

# INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

ENTRE LA FORMACIÓN  
DOCENTE Y  
LINGÜÍSTICA APLICADA

## VOLUMEN II



CUERPOS ACADÉMICOS  
FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS PROFESIONALES (CAFDCP)  
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl  
CUERPO ACADÉMICO EN LINGÜÍSTICA APLICADA (CAELA)  
Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO  
“Fructificar la Razón: Trascender Nuestra Cultura”

Directorio  
M.A. Elina Elfi Coral Castilla  
Rectora  
M.C. Nancy Quintal  
Secretaria General

Unidad Cozumel  
M.F. Erika Leticia Alonso Flores  
Coordinadora de la Unidad Cozumel

Dr. Alejandro Alvarado Herrera  
Director de la División de Desarrollo Sustentable

Dr. Alfonso González Damián  
Secretario Técnico de Investigación y Posgrado

M.M.K. Alma Rosa Macías  
Secretaria Técnica de Docencia

Dr. Alejandro Collantes Chávez-Costa  
Jefe del Departamento de Desarrollo de Competencias Básicas

Dr. Alejandro Palafox Muñoz  
Jefe del Departamento de Estudios Sociales y Empresariales

Dra. Martha Gutiérrez Aguirre  
Jefe del Departamento de Ciencias y Humanidades

Universidad de Quintana Roo, Unidad Cozumel  
Av. Andrés Quintana Roo c/calle 110 sur s/n  
77600 Cozumel, Quintana Roo, México  
Tel. (+987) 872-90-00 / Fax (+987) 872-91-12  
[www.cozumel.uqroo.mx](http://www.cozumel.uqroo.mx)

Gobierno del Estado de México

Eruviel Ávila Villegas  
Gobernador Constitucional

Consejo Editorial

Luis Enrique Miranda Nava, Alberto Curi Naime  
Raúl Murrieta Cummings, Agustín Gasca Pliego,  
David López Gutiérrez

Comité Técnico

Alfonso Sánchez Arteche, José Martínez Pichardo,  
Rosa Elena Ríos Jasso

Secretario Técnico

José Alejandro Vargas Castro

Encargada del Despacho de la  
Dirección Escolar de la  
Escuela Normal No. 4 de  
Nezahualcóyotl

Mtra. María de Lourdes Argüello Falcón

Autores

Manuel Demetrio Aquino Bonilla, Manuel Antonio Becerra Polanco, Felipe Hernández González (Coodinadores).

Maritza Maribel Martínez Sánchez, Armando Pérez Morfín, Gerardo García López, Deymi Colli Novelo, Araceli Jiménez Nava, Cecilia Ortega Díaz, Antonio Hernández Pérez, Jorge Mejía Bricaire, Fernando Briseño Hurtado, Edgar Oliver Cardoso Espinosa, María de Lourdes Argüello Falcón, Vicente Gutiérrez Tavira, Maytte Sánchez Jasso, Joel García Mendoza, María Leonor Mandujano Rodríguez, Diana Magali Núñez Soto, María de la Cruz Arango Miranda, Sandra Valdez Hernández, Brenda Carolina Huchin Chi, Vilma Esperanza Portillo Campos .

Primera edición: 2013

Derechos Reservados

Universidad de Quintana Roo  
Boulevard Bahía s/n esquina Ignacio Comonfort  
Colonia del Bosque  
77019 Chetumal, Quintana Roo, México

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl  
Av. Morelos y Crisantemo s/n  
Col. Tamaulipas, Nezahualcóyotl, México, C.P. 57300  
Tel. (55) 57-36-78-83  
en4nez@yahoo.com.mx

ISBN: 978-607-9015-83-1

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta obra citando la fuente.  
Impreso en México

## ÍNDICE

<b>Los autores</b> .....	1
<b>Prólogo</b> .....	7
<b>Introducción</b> .....	9
<b>Diagnóstico de necesidades de intervención educativa en las escuelas normales</b> .....	11
Araceli Jiménez Nava	
<b>La reflexión de la práctica docente a través de la evaluación CIEES, una experiencia de aprendizaje</b> .....	21
Cecilia Ortega Díaz Antonio Hernández Pérez	
<b>El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica desde la visión del profesorado de secundaria, alcances y desafíos en su implementación</b> .....	27
Jorge Mejía Bricaire Fernando Briseño Hurtado Edgar Oliver Cardoso Espinosa	
<b>La enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua (inglés); la perspectiva de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl. Una propuesta para caracterizar la práctica docente</b> .....	38
María de Lourdes Argüello Falcón Vicente Gutiérrez Tavira	
<b>Bilingual education in México: a real possibility</b> .....	46
Gerardo García López	
<b>Demanda de educación superior en la zona oriente del Estado de México ¿Competencia y carácter social ó rentabilidad y prestigio?</b> .....	63
Manuel Demetrio Aquino Bonilla Gerardo García López Maytte Sánchez Jasso	
<b>El problema epistémico en las experiencias de formación docente</b> .....	74
Cecilia Ortega Díaz Antonio Hernández Pérez	
<b>Evaluación inicial de las competencias tecnológicas de los profesores en los posgrados de administración: el caso del Instituto Politécnico Nacional</b> .....	83
Edgar Oliver Cardoso Espinosa Jorge Mejía Bricaire Fernando Briseño Hurtado Joel García Mendoza	

<b>El andamiaje, un punto de apoyo para ayudar a la construcción del aprendizaje .....</b>	<b>94</b>
Cecilia Ortega Díaz	
Antonio Hernández Pérez	
<b>Planeación Institucional y Creación de Estrategias Emergentes</b>	
María Leonor Mandujano Rodríguez.....	100
<b>Una nueva cultura profesional del profesorado: problemáticas y desafíos en el contexto globalizado y la convergencia del modelo por competencias.....</b>	<b>110</b>
Diana Magali Núñez Soto	
<b>Creencias de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el aprendizaje de un idioma a través del uso de la tecnología.....</b>	<b>120</b>
Manuel Demetrio Aquino Bonilla	
Manuel Antonio Becerra Polanco	
Felipe Hernández González	
<b>La tutoría entre pares como una propuesta recuperada del ABP para fortalecer las competencias didácticas de los docentes en formación de la Licenciatura en Inglés en la Escuela Normal de Amecameca .....</b>	<b>130</b>
María de la Cruz Arango Miranda	
<b>ThinkMap Visual Thesaurus: Una herramienta de software en línea para la adquisición de vocabulario.....</b>	<b>140</b>
Felipe Hernández González	
Manuel Antonio Becerra Polanco	
<b>Grabación de Podcast, una alternativa para mejorar la comprensión de lectura y vocabulario del idioma inglés.....</b>	<b>149</b>
Deymi Margarita Collí Novelo	
Manuel Antonio Becerra Polanco	
<b>Las e- actividades a través de la Web 2.0, una alternativa en la enseñanza del inglés.....</b>	<b>161</b>
Manuel Antonio Becerra Polanco	
Deymi Colli Novelo	
Felipe Hernández González	
<b>La lectura en el aula: Una propuesta didáctica en la clase de inglés.....</b>	<b>172</b>
Sandra Valdez Hernández	
<b>Equivalence in translation .....</b>	<b>187</b>
Wilma Esperanza Portillo Campos	
<b>Edmodo: an ICT-tool for teaching .....</b>	<b>199</b>
Maritza Maribel Martínez Sánchez	

**Intercultural awareness development in the mexican English language classroom for a better intercultural communication..... 208**  
Armando Pérez Morfín

**Introduction to computational linguistics: a retrospective of its development and impact..... 219**  
Felipe Hernández González  
Brenda Carolina Huchin Chi  
Manuel Antonio Becerra Polanco

## Los autores

### ANTONIO HERNÁNDEZ PÉREZ

Es Licenciado en Educación Primaria, con Especialización en Formación de Docentes y Maestría en Ciencias de la Educación. Actualmente cursa el Doctorado en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías en la Universidad de las Américas, Campus Puebla. Labora en las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), en la Escuela Normal de Amecameca, donde es profesor de tiempo completo y miembro del Cuerpo Académico “Reflexión e Interacción en la Formación de Docentes”.

### CECILIA ORTEGA DÍAZ

Licenciada en Educación Primaria, con Especialización en Formación de Docentes y Maestría en Ciencias de la Educación. Actualmente cursa el Doctorado en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías en la Universidad de las Américas, Campus Puebla. Labora en las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), en la Escuela Normal de Amecameca, donde es integrante del Cuerpo Académico “Interacción y Reflexión en la Formación de Docentes”.

### MANUEL DEMETRIO AQUINO BONILLA

Es Profesor de Educación Primaria, con estudios de Licenciatura en Educación Media Básica en el Área de Inglés y Maestría en Educación. Ponente en congresos nacionales e internacionales de investigación y autor de diversos artículos. Coautor del libro “Investigación para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras” y autor del libro “Sujetos y Formación Docente”. Con amplia experiencia docente en educación básica y media superior, ha impartido cursos de inglés e investigación a nivel de licenciatura y maestría. Actualmente es Investigador Educativo en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl y líder del Cuerpo Académico Formación Docente en Competencias Profesionales “CAFDCP”.

#### MA. DE LA CRUZ ARANGO MIRANDA

Cuenta con estudios de Licenciatura en Pedagogía. Maestría en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y; Maestría en Educación Bilingüe con Enfoque de Educación Multicultural, por la Universidad de San Diego California. Labora en la Escuela Normal de Amecameca donde ha sido formadora de docentes de Licenciatura en Educación Preescolar e Inglés; asimismo, ha sido Coordinadora del Centro Regional de Lenguas (CRELe). Es coordinadora y asesora de 7º y 8º semestres de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés e imparte clases de esa especialidad.

#### VICENTE GUTIÉRREZ TAVIRA

Licenciado en Educación Media Básica con Especialidad en Ciencias Naturales por la Escuela Normal de Chalco. Maestría en Ciencias de la Educación con Especialidad en Administración e Investigación de Educación Superior por la Universidad del Valle de México. Doctorado en Pedagogía por el Colegio de México y el Instituto de Ciencias y Tecnologías de Guanajuato. Ha laborado en educación primaria, secundaria, preparatoria, y como asesor metodológico de supervisión escolar. Actualmente es Profesor de Tiempo Completo en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl y miembro del Cuerpo Académico “Formación Docente en Competencias Profesionales “CAFDCP”.

#### ARACELI JIMÉNEZ NAVA

Es Profesora de Educación Preescolar, Licenciada en Educación, pasante de Maestría en Enseñanza de las Humanidades por la Universidad Pedagógica Nacional y Maestrante en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha participado como conferencista en educación inicial indígena a nivel nacional, ponente en congresos nacionales e internacionales y en el diseño y conducción de diplomados en educación básica. Ha laborado en el nivel preescolar como docente frente a grupo y como Jefe del Departamento de Desarrollo Docente en la Escuela Normal de Tecámac, donde actualmente es asesora y maestra de La Licenciatura en Educación Preescolar.

#### EDGAR OLIVER CARDOSO ESPINOSA

Es Licenciado en Educación Matemática por la Escuela Normal Superior de México; con Maestría en Ciencias Administrativas y Desarrollo de la Educación en la ESCA-IPN; Doctorado en Ciencias Administrativas por la misma Institución. Experto en Evaluación de Programas Educativos e Investigador Nacional con distinción Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT.

#### FERNANDO BRISEÑO HURTADO

Ingeniero en Química Industrial por la Unidad Zacatenco, Maestrante del Programa MAGDE de la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la ESCA, Unidad Santo Tomás del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

#### GERARDO GARCÍA LÓPEZ

Licenciado en Letras Inglesas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene Maestría en Educación Bilingüe por San Diego State University; amplia experiencia en la enseñanza de inglés en centros de lengua a nivel profesional. Ha laborado en todos los niveles educativos y para diversas instituciones en el sector público y privado, entre ellas: el IPN, UNAM, UAEM y la UVM. Actualmente se desempeña como académico en la Normal No. 4 de Nezahualcóyotl enseñando didáctica de la lengua inglesa. Cursa el Doctorado en Antropología Lingüística en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM. Es miembro del CAFDCP.

#### JOEL GARCÍA MENDOZA

Es Licenciado en Arquitectura por la Universidad Autónoma Metropolitana; Maestrante del programa MAGDE de la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la ESCA, Unidad Santo Tomás, del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

#### MAYTÉ SÁNCHEZ JASSO

Estudiante de segundo grado de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl y colaboradora en el Cuerpo Académico "Formación Docente en Competencias Profesionales".

BRENDA CAROLINA HUCHIN CHI

Estudiante de último ciclo de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel y participante del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica.

JORGE MEJÍA BRICAIRE

Es Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) por la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl. Maestrante del Programa MAGDE de la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación de la ESCA, Unidad Santo Tomás, del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Actualmente se desempeña como profesor de educación secundaria en Ciudad Nezahualcóyotl.

MARÍA LEONOR MANDUJANO RODRÍGUEZ

Tiene estudios profesionales en el área de Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana. Maestría en Administración de Instituciones Educativas con acentuación en Educación Superior en el Tecnológico de Monterrey. Amplia experiencia en educación media superior y superior en las funciones de docencia, gestión y administración. Asimismo ha participado como conductora en Talleres y Reuniones Nacionales realizadas por la Secretaría de Educación Pública. Formó parte de la Comisión de Planeación del Estado de México para la integración del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal. En la actualidad labora en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.

MARÍA DE LOURDES ARGÜELLO FALCÓN

Es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y Maestra en Pedagogía por el CESCIJUC. Evaluadora Disciplinar con los CIEES, ha participado en la elaboración de programas de estudios para Escuelas Normales con la Secretaría de Educación Pública. Tiene amplia experiencia laboral como Subdirectora Académica de Escuelas Normales y como catedrática de diferentes asignaturas. Actualmente es encargada del Despacho de la Dirección Escolar de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.

#### MANUEL ANTONIO BECERRA POLANCO

Es Profesor Investigador de tiempo completo en la Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel. Cuenta con estudios de Licenciatura en Lenguas Modernas (inglés y francés) y Maestría en Educación con énfasis en Tecnología Educativa. Imparte clases a nivel superior, maestría, y ha sido capacitador de la SEP en el diseño e impartición de talleres a profesores para la creación de cursos en línea. Sus líneas de investigación son las estrategias y recursos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas; asimismo, ha publicado diversos trabajos en congresos nacionales e internacionales. Actualmente, es líder del Cuerpo Académico en Lingüística Aplicada "CAELA".

#### MARITZA MARIBEL MARTÍNEZ SÁNCHEZ

Graduada de Licenciatura en Lengua Inglesa, con Maestría en Traducción. Labora desde 2001 en la Universidad de Quintana Roo, Unidad Académica Cozumel, donde realiza diversas actividades como profesora-investigadora en el Área de Lenguas. Es miembro activo del Cuerpo Académico de Estudios en Lingüística Aplicada. Actualmente se encuentra haciendo estudios de doctorado en la Universidad de Southampton, Inglaterra.

#### ARMANDO PÉREZ MORFÍN

Labora desde 2001 en la Universidad de Quintana Roo, Unidad Académica Cozumel, donde realiza diversas actividades como profesor-investigador en el Área de Lenguas. Pertenece al Cuerpo Académico de estudios en Lingüística Aplicada, cuenta con la Licenciatura en Lengua Inglesa y Maestría en Traducción. Actualmente se encuentra realizando estudios doctorales en la Universidad de Southampton, Inglaterra.

#### FELIPE HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

Licenciado en Informática por la Universidad Veracruzana. Cuenta con Maestría en Sistemas de Información por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Ha trabajado en el desarrollo de software para el sector empresarial y farmacéutico. Es Profesor Investigador de Tiempo Completo y responsable del Área de Educación a Distancia en la Universidad de Quintana Roo, Unidad Cozumel. Su área de interés es el uso de herramientas computacionales para el aprendizaje de idiomas.

#### DEYMI COLLI NOVELO

Es egresada de la Licenciatura en Lenguas Modernas (inglés y francés), tiene estudios de Maestría en Educación con énfasis en Didáctica del Inglés. Cuenta con experiencia en manejo de centros de auto acceso, su línea de investigación versa sobre las estrategias de aprendizaje y es colaboradora del Cuerpo Académico en Lingüística Aplicada, CAELA. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Universidad de Quintana Roo, Unidad Cozumel.

#### VILMA ESPERANZA PORTILLO CAMPOS

Labora en la Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel, como Profesor-Investigador de Tiempo Completo y como traductor profesional. Tiene Maestría en Traducción e Interpretación de Español-Inglés. Sus intereses de investigación son en los campos de traducción y aprendizaje del lenguaje. Ha publicado varios artículos en revistas nacionales e internacionales.

#### SANDRA VALDEZ HERNÁNDEZ

Es Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios y Licenciada en Lengua Inglesa por la Universidad de Quintana Roo. Actualmente se desempeña como Profesora Investigadora de la Universidad de Quintana Roo y es Colaboradora del Cuerpo Académico en Lingüística Aplicada (CAELA).

## Prólogo

En la primavera de 2012 tres docentes de la Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, constituidos en Cuerpo Académico, buscaban la forma de establecer trabajo colaborativo con grupos colegiados que compartieran su experiencia y preocupaciones sobre los problemas de enseñanza de segunda lengua. En forma individual habían tenido experiencias previas con compañeros de otras instituciones, llevando a cabo proyectos de investigación e intervención sobre aspectos relacionados a la enseñanza de lenguas extranjeras; pero ahora era diferente, buscaban algo más formal a mediano plazo y además sentían estar preparados para este tipo de compromiso. Después de varios intentos, amigables pero fallidos, la Universidad de Quintana Roo dio visos de interés lo que posibilitó una primera visita de parte de dichos maestros a la Unidad Académica Cozumel.

Ese fructífero viaje derivó en Acuerdos de Colaboración entre ambos grupos académicos: los docentes de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, cuyo Cuerpo Académico desarrolla la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento “Formación Docente en Competencias Profesionales” (CAFDCP), y los maestros del Campus Cozumel constituidos en el Cuerpo Académico “Lingüística Aplicada” (CAELA). Entre los principales trabajos que se llevan a cabo, derivados de ese intercambio, destacan: 1. La investigación “Creencias de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el aprendizaje de un idioma a través del uso de la tecnología”, proyecto en desarrollo que se realiza en centros de lenguas extranjeras de diversas instituciones de educación superior del país y en el que participan de manera colaborativa ambos colegiados y el Cuerpo Académico de la Escuela Normal de Amecameca Estado de México; 2. Publicación de un libro sobre investigaciones y experiencias de enseñanza, cuya edición se publicó en 2012 con el título de *Investigación Educativa para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, trabajo que incorpora las aportaciones de investigadores, profesores y egresados de ambas instituciones; 3. Se ha promovido el desarrollo profesional de sus miembros mediante la capacitación en el uso de la tecnología para la enseñanza de lengua extranjera.

Este segundo volumen consolida el trabajo colaborativo emprendido en mayo de 2012, y constituye una expresión fehaciente del cumplimiento de los acuerdos, haciendo factibles los planes para el futuro. Aquí escriben los colaboradores de la edición anterior y se integran colegas de otros centros educativos, ampliando los campos temáticos y de colaboración. Constituye el segundo producto derivado del intercambio y permite vislumbrar un futuro promisorio para la investigación colaborativa. En este volumen se compilan algunas de las investigaciones más representativas de sus autores, mismas que han sido visadas por el Cuerpo Académico en Lingüística Aplicada y el Área de Investigación de la Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel.

Estas acciones de intercambio y las políticas que actualmente promueven la cooperación entre instituciones, seguramente impulsarán la inserción y el trabajo en redes de colaboración entre éstos y otros cuerpos colegiados. De ahí la pertinencia y relevancia de realizar una estancia docente con una institución que cuenta con experiencia en investigación y enseñanza de idiomas, como es la Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel.

Con este segundo producto se espera impulsar la investigación en y para la docencia, fortaleciendo el trabajo colaborativo, con miras a la obtención del registro y promoción en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), cuyo propósito esencial es contribuir a mejorar la calidad en la enseñanza de lenguas extranjeras.

*Profr. Manuel Demetrio Aquino Bonilla*

*Mtro. Gerardo García López*

CAFDCP-CAELA

Noviembre de 2013

## **Introducción**

Sin duda, la investigación en cualquier área disciplinar es el principal motor que impulsa a generar nuevos saberes al contrastarlos con la práctica, y en la aplicación del nuevo conocimiento. En el ámbito educativo es de suma importancia incorporar los nuevos aportes de la investigación con la finalidad de una mejora continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puntualmente, en la enseñanza de lenguas, resulta interesante conocer los últimos aportes de investigadores, docentes y alumnos. Saber de primera fuente los resultados, y conocer cómo fueron aplicados al contexto es de gran relevancia para los académicos en la toma de decisiones al diseñar sus planes semestrales o de trabajo para ser ejercidos dentro del aula o fuera de ella.

Los componentes fundamentales en la formación de los profesores de idiomas, tanto a nivel de capacitación inicial como en el ámbito del desarrollo profesional, han sido objeto de constante debate por catedráticos e investigadores en el área. Desde diferentes enfoques se analizan en detalle los aspectos clave de esta formación, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades. La importancia de los conocimientos y las habilidades es indiscutible: es necesario tener en mente qué se va a enseñar, a quién y cuál es el contexto de la enseñanza; asimismo, es necesario saber cómo llevar a cabo los procesos. Estos dos elementos son el conocimiento básico y dinámico del profesor, y deben estar en un proceso constante de redefinición y evolución durante su carrera.

Tomado como referencia lo descrito, para los autores de este libro es de gran relevancia contribuir en el segundo tomo de esta obra literaria. De igual forma, los aportes seleccionados para esta edición son resultados de análisis de experiencias académicas y de investigación que pretenden difundir sus resultados con la finalidad de ofrecer nuevas perspectivas para la enseñanza de lenguas. Dentro de este libro se abordan aspectos de formación docente, lingüística aplicada, teorías de aprendizaje, estrategias de enseñanza, traducción y uso de la tecnología educativa. Sin duda, esta obra viene a complementar la bibliografía para futuros proyectos de investigación que tengan como finalidad estudiar los aspectos mencionados.

Finalmente, tal como lo hicimos en el primer tomo, agradecemos su interés por leer los artículos de este compendio, esperamos que sea de gran apoyo y complemento en sus actividades académicas; de igual forma, los exhortamos a difundir nuestros trabajos, mismos que fueron redactados con el fin de fomentar el interés en la investigación sobre lingüística aplicada y la formación docente para la enseñanza del inglés.

Mtro. Manuel Antonio Becerra Polanco

Mtro. Felipe Hernández González

CAELA-CAFDCP

# Diagnóstico de necesidades de intervención educativa en las escuelas normales<sup>1</sup>

Araceli Jiménez Nava

[aracelyjn@yahoo.com](mailto:aracelyjn@yahoo.com)

Escuela Normal de Tecámac

## Resumen

La presente investigación constituye una propuesta teórica y metodológica para la realización de diagnósticos educativos en las escuelas normales, mediante el análisis del macro y microambiente, con la finalidad de identificar los problemas principales que subyacen a la docencia y que pueden considerarse el punto de partida para los proyectos educativos y desarrollo de competencias. A su vez, puede ser recuperada por las educadoras en el nivel preescolar para realizar la evaluación diagnóstica. Su importancia radica en contar con referentes fidedignos del contexto en el cual se encuentra inmerso el docente, que le permitan identificar problemas reales y plantear estrategias para atenderlos.

## Palabras clave

Educación superior, diagnósticos educativos, macroambiente, microambiente.

## Introducción

El ingreso a la Maestría en Enseñanza de las Humanidades: Historia, Lengua y Literatura (EMEH) en la Universidad Pedagógica Nacional, me ha dado la posibilidad de resignificar diferentes acciones que he realizado en el ejercicio de la docencia y consolidar progresivamente mi formación profesional. Sin embargo, en cada uno de los semestres de la maestría me di cuenta que el profesor, inserto en la docencia en las escuelas normales, debe analizar su práctica docente para transitar a la construcción del proyecto de intervención y/o de asignatura que llevará a cabo en el ciclo escolar, mediante la recuperación de diferentes referentes teóricos y metodológicos.

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa y publicada en la memoria electrónica del evento. México: COMIE/Universidad de Guanajuato, 2013.

Ante tales circunstancias realicé un diagnóstico educativo de mi trabajo docente, que me permitiera identificar el problema fundamental que subyace a mi práctica, para atenderlo mediante la implementación de un proyecto de intervención educativa. Cuando inicié la investigación pude percatarme que fue muy complejo realizar dicho diagnóstico ya que no contaba con los referentes teórico-metodológicos que me dieran la posibilidad de analizar mi práctica para identificar el problema central, al concluirlo descubrí que el mismo problema se presenta con mis alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal y las educadoras en servicio de los diferentes jardines en los cuales realizan las prácticas.

Las educadoras desconocen cómo realizar la evaluación inicial o diagnóstica que les permita, no sólo identificar las competencias que tienen los niños, sino las características de la comunidad, los aspectos generales del jardín de niños, así como revisar las estrategias didácticas que utilizan con los alumnos. Estos aspectos son fundamentales en los Planes y Programas de Educación Básica ya que si el profesor no tiene los referentes de las necesidades del entorno en el cual se encuentra inmerso, difícilmente podrá diseñar el plan anual para atender los problemas identificados. El modelo curricular vigente establece la necesidad de una educación para la vida y por medio de ella, lo cual supone un conocimiento por parte de la educadora de aspectos sociales, culturales, económicos e incluso políticos de la comunidad en la cual se encuentra inmersa.

Después de realizar el diagnóstico en la Escuela Normal, al recuperar aspectos de la comunidad, institución, docentes en formación y revisar las estrategias de enseñanza que utilizo, pude percatarme que no ofrezco a las alumnas los referentes teóricos y metodológicos para que puedan fundamentar el diseño de su diagnóstico y aplicarlo en las escuelas de prácticas.

Sin embargo, al realizar dicho diagnóstico, construyo una propuesta metodológica para llevarlo a cabo, que se fundamenta primordialmente en diseñar un proyecto para realizar diagnósticos, identificar diferentes tipos de diagnósticos y el análisis de información para identificar problemas centrales a atender. Este punto de partida para la docencia es fundamental, ya que permite identificar las características del contexto, institución, alumnos y debilidades de la propia práctica. Es necesario que el docente de las escuelas normales y las alumnas realicen diagnósticos educativos que sean el punto

de partida para el diseño de proyectos de intervención y en consecuencia el desarrollo de competencias.

### **Contenido**

El trabajo realizado en jardines de niños como profesora frente a grupo y posteriormente en las escuelas normales como docente, me ha permitido involucrarme en la formación de alumnos en el nivel preescolar y en la formación de las futuras profesoras de educación preescolar.

Actualmente, como docente de la Escuela Normal de Tecámac, he identificado diferentes problemas que se presentan en la institución y en las aulas con las docentes en formación inicial (nombre que reciben las estudiantes de 7º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar de las normales); sin embargo, no había realizado un diagnóstico que me proporcionara información más precisa en relación a los problemas principales y sus posibles causas.

Al iniciar con la investigación el problema principal gira en torno a ¿Cómo realizar un diagnóstico que me permitiera identificar algunos problemas generales en mi práctica docente? ¿Qué aspectos debe integrar? ¿Cuál es la metodología que se debe seguir? Este proceso fue difícil ya que las diferentes fuentes sólo me proporcionaban información de diagnósticos socioeducativos o psicopedagógicos que no contemplaban los aspectos que requería para analizar el contexto de Tecámac, la institución, mi desempeño docente y el aprendizaje de los alumnos. El objetivo principal fue: realizar un diagnóstico educativo, mediante una propuesta teórica y metodológica, para la identificación de problemas, que se constituyan en punto de partida en el diseño de proyectos educativos.

La realización del diagnóstico integró dos momentos importantes, por un lado la caracterización y contextualización del micro y macro ambiente cuyo análisis se encuentra íntegro en la investigación completa y que concluye en un problema principal relacionado con mi intervención educativa en el aula con las docentes en formación, específicamente en el aspecto de evaluación inicial que realizan en los jardines de niños y que impacta en las actividades que se realizan en el ciclo escolar con los niños; sin embargo este primer acercamiento no me permitió identificar con claridad las causas específicas de dicho problema, lo cual me llevó a un segundo

momento en el diagnóstico que consistió en la aplicación de cuestionarios a educadoras y docentes en formación, así como entrevista a una docente de la Escuela Normal de Tecámac que es asesora de 7º semestre de la Licenciatura. La aplicación de dichos instrumentos me lleva a acotar con más precisión el problema y las diferentes causas. A continuación se describe el proceder teórico y metodológico del diagnóstico. Al realizar una revisión de las concepciones en torno a la intervención educativa que realiza el interventor educativo y el docente frente a grupo encuentro que son diferentes, autores como Bassedas, E., Huguet T., Marradán, M., et al. (1991) proponen realizar diagnósticos psicopedagógicos y socioeducativos, que no cubren los aspectos que considero importantes para la intervención educativa del profesor.

Por su parte, Carmen Buisán Serradel (2001) establece la opción del diagnóstico pedagógico y Calixto Flores (2009) el educativo; ambos autores centran su atención en las escuelas presentando propuestas metodológicas acordes con la necesidad de identificar problemas que el profesor pueda atender mediante el análisis de su práctica docente, para generar estrategias de intervención.

Es así como surgió la necesidad de llevar a cabo un diagnóstico educativo en la Normal de Tecámac, que me permitiera identificar la problemática fundamental. Para su realización recupero principalmente las premisas del Dr. Raúl Calixto Flores (2009) quien en su libro *El diagnóstico escolar: elementos para conocer y actuar en el medio ambiente*, se enfoca al diagnóstico educativo y su proceso metodológico.

También retomo algunos aspectos de la propuesta de Carmen Buisán Serradell y de Ma. Ángeles Marín Gracia (2001) quienes proporcionan orientaciones para realizar un diagnóstico centrado en los factores relacionados con el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, e integran como elementos que intervienen en él: aspectos individuales y socio-ambientales, a la vez, proponen fases. Conviene aclarar que en este estudio sólo se rescatan algunos de los elementos de las autoras por su pertinencia y viabilidad.

La visión de estas autoras es sistémica, ya que consideran necesario obtener información de todos aquellos datos que puedan ser relevantes para el sujeto. Es decir, de elementos integrantes del sistema escolar que puedan estar implicados y que impacten en los procesos de formación.

El Dr. Calixto Flores (2009) define el diagnóstico educativo como: "...un proceso analítico que permite conocer la situación real de la institución educativa en un

momento dado, para describir problemas y áreas de oportunidad, con el fin de corregir los primeros y aprovechar los segundos” (p. 30), comenta que en la práctica docente el profesor debe conocer el medio en el cual se ubica la institución, las características de los alumnos y el conjunto de intercambios socioculturales que se presentan entre los integrantes de una comunidad escolar y sus relaciones. El medio ambiente, entorno, contorno y ambiente (que suelen usarse como sinónimos) se refiere a todos los elementos que en conjunto dan la posibilidad de desarrollo en una comunidad, población u organismo. En el ámbito escolar, el medio ambiente son todos aquellos elementos que tienen relación con la vida de la escuela, y bajo esa premisa es posible identificar dos dimensiones inherentes al mismo: un microambiente y un macroambiente, su visión también es sistémica ya que cada sistema interno se articula e impacta en la estructura escolar.

El microambiente se refiere a los aspectos internos de la institución y el macroambiente a los aspectos que le rodean. El diagnóstico educativo debe recuperar los aspectos internos y externos de la escuela como punto de partida en el análisis, con la intención de identificar los principales problemas, mediante el análisis de la información recabada.

Los momentos que integran el diseño y aplicación del diagnóstico, según Calixto Flores, son cuatro:

Preparación del diagnóstico: argumentación de la propuesta y elección del tipo de diagnóstico a realizar.

Diseño del proyecto de diagnóstico: propósito, diseño metodológico (dimensiones, categorías, indicadores y técnicas).

Ejecución del proyecto: aplicación de instrumentos, recogida de datos, análisis e interpretación de la información, detección de problemáticas.

Integración a un proyecto de intervención: integración de problema o problemas centrales en el proyecto de intervención.

A partir de los fundamentos anteriores, recuperando los momentos del diseño y aplicación realicé el diagnóstico educativo, cuyo proceso metodológico describo a continuación.

En el diseño del proyecto de diagnóstico, se construyó el propósito, el cual quedó de la siguiente manera:

Propósito del diagnóstico educativo.

Identificar los principales problemas que se presentan en el trabajo docente en la Escuela Normal de Tecámac, mediante la realización de un diagnóstico educativo que permita diseñar un proyecto de intervención educativa con las docentes en formación. Posteriormente se identificaron las dimensiones, categorías, indicadores y técnicas que se consideraron más pertinentes para obtener información general que diera la posibilidad de una idea inicial. Estos aspectos surgen de la propuesta general de Calixto (2009) del Plan Estratégico de la Transformación Escolar, Escuelas de Calidad, Módulo I. Construyendo la visión y la misión de nuestra escuela (2002) y de la propuesta de Carmen Buisán Serradel y Ma. Ángeles Marín Gracia (2001). Con dichos referentes se diseñaron elementos constitutivos del micro y macro ambiente, que se consideraron necesarios en el diagnóstico y que se explicitan en los cuadros siguientes:

Macroambiente.

<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Indicador</b>	<b>Técnicas</b>
Comunitaria y participación social	Comunidad	1. Ubicación 2. Características generales 3. Ámbito educativo	Observación participante. Investigación documental
	Cultura comunitaria	1. Necesidades y demandas de la comunidad 2. Forma en la que se integra y participa de la cultura comunitaria. 3. Relaciones de la Escuela con el entorno social e institucional.	

Tabla 1. Macroambiente Fuente: Elaboración propia.

Microambiente.

<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Indicador</b>	<b>Técnicas</b>
Pedagógica curricular	Práctica directiva (contexto escolar)	1. Aspectos generales 2. Alumnos 3. Personal académico 4. Instalaciones, equipos y servicios.	Observación participante Cuestionarios Entrevistas Investigación documental
	Práctica docente (contexto aula)	1. Plan de estudios. 2. Trabajo docente.	

Tabla 2. Microambiente Fuente: Elaboración propia

En este momento se procedió a la ejecución del proyecto del diagnóstico educativo, mediante el análisis de diferentes documentos normativos, crónicas municipales y la observación participante, lo cual permitió contar con un diagnóstico general del micro y macroambiente, pero se presentó el conflicto de ¿Cómo identificar el problema prioritario?

El documento ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico (Secretaría de Educación Pública, 2002) propone que para elegir el problema principal es necesario analizar las causas de los problemas y las consecuencias que generan y luego jerarquizarlos para determinar aquél que por su importancia requiere la intervención inmediata del profesor. Por su parte, Calixto (2009) refiere que: “La definición del objeto de diagnóstico, es la primera aproximación a la situación que se desea diagnosticar. Constituye un recorte de la realidad, que se articula con los demás componentes” (p. 106). Por ello procedí a jerarquizar los problemas encontrados y seleccionar el prioritario, mediante el análisis de las causas y consecuencias de cada uno.

En este primer momento del diagnóstico el problema prioritario se presentaba en mi trabajo docente, en el cual identifiqué debilidades centradas en la realización de los diagnósticos que mis alumnas llevan a cabo en los jardines de niños, y que no cumplían con las características necesarias para recabar la información que les permitiera diseñar el plan anual de trabajo, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y por ende el desarrollo de las competencias en cada uno de los campos formativos de los niños. En las sesiones de seminario de análisis del trabajo docente se revisaban pocos referentes teóricos y metodológicos necesarios para la elección y aplicación de técnicas, diseño de instrumentos, así como la recuperación y análisis de la información para el diagnóstico educativo del nivel preescolar. Cabe mencionar que el programa de seminario no contempla este aspecto, sólo hace referencia a la importancia de un diagnóstico, pero no establece cómo debe realizarse.

Sin embargo, este primer acercamiento no me daba la posibilidad de identificar con claridad qué sabían las educadoras, docentes en formación y profesores de la Escuela Normal de Tecámac, en relación al diagnóstico educativo, cómo lo realizan y cuál es la importancia que le otorgan. Por ello, me di cuenta que era conveniente aplicar

instrumentos que me permitieran contar con referentes más claros para plantear el problema.

La identificación del problema en la investigación cualitativa (Rodríguez Gómez, Gil flores, & García Jiménez, 1996) es: "...consecuencia de la interacción entre la inducción y la deducción. El investigador con su entrada en un contexto educativo, encuentra una oportunidad para revisar su teoría o sus creencias y experiencias ante un fenómeno a la luz de la información que extrae de la propia realidad estudiada" (p. 103).

Para identificar los hechos de la situación, fue necesario utilizar técnicas de investigación cualitativa como: cuestionarios y entrevistas, de tal forma apliqué 10 cuestionarios a educadoras en servicio (3 jardines de niños), 14 cuestionarios a las docentes en formación de séptimo semestre de licenciatura en la Escuela Normal y entrevista a una asesora de séptimo semestre que imparte la asignatura de seminario de análisis y trabajo docente. Conviene acotar que en la Normal de Tecámac, el número de docentes en formación que integran los colectivos de trabajo en séptimo y octavo semestre es de diez alumnos, motivo por el cual el número de la muestra se consideró pertinente. En relación a las docentes que tenemos la función de asesoras, solo somos dos. En virtud de dichas circunstancias el número de instrumentos aplicados se consideró viable en esta investigación.

El proceso general de análisis de datos cualitativos lo hice mediante la propuesta de Rodríguez et al. (1996), él plantea que cuando se realiza este tipo de análisis, generalmente se preserva la naturaleza textual del dato y se ponen en práctica tareas de categorización sin recurrir a las técnicas estadísticas. El investigador se encuentra más interesado por el contenido de las categorías y su interpretación que por las frecuencias de los códigos.

Por lo cual procedí a transcribir las respuestas de cada uno de los sujetos que contestaron el cuestionario (10 educadoras y 14 docentes en formación) y la entrevista que se realizó a una docente de la Escuela Normal de Tecámac, después interpreté los datos para identificar las concepciones y saberes fundamentales de los sujetos de estudio en relación al diagnóstico educativo y finalmente procedí a la interpretación de resultados.

El análisis e interpretación de la información permitió identificar que el problema principal radica en la debilidad que tienen las educadoras, docentes en formación y profesores de la Escuela Normal, para llevar a cabo el diagnóstico educativo en el nivel preescolar, y que se debe principalmente al desconocimiento de referentes teóricos, metodológicos y documentos normativos, además de las concepciones en relación a los propósitos fundamentales del mismo. Este desconocimiento repercute en una realización adecuada y por lo tanto la recuperación de la información recabada que dé la posibilidad de planear ambientes de aprendizaje idóneos para los alumnos y en consecuencia el desarrollo de competencias.

El último momento, según la propuesta de Calixto Flores (2009), es la integración de un proyecto de intervención del problema o problemas centrales.

### **Conclusiones**

La presente investigación se constituye en una propuesta teórica y metodológica para la realización de diagnósticos educativos en las escuelas normales, mediante el análisis del macro y microambiente con la finalidad de identificar los problemas principales que subyacen a la docencia, y que se constituyen en el punto de partida para los proyectos educativos y desarrollo de competencias. A su vez, puede ser recuperada por las educadoras en el nivel preescolar, para realizar la evaluación diagnóstica. La importancia radica en contar con referentes fidedignos del contexto en el cual se encuentra inmerso el docente, que le permitan identificar problemas reales y plantear estrategias para atenderlos.

