dibujo
Gimnasia
Ejercicios Militares
Solfeo

TERCER AÑO

Matemáticas (Geometría)
Zoología
Historia General
Música
Modelado
Pequeñas Industrias
Dibujo

CUARTO AÑO

Higiene Escolar
Principios Generales de Educación
Segundo Curso
Técnica de la Enseñanza de la Lengua
Nacional
Técnica de la Enseñanza de la
Aritmética
Técnica de la enseñanza de la
Educación Física

CUARTO AÑO

Organización, administración y Docencia Escolar
Mediciones Mentales
sociología Aplicada a la Educación
Técnica de la Enseñanza por Proyectos

El idioma inglés ha sido omitido y sustituido por el francés en este programa, y no únicamente varía el idioma, sino la frecuencia, que ha sido acortada de tres a dos años.

En el plan de estudios registrado de 1930 a 1936, se vuelve a incluir al inglés durante los dos primeros años y el francés desaparece, continúa contemplando en total cinco años de estudio magisterial.

En los planes de de estudio de 1940 y 1947 se observan cambios de materias y la duración de la carrera magisterial se acorta a tres años. Los idiomas extranjeros desaparecen por completo.

En el plan de estudios de 1968 contempla tres años de carrera magisterial, y hace una división entre asignaturas y actividades; no se incluye la enseñanza del idioma inglés o francés.

El plan de estudios de 1972 contempla cuatro años de estudio y los divide en semestres. Al final del semestre que completa el año escolar, establece actividades manuales; pero no incluye la enseñanza de lenguas extranjeras. A mediados de los años noventa, más precisamente en el ciclo 1994-1995 el inglés es establecido como lengua extranjera, pero sin valor curricular.

Es entonces cuando la SEP lanza el programa del Proyecto de Inglés en Normal Básica cuyo objetivo general era que una vez finalizados los estudios, los alumnos recibieran una constancia que les acreditara a enseñar inglés en las escuelas primarias. Otros objetivos eran implementar la enseñanza del inglés en las normales y actualizar y capacitar profesores de este idioma para las escuelas primarias.

La metodología a aplicar para lograrlo, era incluir un curso de inglés comunicativo en el segundo y tercer semestre, en tres frecuencias de 40 minutos a la semana a cuyo término se aplicaría un examen oral y escrito, y los alumnos que obtuvieran un promedio satisfactorio tomarían en el cuarto semestre, un curso de Gramática

Avanzada. En el quinto fue programado un curso de Didáctica y Metodología; por último, en el sexto semestre, un curso de Práctica Docente.

En 1997 la Secretaría de Educación en Nuevo León, lanza un “Diplomado en Inglés en las Escuelas Normales” con el objetivo general de acreditar el ejercicio de profesores de inglés en escuelas primarias. Este diplomado está dirigido a los alumnos que hayan acreditado los cinco semestres del plan 1994-1995. El inglés como materia no está incluida en el currículo vigente en ese tiempo; pero ya ha sido incluida como materia optativa con duración de cinco semestres.

Hasta el año 2006, la enseñanza de inglés en la escuela normal incluye tres frecuencias, tres veces a la semana, en donde se lleva el libro “New Interchange”; el énfasis en este bloque es gramática, comprensión escrita y escritura. Adicionalmente, se imparte inglés comunicativo durante dos horas reloj, una vez por semana, en donde se aplican técnicas para desarrollar la comprensión y producción oral como habilidades preponderantes.

Papel de los idiomas dentro de la educación hoy en día

Los habitantes de este planeta pertenecemos a una región, a un país, y a un continente; pero hoy por hoy los países se han alineado para formar bloques políticos, o económicos. No lo hacen sólo por lo que producen, como en el caso del petróleo; sino por la cercanía geográfica, buscando una sociedad que los haga quizás más grandes y/o poderosos. Como ejemplo de lo anterior se puede citar la Unión Europea, o el Tratado de Libre Comercio entre Canadá, Los Estados Unidos, y México.

Al alinearse de este modo, el mundo se ha ido globalizando en cuestiones de cuidado al ambiente, requerimientos laborales, y comunicación, entre otras. Esto nos

lleva a concluir que el ciudadano promedio debe tener una “mentalidad internacional”; es decir, que debe comprender y saberse desarrollar en culturas diferentes a la propia, por medio del conocimiento de sus costumbres y de su idioma, sin pérdida o menoscabo de los propios (CONALTE, 82).

En este contexto, México no trabaja únicamente hacia adentro, ya que debe trabajar a la par y con otros países. Para lograr lo anterior, debe conocer no sólo el idioma inglés, que hasta hace algunos años era considerado como el único necesario en materia de competencia, sino dos o más idiomas.

En los aspectos manejados en el apartado de las reformas educativas que se han dado, puede observarse como han sido parte de una respuesta política a las necesidades de país, de la época, o de la región en ocasiones. Sin embargo, las necesidades de esta época han convergido principalmente en una respuesta al requerimiento global tecnología, mercadotecnia, y educación, entre otras muchas.

La enseñanza del inglés en la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”.

La misión de la Escuela “Profr. Miguel F. Martínez”, establece que: “La Escuela Normal Miguel F. Martínez es una comunidad de aprendizaje comprometida con la formación inicial de profesionales de la Educación Física, Preescolar y Primaria mediante la práctica docente innovadora, profesional y ética generada por sus catedráticos, y basada en el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso propuestos en los planes y programas de estudio vigentes y co-curriculares que les permiten influir en la transformación de la comunidad con un sentido social para atender las necesidades educativas del país” (<http://www.enmfm.org/mision.php>).

Aunque no se observa la enseñanza del inglés explícitamente como un objetivo a cumplir, puede leerse en su programa de estudio vigente la palabra "co-curriculares", que incluye el idioma inglés como parte del perfil de egreso de sus alumnos. Se espera que sean los mismos quienes se hagan cargo del programa 'Inglés en Primaria', que actualmente es desarrollado por personas que dominan el idioma, y que son entrenadas por la misma Secretaría de Educación para enseñar inglés a los estudiantes en las escuelas primarias.

En esta misma página se establece que existe un convenio de intercambio con la Universidad de San Eduardo de Austin, Texas, EEUU. Se busca como resultado el fortalecimiento de las habilidades comunicativas del idioma inglés y español como segundas lenguas, en los estudiantes de ambas instituciones. Así como el compartir sus experiencias desempeñando trabajo docente en la escuela normal.

Del mismo modo, en la búsqueda para desarrollar a sus maestros en las áreas que se requieren, la Escuela Normal "Miguel F. Martínez" informa estar desarrollando proyectos complementarios conjuntamente con la Secretaría de Educación en el Estado, como: "SE-Inglés e Inglés co-curricular, Artes Plásticas, Danza Folklórica, Poesía Coral, Rondalla, Teatro y con recursos propios la Banda de Música (Metales), Mariachi y Formación Deportiva" (<http://www.enmfm.org/INFORME%20PAT%20SEP-NOV%2004%2005.htm>).

Se informa en el mismo "Plan de Desarrollo Institucional", respecto al progreso del idioma inglés, y se enlistan las actividades co-curriculares y el equipamiento de aulas con televisión, videocasetera, y DVD. También la preparación y equipamiento de un laboratorio de idiomas para promover el auto aprendizaje. En su página web, cita que

“entre las actividades co-curriculares están: inglés, integración educativa para la calidad, clubes de banda de música, mariachi, danza, gimnasio de educación física, y equipos de voleibol y baloncesto”. Se considera que estas actividades contribuyen a la formación integral de los alumnos normalistas.

Con respecto a inglés específicamente, persiguen como logro, según los rasgos del perfil de egreso, y los programas de inglés, que el maestro de primaria sea capaz de impartir el idioma inglés a los alumnos de primaria.

La forma en que el idioma inglés se ha incluido, buscando como resultado desarrollar la capacidad comunicativa en los programas normalistas, se presenta a continuación, a través de los mapas curriculares que han estado rigiendo.

En los programas de 1995 hasta el año 2002, el inglés se consideró como materia sin valor curricular, y no fue sino hasta el año 2005, en que por disposición de la Secretaría de Educación, la materia de inglés fue incluida junto con otras, en la categoría de co-curricular y considerada como parte de la evaluación general para titularse.

Su desarrollo se reseña como sigue. Hasta el año 2000, la materia de inglés comunicativo fue considerada obligatoria en tres horas/clase por semana por dos semestres, y se ofreció un diplomado a los alumnos que demostraran capacidad para cursarlo. Según consta en el programa del “Proyecto de Inglés en Normal Básica” publicado para el ciclo escolar 1995-1996, la introducción de esta materia se llevaría a cabo en segundo y tercer semestre como inglés comunicativo; en cuarto, un curso de gramática avanzada; en quinto semestre un curso de didáctica y metodología; y por último en sexto, un curso de práctica docente.

En la actualidad, dicho diplomado es ofrecido por medio de una beca otorgada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), para alumnos y alumnas normalistas, quienes deben competir para obtenerla. Hasta aquí, el camino recorrido es el siguiente:

En la generación 2001 se llevó el idioma inglés comunicativo como materia optativa, dos horas por semana durante cuatro semestres.

En las generaciones 2002 y 2003, se consideró como materia obligatoria pero sin valor curricular, llevándose tres horas clase semanal durante seis semestres.

En el 2004 se llevó como lengua adicional al español, en calidad de obligatoria, tres clases semanales durante seis semestres además de dos horas reloj semanal de inglés comunicativo (programa SE Inglés) en contra turno. Los alumnos seleccionados para la beca ITESM tomarían un curso de inglés comunicativo dos horas por semana durante dos semestres. Igualmente, como se dijo anteriormente, se cuenta con una beca en la Universidad de San Eduardo de Austin, Texas para el alumno que sea seleccionado por la escuela normal.

En el 2005 y 2006, la materia de inglés sigue en su calidad de obligatoria, pero fuera del currículo; es decir, aunque no se incluye en el mismo, debe tomarse y aprobarse para titularse. Se imparten tres frecuencias por semana durante cinco semestres, además de un curso adicional de inglés comunicativo de dos horas reloj a la semana, durante seis semestres. Igualmente los alumnos seleccionados siguen sus estudios en el ITESM y un alumno (a) que sobresalga, va a la Universidad de San Eduardo en Austin, Texas.

Como puede verse, aunque la materia de inglés no entra dentro del mapa curricular, se busca que los alumnos la tomen en serio, y las autoridades han hecho que tenga peso dentro del promedio necesario para titulación, además de ofrecer como motivación las becas y el intercambio con una institución en Texas.

Sin embargo, el implementar los programas de inglés enfrenta algunas dificultades entre la población normalista. Algunos alumnos manifiestan rechazo al idioma porque no les gusta, porque consideran que no es parte de su trabajo, esgrimiendo argumentos tales como es el trabajo de los maestros de secundaria, o que sólo lo llevan en algunos colegios particulares, entre otros, según sus propios comentarios retroalimentarios.

Ejercer la enseñanza del inglés a estos alumnos, incluye lidiar con este tipo de problemas, aunados a los que se refieren a la aplicación de metodologías para alcanzar el nivel comunicativo, sobreponiéndose a diferentes niveles de conocimiento, actitudes negativas hacia la lengua meta; diferencias en formas de aprendizaje, en disposición, motivación, entre otros. De lo anterior, el alcanzar el nivel comunicativo auténtico (con la naturalidad o agilidad de la lengua materna) para desenvolverse en clase, fue el aspecto tomado para el desarrollo de esta investigación.

Planteamiento del problema

La habilidad más difícil de desarrollar dentro de un entorno de enseñanza comunicativa es hablar. Esta fue la conclusión a que se llegó después de aplicar una encuesta a treinta alumnas, parte de un grupo de treinta y cinco, sobre qué habilidad les parecía más difícil de desarrollar en inglés (ver anexo 1). Se les pidió al término del semestre, contestar una encuesta para comprobar las respuestas emitidas en la

primera. El objetivo de las encuestas era conocer y verificar al inicio y al final del curso cuál era la habilidad más difícil para ellos: hablar, escribir, escuchar-comprender, o leer-comprender, estableciendo así una comparación.

Las respuestas de las alumnas coincidieron en que hablar es más difícil para ellas, y esta opinión fue confirmada por los resultados obtenidos en un examen comunicativo que comprendía las cuatro habilidades. Sin embargo, puede observarse que también tienen problemas al escribir, lo que sorpresivamente parecen ignorar, ya que no lo reportan en las encuestas. El punto a tratar en esta tesina será el desarrollo de la comunicación oral en alumnos normalistas.

Objetivos del estudio

Promover el desarrollo de la comunicación oral en inglés en alumnos normalistas por medio de actividades comunicativas que la fomenten en forma auténtica.

Preguntas para desarrollar la investigación

Las preguntas para abordar el problema de esta investigación son:

1. ¿Cómo puede la enseñanza comunicativa ayudar a desarrollar en los alumnos la habilidad de “hablar”?

Al buscar ayudar a los alumnos en la adquisición de esta habilidad,

2. ¿qué problemas o dificultades deben superar?

Dentro de la enseñanza comunicativa,

3. ¿qué actividades son más apropiadas para el desarrollo comunicativo del lenguaje?

4. ¿Cómo hacer uso de estas actividades dentro del programa establecido previamente por la institución, sin alterarlo?

Con base en la información obtenida en esta investigación, se definirá y aplicará una propuesta de enseñanza dirigida a desarrollar y mejorar la comunicación oral del inglés como lengua extranjera, cuyos resultados serán expuestos en el apartado correspondiente.

Hipótesis

Es posible desarrollar la comunicación oral fluida del inglés a través de la aplicación de actividades que la promuevan, incluyendo las características comunicativas como *unpredictability* (traducido como no predecible) cuando la respuesta de un individuo no es predecible, *appropriacy* (traducido como propiedad) que se refiere al uso del lenguaje apropiado al contexto de cualquier situación a desarrollar, y *purpose* (que traducido es propósito) que se refiere a que toda comunicación conlleva un propósito, entre otras.

Justificación

Por medio de este estudio serán beneficiados por una parte la institución, porque sus alumnos adquirirán el inglés comunicativo como herramienta adicional; los alumnos normalistas, quienes contarán con un recurso más para desarrollar sus clases con niños; los maestros de inglés comunicativo, porque tendrán a su disposición actividades más acordes a su objetivo de enseñanza; por parte de la sociedad, lo serán los alumnos que recibirán enseñanza significativa de parte de los jóvenes normalistas egresados.

✓ La aplicación de las actividades adecuadas para la comunicación oral fluida en el idioma inglés, dará como resultado el desarrollo que se pretende de esta lengua extranjera en los alumnos normalistas, quienes tendrán a su cargo la educación de los

niños en las diferentes instituciones como jardines de niños y primarias, de tal forma que parte de su preparación debe permitirles el ser capaces de dar clases de inglés a los niños que tendrán a su cargo.

✓ Las horas/clase dedicadas al desarrollo comunicativo del inglés serán optimizadas, dando resultados más prácticos para el aprendizaje/enseñanza del inglés a los jóvenes normalistas.

✓ Es posible buscar, crear o realizar actividades de acuerdo a las necesidades del grupo.

✓ La aplicación de diferentes actividades comunicativas arrojará como resultado un registro de las mismas que podrá ser compartida con otros maestros, lo que resultará en el beneficio de otros alumnos.

✓ Los jóvenes normalistas egresados contarán con más conocimiento y mayor capacidad de enseñanza del inglés comunicativo, por lo que la sociedad será beneficiada con respecto a la calidad de la enseñanza que sus niños recibirán con respecto al idioma inglés.

CAPITULO 2

Fundamentación Teórica

Aprendizaje

El salón de clase está donde hay alumnos, un maestro/a, y un asunto que les hace confluir en un lugar en particular, y este asunto es la enseñanza y el aprendizaje.

Enseguida se abordan algunos de los elementos, que constituyen el ambiente áulico y que normalmente no se estudian dentro de los métodos, o no se profundiza en ellos, aunque tienen un peso considerable sobre el aprendizaje y que determinan el aspecto afectivo que estimula o desestima la capacidad de recepción de conocimiento en un buen porcentaje de los estudiantes.

El maestro es el mediador entre el estudiante y el conocimiento (Palmer 10), y el estudiante y el libro. Puede aclarar o puede confundir; puede estimular o no, creando un ambiente adecuado o inadecuado en el salón de clases. Los maestros en un salón de clase significan conocimiento listo para transmitirse en forma de consejo, monitoreo, guía, etc.

Palmer (10) en su libro The Heart of the Teacher indica que “la enseñanza no puede estar supeditada únicamente a las técnicas de enseñanza, sino que proviene de la identidad y la integridad del maestro”. Es verdad que la integridad y la honestidad del maestro constituyen una parte principal en cualquier tipo de desarrollo en el salón de clase; la reacción del maestro tendrá que ver con sus cualidades mismas, que serán a su vez enfrentadas con otros factores tales como el temor.

Palmer (47) señala además que tanto el alumno como el maestro experimentan diversos tipos de temores; por ejemplo, el que experimenta el maestro hacia el grupo, y

el que experimentan los alumnos hacia el maestro. Así, puede verse que ambas partes enfrentan conflictos y es importante que tengan una salida adecuada; pero sobre todo el maestro tiene que entenderlo, sobreponerse y enseñar a sus alumnos.

De acuerdo a Palmer (10, 11) el buen maestro “infunde en su trabajo un fuerte sentido de identidad” y “se conjunta a sí mismo, su materia y sus alumnos en la fábrica de la vida” utilizando diversos métodos para llegar hasta a estos últimos. A este tipo de maestros se les puede describir como conscientes de quiénes son realmente como trabajadores y educadores; es decir la ética adquirida puede situar al maestro en su realidad y dictarle honestamente lo que debe hacer. En cambio, el mal maestro se “distancia de la materia que enseña – y en el proceso, de sus alumnos” (Palmer 11). Entonces, la ética del maestro dicta entre otras actividades para el grupo, el enseñar correctamente, por lo que el maestro debe preparar su clase. Se hace evidente que si se siente inseguro de sus conocimientos acerca de la materia a impartir, debe estudiarla antes de tratar de enseñar algo que desconoce aunque sea parcialmente.