### **Referencias**

- Bassedas, E. y otros. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona, España: Paidós.
- Buisán, Carmen, M. G. (2001). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. D.F: Alfaomega.
- Calixto, F. R. (2009). *El diagnóstico escolar. Elementos para conocer y actuar en el medio ambiente*. D.F. México: Castellanos.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.

- Gobierno del Estado de México (2006-2009). *Perfil municipal. Estado de México*: Autor. Granillo, Bojorges Néstor. Cronista municipal (s/f). *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Estado de México*. Recuperado el 5 de agosto de 2011. <http://elocal.gob.mx/work/templates/EMM15mexico/municipios/15081a.html>
- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.
- Rodríguez, G. Gil Flores, J., & García, Jiménez E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- SECYBS. Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social. (Enero de 2004). *Plan Estratégico de Transformación Escolar. Escuelas de Calidad. Módulo I Autoevaluación inicial de la gestión de nuestra escuela. Estado de México*: Autor.

## **La reflexión de la práctica docente a través de la evaluación CIEES, una experiencia de aprendizaje**

Cecilia Ortega Díaz

[cecilia.ortegadz@udlap.mx](mailto:cecilia.ortegadz@udlap.mx)

Antonio Hernández Pérez

[antonio.hernandezpz@udlap.mx](mailto:antonio.hernandezpz@udlap.mx)

Escuela Normal de Amecameca

### **Resumen**

El presente escrito pretende compartir una experiencia de aprendizaje generada en la Escuela Normal de Amecameca, a través de la evaluación realizada por los CIEES, con la intención de reconocer los aprendizajes derivados de dicha experiencia y apuntalar los procesos académicos que permitan elevar la calidad en el proceso de formación de docentes. En este sentido el aporte parte de triangular la experiencia vivida con referentes teóricos que permitan llevar a cabo un proceso reflexivo que coadyuve a la búsqueda de alternativas para incidir en la mejora de la vida académica en la Escuela Normal.

### **Palabras Clave**

Evaluación de la calidad, reflexión, formación docente.

### **Contenido**

Una de las prioridades de la educación es elevar la calidad en el desarrollo de los programas educativos que se ofertan, con la finalidad de desarrollar las competencias necesarias para que el sujeto se forme de manera integral. En este sentido, la Escuela Normal tiene un gran compromiso porque en ella se forma a los docentes de educación básica, y por ende el impacto de la práctica profesional de los egresados de estas instituciones es bastante comprometedor, si pensamos que de ellos depende elevar la calidad de la educación en el nivel básico.

Al respecto, Miguel Zabalza menciona que “la calidad educativa debe partir de una visión clara, reconociendo los retos y objetivos, en busca de mas capacidad sustentada en una gestión de tipo horizontal...” (Citado por Rivera, 2006). Lo cual nos coloca ante

un marco amplio, un horizonte extendido que incluye prácticas, tradiciones y desarrollo de conocimientos en un proceso situado y determinado por cada experiencia educativa de quien lo vive, al ser variado y determinado dentro de un contexto en particular.

Por otra parte Alvarado (2010), menciona que la calidad está inscrita en un “currículo flexible, caracterizado por su dimensión internacional”. De acuerdo con este autor, la calidad debe reconocer el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes, los proyectos de investigación internacionales, así como los valores culturales y las situaciones particulares de una comunidad. Por tanto, la calidad educativa es un aspecto relevante dentro de la formación del docente. En este sentido, la evaluación realizada por CIEES (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior), ha permitido reconocer lo que implica calidad, definición que no se aleja de los anteriores conceptos, sin embargo nos presenta un horizonte más amplio de lo que habíamos observado.

¿Cuál fue la dinámica que vivió la Escuela Normal y cómo incidió en el proceso de reflexión de la práctica docente? Un aspecto nodal en la evaluación de los CIEES fue comprender la metodología y observar que cada ámbito va estrechamente ligado e intencionado para ofrecer un programa educativo de calidad en la formación de docentes, desde este enfoque advertimos que los cuatro ejes que lo conforman tienen un proceso trascendente en el desarrollo del programa que se oferta en las escuelas normales. A manera de relacionar la práctica educativa en el aula con dicho modelo podemos desprender el siguiente análisis:

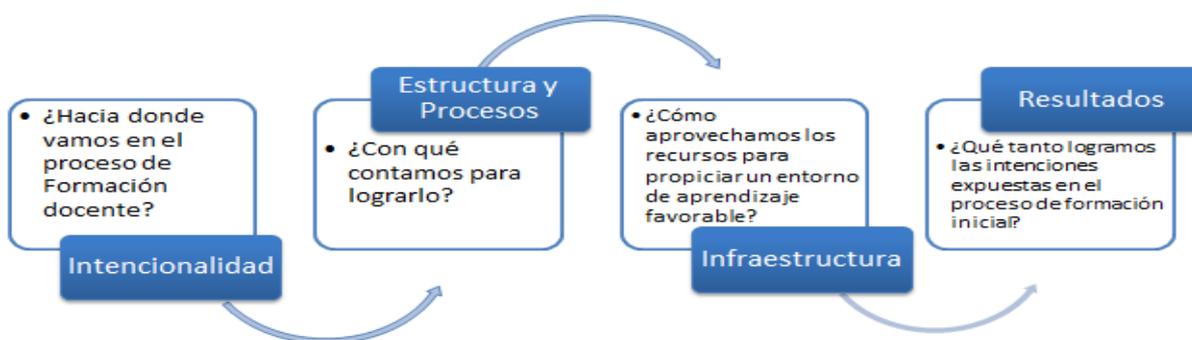


Figura 1. Etapas de evaluación por los CIEES, adaptadas al proceso de formación docente.

Como podemos observar, la estructura de evaluación del programa educativo bajo el modelo de CIEES, nos permitió reflexionar nuestra práctica docente como aspecto nodal para alcanzar la calidad educativa. Por ejemplo, el programa educativo dentro del cual se pone especial atención al cumplimiento de planes y programas de estudio, los cuales constituyen la materia prima para los diferentes procesos que culminan con la reflexión y reconstrucción dentro del aula.

En este sentido proponemos tres aspectos a desarrollar, todos ellos vinculados con la idea de contribuir a lograr la Calidad Educativa, al revisar el desarrollo del Programa Educativo de las escuelas normales, ubicando un referente contextual: la experiencia generada en la Escuela Normal de Amecameca. El primero incluye la competencia profesional a partir de la reflexión; el segundo parte de cómo se estructuró el cumplimiento del plan y programa de estudios, dentro de lo cual se remarca el seguimiento antes y después de la valoración externa de CIEES y; un tercer elemento vinculado con la calidad, que incluye el cómo se integra dentro de este proceso la comunidad educativa.

Al entender que la calidad educativa incluye un espectro amplio solo acotaremos algunos aspectos, los cuales se consideran relevantes para dar cauce desde el cumplimiento a los planes y programas de estudio. Derivado de ello es que se considera la competencia profesional como un aspecto determinante, pues si bien la palabra competencia parece estar de moda, dentro de estas líneas se intenta clarificar para darle la connotación relacionada con el logro de la Calidad Educativa dentro de las Escuelas Normales.

La competencia profesional se desarrolla, de acuerdo con Wallace (citado por Tagle, 2011), “reflexionando sobre el ‘conocimiento recibido (conocimiento sobre hechos, teorías, etc., que estaría asociado al estudio de una profesión determinada) y el “conocimiento experiencial” (conocimiento derivado de la experiencia de enseñanza) a la luz de la práctica”. Desde este punto de vista la reflexión es más que una actividad y se puede constituir como Tagle afirma en un enfoque para el logro de la calidad educativa en el sistema de formación de docentes, en el cual se encuentran las escuelas normales.

La idea de un enfoque reflexivo es ampliar el horizonte de los procesos de formación docente, lo cual requiere un estudio detallado, por efectos del escrito solo se mencionan dos aspectos que se consideran más relacionados con la calidad. En el enfoque reflexivo se incluyen las creencias, puesto que estas son esenciales para conformar los estilos de práctica que han de desempeñar los docentes en un futuro, incluso este sistema de creencias es tan fuerte que de acuerdo con Hayes (2004) “los alumnos requieren un nivel de reflexión para contribuir a la construcción teórica del proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación profesional”. Del mismo modo se incluye a la reflexión pues desde el punto de vista de diferentes autores es primordial para lograr movilización y cambio en la actividad educativa, así autores como Schön (2007) y Wedell (2007), entre otros, coinciden que en el enfoque reflexivo la reflexión es determinante, en este sentido la propuesta de Dewey (2011) sigue siendo fundamental pues a pesar de ser revisada por la óptica de varios investigadores se coincide en que debe haber dudas e investigación para satisfacer o profundizar en ellas.

El enfoque reflexivo desencadena una serie de aspectos potenciados por las creencias y la reflexión que se reflejan en la conciliación de la teoría con la práctica, aquí se hace necesario incluir una precisión sobre cómo la competencia docente se nutre de estos elementos resultando que “la teoría nutre la práctica y el proceso de reflexión sobre la práctica modifica la teoría” Wallace (citado por Tagle, 1998).

La competencia didáctica esta vista a la luz de las propuestas de Chi (2006) en el Corredor de Adaptabilidad Óptima, donde se hace experto después de transitar por diferentes estados de aprendizaje y, de acuerdo con Bransford (2000), la competencia es un proceso personal pues no todos resolvemos los problemas de la misma forma planteando diversas estrategias para ello, no es un desarrollo único y homogéneo es más que dar respuestas a situaciones de la vida práctica (Pellegrino, 2001), esto condiciona el desarrollo de los planes y programas de estudio pues se relacionan de forma directa con la puesta en acción del programa educativo propuesto en los planes y programas de estudio.

El plan de estudios se conforma a su vez de varios programas de asignaturas, estos se integran en la versión oficial del Plan de Estudios de Licenciatura en Educación y de acuerdo con la modalidad que se ofrezca puede ser en Preescolar, Primaria o

Secundaria. En el caso de la Escuela Normal donde se lleva a cabo esta experiencia, se especializa en Educación Preescolar. Así que cuando se propuso la evaluación de CIEES, ésta se concretó en los aspectos relacionados con la congruencia del plan de estudios, la misión y visión de la unidad académica y/o del programa; el modelo educativo; los objetivos y metas del plan de estudios; el perfil de egreso; el perfil de ingreso, entre otros aspectos.

Las formas en que se da cuenta de ello son a través de la descripción de los elementos que se relacionan con dichos aspectos, de los cuales se destaca: en el “Plan de Estudios están presentes las habilidades de aprender a aprender, de aprendizajes a lo largo de la vida y de integración a un ambiente multicultural, favoreciendo las competencias profesionales así como las actitudes y valores necesarios para la docencia, mismos que se articulan en el desarrollo de las asignaturas del mapa curricular. La implementación del plan de estudios, hace necesaria la articulación de las funciones sustantivas que están conformadas por departamentos y áreas”.

Sin embargo al ser presentado de esta forma parece fuera del contexto en el cual surgió y que le da características de dicho lugar espacial y temporal, el seguimiento a los planes y programas no se realizó por petición de alguna instancia ajena a la Escuela Normal, esto tiene ya varios ciclos escolares, pues si se hace un recuento de los últimos tres ciclos escolares se utilizó la propuesta de las “Habilidades de Aprender a Aprender”, con lo cual se pretendía que la planeación y desarrollo de los programas de asignatura fueran encaminados a revisar las estrategias y habilidades de pensamiento, de las experiencias surgidas de esta forma de trabajo se lograron desarrollar cursos de “Aprender a Aprender” y de “Desarrollo de Habilidades de Pensamiento”.

Tal como se describió en párrafos anteriores sobre el enfoque reflexivo, se nota que son varios los elementos involucrados al pretender dar cuenta del desarrollo y cumplimiento del plan y programa de estudios. Algunos aspectos que se pueden destacar son: los docentes de la institución participan en las jornadas de actualización y asisten a los cursos que se programan para dar seguimiento a lo que se pretende desarrollar dentro de la escuela normal. Existe un área que se concreta a la revisión de los planes de sesión que los docentes ejecutan dentro del salón de clase, además que la dinámica de las diferentes escuelas de la entidad hace que lo realizado en el interior de las aulas se externe en eventos, trabajos colegiados y propuestas de investigación.

Así se puede hacer notar que coinciden las creencias, la reflexión y el acercamiento entre la teoría y la práctica. Al poner en práctica lo propuesto por los planes y programas de estudio, cabe destacar la estructura del plan de estudios con el que se evaluó por los CIEES, estaba organizado en tres áreas de actividades: “a) actividades principalmente escolarizadas, b) actividades de acercamiento a la práctica escolar y c) práctica intensiva en condiciones reales de trabajo” (SEP, 1999). Esta organización hace que también se desarrollen las actividades en relación con ellas, por tanto en las primeras predomina una actividad escolarizada dentro de la institución; en las segundas se tiene acercamiento con las escuelas de educación básica y las terceras se caracterizan por tener un asesor que pertenece a la institución y un tutor que se encuentra adscrito a la educación básica.

### **Conclusiones**

La Escuela Normal se vislumbra como una comunidad de aprendizaje, pero también como una comunidad de práctica profesional, en donde se forma al nuevo docente y se ve bajo ese horizonte de proceso al que hacía referencia la metodología CIEES en los cuatro ejes señalados en la ilustración 1.

La evaluación por los CIEES permitió no sólo el reconocimiento de las fortalezas y áreas de oportunidad sino aprender sobre el proceso de formación docente, como lo expresa Fullán “En una buena Escuela no sólo aprenden los alumnos, también aprenden los docentes y la escuela como organización. Se trata entonces de visualizar la Escuela como una organización que aprende, como una comunidad de aprendizaje”.

### **Referencias**

- Bransford, J. D., et al. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Expanded Edition. National Academy Press. Washington, DC.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., Glaser, R. (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. National Academy Press. Washington, DC.
- SEP (1999). *Plan y Programa de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*.
- Wiggins, G., McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. ASCD. Alexandria, VA. Chapter 1: “What is backward design?”.

## **El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica desde la visión del profesorado de secundaria, alcances y desafíos en su implementación**

Jorge Mejia Bricaire

[jorge288\\_5@hotmail.com](mailto:jorge288_5@hotmail.com)

Fernando Briseño Hurtado

[brisi\\_fer24@yahoo.com.mx](mailto:brisi_fer24@yahoo.com.mx)

Edgar Oliver Cardoso Espinosa

[eoce@hotmail.com](mailto:eoce@hotmail.com)

Escuela Superior de Contaduría y Administración/IPN

### **Resumen**

El objetivo de esta investigación es analizar los alcances del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), así como los desafíos en el cumplimiento de sus objetivos. Este artículo esboza los antecedentes históricos de la enseñanza del inglés en México. Así mismo, lo aquí presentado está apoyado en una investigación llevada a cabo en 2012 la que permitió revisar las percepciones del docente, a fin de describir el contexto social-cultural en el marco de la aplicación del programa. La metodología consistió en un estudio no experimental de carácter evaluativo, cuya muestra estuvo constituida por 35 profesores que llevaron a cabo el piloteo del PNIEB en una zona escolar de secundarias generales en el Estado de México. La variable de estudio fue la evaluación de las opiniones de los docentes. En tanto que los instrumentos utilizados fueron un cuestionario y una escala de evaluación sobre las percepciones que los profesores tienen del programa. Los resultados muestran que el programa presenta fallas en su operación pues los docentes opinaron que los propósitos y estándares curriculares de enseñanza son buenos; sin embargo, para este momento los consideran difíciles de alcanzar; existe dificultad en la creación de ambientes de aprendizaje propicios para la enseñanza y el aprendizaje del inglés debido a la carencia de materiales.

### **Palabras clave**

Programa, percepciones, educación secundaria, inglés, evaluación.

## **Introducción**

La educación básica mexicana enfrenta un nuevo paradigma curricular y por lo tanto nuevos retos como asumir una educación moderna y de vanguardia, en la que la articulación de los contenidos curriculares y de los campos formativos coadyuve a la consolidación de una sociedad más responsable, justa e incluyente; así como propiciar en la praxis el conocimiento, en la dimensión de los valores y fundamentada en herramientas sólidas como la tecnología, y de medios para entender y aprender de otras culturas en el marco de la globalización.

Al respecto Castells (2002) señala que, por primera vez en la historia, se presenta que el ciclo de renovación del conocimiento es más corto que el ciclo de vida del individuo, y esto hace urgente un replanteamiento del sistema educativo: lo que aprendemos para formarnos no nos servirá para toda la vida.

De la misma manera, la intensa interacción entre países en los ámbitos político, económico y cultural, así como la circulación de información sin fronteras, ha generado la necesidad de utilizar diferentes grados de bilingüismo o plurilingüismo por lo que existen dos procesos relevantes mediante los cuales se logra: adquisición y aprendizaje.

Asimismo, las tendencias y prospectiva de las políticas internacionales para dar cabida a la enseñanza de lenguas extranjeras a edad temprana, entre las cuales destacan las emitidas por diversos organismos, tales como la UNESCO (2003) y la OCDE (2008), han propiciado que una gran cantidad de países impulsen la enseñanza del inglés con programas debidamente articulados para coadyuvar en el aprendizaje constante de la lengua.

Específicamente, en Latinoamérica dicho impulso cobró mayor fuerza a finales de los 90 en países como Argentina, Chile y Colombia (Tocalli-Beller, 2007).

En este contexto, la presente investigación se centra en el nivel secundaria con la finalidad de analizar las condiciones con las que los profesores desarrollan la enseñanza de la asignatura de inglés en el marco del PNIEB y verificar si realmente el programa coadyuva a la consolidación del idioma inglés, como segunda lengua en las aulas; para tal efecto, hubo la necesidad de evaluar las percepciones de los docentes con respecto al Programa Nacional de Inglés en Educación Básica 2009.

Además, en el PNIEB se contemplaron diversas fases de expansión para su generalización, mismas que tienen como propósito recabar evidencias que proporcionen información valiosa respecto a la pertinencia del enfoque didáctico de la asignatura y de los contenidos de los programas de estudio, así como de la organización y articulación de éstos entre los cuatro ciclos que lo conforman (SEP, 2009).

### **Mirada al pasado de los programas de enseñanza del idioma inglés en México**

Este somero análisis inicia con el Plan de Estudios de Inglés 1982, ya que se considera que antes de la puesta en marcha de este plan no existía un programa definido con objetivos, enfoque y metodología. Su principal objetivo fue el conocimiento formal de la lengua, además que el alumno fuese capaz de leer literatura en la lengua estudiada (lengua meta), pues el lenguaje literario se consideraba superior al hablado. Para poder alcanzar este objetivo, los alumnos debían conocer y memorizar las reglas gramaticales y el vocabulario de la lengua meta, a fin de traducir textos literarios.

Posteriormente surgió el Programa de Estudio de Inglés, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1993, el cual se encontró sustentado en las bases del Enfoque comunicativo (Communicative Language Teaching), que tenía como objetivo desarrollar la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de saber “qué decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada, en cualquier situación dada”, se desplazó la atención del conocimiento formal de la lengua hacia la participación en situaciones comunicativas; es decir, la comunicación fue su propósito primordial (SEP, 2006).

El enfoque comunicativo-funcional en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras comienza a implementarse desde 1971 en el Consejo de Europa, con el fin de promover la movilidad de estudiantes universitarios en esos países. En una primera etapa Wilkins (1976) distinguió los enfoques sintéticos (en los cuales los alumnos/as re-sintetizan aspectos lingüísticos enumerados en programas o libros de textos) y enfoques analíticos (en los cuales los alumnos/as analizan la funcionalidad del input presentado).

El enfoque sintético implica la enseñanza segmentada e independiente de los elementos de una lengua extranjera (gramática, fonología y funciones) y considera que

la adquisición de la misma es un proceso de acumulación gradual de esas partes que se integran en el momento de usarlas para comunicarse. El enfoque analítico organiza los aspectos de la lengua a enseñar teniendo en cuenta los propósitos para los cuales los alumnos/as están aprendiendo dicha lengua y las situaciones comunicativas en las que la utilizarán.

Así, el enfoque comunicativo-funcional pretendió enseñar lenguas extranjeras como comunicación y no para la comunicación dejando de lado el aprendizaje de aspectos formales de la lengua como sistema y focalizándose solo en su uso funcional en contexto. Tanto en el enfoque sintético como en el analítico el énfasis está puesto en el conocimiento y habilidades que los alumnos/as deben adquirir como resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Años más tarde, a comienzos de la década de los 80, en el mundo y sobre todo en Europa surgen los programas orientados al proceso (process-oriented syllabi) como superadores de los programas orientados a la producción.

Según Nunan (1988), este tipo de programas enfatiza las experiencias de aprendizaje que facilitan la adquisición de una lengua. El enfoque basado en tareas surge como una opción que permite al docente poner en práctica un programa orientado al proceso.

El enfoque basado en tareas dentro del marco del enfoque comunicativo utiliza un programa orientado al proceso para superar los problemas que los programas orientados al producto provocaban en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, en especial en contextos exolingües (donde los alumnos/as no tienen la posibilidad de estar en contacto directo con el lenguaje que aprenden).

En este enfoque basado en tareas, creado por N. Prabhu (1984), el foco sigue siendo el significado pero se enseña el material lingüístico necesario a través de tareas. Estas tareas son actividades en las cuales los alumnos/as articulan y utilizan diferentes aspectos del lenguaje (fonológicos, lexicales, gramaticales y contextuales), las diferentes macro-habilidades (escucha, oralidad, lecto-comprensión y escritura) y diferentes estrategias de aprendizaje, producción y comunicación.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el enfoque adoptado por este diseño curricular, es el enfoque comunicativo basado en tareas (“Communicative Task-based Approach”) que se implementa a través de proyectos (“Project-Work”). Estos proyectos serán

elaborados a partir de una situación problemática (“Problem-solving situation”) a resolver por los alumnos/as guiados por el docente y teniendo en cuenta las características particulares de cada grupo.

Es con este enfoque en el que, como resultado de la Reforma Integral de la Educación Secundaria RIES, se puso en marcha el programa de estudio de lengua extranjera Inglés 2006, el cual tenía como propósito que los alumnos participaran en prácticas sociales del lenguaje y desarrollaran la comunicación en cualquier ámbito.

Así, en el marco de normatividad que establece el Artículo Tercero Constitucional, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), se implementó en 2009 la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB).

La SEP reconoció la necesidad de incorporar la asignatura de Inglés a dicho Plan, para tal efecto y con el fin de instrumentar las diversas acciones que posibiliten la articulación de la enseñanza del Inglés, puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB, o NEPBE: National English Program in Basic Education), del que se derivan programas de estudio para los tres niveles de educación básica, los cuales han sido elaborados a partir de la alineación y homologación con estándares nacionales e internacionales (SEP, 2009). Luego entonces, el programa se instituye como el nuevo paradigma en la enseñanza del idioma inglés a partir de 2009.

Así, para el PNIEB, el propósito de enseñanza del inglés para la Educación Básica es que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje oral y escrito con hablantes nativos y no nativos de inglés, mediante competencias específicas (SEP, 2009).

En específico, el propósito de enseñanza del Inglés en el Ciclo 4 de Educación Básica (1º, 2º y 3º de Secundaria) es que los alumnos consoliden su dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas y desarrollen competencias específicas, propias de prácticas sociales del lenguaje, con situaciones comunicativas variadas en las que comprendan y produzcan, de manera general, textos orales y escritos sobre diversos temas, esto en el marco de la aplicación del programa (SEP, 2009).

Al respecto, el siguiente cuadro muestra las características de los programas de estudio para el aprendizaje del inglés en México.

<b>Programa de estudios</b>	<b>Enfoque metodológico</b>	<b>Propósito específico</b>
Programa de Estudio de Enseñanza del Inglés 1982, SEP.	Método de gramática-traducción (Grammar-Translation Method.)	Que el alumno sea capaz de leer literatura en la lengua estudiada (lengua meta), pues el lenguaje literario se considera superior al hablado. Para poder alcanzar este objetivo, los alumnos deben conocer y memorizar las reglas gramaticales y el vocabulario de la lengua meta, a fin de traducir textos literarios.
Programa de Estudio de Inglés en el ANMEB 1993.	Enfoque Comunicativo (Communicative Language Teaching.)	Tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de saber “qué decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada, en cualquier situación dada”, se desplaza la atención del conocimiento formal de la lengua hacia la participación en situaciones comunicativas es decir, la comunicación es su propósito primordial.
Reforma Integral a la Educación Secundaria (RIES) 2006.	Aprendizaje por Proyectos (Content-based, Task-based Approaches).	Que los alumnos participen en prácticas sociales del lenguaje y desarrollen la comunicación en cualquier ámbito.
PNIEB Programas de Estudio 2011, 4º ciclo (Secundaria).	Aprendizaje por Proyectos (Content-based, Task-based Approaches).	El propósito de la enseñanza del Inglés en el Ciclo 4 de Educación Básica (1º, 2º y 3º de Secundaria) es que los alumnos consoliden su dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas y desarrollen competencias específicas, propias de prácticas sociales del lenguaje, con situaciones comunicativas variadas en las que comprendan y produzcan, de manera general, textos orales y escritos sobre diversos temas.

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia a partir de programas de estudio (SEP, 2006).

### **Objetivo de investigación**

Describir los alcances del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), así como los desafíos en el cumplimiento de sus objetivos.

### **Procedimiento metodológico**

Investigación de tipo evaluativo porque se enfocó a valorar las opiniones de los docentes del nivel secundaria; así mismo es una investigación no experimental dado que las variables no se manipularon porque ya habían sucedido, por lo que las inferencias sobre sus relaciones se realizaron sin intervención o influencia directa con el fin de describir su comportamiento en su contexto natural para su posterior análisis. Se llevó a cabo un diseño transversal ya que se recopilaron los datos en un solo momento de tiempo, en diciembre de 2012.

El instrumento que se aplicó fue un cuestionario integrado por las siguientes dimensiones fundamentadas en el PNIEB: 1) Datos generales; 2) Marco normativo; 3) Propósitos; 4) Fundamentación y enfoque didáctico; 6) Estándares curriculares; 7) Organización de los aprendizajes; 8) Evaluación; 9) Materiales didácticos; 10) Orientaciones didácticas; 11) Características del docente de inglés.

Dicho cuestionario se diseñó sobre una medida de escala con una frecuencia de cinco grados que permitieron medir las opiniones de los docentes; esto porque es un procedimiento que se enfoca para determinar diferencias de grado o intensidad respecto al objeto de estudio que en este caso es la asignatura de inglés en el marco de la implementación del PNIEB (Estrada, 2008).

Esta clase de estudios son comunes en la investigación, sobre todo en situaciones donde existe poca información y tienen la intención de obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular (Hernández, Fernández, Baptista, 2010).

## **El PNIEB desde la visión del profesorado de secundaria**

### **Resultados**

El 66% de los profesores tienen una buena opinión del Programa, otro 25% una opinión mala y el 9% una regular percepción; lo que indica que la mayoría tiene una buena opinión del programa mientras una proporción menor no.

Para el 60% del profesorado los alcances del propósito general son amplios, mientras que 25% opinó que son poco amplios y solamente el 14% dijeron que son limitados, lo que da como resultado que solo una minoría de los encuestados percibieron que los alcances del propósito general es limitado. Por otra parte, el 60% opinó que la organización de los contenidos de enseñanza y los aprendizajes esperados desarrollan comprensión de la expresión oral y escrita, mientras el 40% estimó en general que el programa no desarrolla dichas habilidades.

También se encontró en el rubro de la impartición de las sesiones de inglés y la posibilidad de abordar contenidos que, por ser desconocidos o resultar difíciles para los alumnos, requieren un tratamiento a profundidad para continuar con el proceso que permitirá obtener el producto deseado. En este sentido, el 62% consideran que al inicio; mientras que 25% mencionan que es posible abordar contenidos que, por ser desconocidos o resultar en particular difíciles para los alumnos, requieren un tratamiento a profundidad y; como minoría, el 11.4% dijo que este proceso solo era posible durante la evaluación, lo que permite observar que los docentes abordan contenidos difíciles de la materia de inglés al inicio de sus sesiones.

En el uso de las TICS como recurso de enseñanza del inglés, el 37% opinó que efectivamente son necesarias para la impartición de sesiones de inglés, esto en el contexto del PNIEB, mientras que el 25% consideró que no; sin embargo, el 37% consideró que algunas veces las TIC son necesarias para la impartición de sesiones de inglés.

En cuanto a la percepción de los docentes sobre las características esenciales que debe tener un profesor de inglés, se encontró que el 34% de los docentes opina que es el dominio de contenidos, seguido de un 28% que consideraron que la didáctica es más importante, con un menor porcentaje el 22% percibió que el profesor debe tener una

o más certificaciones de organismos evaluadores del idioma y; como característica con menor rango de aceptación (11%) el conocimiento de los adolescentes.

En relación a la evaluación, el 45% de los docentes dijo que la evaluación es un elemento central de los programas de estudio del PNIEB, mientras que el 37% indicó que es un elemento parcialmente importante, dado que los contenidos en sí mismos, proveen al alumno de las habilidades que ellos requieren para desenvolverse, y finalmente solo el 17% opinó que la evaluación no es un elemento central de los programas de estudio.

En el uso de material didáctico como recurso de enseñanza, los resultados indican que el 60% utiliza con mayor frecuencia materiales físicos (cartulinas, visuales, tarjetas), mientras que el 25% utiliza materiales virtuales (páginas web, ejercicios on-line) y el 5% emplea materiales auditivos (tracks, canciones) y listenings (conversaciones).

Además, se observó que el 40% de los profesores estuvieron de acuerdo y el 17% estuvo totalmente de acuerdo con la factibilidad de las metas propuestas establecidas en el propósito de la enseñanza del inglés para el Ciclo 4, que corresponde a secundaria; esto con base en las características de los estudiantes y la infraestructura del centro escolar donde laboraba, mientras que el 5% y el 14% estuvo totalmente en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente.

Aunado a esto, el 31% percibió estar totalmente de acuerdo, y un 29% opinó estar de acuerdo, en que es posible que los ambientes sociales de aprendizaje establecidos en el PNIEB contribuyen a preservar las funciones sociales de las competencias específicas con el lenguaje y la posibilidad de que el alumno les atribuya un sentido personal y participe de manera activa en actos de lectura, escritura e intercambios orales; un 26% adoptó una posición neutral, y el 6% y 9% manifestaron estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo respectivamente.

### **Para reflexionar**

Conforme a los resultados obtenidos se consideran los siguientes alcances del programa según la óptica del profesorado que participó en el estudio.

Los profesores perciben que el programa concibe, como propósito general, que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales

del lenguaje oral y escrito con hablantes nativos y no nativos del inglés, mediante competencias específicas; sobre todo en el ciclo 4 (secundaria) que los alumnos consoliden su dominio del inglés y desarrollen competencias específicas mediante prácticas sociales del lenguaje.

Como alcances, el programa fomenta actitudes hacia el lenguaje y la comunicación; la calidad y el tipo de materiales (sean impresos o multimedia), tienen gran influencia en el aprendizaje. Los docentes son competentes si tienen dominio del inglés, conocimiento didáctico y conocimiento relacionado con el desarrollo de los alumnos.

Además, conciben a la evaluación del aprendizaje como acciones dirigidas a obtener información sobre el rendimiento de los alumnos, con el fin de intervenir en distintos momentos (antes, durante y después) de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto referido a las características del programa y fundamentación teórica, la mayoría opinó que los materiales didácticos y el uso de las TICS son necesarios para impartir inglés. Finalmente un alto porcentaje de las percepciones evaluadas consideraron el dominio del inglés como la competencia básica y primordial de un docente de inglés que pretenda trabajar bajo el paradigma de trabajo del PNIEB.

Así, los desafíos que enfrenta el programa descansan principalmente en su factibilidad, en su funcionalidad y no en su desarrollo curricular per se, ya que desde la perspectiva de los docentes su implementación es una buena decisión en el terreno del cambio curricular; sin embargo, los propósitos así como los estándares curriculares de enseñanza, en este momento son considerados difíciles de alcanzar. La dificultad en la creación de ambientes de aprendizaje propicios para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como una segunda lengua, es causada por la carencia de materiales. Por último, el profesorado considera que el programa fomenta actitudes hacia el lenguaje y la comunicación, implica la concentración de valores y el alumno muestra confianza en las interacciones.

Esta investigación no plantea solamente terminar como un retrato de la realidad del programa en función del trabajo del profesorado, más bien abrir la discusión y tener la posibilidad de explorar el programa y sus implicaciones con las necesidades de formación de los docentes de inglés en futuras investigaciones.

## Referencias

- Castells, M. (2002)). *La Red y el Yo, en La era de la información, economía, sociedad y cultura*. La Sociedad Red. Volumen I. México: Siglo XXI.
- Nunan, D. (1998). *Syllabus Design*. London: Oxford University.
- Prabhu, N. (1984). *Procedural Syllabuses*. in T.E. Reed (ed.): *Trends in Language Syllabus Design*. Singapore: University Press/RELIC.
- Ramírez, J. L., Pamplón E. N., y Cota S. (2012). *Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México*. Revista Iberoamericana de Educación vol. II No. 60 Octubre de 2012. En <http://www.rieoei.org/deloslectores/5020Ramirez.pdf>. (15 de agosto de 2013).
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México: SEP
- SEP (2009). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de Estudios*. México: SEP.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford, OUP.
- Zoreda, M. et al. (2006). *Directrices para el diseño curricular en la enseñanza del inglés en el siglo XXI*, en Reencuentro, núm. 47, diciembre, 2006, pp. 17-22. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

**La enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua (inglés); la perspectiva de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl. Una propuesta para caracterizar la práctica docente**

María de Lourdes Argüello Falcón

[arguellofalcon@yahoo.com.mx](mailto:arguellofalcon@yahoo.com.mx)

Vicente Gutiérrez Tavira

[Liberat\\_bose@live.com](mailto:Liberat_bose@live.com)

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

**Resumen**

En el presente escrito se describen algunas de las dificultades y consideraciones que se deben tener al momento de enseñar un segundo idioma; en el caso de la Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, el idioma inglés. Ya que lograr su enseñanza de manera integral resulta ser en ocasiones una tarea complicada, sobre todo porque a veces olvidamos factores que influyen en esta tarea, como: el contexto social, familiar, escolar, el avance tecnológico, generación y difusión del conocimiento, y la exigencia de redes interculturales. Por ello, se espera que los alumnos en educación básica desarrollen una competencia plurilingüe y otra pluricultural para enfrentar los desafíos que exige la sociedad actual y la competitividad correspondiente. Con esto, la Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, desarrolla una propuesta didáctica que se basa por un lado en la observación y puesta en práctica de instrumentos para valorar el avance en los jóvenes de educación secundaria y en un segundo momento tomar en cuenta la formación que tuvieron nuestros docentes y ver si ésta fue la adecuada para responder a las exigencias actuales.

**Palabras clave**

Contexto social, competencias, plurilingüe, pluricultural, conocimientos previos, didáctica, habla infantil, LAD.

## Introducción

*No dark sarcasm in the classroom,  
teachers leave them kids alone.*

Pink Floyd - Another brick in the wall

Lograr la enseñanza de una segunda lengua en un individuo de manera integral es difícil, sobre todo porque no se toma en cuenta sólo a éste, sino además a todo lo que lo rodea (contexto social, familiar y escolar). A pesar de esto, partimos de la idea que se puede propiciar un aprendizaje significativo si el educador prioriza no sólo al niño o adolescente (con ellos se trabaja en educación básica) sino también aquellas situaciones cognitivas que pueden haberse convertido en barreras de aprendizaje para el logro de tal objetivo.

Bajo este paradigma el avance tecnológico, el uso, generación y difusión del conocimiento exige entrar en redes de conocimiento, estar en contacto con diferentes culturas a nivel mundial; y el idioma inglés es la llave de ese mundo. Actualmente esta lengua es la que México adoptó en el currículum oficial para la enseñanza en la educación obligatoria (educación básica y media superior).

En este sentido, el idioma inglés en la educación básica tiene la intención que el estudiante pueda comunicarse e interactuar con sujetos de otras partes del mundo, con un sentido de pertenencia nacional y en respeto de otras culturas “...al concluir su educación secundaria, se espera que los alumnos hayan desarrollado las competencias plurilingüe y pluricultural que requieren para enfrentar con éxito los desafíos comunicativos del mundo globalizado, construir una visión amplia de la diversidad lingüística y cultural a nivel global, y respetar su propia cultura y la de los demás” (SEP, 2011, p. 9).

Con base en lo anterior, en la Escuela Normal surge la necesidad de revisar las prácticas docentes de los estudiantes a la luz de las metodologías que la institución ha utilizado en los procesos de su formación, así mismo bosquejar las dificultades que se enfrentan en la enseñanza del idioma inglés, situación que lleva a plantear las premisas iniciales en este documento.

## **Planteamiento del problema**

El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera se ha convertido en una necesidad fundamental en el sistema educativo mexicano. La Secretaría de Educación Pública, consciente de la exigencia de preparar a los alumnos para enfrentar los nuevos retos de un mundo globalizado y de la incursión en las comunidades de aprendizaje, incorpora la asignatura de inglés al plan de estudios y programas de educación preescolar y primaria y fortalece la enseñanza del idioma en el nivel secundaria a través del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB, o NEPBE: National English Program in Basic Education).

El propósito del PNIEB es articular la enseñanza de esta lengua en los tres niveles de Educación Básica y lograr "...sensibilizar a los alumnos en relación con el inglés, al involucrarlos en prácticas sociales del lenguaje y competencias específicas cuidadosamente planeadas y que constituyen la base de aprendizajes posteriores; la otra se dirige a la enseñanza formativa del inglés..., donde los alumnos adquirirán las competencias necesarias para usar el inglés de manera efectiva a partir de prácticas sociales situadas." (SEP, 2011, p. 16).

En este contexto, la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, como institución de educación superior formadora de docentes para la educación secundaria con especialidad en lengua extranjera Inglés, establece como prioridad el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes, que les permitan la atención de forma pertinente a las demandas de la escuela secundaria en el desarrollo integral de los adolescentes, así como en el aprendizaje y enseñanza del inglés.

Con base en lo anterior, se juzgó pertinente iniciar con la búsqueda de algunas explicaciones que permitieran conocer cuáles son las dificultades que enfrentan los estudiantes normalistas en la enseñanza de una segunda lengua y desde esta perspectiva diseñar propuestas de intervención que lleven a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en un doble cometido; fortalecer la formación inicial de los futuros docentes de inglés y contribuir al desarrollo integral de los adolescentes que cursan la educación secundaria.

## **Preguntas de investigación**

¿Cómo enseñan el idioma inglés los alumnos de la Escuela Normal en las escuelas secundarias?, ¿Cuáles son las metodologías que se emplean para la enseñanza del inglés y su correspondencia con determinadas corrientes educativas?, ¿A qué obstáculos se enfrentan los docentes en formación en la enseñanza del inglés?, ¿Cómo los superan?, ¿Qué caracteriza la práctica docente de los profesores de la especialidad de inglés?, ¿Qué tipo de acompañamiento académico proporcionan los docentes de la Escuela Normal a los estudiantes durante su práctica docente?

## **Método**

Esta investigación se concibe como un estudio empírico de carácter cualitativo bajo un esquema de investigación-acción, aquí se presentan los resultados de su primera etapa, misma que pretende esencialmente caracterizar la docencia de los estudiantes normalistas y profesores de la especialidad en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, colocando especial atención en las dificultades a las que se enfrentan en la enseñanza de este idioma, para posibilitar el diseño de estrategias institucionales de intervención.

## **Planteamientos iniciales**

¿Qué problemas se han identificado en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés?

Los problemas al aprender inglés en un aula de clase

Con base en los diagnósticos y seguimientos realizados, los profesores de la Escuela Normal<sup>1</sup> mencionan que una de las dificultades que enfrentan los estudiantes de la licenciatura, para el aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera (inglés), es el

---

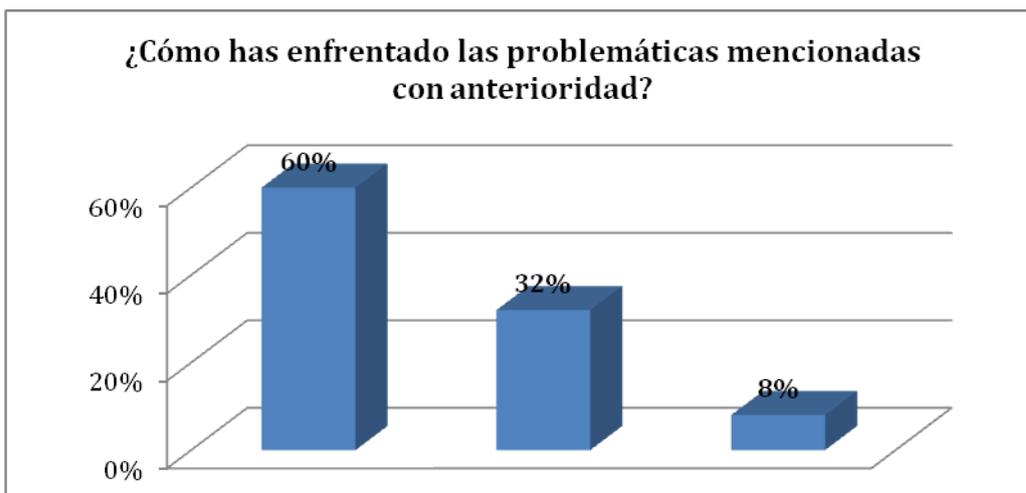
<sup>1</sup> Información recuperada durante las reuniones de colegiado de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.

insuficiente dominio de conocimientos previos. En este sentido, la institución no cuenta con un perfil realista de ingreso que solicite como requisito un nivel determinado en el idioma, lo que limita el proceso de adquisición de éste. Para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera se ha ido desarrollando la didáctica de inter-comprensión que, desde una perspectiva inter-lingüística, permite aprovechar los conocimientos previos de idiomas de los alumnos, “armonizar los diferentes aspectos y evitar una competencia contraproducente entre la oferta de las diferentes lenguas” (Vences, 2011, p. 2).

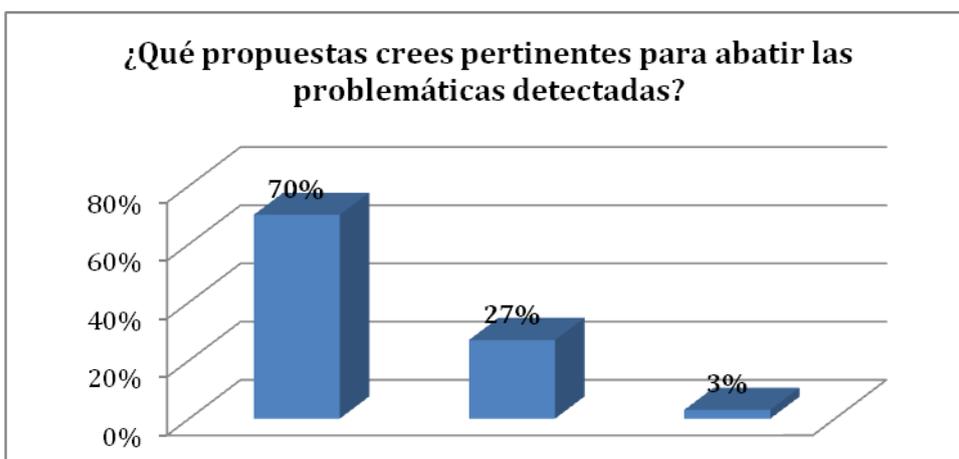
Otra dificultad identificada radica en cómo aprendieron el idioma inglés los estudiantes normalistas, quienes bajo el paradigma didáctico estructuralista crearon hábitos lingüísticos a través de ejercicios repetitivos, sin dejar cabida a los errores. De acuerdo con Alcaraz (1993, p. 95) los principales inconvenientes de esta forma de aprendizaje son:

- 1) Ausencia de material auténtico.
- 2) Descontextualización.
- 3) Su unidad de análisis es la oración.
- 4) Se basan en el estímulo-respuesta.
- 5) No son comunicativos, sino manipulativos.

Por otro lado, al entrevistar a los estudiantes de tercero y cuarto grado de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), con respecto a cuáles son las principales dificultades que se les han presentado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, con los alumnos de educación secundaria al momento de enseñar el idioma inglés; el 40% de ellos manifiesta que a los adolescentes de secundaria les falta motivación para aprender el idioma; el 30% menciona que los alumnos no cuentan con los conocimientos previos (vocabulario) necesarios para el aprendizaje; 10% afirman que no se cuenta con un maestro especialista en la secundaria que guíe y retroalimente su práctica docente; 10% explican que los alumnos presentan problemas familiares y contextuales que dificultan el trabajo en el aula y el 10% lo atribuyen a otras causas.



El 60% indica que ha cambiando la didáctica de las sesiones, 32% ha explicando nuevamente el tema y el 8% ha dejando menos tarea memorística.



El 70% comenta que trabajar una planeación más dinámica permitirá motivar a los estudiantes de la secundaria para el aprendizaje del inglés, 27% señala que la problemática se puede atender con atención individualizada y 3% menciona otros.

Al respecto, Krashen (1992) destaca fundamentalmente tres aspectos que influyen en la enseñanza y aprendizaje del inglés: la motivación, la seguridad de la persona en sí misma y la ansiedad. Si las dos primeras son óptimas, el proceso de adquisición se verá reforzado; por otro lado, la ansiedad en un grado alto interferirá en el proceso, dando lugar a una paralización o empeoramiento de la adquisición.

## ¿Cómo aprende el alumno otra lengua?

Cabe mencionar que existen diferentes dispositivos que pone en juego el alumno al momento del aprendizaje de la lengua oral. La teoría de Chomsky o del dispositivo de adquisición del lenguaje es un ejemplo de ello, ya que él propone la existencia de una "caja negra" innata, un "dispositivo para la adquisición del lenguaje" o LAD (por sus siglas en inglés), capaz de recibir el input lingüístico y, a partir de ello, derivar las reglas gramaticales universales.

Este input es imperfecto; sin embargo, el niño es capaz de generar con éste una gramática con la que produce oraciones bien estructuradas y que determina cual es la forma en que deben usarse y comprenderse éstas. La naturaleza de este LAD no es conocida, pero es bastante aceptada la idea de que el hombre tiene una tendencia innata para aprender el lenguaje. Bajo esta perspectiva, creemos que el alumno en una parte de su trayecto formativo por diferentes causas la pierde. De acuerdo con Bruner, el niño necesita dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje. Una de ellas es equivalente al LAD de Chomsky; la otra fuerza sería la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Bruner denominó a éste sistema de apoyo para la adquisición de un lenguaje o LASS. Dentro de este LASS sería relevante la presencia del "habla infantil", forma de comunicación que tienen los padres con sus hijos pequeños que se caracteriza por su lentitud, brevedad, repetitividad, concentración en el "aquí y ahora" y en su simplicidad; esta manera de comunicarse le permite al niño "extraer la estructura del lenguaje y formular principios generales" (Davidoff, 1989). Esta "habla infantil" aparecerá generalmente en un contexto de acción conjunta, en el que el tutor y el niño concentran su acción en un sólo objeto y uno de ellos "vocaliza" sobre él.

En conclusión, como premisas iniciales mencionamos cuáles pueden ser los principios básicos para que una metodología logre efectividad en el aprendizaje y enseñanza del idioma inglés:

Desarrollo de un ambiente de aprendizaje que genere confianza, participación y respeto entre todos los participantes.

Utilizar estrategias de enseñanza que propicien una autoestima positiva y una participación dinámica.

Estimular aprendizajes orientados a la edad de los estudiantes, sus formas de ser y de concebir la vivencia diaria como una manera de provocar acercamiento didáctico desde sus propios mundos.

El lenguaje recibido (input) debe ser comprensible para los alumnos.

Se han de tener en cuenta las variables afectivas y la motivación.

La necesidad del trabajo en grupos o parejas para desarrollar y adquirir la competencia comunicativa.

Las estrategias didácticas tendrán que ser situadas.

Finalmente, cabe señalar que este documento presenta el preámbulo de la investigación, los datos e información presentada están en proceso de construcción, invitamos a los lectores a leer en breve el documento en extenso.

## Referencias

- Alcaraz, E. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid, Ediciones.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Psicología Educativa: A Cognitive View* (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jerome, S. B. (1991). *Actos de significado*. México: McGraw Hill.
- Krashen, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. Londres: Prentice Hall International.
- M. J. Del Río, M. Sánchez Cano (1996). *Psicopedagogía de la Segunda Lengua*. En Escoriza Nieto, J. *Psicología de la Instrucción*. Barcelona: EUB.
- Silva, M. T. (2006). *Tesis doctoral: La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. Málaga, Málaga.
- Vences, Ú. (2011). *Abrir puertas para otras lenguas en la clase de ELE. Ejemplos prácticos de intercomprensión*, en Actas del IV Congreso internacional de FIAPE SEP (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares*.
- Stephen D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela, 17-20/04/2011. On line]:  
<http://www.tsbvi.edu/Outreach/seehear/spring00/secondlanguage-span.htm>  
<http://www.sil.org/capacitar/a2l/adqleng.html#continua>.

## Bilingual education in México: a real possibility

Gerardo García López

[tepalcate@hotmail.com](mailto:tepalcate@hotmail.com)

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

*“If someone does not believe that things can change  
then he or she will not take that way of action.”*

*From my Master’s thesis*

### The Study

This study will focus on the tools utilized to conduct this research. First, the study will follow the logic of the literature review. An analysis of secondary data (Leedy, 2005) from statistics provided by the SEP (Secretaría de Educación Pública), INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas). This data will depict specific characteristics of what the reality and the statistics say concerning indigenous bilingual education in Mexico. For the triangulation of data, a survey will be used. This is on how Mexican mestizos see the learning of languages in general and the learning of an indigenous language in particular all this in order to explain what these beliefs are based on. To finish the research study triangulation some interviews with experts on the topic will be integrated. These interviews will include an academic expert on indigenous language, educational authorities, teachers of indigenous schools, indigenous community members.

The purpose for using three sources of data was because each of them renders a different point of view but specially because they reflect the distribution of power relationships in the country in relation to education, namely: the central government who holds the actual political power; what lately has been called as the civil society which are basically normal people with different professions, leading a normal life who become interested in politics when there are elections or on a very important event in the Mexican society, and finally the authorities who share power within the central government system, however, many of them do not necessarily share the official views of the government.

## **The Data**

The first Prontuario Estadístico de La Dirección General de Educación Indígena is public and it comes from official government agencies internet sites, it does not affect any entity or person to reveal the information. The second source is a survey on the importance of indigenous languages designed especially for the purposes of this study. The survey was inspired to confirm information from previous statistics. There is a significant difference in the nature of the two sources of data since the first one is not directly concerned in collecting data related to languages and the second one is. For example the data from the INALI is related to discrimination against indigenous people in the country, it is also the view of the Mexican mestizos and their views towards the indigenous and vice-versa. The statistics from the SEP, however, are from the Dirección General de Educación Indígena and they hold public data concerning results from 2001 to 2007 on dropout rates, failure and generational completion.

The second source of data is the survey on the importance of indigenous languages. This survey was focused on indigenous languages and the perception that Mexican mestizos have toward them. The population that the survey covered was mostly people of Mexican origin that have some kind of professional studies. The socioeconomic levels are varied but if such a division exists I would say that they belong to the low-middle class.

To protect the identity of the people who answered the survey I only asked them to fill three fields. One was their origin, the other was their occupation and the last one was their age. What was more important was to show preferences among educated cultured people therefore emulating this kind of population throughout Mexico.

The third source of data is interviews with authorities are simply stated as a general term some of them are academics who work in the system and specialize about the topic. Others are authorities that have a certain connection with either bilingual education or with teaching of an indigenous language. Some of them belong to the official system of education and others are from an alternative system of education. The intention was to make this part as a focus group where all different voices who know of the topic could participate but because of the incapability of getting them together for a focus group due to their responsibilities it ended up being individual

interviews. Their names are obviously omitted and under no circumstances their real positions are revealed since in that way they freely could express their views.

### **The mestizos' side**

The learning of a second language has always been an unattainable target in the recent times for public schools in the educational history of Mexico. The two types of language education provided by the government, bilingual indigenous-Spanish and Spanish-English have never shown accountable results. Established standards do not exist for the native languages or for English to measure at the end of the term of secondary or for high school. This lack of standards makes all the stakeholders involved remain without knowing where to go (Kulhman, 2005) in relation to language learning in public education.

### **Purpose of Study**

This study analyses how discrimination plays a very important role in the underachievement of two populations the poor mestizo population and the indigenous. These discriminatory practices hinder the development of both populations to achieve its goals, because it separates them artificially and impedes these populations from pursuing their educational goals together. These goals could be tied together as a common interest, but the ideological control that permeates the Mexican educational system does not promote success in low status students or indigenous either. As Cummins puts it:

“School success is created in educator-student interactions that simultaneously affirm student identities and provide a balance of explicit instruction focused on academic language, content, and strategies together with extensive opportunities for students to engage with literacy and collaborative critical inquiry” (p. 268).

### **Approach**

In the study, a secondary statistical data is analyzed and compared to a primary survey. Therefore, the study is an analysis of the perception of the indigenous population in mestizo's consciousness. The consequences that this has brought about to the Mexican society will also be dealt. The observations will be based on data from the

survey on discrimination of the indigenous population (Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación) that is in the Program from Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, INALI) This Program was published in 2008 as well as the statistics from the Prontuario Estadístico de Educación Indígena from the Dirección General de Educación Indígena de la SEP. Therefore, the information is relatively new. These will also be compared to a survey conducted with a representative sector of the Mexican mestizo population.

The study aims to uncover the tensions and opportunities that can be possible if indigenous populations and poor mestizos join forces together to carry out their educational goals. The study also aims at the educational authorities hoping that they pay attention to the results of the study and establish an open dialogue among all stakeholders.

**Findings**

Educational Discrimination: Indigenous Educational Statistics.

According to data provided by the Programa Nacional de Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas, PINALI, 7 out of 10 Mexican indigenous speak their language (PINALI, 2008) and that by itself only is a sign of resistance and a willingness to preserve and maintain their culture. Concerning education, indigenous people double the negative rates of dropouts.

NIVEL DE DESERCIÓN (dropouts)

Year	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Indígenas	3.1	3.1	3.1	3.1	3.1	2.4	3.0
National	1.9	1.6	1.7	1.8	1.4	1.3	1.4

\* Annual percentage of dropout per overall number of students attending school.

Source: Prontuario Estadístico, Dirección General de Educación Indígena (2008)

Dropout rates are steady; they do not vary much. The national highest is 1.8 and the indigenous rate is 3.1. In itself that is a sign of the level of discrimination. It is almost double, meaning that the conditions of indigenous people play a role in that, since the rate tends to have very specific reasons based on the material factors. The lowest rate is found in 2006 for both populations 1.3 and 2.4 respectively, a very sharp difference

for indigenous yet not so sharp for the national. Oddly enough it is the year of the famous program “Oportunidades” where a socio-economic study was introduced for schoolchildren and if they qualified for the program they would receive a check every month under two conditions: to stay in school and to be checked monthly by the doctor. However, the following year it goes back to normal and the “Oportunidades” program still goes on. Some interesting questions regarding this situation are: Where did the effect of that year go? Is addressing economic emergency enough for academic success? Curiously, that year was an election year too, did the program have a specific goal regarding those coming elections?      INDICE DE REPROBACION (Failure)

Year	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	
Indigenous	12.6	12.1	11.6	10.7	9.8	9.2	8.4	
National	6.0	5.7	5.4	5.2	4.7	4.3	4.2	Calculated on the overall population

Source: Prontuario Estadístico, Dirección General de Educación Indígena (2008)

The failing rate has been constantly going down from 2001 to 2007. Indicating either one of two things: students have become better at passing their courses or that schools have become less rigorous in their grading system. Knowing the Mexican educational system, in the last few years there is a tendency among school directors to tell their teachers not to flunk students since their performance evaluations as directors have to do with this as well. The other question is that in the normed referenced test students have not shown that progress in general. These results have the same problem as the previous table. Although it is going down steadily it is possible that the results should be tested in a way in which the factors are intervening in passing or failing.      ÍNDICE DE EFICIENCIA TERMINAL (\*Generational Efficiency)

Year	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Indigenous	72.1	75.0	78.4	79.0	83.8	85.1	82.2
National	86.3	87.7	88.2	88.7	90.0	91.8	91.7

\*Author’s translation

Source: Prontuario Estadístico de La Dirección General de Educación Indígena(2008)

The rate of generational efficiency means that they measure the number of students that begin a generation and the ones that finish from 1st to 6th grade. The story is

similar however in this case it is not double, it's only 9 points less efficient in respect to the national rate. This is in the elementary level and the pattern is constant with the analysis of the first graph in 2006. The efficiency level goes up and stays up at the national but in the indigenous level it goes back down three points which means that the effectiveness maybe does not have to do only with the economic factor. There is an academic situation which has not been taken into account to sort out that discrepancy, for example that maybe there is not enough attention to the meta-cognitive analysis or even the techniques used in schools to teach are not as effective as they should be, and that this teaching effect is not as bad as the mestizo schools. Or simply teachers have lower expectations in indigenous schools.

### **Mestizo perceptions: A painful reality**

In the following section I examine the results of the national survey on discrimination (INALI, 2005) to establish the perception of the mestizo population regarding indigenous people. It also provides information concerning the perception of indigenous populations about themselves. At the end of each chart there is an interpretation of the facts. The survey also reveals how the indigenous, from being the original inhabitants of the land; where they live have become an uncomfortable presence and a minority.

There is the consciousness of the mestizo population to say that the indigenous population must feel discriminated (87%). This, however, is not translated into any concrete action against this discrimination. The conclusion is that the situation is perceived as the indigenous problem not something that has to be solved by the two sectors of the population together. Again, the ideology of "divide and defeat" in action.

While 80% of the respondents in the national survey feel that reducing discrimination is not as important as reducing poverty. The opinion and the reality are two different dimensions. At the same time, this consciousness does not stop them to see and to feel the reality of the poor mestizo population where they themselves feel discriminated in relation to the minority of rich people of the country. Poor mestizo population also feel poverty It's one problem to be solved more urgently. In order to be aware, to feel solidarity with the other, to be able to think about other poor people,

one has to solve their poverty first. You cannot go around sympathizing with all the poor if you are hungry unless you know that by solving their problem you will solve yours. And usually the other must feel the same.

The graph indicates that that only 15.6% of the respondents felt indigenous were the least protected in México. In the new social context, the majority of the indigenous population is still poor and discriminated upon; they many times preserve their culture, traditions and communitarian ways of development. There is a rising indigenous minority that has already been assimilated to the capitalist ways of development and they have established small businesses and in many ways they are better off than the poor mestizo population. Poor mestizos (together with poor indigenous) are at the very bottom of the pyramid economically speaking, meaning that it is not just a question of race or racial background but also of economic class, although poor indigenous suffer from simultaneous discrimination (oppression) of class and race.

### **Indigenous perceptions**

#### **A look from the bottom of the pyramid**

Let us move on to the way indigenous populations see themselves. The data shows very interesting results for the purposes of this paper.

Percepción de los indígenas con respecto a la discriminación

Porcentaje de la población indígena que considera que su mayor sufrimiento es...

En el trabajo 42.8    En oficinas 23.1    En la escuela 9.7    Otro 24.4

Source: INALI/SEDESOL Primera Encuesta Nacional sobre discriminación en México, 2005.

The place where indigenous people feel more discrimination is at work 48.8%. It is not always because they are working but precisely because they are out of work. However, there are some towns that have integrated indigenous communities to the labor force like the Volkswagen México in Puebla where many indigenous people belong to its privileged labor union. The discrimination in offices, it means at government offices. Regarding this situation, they are not the only ones, because many people complain about the way they are mistreated in government offices, but one can just imagine how discriminated indigenous people must feel not speaking the same language as the

people in charge of administration and justice. One, as mestizo, speaking the same language feels defenseless against the abuse of power of these people.

Porcentaje de la población indígena que asocia estas ideas (discriminación) con...

Ignorar a las personas indígenas 27.4 Desigualdad 19.1 Pobreza 11.5 Cultura 9.1

Negar derechos a las personas indígenas 7.6 Otras 25.3

In the results of this national survey there is not a big variation of the range between each of the variables of how discrimination is manifested in practice. Meaning that it is a fact, it is perceived and it does not really matter how it is expressed in practice. However discrimination should be addressed and all these aspects should be corrected because they are hurting people, damaging society and wasting important resources, destroying cultural capital, dividing important sectors of Mexican society that through strategic collaboration could achieve positive results for the indigenous community, in particular, and for society in general.

The following two questions are going to be commented together. They show the level of suffering, according to the indigenous population, that they feel as well as what is the biggest suffering for the population in general. The results are very interesting because they reflect the level of consciousness of the indigenous population.

First Question. Porcentaje de la población indígena que considera que el mayor sufrimiento en general es... Pobreza 42.0; Falta de trabajo 37.7; Discriminación 13.6; Otra 6.7

Second Question. Porcentaje que considera que el mayor sufrimiento de la población indígena es... Falta de cultura y educación 42.8; La costumbre 26.9; Intolerancia 11.0; No se tiene apoyo del gobierno 10.6; Otro 8.7. Source INALI: SEDESOL, 2005.

It is appropriate to comment on these two questions together, because it has to do with the perception of indigenous population about themselves, but it is also how they perceive the problems in general for the entire population. The level of consciousness of the indigenous community, in identifying the importance of the educational issue, it is impressive as they eloquently reflect on their concern for this particular aspect. The cultural aspect is an important element here that has to be taken into account because it is “culture and education” not “poverty”, whereas their perception of the main problem for the population, in general, is a matter of survival not of cultural

development perhaps because their culture (mestizos') is not perceived as endangered and probably better kept than theirs. Intolerance and discrimination are at the same level on the two surveys, however, we have to think that they are two abstract concepts that take the form of other several situations in real life.

### **A personal story of comparison**

In 1989 I travelled to San Cristobal de las Casas and heard indigenous people whisper in their languages. In November 1993 I was invited to Europe, from there I saw the Zapatista uprising televised in England and in Scotland. When I came back I went back to San Cristóbal again indigenous people spoke out in their languages with pride. If only for that reason, the Zapatista uprising was worth. However, there were a lot of laws passed in the congress regarding indigenous rights ever since.

### **Survey results**

#### **A friendly look from the top of the pyramid**

The second instrument used for this project was designed with the intention of measuring the possibility of a bilingual school among the mestizo and indigenous population. The survey was given to the mestizo population with 37 respondents from the center of Mexico, mostly educated with university studies and from the middle class background. The results are partial because they only come from the mestizo population. The ones from the indigenous are pending because of the difficulty of reaching the indigenous towns and populations. This is one of the limitations of the study the lack of direct contact with indigenous populations. However, having the partial results these are presented below.

First, to the question: Would you like your son/daughter to become bilingual? The overwhelming response of 100% positive answers, talking about 36 surveys only one did not answer. This is a very positive attitude toward the learning of languages. The second question was: What language would you like them to study? The answers were very interesting and although the foreign one option won as expected (because of the ideological machinery of the dominant class). The native option was unexpectedly high. Clarifying that to choose one, did not cancel the other. A foreign (English, French German) had 81.5%, A Native Mexican (Náhuatl, Lacandon, Totonaco) 57.2%. This

would mean that looking for the right people they would consider teaching an indigenous language to their children among the mestizo population.

The following chart was designed to show prejudices against indigenous languages.

	USELESS	USEFUL		USELESS	USEFUL		USELESS	USEFUL
SPANISH	0.0%	100%	TOTONACO+	41.5%	63%	ENGLISH	0.0%	100.0%
NAHUATL++	18.2%	90.9%	FRANCES	8.7%	91.3%	LACANDON+++	43.9%	56.1%

Spoken in +Mostly in Veracruz, ++In several states of the center of Mexico +++ In the Chiapas jungle

Two collections for the answers were made, then they were added the percentage of the two and divided. The other factor is that not everybody would answer all questions. For example, in the Totonaco option, they simply declared that they did not have enough information to answer if it was not useful or not. The majority of the mestizo population surveyed were from the center of México and that would make them easy prey of the little knowledge regarding indigenous populations from other parts of the country. These questions show the prejudice of the mestizo population regarding indigenous languages. Not knowing the people who actually speak the language makes them think it is not useful, but in fact all languages exist because they are useful for something. The survey showed that even French is losing the prestige it used to have. Possibly due to the influence of English which is becoming so overwhelming that people tend to forget other options. The INALI Instituto Nacional de Las Lenguas Indigenas is not known among people, except for the ones that are involved in one way or another in the teaching and learning of indigenous languages. That was the last question of the survey if they had heard of the INALI. Meaning that, if an average professional, friendly to learning of languages has not heard of it, then there is a problem with the promotion of the institution.

### **Interviews with experts, authorities, teachers and indigenous people**

The context of the type of interviews conducted for this study is the following. The first two are with people related to the topic and who formally accepted an interview with me to talk about it. The decision to make it in an interview format was because it was

difficult enough to get the interviews, let alone a focus group with them. The other two interviews were very informal because the author just happened to be at the place at the time when something interesting was said, without having the intention of interviewing the people but what they expressed was relevant for the topic here so it was rescued for the project. All of their identities are protected and names and professions were changed a little for this purpose.

Interviews were code in chronological order so (E1P) refers to E= interview, 1= 1, P= Professor because that was the order in which it was made and that is the way it will be analyzed, however, they will be commented on as the topic surges. The interviewees touched on all the topics that dealt with throughout the paper but especially the first one expands them and develops some others.

### **¿Cuál bilingüismo?**

The first expert mentions, talking about bilingual education Spanish-English and Spanish-indigenous languages, that the SEP monopolizes these type of education through and by the law. The control exercised by the institution has, in many ways, contributed to developing uniformity in education throughout the country, that could be fair for the mestizo population. However, for indigenous population has meant a constant pressure in the sense of the standards reached by other schools in Spanish and other subjects. The same standards are assumed in indigenous schools. Where they are taught in a language that is not their mother tongue. The teacher in the indigenous area comments on that when he is asked about the way they graded he says “Era particularmente difícil ese asunto porque teníamos muchas limitaciones en ese sentido, en la escritura y en la lectura. Teníamos que hacer ciertas concesiones porque los alumnos no alcanzaban a entender al mismo nivel.” (E3D, p.17) However, there should be contextualized standards and expectations for indigenous schools and children, taking into account the situation of the learning of a second language at the same time that they are learning the content subjects. But in particular the situation of an institution monopolizing the curriculum and programs in schools across México brings benefits to a majority but sometimes damages the minority in an important matter.

“Esto qué significa, que por ejemplo, si algunos padres de familia deciden que ahora va a ser una materia obligatoria la enseñanza formal de una lengua indígena y que eso va a estar dentro de las calificaciones que se van a considerar para certificar los estudios de primaria. Eso no se puede hacer, por ley no se puede hacer, pueden hacer una taller y que invitan a los niños y que de manera digamos con una actividad paralela, se lleve a cabo, pero no a nivel por ejemplo de la enseñanza del español, con objetivos de aprendizaje, objetivos comunicativos, objetivos lingüísticos y que tengan el mismo valor, valor en término de notas escolares, eso no se puede hacer por ley” (E1P, p. 1).

Interestingly enough the comment describes the impossibility of making the indigenous language a content area, changing the present status it has as a workshop. If It is not as valued as Spanish, that creates a conflict in the indigenous schools. If the minority language does not have the same status then, it is obvious that the population does not have the same value and appreciation for their native language because they have a different status before the eyes of the students. The language does not even have the same value as a subject with grades as a language, it is not used as a medium to teach contents, although is not the same in all the different areas of indigenous languages. As Juan the indigenous guide who gives an affirmative answer to the question: Are you taught mathematics in Nahuatl? “Si, es que todos los maestros son de aquí del pueblo, entonces todos hablan náhuatl” (E4J, p.17). And the same happens when he is asked about the exams in both languages. “En los dos, algunos son en náhuatl y otros español. Los maestros de aquí hacen los exámenes en náhuatl y algunos que vienen de fuera vienen en español.” (E4J, p.18) There is no uniformity in the situation concerning the teaching of in indigenous schools because there are a lot of different situations in the different communities. Although the expert that was interviewed states there is no possibility of teaching bilingual classes, teachers who have become aware of the situation make the effort to teach the content in the language, so the reality is that indigenous languages are used in the school too, to teach content.

“La diferencia entre una escuela no bilingüe no indígena y una escuela de éstas es que estas escuelas de alguna manera consideran también la presencia de la lengua indígena en la escuela. Esa es la diferencia, no estoy hablando de una diferencia de

objetivos educativos, no estoy hablando de una diferencia en cuanto al currículum escolar, tampoco estoy hablando de una diferencia en cuanto a los contenidos de la educación, entonces pues ¿cuál bilingüismo?” (E1P, p.2).

**“No, ahí nada más en español.”**

Theory seems to come from authoritarianism, since it treats a different culture, a different language, diversity of people as the same mestizo culture that is a majority in the country. Equality is not always good as can be seen in the example above. The objective of education in México is to prepare its citizens to exercise their rights in one language and that language is Spanish. It is also a reinforcement of this idea of having to progress in their preparation, in México the only education that is given in two languages is at elementary level “...circunstancias para dos cosas, una para ejercer digamos sus derechos ciudadanos y esos derechos ciudadanos se ejercen en español y segundo para continuar su escolaridad en el nivel siguiente en este caso sería la secundaria y la secundaria es en español también, entonces los objetivos educativos son centrados en el español.”(E1P, p.2) After secondary school, all education in the country is given in Spanish. Also Juan the indigenous from Michoacan states the same in his interview, he responds when asked if in secondary school was imparted in Nahuatl: “No, ahí nada más en español. Los maestros ya no son de aquí. Vienen de fuera.”(E4J, p.18) And when something is institutionalized, society takes it for granted and tends not to question it. That is the way in which many prejudices have pervaded the society against indigenous people and can take centuries to change those prejudices off the mind of people in charge of education just as an example that is mentioned in the first interview related to indigenous culture:

...de dos formas distintas la primera es como emblema y como emblema si tiene una gran valoración el pasado histórico, los míticos aztecas, mayas, los libros de historia, las pirámides todo eso está muy bien y por otro lado están los, digamos, la cultura indígena viva y ahí hay una enorme distorsión que se considera que es la misma cultura que de la sociedad nacional con algunas variantes a tal grado que incluso las lenguas indígenas durante mucho tiempo no se consideraban lenguas, se consideraron variantes o dialectos del español, así, del español, entonces a partir de ahí toda la

planificación de la educación indígena ha ido modificándose, ha ido variando, pero siempre cargando con estos lastres, ahora, actualmente el sistema de educación indígena considera solamente oficial y federalmente el sistema de educación primaria(...)esto significa que se consideran ya que son dos culturas diferentes y que son dos lenguas diferentes eso parece una obviedad desde el punto de vista técnico, sin embargo, esto costó siglos, por otro lado comentábamos en la charla anterior que la presencia de la lengua en las escuelas está considerada como una actividad escolar, una actividad académica, no como una asignatura académica... (E1P, p. 3).

It may sound ridiculous what the academic states which for us could be something very obvious, it might as well go back to the idea of the earth as a flat entity but it took a long time to revoke it. They were considered dialects of Spanish, according to what the academic says, not even dialect of other languages. Currently, it is a progress that the indigenous languages are now considered different, different from another culture but at the same time, the bad news is the low expectations that the government has for this population as to expect them to do only elementary education in their language. That means that they will not develop any kind of academic language but the one used in elementary school, experienced men do not develop spontaneously, language needs planning and development in all the diverse areas of knowledge but if elementary school is the only education that is taught in one language the development is a child's language in the academic aspect and that is reinforced and confirmed in the first interview:

...digamos, las lenguas se han desarrollado en un contexto social que les es propio básicamente se han convertido la mayoría en lenguas familiares y son lenguas que se hablan en la casa a veces en el barrio pero hasta ahí, y hay otro ámbito que también está presente en la lengua a nivel social que son las festividades propias de las comunidades tanto religiosas como digamos tradicionales, la lengua tiene el vocabulario y todo para esos contextos, la escuela entendida como esta institución que les es ajena, pues por supuesto que no tienen palabras para esto, hay que desarrollar un vocabulario, ahí ha habido varias opciones, una es bueno, la mayoría han sido desarrolladas por los propios profesores, claro son los que están ahí, conocen la lengua y buscan cuáles son las palabras más, digamos necesarias para desarrollar la lengua en el contexto escolar (E1P, p. 9-10).

### **Language Death or Linguistic Rights**

The school is a foreign institution for the indigenous population, they do not participate in the life of it although Juan mentions that they are part of it now, since the teacher in primary school are from the “town” the one in secondary are from out of town. Meaning that starting secondary school it becomes a foreign institution, it also, and this is a presumption that as a community, people from a community must see a student from secondary school as person more identified with what for them is ‘foreign’ as more identified with the mestizo culture and ideology. The tragedy is not that this situation has been going on for years now but the question is what do people want to happen with that language, if they want to reverse it or if they just want the indigenous languages to disappear and as famous linguist David Crystal (2000) has predicted. Believing that consciousness is more powerful than unconsciousness: people, once they have become aware of the importance of the indigenous languages for our identity, not only as an emblem but as part of our cultural capital. And although the same academic agrees with David Crystal (2000) when he says

...como por las experiencias en todo el mundo, lo que señalan particularmente David Crystal de la reducción enorme en el número de lenguas, creo que en México va a suceder lo mismo también va a haber muchas lenguas que van a desaparecer y olvídate, ninguna educación bilingüe ni intercultural ni nada, punto. Sin embargo, las lenguas con mayor digamos fuerza esas por supuesto que se van a conservar y en ese grupo es muy probable que el náhuatl, de hecho se está trabajando en eso, se irá poco a poco sistematizando la enseñanza en las escuelas. Muchos profesores hablan de la urgencia de que la lengua indígena deje de ser una actividad académica y pase a ser una asignatura académica...

Nahuatl is not the only language that has the right to become an academic subject, it cannot be established by the numbers of people who speak the language. If it is a minority, the community has to be organized in order to rescue what is left of their language and culture. Just what the same academic says has been the mistake for a long time of the teachers in indigenous areas, teachers in indigenous schools being unable to give arguments to the indigenous parents regarding the objectives of school and the importance of being bilingual.

### **“Había algo mal”, “las cosas no están bien”**

Unfortunately, the same academic makes the same mistake to believe that the process is not reversible with the right ideology or is he just adopting the ideology of the dominant that it is not worth to rescue other languages without a critical mass. The surveys in the study and the second interview show that there are people willing to teach their children an indigenous language in the mestizo community, with the right information I am sure it will be possible for that to happen in the indigenous areas, with the right preparation of the teachers. The coordinator in the second interview says that he would be glad to see their children learn an indigenous language, “Bueno, a mí, por mi gusto me gustaría que aprendieran náhuatl” (E2C, p.13). The important thing is that they are not supposed to stop learning one language over another but learn the two effectively and efficiently. Interestingly, it is the process that is forced over the children in the educational system, in the third interview the teacher states “Los niños no podían hablar una palabra de español cuando los recibíamos. Y una vez que empezábamos a enseñarles era muy complicado porque el español que ellos desarrollaban tenía una estructura diferente. Muy probablemente es que tenía influencia de la gramática mazahua. La realidad es que era muy difícil.” (E3D, p.16) Remembering this talk he said these words as if he had done something wrong as if he regretted his previous practice, this teacher remorse was evident and probably this experience was the one motivation to leave teaching in elementary. The work as a teacher tends to be a very rewarding job for everybody. Later on, he will confirm this “Fue una experiencia interesante pero siempre sentí que estábamos invadiendo algo porque solo dábamos las clases en español, como que había algo mal”.(E3D, p.13) Something that even though the first academic interviewed agrees at the end of the first part, there is something wrong in the education that is given to the indigenous people in Mexico:

Y para cerrar esta primera pregunta, yo te diría actualmente hay primero una gran preocupación por esta situación, hay una conciencia de que las cosas no están bien, segundo empieza a haber una participación, cosa que no había, una participación cada vez más activa de los profesores indígenas haciendo propuestas a la Secretaría de Educación Pública de por dónde debe ir el desarrollo de la didáctica de las lenguas

indígenas, se empiezan a detectar cuáles son los problemas, no son problemas solamente didácticos son problemas lingüísticos.(E1P, p.3)

People are realizing there is something wrong with this type of education. Teachers want to do something about it, experts also, Why can't authorities? Why is it so difficult?

## References

- Crystal, D. (2000). *Language Death*. CUP. United Kingdom.
- Cummins, J. (2000). *Language Power and Education. Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters*. Great Britain.
- Leedy P & Ormond. 2005. *Practical Research, planning and Design*. Pearson. USA
- Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación* (INALI, 2005).
- Programa Nacional de Fortalecimiento de las lenguas Indígenas* (Pinali, 2008).
- Prontuario Estadístico de La Dirección General de Educación Indígena* (2008).

## **Demanda de educación superior en la zona oriente del Estado de México ¿Competencia y carácter social ó rentabilidad y prestigio?**

Manuel Demetrio Aquino Bonilla  
[Manueldeme1953@yahoo.com.mx](mailto:Manueldeme1953@yahoo.com.mx)

Gerardo García López  
[tepalcate@hotmail.com](mailto:tepalcate@hotmail.com)

Maytte Sánchez Jasso  
[mayttesa@hotmail.com](mailto:mayttesa@hotmail.com)

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

### **Resumen**

En este trabajo se analiza la demanda de educación superior en la zona oriente del Estado de México, con la cual se pretende determinar la oferta de ingreso a la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl para el año escolar 2013-2014 y satisfacer las necesidades de formación de docentes en su ámbito de influencia<sup>1</sup>. Para este fin se realizó una encuesta en siete escuelas preparatorias de Ciudad Nezahualcóyotl, en una muestra de 301 estudiantes de tercer grado, a quienes se aplicó un cuestionario consistente en 4 variables y 18 indicadores.

La zona metropolitana de la ciudad de México ofrece diversas opciones para la elección de instituciones y carreras, no obstante la mayor demanda se ubica en instituciones de reconocido prestigio: UNAM, IPN y UAM. Las carreras más elegidas son ingeniería, medicina, psicología y magisterio. Por su parte, la Normal No. 4 de Nezahualcóyotl cuenta con más alta demanda en un universo de cuatro Escuelas Normales que se localizan en el Municipio. De los resultados recabados se infiere que los estudiantes eligen las carreras más rentables y de mayor prestigio social, sin considerar sus competencias académicas para el ingreso a la educación superior y el ejercicio de las profesiones; situación que también se manifiesta en la elección de institución.