De igual modo, en el trato con los alumnos ya sea por temor o por disgusto, es muy importante evitar etiquetarlos, como “*the self-fulfilling prophecy*” (Palmer, 42; Schmuck y Schmuck, 51) porque “en la forma de diagnosticar la condición de nuestros alumnos determinamos el remedio que ofreceremos” (Palmer 41), por ejemplo “*the student from hell*” (43) que supuestamente existe en cada salón de clase y que a veces hay más de uno según el autor, ya que automáticamente el alumno será tratado como fue etiquetado y tendrá muy pocas esperanzas de salir del lugar donde fue encasillado, y por lo tanto, de tener éxito.

En lugar de volcar el temor, la inseguridad, etc., el buen maestro no se limita únicamente a preparar y dar clases, sino que constata que sus alumnos estén aprendiendo. Este maestro basa su enseñanza en el contexto de sus alumnos, a su conocimiento previo; prepara actividades y tareas para soportar la enseñanza, o les hace practicar los temas nuevos. Observa a sus alumnos y prepara su clase procurando utilizar todo el conocimiento y material que esté en sus manos para ayudarles a desarrollarse. Puede concluirse que estos maestros son honestos, reconocen su capacidad y conocimiento, y atacan sus áreas débiles para mejorar. Además, procuran que sus problemas personales no afecten la atmósfera en el salón de clase.

En resumen, la capacidad, el conocimiento (o la falta de él) en un maestro, se hacen evidente en el salón de clase y afecta a los alumnos. La forma de enseñar influencia igualmente la atención de los alumnos, su motivación y desarrollo, de tal modo que amarán u odiarán la materia; se sentirán motivados o no, con respecto a aprender un idioma, lo que es importante sobre todo si tienen una actitud negativa hacia éste. En el caso de la enseñanza-aprendizaje del inglés, los alumnos enfrentan problemas para desarrollar una u otra habilidad. En este punto es importante que el maestro sea consciente del problema, conozca su materia, sea capaz de elegir el método que funcione mejor, así como las actividades o tareas que ayuden mejor al desarrollo del alumno.

Además de lo anterior, que es una realidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se pretende observar el lado del alumno; esto es, la palabra “aprendizaje”.

El concepto de “aprendizaje” ha sido definido de diversas formas, tales como un proceso por medio del cual se adquieren las habilidades, actitudes, valores y conocimientos; ya sea por medio de la enseñanza, el estudio o la experiencia. También se ha definido como un cambio de conducta o perspectiva con respecto a la que prevalecía antes de que se diera el mismo (www.monografias.com).

Para Ausubel (29), el aprendizaje en el individuo va más allá de un cambio de conducta, ya que produce un cambio de significado de su experiencia, misma que se enriquece con nueva información. Es puntualizado como “activo” (32).

Se han desarrollado una serie de estudios para desentrañar el mecanismo que lleva al sujeto a aprender de su entorno. Como resultado se produjeron una serie de propuestas, como la teoría constructivista, que sostiene que el alumno construye nuevas ideas o conceptos en base a conocimientos previos (Hein, <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html>).

Otros resultados son los de la investigación que Jean Piaget desarrolló con sus propios hijos, lo llevó a muy interesantes conclusiones. Una de ellas es que el sujeto tiene capacidad o predisposición genética hacia el aprendizaje, mismo que se da por asimilación, cuando el proceso de internalización de un objeto o evento entra a formar parte de una estructura cognitiva ya establecida previamente; o por acomodación, cuando el aprendizaje provoca un cambio en la estructura cognitiva, formando una nueva, y se da cuando el individuo desconocía dichos eventos u objetos.

(http://es.wikipedia.org/wiki/jean_Piaget#teor.c3.ada)

Una investigación que se contrapone de alguna manera a los resultados anteriores fue hecha por Lev Vygotsky, aunque no completamente desarrollada por su temprana

muerte, puntualizó que el aprendizaje es un proceso de internalización que se da partir de una gradual apropiación de muchas y variadas operaciones socio-psicológicas a causa de la interacción social, y a éste como el motivo del aprendizaje en el ser humano (Richard-Amato, 418-422).

Otra propuesta es la de David Ausubel, cuya investigación arroja como resultado que en aprendizaje están incluidas ideas, conceptos, percepciones, y esquemas, que se internalizan en forma sistemática y organizada. El mismo discrimina los modos de aprendizaje en clase, y lo cataloga en dos: la forma en que se adquiere el conocimiento, y la forma en que éste es incorporado a la estructura cognitiva del alumno. Ausubel manifiesta estar en desacuerdo con Piaget sobre su declaración respecto a que el individuo entiende únicamente lo que se descubre; porque de igual modo lo que se recibe puede entenderse, y lo llama “significativo” (Ausubel, 28; <http://wikipedia.org/wiki/Aprendizaje>).

Aprendizaje significativo

Cuando la información que se recibe se relaciona con las ideas o conocimiento que el individuo poseía previamente, se aprehende; es decir, para Ausubel, es significativo.

Para ejercer este tipo de aprendizaje se deben dar dos condiciones: Lo que se va a aprender debe tener cierta secuencia lógica, poseer ya cierto significado; la segunda es que debe de hacerse uso de ideas que conecten el material nuevo con el conocimiento previo. El aprendizaje de la información nueva se dará por medio de un puente cognitivo que organiza el conocimiento, para que sea significativo para el alumno (Ausubel 25, 28).

Los procesos de aprendizaje son por recepción y por descubrimiento.

El primero que es el memorístico, es el que se repite constantemente pero la información carece de significado. El otro es significativo, ya que lo que se aprende no es información arbitraria, sino que los contenidos pueden ser revisados, modificados y enriquecidos y permiten el establecimiento de nuevas conexiones (Ausubel 26).

El segundo puede darse por repetición. Aquí el descubrimiento de la información se da por parte del alumno, y luego la interioriza por repetición, sin embargo no es necesario establecer relaciones. El aprendizaje por descubrimiento puede ser también significativo, en el que una vez descubierta la información, es organizada e integrada a la estructura cognoscitiva, derivando en un concepto más complejo. Para lograr el aprendizaje significativo, se requiere de material que tenga significado lógico, con organización coherente y debe ser presentado al nivel cognoscitivo del alumno. Con respecto al alumno, este debe ser capaz de atribuir significado a dicho material, para desarrollar un aprendizaje óptimo (Ausubel 30-31)

La tercera condición es que la estructura cognoscitiva del alumno tenga ideas inclusoras, esto es que el alumno tenga información previa con la que pueda conectar el conocimiento nuevo (Ausubel 25).

Este autor define los conceptos como “objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos característicos comunes y están designados por el mismo signo o símbolo” (26), y hay dos procesos para aprenderlos, formarlos o asimilarlos. La formación se da a través de experiencias empíricas directas, por ejemplo el aprendizaje por descubrimiento, en el que el significado es tomado de la realidad misma. La asimilación relaciona nueva información con la almacenada anteriormente, por lo que el significado resulta de la interacción entre la nueva información y las estructuras que

posee el individuo; aquí, el contexto es receptivo y no por descubrimiento, por lo que se debe a la instrucción.

El proceso del aprendizaje significativo se da a partir de la estructura cognoscitiva del alumno. Esta tiene ideas inclusoras, que cuando reciben nueva información hacen activar las ideas de afianzamiento, que son aquellas que se relacionan con el tema, y logran que la nueva información sea asimilada. Se pasa a un proceso en que la información es cuestionada e investigada, a fin de internalizarla en forma identificable para el individuo. Se da enseguida una relación de similitudes y diferencias a fin de producir una asimilación significativa que haga fácil su retención (Ausubel 25).

Al terminar este proceso, la información queda almacenada y con capacidad de estar disponible o no. Es decir, si permite la transferencia, cuya función principal es la de cultivar la estructura cognoscitiva por medio de la manipulación de su contenido y las experiencias de aprendizaje previas en cualquier campo de estudio, con el propósito de facilitar el aprendizaje subsiguiente, por medio de experiencias reales.

Para Ausubel, el lenguaje juega un papel muy importante en el aprendizaje significativo en base a la recepción y el descubrimiento, ya que aumenta y clarifica los significados, los cuales pueden precisarse y transferirse (31,32).

Aprendizaje de lenguas extranjeras

En el aprendizaje de lenguas extranjeras se dan diversos procesos. Según Ellis (201- 207) existen factores sociales que afectan la adquisición como las actitudes, la edad, el género, la clase social, e identidad étnica.

Por ejemplo, con respecto a la edad como factor que influenciaba el aprendizaje, se encontró que entre más joven un individuo se expusiera al aprendizaje de un idioma,

sería más exitoso. En cuanto al género, se ha encontrado normalmente, que las mujeres aprenden más rápido que los hombres. La clase social, se ha visto como un factor concluyente en la adquisición de lenguaje formal ya que los niños hijos de la clase trabajadora son menos exitosos que los de clase media. En cuanto a etnicidad se observó que aquellos alumnos que están familiarizados con la cultura de la lengua que aprenden, encuentran más fácil el aprendizaje de una segunda lengua. La actitud tiene que ver en gran manera con la motivación, positiva o negativa, hacia el idioma que se aprende.

Igualmente se han dado algunos contextos para la enseñanza de segundas lenguas, como la segregación, en donde se trabaja en grupos separados de aquellos que hablan la lengua meta; sumersión, donde los alumnos son forzados a trabajar sólo bajo el régimen de la lengua objeto de aprendizaje, que se ve como superior a la lengua materna; inmersión, aunque varía en su concepto, se conoce cuando un grupo que en su mayoría habla un idioma, es educado en el idioma de la minoría (Ellis 222 – 225).

Otros factores que pueden observarse claramente en el aula, es la motivación, que puede ser la diferencia entre el éxito o el fracaso. Esta puede ser intrínseca, cuando el alumno está motivado por una razón interna, o extrínseca cuando la motivación proviene de fuentes externas (Brown, 33). Este mismo autor (16,18,19) señala que otros principios cognitivos relacionados con funciones mentales o intelectuales son *automaticity* o automaticidad, en el que el lenguaje se adquiere subconscientemente y se da sobre todo en los niños; *meaningful learning* o aprendizaje significativo, en el que nueva información se va sumando a las estructuras de información ya existentes, lo

que da mas fuerza a la retención de la misma; y *the anticipation of reward*, o el premio anticipado, que debe estar incentivada de acuerdo a propósitos y objetivos.

Ellis (73-77, 84-89) puntualiza asimismo, que es común observar un orden y secuencia en el aprendizaje, hay periodos de silencio, uso de fórmulas, estructuras y simplificación semántica, entre otros aspectos, y da como ejemplo en la adquisición de orden y secuencias, el uso de sustantivos, luego adjetivos y finalmente los verbos. En el uso de fórmulas y estructuras, la dificultad se da en el uso de la “s” en terceras personas, la generalización del pasado regular con –ed, la diferenciación entre “s” de plural y “s” de posesión. Igualmente en el caso de la negación, se hace ésta primero, en lugar de hacer uso del auxiliar correspondiente “Not like it” en lugar de “I don’t like it”.

El período de silencio que se da en algunos individuos, sucede mientras está desarrollándose el proceso de aprendizaje del lenguaje objeto de estudio. Se tienen diversas opiniones; entre ellas, que por medio de escuchar, el individuo se provee la oportunidad de desarrollar competencia, que se trata de una etapa de rechazo, o que es un período de falta de comprensión (Ellis 83). Después de este período de silencio empezará la producción, dando lugar a lo que Selinker llama interlenguaje (Ellis 350), esto es, lo construido por el sistema interno de quien aprende, a un cierto tiempo, y se trata de un proceso que se dará continuamente.

Igualmente habla sobre otro proceso observado, que da lugar a la teoría del Monitor de Krashen, y otras que se desprenden de ésta. Puntualiza que quien aprende posee un sistema adquirido que se desarrolla en forma subconsciente, y un sistema de aprendizaje que es un proceso en el que se da una atención consciente. La teoría del

Monitor se da cuando el individuo tiene capacidad consciente de reconocer un error y modificar su producción. Este es un proceso que dará continuamente (Ellis 356).

La teoría de la adquisición de segundas lenguas de Krashen contempla cinco hipótesis: La primera es que en los adultos se dan dos formas de adquirir competencia en un idioma, una es por adquirirlo y otra por aprenderlo. Adquirirlo significa un procedimiento subconsciente y aprenderlo implica consciencia del contenido gramatical, aprendizaje, práctica, etc. La segunda implica que existe un orden natural que es predecible. La tercera puntualiza la existencia de un monitor, que implica el ser consciente del idioma que producimos hasta el punto de reconocer un error y corregirlo en ese momento. La cuarta es la hipótesis sobre el "input", en la que propone que adquirimos la información que logramos conceptualizar, aunque esté un poco más allá de nuestro alcance ($i+1$). La quinta es el filtro afectivo, en la que propone que la motivación, la confianza, y la ansiedad como factores que afectan la adquisición (Gass y otros, 198-201; Richard-Amato, 26,28-32; Brown, 22; Ur, 277-285).

Se puede concluir que aunque el resultado de algunas investigaciones manifieste que en el proceso de la adquisición de una segunda lengua regularmente existe un orden, una secuencia, aspectos que desarrolla el individuo en la interpretación y desarrollo correcto de una segunda lengua, etc., no puede considerarse como una ley ya que varía de acuerdo al individuo y la forma en que crea su propio sistema de reglas en el proceso de aprendizaje (75). Por lo tanto, cada individuo enfrenta su aprendizaje de una manera personal, ya sea haciendo la comparación de las estructuras de su lengua materna con respecto al idioma que aprende, discriminando entre los requerimientos gramaticales, semióticos; y además de otros aspectos, se incluye el del

significado, en el que la cultura, los usos y las costumbres, juegan un papel preponderante.

Métodos, breve repaso histórico

Los profesores deben hacer todo el tiempo, decisiones acordes al objetivo de su instrucción, al método más adecuado para enseñar, o a la mejor forma de evaluar.

Respecto a cómo enseñar, hay diferentes métodos de enseñanza, enfocado cada uno a desarrollar diferentes habilidades, o al menos, las enfatiza en un aspecto u otro. Según Larsen Freeman (1-3), para escoger el método de enseñanza, los maestros deben analizar éstos verificando cuáles son las metas, qué rol le toca al maestro, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, qué tipo de interacción desarrolla, cómo se sienten los alumnos usando ese método, las áreas del lenguaje y habilidades que enfatiza, el rol de la lengua materna, cómo evaluar, cómo deben reaccionar a los errores, etc. Una vez contestadas estas preguntas, existe una mejor comprensión de las diferencias en los métodos y esto permite escoger aquél que mejor ayude al progreso de los estudiantes.

He aquí una breve descripción de algunos métodos hoy en día, que ayudan a desarrollar una determinada habilidad o área dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en base a la información proporcionada, entre otros muchos autores, por Larsen Freeman (4,9,18,22-25,31,39-41,51,52,58-61,109,118,72,77-80,89,96-99,123,128-133 y Brown (52-80):

- *The Grammar-Translation Method* o el Método de Gramática-Traducción, conocido también como el Método Clásico, en el que se hace uso de la traducción como medio para adquirir el idioma. Se explica gramática, y los alumnos aprenden a

hilar palabras. Casi de inmediato empiezan las lecturas de textos difíciles, pero son dirigidas hacia el análisis gramatical. Se hace uso de *drills* o repeticiones de traducciones sobre oraciones del idioma objeto de aprendizaje al propio, y viceversa. Se le da poca importancia a la pronunciación. Este método enfatiza el crecimiento intelectual, sobre la adquisición de habilidades comunicativas.

- *The Direct method*, o el Método Directo, busca integrar a la instrucción el uso del idioma que se aprende. Los diálogos son utilizados desde el inicio, limitando el uso de la lengua materna. Los ejercicios normales son preguntas y la gramática es enseñada inductivamente, las reglas son adquiridas por medio de la práctica. Los textos literarios no son analizados gramaticalmente. Este método considera importante la enseñanza de la cultura del idioma objeto de aprendizaje, y se hace en forma inductiva.
- *The Audio-Lingual Method*, o el método Audiolingüístico está basado en la conducta psicológica sobre el principio de que el aprendizaje de una lengua, es una formación de hábito. Hace uso de la mímica, memorización de lenguaje y una serie de frases y del sobreaprendizaje. Las estructuras son secuenciadas y enseñadas una por una, la gramática es enseñada inductivamente y el vocabulario es limitado y aprendido en contexto. Los profesores hacen contrastes entre la lengua materna y la que se aprende. El uso de la lengua materna es permitido. Las respuestas correctas refuerzan y previenen errores. El enfoque se da hacia la manipulación de la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje, sin conceder mucha importancia al contenido y significado.

- *The Reading Approach*, o el Método de Lectura es seleccionado para fines prácticos, académicos, o para estudios científicos. Desarrolla la comprensión por medio de la lectura, y la gramática es necesaria para desarrollar la comprensión lectora, la fluidez es enseñada también; pero la pronunciación o la habilidad conversacional no son consideradas importantes. Se desarrolla gran cantidad de lectura desde el inicio. El vocabulario es estrictamente controlado y expandido rápidamente. La traducción es un procedimiento normal para verificar la comprensión de un texto.
- *The Silent Way* o el Método Silencioso, está basado en la psicología cognitiva. El lenguaje no debe ser considerado como un producto de la formación de hábito, sino como regla de formación. Acorde con lo anterior, la adquisición de lenguaje debe ser un procedimiento en el que el individuo haga uso de sus propios procesos de pensamiento o cognición, para descubrir sus reglas. En este método, los alumnos son responsables de su propio aprendizaje, y están comprometidos a formular y probar sus propias hipótesis para el descubrimiento de las reglas del idioma objeto de aprendizaje. Los errores son inevitables, y demuestran que los alumnos están produciendo y probando sus hipótesis; además van decreciendo gradualmente para el tiempo en que los alumnos empiezan a incrementar su capacidad en el uso de la lengua objeto de aprendizaje. Las cuatro habilidades empiezan a desarrollarse desde el principio.
- *The Total Physical response* o el Método de la Respuesta Física Total, hace uso de escuchar-comprender y se basa en la forma en que los niños desarrollan el

lenguaje. Los estudiantes escuchan al maestro usando comunicativamente el idioma objeto de aprendizaje primero, y luego las actividades comunicativas prevalecen durante el curso.