El estudio aporta elementos para la planeación y toma de decisiones sobre cómo debe orientarse la oferta de nuevo ingreso y qué factores deben tomarse en cuenta para atender la demanda de formación de docentes en educación básica.

---

<sup>1</sup> La investigación forma parte de un estudio de factibilidad institucional, cuyo propósito es establecer criterios para determinar las carreras de formación docente en el año escolar 2013-2014, con base en información del contexto escolar, municipal y regional, vinculado a las necesidades sociales.

## **Palabras clave**

Demanda, trayectoria, competencias académicas.

## **Introducción**

En un contexto caracterizado por la incertidumbre, los jóvenes que desean continuar sus estudios al concluir el bachillerato se encuentran ante el dilema de elegir en una serie de opciones que las instituciones de educación superior ofrecen, entre ellas las Escuelas Normales.

Diversos son los factores que influyen para que cada estudiante haga la elección más adecuada, entre estos factores se encuentran: el prestigio de la institución y la carrera; la cercanía geográfica al domicilio; el costo de inscripción y cuotas; consejos de profesores, familiares o amigos; la demanda laboral por la carrera; la remuneración económica de la profesión; vocación; ó la tradición familiar, entre otros.

Si bien esta serie de factores es muy importante de considerarse, así como la oferta cuyo signo distintivo en las tres últimas décadas ha sido la restricción de matrícula para la formación de docentes, es importante orientar la relación entre demanda y oferta con un carácter social, tomando en cuenta las competencias académicas con que cuentan los estudiantes de educación media superior.

## **Demanda, necesidad social y competencias individuales**

Diversos estudios han centrado su atención en el carácter funcional de las profesiones, dotando a la demanda de una dimensión social, que no solamente atienda la elección personal de los estudiantes, sino las necesidades sociales, buscando equilibrar la oferta de programas educativos con la demanda correspondiente, entre estos estudios destaca el de Colorado, Rosales y Ortega (2011). Con un enfoque centrado en el mercado, Mungaray, Ocegüera y Moctezuma (2006) ponen a prueba la hipótesis de que la matrícula en educación superior está determinada por el tipo de especialización productiva imperante, encontrando que ha cambiado el sentido de las expectativas de los empresarios respecto a lo que esperan de la educación superior, pues en el actual

contexto global preferirían invertir en la formación genérica de un reducido número de trabajadores que ofrecer formación específica a un número mayor de universitarios. En tanto que De La Luz y Díaz (2009) encuentran que la demanda por educación media superior y superior depende más de los ingresos económicos familiares que de los retornos esperados. Con un enfoque semejante, Marcenaro y Navarro (2001) realizan un análisis microeconómico de la demanda de educación superior en España, entre cuyos principales hallazgos se encontró que la influencia de la situación económica familiar sobre las elecciones educativas del estudiante es significativa y positiva en la demanda de estudios superiores, siendo el efecto de esta variable mayor en los hombres que en las mujeres. Por su parte Ramírez (2011) propone el supuesto de que en la atención de la demanda de educación superior se entrelazan dinámicas que resultan del entrecruzamiento de las políticas públicas, la lógica del mercado, y las valoraciones de las familias sobre las opciones educativas y posibilidades de acceso a las mismas.

Como puede verse, los estudios sobre demanda de educación superior han centrado su atención en el comportamiento del mercado, la familia, políticas públicas, y las nuevas condiciones de los empleadores en un marco global. Las implicaciones de estos estudios generalmente concretan su impacto en vincular la demanda de educación superior con la oferta de las instituciones.

En este marco, la presente investigación se propone estudiar la demanda centrando su atención en los estudiantes de educación media superior, específicamente en las competencias que requieren para responder a los retos que les plantea la educación superior y el desempeño en las profesiones elegidas. Las preguntas son: ¿Cuál es la demanda de educación superior en el Municipio de Nezahualcóyotl? ¿Qué razones tienen los estudiantes para elegir institución y carrera? ¿Qué competencias exige a los estudiantes su trayecto en el bachillerato y qué relación tienen con respecto a la elección realizada? ¿Cuáles son las materias de mayor reprobación y por qué son las más difíciles? ¿Cuál es la factibilidad de ofertar carreras de magisterio en la región según la demanda de usuarios dispuestos a emplear servicios de la Normal?

## Metodología

El estudio es de tipo descriptivo y su propósito es identificar las propiedades de personas (alumnos de tercer grado de preparatoria) en tres dimensiones de análisis: la trayectoria escolar en el bachillerato, la elección de institución y carrera, y las competencias para hacer factible la elección.

La investigación se realizó en 7 escuelas preparatorias ubicadas en Nezahualcóyotl. Estas escuelas fueron seleccionadas en forma aleatoria tomando en cuenta el criterio de incluir las ubicadas en las cuatro zonas que integran el municipio, considerando que los principales destinos laborales de los egresados de las Escuelas Normales de Nezahualcóyotl son los municipios de Ecatepec, Tecámac y Zumpango (hacia el norte); Chimalhuacan, Ixtapaluca y San Vicente Chicoloapan (hacia el oriente) y; Nezahualcóyotl, en sus partes poniente y sur.

Se recogió una muestra aleatoria de 301 estudiantes de 3er. grado de preparatoria a quienes se les aplicó un cuestionario que consistió en las siguientes variables: características personales; trayectoria escolar; elección de institución y carrera y; competencias académicas.

Delimitación de la muestra.

ESCUELA PREPARATORIA	MUESTRA	%
ANEXA A LA NORMAL 4	46	15
ANEXA A LA NORMAL 3	46	15
ANEXA A LA NORMAL 2	44	15
PREPARATORIA No. 95	40	13
PREPARATORIA No. 28	35	12
PREPARATORIA No. 18	27	9
PREPARATORIA No. 12	63	21
TOTAL	301	100

Tabla No. 1. Muestra. Fuente: elaboración propia.

## Resultados

### I. Datos generales y características personales

La mitad de los domicilios donde viven los estudiantes se localiza en Nezahualcóyotl. La otra mitad proviene de municipios aledaños a la zona de influencia de la ciudad, esta situación constituye un reflejo del fenómeno de expulsión demográfica, proceso en el que grandes núcleos de población son expulsados hacia la periferia de la gran ciudad, población a la que se agrega una gran cantidad de inmigrantes que han llegado en los años recientes desde el interior de la república; luego, conforme se realiza el relevo generacional, las nuevas generaciones buscan acercarse a los beneficios que pudiera ofrecerles el centro de la gran ciudad, la vía para lograrlo es en primera instancia la educación media superior y luego la superior. Por lo tanto, Ciudad Nezahualcóyotl se ha convertido en una especie de trampolín para ese fin, dada su estratégica ubicación geográfica de colindancia con el Distrito Federal. Lo anterior puede observarse en el hecho de que poco más de 4 estudiantes de cada 10, provienen de municipios aledaños o delegaciones que circundan a la ciudad de México. La edad promedio es de 17 años, con un mínimo de 16 y máximo de 25. Estos datos permiten inferir que la mayoría de los estudiantes se encuentran en la condición requerida para ser candidatos de nuevo ingreso a la educación superior.

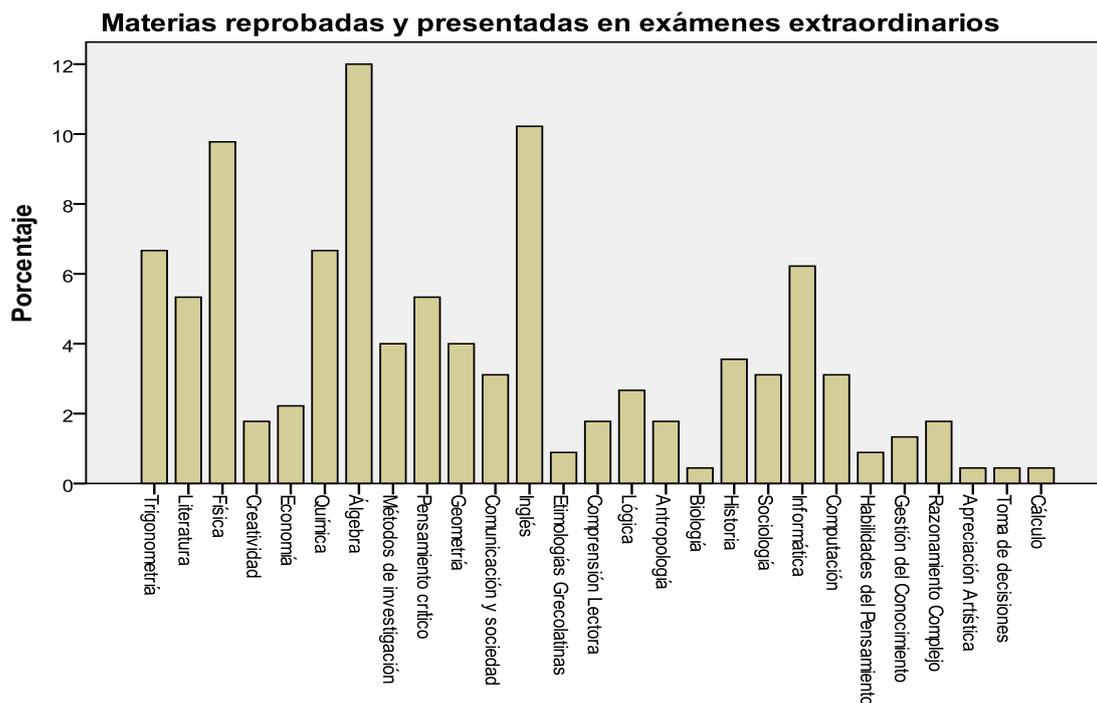
En cuanto al género, se encontró que 2 de cada 3 estudiantes son mujeres, mientras que la proporción de hombres es 1 de cada 3. Tenemos entonces que la población escolar que está por egresar del bachillerato tiende a ser predominantemente femenina. Esta situación puede explicarse debido a que tres de las instituciones muestreadas son preparatorias anexas a las Escuelas Normales y gran parte de la población que estudia en ellas aún tiene la idea de realizar estudios de magisterio, carrera que sigue siendo una profesión predominantemente femenina. Se infiere entonces que el género es un factor muy importante para la demanda de educación superior, de manera muy especial para los estudios de magisterio. En total se detectó una frecuencia de 99 hombres que corresponden al 33% y 202 mujeres que representan el 67%.

## II. Trayectoria en el bachillerato

Un requisito básico para ingresar a las Escuelas Normales es presentar estudios de bachillerato con un promedio mínimo de 8.0. En este sentido, el promedio obtenido hasta la fecha de aplicación de la encuesta (diciembre de 2012) fue de 8, con mayor porcentaje de promedios hacia las calificaciones de 9 y 10, que hacia las de 7 ó menores. Sin embargo, el total de frecuencias de los promedios que están por abajo de 8 es de 84, lo que significa que estos alumnos no podrían ingresar a las universidades o a las Escuelas Normales; es decir, aproximadamente 1 de cada 4 alumnos se encuentra en una situación que, de no mejorar en el 6º. semestre, no podrían continuar sus estudios en educación superior. 93% son alumnos regulares y 7% son irregulares. La situación de irregularidad y los promedios que se encuentran por abajo de 7, reflejan un síndrome de retraso que se convierte en factor clave que obstaculizará significativamente la factibilidad de continuar los estudios superiores. En contraparte el 93%, correspondiente a 280 casos, son alumnos regulares cuyo rendimiento tendrá un impacto positivo para el ingreso y permanencia en el nivel de educación superior.

El éxito o fracaso en determinadas disciplinas seguramente tendrá una influencia significativa en el desempeño de una profesión, de ahí la necesidad de conocer las materias que han reprobado los estudiantes, pues en muchas ocasiones la elección la hacen según la imagen de la institución o la carrera, o bien basándose en lo lucrativo de las profesiones, más que en sus competencias ó el carácter social de la carrera elegida. Al respecto, las asignaturas con mayor índice de reprobación corresponden al área de matemáticas, inglés, y las de ciencias exactas como física y química. Se aprecia un índice muy alto de reprobación y casos de alumnos que han reprobado hasta 6 materias. Asimismo, es preocupante la reprobación en el área de lenguaje tanto en asignaturas de lengua materna (español) como en lengua extranjera (inglés).

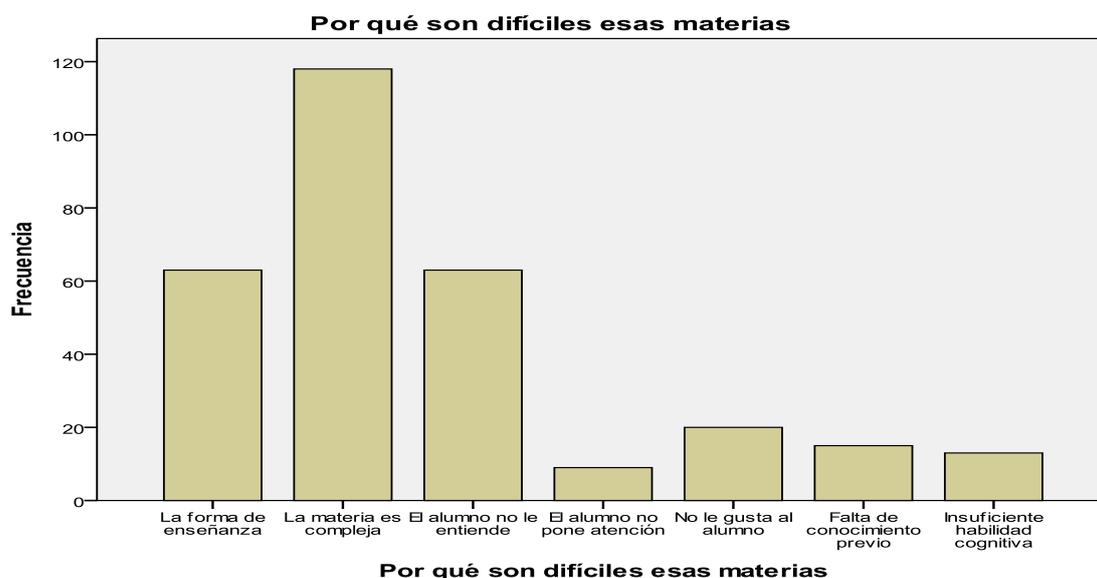
Por lo tanto, la oferta de educación superior deberá tomar en consideración estos dos aspectos esenciales para el ingreso y permanencia en ese nivel, particularmente en pensamiento matemático y lenguaje (ver gráfica No. 1).



**Materias reprobadas y presentadas en exámenes extraordinarios**

Gráfica No. 1. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las materias más difíciles y las razones de esa dificultad, las respuestas muestran tres factores: la complejidad de la materia, el alumno, y la forma de enseñanza. Sobresalen: el alumno (falta de comprensión, atención, conocimiento previo, interés, ó insuficiente habilidad) y; la complejidad de la materia. Como tercer factor de dificultad se encuentra la forma de enseñanza.



Gráfica No. 2. Fuente: elaboración propia.

### III. Elección de institución y carrera

Entre las instituciones de primera elección en donde desearían cursar estudios destacan: UNAM en primer lugar con 47%; en segundo lugar el IPN con 10.6%; en tercer lugar UAM con 6.3% y; en cuarto sitio, se encuentra la Normal 4 de Nezahualcóyotl con el 5.6%. Prácticamente 1 de cada 2 estudiantes aspira a estudiar en la UNAM, y en el universo de las Escuelas Normales 1 de cada 2 elige como primera opción a la Normal 4 de Nezahualcóyotl.

Como es sabido, la UNAM es la única institución iberoamericana que ha sido reconocida y ubicada entre las 100 IES de mejor calidad a nivel mundial. Durante muchas décadas ha formado investigadores, científicos y profesionistas de reconocido prestigio. Por ello, no es casual que el prestigio sea la principal razón de elección de institución. Las dos razones siguientes son la cercanía geográfica al domicilio y el costo de inscripción y cuotas. Estas dos últimas razones coinciden con que la mayor demanda se orienta hacia las instituciones públicas cuyos costos de inscripción y cuotas son mínimos, aunque este no es el caso de las Escuelas Normales que, si bien son escuelas públicas la inscripción y cuotas son cada vez más onerosas. Aún así, la demanda permite observar que aproximadamente 2 de cada 10 sujetos, eligió a las instituciones formadoras de docentes para continuar sus estudios superiores (aquí se incluyen 1, 2, 3, y 4 de Nezahualcóyotl, Normal de Los Reyes, BENM, NSM, y Unidades UPN). En resumen, el prestigio y la rentabilidad de las profesiones en vínculo con la situación geográfica y consejos de familiares, constituyen los factores que influyen más significativamente en la demanda.

La carrera con mayor índice de elección es ingeniería seguida por medicina y psicología, esto contrasta con los altos índices de reprobación en matemáticas, disciplina que es de gran importancia para realizar cálculos en ingeniería, ó trabajo estadístico para el caso de medicina y psicología. En magisterio el mayor índice de elección se encuentra en maestro de secundaria con 12%, preescolar con 6% y maestro de primaria con 4.3%. De estos datos se puede inferir que los estudiantes eligen las profesiones “más rentables” o de mayor prestigio social, sin considerar sus competencias para el ingreso a la educación superior ó para el ejercicio de las profesiones. Las materias con mayor índice de elección para profesores de secundarias

son: E. Artística, Matemáticas, y Español; luego se encuentran Biología, Orientación, Educación Física, Inglés e Historia. Si tomamos en cuenta que la Normal No. 2 ha ofertado durante los últimos años la carrera de Matemáticas, entonces la demanda observada coincide con la oferta de esa institución. Así sucede con la Normal No. 4 cuyas carreras orientadas al área de lenguaje (Español e Inglés) se encuentran entre las de mayor demanda, además habrá que considerar que la enseñanza del Inglés tiende a universalizarse y el español es prioridad en educación básica. Llama la atención E. Artística, con la mayor demanda, pero que no se imparte en las Normales de la región.

#### **IV. Competencias académicas**

Los nuevos planes de estudio se proponen fortalecer la formación en competencias. Hoy una de las finalidades que deben cumplir las actividades formativas en el bachillerato y en el nivel superior es lograr que los estudiantes sean usuarios analíticos y críticos de los productos de investigación y habituarlos a que en sus estudios, durante su trabajo y en su formación continua, apliquen los criterios e instrumentos de indagación necesarios para el ejercicio de las profesiones.

En este sentido, los datos recabados muestran que el bachillerato ha logrado promover el interés por la investigación en los estudiantes, pues la opinión general es que actualmente la preparatoria propicia esa competencia.

Asimismo, los cambios implementados desde el nivel preescolar hasta el superior se han propuesto superar la formación un tanto dispersa y enciclopédica que prevalecía. Orientándose actualmente la formación hacia el desarrollo de competencias para el aprendizaje continuo e independiente. Esta perspectiva constituye una diversidad de habilidades intelectuales indispensables para el dominio de cualquier disciplina a pesar de no estar relacionada con ninguna en particular. Hoy los planes de estudio de bachillerato contemplan que los estudiantes sean capaces de responder no sólo a las necesidades de conocimiento y competencias que les exigen los estudios de educación superior, sino que también posean las actitudes y valores para desempeñar con éxito una profesión.

Para conocer cuáles son las competencias académicas que les exige su desempeño como estudiantes, se les planteó la pregunta sobre qué tipo de competencias les requiere más ese desempeño.

En primer lugar de mucha exigencia se situaron las competencias básicas asociadas a procesos de carácter formativo: vocación, valores, ética. Las cuales se ubican entre los contenidos actitudinales que se traducen en valores, normas de conducta y acciones.

En segundo lugar se encontró la competencia para resolver problemas, este tipo de competencia involucra habilidades para el manejo de símbolos, conceptos y técnicas de aplicación. Estas competencias están más estrechamente relacionadas a contenidos procedimentales, como: utilizar, demostrar, construir, aplicar, elaborar. Se expresan en habilidades, técnicas, estrategias y metacognición.

En tercer lugar de mucha exigencia se encuentra la habilidad de pensamiento.

En último lugar se sitúan: dominio de conocimientos, uso de TIC, e inglés. Estas competencias son hoy de vital importancia en un contexto mundial caracterizado por constantes cambios científicos y tecnológicos, en donde cada vez más se demanda el dominio de tres tipos de lenguaje universal: matemáticas, inglés y TIC.

Los resultados permiten inferir que en la operación del modelo de formación por competencias ha prevalecido la concepción de que al desarrollar competencias se renuncia a transmitir conocimientos. Como se ha podido observar en los datos anteriormente expuestos, la mayor exigencia han sido en actitudes, valores, ética, capacidad para resolver problemas y habilidades de pensamiento, y en los últimos se encuentran los relacionados con la adquisición de conocimiento disciplinario y formas de lenguaje universal que se requiere dominar en el contexto mundial actual.

Esta situación seguramente tendrá un impacto negativo para el ingreso y permanencia en la educación superior, ya que muy probablemente los estudiantes no serán lo suficientemente competentes en competencias genéricas, las cuales corresponden a contenidos conceptuales que se transfieren o construyen en la escuela y que se manifiestan en: conocimientos, aplicación, análisis, descripción, o interpretación. Contenidos que se traducen en hechos, datos, conceptos y principios.

Por lo tanto, uno de los retos principales en la oferta de la educación superior y para los propios bachilleratos será impulsar el dominio de conocimiento disciplinario, condición clave de la sociedad del conocimiento para el desarrollo científico-tecnológico y, en el caso específico de nuestro país, para superar el subdesarrollo.

## Referencias

- Colorado, A., Rosales, E. O., & Ortega J. C. (2011). Una mirada a la demanda y oferta académica de la Universidad Veracruzana: Periodo 2000-2010, en *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE/UANL.
- De la Luz, C. & Díaz, E. (1999 ). Artículo cero. *Revista Cero*, 6 (19) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=0>
- Marcenaro, O. D. & Navarro, M. L. (2001). Artículo cero. *Estudios de Economía Aplicada*, 19 (3) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=0>.
- Mungaray, A., Ocegueda, J. M. & Moctezuma, P. (2006). Artículo cero. *Revista de la Educación Superior*, XXXV (3) (139) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=0>.
- Ramírez, R. G. (2011). Artículo cero. *Reencuentro*, (60) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=0>.

## **El problema epistémico en las experiencias de formación docente**

Cecilia Ortega Díaz

[cecilia.ortegadz@udlap.mx](mailto:cecilia.ortegadz@udlap.mx)

Antonio Hernández Pérez

[antonio.hernandezpz@udlap.com](mailto:antonio.hernandezpz@udlap.com)

Escuela Normal de Amecameca

### **Resumen**

El problema epistémico de la formación docente se genera entre otros aspectos durante el proceso de comunicación en la formación docente. Se considera problema epistémico al marco de realidades en las cuales se mueve el docente en formación. Este marco de realidades se genera de las experiencias que viven los formadores de docentes al desarrollar su práctica profesional. El alcance de la investigación incluye dar cuenta del problema epistémico vivido por docentes formadores al vincular las experiencias que viven ya sea en un contexto escolarizado o en uno en situación real de trabajo. Para ello se utiliza una metodología cualitativa, con una postura fenomenológica y el análisis de datos con el método de comparación constante, el foco de búsqueda fue el problema epistémico que surge de la experiencia sobre la práctica profesional en la formación docente en un marco situado. Teniendo como principal resultado la visión de los docentes formadores, incluyendo en ello a las docentes titulares de jardín de niños como formadoras de docentes. La alternativa para trascender este problema epistémico es la constitución de comunidades de aprendizaje.

### **Palabras clave**

Formación docente, docencia, comunicación profesional, construcción de conocimiento

## **Introducción**

El documento que se presenta da cuenta del proceso cotidiano en la formación docente, se intenta rescatar la voz de los actores. El problema del que se parte es lo epistémico, generado desde la práctica profesional. Entendiendo por problema epistémico al conjunto de asignaciones de valor que se llevan a cabo de forma personal durante la práctica educativa y la materialización de criterios desde su marco referencial. Es un entramado construido desde la experiencia cotidiana de formación docente. Se considera un problema puesto que estas asignaciones y experiencia cotidiana son personales y subjetivas. Por tanto si un formador docente tiene como marco de referencia lo escolarizado, los valores que asignará a la práctica educativa dependerán de ello (Barco, 2007). En consecuencia, si el marco de referencia de la práctica educativa que se tiene es desde la situación real de trabajo, se asignarán valores y criterios de acuerdo a dicho contexto.

Se retoma lo ocurrido en las actividades cotidianas de la formación docente. Aclarando que dicha formación se hace por docentes normalistas y de educación básica. Para los efectos de este documento solo se presentan avances de una investigación más amplia.

La propuesta metodológica es cualitativa y se aplicaron como instrumentos entrevistas. Los resultados de estas entrevistas se analizaron por medio del método de comparación constante, la obtención de datos fue desde una perspectiva fenomenológica. Categorizando principalmente al problema epistémico tanto en su origen como en las consecuencias que se presentan en el proceso de formación docente. Para lo cual se categorizaron tres aspectos: origen del problema epistémico, algunas consecuencias para la formación docente y cómo se vive dentro del proceso de comunicación.

Rescatando para ello el trabajo cotidiano y las propuestas emanadas de la articulación entre formadores de docentes para analizar actividades diarias proponiendo las comunidades de aprendizaje como estrategia para resolver este problema epistémico. En el documento se integra una explicación del problema, tratamiento metodológico, y la discusión de elementos teóricos y empíricos emanados de la experiencia vivida en la formación docente.

## **Marco Teórico**

La formación docente se ha abordado desde diversos referentes de la literatura especializada, tal es el caso de Imbernón (1999), para este autor el proceso de formación docente incluye aspectos conceptuales y epistemológicos. Cuenca (2007) pone énfasis en lo que sucede en América Latina. La voz de los responsables directos del proceso docente se abordan con Mercado (2007). Alonso (2011) rescata lo ocurrido en los centros laborales. Nos parece pertinente rescatar la voz de lo que ocurre dentro del proceso de formación docente. En este sentido los implicados directos son tres: formadores de docentes en situación escolarizada, real de trabajo y en formación, de acuerdo con Mercado (2009) se conciben como triada de pre-servicio, esta triada se vincula y acompaña durante todo el proceso de formación del futuro docente.

Este documento forma parte de un estudio de investigación más amplio pero fue conveniente dar a conocer los avances que se tienen. Pues el primer acercamiento a esta experiencia de formación docente por un grupo de docentes formadores, tanto de forma escolarizada como en situación real de trabajo, permitió realizar el estudio que aquí se presenta.

El problema que se aborda parte de concebir lo epistémico desde la práctica profesional. Al parecer cuando se habla de formación docente se recurre al marco conceptual que está escrito fuera de la vida docente diaria. Lo cual se observa en los proyectos de reforma tanto de educación normal y básica, que se proponen en el mismo ciclo escolar en el cual se van a ejecutar. Ya que el proyecto por el cual se dio a conocer el nuevo plan de educación básica, en este caso preescolar, salió el 19 de agosto de 2011 y el ciclo escolar comenzó en 22 de agosto de ese mismo año (DOF, 2011). En educación normal el acuerdo se publicó el 16 de agosto de 2012, cuando el ciclo escolar comenzó el 20 de agosto de dicho año.

Aunado a ello se observa que no hay correspondencia entre lo descrito en la reforma y lo propuesto desde la literatura especializada. Por citar a De Vincenzi (2009) quien aborda la práctica diaria, por otra parte Bedacarratx (2009), sugiere que la “práctica diaria” es compleja y debe estudiarse con detenimiento.

Se agrega la opinión de Avalos (1999) quien menciona que en la mente del docente hay representaciones sociales, las cuales orientan y dan sentido a su desempeño

laboral, dichas representaciones no pueden ajustarse como si fueran un cronometro y por consecuencia llevan a problemas epistémicos.

El problema epistémico y cómo se vive desde los docentes formadores implica cómo se vive la práctica profesional, esto incluye la evidencia empírica que se analizó en este estudio. No se necesita que haya una norma oficial para dictaminar que es ser profesional, por consecuencia debe existir una conjugación entre lo ocurrido en lo escolarizado y lo que se desarrolla de forma natural dentro de las jornadas escolares diarias.

Lo que ocurre en el 7° y 8° semestres de la licenciatura en educación preescolar es relevante, en éstos la formación es compartida por la docente titular de jardín de niños y normalista. Donde el docente en formación cursa su última parte de trayecto formativo compartiendo actividades en el jardín de niños y en la escuela normal. Además aquí es donde se vive lo epistémico.

Los resultados obtenidos, las categorías y las propuestas de solución se propusieron por parte de los docentes formadores. Lo cual nos lleva a suponer que hay posibilidades de crear alternativas para mejorar “la práctica profesional” y el problema epistémico que lleva en sí (Carrillo, 2011).

### **Metodología**

La metodología es cualitativa, de acuerdo con Maycut (1994) se propone un diseño emergente con énfasis en lo humano. Se constituyó en dos fases, primero se revisó literatura especializada. La segunda fase fue proponer una serie de entrevistas y una observación en una reunión de trabajo. Además se realizó un registro anecdótico motivo de una plática en torno a la formación docente. En esta reunión se incluyeron formadores de docentes, de escuela normal y de jardín de niños.

La población fue delimitada en una supervisión escolar de jardín de niños de la zona oriente del Estado de México, con un muestreo intencionado de 9 docentes titulares de jardín de niños y 3 docentes de educación normal. Las docentes titulares forman en condiciones reales y los docentes de educación normal forman en lo escolarizado. El procedimiento continuó al plantear el foco de búsqueda, el cual fue el problema epistémico durante la formación docente, este foco fue el que se obtuvo al final de las etapas, puesto que fue un diseño emergente. La muestra intencional se seleccionó

después de saber que había la posibilidad de tener reunidos a docentes formadores en una sesión de trabajo dentro de las actividades de 7° y 8° semestres de la licenciatura en educación preescolar. Se aplicaron entrevistas en reuniones de trabajo, además se observó y realizó una actividad grupal con dichos docentes.

Los registros y los datos obtenidos se analizaron con el método de comparación constante. Los cuales arrojaron tres aspectos: Origen del problema epistémico, algunas consecuencias para la formación docente y como se vive dentro del proceso de comunicación.

### **Resultados**

Origen: es la práctica concebida como lo que se “hace a diario”, como un elemento esencial del origen de lo epistémico. La categoría de “práctica” se redondea cuando vemos que se empata con las propuestas de Wegner (2013), quien asume que es solo a través de un problema en común y como actividad social que se puede consolidar. Siendo esta práctica lo que delimita al problema epistémico.

Las consecuencias del problema epistémico se pueden observar en las diferentes concepciones sobre la práctica y formación para con los futuros docentes. Esto es relevante pues en la teoría encontramos a autores como Fernández (2008), quien establece que solo en conjunto se logra un buen desempeño dentro del quehacer docente.

El cómo se vive dentro del proceso de comunicación lo epistémico incluye experiencias, tales como las que refieren “los cursos nos ayudan”, incluso se hace alusión a trabajarlos desde sus mismos referentes, “la otra vez, no vino el ponente y el curso lo dimos entre todas, creo que estuvo mejor...”. Estos recursos sin duda representan una alternativa de trabajo propio y que tienen como origen las problemáticas personales y propias de la vida cotidiana de la formación docente.

La “formación” es otro aspecto de cómo se vive desde la comunicación el problema epistémico, dentro del plan de estudios de la licenciatura (SEP, 2009) y en el proyecto de reforma (DOF, 2012), parece ser que el formador docente se fue delegando solo al docente normalista, pero Rosas (2009) aclara que es en las aulas normalistas donde se forman a los nuevos cuadros de maestros de educación básica. Las docentes titulares se consideran a ellas mismas como formadoras de docentes, esto implica que hay una

propuesta importante de formación, las docentes titulares afirman “mi adjunta confía y espera mis comentarios”, en ocasiones se llega a cuestiones personales “somos compañeras y por qué no, amigas”, “es importante comunicarnos”, esto se cita por parte de los formadores de docentes. Esto implica que la problemática epistémica se redondea con el contexto y el planteamiento situado de cognición y formación.

Al revisar estas categorías es que puede establecerse una primera revisión de las experiencias vividas durante el proceso de formación en cuanto a la problemática de lo epistémico.

### **Discusión**

Lo epistémico da origen a una constante producción de nuevas soluciones a los problemas que enfrentan los docentes. En ello la vida cotidiana es una oportunidad de hacer docencia de forma conjunta (Fernández, 2008). La alusión al trabajo cotidiano donde la reconstrucción de conocimiento es una constante y permite generar propuestas donde se propone un docente experto que construye conocimiento. Esto reviste más importancia cuando Torres (2007) afirma que en trabajo colectivo es que se puede tener éxito dentro de la formación.

La producción del conocimiento es compleja, no se limita a producciones teóricas de expertos, también en la formación docente cotidiana puede recrearse la producción de conocimiento, esto se refleja en Buchama (2005) que alude a las experiencias de trabajo desde los mismos docentes, incluso han generado cambios en la estructuras de las políticas educativas de diferentes países como Australia, Canadá o Turquía. Esto es relevante si se pretende dar voz a los docentes y considerar que lo epistémico genera producción de conocimiento y que esto puede y debe ser contextualizado.

El trabajo diario al formar docentes hace posible pensar en alternativas de mejora de la práctica diaria y en las condiciones escolarizadas y reales del proceso de formación. Estas propuestas son emanadas del trabajo de los mismos formadores. Cuando es el grupo de formadores quien propone alternativas, aparece la idea de una práctica situada. Lo cual como estrategia representa una alternativa viable desde lo cotidiano. De tal manera que los demás docentes formadores son a la vez quienes ejecutan las propuestas y a la vez son quienes corrigen y dan nuevas opciones a las alternativas propuestas.

El tener alternativas para lo epistémico, para que la formación docente tenga mejor desempeño, hace que las estrategias (Santiago, 2012) propuestas desde el trabajo cotidiano tengan la posibilidad de ajustar la tarea diaria y lo curricular. Lo cual lleva a una mejora del proceso de formación docente y realizar una verdadera “práctica profesional”.

Sin embargo aún hay desvinculación entre las carreras de pedagogía y el sistema educativo básico (Inzunza, 2011), esto se puede ver en la parte oficial de la reforma educativa, en los niveles normal y preescolar, ya que la premura con la cual se presentó y el obligar a ejecutarlo al borde del inicio del ciclo escolar deja poco margen de crítica y reflexión, habría que agregar las tareas extras que implica la implementación de una reforma que se está llevando a la par del ciclo escolar. Lo cual sin duda representa un problema epistémico aun muy complejo.

Otro aspecto, resultado de la implementación de la reforma educativa, es que en el corto plazo se fortalece la ideología dominante y es la escuela, la que distribuye dicha ideología a través de los programas educativos. Ya que dentro de la práctica diaria se puede perpetuar un tipo de escuela, que puede ser como una función tradicional: directiva o instrumental (Santiago, 2012).

A pesar de ello se tiene como posibilidad de un proceso de formación docente conjunto, para resolver la problemática de lo epistémico. Los docentes plantean de forma incipiente desarrollar la concepción como miembro de una comunidad y volverse hábil en situaciones problemáticas epistémicas. La alternativa aparece, desde los aportes de Santos (2012), en la constitución de comunidades, éstas pueden estar en la primera fase, es decir compartir problemáticas y buscar objetivos comunes, por ello esta integración como una comunidad puede ser la posibilidad de una nueva alternativa de formación docente.

## **Conclusiones**

Este escrito pretende dar un punto de vista acerca de las vivencias y experiencias que ocurren dentro del proceso de formación docente, ubicada en un contexto delimitado. Se considera a los docentes formadores sin importar el nivel en el cual trabajan, esto se hace relevante en su propia voz.

El considerarse formador y desempeñarse en ese sentido, hace posible que la triada en pre-servicio, formado por docentes formadores y docentes en formación constituya un nuevo planteamiento epistémico. Ser formador implica tener propuestas y alternativas viables dentro del trabajo diario de la formación docente. El formador de docentes puede, desde la propuesta de comunidades de aprendizaje, constituir un planteamiento epistémico novedoso. Primero, siguiendo la propuesta de comunidades de aprendizaje, con una primera fase al plantear problemas comunes y vías de atención para resolverlas, segundo: buscando objetivos comunes y estrategias de atención a las necesidades propias que se tienen como formadores de docentes. Consideramos que la propuesta de Wegner (2013) tiene mucho sentido al recrear lo que ocurre de forma natural en las actividades sociales y la formación docente puede ser una posibilidad de mejorar el problema epistémico en lo educativo, al mismo tiempo en lo personal y social. Siendo el eje básico una verdadera práctica y por tanto un verdadero desempeño profesional.

## Referencias

- Alvaréz, A. (2011). *La formación del profesorado*. GRAO. España.
- Barco, S. (2003). *Praxis-educativa*. Colombia.
- Bedacarratx, V. (2009). Perspectivas grupales en la investigación social. Elementos para indagar la identidad, la formación y la práctica docente, en *Cuadernos de Educación* año VII - número 7 – Córdoba.
- Cole, M. (2011). *Reinventando las prácticas educativas del pasado para lograr el éxito pedagógico del futuro*.
- Cuenca, R. (2007). *Nuevos maestros para América Latina*. Morata. España.
- De Vincenzi, A. (2009). *Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios en Universidad de La Sabana*, Facultad de Educación. educ.educ. agosto 2009, volumen 12, número 2, pp. 87 -101.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata. España.
- Fuentealba, R. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales en Chile, en *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Ediciones.
- UCSH. Primera edición, junio 2008.
- Imbernon, F. (1999). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. GRAO. España.
- Inzunza, j. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile. Tensiones de un modelo neoliberal, en *RMIE*, enero-febrero 2011, Vol. 16, Núm. 48, PP. 267-292

- Larose, F. (2011) Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales, en *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIX, nº 248, enero-abril 2011, 81-100.
- Maykut, P. (1994). *Beginning qualitative Research*. London: The farmer press.
- Mercado, E. (2007). *El oficio de ser maestro*. Colectivo Cultural De Nadie. México.
- Carrillo, A. (2011). REMO: Volumen VIII, Número 21. México, Julio-Diciembre de 2011.
- Rojas, I. (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en Mexico (1934-1989)*, Barcelona: Pomares, 303 pp.
- Santiago, M. E. (2012). Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 137, pp. 164-178 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México, D.F., México.
- Torres, R. M. (2007). Políticas y Prácticas de Formación de los Maestros, en Los Colectivos Docentes. *RMIE*, Abril-Junio 2007, Vol. 12, Núm. 33, Pp. 513-537.
- Santos, A. (2012). *Designing and Researching Virtual Learning Communities*. Universidad de las Américas Puebla. México.
- Wenger, Etienne. (2013). *Themes and Ideas: Communities of practice*, <http://www.ewenger.com/ewthemes.html>, acceso con fecha 16/05/13.

## **Evaluación inicial de las competencias tecnológicas de los profesores en los posgrados de administración: el caso del Instituto Politécnico Nacional**

Edgar Oliver Cardoso Espinosa

[eoce@hotmail.com](mailto:eoce@hotmail.com)

Jorge Mejía Bricaire

[jorge288\\_5@hotmail.com](mailto:jorge288_5@hotmail.com)

Fernando Briseño Hurtado

[brisi\\_fer24@yahoo.com.mx](mailto:brisi_fer24@yahoo.com.mx)

Joel García Mendoza

[jogmepoem118@yahoo.com.mx](mailto:jogmepoem118@yahoo.com.mx)

Escuela Superior de Contaduría y Administración /IPN

### **Resumen**

El objetivo de esta investigación fue diagnosticar las competencias tecnológicas de los profesores en los posgrados de administración. El estudio fue de tipo no experimental cuantitativo con un alcance exploratorio descriptivo. Como instrumento para recopilar la información se utilizó un cuestionario organizado por tres secciones: 1) Datos generales de los encuestados; 2) Competencias tecnológicas y 3) Factores determinantes en el uso de las TIC. La muestra total fue de 80 profesores distribuidos en tres programas: a) Maestría en Administración Pública; b) Maestría en Administración de Negocios y; c) Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación. Las principales conclusiones fueron que las competencias que poseen los docentes de posgrado corresponden al enfoque de profundización del conocimiento de las TIC conforme lo establecido por la UNESCO, así como el principal factor que posibilita su manejo en las actividades de docencia e investigación es tener una actitud positiva para actualizarse en el empleo de las herramientas tecnológicas.

### **Palabras claves**

Posgrado, tecnologías de la información y comunicación, competencias docentes.

## **Introducción**

A partir de la difusión y utilización de las TIC a escala global, la humanidad está modificando significativamente los modos de comunicarse, de entretenerse, de trabajar, de negociar, de gobernar y de socializarse. También se reconoce universalmente que las TIC son responsables de aumentar la productividad, en los más diversos sectores de la actividad empresarial y, más particularmente, en las economías del conocimiento y de la innovación (Carneiro, 2007).

Lo anterior debido al proceso de globalización económica, el cual para el sector educativo ha generado diversas situaciones entre las que destacan: a) El conocimiento dejó de ser lento, escaso y estable; b) la escuela dejó de ser el único medio por el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información; c) la palabra del docente y los textos escritos dejaron de ser el soporte exclusivo de la comunicación educacional; d) la escuela no debe actuar solamente para propiciar el aprendizaje receptivo y; e) el cambio tecnológico y la apertura hacia una economía global basada en el conocimiento ha generado el replanteamiento de las competencias que las sociedades deben enseñar y aprender (Brunner, 2001).

Por consiguiente, los programas educativos en el nivel superior se enfrentan al reto de la formación basada en competencias, la cual exige una transformación de la visión clásica tanto de la enseñanza como del aprendizaje para orientarse a un cambio de paradigma, que conlleve a que los estudiantes tengan un adecuado desempeño profesional a fin de dar respuesta a las necesidades que se han derivado a consecuencia de la globalización, Barr y Tagg (1995), García (2006) y Silva (2008).

Del mismo modo Poggi (2011), afirma que las reformas educativas tendrán poco o nulo impacto si no van acompañadas por un grado aceptable de compromiso de los docentes como actores clave en dicho proceso y sin las competencias requeridas para apropiarse de las nuevas propuestas (ya sea que impliquen el abordaje de nuevos contenidos, metodologías y orientaciones didácticas, recursos y materiales para enseñar, modos de organizar la participación de los actores en la institución, etc.).

Lo anterior se confirma por lo expresado por Rama y Navarro (2004) y Donoso (2008), quienes señalan que ante las exigencias de la sociedad del conocimiento, es relevante establecer líneas de investigación que vinculen no sólo la formación inicial y continua de los profesores con la organización de sus actividades en el aula, sino que es

prioritario evaluar sus competencias docentes en diversos ámbitos: planeación y evaluación así como las relacionadas con la investigación, la gestión escolar y el dominio de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en los diversos niveles que conforman a los sistemas educativos.

Por lo tanto, es relevante enfocarse en el diagnóstico de estas competencias docentes y tecnológicas en el posgrado, debido a que éste es considerado como el nivel más elevado en los procesos de formación a los que puede acceder un individuo, ya que se orienta principalmente a la preparación metodológica en la investigación y a su vinculación con aquellas áreas de la sociedad que necesitan de nuevos conocimientos (Kent, 2002).

De esta manera, el posgrado es el componente más elevado que tiene el sistema educativo de un país porque es el espacio donde se realiza la generación y transferencia de conocimientos científicos y tecnológicos. Para lograrlo, se requiere la formación de recursos humanos con un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes capaces no sólo de formular sino también de establecer estrategias y planes de acción que permitan resolver las problemáticas de su entorno o elevar la calidad y eficiencia de las actividades que llevan a cabo.

En este sentido, para lograr una formación de excelencia en los estudiantes, es prioritario que los profesores posean un conjunto de competencias docentes que les permitan diseñar, implementar y evaluar situaciones didácticas significativas. Al respecto, Tejada (2009) menciona que dependiendo del nivel educativo en el que laboren los docentes, son las competencias que se requieren.

Zabalza (2003) ha establecido para el nivel de posgrado, las siguientes competencias docentes: competencia planificadora; competencia del tratamiento de los contenidos; competencia comunicativa; competencia metodológica; competencia relacional a nivel grupal e institucional; competencia tutorial; competencia evaluativa; competencia tecnológica y; competencia investigativa sobre la enseñanza.

Del mismo modo, otra de las principales competencias docentes que un profesor de posgrado es imprescindible que posea y domine es el manejo de las TIC en relación con sus actividades de docencia, investigación, planeación y evaluación.

Como establece la UNESCO (2008), mediante las TIC se ofrece una gran oportunidad para el perfeccionamiento de los profesores; la facilidad que tiene el estudiante de

acceder a la información hace que ahora necesite al docente para establecer un diálogo que le permita transformar la información en conocimiento y comprensión.

En este sentido, las TIC han generado que los docentes desempeñen no sólo nuevas funciones sino también nuevas pedagogías y planteamientos en la formación docente a partir de su integración en ambientes de aprendizaje no tradicionales, fusionarlas con nuevas pedagogías así como fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo (Makrakis, 2005).

Por consiguiente, se está ante una nueva exigencia no sólo educativa sino profesional que tiene que ver con la adquisición de un conjunto diferente de competencias docentes, las cuales tienen que estar vinculadas con la capacidad para desarrollar métodos innovadores de utilización de TIC en el mejoramiento del entorno de aprendizaje, como para estimular la adquisición no sólo de las nociones básicas, sino estar en posibilidades de profundizar el conocimiento y por último, llegar a generarlo.

Lo anterior, con fundamento en lo establecido por la UNESCO (2008) en los Estándares de Competencia en TIC para docentes cuyas características principales son:

Enfoque “Nociones básicas de TIC” consiste en preparar estudiantes, ciudadanos y trabajadores, para que sean capaces de comprender las nuevas tecnologías (TIC) y puedan así apoyar el desarrollo social y mejorar la productividad económica. Las competencias del docente relativas a este enfoque comprenden: competencias básicas en TIC, así como la capacidad para seleccionar y utilizar métodos educativos apropiados ya existentes, juegos, entrenamiento y práctica, y contenidos de Internet en laboratorios de informática o en aulas.

Enfoque “Profundización del conocimiento” que comprende el aprendizaje colaborativo basado en proyectos y en problemas en el que los estudiantes examinan un tema a fondo y aportan sus conocimientos para responder interrogantes, temas y problemas cotidianos complejos. De este modo, las competencias de los docentes comprenden la capacidad para gestionar información, estructurar tareas relativas a problemas e integrar herramientas de software no lineal y aplicaciones específicas para determinadas materias. Asimismo, deben estar en capacidad de utilizar las TIC para crear y supervisar proyectos de clase realizados individualmente o por grupo, así como para contactar expertos y colaborar con otros docentes, utilizando redes con el

fin de acceder a información, a colegas y a otros expertos para contribuir a su propio desarrollo profesional.

El enfoque “Generación de conocimiento” se orienta a que los docentes no sólo tendrían que ser capaces de diseñar actividades de clase que permitan avanzar hacia el alcance de los objetivos educativos, sino también participar dentro de su propia institución en la elaboración de programas. Las competencias docentes para este enfoque son: diseñar recursos y ambientes de aprendizaje utilizando las TIC; utilizarlas para apoyar el desarrollo de generación de conocimiento y de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes; apoyarlos en el aprendizaje permanente y reflexivo; y crear comunidades de conocimiento para estudiantes y colegas. También incluyen, la capacidad de liderazgo en la capacitación de sus colegas, así como en la creación e implementación de una visión institucional como comunidad basada en la innovación y en el aprendizaje permanente.

Ante este panorama, investigaciones previas como la de Drent y Meelissen (2008) sobre los factores que obstaculizan o facilitan el empleo de las TIC en el aula, encontraron la existencia de cuatro que influyen en su incorporación como elemento innovador por parte de los docentes y que son: el enfoque pedagógico centrado en el estudiante, una actitud positiva ante las TIC, la experiencia en la utilización de la computadora, así como que el profesor posea un espíritu emprendedor.

Por su parte, Martínez, et. al. (2006), Mahdizadeh, et. al. (2008) y Almerich, et. al. (2011), hallaron que la mayoría de los profesores se orientan a emplear las TIC en actividades básicas como la comunicación por correo electrónico, la elaboración y presentación de información y materiales, el uso de Excel, Word y Power Point o la utilización de buscadores de información.

En tanto que López y Chávez (2013), diagnosticaron que existe una escasa formación en la aplicación de las herramientas basadas en el uso de las TIC que propicien el desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje ya que sólo el 8% de los profesores han tenido capacitación sobre diseño instruccional y el 19% sobre formación en competencias docentes para la incorporación de la tecnología como apoyo didáctico.

En síntesis, para el cumplimiento de una formación de calidad, Barrón (2009) establece que se le demanda al docente el dominio de idiomas, el manejo de la informática (saber), el desarrollo de competencias interactivas, comunicacionales o socio-

relacionales (saber ser) y el manejo de las relaciones humanas (que incluye la necesidad del manejo de personal, la coordinación de grupos y el trabajo en equipo), así como una serie de requerimientos denominados operativos (saber hacer), vinculados a la aplicación de los conocimientos a situaciones concretas.

De este modo, es importante el diagnóstico de las competencias docentes en los programas de posgrado específicamente para el campo de la administración a fin de establecer su relevancia e impacto no sólo en la formación de recursos humanos sino también en la calidad educativa de las IES (Cardoso y Cerecedo, 2011) aunado a que dichas instituciones son organizaciones enfocadas a la formación de recursos humanos, las cuales no pueden ser ajenas a las exigencias y consecuencias de los nuevos planteamientos y requerimientos de la sociedad.

### **Objetivo general del estudio**

Diagnosticar las competencias tecnológicas de los profesores de posgrado de los programas de administración.

### **Metodología**

El enfoque de la investigación que se utilizó fue no experimental porque no existió una manipulación deliberada de las variables (Hernández et. al., 2010). Además, se enmarcó como un estudio cuantitativo con un alcance exploratorio ya que se orientó al diagnóstico de las competencias docentes en lo relativo a los dominios de docencia, investigación, planeación, evaluación así como el manejo de las TIC en el nivel de posgrado, específicamente en programas de maestría con campo en la administración. Además, esta clase de estudios son comunes en la investigación, sobre todo en situaciones donde existe poca información. Su propósito consiste en obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo un estudio más completo respecto de un contexto particular (Hernández et. al., 2010). Según Münch y Ángeles (2007) se trabajó con un diseño transversal porque la recolección de los datos se llevó a cabo en un solo momento del tiempo y que correspondió al mes de abril de 2013.

### **Muestra**

La muestra de la investigación se integró por 80 docentes que participan en los programas de posgrado siguientes: a) Maestría en Administración Pública (MAP); b)

Maestría en Administración de Negocios (MAN) y, c) Maestría en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación (MAGDE). Estos tres posgrados son impartidos por la Sección de Estudios de Posgrado e Investigación (SEPI) de la Escuela Superior de Comercio y Administración (ESCA), Unidad Santo Tomás, perteneciente al Instituto Politécnico Nacional (IPN).

### **Instrumento de investigación**

El instrumento que se empleó fue un cuestionario conformado por los siguientes elementos: 1) datos generales de los encuestados; 2) sobre las competencias tecnológicas en el nivel de posgrado y; 3) factores que influyen en el uso de las TIC. Asimismo, este instrumento se diseñó a partir de una escala de frecuencia de cinco grados que correspondió a una de tipo Likert.

### **Discusión de resultados**

En los datos generales de los encuestados se encontró que el 86% son mujeres y el 14% restante, hombres. Por su parte, en la edad de los profesores, se halló que existe una concentración del 55% en el rango de edad que comprende de los 50 a 59 años; el 35% de los docentes cuentan con más de 60 años mientras que el 7% corresponde a los que tienen entre 40 y 49 años de edad y sólo el 3% posee de 30 a 39 años. En cuanto al último grado de estudios de los docentes de posgrado, se halló que el 60% de ellos cuentan con el grado de maestría y el 40% poseen el grado de doctor.

Respecto de su experiencia como docentes, el 5% han laborado con una antigüedad de 5 a 9 años a nivel posgrado, el 30% tiene de 10 a 14 años, sólo el 23% de los profesores ha trabajado de 15 a 19 años y por último, el 42% restante tiene más de 20 años.

En lo que respecta a los principales resultados relacionados con el objetivo del estudio, son:

Se diagnosticaron principalmente cinco dominios de competencias en el empleo de las TIC con una media que osciló de uno (bastante) a dos (suficiente) y que fueron las relacionadas con el uso de las herramientas de texto y archivos, la elaboración de presentaciones y empleo de Internet, la utilización de bases de datos y multimedia, capacidades técnicas del sistema operativo, y el dominio de software de apoyo

relacionados con las asignaturas que imparten así como con los proyectos de investigación que realizan.

De la misma manera, se encontró que para la incorporación de las TIC como una herramienta didáctica en el aula, los docentes manifestaron una actitud de muy de acuerdo (uno) a de acuerdo (dos), ya que consideraron que el empleo del Internet no es difícil así como el manejo de bases de datos y software de apoyo. El único elemento que los docentes reconocieron como una deficiencia es la generación de entornos virtuales de aprendizaje para los estudiantes.

Ante la situación anterior, los docentes mostraron una posición de acuerdo relacionada con la relevancia de programas de capacitación que les permitan adquirir las competencias que les posibiliten realizar el diseño instruccional basado en las TIC.

Del mismo modo, con respecto al factor de la disponibilidad de infraestructura, se identificó una media de cuatro en los profesores, lo cual significa una posición de desacuerdo sobre las condiciones institucionales en que se encuentra el equipamiento tecnológico, propiciando una limitación para ser considerado como recurso de apoyo pleno para la realización de las actividades de docencia e investigación en el posgrado.

Así mismo, se identificaron diferencias entre hombres y mujeres, en lo relacionado a su percepción sobre las competencias tecnológicas de software de apoyo para sus tareas de docencia e investigación ( $t = 3.834$ ,  $p = 0.01 < 0.05$ ); significando que las docentes de posgrado valoran más esta competencia que los hombres.

Por el contrario, para la competencia tecnológica vinculada a las capacidades técnicas del sistema operativo, se encontró una diferencia significativa en cuanto al género ( $t = -4.588$ ,  $p = 0.01 < 0.05$ ), hallándose que los docentes perciben esta competencia más relevante a comparación de las mujeres.

En lo que corresponde a la variable del programa educativo al que pertenecen los encuestados (MAP, MAN y MAGDE), se encontraron diferencias significativas en este estudio (ANOVA,  $F = 15.813$ ,  $p = 0.01 < 0.05$ ), por lo que se infiere que los profesores de cada posgrado poseen una perspectiva distinta acerca de las competencias en el manejo de las TIC en su desempeño laboral en lo correspondiente a sus actividades de docencia e investigación.

## **Conclusiones**

Esta investigación se orientó a diagnosticar las competencias tecnológicas de los docentes que participan en los posgrados de administración, las cuales es relevante identificar porque constituyen información valiosa para la operación de los programas, sobre todo en el contexto de la acreditación de los mismos por parte del Gobierno Federal a partir de la evaluación realizada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) mediante el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en donde uno de los componentes es el desempeño y productividad de la planta académica.

De la misma forma, los hallazgos obtenidos en este estudio exploratorio permiten describir una situación específica sobre las competencias en el manejo de las TIC en el posgrado en México para el caso de las maestrías en administración encontrándose que debido a sus características y condiciones, se ubican en el enfoque de profundización del conocimiento de las TIC de los estándares establecidos por la UNESCO (2008). Asimismo, dichas competencias coinciden con las identificadas por las investigaciones previas de Martínez, et. al., 2006; Mahdizadeh, et. al., 2008 y Almerich, et. al., 2011.

Además, estos resultados aportan información valiosa para el diseño de los programas de posgrado en el área de administración, con la finalidad de consolidar las competencias tecnológicas de los docentes para que las interrelacionen no sólo en las funciones de docencia y planeación, sino sobre todo para la investigación, porque este nivel educativo tiene el papel fundamental de generar avances en el conocimiento científico y tecnológico que permita el desarrollo nacional, así como formar holísticamente los recursos humanos que requiere el sector productivo y de servicios.

En este sentido, dichos hallazgos confirman la relevancia de los profesores de este nivel como un factor clave y al presentar una actitud positiva, permite tener una disposición para el aprendizaje, así como la posibilidad de integrar nuevas herramientas didácticas para su desempeño profesional, lo cual redundará en la creación no sólo de ambientes de aprendizaje colaborativos en forma virtual sino también de investigación, posibilitando la generación de líneas de generación y aplicación del conocimiento entre colegas y estudiantes no sólo de la misma

institución ni a nivel nacional sino ampliar las posibilidades de interacción en forma interinstitucional e internacional.

## Referencias

- Almerich, G., et al. (2011). Las necesidades formativas del profesorado en TIC: perfiles formativos y elementos de complejidad. *Relieve*, 17 (2), 1 – 28. En [http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_1.htm)
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Revista Perfiles Educativos* 31(125), pp. 76 - 87
- Brunner, J. (2001). Perspectivas desde el siglo XXI. *Perspectivas* 4(2), pp. 203 – 211.
- Cardoso E. y Cerecedo M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de Un programa de posgrado en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68 – 82, <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>
- Carneiro, R. (2007). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: La transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En Carneiro, R. y otros: *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid/Sao Paulo: OEI-Fundación Santillana.
- García, J. (2006). *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? El reto de Bolonia*. Preguntas y respuestas. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Mahdizadeh, H., Biemans, H. y Mulder, M. (2008). *Determining Factors of the Use of E-Learning Environments by University Teachers*. *Computers & Education*, 51 (1), 142– 154.
- Makrakis, V. (2005). Training teachers for news roles in the new era: Experiences from The United Arab Emirates ICT program. *Actas de la Tercera Conferencia Panhelénica sobre Didáctica de la Informática*, Corinto, Grecia.
- Martínez, R., Montero, Y., Pedrosa, M. y Martín, E. (2006). La capacitación docente en informática y su transferencia al aula: un estudio en la provincia de Buenos Aires. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1 – 24.
- Rama, G. & Navarro, J. (2004). Carrera de los maestros en América Latina. En: *BID – PREAL*.
- Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (287 – 332). Santiago de Chile.
- Silva, M. (2008). ¿Contribuye la universidad tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional? Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 773 – 800.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1 – 15.
- UNESCO (2008). *Conferencia Regional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998, del 3 al 6 de junio de 2008*, Cartagena de Indias, UNESCO.
- UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Londres: UNESCO. En <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## El andamiaje, un punto de apoyo para ayudar a la construcción del aprendizaje

Cecilia Ortega Díaz

[cecilia.ortegadz@udlap.mx](mailto:cecilia.ortegadz@udlap.mx)

Antonio Hernández Pérez

[antonio.hernandezpz@udlap.mx](mailto:antonio.hernandezpz@udlap.mx)

Escuela Normal de Amecameca

*“Dadme un punto de apoyo y moveré el mundo”*

*Arquímedes*

### Introducción

Meirieu (2002) concluye como Arquímedes, que con un punto de apoyo pueden hacerse muchas cosas; nosotros aludimos que un punto de apoyo en la educación es el andamiaje y con este andamio se construye el aprendizaje en el acto educativo y el aprendizaje a su vez nos permite construir el mundo.

La intención de este escrito es reflexionar sobre la importancia del andamiaje en el acto educativo y la necesidad de reflexionar la práctica docente en torno a este proceso, para ello se recupera la teoría sociocultural de Vigotsky como un eje teórico referencial que orienta el presente escrito.

Una de las preocupaciones centrales en el ámbito escolar es la búsqueda de alternativas para ayudar al alumno a aprender, para que adquiriera conocimientos duraderos, significativos y trascendentes en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, que cuente con las herramientas necesarias para aprender a aprender a lo largo de la vida. Para el logro de tal fin es necesario revisar el papel que tiene el docente en la construcción del aprendizaje por parte del estudiante.

Para definir el rol que tiene el docente en esta tarea se hace necesario conceptualizar el aprendizaje, porque a partir de esta definición se delinea la intervención que realiza el docente en el proceso educativo.

## **Definiendo el aprendizaje**

Para Vigotsky el aprendizaje es mucho más que un “espejo” que refleja el mundo que vemos, pues “siempre involucra a los seres humanos que crean sus propias representaciones acerca de la nueva información que reciben” (García, 2005, p. 18), esta reflexión sustentada en la postura sociocultural es relevante, porque define que el conocimiento no se recibe como un proceso pasivo en donde el alumno recibe información de otro sujeto ubicándolo solo como receptor; el aprendizaje implica un trabajo de interpretación de significados de los involucrados en el proceso educativo, en este caso el sujeto que aprende da significado a la nueva información en un proceso activo del pensamiento ubicándolo en un papel activo y constructor del aprendizaje.

En esta primera idea de lo que implica el aprendizaje se van delineando los roles de los actores que intervienen en el acto educativo, es decir el docente no es transmisor del conocimiento y el alumno no es receptor, esta primer idea para muchos docentes tal vez no es nueva, pero habría que reflexionar sobre la práctica docente al preguntarnos si hemos transformado los roles en el proceso educativo, ¿Qué rol tenemos en la enseñanza actualmente? ¿Cómo lo caracterizamos? ¿En qué consiste nuestro actuar? Y finalmente observar si el alumno ¿Participa activamente en la construcción del aprendizaje?

Si observamos por un momento lo que acontece en el acto educativo dentro del salón de clases, advertimos que muchas prácticas docentes están impregnadas de un proceso pasivo en donde el estudiante es quien recibe la información y no construye el conocimiento y el docente es el informante de los contenidos.

La práctica de exposición de contenidos por parte del docente sigue aún permeando el proceso educativo ¿A qué se debe esta situación? el papel del docente se encuentra limitado en la reproducción de un programa de estudio con muchos contenidos que impartir, poco tiempo para abordar los temas y además exámenes que evalúan el aprendizaje memorístico, estas situaciones aunadas al poco o nulo tiempo que se le dedica a la reflexión de la práctica docente hace de alguna forma llegar a este tipo de prácticas, lo que no nos exenta de la responsabilidad y el compromiso social que asumimos al momento de ejercer la docencia, por ello es necesario partir de la conceptualización del aprendizaje y darle un significado que guíe nuestro actuar en el aula.

En este sentido, el aprendizaje no debe ser visto como un proceso de recepción “el conocimiento es co-construido entre el niño y el medio sociocultural que lo rodea” (García, 2005, p. 18), el ser humano es un ser social que aprende con los otros, aprende de la interacción con el entorno, de las condiciones socioculturales en las que se encuentra, es decir de los significados que se adquieren de la acción social, el ser humano aprende de los otros construyendo andamiajes.

En el ámbito escolar el docente es quien crea el ambiente de aprendizaje para construir el andamiaje que se requiere atendiendo las necesidades de los estudiantes; la escuela no es sólo un edificio que reúne a cierto grupo de personas para que escuchen algún contenido, es un espacio que representa y construye andamiajes para ayudar a aprender; si concebimos de esta forma el aprendizaje comprenderemos que la escuela es un espacio de oportunidad para el aprendizaje y entonces nuestra práctica docente no sólo se encerrará en las cuatro paredes del edificio escolar, será parte del entorno sociocultural en el que está inmersa.

Otro aspecto a definir son las necesidades del estudiante, y para ello hay que revisar lo que propone Vigotsky, la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo próximo y el papel del andamiaje en la atención de las necesidades.

Entre la zona real y la zona de desarrollo próximo solo hay un andamio.

El andamiaje se presenta en el contexto, es una herramienta que nos ayuda a aprender, puede ser un objeto o un sujeto que nos ayude a pasar de una zona real a una zona de desarrollo próximo, esta última se define como “la diferencia o el espacio que existe entre lo que el niño es capaz de hacer por sí mismo y lo que puede llegar a aprender con la asistencia de los demás” (García, 2011), entre ambas zonas se observa el andamio, que es el recurso que media la distancia de la zona real para el logro de la zona de desarrollo próximo.

En el aula de clases, los docentes son un andamio y pueden generar un entorno de aprendizaje que favorezca los andamiajes necesarios para el logro de la zona de desarrollo próximo; es necesario conocer para ello el punto de partida, conocer la zona real de los estudiantes permitirá orientar mejor la tarea, es necesario hacer un diagnóstico cuidadoso de lo que sabe el estudiante y no de lo que debiera saber; en muchas ocasiones se considera que al estar en un grado escolar debió haber aprendido

un cúmulo de conocimientos y esto nos lleva a fracasar en diversas estrategias que realizamos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, porque no nos basamos en lo que realmente sabe el alumno.

Luz y Littleton (1999, citado en Mc Gregor, 2007) mencionan que el andamiaje es momentáneo, desaparece cuando se ha logrado el nuevo aprendizaje "imaginar la construcción de un arco de ladrillo, es fácil ver el papel fundamental que desempeña el marco de madera que se usa para montar el arco. Sin embargo, el papel de este andamiaje es temporal, cuando se complete el arco se sostendrá por sí solo, pero sin andamios no podría haber sido construido" (p. 62).

En este sentido el andamiaje es un punto de apoyo para transitar en la construcción del aprendizaje por parte del alumno, una herramienta indispensable de este andamiaje es el lenguaje, siendo uno de los principales aportes de la teoría de Vigotsky, ya que el lenguaje es una herramienta de pensamiento, en donde la palabra conlleva al significado.

El lenguaje, por tanto es una herramienta que auxilia el andamiaje porque conlleva al pensamiento y con ello la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, en este sentido las preguntas precisas pueden ir orientando la construcción del andamio, el papel del docente como un coaching que oriente al estudiante a la zona de desarrollo próximo, mas no como el que da el nuevo conocimiento sin el andamio, porque este conocimiento será solo superficial y de fácil olvido.

Continuando con la reflexión de Arquímedes, "Dadme un punto de apoyo y moveré el mundo", analógicamente en la educación el punto de apoyo, visto como la palanca que puede ayudar a transitar de una zona real a una zona de desarrollo próximo es el docente y el alumno es quien pide ese punto de apoyo, pero a veces frustramos esa idea y no queremos vernos como la palanca sino como el objetivo de ese saber, no mediamos para la construcción del aprendizaje, en muchas ocasiones obstaculizamos la construcción y transferimos el conocimiento, no potenciamos el desarrollo sino lo estancamos con conocimientos superficiales de poca valía para la vida diaria.

Para Arquímedes el punto de apoyo le permitiría mover el mundo, para el estudiante el andamio le permite aprender a aprender y esto también es mover el mundo, el mundo de significados, de nuevos aprendizajes, de nuevos andamios, de innovaciones

en los diferentes ámbitos; este el verdadero fin de la educación, formar sujetos con bases sólidas que le permitan trascender en la vida cotidiana.

¡Eureka!

Quisiéramos terminar este escrito, mas no la reflexión, sobre la importancia del andamiaje en el ámbito educativo, nos gustaría poder decir “Eureka” como lo hizo Arquímedes con asombro ante un hallazgo científico y en nuestro caso al encontrar soluciones a los problemas que emergen en el aula escolar, pero no es posible hacerlo en un ámbito educativo que de por si es complejo, donde la interrelación es única y diferente en cada proceso pero al menos podemos destacar algunas reflexiones finales que están presentes en nuestra mente y que pueden servir de un “punto de apoyo”, para incidir en el aula usando la teoría de Vigotsky sobre el andamiaje para el logro de aprendizaje en el estudiante:

Es necesario re-significar el concepto de aprendizaje y de enseñanza en el proceso educativo, de acuerdo al significado que le demos permitirá orientar la tarea el proceso de enseñanza.

Ofrecer un andamiaje oportuno a partir de la zona real de los estudiantes hacia una zona de desarrollo próximo, que permita proponer retos cognitivos cada vez más complejos.

El papel del docente es ser un guía, un mediador de significados orientando al estudiante para que pueda co-construir el aprendizaje.

Favorecer los entornos de aprendizaje en el ámbito escolar a través de la construcción de múltiples andamios que permitan brindar la oportunidad de construir nuevos aprendizajes.

No debemos ofrecer el conocimiento sin el andamio, porque al igual que la construcción sin la base que lo delinea, se caerá y será solo en la superficie, tendiente a desaparecer.

Buscar los andamios necesarios para reorientar la tarea de enseñar y aprender en el acto educativo definido por una meta en común, tanto para los estudiantes como para los docentes el aprender a aprender.

Y finalmente reconocer de acuerdo a Vigotsky que “el descubrimiento más importante sólo se hace posible cuando se ha alcanzado un determinado nivel, relativamente alto, en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje” (1964, p. 78); es decir, desarrollar las habilidades de pensamiento de orden superior, con la finalidad de ir construyendo andamios que lo posibiliten.

Cerramos este escrito con la siguiente frase de Arquímedes “una mirada hacia atrás vale más que una hacia adelante”, es necesario pensar y reflexionar nuestra práctica docente como un proceso que requiere reconstrucción permanente para la mejora, recordando que los docentes son los constructores de los andamiajes para el aprendizaje y que el lenguaje, de acuerdo con Vigotsky (1964, p. 90 ), “es una herramienta que no puede ser descubierta sin el pensamiento” y esta herramienta a nuestro criterio es parte medular del andamiaje.

## Referencias

- García, E. (2005). *Vigotsky, la construcción histórica de la psique*. México: Trillas.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Pedagogía constructivista y competencias*. México: Trillas.
- González, R. F. L. (2011). *El pensamiento de Vigotsky*. México: Trillas.
- McGregor, D. (2007). *Developing thinking, developing learning*. Maidenhead Berkshire, UK: Open University Press.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí, pero ¿cómo?*. España: Recursos Octaedro, 3era. Edición.
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. PDF. Pp. 126.

## Planeación Institucional y Creación de Estrategias Emergentes<sup>1</sup>.

María Leonor Mandujano Rodríguez

[marileonormr@yahoo.com.mx](mailto:marileonormr@yahoo.com.mx)

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

### Resumen

El propósito de esta investigación es la comprensión de la complejidad del contexto escolar. Con base en este argumento, la Escuela Normal de Texcoco se convirtió en el objeto de estudio, la planeación institucional y la creación de estrategias emergentes en referentes de indagación. Los objetivos fueron: analizar el proceso de Planeación Institucional en sus diferentes etapas de implementación con la finalidad de identificar las fases de construcción; identificar y describir los principales factores de la organización que limitan el desarrollo de la Planeación Institucional, así como describir y comprender el proceso de formulación e implementación de Estrategias Emergentes. La pregunta de investigación expresa ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de Planeación de Estrategias Deliberadas y la creación de Estrategias Emergentes en la Escuela Normal de Texcoco? Los instrumentos de recolección: entrevista semi-estructurada, observación y revisión de documentos. Entre los principales hallazgos se reconocen factores internos y externos, que han limitado el aprendizaje estratégico, como: la escasa participación del personal docente en el proceso de formulación y en el desarrollo del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal; la débil participación del personal directivo y docente en procesos colectivos de análisis y reflexión, sobre los alcances y limitaciones del Programa de Fortalecimiento y en la creación de Estrategias Emergentes; además, la falta de un Programa institucional de seguimiento y evaluación, que dé cuenta de los avances y rezagos de los diferentes proyectos, derivados de la Planeación y creación de Estrategias.

### Palabras clave

Planeación institucional, estrategias, educación superior

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa y publicada en la memoria electrónica del evento. México: COMIE/Universidad de Guanajuato, 2013.

## **Introducción**

La comprensión del fenómeno educativo es una posibilidad para transformar las comunidades escolares y atender con eficacia las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento, bajo esta lógica, los fines de la investigación cobraron sentido y relevancia al estudiar la planeación institucional y la creación de estrategias emergentes, desde la particularidad del contexto escolar. La investigación se reconoce en el paradigma cualitativo, bajo la perspectiva del estudio de casos.

## **Contenido**

Las Escuelas Normales son Instituciones de Educación Superior que tienen como misión la formación inicial de docentes de educación básica, su identidad y características particulares en su organización y funcionamiento se asocian a seis momentos históricos clave de la política educativa, esto de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (2003):

La expansión acelerada de la educación básica en las décadas de los años 60 y 70, condujo a la ampliación y diversificación de los servicios de educación normal, así como a la incorporación de personal docente seleccionado, en muchos casos sin rigor académico, a fin de formar la cantidad de maestros que demandaba el sistema educativo.

La homologación salarial de la planta docente al esquema de estudios superiores (1982), sin que mediara un estudio sobre perfiles requeridos.

El establecimiento del nivel de licenciatura para los estudios de educación normal (1984) y la puesta en marcha de nuevos planes de estudios.

La extrapolación en las escuelas normales del esquema de organización y funcionamiento universitario (docencia, investigación y difusión).

La descentralización de los servicios para la formación de maestros (1992) y la Ley General de Educación (1993), que redefinen las atribuciones de los estados y de la federación en materia de formación docente.

La implementación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (1996).

Estos momentos han impactado significativamente en la organización y funcionamiento de la Escuela Normal de Texcoco, consolidando una cultura normalista

que ha limitado o posibilitado su desarrollo como institución de educación superior formadora de docentes de educación básica.

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (2003) la Educación Normal se ha caracterizado por su sólida tradición en la formación de docentes de educación básica, siendo las instancias que atienden casi en su totalidad esta tarea, y generalmente sólo ofrecen este tipo de servicios. El monopolio en la formación de docentes de educación básica, ha impactado en el servicio que brindan, reflejándose en zonas de confort al interior de algunas comunidades normalistas, sin embargo, en los últimos años se ha intensificado su desacreditación, argumentada en el bajo aprovechamiento académico de los niños y adolescentes, en la insuficiente competitividad académica de los profesionales de la educación, en el deficiente desempeño profesional de algunos formadores, en la limitada habilitación del personal docente, en la insuficiente vinculación entre la Escuela Normal, las Escuelas de Educación Básica y las Instituciones de Educación Superior, entre otros aspectos.

La creación de diversas acciones, estrategias y mecanismos contruidos e implantados desde el interior o exterior se reconocen como elementos integradores y coadyuvantes en el proceso de transformación de las instituciones formadoras de docentes. En el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (2003), se establece que las instituciones formadoras de docentes deben reconocer la necesidad de cambiar, adoptando una actitud reflexiva y crítica acerca de su desempeño institucional, y de los factores que influyen en él. Expresa la necesidad de que la comunidad normalista reconozca que los resultados alcanzados en la formación de los estudiantes normalistas es responsabilidad de la institución. Se identifica como principal reto “lograr que la institución diseñe estrategias innovadoras que favorezcan, por una parte, avanzar en el conocimiento de su realidad escolar, y por la otra, transformar su organización y funcionamiento” (Secretaría de Educación Pública, 2003, p. 14). A partir de estas finalidades la Escuela Normal ha llevado a cabo diferentes procesos de planeación institucional en el marco del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal, este plan se define como la estrategia del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas y la planeación estratégica como la esencia del programa.

La planeación estratégica inicia con la elaboración del Plan de Desarrollo Institucional, el cual fue concebido como un “proceso de construcción compartida, que hace explícitas las intencionalidades de la comunidad normalista para el cambio y la transformación” (Secretaría de Educación Pública, 2003, p. 17), de éste se derivó el Plan Anual de Trabajo. La metodología para la construcción se ubicó en cuatro momentos: explicativo, normativo, estratégico y operacional; conformándose de componentes o elementos para su elaboración.

El primer momento fue el explicativo en donde se construyó la misión y el diagnóstico institucional; el segundo momento llamado normativo, según la Secretaría de Educación Pública (2003) tuvo como intención la definición de direccionalidad para el cambio institucional, estableciéndose la visión institucional, las líneas de desarrollo y/o acción, los objetivos estratégicos y las metas estratégicas; en el tercer momento denominado estratégico, se atendió lo relativo a la construcción de los proyectos de mejoramiento o innovación para transitar de la situación inicial, a la situación deseada, diseñándose las estrategias generales y la formulación de los proyectos estratégicos; en el último momento llamado operacional se conformó el Programa Anual de Trabajo, los proyectos específicos, así como el seguimiento y evaluación.

El Plan de Desarrollo Institucional y el Plan Anual de Trabajo fueron los antecedentes del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal, significando que las instituciones de educación normal han experimentado un proceso de planeación institucional gradual, prospectivo y estratégico que les ha perfilado para alcanzar el logro de los objetivos establecidos en el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, por tanto, es necesario cuestionar en qué medida se han alcanzado los objetivos y cómo han impactado en la organización y funcionamiento de la Escuela Normal.

La organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales están considerados por la Secretaría de Educación Pública, como categorías fundamentales para el logro de las finalidades y propósitos de este nivel educativo, perfilándolos como elementos de mejora y transformación al propiciar condiciones académicas, administrativas y organizativas durante el proceso de formación de los futuros docentes de educación básica, a partir de este escenario se redimensiona la importancia de la planeación institucional como estrategia coadyuvante en el contexto escolar.

Es importante enfatizar que la implantación de la planeación estratégica institucional, llevada a cabo por la Secretaría de Educación Pública, en las Escuelas Normales a partir del 2002, así como el proceso de construcción al interior de las comunidades normalistas se realizó por etapas a través de documentos rectores como son lineamientos y orientaciones, además de capacitaciones a nivel federal y estatal, el sentido de gradualidad está relacionado con la complejidad del proceso.

El contexto histórico de la educación normal, los propósitos y finalidades de la Secretaría de Educación Pública, la política educativa y económica, las demandas y necesidades de la sociedad mexicana, la cultura normalista, las características de la Educación Superior, la implementación de la planeación estratégica institucional, el establecimiento de acciones emergentes, así como otros factores, han definido distintos rumbos y dinámicas al interior y exterior de la Escuela Normal, impactando en su organización y funcionamiento, en el proceso de formación de los futuros docentes de Educación Básica y en el actuar de los formadores de docentes.

Retomando este escenario como referente de análisis, se planteó como problema central de investigación:

La implementación del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal y la creación de Estrategias Emergentes en la Escuela Normal de Texcoco.

Derivándose la pregunta de investigación: ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de Planeación de Estrategias Deliberadas y la creación de Estrategias Emergentes en la Escuela Normal?

La pregunta de investigación fue una oportunidad para describir y comprender los efectos en la organización y el funcionamiento de la Escuela Normal de Texcoco a partir de la implementación de un sistema de planeación institucional, denominado Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal de Texcoco, así como de la formulación y aplicación de estrategias emergentes. El proceso de investigación se sustentó en el paradigma cualitativo bajo la perspectiva metodológica del estudio de casos, es un estudio instrumental que se desarrolló a partir de los siguientes objetivos: Analizar el proceso de la Planeación Institucional en sus diferentes etapas de implementación, con la finalidad de identificar las fases de construcción.

Identificar y describir los principales factores de la organización, que limitan el desarrollo de la Planeación Institucional.

Describir y comprender el proceso de formulación e implementación de Estrategias Emergentes en la Escuela Normal de Texcoco.