Los maestros desarrollan la comprensión de los alumnos ayudándose con fotos, dibujos, y ocasionalmente con palabras en el lenguaje materno de los alumnos. Estos pueden hacer uso de su lengua materna mientras están aprendiendo el idioma objeto para que se puedan concentrar en escuchar-comprender y no son corregidos. Los alumnos también están expuestos a grabaciones de palabras, frases y oraciones, también a fotos, dibujos, historias con ilustraciones, que son usadas para conseguir el significado abstracto.

En este método los alumnos escuchan y responden a las instrucciones de su maestro dadas en el idioma objeto de aprendizaje.

- *Suggestopedia* o sugestopedia, es un método que trata con las barreras psicológicas de los alumnos que limita su habilidad para aprender, tales como ansiedad, o miedo. De acuerdo a este método, los alumnos deben ser “des sugestionados” para eliminar sentimientos de incapacidad para obtener el éxito, les ayuda además a sobreponerse a las barreras hacia el aprendizaje.
- *Community language* o lenguaje de la comunidad, es una metodología basada en técnicas de consejo, y hace usos de técnicas de enseñanza del lenguaje con respecto a la ansiedad en particular. Trata también con los problemas personales y de lenguaje que encuentra la persona al aprender una lengua extranjera, y con la confusión, o el conflicto que la persona presente. El primer paso del consejero es mostrar empatía, y lentamente hace posible que los

alumnos obtengan su independencia y estableciendo además una relación cálida, de aceptación y de comprensión con el estudiante.

- *The Communicative Approach* o el método comunicativo tiene como meta primaria capacitar a los estudiantes para comunicarse, haciendo uso de la lengua objeto de aprendizaje. Hablando, es como éstos serán capaces de aplicar las formas, significado, y funciones del idioma; además de negociar el significado y recibir retroalimentación del que escucha. Según Brown (70, 77) este método hace uso de material y comunicación real, incluye la negociación de significado, así como la interacción; es decir, el alumno aprenderá a desarrollarse significativamente en la lengua meta. Todo esto se logra haciendo uso de material real y clases adecuadas a dicho método. Nunan (279) describe cinco características que se observan en este tipo de clases: se enfatiza la comunicación por medio de la interacción en la lengua meta, la introducción de textos auténticos para la situación de aprendizaje, proveer de oportunidades de enfocarse tanto en el proceso de aprendizaje como en el lengua objeto del mismo, incluir las experiencias personales del individuo como elementos de aprendizaje, y crear un nexo entre el aprendizaje de la lengua meta en clase, y su activación fuera de ella.

Brown (79) por su parte, puntualiza entre otros, que en el método comunicativo el mensaje es imprescindible, los diálogos están centrados en funciones comunicativas, el lenguaje que se aprende es para comunicarse efectivamente, debe alentarse a hacer intentos comunicativos, el lenguaje se va formando por

medio de ensayo y error, el objetivo de las lecciones debe aprenderse a través de intentos de hablar en el idioma meta, etc.

- *The eclectic method* o el método ecléctico consiste en tomar decisiones sobre la base de qué estrategia parece ser la mejor para enseñar, en lugar de hacer uso de un sólo estilo. No es un método *per se*. El maestro decide cómo enseñar y hace uso de cualquier parte de cualquier método, así como de las estrategias que crea pueden ayudar a las necesidades del grupo.

Este método acepta las mejores técnicas de enseñanza de otros métodos y/o una combinación de ellos; y es por lo anterior que se dice que el método ecléctico se trata más bien de una metodología (Brown 74,75).

Para decidir sobre métodos o las estrategias a utilizar, el maestro observa el grupo: la forma en que los alumnos prestan atención, como trabajan en clase y en casa, cuál es su estilo de aprendizaje, si como grupo son independientes o no, responsables, etc. En otras palabras, cómo se desarrollan con respecto al idioma objeto de aprendizaje. Juntamente con la respuesta de los alumnos, la decisión depende igualmente de los requerimientos de la institución y el nivel de enseñanza que corresponda. La apreciación del maestro indica qué y cómo hacerlo, para enseñar al grupo.

El éxito de la decisión tomada por el maestro puede verse en la respuesta de los estudiantes, en la atención, en el progreso, en exámenes, etc.

La necesidad de preparación del individuo actual, implica el aprendizaje de idiomas. Debe hablar, tener capacidad de comprensión oral, de comprensión lectora, y escribir; requiriendo primeramente la habilidad de hablar, para lograr el nivel comunicativo adecuado a los requerimientos hoy en día. Es por ésto que fue concebido el método

comunicativo, así como las actividades que promueve, las cuales se verán mas adelante, para lograr esa meta.

Desarrollo de una clase comunicativa

Paul Davies y Eric Pearse (31-33) explican cómo presentar a los alumnos nuevos *ítems* de un idioma, por ejemplo en los de gramática funcional, las etapas de precisión, que Littlewood (85) denomina como pre-comunicativas, de fluidez, y la práctica. Al iniciar la instrucción, el maestro debe asegurarse que el alumno maneje la gramática, el vocabulario, y la pronunciación adecuadamente. Ésto se logra planeando una serie de actividades centradas en la precisión y guiadas por el docente. Una vez que el maestro se asegura que el alumno domina estas sub-habilidades, entonces le propone actividades centradas en la fluidez, en donde el control lo tienen los propios alumnos al usar el idioma de manera creativa. (Davies y Pearse, 71-85).

Estos autores, al igual que Larsen Freeman (2, 128, 129) y Brown (77, 80), entre otros, hacen algunas recomendaciones, como por ejemplo: establecer únicamente el inglés como lengua dentro del salón de clase, hacer uso de tópicos interesantes y actividades estimulantes, y trabajar motivando a los alumnos para que produzcan el lenguaje. En este último punto, es importante que los alumnos empiecen a hablar (Davies y Pearse 71), centrándose fundamentalmente en la transmisión del mensaje, más que en la precisión de la estructura, misma que puede irse corrigiendo gradualmente.

Para que los alumnos hablen se puede hacer uso de eventos y cambios en el salón de clases, en la escuela, en el mundo, compartiendo lecturas, y haciendo presentaciones, o *role plays* interesantes (Davies and Pearse 74). Por su parte, Brown

(229) propone discursos, conversaciones, narraciones, anuncios públicos, poemas, indicaciones, entrevistas, y descripciones orales, entre otros.

Ur (120), puntualiza que en una actividad oral exitosa, los alumnos hablan mucho; es decir, la mayor parte del tiempo de clase. La participación debe darse por igual, evitando que sea monopolizada por grupos pequeños. La motivación es alta, ya que el tópico que se desarrolla es interesante y hay algo nuevo que decir. Por último, el nivel de lenguaje debe ser aceptable, en el que los alumnos puedan expresarse en forma relevante.

Estas actividades al igual que las recomendadas por Davies y Pearse son parte del método comunicativo para la enseñanza del inglés.

Por su parte, Larsen-Freeman (123) al describir diferentes métodos de enseñanza, señala que la meta del enfoque comunicativo, es capacitar a los alumnos para comunicarse usando el idioma objeto de enseñanza-aprendizaje, el inglés en este caso. Al comunicarse únicamente en el idioma inglés, lo estarán haciendo en un contexto social (131), en el que practicarán cómo negociar el significado para interactuar (Richard-Amato, 18).

Según Larsen-Freeman (128-130) existen varios principios para identificar el enfoque comunicativo, como los siguientes:

- ✓ La meta del enfoque comunicativo es que los alumnos usen el lenguaje apropiado de acuerdo al contexto.
- ✓ Los roles del maestro son variados; pueden ser dirigir, monitorear, y de comunicador.

- ✓ Algunas de las características en el proceso de enseñanza-aprendizaje son: que todo el trabajo en clase debe tener un propósito, usar el idioma que se enseña en todas las actividades comunicativas posible. Las que son verdaderamente comunicativas contienen estos rasgos: huecos de información *information gap*, opción *choice*, y retroalimentación *feedback*. Los huecos de información se dan cuando una persona tiene información que la otra ignora; la opción es la posibilidad que tiene el que habla de decidir qué decir y cómo decirlo; y la retroalimentación se da con la respuesta por parte del que escucha.
- ✓ El maestro comienza las actividades pero usualmente no interactúa con los alumnos; sino que los alumnos interactúan unos con otros. Esto incrementa la cooperación entre ellos.
- ✓ Los sentimientos de los estudiantes son motivados positivamente cuando producen algo útil con el idioma que están aprendiendo.
- ✓ Además de la competencia lingüística, forma y significado, hay otros aspectos del lenguaje como la cultura, que incluye el uso del lenguaje de acuerdo al estilo de vida de las personas que lo tienen como lengua materna.
- ✓ Las áreas de lenguaje que se enfatizan son: la forma a nivel esencial que se da cuando los alumnos empiezan a estudiar, y a nivel de discurso cuando los alumnos adquieren mayor manejo del idioma. Las cuatro habilidades son desarrolladas desde el inicio.
- ✓ El idioma que se aprende es visto como la única forma de comunicación en el salón de clase y no sólo como objeto de estudio; así que la lengua nativa no juega un rol significativo.

- ✓ La evaluación requiere de precisión *accuracy* y fluidez *fluency*. Los alumnos deben manejar o controlar las estructuras y vocabulario, y hacerlo comunicativamente.
- ✓ Los errores de forma son naturales en el resultado de las habilidades comunicativas.

Larsen-Freeman y otros autores, como Ur, Brown, y Littlewood, coinciden en que el enfoque comunicativo requiere materiales auténticos que expongan a los alumnos a situaciones reales, por ejemplo reportes del tiempo, anuncios, canciones, tareas, videos, programas, etc. Algunas actividades más, pueden ser el ordenar oraciones, los juegos de palabras, el desarrollo de historias en cuadros, y representaciones o *role plays*; pero siempre se podrán crear las necesarias.

El maestro debe reconocer la actividad que se requiera de acuerdo al nivel de los alumnos, y trabajar en la habilidad que sea necesario desarrollar, considerando que aún las dinámicas simples no sólo desarrollan precisión, sino fluidez.

Por ejemplo se les puede pedir a los alumnos que piensen en un verbo, pararse y hacer mímica para que sus compañeros identifiquen oralmente el verbo; enseguida se les puede pedir que digan algo utilizando ese verbo en cualquier tiempo, dependiendo del nivel de los alumnos; finalmente, ya a nivel de discurso, se les pide que recuerden su verbo y lo usen para decir una parte de la historia que el grupo desarrollará.

Desarrollo de actividades comunicativas

En las actividades comunicativas las cuatro habilidades, hablar, escribir, leer-comprender y escuchar-comprender, están vinculadas (Davies y Pearse 75). Es necesario pues desarrollarlas de manera dinámica, buscando no aburrir a los alumnos o hacerlos sentir miserables porque no son capaces de entenderlas o desarrollarlas.

Para lograr lo anterior, deben tomarse en cuenta las técnicas y estrategias de enseñanza comunicativa, promoviendo la motivación intrínseca y extrínseca. Por ejemplo, cuando los alumnos son reconocidos en su esfuerzo o en sus logros se sienten bien y su motivación intrínseca se incrementa, lo que da lugar a una mayor disposición a esforzarse en seguir adelante, y no únicamente a pasar la materia.

Es evidente que la actitud del maestro cuenta (Palmer 43,44), ya que la motivación puede igualmente ser incrementada por el ambiente en el salón de clase, por las dinámicas, y por la actitud del maestro, tal como la recompensa verbal (Davies y Pearse 82). Es importante observar a los alumnos para determinar cómo trabajar con ellos, la clase de material que requieren y al que mejor se adaptan, responden, o el que es más aceptado en general (Larsen-Freeman 129,130-133). Littlewood (17,18), menciona la importancia de crear una atmósfera de aprendizaje natural aliviando la frustración de los alumnos, así como un contexto que soporte el aprendizaje por medio de relacionarse positivamente.

Cuando la actitud del maestro frente al grupo es la correcta y el material el adecuado, los alumnos trabajan no sólo porque están allí, sino porque desean complacer al maestro demostrando que están aprendiendo. Es una especie de intercambio: el maestro busca y practica la mejor forma de enseñanza para sus alumnos y los éstos responden en la misma manera: hacen lo mejor posible.

El maestro entonces, observa a sus alumnos, verifica contenidos, la capacidad y material con que cuenta la escuela, además de decidir sobre las estrategias de enseñanza hasta encontrar las que resulten mejores para sus alumnos. Davies y Pearse (47, 48, 82-86), también hacen mención de algunas formas de desarrollar las

habilidades comunicativas, entre ellas la que compete a este trabajo: la comunicación oral, es decir, hablar. Sin embargo, es claro que la comunicación oral requiere también de comprensión oral o escuchar-entender; de otro modo el término comunicación no sería el apropiado. Así, que para llamarle comunicación oral, se requiere de que alguien escuche y responda y viceversa.

Algunas dinámicas que Davies y Pearse (155-164) proponen son: usar dibujos, tarjetas con pistas, *posters*, descripción y comparación de lugares, hacer reservaciones, preparar viajes, dar excusas, hacer preguntas, etc. Los mismos autores hacen uso de la palabra *task* que para ellos, “en la comunicación real... comprende un propósito y una actitud” (73). Recomiendan aprovechar los eventos, los cambios en el salón de clase y en el mundo, hacer uso de representaciones o *role plays* de diferentes tipos, entre otros (Littlewood 51-61), pero haciendo uso de material auténtico, que podrían ser el pupitre, sus propios materiales, la mascota de los alumnos, alguna canción que se escuche en la radio, etc. Por ejemplo se podría hablar de un problema en casa (estacionamiento, música en alto volumen, recados telefónicos, etc.) y desarrollar algunas actividades orales alrededor de él, dependiendo del tema a tratar de acuerdo al programa.

Prácticamente cualquier actividad puede ser modificada de acuerdo al contexto de los alumnos. Ellos podrían por ejemplo simular que son su actor o actriz favorita y hacer llamadas, tomar mensajes, decir mensajes; puede pedírseles que ofrezcan una solución a un problema como parte de la comunidad, que llenen una forma para ingresar a estudiar en la escuela que ellos deseen, escoger la ciudad que deseen

visitar e investiguen sobre ella y reporten a la clase sobre sus hallazgos, o pretendan haberla visitado, etc.

El rol del maestro dentro de las actividades comunicativas, depende del nivel en que se encuentre enseñando. Cuando los estudiantes son principiantes, se tenderá a controlar las actividades; a medida que la comunicación empiece a fluir, el rol del maestro será como monitor, guía, etc. (Littlewood, 19).

Ejemplos de actividades para desarrollar la comunicación oral.

Algunas actividades que resultan ser excelentes para desarrollar la comunicación oral son cantar, leer en voz alta, hablar sobre un poema, una película, algún hecho, etc. Se puede también anunciar un producto, decir noticias, y jugar a la lotería. Existen libros como el de Lyn Thomas, que contienen únicamente bromas, trabalenguas, bromas, hechos, y adivinanzas¹, con los que los alumnos practican la comunicación oral y verifican la de sus compañeros a la vez que se divierten. Siempre se podrán crear las actividades que los alumnos prefieran, como hablar sobre chismes de la farándula, debatir, dar sus opiniones al respecto, dar su receta favorita, etc.

Asimismo existen libros que contienen actividades para edades diferentes, como Language Activities for Teenagers, de Penny Ur, en el que presenta actividades comunicativas para adolescentes, que incluyen las rutinas y actividades para hablar, para romper el hielo, para comienzos y finales, o únicamente, y para aprender o repasar vocabulario, entre otras (1-159).

¹ Thomas, Lyn. Ha! Ha! Ha! OWL Books. Canada. 2001.

Richard-Amato (156-199), ofrece una gama de juegos y actividades para desarrollar una experiencia comunicativa exitosa. Por su parte, Littlewood (22-42) ofrece actividades que hacen énfasis en la comunicación funcional.

Por otra parte, internet ofrece muchas y muy variadas páginas con opciones para estudiantes de diferentes idiomas, con un sinnúmero de actividades comunicativas orales, desde la etapa de precisión hasta la de fluidez. En el caso del inglés, las hay con actividades para niños, adolescentes y adultos.

Como puede constatarse, existen muchas y muy variadas actividades que pueden desarrollarse en una clase comunicativa. Ya sean proporcionadas por internet, o contenidas en libros, pueden en número ser infinitas, tanto como lo sea la creatividad del maestro y el conocimiento que tenga de sus alumnos.

Características de las actividades para desarrollar la comunicación oral

Larsen-Freeman (132) y otros autores señalan que es necesario el uso de material auténtico porque desarrolla el uso del lenguaje en el contexto real. Por ejemplo, utilizando la predicción, los alumnos pueden tener una idea de la intención del que habla; cada alumno tiene diferente forma de expresar lo que quieren decir, de modo que ellos mismos experimentan diferentes formas lingüísticas. Recomienda asimismo actividades como ordenar oraciones, medio por el cual los alumnos aprenden acerca del discurso, cohesión y coherencia. Al jugar cualquier juego de lenguaje la persona que habla recibe retroalimentación inmediata del oyente (136). En el caso de las actividades que hacen uso de la predicción, los alumnos expresan sus ideas y opiniones, y esgrimiendo formas alternativas, establecer una predicción para decidir qué decir y cómo decirlo; esta actividad promueve también el trabajo cooperativo.

Las representaciones o *role plays* (Littlewood 49,52) promueven la imaginación y los alumnos trabajan dentro de su contexto social; por ejemplo uno de los alumnos pretenderá ser el jefe y los otros los empleados, así que cada uno debe usar el lenguaje apropiado a su personaje: vocabulario, forma, contexto y roles de los interlocutores. Sin embargo en las representaciones en las que los alumnos únicamente reciben instrucciones, son una prueba real de cómo desarrollan la comunicación oral, como por ejemplo: estudiante a) y b) así como la situación a tratar.