Se seleccionó como método el estudio de casos de Stake (2007) por la particularidad y complejidad que representa la planeación estratégica y prospectiva, así como la formulación y desarrollo de estrategias emergentes en las instituciones formadoras de docentes. La particularidad entendida por su cultura e identidad, y la complejidad por sus características organizacionales.

Es importante referir que la muestra está constituida por siete académicos, de un total de cuarenta, incluyendo a los tres directivos. De los docentes seleccionados, cinco han estado directamente involucrados en el proceso de construcción del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal de Texcoco al formar parte de la comisión de planeación institucional y dos han intervenido de manera indirecta al contribuir con información relevante durante este proceso.

La entrevista de siete docentes bajo una guía establecida permitió documentar las distintas visiones del proceso de planeación prospectivo y estratégico de la institución, así como el proceso de formulación y desarrollo de estrategias emergentes, la intención fue recuperar su experiencia.

La observación de tres reuniones de colegio en donde los docentes se reúnen para trabajar en torno a temáticas institucionales producto de las necesidades de la comunidad escolar, tuvo como propósito, con base en Stake (2007), observar lo corriente, y observarlo lo suficiente para entender el significado de la planeación estratégica y prospectiva de la institución en función de las estrategias deliberadas y emergentes.

La comprensión del caso demandó el análisis de documentos y la triangulación de información. La selección e interpretación de documentos fue una condición determinante para obtener información relevante y pertinente que atendiera a la pregunta general y a los objetivos de la investigación.

La metodología de validación consistió en seleccionar información relevante de las entrevistas, verificar coincidencias y diferencias, contrastarlas con los análisis derivados de las observaciones y de la revisión de documentos. Establecer triangulaciones entre los entrevistados y los documentos, entrevistados y observaciones, documentos y observaciones.

## Conclusiones

Antes de dar respuesta a la pregunta de investigación, es necesario expresar, que desde la perspectiva del deber ser, la Escuela Normal de Texcoco es una Institución de Educación Superior, responsable de la formación inicial de los futuros docentes de Educación Básica. Desde la perspectiva teórica de Senge (1998), la institución tiene una estructura organizacional de tipo tradicional, carente de una orientación sistémica, evidenciada en el proceso de Planeación Institucional y en la creación de Estrategias Emergentes. Subrayando que estas afirmaciones son resultado del proceso de triangulación.

Una vez definido el tipo de institución y expuesta la metodología de validación, se presentan los resultados en función de la pregunta de investigación ¿Cómo se lleva a cabo el Proceso de Planeación de Estrategias Deliberadas y la creación de Estrategias Emergentes en la Escuela Normal de Texcoco?

El primer objetivo que se planteó fue: Analizar el proceso de la Planeación Institucional en sus diferentes etapas de implementación, con la finalidad de identificar las fases de construcción. Con base en este objetivo se responde que la Planeación Institucional se ha ido consolidando con el transcurso del tiempo, y los efectos se han reflejado de distintas formas en la organización, como se presenta a continuación:

Durante la actualización de la Planeación Institucional, los propósitos se han reorientado, evidenciándose en los Programas de Fortalecimiento y en los proyectos integrales, impactando en la asignación de funciones y en la creación de proyectos.

Se identifica una mejor comprensión del enfoque prospectivo, evidenciado en la planeación normativa y estratégica de la institución, pero no en la planeación operativa. Además, el personal docente reconoce diferentes tiempos (corto, mediano y largo plazo) para el desarrollo y logro de las acciones y finalidades establecidas en el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal; sin embargo, es necesario que los integrantes de la comunidad escolar vayan más allá de la ubicación cronológica; conforme a Miklos y Tello (1999), la prospectiva es un proceso de articulación y convergencia de las expectativas, deseos, intereses y capacidad para alcanzar el escenario deseable y no únicamente un acto imaginativo y de creación.

Conforme madura el proceso de planeación, se observan planes más ubicados en la realidad. Como resultado de la Planeación Institucional se evidencian: procesos

certificados del área administrativa, incremento de docentes habilitados con el grado académico deseable, mejoramiento de la infraestructura física, adquisiciones en los rubros de mobiliario, equipo, acervos y materiales de apoyo para el desarrollo de actividades académicas. Estas acciones son una prueba fehaciente del cambio organizacional y el funcionamiento a partir de la implantación del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal.

El segundo objetivo que se estableció, indica: describir e Identificar los principales factores de la organización, que limitan el desarrollo de la planeación institucional. Se reconocen dos factores derivados de la organización institucional, que limitan el desarrollo del Sistema de Planeación:

El primer factor se centra en la intervención de los integrantes de la comunidad escolar en el proceso de planeación institucional, en este sentido, se expresa que la participación del personal ha sido limitada. En la mayoría de los casos, los docentes sólo proporcionan información, obteniendo una perspectiva parcializada del proceso. Con base en este argumento, se expone la necesidad de incorporar estrategias o mecanismos que favorezcan la integración de los diferentes actores escolares para fortalecer el Sistema de Planeación. En palabras de Sevilla, Galaz y Arcos (2008), la participación del profesorado en estos procesos puede promover otros valores agregados, como la generación de un sentido de corresponsabilidad sobre las acciones plasmadas en los documentos de planeación.

Para describir el segundo factor es indispensable retomar las aportaciones de Hargreaves (1996) respecto a las culturas de la enseñanza, porque el individualismo, el aislamiento y el sincretismo, son factores que obstaculizan el cambio. En palabras de González et al. (2003) las organizaciones, visualizadas como un entramado de relaciones o redes de interacción y flujo de comunicación favorecen el cambio. Significando que los factores obstaculizadores se rompen con procesos de interacción y comunicación.

Con base en estos argumentos el segundo factor de la organización que obstaculiza el logro y las finalidades de la planeación, es la limitada comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar, con relación a los procesos derivados del Sistema de Planeación. Destacando que no existe un programa de seguimiento y evaluación institucional, que brinde información de los avances y limitaciones de las estrategias

derivadas del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal. Comunicar a los integrantes de la organización en función de sus resultados es una estrategia que permite romper con el individualismo, el aislamiento y el sincretismo.

Según Sevilla, Galaz y Arcos (2008) es necesario que los académicos participen de una manera informada, responsable y significativa en las tareas de planeación, seguimiento y evaluación, para mejorar la percepción de su institución en general.

El tercer objetivo de la investigación expresa: describir y comprender el proceso de formulación e implementación de Estrategias Emergentes en la Escuela Normal de Texcoco. Las Estrategias Emergentes han contribuido en la organización y el funcionamiento de la Escuela Normal de Texcoco, pero no todas son consideradas como referentes para el cambio y transformación de la comunidad normalista. Se evidencian tres tipos de Estrategias Emergentes:

Las que han surgido a partir de las instancias externas, se han convertido en un problema para la mayoría del personal docente, porque las identifican como imposiciones, sin impacto en el proceso de formación de los futuros docentes de Educación Básica. Las Estrategias Emergentes relacionadas con la identidad y cultura escolar se desarrollan por tradición, pero una gran parte del personal no las considera como coadyuvantes en la formación y el fortalecimiento de los procesos académicos, administrativos y organizacionales. Por último, las Estrategias Emergentes perfiladas en proyectos específicos han contribuido al proceso de formación y han atendido problemas transversales de la organización, pero no hay evidencias documentadas con relación al impacto que han tenido en el cierre de brechas y en la mejora de los procesos académicos, administrativos y organizacionales.

## Referencias

- González, M.T., et al. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. España: Pearson Prentice Hall.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España: Morata.
- Miklos, T. y Tello, M.E., (1999). *Planeación Prospectiva*. México: LIMUSA.
- Secretaría de Educación Pública (2003). *El Diagnóstico Institucional en las Escuelas Normales. Orientaciones para su elaboración*. Serie: Gestión Institucional – 3. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública (2003). El Mejoramiento de la gestión Institucional en las Escuelas Normales. Elementos para la reflexión y el análisis. Serie: *Gestión Institucional – 1*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2003). La Planeación institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración. Serie: *Gestión Institucional – 4*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2003). Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). Finalidades, características y estrategia de operación. Cuaderno de Trabajo. Serie: *Gestión Institucional-2*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Senge, P. (1998). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México, D.F.: GRANICA.
- Sevilla, J., Galaz, J. y Arcos J. (2008). La participación del académico en Procesos de planeación y su visión institucional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). Recuperado en <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-sevillagalaz.html>
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. España, Madrid: Morata

## **Una nueva cultura profesional del profesorado: problemáticas y desafíos en el contexto globalizado y la convergencia del modelo por competencias**

Diana Magali Núñez Soto

[derecho.penal.mx@mail.com](mailto:derecho.penal.mx@mail.com)

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

### **Resumen**

En el contexto de una dinámica social, inminentemente influenciada por la estructura macroeconómica que deriva de un marco global, se dibuja un fenómeno educativo relativo a la conformación de una nueva cultura para la formación del profesorado bajo cuatro ejes de análisis que buscan definir los efectos en la formación docente: 1) El contexto de la nueva cultura de formación del profesorado en México, así como el impacto de la incorporación de políticas educativas nacionales e internacionales; 2) La participación del Estado mexicano en la formación y transformación del profesorado, en el compromiso del bienestar social subordinado a la formación de un perfil de ciudadano; 3) Problemáticas que enfrenta el profesorado (factores curriculares, fundamento teórico epistemológico, filosófico, pedagógico para la conformación de la sociedad del conocimiento, sociedad de la información y del aprendizaje) a través de la dimensión externa que impacta en la reconstrucción del deber ser, así como de la dimensión interna en la reconstrucción del ser y; 4) Desafíos a enfrentar por el profesorado (adaptación al contexto socioeconómico cultural, consolidación de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje, fundamento teórico epistemológico, filosófico y pedagógico del currículo, consolidación de los ejes de formación basados en la práctica reflexiva y crítica).

### **Palabras clave**

Cultura del profesorado, globalización, formación docente, competencias, problemáticas y desafíos.

## **Introducción**

La sociedad del siglo XXI, se ha construido sobre las bases históricas occidentales de un sistema económico, cultural y político sustentado en el liberalismo económico, cuya evolución ha transformado de manera acelerada las relaciones comerciales, sociales, e interpersonales a través de una estructura globalizada. Roa (2005), destaca la postura de Giddens al considerar que la globalización representa una manifestación intensa de las relaciones sociales a nivel mundial, a través de un enlace entre sitios distantes que impactan en los sucesos locales, en los que se reconocen los principios del neoliberalismo, encaminados al crecimiento económico de una minoría antepuesto al desarrollo integral de la humanidad. En dicho contexto se inserta el fenómeno educativo que atiende a la necesidad de transformar la cultura profesional y formativa del profesorado, así como de las dificultades a las que se enfrenta en dicho escenario y los desafíos que se construyen con el mismo ritmo de crecimiento mundial.

Es así que a partir de cuatro categorías de análisis, se busca develar algunas aristas de dicho fenómeno, desde una perspectiva sociológica basada en el enfoque sistémico de Luhmann (1998), en el entendido de una visión articulada de los elementos que conforman el fenómeno, así como desde la convergencia de los paradigmas de la pedagogía que se centra en los procesos de aprendizaje y enseñanza, en un contexto escolarizado y no escolarizado, a través de un modelo basado en el desarrollo de competencias. 1) El contexto de la nueva cultura de formación del profesorado en México; 2) La participación del Estado mexicano en la formación y transformación del profesorado; 3) Problemáticas que enfrenta el profesorado; 4) Desafíos del profesorado.

### **El contexto de la nueva cultura de formación del profesorado en México**

México, un país latinoamericano, miembro de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), inserto en un contexto globalizado, ha intentado alcanzar el ritmo acelerado de los países que poseen un IDH (Índice de desarrollo humano) superior, exigencia dirigida al alcance de estándares para el desarrollo de procesos eficaces y competentes con un sentido de desarrollo técnico-profesional, de manera que al ámbito educativo como un elemento fundamental del sistema macroeconómico se incorporan los paradigmas tradicionales de la educación,

el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y por ende el rol del profesor, en una sociedad divergente.

Es así que la transformación de las organizaciones e instituciones educativas se ha insertado en un escenario de dificultades tras la ruptura de paradigmas que han prevalecido por décadas, partiendo de una estructura de control tras la determinación de políticas educativas tendientes a satisfacer las exigencias superestructurales, teniendo como marco sociohistórico los hechos políticos y económicos derivados de la firma del TLC, Tratado de Libre Comercio (NAFTA), en 1991, mismo que marcó el inicio de una fuerte transformación en los diferentes ámbitos de la vida de México, en un contexto de desigualdades, expresado en crecientes cifras de desempleo, inequidad educativa, carencia de infraestructura, servicios de salud, inseguridad, delincuencia etc. Factores entrópicos que oponen resistencia a la formación de la población, no sólo desde el ámbito institucionalizado sino de la propia naturaleza organizativa y cultural del país, ello nos lleva a entender, como señala Giroux (1994), que los planteamientos postmodernos, reconocen el poder que ejercen las prácticas culturales, al generar la movilización de relaciones que enfatizan la subordinación.

En el escenario escolar Roa (2005) destaca la manifestación de los efectos de la globalización desde la interacción entre alumnos, maestros y comunidad, quienes al pertenecer a sociedades inmersas en diferentes niveles presentan nuevos paradigmas, conductas y expresiones sociales, como un fenómeno natural, de manera que resulta desdibujada la cultura del profesorado al atender a la exigencia de un proceso de adaptación a estructuras superiores o bien la búsqueda esencial de un cambio del ser y deber ser ante una postura crítica reflexiva, que movilice hacia una reconstrucción del tejido social para su desarrollo integral.

## 2) La participación del Estado mexicano en la formación y transformación del profesorado

En las últimas dos décadas México ha vivido una serie de reformas en educación básica y Normal, determinando cambios sustantivos en la visión de la educación, referidos en los planes y programas (1993) de educación básica, de los cuales se derivaron enfoques por asignatura, precisión de objetivos y habilidades a desarrollar,

dando lugar a una visión de formación específica tendiente a la operatividad de procesos, gestándose una nueva integración de aprendizajes. En el plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Secundaria (1999) se destaca la búsqueda de un perfil de egreso basado en el desarrollo de habilidades y competencias para el diseño, intervención, identificación de necesidades, dominio de propósitos y contenidos, habilidades intelectuales específicas, así como de la conformación de una identidad profesional y ética sólida. En el seguimiento cronológico surge la RIEB (2004) Reforma integral a Educación Básica enfatizando el modelo basado en el desarrollo de competencias, dando continuidad en el plan de estudios (2006), (2011), (2012), acompañado de la reforma constitucional al Artículo 3º constitucional ante la creación de un sistema nacional de evaluación que busca garantizar la calidad educativa en el servicio docente, mismo que deberá sujetarse a un proceso de realimentación para lograr el impacto deseado.

Sin duda la intervención del Estado en materia educativa a través del Programa de Profesionalización y Fortalecimiento a las Escuelas Normales, ha traído consigo la intención de cambio, dirigido a la adaptación de un sistema globalizado, que nos remite a cuestionar ¿Por qué no se observan cambios sustantivos en una educación de calidad de niños, jóvenes y adultos? ¿El principio de eficacia y eficiencia es sinónimo de calidad educativa? ¿Conocen los profesores las bases teórico-epistemológicas de las reformas que operan? ¿Reconocen los principios fundamentales de la práctica docente? ¿Existen mecanismos para desarrollar procesos permanentes de la reflexión de su práctica?

Sin duda a través de la historia se observan inconsistencias en la tarea del Estado por desarrollar un sistema educativo de calidad, que se expresa carente de una postura crítica, dando lugar a cambios aislados, es decir, manifiesto en políticas, iniciativas, programas para atender los efectos de lo que éste mismo ha generado en un escenario macrosocial, incrementando desigualdad social, sin atender de fondo las necesidades reales de la población, enfatizando que en la pérdida de su carácter de Estado benefactor, ha dado paso a la libre intervención del mercado privado en áreas fundamentales del desarrollo del país, de manera que si sumamos los fenómenos entrópicos que generan desequilibrio, resulta necesario establecer una jerarquía de

intervención en todos los órdenes de gobierno, manteniendo entonces una visión común del perfil de mexicano deseable para la sociedad del siglo XXI.

De manera que, recuperando los planteamientos de Roa, el Estado debe reconocer a la escuela no como el único espacio para el favorecimiento de la educación y formación del sujeto, al considerar que una necesidad básica recae en el fortalecimiento de la participación de la familia, así como de la intervención directa en el desarrollo integral del niño, joven y adulto, no sólo a través de programas aislados, sino de la concatenación de los mismos. Por su parte Alcántara & Zorrilla (2010), desde el enfoque de competencias reconocen la trascendencia del marco del conocimiento, las habilidades y la aplicación de los mismos para dar respuesta a los problemas cotidianos, por tanto se requiere de profesores que favorezcan dichos escenarios, atendidos simultáneamente en su formación profesional y desarrollo integral.

### **3) Problemáticas que enfrenta el profesorado**

El problema o entropía es visto como un fenómeno de conflicto que genera un desequilibrio en la armonía de un sistema, en este caso concreto se hace referencia al sistema educativo, que no deja de ser parte de una macroestructura denominada Estado Mexicano y una de mayor magnitud llamada mundo, en el escenario ya descrito el profesor se enfrenta a una serie de problemas, que poseen diferente naturaleza, mismos que han sido contemplados en las siguientes categorías: curriculares, teórico epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, organizativos, institucionales, socioculturales (para la conformación de la sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje).

El primero agrupa la postura curricular, teórico- epistemológica y filosófica, en la que se concentran los elementos de fondo en el cambio de una cultura del profesorado, pues los ejes de operatividad, técnico- profesional, basados en un enfoque por competencias ejercen el control del perfil de docente deseado, formado para la solución de conflictos educativos, la construcción de conocimientos basados en principios filosóficos centrados en la formación del sujeto. En este sentido, Rubilar (2004) destaca que la teoría curricular representa el eje para enfrentarnos a la necesidad de reflexionar acerca de las posibles modificaciones y cambios de las propuestas curriculares atendiendo a la correspondencia entre el análisis

sociohistórico, el contexto real y el deseable, desde una perspectiva reflexiva-crítica, comprometidos con la formación del sujeto.

En el segundo bloque identificamos los problemas institucionales y socioculturales en la construcción de la sociedad del siglo XXI. De acuerdo con Roa (2005), la información se ha convertido en una forma de poder, de manera que si no se atiende al ritmo acelerado de las transformaciones de la tecnología, el Estado Mexicano se debilitará interna y externamente, inmerso en una sociedad de la información éste deberá atender a dichos cambios dando lugar a nuevas prácticas, dirigidas al perfeccionamiento académico, a mejorar los recursos, relaciones laborales, así como las condiciones de vida de la población.

Institucionalmente las necesidades de cambio se amplían, debido a que sus miembros deberán actuar de forma rápida para atender a dicho contexto, pues la organización tradicional, jerárquica y burocrática, no permitirá la transformación de los centros si no se rompen paradigmas tradicionales de la práctica docente, donde radica uno de los principales problemas es en la resistencia al cambio, que se convierte en una postura que obstaculiza la posibilidad de asumir una nueva visión, centrada en la innovación, la crítica reflexiva sobre el entorno y la propia práctica.

#### **4) Desafíos a enfrentar por el profesorado en la transformación del ser**

Hablar de desafíos para el cambio de la cultura del profesorado resulta complejo tal como lo son los escenarios en los que se busca insertar dichos cambios, de manera que señalarán dentro del marco externo para la reconstrucción del deber ser e interno para la reconstrucción del ser para el desarrollo de órganos e instituciones educativas.

##### **Desafíos externos, la reconstrucción del deber ser.**

El profesorado tiene como desafío adaptarse a los cambios socioculturales de un entorno globalizado que ofrece múltiples elementos de lenguaje, economía, producción, ideología, cultura, relaciones etc., tal como lo expresa Roa, se ha convertido en una hibridación cultural, en una transmutación de las costumbres y formas culturales que se internan rápidamente cruzando fronteras en todo el mundo.

La consolidación del rol docente en una sociedad de la información dominante en los procesos de administración y control no sólo de las instituciones, sino de la propia

dinámica de las interrelaciones virtuales y físicas, trascender a una sociedad del conocimiento en el uso efectivo de dicha información a través de un proceso de transferencia, para luego conducir a la conformación de una sociedad de aprendizaje, que asuma una postura crítica, reflexiva en el uso de conocimientos y nuevas fuentes de información, siendo éstas la base para que el sujeto se conforme en una cultura de toma de decisiones asertiva, incrementando la posibilidad de desarrollar actividad intelectual, desde el escenario que el contexto global nos ofrece (Asin, 2009).

Superar el fenómeno de desigualdad de oportunidades de género representa un desafío para el desarrollo del sistema educativo, como una muestra de la evolución social a través de la materialización de una cultura democrática, de acceso al desarrollo profesional, que si bien representa un fenómeno en el que se han alcanzado resultados significativos en las últimas décadas, aún existen marcadas diferencias en el escenario de reconocimiento de la mujer en niveles superiores así como en el ámbito de la producción intelectual (Sánchez, 2011).

### **Desafíos internos, la reconstrucción del ser**

Sin duda, como señala Guerrero (2011), la capacidad de perfeccionarse debe convertirse en un principio del desarrollo y crecimiento educativo, considerando un proceso continuo que se ajusta a las dimensiones de la sociedad. Desde la postura de Jacques Delors, a través de una educación a lo largo de la vida, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, donde el rol del profesor sea el de mediador para lograr la comprensión del proceso de mundialización. De manera articulada a este desafío se presenta el de la humanización, considerando que la búsqueda de poder económico ha diluido la construcción del ser y su identidad con su especie (Morín, 1999).

De forma interinstitucional se requiere de la creación de nuevos perfiles y estructuras curriculares, en un modelo no sólo sustentado en el desarrollo de competencias sino en el fortalecimiento del pensamiento reflexivo, que desarrolle estrategias metodológicas innovadoras, que permitan al sujeto construir aprendizajes y movilizar saberes para la solución de desequilibrios (Sánchez, 2011). Ello lleva implícita la

actitud, el conocimiento y el procedimiento para la incorporación real al contexto escolar donde la figura del profesorado es fundamental.

En otro nivel representa un desafío para el profesorado trascender las funciones de la docencia mediante una participación activa en la investigación y la gestión, dirigido a favorecer el trabajo en colegio, la aplicación de metodologías innovadoras, evaluar procesos así como proyectar una visión de cambio. Así mismo resulta determinante en la formación del profesorado la actitud dirigida hacia el aprendizaje y el estudio, mediante el cual se haga uso de herramientas intelectuales que permitan a los alumnos aprender de forma autónoma, autorregulada, organizada, individual y colectiva (Sanmamed, 2005). La visión de un docente que deberá repensar lo que ofrece curricularmente, así como su diseño y la forma de enseñar, a través de una postura crítica (Rubilar, 2004).

Por tanto uno de los principales desafíos se gesta en la necesidad de definir ejes para la formación del profesorado que atiendan: 1) reconocimiento del alumno como sujeto competente crítico y reflexivo para actuar en los diversos contextos; 2) favorecer una cultura de investigación en la formación permanente de los estudiantes de manera que les permita problematizar; 3) Proporcionar una base de formación psicosocial, socio-histórica y cultural; 4) Adquieran herramientas necesarias para construir currículo y; 5) La formación debe considerar la integración de la teoría y la práctica (Rejas, 2012).

En una sociedad del conocimiento el profesor requiere de la formación de un perfil competitivo en la medida que sea capaz de crear, compartir y aplicar conocimiento, destacando su rol como facilitador, gestor de conocimientos y líder transformacional.

### **Conclusiones**

Los cambios en la cultura profesional del profesorado serán parte de un proceso impulsado en gran medida por la tendencia de los modelos económicos, estos llegarán a adquirir relevancia en la transformación del pensamiento, del ser y deber ser, en la conciencia del rol social que se desempeña no como mecanismo de sobrevivencia en una sociedad de la información tendiente a favorecer procesos eficaces en las relaciones productivas mundiales, sino en la toma de decisiones autónoma, creativa e innovadora, que permita trascender a una sociedad de aprendizaje, aprender a

aprender no sólo como producto, sino como transformación, reconstrucción y renovación del profesorado, en esta medida seremos gestores en microcontextos que en una visión prospectiva multiplicará sus efectos.

En dicho cambio de cultura deberán insertarse organismos, instituciones de toda naturaleza y naturalmente el Estado Mexicano, pues solo en su conjunto será posible lograr un cambio significativo, cuando los órdenes de gobierno manifiesten acciones en el mismo rumbo, luego entonces la cultura de la población se transformará en esencia y habrá correspondencia con el cambio del profesorado, pues será reconocido y atendido en su proceso formativo, sin duda la participación de cada uno al reconocer las problemáticas y desafíos representará el inicio de un cambio cultural necesario, así como fortalecer y definir una estructura axiológica que guie las acciones sociales.

## Referencias

- Alcántara, A., & Zorrilla, J. (2010). Globalización y educación media superior en México. *Perfiles educativos*, 38-57.
- Asin, A. S. (Enero de 2009). La sociedad del conocimiento y las tics: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Revista de Medios y Educación* (34), 179-204.
- G.Posner. (2004). Conceptos de currículo y propósitos del estudio del currículo. En *Análisis del currículo* (págs. 1-20). Mexico: Mc Graw Hill.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. (1998). *Teoría de sistemas sociales, lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Antrophos.
- Morín, E. (1999). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, (55-60) Colombia: UNESCO
- Rejas, L. P. (2012). *Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento*. Redalyc, 136 -144.
- Roa, E. G. (2005). Educación y educadores en el contexto de la globalización. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10.
- Rubilar, F. C. (2004). *Nuevos desafíos para la formación inicial del profesorado desde la perspectiva curricular*. Horizontes educativos, 17-23.
- Sánchez, J. M. (2011). Nuevos desafíos en la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1-358.
- Sanmamed, M. G. (2005). *Desafíos de la convergencia europea: la formación del profesorado universitario*. Universidad de La Coruña, 1-15.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio de educación básica*. México.

- SEP (1999). *Plan y Programas de Estudio de Educación Básica y Normal*. México
- SEP (2004). *Reforma Integral a la Educación Básica*. México (Preescolar y Secundaria)
- SEP (2006). *Reforma Integral a la Educación Básica*. México (Primaria)
- SEP (2011). *Plan de Estudios de Educación Básica*. México

## **Creencias de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre el aprendizaje de un idioma a través del uso de la tecnología**

Manuel Demetrio Aquino Bonilla  
[Manueldeme1953@yahoo.com.mx](mailto:Manueldeme1953@yahoo.com.mx)

Manuel Antonio Becerra Polanco  
[mbecerra@ugroo.mx](mailto:mbecerra@ugroo.mx)

Felipe Hernández González  
[fhernandez@ugroo.mx](mailto:fhernandez@ugroo.mx)

Normal 4 de Nezahualcóyotl-Universidad de Quintana Roo

### **Resumen**

En este trabajo se presentan avances de una investigación realizada con 340 estudiantes de tres universidades y una Escuela Normal, que cursan inglés en diferentes niveles de competencia lingüística, con el objetivo de explorar sus creencias acerca del uso de la tecnología como recurso de aprendizaje. El instrumento empleado es una versión adaptada del Inventario de Creencias sobre el Aprendizaje de Lenguaje, de Elaine Horwitz. Si bien se han realizado diversos estudios sobre el tema desde que fue diseñado el inventario, el aporte de esta investigación radica en que considera variables sobre las creencias de los estudiantes en contextos diferentes, por lo que su cobertura posibilitará proponer políticas y estrategias para la enseñanza de lenguas a través del uso de la tecnología.

Los resultados muestran creencias significativas sobre la relación entre uso de TIC y aprendizaje de lengua extranjera. Uno de cada dos estudiantes es principiante y dos tercios son mujeres, esto muestra que los estudios en lenguas son aún incipientes y predominantemente femeninos. Nueve de cada diez tienen internet en casa y se ha incrementado su uso en la escuela; la escritura es la principal prioridad para aprender con TIC. A pesar de que los estudiantes otorgan crédito al vínculo entre TIC y aprendizaje del inglés, la mayoría está en desacuerdo en que las clases en línea sean más efectivas que cara a cara, ó que su relación académica con los maestros sea mejor a través de vía virtual que en clases presenciales.

### **Palabras clave**

Creencias, TIC, competencias.

## **Introducción**

El estudio de las creencias ha sido en los últimos años un tema relevante a investigar debido al impacto que éstas pueden tener en el proceso de aprendizaje, especialmente aquellas que conciernen a los estudiantes respecto al aprendizaje de idiomas (Martínez & Pérez, 2012). Los mismos autores citando a Chamoy y O'Malley (en Horwitz, 1987b), mencionan que aún cuando el interés por la investigación sobre creencias se ha incrementado a lo largo del tiempo, existen autores contemporáneos (Horwitz, 1987b; Cheng & Banya, 1998) que opinan que si bien existen creencias en el aula, son limitados los estudios que se han hecho en su entorno, especialmente para observar su naturaleza y, esencialmente, cómo afectan éstos en el aprendizaje de los estudiantes, ya que lo que piensan los estudiantes sobre este proceso puede afectar su desempeño.

En efecto, las creencias van desde la motivación hasta las que tienen influencia en el desempeño académico del estudiante. Por ello es importante especificar que para efectos de esta investigación se define el término creencias como la concepción, el sentimiento de certeza sobre el significado de algo, en este caso sobre la relación TIC-Inglés, una afirmación o proposición personal sobre algo que, si forma parte esencial de la mentalidad de la persona en forma consistente, constituye una fuerza muy poderosa en la disposición a la acción.

Por ello, resulta de gran importancia explorar las creencias de los estudiantes para conocer si consideran que la aplicación de la tecnología y desarrollo de software educativos les ofrecen posibilidades para la interacción y práctica de las habilidades en el aprendizaje de idiomas.

La investigación se fundamenta siguiendo las ideas y resultados obtenidos por trabajos que han indagado el aspecto de las creencias. En relación con las propuestas teóricas que han enfatizado el papel de la interacción social en el aprendizaje del lenguaje, el trabajo recupera los postulados de Halliday (1975) y Vygotsky (1978), desde esta mirada se supone a las TIC como medios, herramientas, con los cuales se interactúa y aprende una lengua extranjera promoviendo la práctica social del lenguaje.

De acuerdo con Becerra, Collí, Valdez y Hernández (2013, p. 1), su relevancia radica en que la inserción de TIC (Tecnología de Información y Comunicación) en el medio educativo mexicano, especialmente en el aprendizaje de Inglés como Segunda Lengua,

es cada día más amplia. Los estudiantes están cambiando, viven en un mundo digital donde la información está disponible a través de internet y los medios electrónicos. En este sentido, el aprendizaje de lenguaje asistido por computadora ha aportado diversas herramientas educativas desde hace 40 años. A pesar de ello, muchos maestros no saben sobre las herramientas Web, o en muchas ocasiones no cuentan con la capacitación suficiente para enfrentarse con este nuevo paradigma.

Así, en un contexto donde las TIC involucran cada vez más a los estudiantes con los medios y redes sociales, modificando sus formas de aprender, resulta relevante realizar investigación sobre cómo la tecnología está cambiando el proceso educativo, en este caso enfocando como objeto de estudio las creencias al respecto.

Por esta razón, y teniendo en cuenta la investigación previa, el objetivo de esta investigación consiste en identificar las creencias de los estudiantes sobre el uso de la tecnología en el aprendizaje de una lengua extranjera, el tipo de herramientas que usan para estudiar, y las variables involucradas.

El estudio surge a partir de un acuerdo de trabajo colaborativo entre los cuerpos académicos de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl y la Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel. Ello ha permitido unificar esfuerzos para desarrollar un trabajo de amplio alcance, que permita hacer generalizaciones y proponer políticas para la formación de docentes en la especialidad de inglés y de profesionales cuyo aprendizaje de este idioma les posibilite su vínculo con el ámbito laboral.

Se diseñó un estudio exploratorio-cuantitativo, aplicando el Inventario de Creencias sobre el Aprendizaje de Lenguas, de Elaine Horwitz. La revisión de la literatura respectiva no reportó algún instrumento previamente diseñado, para recabar información específica relevante con respecto a las creencias de los alumnos sobre el uso de la tecnología en el aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, se adaptó un instrumento con características que indagan sobre las creencias de los alumnos, tomando ideas y reactivos del cuestionario de creencias de los alumnos respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras de Horwitz (1987), con adaptaciones de Richards y Lockhart (1994). El objetivo de este instrumento, ya rediseñado, es recopilar información de los alumnos con respecto a sus creencias en el uso de la tecnología, mediante una batería de 25 preguntas que incluyen en su primera parte la tipología Likert.

Se espera que los resultados de este trabajo contribuyan al proceso de enseñanza de idiomas, proporcionando información para diseñar secuencias didácticas con el uso de la tecnología e impacten en las habilidades de lenguaje y capacitación digital. Finalmente, la investigación será útil para posteriores estudios y como parte de análisis en diferentes contextos.

### **Preguntas y supuestos**

El estudio busca responder las preguntas: ¿Cuáles son las creencias de los estudiantes sobre el uso de la tecnología en el aprendizaje de lengua extranjera? ¿Qué variables están involucradas en las creencias de los alumnos con respecto al uso de la tecnología? ¿Qué herramientas tecnológicas emplean en el aprendizaje de lenguas extranjeras?

Aunque se trata de un estudio exploratorio, se proponen los siguientes supuestos básicos:

1. Las creencias sobre el uso de TIC constituyen un factor muy importante para el aprendizaje de una lengua extranjera.
2. Las características individuales, el nivel lingüístico y la situación familiar están relacionadas con las creencias de los estudiantes, con respecto al uso de TIC en el aprendizaje de lengua extranjera.
3. Según las creencias, el empleo de herramientas tecnológicas tiende a expandirse y la más utilizada en el aprendizaje de lengua extranjera es la computadora.

La encuesta se realizó en los niveles de competencia lingüística: básico, intermedio, y avanzado.

### **Universo y muestra**

El universo de la investigación abarca 6 instituciones de educación superior, dos son Escuelas Normales, cuya misión es formar docentes en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés); las otras cuatro incluyen alumnos de diversas carreras que cursan estudios de lengua extranjera. Aquí se presentan avances de resultados en 4 instituciones, cuya muestra recogida es de 340 estudiantes; de los cuales 69 estudian la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl; 138 del Centro de

Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Autónoma del Estado de México, Campus Amecameca; 107 del CELE de la Escuela Superior de Economía del Instituto Politécnico Nacional y; 26 de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 153 Ecatepec.

Para definir la muestra no se realizó una selección a priori; es decir, incluye estudiantes al azar sin determinar género, edad, nivel de estudio, o idioma. La intención de hacer esta selección al azar radica en tener una población no manipulada y contar con estudiantes que reflejen información fidedigna y variada para el análisis de resultados (ver tabla No. 1).

### Muestra

INSTITUCIÓN	MUESTRA	%	FOLIOS
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl	69	20.3	1 – 69
CELE, Universidad Autónoma del Estado de México, Campus Amecameca	138	40.6	70 – 207
CELE, Escuela Superior de Economía del Instituto Politécnico Nacional	107	31.5	208 – 314
UPN, Unidad 153 Ecatepec	26	7.6	315 – 340
Escuela Normal de Amecameca			Pendiente
Universidad de Quintana Roo, Unidad Académica Cozumel			Pendiente
TOTAL DE AVANCE	340		

Tabla No. 1. Elaboración propia.

### Procedimiento

El primer criterio para la aplicación de instrumentos es que los sujetos estudien inglés como lengua extranjera. El cuestionario ha sido suministrado traduciendo del inglés al español, haciendo adaptaciones a las traducciones y sus equivalentes con el fin de homogeneizar y clarificar el contexto de la información solicitada. Previo a su aplicación en la población seleccionada, se realizó un estudio piloto con una muestra de control para determinar su confiabilidad.

El análisis de datos se realizó mediante el software SPSS, cuyo procedimiento estadístico consistió en: identificar las creencias de mayor a menor tendencia sobre el uso de la tecnología como recurso de aprendizaje; determinar las variables que podrían tener una influencia en las creencias de los alumnos (nivel de competencia lingüística, género, edad, herramientas tecnológicas con las que disponen); identificar las principales herramientas de uso tecnológico en su aprendizaje; e identificar las actividades de mayor a menor uso en la interacción de la tecnología con el aprendizaje. Con base en los resultados, se hace un análisis para describir las tendencias reportadas, de igual forma al integrar los datos de las dos instituciones pendientes, se contrastan los resultados de otros estudios similares y se comparan; así, las conclusiones y análisis del estudio estarán fundamentados con la interpretación de cada pregunta de investigación.

## **Resultados**

El estudio de idiomas es aún incipiente pues 4 de cada 10 encuestados se encuentra en el nivel A1 (principiantes); aproximadamente 3 de cada 10 en A2 (elemental); y los 3 restantes en el nivel B1 (intermedio). Además, el estudio de idiomas es predominantemente femenino, ya que 7 de cada 10 son mujeres y 3 hombres. En cuanto a la edad, los porcentajes más altos se ubican entre los 18 y 20 años.

Con respecto a las creencias sobre el uso de la tecnología para el aprendizaje de lengua extranjera, prácticamente 7 de cada 10 estudiantes están de acuerdo y completamente de acuerdo en que aprenden mejor vocabulario con el uso de TIC. En cambio, se manifiesta una opinión neutral con respecto a que el aprendizaje de gramática sea más interesante con herramientas Web, esta situación es muy semejante en la preferencia de sitios Web para memorizar palabras; en estos dos indicadores, parece ser que la tecnología aún no substituye el papel del profesor para transferir conocimientos de gramática o para incrementar su vocabulario. En contraparte, 6 de cada 10 practican la escritura con extranjeros usando chat, emails, Facebook y twitter, 2 se manifiestan neutrales y 2 de 10 están en desacuerdo; este dato es muy importante pues permite inferir que la habilidad que más se puede promover mediante TIC es writing, sobre todo si esta habilidad se fomenta para que los jóvenes se comuniquen con sus pares nacionales en lengua extranjera, lo que les

permitirá incrementar su nivel de competencia lingüística y comunicativa a través de la tecnología. En cambio, no todos piensan que el traductor de Google realmente les ayuda con la tarea, de lo cual se deduce que el uso de TIC es más para fines sociales que para fines académicos; por lo tanto, el reto a vencer es que la escuela impulse el uso de TIC para fines de investigación y académicos, pero sin inhibir su uso en prácticas sociales de comunicación, en todo caso las acciones a emprender deberán cuidar que se estimule la práctica social del lenguaje haciendo un uso correcto de éste. Por su parte, 1 de cada 2 prefieren ver videos para aprender inglés, lo que resalta la importancia de incorporar la imagen en los procesos de enseñanza del idioma, el uso de la tecnología para este fin juega un papel de vital importancia. En el mismo tenor se encuentra el uso de TIC para promover simultáneamente las habilidades de speaking y listening, pues 4 de cada 10 gustan de grabar su voz para mejorar su pronunciación, dato que deberá tomarse muy en cuenta para que las instituciones adquieran los equipos reproductores y de grabación necesarios de tal manera que los estudiantes puedan grabar su voz, practicar su pronunciación y valorar su potencial de competencia lingüística y comunicativa, esto significa que algunas instituciones tendrían que dar un enfoque de Centros de Idiomas a los establecimientos tecnológicos que actualmente tienen un enfoque de “Centros de Cómputo”.