Larsen-Freeman (130) sugiere que como tarea en casa, los alumnos deben escuchar un debate, o ver televisión, para desarrollar estrategias para interpretar el lenguaje producido por quienes lo tienen como lengua materna. Finalmente, la misma autora señala que el rol del maestro en cualquier actividad comunicativa tendiente a desarrollar la habilidad para hablar es cualquiera que llene la necesidad: debe estar disponible para ser consultado, facilitar la enseñanza, moverse de un grupo a otro para monitorear, ayudar, corregir, etc.

Por su parte Paul Davis y Eric Pearse (8) consideran que el maestro refleja un mensaje que los alumnos perciben. Los alumnos tendrán en mente el objetivo del curso si las oportunidades naturales para usar el inglés son utilizadas; el mensaje será más fuerte si son creadas oportunidades adicionales; mas si no se dan oportunidades, los alumnos asumirán que el propósito es meramente pasar los exámenes. Así que otro rol del maestro podría decirse que es el de dar mensajes y motivación no verbales a sus alumnos.

Davis y Pearse presentan también algunas propuestas (9,36), como el desarrollar una rutina conversacional flexible con el grupo, como *How are you today?*; hablar

acerca de una mascota (animal, tamaño, color, etc.); hablar acerca de lo que hicieron el fin de semana pasado (uso de verbos en pasado); preguntas utilizando wh-; adivinando verbos; y otras actividades que puedan derivarse de estas ideas de acuerdo al nivel del grupo.

El nivel de fluidez o precisión indicará las actividades deben ser incluidas en cada categoría y cómo pueden ser utilizadas para empezar a trabajar en precisión, y más tarde en desarrollar fluidez. La etapa de precisión es el primer paso para obtener fluidez, se da cuando la información nueva se practica repetidamente y los errores pueden ser corregidos. Por su parte la etapa de fluidez es el intento de hacer a los alumnos hacer uso de los nuevos términos, pero en una expresión comunicativa más natural.

Para Davies y Pearse (38-41) y Brown (79), la práctica de la comunicación oral en la etapa de precisión implica la repetición de patrones o sustitución de pronombres, verbos, etc. Puede ser atractiva y significativa dentro de un contexto apropiado. En esta etapa se precisan huecos de información, donde quien habla tiene la información ignorada por quien escucha. Es importante el uso de dibujos, fotografías, etc., por ejemplo, se puede utilizar la imagen de una cocina y preguntar: *Is there a in your kitchen?* para practicar el patrón adecuado de respuesta y utilizar el vocabulario correspondiente. Se sugieren repeticiones *drills* breves y mecánicas, así como el uso de pistas *cues*. Es necesario el uso de material auténtico, tarjetas, preguntas, gestos, mímica, afirmaciones, y todo material relacionado con los tópicos y actividades que deben ser organizadas en torno a lo que interesa a los alumnos.

Las actividades pueden ser llevadas a cabo en forma de términos funcionales y estructurales (Davies y Pearse 46,47) por ejemplo pedir algo o hablar en tiempo pasado. Algunas ideas para desarrollar actividades acordes, son que los alumnos respondan al maestro de acuerdo a pistas o *cues*, respondan preguntas trabajando en pares, y construyan preguntas. También puede hacerse uso de cadenas de repetición o *chain drills*; y saber quien puede, *who can*, aplicando encuestas. Asimismo, pueden coordinarse juegos en equipo y competición para practicar con superlativos.

La fluidez oral estimula la interacción social, por ejemplo la representación es una actividad que se basa en un guión. De igual forma, los alumnos pueden hablar de países, biografías, de un día que haya sido memorable para ellos, predicciones, fiestas, películas; pueden también simular hacer transacciones, situaciones, etc. (Davies y Pearse, 46; Brown 79).

Para estimular la comprensión auditiva y la comprensión escrita, necesaria para desarrollar la comunicación oral, los alumnos deben trabajar en actividades como escuchar la radio, las noticias, canciones; deben leer periódicos, revistas y libros para poder dar su opinión. Por supuesto que deben también ver programas, series, noticieros y películas, con los que pueden escuchar y entender; o escuchar, leer (subtítulos en inglés) y comprender. Todo lo anterior se encuentra dentro de los intereses y gustos de los alumnos y desarrolla la comprensión en base al uso de la comunicación en el mundo real.

Para Ur (121), los problemas que pueden presentarse en una actividad oral son la inhibición, ya que existe una audiencia, y existe el temor a equivocarse, o a la crítica. No tener nada que decir, les causa un sentimiento de culpa por no estar hablando.

Poca participación, se da cuando un individuo habla y la audiencia escucha, lo que toma mucho tiempo, sobre todo en un grupo numeroso; así que unos hablan y otros no. El uso de la lengua materna, ya que los alumnos desarrollarán la tendencia a usarla, porque se sienten más seguros o menos expuestos.

Como puede inferirse, los autores citados en este trabajo coinciden en sus criterios con respecto a la forma de enseñar inglés comunicativo, en las actividades para desarrollar comprensión, en el uso de material auténtico, y en las actividades que los alumnos deben desarrollar en casa para practicar y soportar la adquisición de las habilidades correspondientes. Todo lo anterior parece ser una estrategia que lleva a los alumnos a hacer del idioma inglés parte de su vida, y es por eso que puede ser tan exitosa.

Materiales requeridos en las actividades comunicativas

Hoy en día, existen muchos y muy variados materiales, así como actividades a los que se tiene acceso por medio del uso de una computadora, de cds, de dvds, o internet. Hay una maravillosa gama de opciones puesta a disposición de los maestros y los alumnos por países, asociaciones, escuelas, universidades, etc. Sin embargo, la realidad es que una gran parte de instituciones educativas no cuenta este servicio a un nivel adecuado, y la computadora e internet no es todavía tan común como lo es la televisión en los hogares de México, en Monterrey, más específicamente. Así, que la propuesta que se presenta a continuación, es interesante e imprescindible para cubrir los requerimientos de una clase comunicativa.

Andrew Wright y Safia Haleem, en su libro Visuals for the Language Classroom además de recordarnos sobre el potencial de pizarrones, pintarrones (5) y otros

materiales en el salón de clase, recomiendan el uso de material visual para la enseñanza. En el caso de la comunicación oral, la comprensión y el concepto son muy importantes. Ya que el método comunicativo requiere de hablar exclusivamente en el idioma que se enseña, es necesario el auxilio de otras actividades o materiales para lograr la comprensión y formación de conceptos, tales como la mímica, dibujos, tarjetas, pósters, y fotografías, entre otros.

El uso de material visual permite a los alumnos una mejor comprensión (el dibujo muestra el concepto) y ayuda en el desarrollo de la habilidad oral más fácilmente. Esto además ayuda al maestro a hablar menos y cuidar un poco de la voz, ya que las clases comunicativas fatigan la garganta sobre todo cuando maneja conceptos nuevos o los alumnos se encuentran en la etapa de precisión o *accuracy*.

En su libro, el material visual que estos autores proponen son dibujos muy fáciles de reproducir y de mucha utilidad para trabajar en las salas de clase, sobre todo con niños. Se puede trabajar con los dibujos desde la etapa de precisión; es decir, los alumnos pueden usar los mismos dibujos para producir primeramente palabras, después oraciones en diferentes tiempos, y finalmente, intentar desarrollar una historia. Igualmente en la etapa de fluidez, el maestro puede recurrir a los mismos materiales para empezar a practicar el discurso desde oraciones hasta historias.

Las opciones de multimedia ayudan enormemente y son parte de la vida real de muchas personas. La televisión y los reproductores de dvd son un excelente recurso para la comprensión y el desarrollo de vocabulario, y puede usarse en muy variadas formas: desde el uso de subtítulos en el idioma objeto de estudio, hasta sin sonido alguno para pedir que los alumnos digan o inventen la historia.

El uso de los cds en clase es excelente; los alumnos pueden escuchar y repetir, desarrollando pronunciación, ampliando el vocabulario y la comprensión auditiva. De igual forma este recurso tiene usos muy variados: desde el escuchar y escribir la canción, hasta llenar espacios con el propósito de identificar o practicar verbos, adverbios, etc., preguntar de qué se trata a canción, hasta preguntas específicas. En cuanto a la producción oral, es de mucha ayuda para adquirir pronunciación y excelente como repetición para la adquisición de patrones, vocabulario, segmentos, etc., sin ser monótono como los *drills* o repeticiones. Es un material excelente y se puede explotar en muchas formas.

El internet es un recurso muy valioso, ya que allí pueden encontrarse muchas y variadas formas de obtener información, ejercicios interactivos, canciones, pistas y letras de las mismas. Por ejemplo: Juegos para ESL, juegos comunicativos para imprimir, en la página: www.mes-english.com/games.php, Juegos y actividades para el salón de inglés como segunda lengua o como lengua extranjera: <http://iteslj.org/c/games.html>, juegos ESL: www.tefl.net/esl-lesson-plans/esl-games.htm, juegos en línea para niños: www.eslkidstuff.com/OnlineGamesMain.htm. Actividades para estudiantes de ESL/EFL: <http://a4esl.org/>, juegos, *quizzes* y actividades para grupos de ESL www.teflgames.com/games.html, entre muchos otros sitios de aprendizaje, autoaprendizaje y práctica.

Las aulas inteligentes, son inigualables, ya que poseen internet, reproductores de cds y dvds, por lo que todas las actividades anteriores se pueden llevar a cabo en un mismo grupo, ahorrando un tiempo muy preciado, y presentando clase y actividades más interesantes para los alumnos.

Aún con el uso de tecnología de punta, las actividades deben ser interesantes y lograr obtener la atención de los alumnos, así como su participación; ya que en una clase comunicativa, los alumnos deben hablar la mayor parte del tiempo, no la televisión o el maestro.

Evaluación de actividades comunicativas

Evaluar habilidades como el hablar o la comprensión sobre todo dentro de la etapa de fluidez, es difícil dado que no son *ítems* objetivos por lo que se requiere mayormente de algunos criterios. Sin embargo los criterios pueden verse trastocados por el estado de ánimo, por cansancio, por prisa, etc., y aún estos mismos puntos varían en una misma persona por diferentes razones. Puede iniciarse una evaluación con cierto criterio y terminar con otro, tal vez por la situación general que presenta el grupo al finalizarla.

Es importante considerar ciertos aspectos al evaluar la comunicación oral, al igual que en otro tipo de evaluaciones más generales como ensayos, proyectos, y otras de la misma índole. La idea es desarrollar una evaluación pertinente y más justa que permita a los alumnos darse cuenta de sus alcances y limitaciones reales y que puedan trabajar con ellas. El propósito de este tipo de evaluación es el verificar el desarrollo alcanzado por el alumno, así como el identificar las áreas en las que es necesario trabajar más.

Morrow (149,150) indica que dentro de una evaluación comunicativa deben tomarse en cuenta aspectos que parecen ser ignorados normalmente y que se contemplan dentro de la interacción. Estos aspectos son: *interaction-based* en el cual la interacción cara-a-cara implica que una persona escucha y otra que habla y viceversa, así como el uso de las habilidades productivas y receptoras; *unpredictability* o el aspecto

impredecible, el cual establece que el desarrollo de la interacción no se puede predecir en datos y tiempo; *context*, que es variable, incluye el hablar apropiadamente y dependerá de los contextos tales como el situacional, el ambiente, el rol, status de los participantes, actitud, formalidad, etc., y el lingüístico, como la cohesión textual; *Purpose* o propósito, ya que cada palabra tiene un significado y quien escucha debe entender cuando encierran cierta acentuación y codificarlo; *performance* o presentación, descrito como competencia por Chomsky (en Morrow 149; Brown 385) que puede ser modificada por la memoria, distracciones, intereses, gramática, etc.; *authenticity* o autenticidad, que debe ser parte del contexto, aunque no es necesario tomarse como nivel lingüístico; y finalmente, *behaviour-based* o conductual que tiene como base las costumbres, que se enfatizan en el contexto comunicativo y en base a lo que los alumnos ya saben, para utilizarlo como punto de partida.

También dentro de la evaluación, Michael Harris y Paul McCann mencionan la valoración informal (5, 7,9) y formal (26), su escala y su criterio (49) para calificar, así como algunos otros factores que deben tomarse en cuenta. Esta información es valiosa para tener una idea “oficial” de la capacidad de los alumnos para desarrollarse comunicativamente, sin necesidad de someterles a un examen formal, sino observándolos mientras practican.

Además, una observación a favor de este tipo de actividades es que los alumnos pueden evaluarse a sí mismos y son conscientes de sus fallas, por lo que tienen oportunidad de trabajar sobre ellas. Estos autores proponen para calificar la comunicación oral, que los alumnos sean examinados en pares y se les proporcione

una fotografía diferente que deben describir a su compañero, quien deberá elaborar un dibujo de acuerdo a lo que escucha y viceversa (43).

Davies y Pearse (171-172) señalan que aunque hay una relación muy estrecha entre enseñanza y evaluación, la enseñanza no debe convertirse en una especie de evaluación continua. La evaluación tiene diferentes propósitos, tales como la asignación, el diagnóstico, verificación de progreso, de realización, y de competencia. Así, que se hace evidente la necesidad de enseñar-correr, lo que se puede hacer directamente en clase, o en forma de retroalimentación, sobre todo en actividades dirigidas a la fluidez.

Genesee y Upshur por su parte, señalan que es posible evaluar sin exámenes o por medio de exámenes. En el caso de prescindir del examen la evaluación se hace por medio de la observación, misma que consideran básica para evaluar las habilidades humanas y conductas bajo circunstancias específicas día a día (77,79). Ellos proponen planificar la observación tomando en cuenta los siguientes aspectos: Determinar la razón de hacer la observación y qué decisiones tomar como resultado; qué aspectos de enseñanza o aprendizaje son apropiados para observar; si la observación se dará individualmente, sobre grupos pequeños, o a todo el grupo; las actividades serán ya preparadas o se tratará actividades rutinarias; si la observación se hará una vez, o repetidamente; si se incorporarán otros contenidos de otras clases o de fuera de la misma; y finalmente, la forma de evaluar las observaciones (83). Proponen asimismo estos autores, una lista para verificar actividades receptoras y productivas, así como escala de observación para escritura.

Los exámenes pueden aplicarse: para enfatizar la competencia lingüística, sobre aspectos específicos del lenguaje, verificando alguna información en especial, o buscando el desarrollo de algún tipo de decisión, (Genesee y Upshur, 152).

En la forma de calificar los exámenes de norma referencial por ejemplo, se deberá preparar un marcador previo a la aplicación, ya que los puntos obtenidos señalan una interpretación previamente establecida. Los exámenes con referencia a algún dominio deben ser finitos; es decir, un asunto en especial que debe ser descrito en forma comprensible y precisa, por lo que la construcción e interpretación deben estar dentro de los puntos asequibles. Los exámenes con referencia a objetivos dependen únicamente del conocimiento o habilidades que se manejen una unidad, o una lección en particular, y se conceptualiza en términos locales de instrucción; en este caso la interpretación recae en el grado de aprendizaje de los alumnos de acuerdo a los objetivos (Genesee y Upshur, 146, 151). En su libro, estos autores dan algunos ejemplos de escalas y marcadores para diferentes tipos de exámenes.

Además de todo lo anterior, es importante que los alumnos sean examinados en la misma forma en que están acostumbrados a trabajar. No se les puede pedir representaciones preparadas en el salón de clase, y someterlos a un examen que contenga el factor impredecible, como el contenido en una conversación entre a) médico-b) paciente, o la descripción de una fotografía. Por lo tanto es recomendable que en el salón de clase se trabaje de la misma manera que se evalúa. Este tipo de prácticas en el salón de clase, reproducen características reales del lenguaje como el contexto y manejo del factor impredecible, ya que son situaciones que se dan en la vida

real, no se sabe cual será la contestación de quien escucha y viceversa, y se produce el intercambio de vocabulario apropiado para cada situación.

Brown (379-381) recomienda hacer uso de diferentes marcadores y criterios a la hora de practicar exámenes orales, tales como:

- En el aspecto de gramática, se enfoca a la precisión de las oraciones. Por ejemplo en una entrevista estructurada. Se calificará sobre el uso correcto de estructuras, como los verbos, preposiciones y sintaxis.
- En cuanto al discurso, se enfoca a la cohesión y la coherencia. Por ejemplo en una historia o argumentación. Se calificará la identificación, secuencia lógica, orientación en el tiempo, y coherencia.
- En cuanto al aspecto sociolingüístico, el énfasis se da en el uso apropiado del lenguaje. Por ejemplo en el acto de habla de un role-play, peticiones, ofertas, quejas. Se calificará la habilidad de discriminar entre el lenguaje formal e informal.

Este tipo de actividades resulta en el incremento gradual de la cantidad y la calidad en la producción oral de los alumnos; de hecho Brown (390) considera que puede ayudar a aprender, ya que pueden incrementar la motivación, retención de información, ponerse metas, incrementar su competencia, y promover la autonomía.

Si en la práctica normal en el salón de clase los alumnos son calificados utilizando los mismos criterios y reciben retroalimentación, a la hora de enfrentar un examen formal ya estarán acostumbrados al protocolo y se sentirán más tranquilos y confortables, reduciendo así el nerviosismo y obteniendo mejores resultados. Además

la costumbre de recibir retroalimentación no sólo ayuda a los alumnos a trabajar en sus áreas débiles, sino que prácticamente elimina sus quejas o incertidumbre.

Es muy importante el uso de los criterios y escalas con los que se pretende examinar a los alumnos en las evaluaciones informales. Esto sirve para estandarizar el protocolo de evaluación con los alumnos y para que el maestro practique, a fin de afianzar su criterio a la hora de la evaluación formal, que es sumativa. (Brown 375). En ninguna de ellas debe el maestro olvidarse de dar la retroalimentación requerida al alumno, ya que esta acción le ayudará a crear conciencia de sus necesidades y le dará una sensación de conformidad con el resultado.

CAPITULO 3

Metodología

Se aplicaron una serie de dinámicas en las que los alumnos practicarán el idioma objeto de aprendizaje, incluyendo los aspectos explicados en el apartado sobre evaluación, tales como *unpredicatability*, *performance*, *authenticity*, *purpose*, etc., para desarrollar dentro de la etapa de fluidez, tales como situaciones a) y b), *role plays*, *tasks*, y resolución de problemas, mismas que fueron diseñadas de acuerdo a los resultados de la observación que se hiciera a los alumnos.

El curso contempló tres exámenes parciales durante el semestre. Antes del primero y después del último examen, se les pidió a los alumnos que llenaran una encuesta para que verificaran su aprendizaje, dieran su opinión sobre el mismo, y fundamentaran sus respuestas, además de dar a conocer sus preferencias de aprendizaje. Igualmente, durante todas las actividades en clase los alumnos fueron observados, y se llevó un registro en una bitácora de observación.

Los resultados de los exámenes así como los de las encuestas, fueron graficados y de este modo se pudo observar la tendencia en el desarrollo de la habilidad oral.

Enseguida se describen las estrategias metodológicas:

Encuesta

Se desarrolló una encuesta² para aplicarse en dos ocasiones. La primera ocasión pretendiendo confirmar el estado inicial de los alumnos con respecto a la comunicación oral como: sus habilidades y debilidades, su forma de aprender, sus conflictos en el aprendizaje, lo que consideraban les podría ayudar en clase y lo que pudieran hacer en

² Anexo 1

casa para ayudarse a sí mismos. De este modo, ellos se darían cuenta de su posición con respecto a su aprendizaje y éste se convertiría en significativo, ya que cobrarían conciencia de la parte que tienen en la responsabilidad de su desarrollo comunicativo.

La encuesta final se dio para verificar si se registró avance o no de acuerdo a su criterio, y qué áreas fueron o siguen siendo problemáticas para los alumnos con respecto al desarrollo de la comunicación oral.

Observación del grupo

Con base en la encuesta, y la gradual observación del grupo, se fueron diseñando las actividades pertinentes que ayudaran en el desarrollo de la comunicación oral.

La observación de grupo consistió en verificar su nivel de inglés, su actitud en clase al trabajar en las actividades, si se motivaron o no unos a otros, cómo reaccionaron frente al lenguaje que han considerado como problemático, si trabajaron o no en la clase, sus preferencias de aprendizaje, sus intereses, así como su respuesta a las actividades implementadas, por lo que estas últimas podrían variar dependiendo de la necesidad y reacción del grupo.

Motivación y retroalimentación

Poco después del inicio de clases, después de aplicada la primera encuesta, los alumnos fueron informados acerca de las actividades y sus propósitos, que, junto con la retroalimentación que tuvieron en sus prácticas, se esperaba, producirían su aceptación y participación al tener el convencimiento de que era para su provecho.

Se procedió primeramente informándoles sobre la intención de mejorar en la habilidad que ellos consideraron difícil de desarrollar; se les mostró cómo trabajar en el

salón para lograr un buen desarrollo comunicativo, y se les pidió que participaran trabajando en su casa para reforzar lo que adquirieron en clase.

Procedimiento cuantitativo

Se manejó un cómputo de las respuestas que dieron los alumnos en las encuestas y se llevó un control de las calificaciones obtenidas en los exámenes.

De ambos resultados se prepararon gráficas para comparar las opiniones de los alumnos, con su desarrollo de acuerdo a sus calificaciones. De este modo fue posible ir apreciando la tendencia del grupo durante el semestre.

Procedimiento cualitativo

Otra parte de este estudio consistió en observar a los alumnos en su contexto para obtener información y compilarla en una bitácora de observación.

Esta información incluyó datos sobre la atención de los alumnos, su participación en clase, progreso y evaluaciones informales.

La confirmación a lo anterior consistió en los resultados que arrojaron los exámenes de período que verificaron el desarrollo de los estudiantes, así como su propia apreciación, con respecto al desarrollo de su comunicación oral.

Reporte de resultados finales

Este procedimiento se dio con el propósito de dar contestación a las preguntas que se hacen en este trabajo, esperando que fueran siendo despejadas durante la marcha; y con los resultados de las gráficas, la hipótesis fuera confirmada o rechazada.

De este modo, en el reporte de resultados finales se presentan las comparaciones y conclusiones.

Con el propósito de contestar a las preguntas de investigación planteadas al inicio, se hizo uso de las prácticas e instrumentos que se describen enseguida, así como las estrategias metodológicas pertinentes.

Se aplicaron una serie de dinámicas en las que los alumnos practicaron el idioma objeto de aprendizaje, incluyendo los aspectos explicados en el apartado sobre evaluación, tales como *unpredictability*, *performance*, *authenticity*, *purpose*, etc., para desarrollar dentro de la etapa de fluidez, tales como situaciones a) y b), *role plays*, *tasks*, y resolución de problemas, mismas que fueron diseñadas de acuerdo a los resultados de la observación que se hizo.

Los alumnos presentaron tres exámenes parciales durante el semestre. Antes del primero y después del último examen, se les pidió que llenaran una encuesta para que dieran su opinión sobre su aprendizaje, fundamentaran sus respuestas, además de dar a conocer sus preferencias de aprendizaje. Igualmente, durante todas las actividades en clase los alumnos fueron observados y las impresiones generadas registradas en un diario, que se complementaron con una bitácora de observación, en la que se pretendió verificar determinados aspectos del proceso.

Los resultados de los exámenes así como los de las encuestas, fueron graficados y de este modo se pudo observar la tendencia en el desarrollo de la habilidad oral.

Diseño de encuesta

Con la primera aplicación de la encuesta, se verificó el estado inicial de los alumnos con respecto a la comunicación oral, sus habilidades y debilidades, su forma de aprender y sus conflictos, qué les puede ayudar en clase y qué pueden hacer en casa para ayudarse a sí mismos (Garza Mercado 222). De este modo hacerles conscientes

de su posición con respecto a su aprendizaje y convertirlo en significativo, al comprender la parte que tienen en la responsabilidad de su desarrollo comunicativo. La encuesta final tuvo como propósito establecer una comparación del estado inicial y final del grupo con respecto a la habilidad oral.

En la preparación de esta encuesta, fueron consideradas mayormente diecisiete preguntas cerradas y dos abiertas, ya que de acuerdo a Hernández Sampieri y co-autores (391), estas son básicamente los tipos de preguntas para la elaboración de una encuesta, y cada tipo de pregunta tiene diferentes funciones (Garza Mercado 222, 377).

Las preguntas cerradas, según Hernández Sampieri y otros (392), delimitan y circunscriben supuestos dentro de las categorías adecuadas, siendo en este caso proporcionados cuatro elementos para responder en cada una de ellas. Se intentó con lo anterior no sólo circunscribir áreas, sino evitar generalizaciones por parte de las alumnas, evitar que se salieran del tema, así como el llevarles a contestar lo más fielmente apegado a su realidad. La única excepción es la pregunta número 20, en la que se les provee de respuestas múltiples (Garza Mercado 380), de las que pueden marcar cuantas consideren necesarias.

Las preguntas abiertas fueron sólo dos, en las que se trató de obtener información que únicamente el alumno podía aportar; además de buscar confirmación a la variable base de esta investigación ¿Cuál es la habilidad más difícil de desarrollar en el aprendizaje del inglés? Según Hernández Sampieri y otros (395, 396), las respuestas a las preguntas abiertas amplían el criterio que arrojan las preguntas cerradas; y en este caso, sirven tanto para confirmar respuestas anteriormente dadas en las

preguntas cerradas, como para dar una idea de las actividades que puedan ayudar a desarrollar la habilidad deseada, de acuerdo al criterio de los alumnos.

El tamaño del encuesta se dio por la necesidad de la adquisición de datos principales (Hernández y otros 398) para establecer el tópico en esta investigación; así como las preguntas que proporcionaran información adicional y complementaria a los datos principales. Lo anterior estableció el nivel de necesidad y las estrategias y/o actividades que convinieran mayormente a dichos alumnos para llegar al objetivo establecido, que ha sido la comunicación oral auténtica. La tercera razón del tamaño de esta encuesta fue el hacerla lo más ligera posible para obtener mayor cooperación de los alumnos.

La encuesta aplicada al grupo de alumnas normalistas de tercer semestre contenía 21 preguntas, de las cuales 17 fueron cerradas, 2 fueron abiertas, 1 de opciones múltiples, y una más semiabierta, ya que se podría anotar otra respuesta diferente a las propuestas (ver anexo 1). La pregunta 1 fue diseñada para obtener información directa sobre la habilidad más difícil de adquirir; las preguntas 2, 3, 4, y 5 fueron diseñadas para que la alumna verificara y razonara sus respuestas con respecto a hechos que normalmente se desarrollan en clase y que se relacionan con las 4 habilidades; la pregunta 6 estaba relacionada con la habilidad que disfruta más; en la pregunta 7 expresaron sus propios deseos con respecto al desarrollo de alguna habilidad en especial; en la 8 hicieron saber qué habilidad les parecía más fácil de adquirir y en la 9 la más difícil; con la pregunta 10 se obtuvo información sobre avances realizados; las preguntas 11, 12, 13, 14, y 15 fueron diseñadas para obtener información sobre hábitos y/o estrategias de estudio; la pregunta 16 era prácticamente la pregunta 1, pero

personalizada y mencionaba concretamente las habilidades en inglés (como ellas las conocían) y se ofreció una quinta opción: todas; la pregunta 17 era semiabierta, y una extensión de la 16, donde se les pidió que explicaran el por qué les era más difícil alguna habilidad o todas, y permitiéndoseles expresarse por medio de una opción más: otra; la pregunta 18 mostró qué actividad deseaban mejorar y reforzó su contestación sobre la habilidad problemática, además de proveer su opinión sobre cómo mejorarla; la pregunta 19 era abierta y las alumnas debían decir cómo les podía ayudar la mentora; la pregunta 20 inquiría sobre las actividades que las alumnas relacionaban como posible ayuda en el desarrollo de la habilidad o habilidades difícil (es) de desarrollar. La pregunta 21 obtuvo información sobre qué actividades, de las mencionadas por ellas en la pregunta anterior, podían desarrollar en casa.

Para decidir cuál actividad era más difícil para estas alumnas, se tomaron en cuenta las contestaciones a las preguntas 1, 7, 9, 16, y 18. Si tres de ellas coincidían en mencionar la misma habilidad, aunque fuera incluida otra opción, como en el caso de “todas” en la pregunta 16, entonces se puntualizó como la habilidad difícil.

Las preguntas 2, 3, 4, 5, y 6, ayudaron a los alumnos a razonar sobre su aprendizaje para responder más fielmente a la encuesta, y proveyó de información sobre su desarrollo.

La pregunta 10 ayudó a descartar habilidades problemáticas, a la vez que dio información sobre puntos fuertes en las alumnas.

Las preguntas 11, 12, 13, 14, y 15, proveyeron información sobre estrategias de estudio y actitud de las alumnas con respecto a la necesidad de estudiar.

La pregunta 16 reforzó la declaración sobre la habilidad difícil de adquirir. La 17 dio información sobre la razón, y de la actitud de los alumnos hacia el proceso de aprendizaje del idioma inglés.

La pregunta 18 también reforzó la declaración sobre la habilidad difícil de adquirir, qué hacer para promover su desarrollo, y su actitud hacia el trabajo que implica el desarrollo de la misma.

La pregunta 19 inquirió sobre la opinión de las alumnas con respecto a cómo podía ser efectiva la participación del maestro en su proceso de aprendizaje.

La pregunta 20 proveyó información sobre diversas actividades que los alumnos consideraban de ayuda en el desarrollo de la habilidad problemática de adquirir, y a la vez implicaba que tienen una idea de qué hacer al respecto. La pregunta 21 estaba vinculada estrechamente con la 20, ya que las alumnas debían escribir cuáles de las actividades contenidas en la pregunta anterior podían desarrollar en sus casas, proveyendo información para asignación de tareas; a la vez de proveer información sobre su disposición a trabajar en casa.

Características consideradas para la observación del grupo

Las modalidades de observación, según Baena (60) son: la observación no estructurada, que no se regula y que no requiere de instrumentos de precisión para medir lo observado y la observación estructurada que es sistemática y controlada, ya que hace uso de instrumentos de precisión en sus mediciones.

La misma autora establece que una observación participante es aquella en que el observador es testigo interno del fenómeno, y la divide en natural, cuando el

observador es parte de la comunidad a estudiar, y artificial, cuando quien investiga se incorpora al grupo con el propósito de estudiarlo.

Asimismo establece que la observación puede ser de campo, cuando la observación se hace sobre la realidad circundante; o de laboratorio, cuando es artificial; individual cuando es realizada por el investigador únicamente, y de grupos cuando hay equipos de trabajo (61).

Para el desarrollo de esta investigación se requirió tanto de la observación no estructurada como la estructurada, dentro de un entorno natural, del que la participante era parte del mismo. Se pretendió al observar el grupo, obtener información tendiente a verificar su nivel de inglés, su actitud en clase al trabajar en las actividades, si se motivaban o no unos a otros, cómo reaccionaban frente al lenguaje que consideraban como problemático, si trabajaban o no en la clase, sus preferencias de aprendizaje, sus intereses, así como su respuesta a las actividades implementadas.

Con la información anterior, las actividades fueron analizadas y acopladas de acuerdo a las necesidades y reacción del grupo. Todo lo anterior fue recopilado por medio de un diario de observación y una bitácora de observación³.

El diario de observación ha sido uno de los instrumentos a utilizar, que se encuentra dentro de las posibilidades de observar y recopilar datos sobre el desarrollo de una clase en un entorno natural, y no requiere de precisión.

Al utilizar este recurso, se buscó obtener toda la información posible que se generó en clase, al momento de aplicar actividades tendientes a mejorar el desarrollo

³ Anexo 2

comunicativo del inglés, en las alumnas normalistas que forman el grupo de tercer semestre, objeto de este estudio.

La Bitácora de observación, que es el segundo de los instrumentos a utilizar para registrar hechos objetivos (Baena 62) en la observación de clases, es un formato diseñado específicamente para recabar información precisa sobre actividades aplicadas, atención a la clase, participación, reacción a la motivación, esfuerzo para hablar, si existe auto corrección. Si los compañeros corrigen, si pueden manejar información suficiente, actitud hacia las actividades, actitud hacia actividades difíciles, hacen tarea, si se revisa la tarea, si se registra un mejoramiento al hablar.

Asimismo contiene espacio para registrar variables diferentes a las que se establecen de forma precisa, y las notas correspondientes al final.

Baena (62), puntualiza entre los diversos instrumentos para recabar observaciones a los cuadros. Estos son especialmente útiles en la recolección de datos específicos para la investigación y “para registrar actitudes y opiniones, para registrar hechos objetivos y para determinar la situación y funcionamiento de organizaciones, por lo que el investigador es libre de diseñar sus cuadros de acuerdo a sus propias necesidades.

CAPITULO 4

Resultados

Resultados de la primera encuesta

El inicio de esta investigación se dio con la aplicación de encuestas en el grupo de estudio, misma que respondieron treinta de las treinta y cinco alumnas que lo componen.

Las preguntas que conformaron la encuesta son mayormente cerradas, excepto en las que se requiere información que sólo el encuestado puede contestar; por ejemplo, de qué forma pueden las alumnas avanzar de manera individual.

De igual forma, estas preguntas estaban dirigidas a develar cuál habilidad en el aprendizaje del idioma inglés era la más difícil de desarrollar para las alumnas, sus hábitos de estudio, sus preferencias, y su opinión sobre las actividades que pudieran ayudarles a desarrollar dicha habilidad.

La habilidad más difícil de desarrollar resultó ser “hablar”. Para llegar a esta conclusión se valorizó la contestación a las preguntas 1, 7, 8, 16 y 18 de la encuesta anexa. Si al menos tres de ellas mencionaban la misma habilidad, se consideraba como la más difícil. La siguiente tabla es un concentrado de las habilidades mencionadas por las alumnas.

Tabla 1. Habilidad difícil

Habilidad	Alumnos
Hablar	15 (20)
Escribir	12
Comprensión auditiva	9
Comprensión lectora	4
Todas	7

Como puede observarse 15 alumnas (que contarían 20 al sumarles 5 más que le corresponden del apartado de “todas”), señalan “hablar” como la habilidad más difícil; sigue 12 con problemas para “escribir”; 9 consideran “comprensión auditiva” como más difícil; y 4 tienen problemas con “comprensión lectora”.

Sin embargo, un alto número de encuestas (ver tabla 1) hacen referencia a más de una habilidad, y además 7 de ellas mencionan claramente “todas”, lo que manifiesta que existe un problema significativo e interesante de investigar en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del inglés.

¿Qué hacen las alumnas al darse cuenta de que tienen problemas con determinada habilidad? Las preguntas para obtener esta información fueron contestadas de forma indirecta o ignoradas (ver tablas 2 y 3). Esto refleja la actitud que toman con respecto a un problema con el aprendizaje de una lengua, así como su acción al respecto, que en repetidas ocasiones es nula. Estas respuestas reflejan el rechazo a realizar algún tipo de acción por su cuenta.

Como puede verse en la tabla, todas las respuestas son negativas, con 3 abstenciones, que tampoco pueden considerarse como positivas.

Tabla 2. Actitud frente a las habilidades difíciles

Sin respuesta	3
No estudia / no practica	14
Problemas con gramática	3
No le gusta	5
No entiende	1
No puede	1
Se siente apenada	1

La tercera tabla muestra que la mayoría de las alumnas, tienen una idea de qué acciones tomar en consideración para hacer algo con respecto a su problema.

Como puede observarse también, 13 de ellas consideran que deben esforzarse en clase, lo que establece a la misma como única responsable de su desarrollo; 6 alumnas y una más parecen entender la parte que les corresponde en su proceso de aprendizaje. De ellas, 5, al decir que deben esforzarse más en hablar en voz alta y otras 5 cantando, dejan ver actividades que creen pueden desarrollar; sin confirmar al decir ésto, que lo están llevando a cabo.