Como podrá observarse, los datos muestran creencias que vinculan el aprendizaje de idiomas con el uso de TIC; no obstante, 7 de cada 10 están en desacuerdo y completamente en desacuerdo en que las clases de inglés en línea sean más efectivas que cara a cara; prácticamente solo 1 de cada 10 manifiestan estar de acuerdo en que las clases de inglés son más efectivas mediante TIC que en interacción presencial con otras personas. Por lo tanto, el papel del docente como mediador para generar ambientes que propicien la interacción y promover prácticas sociales de lenguaje aún dista mucho de ser substituido por la tecnología, situación que confirma el hecho de que es el maestro y no la tecnología quien define la calidad de la enseñanza de idiomas en el salón de clase, en este sentido Jones y Sato (citados por Castillo, 2011) sugieren que debemos considerar las siguientes preguntas: ¿Esta nueva tecnología facilita el alcance de los objetivos del curso? ¿Están los maestros capacitados para manejarla o necesitan capacitación? ¿Esta tecnología satisface las necesidades de los maestros y de los estudiantes? ¿Ayuda a los maestros a hacer más efectivo el uso del tiempo en la

clase? Como quiera que sea, conforme a los datos anteriores, el uso de TIC constituye, cada vez más, una valiosa herramienta que vinculada al papel del docente promueve la interacción social que posibilita a los estudiantes mejorar su competencia para comunicarse en lengua extranjera. Si bien la mayor proporción se manifiesta en desacuerdo en que las clases en línea sean más afectivas que cara a cara, en sentido contrario creen que las clases de inglés con TIC son más motivadoras, es decir, aproximadamente 6 de cada 10 están de acuerdo y completamente de acuerdo en que las clases de inglés son más motivantes, en tanto que 3 de cada 10 manifiestan una opinión neutral. Así mismo, 4 de cada 10 creen que los maestros deben asignar tareas con TIC, y aproximadamente 4 se manifiestan neutrales.

Con respecto a si los maestros están capacitados para el manejo de TIC o necesitan capacitarse, el 38% de los estudiantes creen que los maestros de inglés necesitan capacitación digital, el 37% se manifiestan neutrales, 19% están en desacuerdo y 8% completamente en desacuerdo. Como puede verse, a través de las creencias se manifiesta que la capacitación de los docentes resulta de gran importancia en un contexto donde TIC e inglés constituyen dos formas de lenguaje universal para ingresar a la sociedad del conocimiento; al respecto, Castillo y otros (2011) mencionan que autores como Li y Hart, quienes analizan el potencial para la enseñanza de lenguas de la World Wide Web, proponen como ventajas de la misma, que: provee una muy rica base de material auténtico, ofrece una excelente herramienta para el aprendizaje interactivo, provee un excelente contexto para el desarrollo de materiales de enseñanza, su combinación de gráficas, sonidos y videos promueven el aprendizaje de lenguas y los materiales incluidos en la red pueden alcanzar una gran audiencia a un costo relativamente bajo (citados por Richards, J. y Renodya, W. 2002).

Pero no sólo la computadora e internet son recursos tecnológicos que están presentes en las creencias de los estudiantes, también consideran que el uso de podcasting y música son buenos recursos para practicar listening en lo que 8 de cada 10 están de acuerdo y completamente de acuerdo.

Por otra parte, uno de cada dos estudiantes manifiestan que no se sienten apenados practicando inglés con TIC, situación favorable para impulsar el aprendizaje de idioma mediante un enfoque de aprendizaje autónomo, el cual “propone el uso de ciertas tecnologías como: cañón, computadora, el internet, chats, aula virtual,

videoconferencias, audio-conferencias, asesorías con profesores, material auditivo y en video que pueden emplearse en laboratorios de auto-acceso. Estas tecnologías están encaminadas al desarrollo de estrategias de auto-aprendizaje” (Castillo, Pérez & Vélez Tenorio, 2011, p. 108). Con respecto a esta cuestión, algunos estudios han encontrado que muchos estudiantes difícilmente participan en interacciones comunicativas en clase; entonces, la pregunta que surge es ¿Cuáles son las razones para que los alumnos no participen en las clases de inglés? En este sentido, Elizondo (2009) encontró que los alumnos tienen miedo, pena, o se sienten nerviosos, lo cual reduce su interés a participar en las interacciones donde se comuniquen de manera oral; en cierto sentido, ello refleja un sentimiento de inseguridad y de cierta dependencia, de ahí que la tecnología es una valiosa herramienta para impulsar el aprendizaje autónomo y superar esos obstáculos.

Finalmente, la relación académica de los estudiantes con el profesor no es mejor a través de TIC que cara a cara.

### **Conclusiones preliminares**

Conforme a las creencias de los estudiantes, la aplicación de la tecnología y desarrollo de software educativos les ofrecen posibilidades para la interacción y práctica de habilidades en el aprendizaje de idiomas, abriendo un mejor horizonte para el desarrollo autónomo de prácticas sociales de lenguaje y mejorar sus competencias comunicativas. Si bien se observa un avance significativo en el uso de TIC para el aprendizaje de idiomas, el principal mediador para el aprendizaje de idiomas en el aula sigue siendo el maestro, cuyo papel resulta crucial para que el uso social de lenguaje mediante TIC, también un uso académico. Las variables clave para comprender el sistema de creencias son el nivel de competencia lingüística, el género y las TIC que más utilizan.

## Referencias

- Becerra, M. A. y (2012). CALL (Computer Assistant Language Learning), Conectivismo y la era digital; un breve recorrido por la evolución de la tecnología en la enseñanza del inglés. En Aquino M. y Becerra Manuel Antonio (Coord.) *Investigación Educativa para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Entre la Formación Docente y Lingüística Aplicada*. Toluca, México: Gobierno del Estado de México. Pp. 58-68.
- Becerra, M. A., et al. (2013). *Students' beliefs about the use of technology in learning English (A case of a Mexican University)*. Artículo, para Journal. México, Universidad de Quintana Roo.
- Castillo, M. del C., Pérez, C., & Vélez Ma. del R. (2011). Las estrategias de aprendizaje del inglés como mediador didáctico para el desarrollo de la expresión escrita. En Fernández F. Eduardo y Celso Pérez Carranza (Comp.), *La Formación de Profesionales Universitarios, Problemas y Perspectivas* (pp. 99-111). Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas.
- Cheng, M. H-Y., and Banya, K. (1998). Bridging the gap between teaching style and Learning styles. In J.M. Reid (Ed.), *Understanding learning styles in the second language classroom*. (pp. 80-84). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Elizondo, K. (2009). *La didáctica y sus elementos como influencias motivacionales para promover la participación de alumnos de tercer grado de secundaria en la clase de inglés. Documento Recepcional (ensayo)*. México: Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Horwitz, E.K. (1999). *Cultural and situational influences on foreign language learners' Beliefs about language learning: a review of BALLI studies*. *System*, 27(4), 557–576.
- Horwitz, E. K. (1987b). Surveying Students Beliefs About language Learning, en Wenden, A. & J. rubin (Eds.), *Learner Strategies in language Learning*. UK: Prentice Hall International.
- Martínez, M. & Pérez, Armando (2012). Creencias sobre el uso del Español durante el aprendizaje del inglés. En Aquino M. y Becerra Manuel Antonio (Coord.) *Investigación Educativa para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Entre la Formación Docente y Lingüística Aplicada*. Toluca, México: Gobierno del Estado de México. Pp. 23-45.
- Richards, J. y Charles Lockhart (1994). *Reflective teaching in second language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y T. Farrel (2005). *Professional development for language teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: MIT Press.

**La tutoría entre pares como una propuesta recuperada del ABP para fortalecer las competencias didácticas de los docentes en formación de la Licenciatura en Inglés en la Escuela Normal de Amecameca**

María de la Cruz Arango Miranda

[marycruzarango@hotmail.com](mailto:marycruzarango@hotmail.com)

Escuela Normal de Amecameca

**Resumen**

En este artículo se da a conocer la experiencia vivida en la Escuela Normal de Amecameca en relación a un trabajo denominado “Proyecto de Tutoría” implementado en septiembre de 2012, el cual fue creado originalmente por la necesidad de atender los grupos de alumnos de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad Inglés y generar espacios de colaboración para favorecer sus competencias docentes en el idioma, que les permitieran enfrentar la práctica profesional en la Escuelas Secundarias.

El proyecto se orienta a partir de la propuesta de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), con la finalidad de abrir espacios de colaboración entre pares, que permitieran en su momento integrar 4 equipos de tutoría conformados por tutores y tutorados, para guiar a sus pares en la consecución de los objetivos propuestos en el proyecto.

Participaron en el primer semestre del ciclo escolar 2012-2013 14 alumnos de 3er. semestre y 14 de 5º. semestre. Por las necesidades académicas y la propia demanda de los alumnos involucrados, para el segundo semestre se integraron los alumnos de 2º, 4º y 6º semestres, experiencia que permitió ampliar el impacto y la visión del proyecto.

A la fecha, el proyecto ha dado un giro inesperado y ahora uno de los alumnos de 5º semestre está ofreciendo sesiones de tutoría a los alumnos de 3er semestre, continuando con la lógica del proyecto y teniendo presentes las dificultades enfrentadas en los semestres anteriores. En este escrito se hablará solo de las experiencias del primer semestre.

## **Palabras Clave**

Tutoría, aprendizaje basado en problemas, trabajo colaborativo, metodología de enseñanza del idioma, competencias didácticas y comunicativas.

## **Introducción**

Este escrito surge como resultado de las experiencias vividas en la Escuela Normal de Amecameca, cuya particularidad en la formación de docentes de la Especialidad de Inglés ha orillado a tomar decisiones respecto a las estrategias que permitan enfrentar las condiciones laborales de los formadores de docentes.

La problemática enfrentada surge en el contexto de la falta de docentes de la especialidad que atiendan los grupos de la Licenciatura en Inglés, situación que genera la saturación de funciones que atender y la multiplicidad de tareas que en ocasiones impiden acompañar debidamente los procesos en el aula.

La propuesta de aprendizaje basado en problemas se describe parcialmente para dar a conocer la forma en que se orientó el proyecto y en que se planteó el problema a los estudiantes al inicio del ciclo escolar así como las tareas que se les asignaron.

En el artículo se describen las condiciones en que surge el trabajo de tutoría y los procesos que se siguieron para poder apoyar a los estudiantes de la licenciatura. También se describen las estrategias que sirvieron para integrar los equipos de tutoría y la forma en que cada equipo dio cuenta del cumplimiento de sus tareas, de sus avances y resultados.

## **El proyecto de tutoría**

Al iniciar el ciclo escolar 2012-2013, los directivos de la escuela Normal de Amecameca me asignaron 7 asignaturas a impartir: Estrategias para el estudio y la Comunicación I en 1er Semestre; Observación y Práctica Docente I y la Expresión Oral y escrita en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje en 3er Semestre; Observación y Práctica Docente III, Inglés III y Opcional I Fonética en 5º Semestre, e Inglés Nivel Pre Intermedio con Adolescentes y Adultos en el curso sabatino del Centro Regional de Lenguas de la Institución (CRELE ). La responsabilidad de coordinar e impartir cada uno de estos cursos generó mucha presión y una multiplicidad de tareas que era necesario llevar a

cabo para no abandonar procesos importantes para la formación de los futuros profesores de Inglés.

En el caso particular de este artículo, voy a comentar lo que representa dar clases en 2 de las Asignaturas mencionadas: Observación y práctica Docente I y Observación y Práctica Docente III.

Ambas asignaturas pertenecen a la malla curricular del Plan de Estudios 1999 de Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, 2002) en el área de “Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar”, lo que significa que ambas asignaturas son las que se encargan de atender los aspectos relacionados con la práctica docente que los estudiantes llevan a cabo en la Escuela Secundaria. Por la complejidad de las asignaturas y la responsabilidad de dirigir todas las actividades relacionadas con la práctica, una política de la institución es no asignar a un docente más un grupo de esta área de actividad, para evitar que se descuiden los procesos y asegurar que se brinde un acompañamiento sistemático a los alumnos en el aula.

### **Buscando solución en el Aprendizaje Basado en Problemas**

El hecho de enfrentar esta multiplicidad de tareas, demandó la búsqueda de una propuesta metodológica que favoreciera la atención a cada una de las tareas propias de las asignaturas, sin descuidar el avance de los alumnos y garantizar el logro de los propósitos.

De acuerdo con algunos autores (Barrows, 1982; Bretel, 2007; Díaz 2006; Matusov y Whitson, 2004), el aprendizaje basado en problemas es una propuesta metodológica que las Instituciones de Educación Superior en varios países están recuperando debido a que los docentes de educación superior se ven en la necesidad de enfrentar a los alumnos a retos, a tareas, y actividades en las que pongan en juego sus habilidades de pensamiento, comunicativas y sociales, así como sus habilidades para la investigación. Habilidades y competencias que demanda la inserción en el futuro campo laboral para el cual se forma en este trayecto académico al estudiante.

Estas condiciones particulares, implicaron voltear la mirada hacia el diseño de tareas y retomar el enfoque centrado en el alumno (Problem Based Learning) como una posibilidad de valorar los conocimientos que los estudiantes de 5º semestre habían desarrollado a lo largo de su carrera, ya que sin un diseño efectivo centrado en el

alumno, los resultados son poco satisfactorios, y se olvida que quien debe de adquirir los aprendizajes a largo plazo es el estudiante, pero sobre todo, nos negamos la oportunidad de que demuestren hasta dónde pueden llegar y lo que saben hacer.

El proyecto le apostó también a aprender a trabajar con esta propuesta y para potenciar el trabajo autónomo de los estudiantes, bajo la guía del profesor cuya función es valorar los avances y procesos que vive cada uno de los grupos que trabajan para la solución del problema planteado. Obviamente la tarea nodal de la propuesta, es el planteamiento de un problema que represente retos a los estudiantes, claridad respecto a los saberes previos que deben de poner en juego y los que se espera que desarrollen o adquieran.

Una tendencia al hablar de propuestas metodológicas es confundir el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) con el planteamiento de problemas o preguntas para problematizar a los alumnos en el aula de clases durante las sesiones, a los que los alumnos tratan de dar respuesta a través de la discusión, el diálogo y la lluvia de ideas. Sin embargo, revisando con mayor detenimiento la propuesta metodológica, ésta pretende establecer un planteamiento mucho más complejo, lo que implica diseñar un problema a resolver a lo largo de todo un bimestre, semestre, ó incluso todo un ciclo escolar.

También establece como condición necesaria brindar a los estudiantes la libertad para decidir cuáles son las estrategias y los recursos que van a poner en práctica para llegar a la solución del problema planteado, lo que implica que cada equipo o grupo de trabajo seguirá su propio ritmo, su plan de actividades y su forma de organización que debe de ser monitoreada por el profesor.

### **El planteamiento del problema**

Después de varias consideraciones y un análisis de los contenidos de cada una de las asignaturas, se tomó la decisión de presentar el problema a los estudiantes del 5º Semestre de la Licenciatura; en primera instancia, debido a que ellos tenían ya más experiencia en lo que respecta al conocimiento de los programas de educación secundaria 2006 y 2011; la intervención en las escuelas secundarias; el avance en el idioma; el conocimiento de la metodología de enseñanza del idioma y; el diseño de los planes de clase. Por otro lado, vale la pena mencionar que el problema planteado se

ubica en lo que Bretel y Crespo (2005) denominan el escenario multi-temático o integrador, el cual permite desarrollar diversos aprendizajes que pertenecen al mismo ámbito disciplinar. En este sentido, la disciplina es la enseñanza del idioma Inglés en la Escuela Secundaria dado que la tarea central es la formación de profesores de la especialidad.

En un segundo momento, los alumnos del 3er semestre fueron informados del proyecto y de las implicaciones para ellos como alumnos tutorados. Se presentó el problema y se les informó de los equipos de trabajo a los que habían sido integrados con los tutores.

### **El Escenario**

Los alumnos tienen ya cierto conocimiento de los programas 2006 y 2009 de Enseñanza de Inglés en la Escuela Secundaria, (SEP, 2006; SEP, 2011), a partir del análisis de los mismos y de las experiencias de observación que han tenido en las diferentes modalidades de las escuelas secundarias.

Han leído acerca del enfoque comunicativo del idioma y han llevado a cabo un análisis de las implicaciones de este enfoque en el aula. Este análisis les permite ir descubriendo paulatinamente los propósitos de cada programa, sus semejanzas y diferencias, el enfoque metodológico de cada uno y los contenidos a desarrollar a lo largo de los 3 años de educación secundaria.

También han llevado a cabo una revisión de la metodología de enseñanza del idioma, las técnicas o estrategias de cada enfoque, sus características y las habilidades que se potencian en cada uno.

Sin embargo, tienen poca experiencia en el diseño de estrategias para favorecer la motivación, el aprendizaje significativo y la interacción entre los alumnos que permita el uso del idioma en el aula como medio de instrucción.

Actualmente están reconociendo los elementos de la planificación y sus componentes, conocimiento que les debe facilitar el proceso de planificación de secuencias didácticas y las modalidades de intervención como son los proyectos.

Tampoco saben cómo elaborar y utilizar materiales didácticos y los diferentes recursos que hay en el aula o en la escuela, que les permitan enseñar los contenidos de Inglés a los adolescentes.

Finalmente, tampoco tienen un buen nivel de avance en el idioma Inglés, lo cual va a representar para ellos una verdadera dificultad y un reto para poder utilizar el idioma como medio de comunicación con los alumnos, dar instrucciones en Inglés y explicar los contenidos a enseñar.

Dadas estas condiciones se plantea el siguiente problema:

¿Cuáles son las tareas que se pueden desarrollar en equipo para facilitar el análisis y comprensión de las diferencias entre los 2 programas de enseñanza (2006 y 2011)?

¿Qué tipo de actividades se pueden planear para que los alumnos de 2º. grado sean competentes en el diseño de situaciones de aprendizaje y de materiales didácticos, que les permitan enfrentar la práctica educativa con grupos de adolescentes en la escuela secundaria? y ¿Qué actividades se pueden llevar a cabo para facilitar y mejorar el manejo del idioma para dar instrucciones y explicar los contenidos a enseñar?

### **Las primeras tareas**

Al dar a conocer el problema planteado, lo primero que se hizo fue establecer con 14 estudiantes de 5º semestre las necesidades y condiciones en que ellos iban a trabajar como “tutores” con sus compañeros “tutorados”. La idea les pareció muy tentadora pero también les generó un poco de ansiedad y duda respecto a los tiempos en que iban a llevar estas actividades con sus compañeros de otro grado y grupo escolar. Esta parte era crucial y de un buen planteamiento del problema dependía en gran medida el éxito o el fracaso del “Proyecto de Tutoría” como se denominó. Bretel (2007) afirma que proponer a los alumnos retos o problemas reales que no pueden enfrentar sólo con lo que ya saben, les va a generar conflictos, a movilizar sus diferentes tipos de saberes y sus múltiples inteligencias que sirven para potenciar las inteligencias de los otros con los que se comparte y se trabaja. Por otra parte y de acuerdo a esta experiencia con la propuesta, considero que el planteamiento del problema generó también expectativas por parte de ellos, cierta curiosidad respecto a los equipos a los que se iban a integrar y ansiedad por mostrar sus saberes, experiencia y habilidades.

Después de plantear el problema fue necesario discutir otros aspectos como la mejor forma de integrar los equipos de trabajo para garantizar la solución del problema. Considero que en esta primera actividad, los estudiantes comenzaron a poner en práctica algunas de sus habilidades críticas, al sugerir que en cada equipo debería de

haber un integrante que tuviera buen manejo del idioma y de los contenidos a enseñar, otro que tuviera mucha creatividad para el diseño de materiales didácticos y otro más que tuviera características de liderazgo y organización. Para integrar los equipos tomando en cuenta estas condiciones, se hicieron varios ejercicios que implicaban combinar nombres y características de personalidad y/o habilidades, se mezclaron también apreciaciones respecto a los rasgos de personalidad de los integrantes de ambos grupos y finalmente se integraron los equipos de trabajo cuando ellos consideraron que cada equipo tenía las mismas posibilidades de trabajar colaborativamente y de alcanzar los propósitos del proyecto.

### **Resolviendo el problema**

Los equipos de trabajo del proyecto de tutoría sorprendieron por la seriedad con que tomaron la resolución del problema. Primero, crearon un perfil en facebook denominado “Abp Tutoría”, el cual ha permitido llevar un seguimiento del trabajo realizado al interior de cada uno de los equipos de trabajo, dar cuenta de sus evidencias de trabajo a través de su plan, fotos, formatos de planeación, videgrabaciones de sus producciones y rúbricas para evaluar su desempeño. Este espacio constituyó también una herramienta esencial para mantener una comunicación constante entre los integrantes.

Los tutores:

Establecieron sus propios planes de trabajo para el semestre y lo dieron a conocer a los tutorados; negociaron tiempos de trabajo extra clase; acordaron espacios físicos para el desarrollo de las actividades que iban de las aulas regulares de clases a la cafetería escolar; establecieron tareas y responsabilidades; diseñaron rúbricas para evaluar el desempeño en el proyecto; valoraron el desempeño de sus tutorados en cada bimestre y les dieron a conocer sus fortalezas y debilidades; llevaron a cabo actividades de micro enseñanza (micro teaching) para demostrar a sus tutorados la forma de llevar a cabo una buena sesión de Inglés con grupos de adolescentes; les enseñaron a diseñar secuencias didácticas; les enseñaron cómo planear sus sesiones utilizando los formatos de planeación para el Programa de Secundaria 2006 y 2011; les demostraron cómo diseñar sus materiales didácticos y les dieron sugerencias para su elaboración; les ayudaron a revisar y corregir sus planes de sesión antes de cada

periodo de prácticas y; dieron sugerencias para mejorar el manejo del idioma en el aula, teniendo sesiones específicas para evaluar, dar instrucciones y comunicarse con su grupo.

### **Los tutorados**

Se integraron a los equipos de trabajo a los que fueron asignados; participaron en sesiones de trabajo establecidas por los tutores; diseñaron diapositivas para explicar los enfoques de enseñanza del idioma, recuperados del texto de Larsen (2000); diseñaron sus planes de sesiones y recuperaron las correcciones y sugerencias de sus compañeros; valoraron el desempeño de sus tutores y les dieron a conocer los resultados.

### **Hacia dónde se dirige el proyecto**

La experiencia durante el primer semestre del ciclo escolar, generó expectativas y necesidades entre los participantes, las cuales fueron tomadas en cuenta para reorientar el proyecto hacia el segundo semestre.

En primer lugar, los participantes de ambos grupos consideraron que era importante incluir en este proceso a los alumnos que iban a cursar el 2º semestre de la licenciatura. Uno de los argumentos que ellos daban, era que se perdían de un proceso de acompañamiento entre pares que les había dejado mucha claridad en los contenidos abordados y mayor seguridad para enfrentar la tarea de enseñanza.

Por lo tanto, se recuperó la experiencia en este primer semestre y se llevó a cabo el trabajo del proyecto con los 3 grupos de la licenciatura. En este segundo semestre se integraron 24 alumnos del 2º semestre. Se conformaron nuevos equipos de trabajo para dar oportunidad de conocer y trabajar con otras personas.

Actualmente, el proyecto lo recupera un alumno de 5º semestre de la especialidad, quien desea ofrecer el acompañamiento y la tutoría a sus compañeros de 3er semestre que deseen participar, para favorecer el desarrollo de las competencias docentes. Esta es una posibilidad que no se tenía contemplada al inicio del proyecto, pero que sin duda ha permitido a los estudiantes contemplar el trabajo entre pares como una tarea ineludible y una posibilidad de crear nexos, compañerismo, liderazgo y sobre todo brindarles la oportunidad de demostrar su habilidad para la toma de decisiones.

Otros alumnos del 7º y 5º semestres integraron un equipo, para ofrecer talleres vespertinos a los alumnos de 1er, 3er y 5º semestre en su calidad de adjuntos al Centro Regional de Lenguas de la Institución (CRELe), que apoyen los procesos de formación de los participantes; iniciativas que nacen como una necesidad no sólo de ellos, sino también de la Institución, la cual aprovecha el potencial de los alumnos más avanzados para atender y apoyar a aquellos que inician su proceso de formación y superar las carencias de profesores de la especialidad a los cuales recurrir.

### **Conclusiones**

El proyecto despertó el interés de las autoridades de la institución por la dinámica que había generado. Algunos de los logros y aprendizajes obtenidos a través de la propuesta de tutoría fueron: la mejora de la competencia comunicativa en el idioma; desarrollo de trabajo colaborativo; competencia didáctica; competencia para la investigación; competencia para negociar valores y significados; interés por iniciar proyectos nuevos que conservan el planteamiento inicial del proyecto; e interés por demostrar que pueden trabajar y proponer para impactar en los procesos áulicos.

Algunas de las debilidades que se enfrentaron se relacionan con la negociación de los tiempos para trabajar conjuntamente, pero se resolvían siempre buscando alternativas. Otra dificultad está relacionada con la disposición al trabajo, con el cumplimiento de acuerdos y con el respeto por las diferencias individuales.

Sin embargo, también vale la pena mencionar que los beneficios fueron mayores que los problemas vividos y, a pesar de que falta llevar a cabo un seguimiento más sistemático del proceso, que permita hacer de esta una propuesta bien fundamentada para el trabajo en la licenciatura, la camaradería y la búsqueda de apoyo entre los estudiantes de los 3 grupos ha cambiado la fisonomía de la institución.

### **Referencias**

- Bretel, L. y Crespo E. (2005). *Los Escenarios en el Aprendizaje Basado en Problemas*. Concepción, PUCP. 2005.
- Bretel, L. (2007) ABP. *Experiencias y resultados. Tres años de aprendizaje basado en Problemas en la PUCP*. Lima: PUCP. Abril del 2003. No publicadas.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

- Díaz, M. (2006). *Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para Promover el Cambio Metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo, España.
- Larsen, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition, Oxford University Press.
- Matusov, E. St. J. J y Whitson, J. (2004). El ABP con alumno de la Facultad de Educación de último Año. En *El Poder del Aprendizaje Basado en Problemas*. Fondo Editorial PUCP.
- SEP, (2002). *Observación y Práctica Docente I. Programa y Materiales de Apoyo para el Estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 3er semestre*. Secretaría de Educación Pública, México, D.F.
- SEP, (2002). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos*. Secretaría de Educación Pública, México, D.F.

## **ThinkMap Visual Thesaurus: Una herramienta de software en línea para la adquisición de vocabulario**

Felipe Hernández González

[fhernandez@ugroo.mx](mailto:fhernandez@ugroo.mx)

Manuel Antonio Becerra Polanco

[mbecerra@ugroo.mx](mailto:mbecerra@ugroo.mx)

### **Resumen**

El presente trabajo se enfoca en describir qué es un tesoro, las normas que existen para la conformación y su uso tradicional como una herramienta documental. Por otro lado se hace la presentación de ThinkMap Visual Thesaurus, un tesoro visual de propósito general con acceso a través de Internet, como una herramienta para la adquisición de vocabulario. Así mismo, se hace un mapeo de las estrategias para aprender vocabulario en el aula, propuestas por cierto autor y cuáles de ellas son aplicables al utilizar el software.

### **Palabras Clave**

Tesoro, herramienta, vocabulario, estrategias.

### **Introducción**

Un tesoro representa la estructuración conceptual de un determinado campo de conocimiento, y proporciona una organización semántica a través de la explicitación tanto de las relaciones establecidas entre dichos conceptos como del significado de los términos que los representan. Es una herramienta de control documental o terminológico (Arano y Codina, 2004). La norma ISO 5964:1985 "Documentation -- Guidelines for the establishment and development of multilingual thesauri" y la norma ISO 2788:1986 "Documentation -- Guidelines for the establishment and development of monolingual thesauri" lo define como "un vocabulario controlado y dinámico, compuesto por términos que tienen entre ellos relaciones semánticas y genéricas y que se aplica a un dominio particular del conocimiento" Lamarca (2011).

Se caracterizan por ser especializados al abarcar un tema muy específico o de varias disciplinas. Ofrecen definiciones de los términos para aclarar su alcance y sus relaciones entre ellos. Dichas relaciones pueden ser jerárquicas, de equivalencia o asociativas. Existen monolingües o en varios idiomas (). Con el desarrollo de las TIC's (Tecnologías de Información y Comunicación), actualmente existen varios tesauros en línea como el (TML) The Thesaurus Musicarum Latinarum creado para la facultad de música de la Universidad de Indiana(<http://www.chmtl.indiana.edu/tml/>) y el de la UNESCO. (<http://databases.unesco.org/thessp/>). Su uso más común es como herramienta documental, pero algunos de ellos como Thinkmap Visual Thesaurus, están enfocando su uso como herramienta de adquisición de vocabulario, propósito general, como veremos más adelante.

### **La importancia de la lectura para la adquisición de vocabulario**

En los últimos años y a nivel mundial la difusión en los medios masivos de comunicación, por parte de organismos del sector privado, destaca la importancia de la lectura en la población en general, lo que se ha estado acentuando cada vez más. Así mismo, la implementación de estrategias gubernamentales para hacer de la lectura un hábito y a la vez un pasatiempo que resulte en un beneficio que disminuya el número de analfabetas, son más evidentes. México no es la excepción y en 2002 se creó el Programa Nacional de Lectura (disponible en <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/>), cuya base fueron el Programa Nacional para el Fortalecimiento de Lectura y la Escritura (PRONALEES 1995 - 2001) y el Programa Rincones de Lectura (1986 - 2000). Al parecer la iniciativa privada y los gobiernos han coincidido con la frase célebre de William Somerset Maugham, novelista y escritor de cuentos cortos en lengua inglesa de la década de los 30, que a la letra dice "La lectura no da al hombre sabiduría; le da conocimientos".

El desempeño exitoso de cualquier individuo en su lengua materna y en el aprendizaje de una segunda lengua, la importancia de la lectura cobra relevancia no sólo porque les provee conocimiento general y adquisición de vocabulario sino que los ayuda a desarrollar las habilidades de escritura, escucha y habla (Navarro, 2005). Así mismo, en 2005 Cánovas enfatiza lo que dice Rivers en 1983: La ausencia de un amplio

vocabulario, dará como resultado la incapacidad de usar las estructuras y funciones aprendidas para lograr una comunicación comprensible.

### **¿Qué implica “conocer una palabra”?**

La forma de una palabra (hablada, escrita, sus partes), su significado (conceptos, referentes, asociaciones) y su uso (funciones gramaticales, colocación en la oración y restricciones de uso, registro, frecuencia, etcétera) implica conocerla con claridad (Cánovas, 2005). Esta autora considera que para adquirir vocabulario existen otros factores que intervienen como son la repetición, la exposición repetida de la palabra, su generación en oraciones, las estrategias mnemotécnicas, la inferencia acertada y la asociación. La mayoría de esos factores en realidad son técnicas que se emplean en el aula de clases.

### **¿Qué es ThinkMap Visual Thesaurus?**

ThinkMap Visual Thesaurus es una herramienta de software en línea desarrollada y publicada por ThinkMap, Inc. que funciona como diccionario y tesoro multilingüe, que crea mapas de palabras. Así mismo, despliega ramificaciones a otras palabras con un significado relacionado con dicha palabra, mediante una interfaz gráfica muy intuitiva y fácil de usar. Puede ser empleada por estudiantes de todas las edades y es recomendable para aquellos que están estudiando inglés como una segunda lengua. El resultado de la búsqueda de la palabra retrograde con la herramienta es el siguiente:



Figura 1.- Resultado de la búsqueda la palabra retrograde usando la herramienta ThinkMap Visual Thesaurus. Disponible en: (<http://www.visualthesaurus.com/howitworks/>).

Como se aprecia en la figura, la herramienta crea un mapa de palabras que tienen relación con la palabra que se desea buscar. Así mismo, sólo es necesario colocar el apuntador del “mouse” sobre la palabra y desplegará el significado (en uno o varios idiomas según se configure) a la vez que ofrece el audio de la misma que se puede repetir cuantas veces se desee. Para cada palabra, tiene varios ejemplos de oraciones en los que se usa y su contexto. Por otro lado, cuenta con capacidades de filtrado en la búsqueda de una palabra para poder incluir o excluir sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. Así mismo se puede configurar para permitir seleccionar que tipos de palabras y significados serán filtrados. Al dar “click” en una palabra relacionada, despliega un nuevo mapa. De esa manera se puede explorar la cantidad de palabras que se deseen; contiene alrededor de 150,000 palabras en inglés (de Estados Unidos y Gran Bretaña), alemán, francés, holandés e italiano.

La aplicación contiene dos herramientas adicionales. La primera llamada VocabGrabber que crea una lista de vocabulario a partir de cualquier texto. De esa

manera se puede ir creando un cuaderno digital que puede ser compartido por otros usuarios.

La otra herramienta llamada Spelling Bee, funciona como un concurso de Spelling, en el que se puede competir con otros usuarios alrededor del mundo de acuerdo al nivel de dificultad seleccionado. Así mismo, se lleva un registro de las puntuaciones más altas y son publicados para conocimiento de los usuarios. También es posible interactuar con otros usuarios que son nativos de las lenguas que soporta la aplicación. El sitio de la aplicación contiene otros recursos como artículos especializados, acceso a blogs con temas de actualidad para el aprendizaje y puzzles. La aplicación actualmente es soportada por dispositivos móviles basados en iOS.

### **Taxonomía de estrategias para aprender vocabulario, aplicables con ThinkMap Visual Thesaurus**

La siguiente tabla muestra una taxonomía de estrategias para aprender vocabulario, realizada por Schmitt y su aplicabilidad con ThinkMap Visual Thesaurus.

<b>Taxonomía de estrategias para aprender vocabulario</b>			
<b>Grupo</b>	<b>Estrategia</b>	<b>% Utilidad</b>	<b>Aplicable en ThinkMap Visual Thesaurus</b>
A.- Estrategias para aprender una palabra nueva			
DET	Analizar parte de la oración	95	
DET	Analizar afijos y raíces	69	
DET	Buscar cognado en L1	40	
DET	Analizar fotografías, dibujos o gestos disponibles	84	
DET	Adivinar el contexto textual	73	
DET	Diccionario bilingüe	95	X
DET	Diccionario monolingüe	77	X
SOC	Preguntar al profesor la traducción a la L1	61	
SOC	Preguntar al profesor por la paráfrasis o sinónimo	86	
SOC	Preguntar al profesor por una oración que contenga la palabra nueva	78	

<b>Taxonomía de estrategias para aprender vocabulario</b>			
<b>Grupo</b>	<b>Estrategia</b>	<b>% Utilidad</b>	<b>Aplicable en ThinkMap Visual Thesaurus</b>
	Preguntar a los compañeros el significado	65	
SOC	Descubrir el significado por medio de actividades grupales	65	
<b>B.- Estrategias para consolidar una palabra una vez que ya ha sido encontrada</b>			
SOC	Estudiar y practicar el significado en grupo	64	
SOC	Interactuar con nativo-hablantes	-	X
MEM	Estudiar la palabra con su representación pictórica de su significado	-	
MEM	Conectar la palabra a una experiencia personal	62	
MEM MEM	Conectar la palabra con sus sinónimos y antónimos	88	X
MEM	Usar mapas semánticos	47	X
MEM	Utilizar escalas para adjetivos que tienen gradación	62	
MEM	Usar la palabra nueva en oraciones	82	X
MEM	Agrupar las palabras juntas con una historia	-	
MEM	Estudiar la ortografía de la palabra	87	X
MEM	Estudiar el sonido de la palabra	81	X
MEM	Decir en voz alta la palabra mientras se estudia	91	X
MEM	Utilizar el método de palabras clave		
MEM	Recordar afijos y raíces	61	X
MEM	Recordar parte de la oración	73	
MEM	Parafrasear parte de la palabra	77	
MEM	Utilizar cognados para estudiar	34	X
MEM	Aprender juntas las palabras de una expresión idiomática	77	X
COG	Repetición verbal	84	X
COG	Repetición escrita	91	

<b>Taxonomía de estrategias para aprender vocabulario</b>			
<b>Grupo</b>	<b>Estrategia</b>	<b>% Utilidad</b>	<b>Aplicable en ThinkMap Visual Thesaurus</b>
COG	Lista de palabras	67	X
COG	Tarjetas con representaciones	65	
COG	Tomar notas en clase	84	
COG	Usar la sección de vocabulario en el libro de texto	76	
COG	Escuchar cinta con lista de palabras	-	
COG	Poner etiquetas con los objetos físicos	-	
COG	Tener un cuaderno de vocabulario	-	X
MET	Usar medios en inglés (películas, canciones, noticieros, etcétera)	-	
MET	Examinarse uno mismo con pruebas de vocabulario	-	
MET	Continuar estudiando la palabra con el transcurso del tiempo	87	X

Tabla 1.- Estrategias para aprender vocabulario según Schmitt. Adaptado de Cánovas (2005)

De acuerdo a esta taxonomía, las estrategias para aprender vocabulario se agrupan en: de determinación, sociales, memorización, cognitivas y metacognitivas. Para las del primer grupo se observa que las estrategias se asocian más al uso y función principal de la propia herramienta que es ser un diccionario mono y multilingüe. Para las estrategias de tipo social, se observa que el nivel de interacción con otros usuarios es limitado. Este tipo son más aplicables en un salón de clases. Por otro lado, se observa un número importante de estrategias de memorización. Se destaca la asociación de la palabra con sus sinónimos y antónimos, su uso en oraciones, uso de mapas semánticos, el estudio de su ortografía y su pronunciación, utilización de afijos, cognados para estudiar, aprender juntas las palabras de una expresión idiomática, y el uso de lista de palabras. Por el lado cognitivo, destacan las estrategias de repetición verbal, el uso de listas de palabras y la conformación de un cuaderno de vocabulario. El poder estudiar palabras nuevas con el transcurso del tiempo es muy importante para reforzar el aprendizaje. Cánovas (2005) señala que a los profesores dentro del aula, les hace falta tiempo o sistematización para abordar el nuevo vocabulario de manera que

se logre consolidar el uso de nuevas palabras. Esta autora también afirma que no se cuenta con datos que demuestren que lo que hace dentro del aula sea suficiente para lograr un aprendizaje significativo y es necesario revalorar y actualizar el proceso enseñanza-aprendizaje de vocabulario. El uso de una herramienta como ThinkMap Visual Thesaurus, puede ayudar en esa valorización y actualización de dicho proceso para la adquisición de nuevo vocabulario; muchas de las estrategias empleadas por los profesores en el aula, cobran una dimensión más amplia por la facilidad del uso de la herramienta así como de los recursos que dispone. La motivación es parte muy importante en el aprendizaje de los estudiantes y la utilización de la herramienta ayuda a incrementar este factor que algunas ocasiones en el salón de clases pierde intensidad.

### **Conclusiones**

La adquisición de vocabulario es una parte muy importante en el aprendizaje de la lengua materna y en especial de una segunda lengua. Existen varias estrategias que se emplean en el aula de clases de tipo social, de determinación, memorización, cognoscitivas y metacognitivas de acuerdo a la taxonomía creada por Schmitt. El uso de un tesoro visual multilingüe de propósito general como ThinkMap Visual Thesaurus, una herramienta de software en línea de fácil uso, puede ayudar a reforzar dichas estrategias y complementar el aprendizaje de los estudiantes. Sus capacidades de crear mapas de palabras de forma gráfica, desplegar su significado, escuchar el audio, ejemplos de su uso en oraciones y capacidades de filtrado entre otras, permiten la aplicabilidad de muchas de las estrategias en el salón de clases por parte de los profesores, a la vez que adquieren una mayor dimensión que resulta motivante para continuar aprendiendo cada vez un número de palabras pero con un soporte que permita la consolidación de las mismas.