Tabla 3. Cómo hacer frente a las habilidades difíciles

Trabajando en casa	6
Esforzándose en clase	13
No practica	1
Esforzarse mas en hablar en voz alta	5
Cantando	5
Sin respuesta	2

En la siguiente tabla, las encuestadas responden diciendo qué actividades piensan, les pueden ayudar a desarrollar la habilidad problemática. El resultado puede verse en la tabla 4. Las actividades a, b, c, d, g, j, k, n, o, p, q, reflejan el trabajo en clase.

Sin embargo, ellas contestaron también sobre algunas otras que hacen referencia a escuchar, a escribir, y a leer; por lo que se puede ver que están conscientes de cómo pueden atacar su problema. Y lo que queda por responder es si están dispuestas a desarrollar las actividades que saben, puede ayudarles a mejorar.

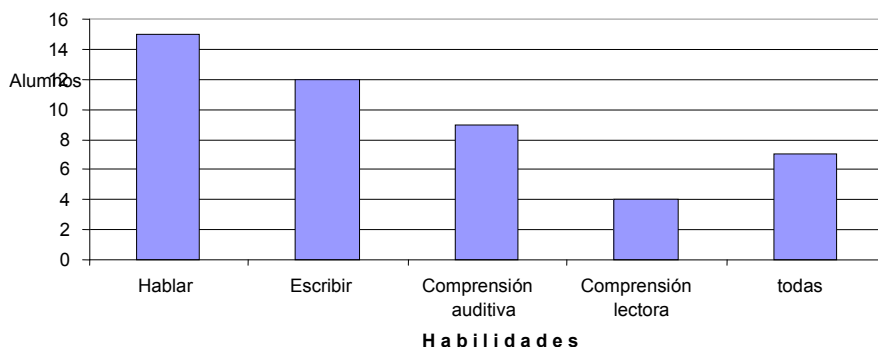
Tabla 4. Actividades que pueden ayudar

Orden en la encuesta	Respuesta a la pregunta (actividad)	Frecuencia
B	Cantar	29
N	Contar un cuento	22
G	Leer en voz alta	21
E	Leer	21
O	Escuchar canciones	19
C	Hacer conversaciones	18
h / p	Ver películas	27
Ñ	Escuchar un noticiero	15
A	Hacer role plays	8
L	Contar una película	8
F	Escribir cartas	7
D	Opinar sobre temas	6
M	Escribir un cuento	4
J	Escribir reportes	3
K	Contestar adivinanzas	3
Q	Ver películas subtituladas	3
I	Llenar formularios	2

Análisis en gráficas

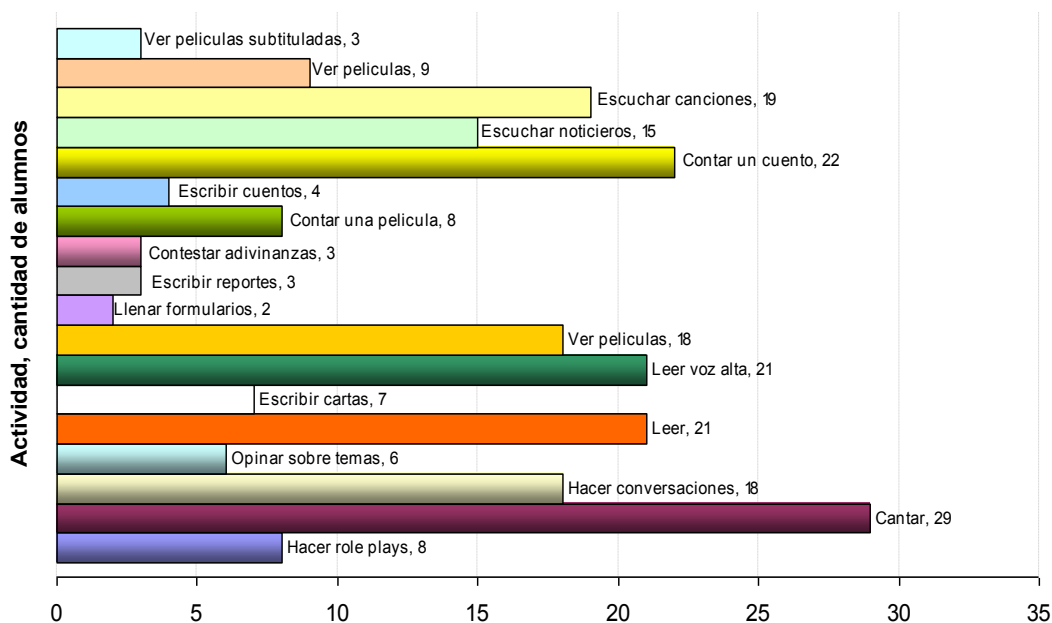
La encuesta inicial fue aplicada al grupo objeto de estudio compuesto por alumnas de tercer semestre, y registró los resultados que se muestran en la gráfica de encuesta inicial y final, la que servirá para comparar si las necesidades cambian o permanecen igual al final del semestre, si aprendieron y practicaron actividades que pueden desarrollar una u otra habilidad, con la que estén teniendo problemas; y, si están dispuestas a trabajar fuera del salón de clase o no. Si reconocen su parte en su aprendizaje, si ejercitan disciplina para lograr lo que necesitan y/o autodisciplina para desarrollar la actividad conflictiva.

Gráfica de Encuesta Inicial



En esta gráfica puede apreciarse el resultado de la primera encuesta, en la que “hablar” resulta ser la habilidad más difícil de desarrollar para las alumnas normalistas de tercer semestre. “Escribir” resulta más difícil para 12 más; “comprensión auditiva” es más difícil para 9; “comprensión lectora” resultó ser la menos problemática, con solo 4 alumnas.

Actividades consideradas de ayuda en el desarrollo de la habilidad problemática de desarrollar



Esta gráfica presenta las actividades que las alumnas escogieron como de posible ayuda para el desarrollo de la habilidad o habilidades difíciles de desarrollar. Entre las actividades que escogieron, están presentadas en la gráfica con efectos más oscuros aquéllas que están relacionadas con el habla en aspectos como la práctica (contar cuentos, contestar adivinanzas), la pronunciación (leer en voz alta, cantar), y el desarrollo de la comunicación oral (conversar, opinar). Otra vez, el aspecto comunicativo vuelve a presentarse en alto grado dentro de las necesidades de desarrollo por parte de las alumnas. En orden de mayor a menor se presenta el cantar como el primer recurso, con 29; contar cuentos, con 22; leer en voz alta, con 21; conversar, 18; role plays, 8; opinar, 6; y contestar adivinanzas, 3. Por lo tanto se pueden observar otras necesidades además de hablar, como lo son en orden de necesidad expresada por los alumnos, la comprensión lectora, la comprensión auditiva y escribir.

Actividades comunicativas aplicadas en clase.

Durante la clase, se desarrollaron diversas actividades enfocadas a comprensión y comunicación oral.

En los *role plays* (o juego de roles) se les había permitido escribir, memorizar, y consultar sus notas al momento de actuar. Sin embargo, antes del primer examen, se les pidió abstenerse de leer en lo posible, ya que el *role play* era sobre ordenar comida en un restaurante (relación mesero-cliente) y tenía que ver con sus propios deseos y decisiones.

La mayor parte de las alumnas se abstuvieron de hacer uso de sus notas. Se pretende que durante el próximo periodo, las alumnas se abstengan de leer y empiecen a improvisar, ya sea durante la etapa de precisión o la de fluidez.

Resultados de la primera evaluación parcial

Los primeros resultados se dan con la aplicación de la primera evaluación parcial. Sin embargo antes de esta evaluación se llevó a cabo la observación de las clases correspondientes a este periodo, mismas que fueron registradas en un diario.

También fueron observadas y registradas en una bitácora, las actividades aplicadas encaminadas hacia el desarrollo de la comunicación oral.

En el diario de observación puede apreciarse que, sólo en algunas alumnas se aprecia el “nivel” que el grupo debería de ostentar. Aunque la actitud de éste en general hacia la clase no es negativa, conseguir su cooperación no es fácil. Las alumnas muestran lentitud en empezar las actividades y durante las mismas es necesario monitorearles constantemente, ya que normalmente no las están desarrollando al nivel adecuado.

Se ha estado trabajando en la motivación, diciéndoles que pueden superar lo que sea con la práctica; las alumnas reaccionan positivamente, pero no se aprecia cambio alguno en sus prácticas. Parece serles difícil trabajar con vocabulario nuevo, y en vez de hacerlo, prefieren ignorarlo.

En la bitácora de observación, pueden verse las actividades encaminadas al desarrollo de la comunicación oral.

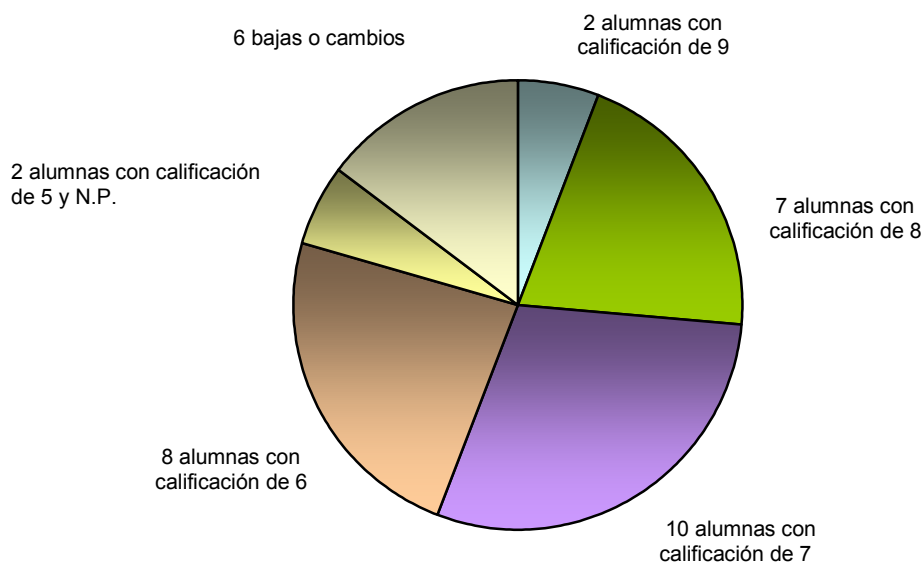
Se observa una buena actitud y aparentemente una buena disposición; sin embargo, como se ha puntualizado, las jóvenes tratan de ganar tiempo tardándose

mucho en preparar sus actividades y prácticamente es necesario empujarlas. La mayoría tiene un manifiesto problema en el uso de vocabulario o estructuras nuevas.

La actividad que parecen aceptar más es en la que deben escuchar canciones, completar los espacios en blanco (verbos, adjetivos, etc.) y cantar.

En esta clase se trabaja con dos habilidades: “comprensión auditiva” y “comunicación oral”; igualmente las evaluaciones corresponden a un promedio de las dos, ya que se requiere de ambas para que la producción sea considerada como una comunicación auténtica.

Resultados Correspondientes a la Primera Evaluación de la Habilidad “Comunicación oral”



El primer examen parcial se llevó a cabo el 18 de octubre del año 2006. Como puede verse en la gráfica, del total de 35 alumnas, la calificación máxima fue de 9, obtenida por dos alumnas. Siete más obtuvieron 8. La calificación de 7 fue obtenida por diez alumnas. Ocho más obtuvieron 6. Una alumna obtuvo un 5 y una más no presentó. Se registraron 6 bajas correspondientes a las alumnas que aplicaron y pasaron un

examen de competencia, aunque a la fecha del examen no se habían reportado como tales. Por esta razón en adelante serán 27 alumnas más 2 altas; 29 en total. Los criterios calificados fueron: vocabulario, sintaxis, pronunciación, fluidez, más comprensión.

En este examen las alumnas fueron expuestas a cinco minutos de un programa televisivo con el que ya se había estado trabajado durante el periodo ("*Friends*"), y se les pidió describir lo que habían visto. Para verificar su comprensión oral y comunicativa, se les hicieron algunas preguntas sobre la marcha. En algunos casos fue necesario hacer preguntas, porque para las alumnas fue imposible empezar a hablar y se pusieron muy nerviosas. Se verificó además de la comprensión, la fluidez, la precisión, vocabulario y pronunciación.

Durante el desarrollo de este examen se hicieron evidentes algunos aspectos. Por ejemplo el hecho de que alumnas poco adelantadas en clase que se desenvuelven muy bien en *role plays*, no pueden contestar preguntas y/o muestran poca o nula comprensión, lo que se hizo patente igualmente en el examen; ya sea por pobre comprensión o insuficiente vocabulario, tampoco pudieron hablar. Esto mostró el apoyo que algunas alumnas representaban para otras, al escribir y memorizar diálogos. Si únicamente se hubiera tomado en cuenta un *role play* para calificar, las alumnas hubieran obtenido calificaciones más altas. Sin embargo, la calificación correspondería a la capacidad para memorizar el inglés, más que para verificar su aprendizaje y el uso del mismo en un contexto más comunicativo. Además otro hecho para tomar en cuenta, es la necesidad de práctica y de trabajo fuera de casa, misma que es ignorada

por la mayor parte de las alumnas, a pesar de estar conscientes de lo anterior (ver gráfica de encuesta final).

La Secretaría de Educación tenía planeado aplicar un examen de validación de conocimiento del inglés. De este modo los alumnos y las alumnas que tuvieran un nivel superior al que ofrece la escuela normal, quedarían exentos. Se esperaba con esta medida, hacer grupos un poco más homogéneos, ya que ese semestre los grupos eran por completo heterogéneos porque estaban formados con alumnos desde cero desarrollo del inglés, hasta con excelente capacidad comunicativa.

Resultados de la segunda evaluación parcial

Esta segunda evaluación se llevó a cabo el 15 de noviembre de 2006. Se prepararon situaciones a) y b) para que las alumnas desarrollaran un diálogo. Por ejemplo: "a) Estás en tu casa viendo televisión, y ves a un ladrón entrar a la casa de tu vecino. Llama a la policía y repórtalo. b) Eres policía y recibes una llamada". Se hace sonar el timbre de un teléfono, y empieza a) automáticamente.

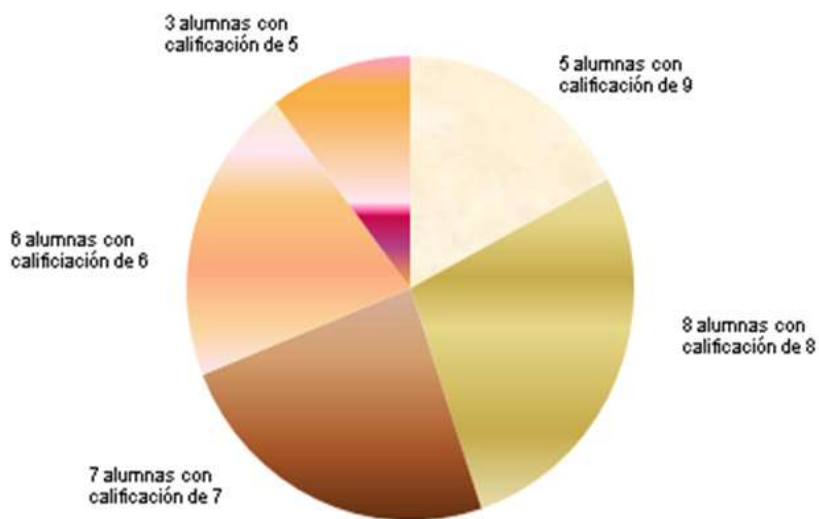
Las alumnas tomaron los papeles con sus situaciones; pero muy pocas lo desarrollaron auténticamente. Aún y cuando en clase ya se habían hecho prácticas de diferentes tipos, tales como adivinanzas, descripciones, y situaciones de quejas, peticiones, consejos, etc., la mayor parte del grupo pidió que se les permitiera escribir y estudiar (memorizar) su diálogo, sin importar que su calificación bajara por ese hecho.

Para lograr hacer un examen algo poco más comunicativo se procedió a hacer preguntas sobre lo que no quedó claro de la situación presentada, pero aún y cuando demostraron haber entendido, contestaban pobremente y/o haciendo uso de señas.

Esto hace evidente que la comunicación oral no se les facilitó mucho, ya sea como manifestación nerviosa, por falta de vocabulario, por falta de práctica, o por algún otro motivo; mas no así la comprensión oral. Después de las prácticas en clase, los resultados obtenidos en este examen pueden calificarse pobres con respecto a aquellos que se esperaban.

Una posible causa para este efecto, es que las estudiantes que aprobaron el examen de aptitud en el inglés ya no estaban para apoyar a sus compañeras, y de este modo fue mas evidente el nivel real del grupo.

Como puede verse en la gráfica, los resultados quedaron como sigue:



La calificación máxima fue de 9, obtenida por cinco alumnas; ocho alumnas obtuvieron 8; siete obtuvieron 7; seis calificaron con 6; y tres alumnas obtuvieron 5 de calificación. La pariedad de las calificaciones en general (8, 7, y 6) se debió a haber sido presentado en pares, y la excepción se dio en los casos donde fue evidente la

diferencia en capacidad demostrada durante el desarrollo y contestación a las preguntas.

Fueron calificados los mismos criterios que el examen del primer periodo: vocabulario, sintaxis, pronunciación, fluidez, además de la comprensión.

Con los resultados obtenidos, puede observarse que el nivel de desarrollo del grupo está por debajo de lo que se pretende en cuanto a conocimiento y en lo que desarrollo comunicativo se refiere.

Una plática con las estudiantes sobre los resultados, dejó claro que ellas mismas estaban conscientes de que no tenían el nivel adecuado, por lo que acordamos en repasar estructuras y vocabulario, y hacerles parte de un entorno comunicativo.

Se procedió pues, a trabajar sobre estas bases y las actividades comunicativas pertinentes; las alumnas por su parte, aún alegando tener muchas actividades escolares, se comprometieron a practicar por su cuenta fuera de clases.

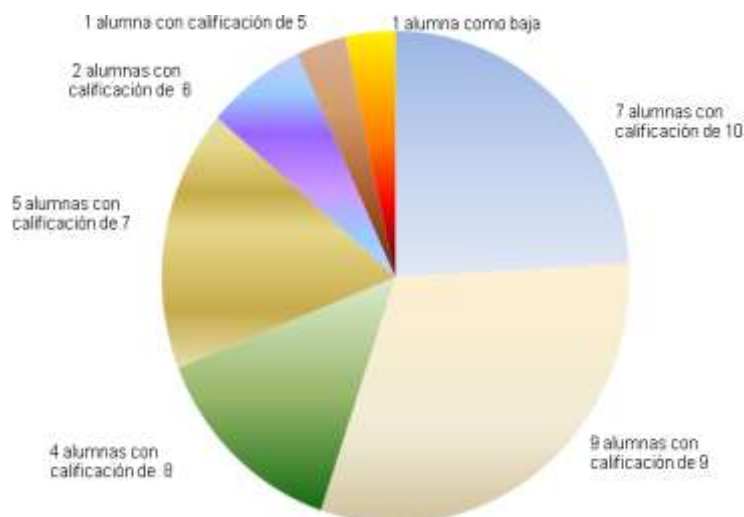
Resultados de la tercera evaluación parcial

La tercera evaluación se realizó el 17 de enero de 2007. Para la preparación de este segundo examen se les preguntó a las alumnas qué lugar les gustaría conocer.

Una vez que contestaron, se les pidió investigar sobre el mismo y trabajar en pares para que prepararan un *role play*, en el que hablarían sobre los sitios que visitarían y los describirían. En esta ocasión se les pidió que compartieran su participación con la clase, de quienes recibirían algunas preguntas que contestarían. Se observó muy poca participación de las compañeras quienes hicieron muy pocas preguntas y se procedió a hacerlas por cuenta propia.

Los comentarios posteriores hacen pensar que es probable que tuvieran temor de hablar o de meter a sus compañeras en problemas.

Fueron calificados los mismos criterios que el examen del primer y segundo periodo: vocabulario, sintaxis, pronunciación, fluidez, y comprensión.



Aquí ya puede verse un cambio en las calificaciones de las alumnas: siete calificaron con 10; nueve con 9; cuatro alumnas obtuvieron 8, cinco más calificaron con 7, dos alumnas obtuvieron 6, una calificó con 5, y se registró una baja.

Un aspecto experimentado fuertemente en esta ocasión, es que el contexto del grupo es muy importante para ajustar la enseñanza.

Ese año escolar, la escuela normal eliminó la formación de grupos de acuerdo al nivel de inglés demostrado por cada alumno, por lo que cada grupo pasó de acuerdo al semestre de la licenciatura que cursaban; como consecuencia se tuvo que trabajar con diferentes y muy variados niveles de inglés.

Para que lo anterior provocara menos crisis en las aulas, La Secretaria de Educación planeó practicar un examen de aptitud para exentar aquellos alumnos que

sobrepasaran los objetivos del programa; sin embargo dicho examen fue aplicado hasta bien entrado el semestre.

Como puede suponerse en este caso, las alumnas más aventajadas, fueron las participativas, las que apoyaron a sus compañeras, las que trabajaron desde el inicio y distrajeron la atención de las demás, quienes las usaron de camuflaje.

Así que, aunque sabemos que las ideas de afianzamiento son las adecuadas para impartir nueva enseñanza, estas alumnas no las estaban recibiendo, pero pretendieron que sí.

El efecto que se obtiene al impartir conocimiento y trabajar con la aplicación del mismo, cuando los alumnos no son capaces de entender lo que están recibiendo, hace la práctica inexistente (ya que están pretendiendo); y el trabajo de ambos, alumnos y maestros, en vano. Es decir, es importante que el conocimiento nuevo tenga un lazo con lo que ya se conoce, llevarlo al nivel de comprensión y finalmente a la práctica constante para que sea parte del lenguaje usado normalmente.

En el segundo parcial, las estudiantes ya encaminadas hicieron un esfuerzo y se desarrollaron bien; pero aquellas con menos capacidad y “escondidas” pudieron desarrollarse más tranquila y fácilmente prácticamente hasta el periodo final, en el cual ya fue posible adecuar la enseñanza a la capacidad real, y produjo un avance igualmente real en la capacidad comunicativa de las alumnas.

Resultados de encuesta final

Al final de esta investigación fueron aplicadas las mismas encuestas iniciales al grupo de estudio, del que 25 de las 29 alumnas respondieron.

Se hizo uso del mismo criterio inicial, para develar la habilidad que las alumnas consideraron como más difícil de desarrollar resultó ser “hablar”. Es decir, para llegar a esta conclusión se valorizó la contestación a las preguntas 1, 7, 8, 16 y 18 de dicha encuesta. Si al menos tres de ellas mencionaban la misma habilidad, se consideraba como la más difícil. La siguiente tabla es un concentrado de las habilidades mencionadas por las alumnas.

Tabla 1. Habilidad difícil

Habilidad	Alumnas
Hablar	16
Escribir	5
Comprensión auditiva	11
Comprensión lectora	0
Todas	1

Es de observarse, de acuerdo a la tabla 1, que 16 alumnas siguen señalando “hablar” como la habilidad más difícil; sigue 5 con problemas para “escribir”; 11 consideran “comprensión auditiva” como más difícil; y 0 tienen problemas con “comprensión lectora”, 1 alumna concluye en que todas las habilidades son difíciles.

Esta vez las preguntas para determinar cuál habilidad es problemática y qué hacen las alumnas al darse cuenta de que tienen problemas con determinada habilidad fueron contestadas en forma más directa y no fueron ignoradas (ver tablas 2 y 3).

Ésto refleja que la actitud que han estado tomando respecto al problema que enfrentan en el aprendizaje del inglés comunicativo ha variado. Ya están más conscientes de su aprendizaje porque detectan un problema en lugar de generalizar.

Otro punto es que nadie puntualiza el leer como una habilidad difícil de desarrollar, lo que hace pensar más bien que no están expuestos a la lectura comprensiva; ésta

junto con escribir, son las habilidades abrumadoramente menos problemáticas, y curiosamente son las que no se practican o califican en clase. Sin embargo hablar es la habilidad más difícil de todas, seguida por comprensión oral.

Cabe mencionar que la habilidad mejorada para seis alumnas es hablar, para doce es comprensión oral, para cinco es comprensión lectora, para una más escribir.

Tabla 2. Actitud frente a las habilidades difíciles

Sin respuesta	2
No estudia / no practica	11
Problemas con gramática	2
No le gusta	6
Falta de concentración	1
Empieza a enfocarse	1
Temor/problemas para expresarse	2

Como puede observarse en la tabla 2, la respuesta a la pregunta sobre a qué atribuyen el problema en la adquisición de tal o cuál habilidad, once de las alumnas reconocen que no estudian o no practican, seis que no les gusta el inglés, dos dicen tener problemas con gramática o vocabulario, una empieza a enfocarse, otra no se concentra, una más con problemas para expresarse, otra más tiene temor, y se registran dos abstenciones (que son igualmente negativas).

Las once alumnas que no estudian, más la alumna que se distrae en clase (falta de concentración), las que no les gusta, etc., son un indicativo de que aunque conociendo el problema y su solución (qué acción tomar), su reacción es nula.

De este modo, sus respuestas siguen reflejando el rechazo a practicar por su cuenta, para mejorar su desarrollo.

Tabla 3. Cómo hacer frente a las habilidades difíciles

Trabajando en casa	6
Esforzándose en clase	13
No practica	1
Esforzarse mas en hablar en voz alta	5
Cantando	5
Sin respuesta	2

La tercera tabla muestra los datos que arrojó la encuesta, en la que la mayoría de las alumnas manifestó que debían esforzarse más en clase, lo que la sigue estableciendo como único medio de desarrollo, al menos para ellas.

Esto también podría ser un indicador de que están conscientes de no estar trabajando un 100%, o tienen la idea de no realizar una acción más fuera de clase.

Seis alumnas dijeron que debían trabajar en casa; trece, esforzarse más en clase; una más, dijo no practicar; cinco alumnas dijeron que debían esforzarse más en hablar en voz alta; cinco más, que necesitaban cantar; y se registraron dos abstenciones.

Las primeras alumnas se refirieron a su trabajo fuera del salón de clase, el siguiente grupo se refirieron a su trabajo dentro del salón de clase, una está consciente de su negligencia, el siguiente grupo señala una actividad que puede ayudar, y el siguiente se refirió a una actividad concreta para adquirir vocabulario, pronunciación, y comprensión. Esto parece ser indicador de mayor involucramiento en el proceso de aprendizaje. Se registraron además dos abstenciones.

Tabla 4. Actividades que pueden ayudar

Orden	Respuesta a la pregunta (actividad)	Frecuencia
a	Role plays	4
b	Cantar	21
c	Conversar	17
d	Opinión sobre temas	9
e	Leer	14
f	Escribir cartas	4
g	Leer en voz alta	13
h / p	Ver películas	38
i	Llenar formularios	1
j	Escribir reportes	0
k	Contestar adivinanzas	5
l	Contar una película	9
m	Escribir un cuento	2
n	Contar un cuento	7
ñ	Escuchar un noticiero	6
o	Escuchar canciones	20
q	Ver películas subtituladas	19

En esta tabla, puede verse las actividades que las alumnas consideran les pueden ayudar a mejorar su desempeño, mismas que pueden desarrollar fuera de clase. Sin embargo en esta ocasión ellas han trabajado ya con algunas, por lo que es interesante observar la diferencia de opinión con respecto a la primera encuesta, que fue aplicada antes de iniciar las clases de inglés comunicativo.

Con relación a la primera y segunda encuesta, separadas por un guión medio, las actividades seleccionadas mayormente son las practicadas normalmente en clase, y que fueron: cantar 29-21, conversar 18-17, leer en voz alta 21-13, en las que puede verse un decremento. Todas tienden a desarrollar la comunicación oral. Las que registran un aumento y que igualmente se practican en clase son: ver películas 27-38, escuchar canciones 19-20, y ver películas subtituladas 3-19; mismas que tienden a promover la comprensión oral.

En cuanto a las que se practican en clase y no registraran mucha preferencia de las alumnas son: role plays 8-4, opinar 6-9, contestar adivinanzas 3-5, y contar una película 8-9, todas estas ligadas a la habilidad de hablar. De esta forma puede apreciarse que las alumnas conocen y han practicado la mayor parte de las actividades en cuestión, y tienen incluso preferencia por algunas. Por lo que se deduce, saben que pueden hacer en casa y conocen al menos los mecanismos vistos en clase. Si se siguen mostrando reacias a trabajar fuera de clase, es por iniciativa propia.

Análisis comparativo en gráficas

A continuación se presentan los resultados para contrastar los iniciales y finales, para verificar su desarrollo y comprar si las necesidades cambiaron o permanecieron igual durante el semestre.

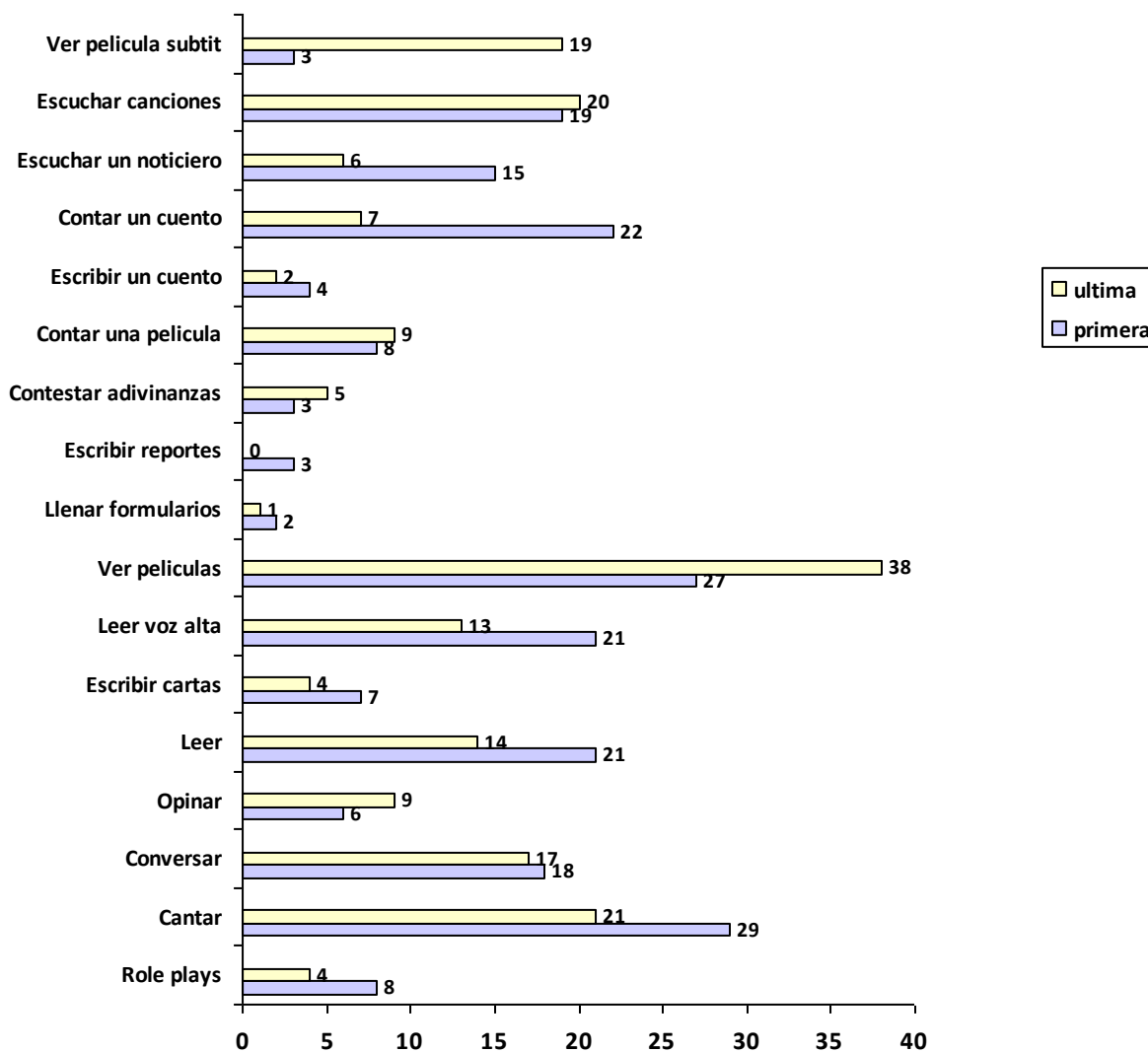
Gráfica de encuesta inicial y final habilidad más difícil



En esta gráfica puede apreciarse la diferencia en el resultado de la primera y la última encuesta. La habilidad de “hablar” sigue siendo la más difícil de desarrollar. Le sigue la de “escribir”, “comprensión auditiva”, y “todas”, al menos para una alumna. “Compresión lectora” resultó ser la única que no es problemática.

Vale la pena puntualizar que los alumnos, no escriben, y no leen comunicativamente en el programa de inglés co-curricular. Este programa es de 45 minutos tres días a la semana. Se limita al uso del libro de gramática en clase y al cuaderno de ejercicios como parte de la tarea, y es común que los alumnos copien las respuestas unos de otros. Los exámenes son de alveolos, parte de la calificación, que se complementa con los ejercicios del cuaderno, y las actividades que el maestro considere pertinente.

Actividades consideradas de ayuda en el desarrollo de la habilidad problemática de desarrollar



Esta gráfica presenta las actividades que las alumnas escogieron como de posible ayuda para el desarrollo de la habilidad o habilidades difíciles de desarrollar.

Entre las actividades que escogieron, están presentadas en la gráfica con efectos más oscuros aquéllas que están relacionadas con el habla en aspectos como la práctica (contar cuentos, contestar adivinanzas), la pronunciación (leer en voz alta, cantar), y el desarrollo de la comunicación oral (conversar, opinar). Otra vez, el aspecto comunicativo vuelve a presentarse alto dentro de las necesidades de desarrollo por parte de las alumnas.

En orden de mayor a menor se presenta el cantar como el primer recurso, con 29; contar cuentos, con 22; leer en voz alta, con 21; conversar, 18; role plays, 8; opinar, 6; y contestar adivinanzas, 3. Por lo tanto, se pueden observar otras necesidades además de hablar, como lo son en el orden expresado por los alumnos, la comprensión lectora, la comprensión auditiva, y escribir.

Conclusión

Los resultados, de acuerdo a las calificaciones, demuestran que se avanzó en la habilidad de hablar, partiendo de la capacidad real de las alumnas al momento de iniciar el curso. Sin embargo la mayoría de ellas siguen considerando hablar como una actividad difícil de desarrollar.

Sorprende el elemento de lectura, al que señalan como no difícil, y sin embargo no practican.

Otro punto que es de considerar es la nula actividad fuera de casa, aún y cuando tienen conocimiento de cómo pueden ejercer el autoaprendizaje, ya que su carrera les da la base del aprendizaje. Se les guió y administró hacia diferentes actividades, que

experimentaron además, con las que pueden desarrollar cualquier actividad problemática a que pudieran enfrentarse, al menos comunicativamente; sin embargo, expresan en su mayoría un rechazo categórico a desarrollar cualquier actividad fuera de clase.

CAPITULO 5

Conclusiones y Recomendaciones

Como se comentó anteriormente, en este curso se desarrollan a nivel comunicativo las habilidades de comprensión y producción oral, y es adicional al que los alumnos reciben sobre comprensión lectora y escrita.

En este caso, las actividades comunicativas fueron dirigidas a lograr la comunicación oral auténtica, así que con base en la evidencia recopilada, observada y estudiada, puede concluirse que las clases comunicativas efectivamente desarrollaron dicha capacidad en las alumnas que componían parte del grupo de estudio. Sin embargo se debe señalar igualmente, que se ajustó el nivel de enseñanza al que requerían las mismas; es decir, por debajo del nivel que ostentaban.

Los problemas a que se tuvo que hacer frente en el caso que se presenta, fueron en primer lugar, que el grupo estaba compuesto por alumnas de diferentes niveles de inglés, ubicados en uno medio. Hasta un semestre anterior, los grupos estuvieron compuestos por alumnos de un mismo nivel. En segundo lugar, las alumnas que formaron el grupo de estudio, ocultaron su nivel todo el tiempo que pudieron escudándose en las alumnas más aventajadas. Otro problema fue la actitud negativa hacia el idioma y la falta de diligencia hacia el aprendizaje, ya que minimizan la clase de inglés por no ser parte del currículo obligatorio; por lo que no le dedican el tiempo ni la importancia necesaria para su desarrollo a nivel comunicativo auténtico. Por esta causa, se trabajó excesivamente en clase, ya que en su mayoría, no lo hicieron fuera de ella.

Aprendieron actividades de inglés comunicativo para trabajar con la habilidad que les diera problemas, con el propósito de que las practicaran en casa, y no hubo la respuesta esperada. Así que algunas alumnas empezaron y terminaron reacias a hacer actividades por cuenta propia para practicar fuera de clase; por lo que no se hicieron responsables de su aprendizaje, ya que de haberlo hecho así, el avance habría sido bastante más significativo. A pesar de haber avanzado en dicha habilidad y de ser conscientes de ello, ya que en la encuesta final manifiestan que mejoraron en la habilidad de “hablar”, siguen manifestando que es la habilidad más difícil. Esto puede ser parte de un aprendizaje difícil por haber sido expuestas a un nivel superior de enseñanza al nivel original de las alumnas.

Otro problema que se presentó fue el de ausentismo por diferentes actividades escolares; lo que rompe el ciclo, o el rol que se ha estado formando entre las alumnas y la clase, y, consecuentemente, se registran aún más faltas y viceversa, generando un círculo vicioso.

Se hizo evidente, por medio de la observación, que no estaban integradas como grupo, había sub-grupos. Las actividades comunicativas con miembros de otros sub-grupos se llevaron a cabo en muy diferente disposición que trabajando únicamente en su célula.

El mal estado del equipo afectó igualmente las actividades. Aunque se cuente con actividades extra, siempre un plan consta en primer lugar de actividades conectadas de acuerdo a lo que se desee desarrollar. Nunca va a ser igual entregar copias de una canción para escuchar y rellenar, cantar y hacer preguntas, a trabajar con comprensión escrita, a entregar copias de una canción, escribir vocabulario en el pizarrón para que

las alumnas rellenen de acuerdo a lo que entiendan, o se hable primero de la canción sin tener la idea completa, etc.

Como logro, es importante ratificar que a pesar de los problemas y trabajando únicamente en clase, aún las alumnas menos aventajadas, lograron un avance real del nivel que sustentaban. Este se dio a un nivel más bajo, pero también en comunicación auténtica.

La primera frustración que se debió superar, se da cuando las alumnas menos aventajadas son separadas de sus compañeras, al presentar y pasar un examen aplicado por la Secretaría de Educación con ese propósito. Entonces la enseñanza del inglés se unifica en un nivel intermedio entre las alumnas que quedaron; algunas tuvieron que trabajar más que otras, pero se fueron desarrollando hasta llegar a un nivel aceptable.

Igualmente se hizo uso de motivación y energía. Se desarrollaron actividades que apoyaran la unidad del libro que llevaron y aprovechando si había alguna celebración nacional o internacional, como capítulos de "*Friends*" para ver, describir personajes, hacer preguntas, discutir; canciones de moda, para escuchar, entender, rellenar hojas, hablar del mensaje, hacer preguntas; hablar de los lugares que les gustaría ir de vacaciones, o si pudieran ir a cualquier parte del mundo a donde irían; hablar de su hombre "perfecto", describir la casa "de sus sueños", de las bodas en México, y en otras partes del mundo, sopa de letras, chistes, bromas, instrucciones, historias contadas por el grupo, *role plays*, etc. Así que las actividades comunicativas más apropiadas resultaron ser las que más les interesaron.

Igualmente, en base a la experiencia obtenida con el grupo de estudio, se hacen siguientes recomendaciones:

Un aspecto que rara vez se toma en cuenta, es el profesionalismo del maestro, que debe ser íntegro y honesto en cuanto a su actitud y capacidad para dar sus clases; debe prepararse adecuadamente. Igualmente debe tener cordura sobre su propio conocimiento, al tratar con sus alumnos debe tomar en cuenta dos cosas muy importantes: primero, que son personas; y segundo, que van a aprender algo que no saben.

Es ideal trabajar con un grupo homogéneo; pero en caso contrario, debe verificarse cuidadosamente el nivel de heterogeneidad. Es lo primero que debe hacerse en un grupo, observarlos y darle validez a las observaciones. Una vez consciente del nivel real del grupo, la enseñanza y las actividades deben ser ajustadas, incluso la metodología, para que abarque todos los niveles. Es por esto que se recomienda tener en cuenta el método ecléctico.

Las actividades comunicativas deben aplicarse de acuerdo al nivel del grupo, e irse poco a poco convirtiendo en comunicación auténtica; de esta manera el grupo gana, y da lugar a seguir avanzando, siendo cada vez menos difícil comunicarse.

La comunicación auténtica requiere circunstancias comunicativas que aludan sobre todo a aquéllas que rodean al alumno. Así, las actividades se dan sobre su mismo contexto, y el alumno puede escuchar y contestar como en su idioma nativo desde el nivel de precisión, con contestaciones cortas, largas, gestos, etc. Por ejemplo, en el caso de estas alumnas al momento en que hicieron sus prácticas en escuelas, se desarrolló un diálogo sobre qué hicieron, cómo se portaron sus alumnos, etc.

Puede concluirse como una experiencia positiva el haber podido desarrollar este tipo de investigación, en medio de una comunidad que tendrá a su cargo la formación de futuros hombres y mujeres que serán parte de una sociedad global, a la que deberán adaptarse pertinentemente.

Bibliografía

- Ausubel, David Paul. Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo. Trillas. Barcelona. 1983.
- Ausubel, David P. Adquisición y Retención del Conocimiento. Una Perspectiva Cognitiva. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona. 2002.
- Baena, Guillermina. Instrumentos de Investigación. Editores Mexicanos Unidos, S.A. 15ª. reimpresión. México 1992.
- Brown, Douglas H. Teaching By Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Prentice Hall Regents. New Jersey. 1994.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE). Perfiles de Desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria. Modernización Educativa 1989 -1994. SEP. México. 1987.
- Davies, Paul, & Pearse, Eric. Success in Teaching. Oxford University Press. 2000.
- Ellis, Rod. Learning a Second Language through Interaction. Vol. 17. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam Philadelphia. 1999.
- Escuela Normal "Miguel F. Martínez". 120 Aniversario – Memoria-Centenario y Benemérita. Talleres de la Escuela Normal "Miguel F. Martínez". 1990.
- Gall, Meredith, Gall Joyce, & Borg, Walter. Educational Research an Introduction. Allyn and Bacon. 2003.
- Garza Mercado, Ario. Manual de Técnicas de Investigación Para Estudiantes de Ciencias Sociales. El Colegio de México. 1998.
- Gass, Susan and Larry Selinker. Second Language Acquisition: An Introductory Course. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2nd Ed. New Jersey. 2001.

Genesee, Fred and Upshur, Fred. Classroom-based Evaluation in Second Language Education. Cambridge University Press. 6th edition. The United Kingdom. 2002.

Harris, Michael, & McCann, Paul. Assessment. Heinemann. 1999.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández, Lucía Baptista. Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill. Tercera Edición. México. 2003

Larroyo, Francisco. Historia Comparada de la Educación en México. Editorial Porrúa. México. 14^a Edición. Mexico. 1980.

Larsen-Freeman, Diane. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press. New York. 2000.

Littlewood, William. The Communicative Language Teaching. University Press, Cambridge. Sixteenth printing. Great Britain. 1995.

Morrow, Keith. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford. 1979.

Nunan, David. Language Teaching Metodology: A Textbook for Teachers. Prentice Hall. 1991.

Palmer, Parker. The Courage to Teach. Jossey-Bass Publishers. San Francisco. 1988.

Ur, Penny. A Course in Language Teaching: Practice and Theory. The University Press, Cambridge. Fifth printing. The United Kingdom. 1999.

Ur, Penny. Language Activities for Teenagers. The University Press, Cambridge. The United Kingdom. 2004.

Richard-Amato, Patricia. Making It Happen. Addison-Wesley Publishing Co. Second Edition. New York. 1996.

Secretaría de Educación y Cultura. Escuela Normal “Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita CX Aniversario. Mexico: Grafo Print Editores, S.A. Monterrey, México.

1981.

SeP “Hacia un Nuevo Modelo Educativo. Modernización Educativa 2”. 1989- 1994.

Secretaria de Educación Pública. 1987.

Schmuck, Richard, y Patricia Schmuck. Group Process in the Classroom. U.S.A.

1997.

Thomas, Lyn. Ha! Ha! Ha! OWL Books. Canada. 2001.

Vidales Flavio, María Luisa Moreno, Juan Francisco Pérez Ontiveros, et al. Historia de la Educación Normal. CXVII Aniversario, Edición Especial. Monterrey, Nuevo León.

1987.

Wright, Andrew, and Haleem, Sofia. Visuals for the Language Classroom. Longman Inc. New York. 1995

Fuentes electrónicas

ANUIES. La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. Documento aprobado en la XXX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. Universidad Veracruzana e Instituto Tecnológico de Veracruz. 12 y 13 de noviembre de 1999, p.p. 3-7, 14-16, 75-77. www.anuies.mx .

Recuperado en marzo 18 de 2008 .

Carrillo, Juan. Poesía Indígena. <http://cosmoc.udg.mx/gaceta/paginas/330/330-27.pdf>. Recuperado en octubre 15 de 2007.

Escuela Normal “Miguel F. Martínez. Historia. <http://www.enmfm.org/historia.php>. Recuperado en noviembre 18 de 2007.

Escuela Normal "Miguel F. Martínez. Misión. <http://www.enmfm.org/mision.php>.

Recuperado en noviembre 18 de 2007

Escuela Normal "Miguel F. Martínez. Informe 2004-2005.

<http://www.enmfm.org/INFORME%20PAT%20SEP-NOV%2004%2005.htm>.

Recuperado en noviembre 18 de 2007.

Flores, Roy. Poesía Indígena.

<Http://www.geocities.com/royflores/indigena/index.html>. Recuperado en octubre 15 de

2007.

Hacker, Diana. MLA in-Text Citations.

http://www.dianahacker.com/resdoc/p04_c08_s1.html. Recuperado en marzo 20 de

2007.

Hein, George. (1991). Constructivist Learning Theory. CECA (International Committee of Museum Educators) Conference. Jerusalem, Israel, en <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html>,. Recuperado en marzo 27 de 2008.

Hurtado, Patricia. Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas Normales 1921-1984.

http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm. Recuperado en marzo 21 de 2006.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

www.itesm.edu. Recuperado en abril 3 de 2007.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Misión y visión. www.itesm.mx/2005. Recuperado en abril 3 de 2007.

La Educación y el Grado de Escolaridad en México.

http://www.unicef.org/lac/flash/DW/mexico_educacion.htm. Recuperado en febrero 5 de 2007.

Monografías. <http://www.monografias.com>. Recuperado en marzo 3 de 2008.

Ortiz, Romeo Francisco. Educación en México. Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios #79. <http://www.monografias.com/trabajos17/educacion-mexico/educacion-mexico.shtml#legislac>. Recuperado en febrero 8 de 2007.

Purdue University Online Writing Lab (OWL). Using Modern Language Association(MLA) Format. http://owl.english.purdue.edu/handouts/print/research/r_mla.html. 2003. Recuperado en junio 3 de 2006.

Poesía Náhuatl. <http://paginas.tol.itesm.mx/campus/L00280370/nahuatl.html>. Recuperado en octubre 15 de 2007.

Salgado, Raymundo. Calidad y Productividad en la Docencia de la Educación Superior. <http://www.inep.org/content/view/16/51/>, recuperado en octubre 15 de 2007

Sandoval, Etelvina. Otras Experiencias en la Gestión. Las escuelas Normales. http://www.oas.org/udse/gestion/ges_rela20a.html. Recuperado en septiembre 22 de 2007.

UNICEF. www.unicef.org/mexico. Recuperado en octubre 15 de 2007.

Universidad Autónoma de México. www.biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos. Recuperado el 3 de abril de 2007.

Universidad Autónoma de Nuevo León. Misión. www.uanl.mx/international/espanol. Recuperado en abril 3 de 2007.

Universidad Autónoma de Nuevo León. Visión. www.uanl.mx/acerca/vision2012. Recuperado de 3 de abril de 2007.

Wikimedia Foundation, Inc. [Historia prehispánica](http://es.wikipedia.org/wiki/Historia_prehisp%C3%A1nica). Última modificación el 20 agosto 2007. http://es.wikipedia.org/wiki/Historia_prehisp%C3%A1nica_de_Tlaxcala. Recuperado en octubre 15 de 2007.

Wikipedia. http://es.wikipedia.org/wiki/jean_Piaget#teor.c3.ada. Recuperado en junio 15 de 2008.

Otras fuentes

Krauze, Enrique (Carrasco). [México Nuevo Ciclo. Otras Conquistas](#). TV Nuevo León, el 8 agosto 2007, 21:00 hrs.

Documentos expedidos por la Secretaría de Educación.

Entrevista con maestros iniciadores del programa de Inglés en la Escuela Normal
“Miguel F. Martínez”

ENCUESTA

GRADO _____

FECHA _____

FAVOR DE LEER Y CONTESTAR LAS SIGUIENTES PREGUNTAS CON LA OPCION MAS ADECUADA EN TU CASO Y DANDO TU OPINION EN LAS QUE DESEES HACERLO.

- 1.- En las clases de inglés, lo más difícil es
a) hablar b) escribir c) escuchar y entender. d) leer y entender
 2. Puedo entender lo que la maestra y mis compañeros dicen en inglés.
a) siempre b) casi siempre c) a veces d) difícilmente
 3. Puedo hablar inglés.
a) siempre b) casi siempre c) a veces d) difícilmente
 4. Puedo escribir en inglés
a) siempre b) casi siempre c) a veces d) difícilmente
 5. Cuando leo inglés, puedo entender...
a) siempre b) casi siempre c) casi siempre d) difícilmente
 6. Lo que mas me gusta es... en inglés.
a) leer b) escuchar c) escribir d) hablar
 7. Me gustaría mucho...
a) hablar bien en inglés b) poder escribir bien en inglés
c) poder leer libros en inglés d) ver películas en inglés y entenderlas
 8. Me parece mas fácil aprender a...
a) hablar b) leer c) escribir d) entender
 9. Me parece mas difícil aprender a...
a) hablar b) leer c) escribir d) entender
 10. Utilizando inglés, he mejorado más...
a) al hablar sobre diferentes temas b) en la lectura y comprensión de historias
c) en escribir sobre temas diversos d) en comprender lo que alguien dice
 11. Cuando estudio vocabulario, prefiero...
a) leer b) escribir c) memorizar d) entender e) no estudio
 12. Cuando tengo examen de speaking normalmente estudio...
a) leyendo b) escribiendo c) memorizando d) entender e) no estudio
 13. Cuando tengo examen de listening-comprehension, normalmente estudio...
a) leyendo b) escribiendo c) memorizando d) entender e) no estudio
 14. Cuando tengo examen de grammar, normalmente estudio...
a) leyendo b) escribiendo c) memorizando d) entender e) no estudio
 15. Cuando tengo examen de writing, normalmente estudio...
a) leyendo b) escribiendo c) memorizando d) entender e) no estudio
 16. Para mí, la habilidad más difícil de desarrollar es...
a) speaking b) writing c) listening-comprehension d) reading-comprehension e) todas
 17. Porque...
a) no me gusta el inglés b) no estudio c) no hago la tarea d) no practico en clase e) todas
- Otra _____
18. Creo que podría mejorar _____ (habilidad difícil de adquirir).
a) cantando b) esforzándome más en clase c) trabajando en mi casa d) leyendo en voz alta

19. La maestra (o) puede ayudarme del siguiente modo: _____

20. Las siguientes actividades que me ayudarían mucho a desarrollarme en esta habilidad:

- | | | |
|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| a) hacer role plays _____ | b) cantar _____ | c) hacer conversaciones _____ |
| d) opinar sobre temas _____ | e) leer _____ | f) escribir cartas _____ |
| g) leer en voz alta _____ | h) ver películas _____ | i) llenar formularios _____ |
| j) escribir reportes _____ | k) contestar adivinanzas _____ | l) contar una película _____ |
| m) escribir un cuento _____ | n) contar un cuento _____ | ñ) escuchar un noticiero _____ |
| o) escuchar canciones _____ | p) ver películas _____ | q) ver películas subtituladas _____ |
| s) Otra(s) _____ | | |

21. Estas son las actividades que puedo hacer en mi casa: _____

DATOS DE LA BITÁCORA DE OBSERVACIÓN

Actividad: _____

Fecha: _____ Propósito (s): _____

CONCEPTOS	ACTITUDES OBSERVADAS			OTRAS
1. Atención a la clase	indiferentes	algo participativos	participativos	_____
2. Participación	no participan	inseguros	activa	_____
3. Reacción a la motivación	no funciona	un poco motivados	muy motivados	_____
4. Al hablar	no lo intentan	intentan algo	intentan fuertemente	_____
5. Al hablar se auto corrigen	nunca	a veces	casi siempre	_____
6. Al hablar los compañeros corrigen	nunca	a veces	muchas veces	_____
7. Al hablar manejan información suficiente	nunca	a veces	normalmente	_____
8. Con respecto a las actividades observan	mala actitud	actitud pasable	buena actitud	_____
9. En una actividad difícil para ellos observan	mala actitud	indiferente	intentan trabajar	_____
10. Trabajan en casa (tarea)	nunca	normalmente	siempre	_____
11. Se revisa la tarea	nunca	ocasionalmente	siempre	_____
12. Se nota un mejoramiento gradual al hablar	no	a veces	si	_____

Notas: _____