### **Referencias**

Arano, Codina (2005). *La estructura conceptual de los tesauros en el entorno digital: ¿Nuevas esperanzas para viejos problemas?* Disponible en [www.lluiscodina.com/ontotesauros.doc](http://www.lluiscodina.com/ontotesauros.doc)

- Cánovas (2005). El aprendizaje de vocabulario en el salón de clase: las estrategias de los estudiantes. En Universidad Nacional Autónoma de México (Ed). *Líneas de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. Adquisición de Segundas Lenguas. Estudios y perspectivas*. 1ª Edición. (pp. 143-166) México, D.F.
- Lamarca (2011). *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://www.hipertexto.info>
- Navarro (2005). La conexión lectura-escritura en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Educación*, 29 (2) 197-206. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029212>

## **Grabación de Podcast, una alternativa para la comprensión de lectura y vocabulario del idioma inglés.**

Deymi Margarita Collí Novelo

[deymi@uqroo.mx](mailto:deymi@uqroo.mx)

Manuel Antonio Becerra Polanco

[mbecerra@uqroo.mx](mailto:mbecerra@uqroo.mx)

Departamento de Competencias Básicas  
Universidad de Quintana Roo, Unidad Académica Cozumel

### **Resumen**

El aprendizaje del idioma inglés, se ha actualizado de la mano con el uso de la tecnología, desde la grabación en casetes hasta la creación de un podcast. Este último, ha tomado auge en los últimos años en el mundo de la Tecnología educativa; de acuerdo con EDUCAUSE (2006) el término podcasting fue diseñado por la compañía Apple, debido al producto comercial IPOD. El podcasting tiene la ventaja de desarrollar materiales propios, por parte del profesor o del estudiante y usar los recursos existentes y disponibles de forma gratuita en repositorios como itunes. Aunque la mayoría de los podcast se enfocan para practicar la habilidad auditiva, este trabajo se centró en la elaboración de podcasts para mejorar el vocabulario y la comprensión de lectura.

De acuerdo con la teoría de los esquemas propuesta por Rumelhart & Ortony (1977), la comprensión de un texto es un proceso interpretativo que envuelve los conocimientos previos y el texto en sí. El conocimiento previo el cual es organizado y almacenado en la mente del lector, es expresado como esquema. Con base a lo anterior se puede decir que para el alumno de idiomas, la comprensión de lectura puede ser un proceso complicado porque ellos, no tienen los suficientes conocimientos previos y vocabulario para leer como en su primer idioma.

Este trabajo tiene como objetivo, presentar los resultados de la grabación de podcast, para mejorar la comprensión de lectura y vocabulario en el aprendizaje del idioma inglés, como lengua extranjera. Veinte estudiantes de la Universidad de Quintana Roo, unidad académica Cozumel inscritos al curso de inglés pre intermedio tomaron parte de esta experiencia durante el verano 2013, ellos realizaron sus propias grabaciones para mejorar vocabulario y comprensión de lectura y los resultados fueron satisfactorios.

**Palabras clave:** podcast, vocabulario y comprensión de lectura.

## **Introducción**

El uso de materiales audiovisuales, vino a renovar la forma de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, con ello trajo nuevas teorías, métodos y técnicas; como por ejemplo, con el invento de la grabadora surgió el método audiolingual, que como su nombre lo indica da prioridad a la lengua hablada y a la audición, hace énfasis en la memorización y la repetición de diálogos, la correcta pronunciación y uso de la gramática. De acuerdo con Joly (2012) la empresa británica Linguaphone mundialmente conocida por el diseño de materiales para la enseñanza de idiomas, fue la primera en innovar en el ámbito tecnológico con el diseño de los primeros cilindros que incluían clases de inglés, posteriormente surgieron los casetes, CD y mp3.

La posibilidad de grabarse a uno mismo, ha estado disponible en los laboratorios de idiomas desde los años 70's; sin embargo, su uso fue muy limitado, Celce-Murcia (1991) señaló que las grabaciones con el método audiolingual "forzaban a los estudiantes a escuchar una oración y reproducirla correctamente con elementos léxicos, fonológicos y gramaticales de una forma casi perfecta". Por otro lado investigaciones recientes por parte de Manning (2005) y Molina (2006) señalan al podcasting, como un recurso tecnológico innovador en la enseñanza de los idiomas, con resultados favorables. Sin embargo, el éxito dependerá de las estrategias y el contexto del profesor.

El podcast, ha sido una estupenda herramienta para practicar la habilidad auditiva en el aprendizaje del inglés, ya que se puede encontrar temas interesantes y recursos para motivar a los estudiantes. Sin embargo, el mejor beneficio que brinda es de formar alumnos más autónomos en su aprendizaje. La ventaja del podcast es que el alumno puede almacenar podcasting y reproducirlos cuando quiera, ya sea a través de un celular, ipod, ipad o en la computadora. Más a favor de este proyecto el docente puede dejar indicaciones para que los alumnos graben su propio material. A diferencia con las grabaciones realizadas con las grabadoras, ahora es más práctico usar un celular con grabación de voz, un ipad ó con el programa audacity y a la vez desarrollar una temática, a diferencia de grabar oraciones repetitivas como los famosos drills, usados en el método audiolingual.

La lectura es indispensable para un estudiante de idiomas, la mayoría de los libros, exámenes y contenidos temáticos hacen énfasis en la comprensión de lectura. Nisbet y Shucksmith (1987) definen la lectura como un “proceso de recuperación y aprehensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte, las cuales son administradas mediante códigos, usualmente un lenguaje ya sea visual, auditivo o táctil. Ahora en cuanto a comprensión Birkerts (1995) menciona que para comprender un buen texto se debe estar consciente de que leer significa saber pronunciar las palabras escritas, identificar las palabras y el significado de cada una de ellas, así como poder extraer y comprender el significado general del texto. Por su parte Grellet (1981) ve la comprensión de lectura como extraer la información requerida de la manera más eficiente. Ahora bien Jordan (1997) explica que la lectura con propósitos académicos están relacionado con habilidades comunicativas, a través de las cuales se busca que el alumno adquiera vocabulario y aspectos gramaticales para el desarrollo de sus habilidades del nuevo idioma que estudia.

De acuerdo con la teoría de los esquemas (Rumelhart & Ortony, 1977) el conocimiento previo, es organizado y almacenado en la mente del lector, es expresado como esquema, Heimlich y Pittelman (1991) explican que esos esquemas están en constante desarrollo y transformación, cuando reciben nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan, cada información nueva amplía y perfecciona el esquema existente. De acuerdo con las investigaciones de Coady (1997) el vocabulario ha tenido un fuerte efecto en la comprensión de lectura, otras investigaciones señalan que el vocabulario es adquirido a través de la frecuencia de lectura (Cho & Krashen, 1994). Como se puede apreciar leer y vocabulario va de la mano, ya que leer implica saber las palabras para leer y ese vocabulario es necesario para su comprensión.

El objetivo la grabación de lectura es una técnica que tiene como objetivo comunicar el contenido de manera fiel y natural. Los alumnos al realizar esta actividad tienen que leer en voz alta y clara, las investigaciones de Gibson (2008) y Takeuchi (2003, 2009) reportaron que los estudiantes exitosos de lenguas extranjeras, son aquellos que leen en voz alta, por su parte otros estudios llevados a cabo por Kadota (2007) indican que leer en voz ayuda a la memorización de vocabulario nuevo. De acuerdo con Coyne, Simmons, & Kameñui, (2004) las actividades de leer en voz alta son sin dudas una

gran oportunidad para mejorar el vocabulario y la comprensión de lectura, ellos sugieren de 20 a 30 minutos de práctica al día.

Otras investigaciones llevadas a cabo por Anderson & Freebody (1981); Davis (1944) han descubierto una poderosa relación entre el vocabulario y la comprensión. Por su parte Aebersold and Field (1997) enfatizan que para llegar a ser mejores lectores, los estudiantes necesitan estar conscientes de como ellos leen y que pueden ellos hacer para mejorar la comprensión. Grabe (2009) discute el papel que juega reconocer una palabra para comprender la lectura. Rickek (2005) señala que el conocimiento del vocabulario es uno de los mejores factores para el éxito de la lectura. De esta manera Aebersold and Field (1997) proponen que saber vocabulario es importante para extraer el significado de un texto. De acuerdo a sus estudios los lectores de lenguas extranjeras dicen que ellos necesitan más vocabulario para poder comprender el significado de las oraciones. De acuerdo con Cain Oakhill, & Bryant (2004) la comprensión de lectura es un proceso complejo en los cuales muchas habilidades entran en juego, por su parte Palincsar & Brown, (1984) señala que muchos factores afectan ese proceso, por su parte Nagy (1998) señala que uno de esos importantes factores es el vocabulario.

## **Método**

El presente trabajo, describe los resultados obtenidos con la grabación de podcasts, para mejorar la comprensión de lectura y vocabulario. La muestra estuvo conformada por veinte alumnos de varias licenciaturas (Sistemas Comerciales, Recursos Naturales y Lengua Inglesa) inscritos al curso de inglés pre-intermedio 2013, en la Universidad de Quintana Roo, unidad académica Cozumel. Para la realización de este estudio, se realizó un cuestionario para conocer la actitud respecto a la grabación de podcast, así como también la mejoría del aprendizaje de vocabulario y la comprensión de lectura.

Uno de los primeros ítems, fue para conocer la actitud de los alumnos al realizar las grabaciones de lectura, la segunda hace referencia a la actitud de escuchar las grabaciones, el tercero conocer la actitud hacia las prácticas de grabaciones; estos tres primeros son para conocer si las grabaciones pueden ser una alternativa, como bien dijo Manning (1995) el uso de la tecnología es innovadora y sobre todo motiva al estudiante.

Para conocer la mejora de vocabulario, lo ítems se realizaron para conocer si los estudiantes son capaces de encontrar, recordar y aprender vocabulario nuevo y por último la actitud hacia la comprensión de lectura a través de las grabaciones, si los alumnos son capaces de recordar la lectura y de expresarse mejor.

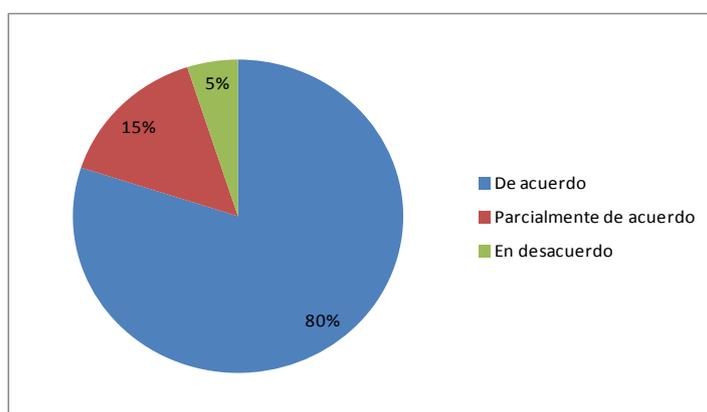
La encuesta fue realizada a través del servicio de encuesta en la web conocida como SurveyMonkey, los resultados fueron arrojados por la misma empresa. Los valores asignados a las afirmaciones de cada reactivo del cuestionario fueron los siguientes:

De acuerdo: significa, excelente actitud y ayuda de la actividad, (Grabación de podcast). Parcialmente de acuerdo: significa regular actitud y ayuda de la actividad, (Grabación de podcast). En desacuerdo: significa desagrado e inutilidad de la actividad, (Grabación de podcast). Parcialmente en desacuerdo: significa poca actitud y ayuda de la actividad, (Grabación de podcast).

Durante seis semanas los alumnos realizaron 14 lecturas con ejercicios de comprensión, las grabaciones no fueron realizadas durante el horario de la clase, cabe señalar que a los alumnos se les indicó, que primero debían buscar vocabulario nuevo con su respectiva pronunciación y leer al menos siete veces antes de hacer la grabación.

## Resultados

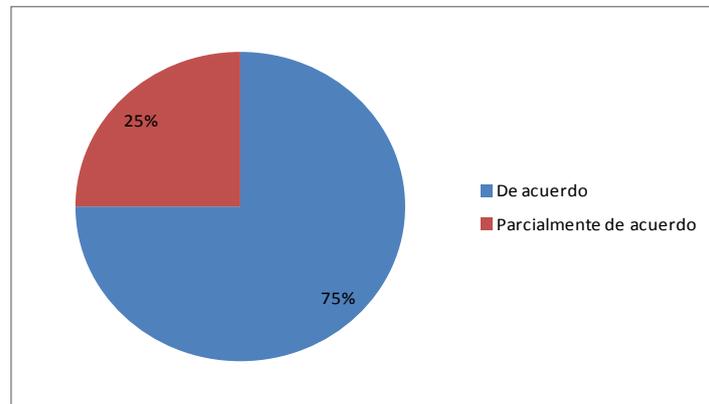
**Fig. 1 Me gusta hacer grabación de podcast.**



En cuanto a la actitud de esta actividad que fue impuesta por el profesor, el 80% señaló una excelente actitud para realizar las grabaciones, mientras que el 15% mostró una actitud regular y solo una persona que fue el 5% externó desagrado de la actividad. Los profesores esperan tener alumnos motivados para el beneficio de las

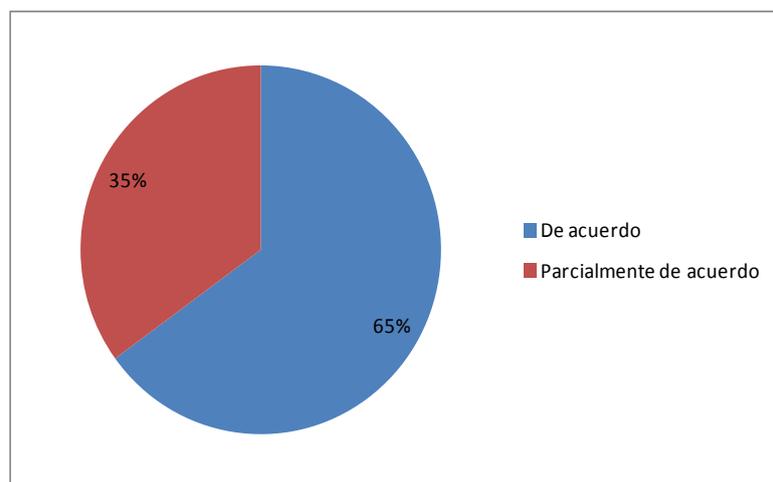
actividades en clase, el uso de la tecnología es un buen recurso que estimula a los alumnos a realizar las actividades, sin embargo no todos los alumnos están inmersos con en el uso de la tecnología.

**Fig. 2 Me gusta practicar la grabación de podcast**



Quizá el uso de la tecnología no puede ser agradable para todos; sin embargo, después de ciertas prácticas el cambio de paradigma puede ser evidente, la figura 2 hace diferencia con la anterior aquí el 75% señaló excelente actitud para practicar la grabación de podcast, el 25% una actitud regular. En esta actividad si se aprecia lo dicho por Manning (1995) que el uso de la tecnología es una herramienta para motivar a los alumnos.

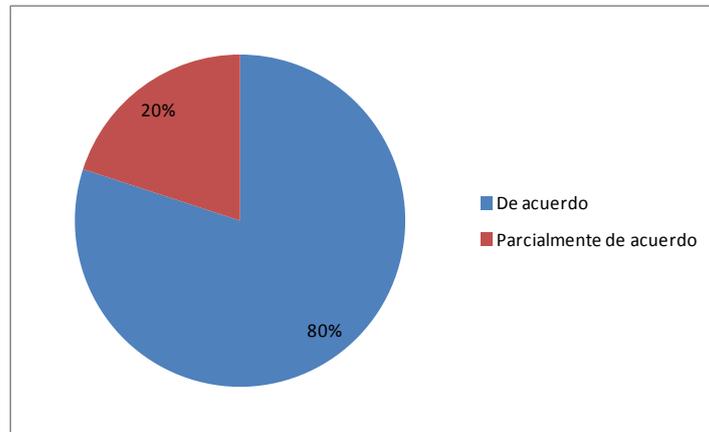
**Fig. 3 Me gusta escuchar mis grabaciones de podcast**



Como se aprecia en la Figura 3, el 65% de los alumnos tuvo una excelente actitud de escuchar sus grabaciones mientras que el 35% indicó una regular actitud, hay que considerar que el nivel de inglés es pre-intermedio y ellos aún tienden a ser tímidos para hablar y es necesario brindarles confianza para hablar. Al escuchar tu propia voz

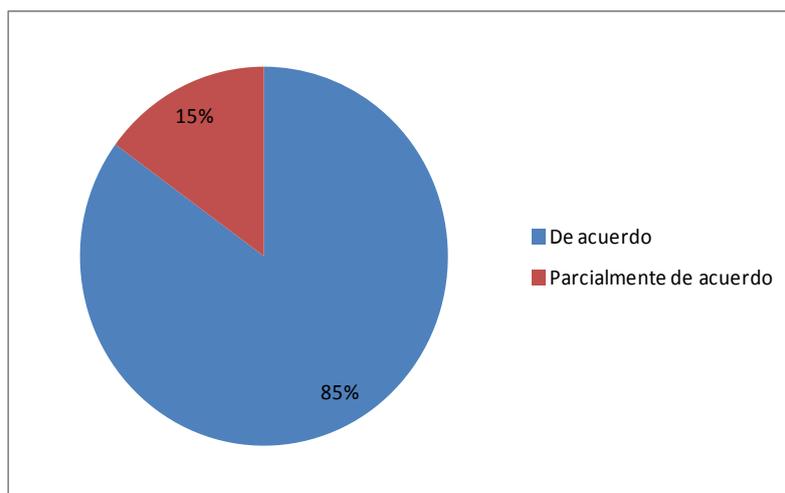
te da la oportunidad de corregir los errores. Sin embargo, esta actividad es importante de acuerdo con Aebersold and Field (1997) ellos señalan que para ser mejores lectores, los estudiantes necesitan estar conscientes de como leen y que pueden hacer para mejorar la comprensión.

**Fig. 4 La grabación de podcast me ayuda a aprender vocabulario nuevo.**



La grabación de podcast fue una actividad con una excelente actitud para aprender vocabulario nuevo, el 80% señaló estar de acuerdo mientras que el 20% estuvo parcialmente de acuerdo, una vez más el uso de la tecnología es una gran herramienta para motivar al alumno, sobre todo en el aprendizaje de vocabulario, tal como lo señalan las investigaciones de Rickek (2005) a mayor conocimiento de vocabulario mejor la comprensión, la importancia de comprender un idioma radica en saber el vocabulario, por eso la importancia de aprender primero el vocabulario.

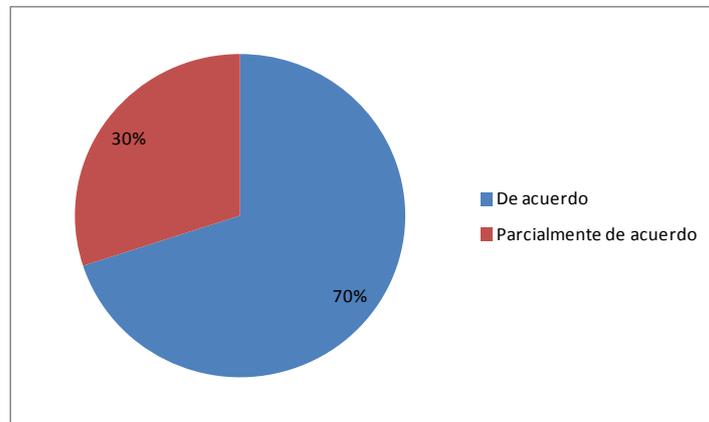
**Fig. 5 Me gusta encontrar vocabulario nuevo con la grabación de podcast.**



En cuanto a encontrar vocabulario con el uso de podcast el 85% señaló una excelente actitud y el 15% una regular actitud, El podcast da la libertad de aprender con el

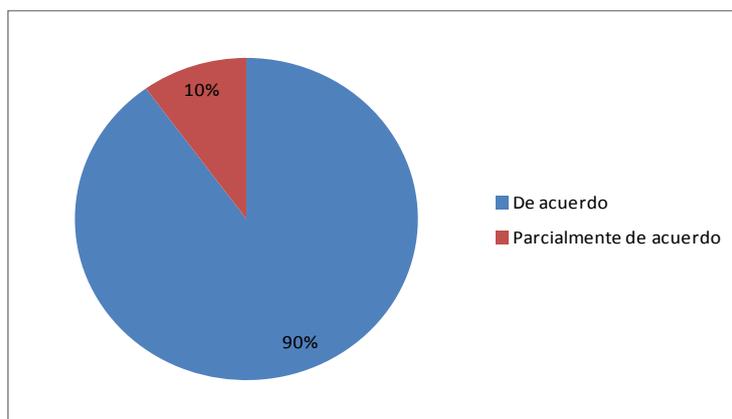
beneficio de grabar y escuchar, como ventaja el alumno se hace cargo de su aprendizaje, buscar vocabulario nuevo es algo que él puede hacer por sí mismo, sin la ayuda del profesor.

**Fig. 6 La grabación de podcast me ayuda a recordar vocabulario nuevo**



En cuanto a recordar vocabulario nuevo, el 70% señaló una excelente ayuda, mientras que el 30% indicó una regular ayuda, hay una ligera diferencia entre aprender y recordar, como se aprecia disminuyó la ayuda a ciertos alumnos, puede que la práctica ayude aprender cierto vocabulario nuevo, después de mucho practicar, pero no lo suficiente para que sea significativo y recordar el vocabulario nuevo en cierto contexto. Sin embargo, no se puede descartar como una buena alternativa. Quizá el uso de imágenes ayudaría.

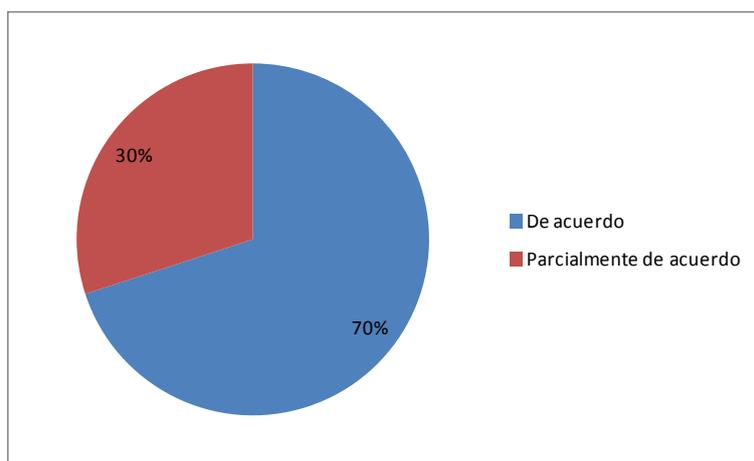
**Fig. 7 La grabación de podcast, me ayuda a comprender mejor lo que leo.**



En cuanto a comprensión la figura 7 claramente muestra que el 90% tuvo una excelente ayuda con el uso de la grabación y sólo el 10% un resultado regular. Posiblemente con la ayuda de la búsqueda y el aprendizaje de vocabulario nuevo

ayudó a comprender mejor tal como lo señalan las investigaciones de Anderson & Freebody (1981) que existe una fuerte relación entre el vocabulario y la comprensión. El hecho de leer en voz alta y grabar su voz permite al estudiante tal como lo señala Coyne, Simmons, & Kameènu, (2004) una oportunidad para mejorar el vocabulario y la comprensión de lectura.

**Fig. 8 La grabación de poscast, me ayuda a expresar mejor mis ideas**



En cuanto expresar sus ideas, el 70% señaló una excelente actitud de apoyo, con la ayuda del podcast, mientras que el 30% sostiene un resultado regular. Comprender está relacionado con explicar lo que uno ha leído, si los alumnos son capaces de reportar sus ideas, hay una clara evidencia de comprensión, la lectura es importante en el aprendizaje de idiomas, primero en al aprendizaje de vocabulario, para la comprensión y contar con el conocimiento previo para poder explicar o expresar sus ideas.

### **Conclusiones**

Sin duda alguna, el empleo de las nuevas tecnologías en la clase de inglés, han sido de gran herramienta y motivación en el aprendizaje del alumno, para practicar ciertas habilidades complejas como en este caso la comprensión de lectura; que sin duda,

numerosos ejercicios libros; sin embargo, que el alumno se responsabilice de hacer o crear su propio material, es interesante y motivante para ellos.

En cuanto a técnicas y comprensión de lectura hay una variedad, lo que los resultados del presente trabajo permiten a los docentes de idiomas, tomar decisiones para aplicarlo en la clase bajo su contexto, ya que como dijo Manning (1995) el éxito del resultado mucho dependerá de cómo el profesor lo emplee.

Renovar los ejercicios que se realizan a diario con el uso de la tecnología es una forma de actualizar la educación, de rescatar ejercicios valiosos y hacerlos más atractivos para los estudiantes, de hecho es más efectivo cuando los alumnos están envueltos con el profesor y el uso de la tecnología.

Como maestros de idiomas tenemos la tarea de innovar y tomar ventaja de las herramientas tecnológicas para mejorar y sobre todo para desarrollar las habilidades de aprendizaje de idiomas de nuestros estudiantes, para sacar el provecho posible, pero tomando en cuenta el objetivo del profesor, ya que el éxito de la actividad dependerá mucho del contexto; sin embargo, si se aplica bien, sí es una buena alternativa de aprendizaje.

### **Sugerencias**

Una de las principales sugerencias para futuras investigaciones, es aumentar el número de la muestra, ya que fue muy reducida a sólo un grupo; tener un buen número de participantes ayudará a tener mayores resultados para poder contrastar y tener una variedad de opiniones, al igual poder realizarlos con diferentes niveles, desde introductorio a nivel avanzado, e inclusive considerar aspectos como la pronunciación, estrategias y estilos de aprendizaje para futuras investigaciones.

### **Referencias**

- Aebersold, J. A. & Field, M.L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In Guthrie, J. (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp.77-117). Newark: International Reading Association.
- Birkerts, S. (1995). *The Gutenberg elegies*. New York: Ballantine.

- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). *Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills*. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 31-42.
- Carr, E. M. (1985). *The vocabulary overview guide: A metacognitive strategy to improve vocabulary comprehension and retention*. *Journal of Reading*, 28, 684-689.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a Foreign Language*. Second Edition. NY: Newbury House.
- Cho, K. S. & Krashen, S. D. (1994). *Acquisition of Vocabulary from the Sweet Valley Kids, series: Adult ESL acquisition*. *Journal of Reading* 37, 662-667. Recuperado en <http://www.cal.org/caela/research/raell.pdf>.
- Coady, J. (1997). *L2 vocabulary acquisition through extensive reading*. Cambridge England: Cambridge university press.
- Coyne, M.D., Simmons, D.C., & Kameñui, E.J. (2004). Vocabulary instruction for Young children at risk of experiencing reading difficulties: Teaching word meanings during shared storybook readings. In J.F. Baumann & E.J. Kameñui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice*. New York: Guilford.
- Gibson, S. (2008). *Reading aloud: a useful learning tool?* *ELT Journal* 62(1): 29-36.
- Grabe, W. (2009). *Reading a Second Language*. New York: Cambridge University Press.
- Heimlich, J. E. & Pittelman, S. D. (1991). *Los mapas semánticos: estrategias de aplicación en el aula*. Madrid: Visor.
- Joly. (2012). *100 years of m-learning innovation?* Disponible en <http://www.line.co.uk/viewpoints/100-years-of-m-learning-innovation/>
- Jordan, R. (1997). *English for academic purposes*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Kadota, S. (2007). *Science of Shadowing and Reading Aloud*. Tokyo: Cosmopia.
- Manning, S. (1995). *The promise of Podcasting. Pointers and clickers IONN Technology tips of the month*. Vol. 6 (2).
- Molina, G. P. and (2006). *EDUCAUSE, Pioneering new territory and technologies*. Recuperado 7 de octubre 2013, en <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0659.pdf>. Envolving Technologies Comitee.
- Nagy, W., & Scott, J. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Ricke, M. (2005). Words are wonderful: Interactive, time-efficient strategies to teach meaning vocabulary. *The Reading Teacher*, 58 (5), 414-423.
- Rumelhart D. E., & Ortony, A. (1977). *The representation of knowledge in memory*. In R.C.Anderson, R.J.Spiro,&W.E. Montague(Eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates. Schank, R. C., & Abelson.
- Takeuchi, O. (2003). *What can we learn from good language learners? A qualitative study in the Japanese foreign language context*. *System* 31 (3): 385-92.

Takeuchi, O. (2009). Learning from good language learners in a specific context. In: Yoshida., T. et al., (eds) *Researching Language Teaching and Learning: An Integration of Practice and Theory*. Oxford: Peter Lang, 305-22.

## Las e- actividades a través de la Web 2.0, una alternativa en la enseñanza del inglés

Manuel Antonio Becerra Polanco

[mbecerra@ugroo.mx](mailto:mbecerra@ugroo.mx)

Deymi Colli Novelo

[deymi@ugroo.mx](mailto:deymi@ugroo.mx)

Felipe Hernández González

[fhernandez@ugroo.mx](mailto:fhernandez@ugroo.mx)

### Resumen

Desde nuestra perspectiva las e-actividades juegan un papel importante en la educación sin importar el área temática. Asimismo, son un gran detonante para la eliminación de las barreras fisiológicas, esto da como resultado una mejor flexibilidad en la enseñanza al liberar el conocimiento de un espacio físico dando lugar a una educación evolutiva y colaborativa por medio de herramientas que facilitan una interacción sincrónica o asincrónica. De acuerdo con Fuentes, Guerra y García (2003), el concepto de actividad es un proceso de enseñanza aprendizaje que no necesariamente debe estar ligado al movimiento, acto o manipulación por parte del alumno sino que se refiere a todas aquellas acciones de observación, escucha o trabajo en equipo. En otras palabras, las actividades son diferentes acciones o procedimientos que los estudiantes deben realizar en concordancia con los contenidos relacionados a la asignatura. Sin embargo, si dichas actividades son realizadas o adaptadas a través de la Web, entonces se convierten en e-actividades. Finalmente, el presente artículo describe la evolución de la Web y cómo dicha evolución ha permitido generar infinidad de opciones para crear e-actividades para el aprendizaje o enseñanza del inglés. De igual forma, incluimos una pequeña guía para la selección de contenidos que deben ser incluidos en el diseño de las e-actividades.

### Palabras claves:

E-actividades, internet, enseñanza del inglés

## **Introducción**

Internet, al escuchar o leer esta palabra es muy posible que se tenga diversas connotaciones e interpretaciones de acuerdo al contexto. Quizás, para la mayoría de los jóvenes sea sinónimo de redes sociales, música y entretenimiento. Por su parte, para la mayoría de académicos, Internet es una caja mágica con múltiples opciones de innovación, interacción, comunicación e investigación en pro de una mejora educativa. Desde sus orígenes, el Internet ha sido un concepto evolutivo partiendo desde ideas básicas hasta llegar a un punto donde su cúspide alcanza una revolución denominada Web 2.0.

Pero ¿Qué es la Web 2.0? no es fácil definir el significado, en su comienzo fue abordado como un concepto ambiguo que enmarca herramientas y aplicaciones web, diferenciándolas de lo que hasta entonces existía en Internet. Sin embargo, Tim o' Reilly (2004) creador del concepto, lo define como la segunda generación de la Web, basadas en comunidades de usuarios y una gama de servicios que fomentan la colaboración y el intercambio entre los mismos; por su parte, Dehaes (2006) coincide con la idea de Reilly; no obstante, afirma que la Web 2.0 se caracteriza por la ruptura de las barreras que impedían al usuario la interacción y expresarse libremente a través de sitios personalizados tales como blogs, Wiki, redes sociales, etc. Finalmente, Avin (2007) describe esta transición como un cambio de paradigma más que de tecnología. Menciona que se ha pasado de una Web en la que solíamos ser usuarios receptores pasivos de la información, que fluía en único sentido; con el cambio de paradigma se genera un doble flujo de información, ahora el usuario asume un rol activo, pasando a generar información y no sólo a consumirla.

En el ámbito educativo Sánchez & Rodríguez (2008) mencionan que la transformación sufrida en estos últimos años ha sido importante, se está convirtiendo el Internet en un banco de recursos y en una plataforma para trabajar con multi recursos. El éxito de las Tics creadas en los últimos años se debe a la simplicidad del manejo de las mismas. En pocos minutos con la ayuda de la Web podemos usar blogs, Wiki, páginas de video, bitácoras, etc.

## Evolución del internet

Web 1.0	Web 2.0
DoubleClick	Google AdSense
Ofoto	Flickr
Akamai	BitTorrent
mp3.com	Napster
Britannica Online	Wikipedia
personal websites	Blogging
Evite	upcoming.org and EVDB
domain name speculation	search engine optimization
page views	cost per click
screen scraping	web services
Publishing	Participation
content management systems	Wikis
directories (taxonomy)	tagging ("folksonomy")
Stickiness	Syndication

Tabla 1. Evolución del Internet. Fuente: TimO'Reilly 2005

La tabla 1, describe las más notables diferencias de la transición del Internet 1.0 al 2.0, entre las sobresalientes podemos notar que las actividades pasivas evolucionaron convirtiéndose en actividades colaborativas y de intercambio de contenidos; resulta muy interesante observar la evolución de las enciclopedias, mientras que hace un par de décadas sólo se disponía del servicio lento e incompleto de la enciclopedia británica, ahora el surgimiento de las Wikis y la Wikipedia han dado un tremendo impacto al aprendizaje, pues los contenidos son actualizados por los mismos usuarios permitiendo un intercambio fluido del conocimiento.

Por otra parte, el uso de las páginas personales, que sólo difundían información y carecían de una interacción con otras personas; felizmente evolucionó al uso y gestión de contenidos por medio de Blogs y Redes sociales. El uso de las páginas personales

tales como: Facebook o Blogger han facilitado el intercambio de archivos de audio, video y documentos; asimismo, estos recursos son tan versátiles que permiten, una comunicación interactiva por medio de comentarios alojados en el mismo sitio y visible para los usuarios, dándoles la oportunidad de intercambiar ideas o recibir una retroalimentación. En pocas palabras, lo que empezó como una actividad donde solo unos cuantos podían editar, manipular, gestionar y subir información a la Web, se convirtió en una actividad de masas donde usuarios y editores hacen el trabajo colaborativo haciendo posible el intercambio y actualización de contenidos.

### **Las e-actividades**

Hasta hace algunos años, los recursos y actividades que solían ser empleados en la enseñanza de lenguas, eran netamente audiovisuales recurriendo excesivamente al uso de textos y ejercicios repetitivos de escritura (drills). La práctica de la habilidad oral, resultaba ser monótona, pues los alumnos no tenían alternativas para practicar, más que con los mismos compañeros o profesores. En algunos casos, si los alumnos tenían el poder adquisitivo, podían hacer viajes al extranjero y de esta forma realizar una experiencia real de práctica y empleo de sus habilidades del idioma. El boom de las Tics aunado al enorme potencial del internet, ofrece nuevas herramientas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de un idioma. Con la ayuda de estas herramientas y la combinación de un buen diseño de estrategias de enseñanza, se pueden lograr grandes avances, en la práctica de las 4 principales habilidades del idioma (leer, hablar, escuchar, escribir), el gran beneficio son las posibilidades de contar con redes sociales, audio, video, documentos en línea, páginas interactivas, freeware, canales de radio y tv, documentales, revistas, PowerPoint, imágenes, mundos virtuales, chats, video conferencias, etc. Todo esto, puede ser un magnífico material o recurso didáctico para diseñar e-actividades enfocados a la enseñanza de lenguas y no sólo reforzar los aspectos gramaticales, sino también el aspecto de la cultura e ideología de la lengua que se estudia.

Aunado a lo descrito, Cabero y Gisbert (2005) describen y clasifican ciertas ventajas de la formación del alumno a través de e-actividades al contrastarlas con las actividades tradicionales en el salón de clase.

<b>Formación basada en la Web</b>	<b>Formación presencial tradicional</b>
Permite que los alumnos vayan a su propio ritmo de aprendizaje.	Parte de una base de conocimiento y el estudiante debe ajustarse a ella.
Permite la combinación de diferentes materiales auditivos, visuales y audiovisuales).	Parte de la base de que el sujeto recibe pasivamente el conocimiento para generar actitudes innovadoras y críticas.
El conocimiento es un proceso activo de construcción.	Tiende a un modelo lineal de comunicación.
Puede ser utilizada en el lugar de trabajo, y en el tiempo disponible por parte del estudiante.	Se desarrolla en un tiempo fijo y en las aulas específicas.
Es flexible.	Tiende a la rigidez temporal.
Tenemos poca experiencia en su uso. No siempre disponemos de los recursos estructurales y organizativos.	Tenemos mucha experiencia en su utilización. Disponemos de muchos recursos estructurales y organizativos.

Tabla 2. Adaptado de la versión original (Cabero y Gisbert, 2005).

De acuerdo a la tabla propuesta por Cabero, se puede observar una diferencia entre la formación tradicional y la basada en la Web, como es de esperarse existe mayor flexibilidad en el ámbito en línea, a diferencia del sistema tradicional. Tal como mencionan los autores, existe poca experiencia por parte de los profesores al aventurarse a diseñar estrategias y actividades mediados por las Tics. Esto podría derivarse a ciertos factores tales como: falta de capacitación, brecha digital, falta de conocimiento sobre herramientas en línea, falta de tiempo o por la misma apatía del profesor de transitar del contexto tradicional a un contexto más actual para beneficio de nuestros alumnos. Fundamentando lo descrito Todd (2005), menciona que la revisión de la literatura e investigaciones, muestran evidencia de que los profesores que cuentan con una buena alfabetización digital se atreven a usar la computadora para el diseño de actividades en línea, a diferencia de los profesores de mayor antigüedad que quizás nunca tuvieron acceso inicial en el aspecto de las Tics.

## Beneficios de las e-actividades

De acuerdo con Cabero (2006) las funciones que pueden desempeñar las e- actividades son infinitas, e irían desde la realización o cumplimiento de objetivos cognitivos pasando por la socialización y motivación del estudiante con el resto de sus compañeros dentro de un ambiente de formación educativa con miras a lograr los objetivos establecidos en la planeación del año académico. Por otra parte, no se debe olvidar que las e-actividades que sean asignadas a los alumnos pueden también servir para otras funciones además de las indicadas; pueden servir también como un puente o conexión para llevar al alumno a estrategias de procesamiento profundo de la información. En resumidas cuentas, podemos mencionar un pequeño listado de las principales funciones que las e-actividades desempeñan en la educación.

Clarificación de los contenidos presentados.

Transferencia de la información a contextos y escenarios diferentes en los cuales fueron presentados.

Profundización en la materia.

Adquisición de vocabulario específico.

Aplicación de los contenidos en un entorno interactivo.

E-actividades reportadas en la investigación y un breve listado de ejemplos de gran utilidad.

Dentro del campo de la investigación en la cultura y enseñanza de lenguas, se ha demostrado que la cultura y lenguaje no pueden ser separados uno de otro; al contrario, deben ser usados mutuamente para el diseño de actividades constructivas (Kramsch, 1993). De acuerdo con las perspectivas socioculturales en la enseñanza de una segunda lengua, las habilidades del idioma deben ser a través de actividades que fomenten una interacción social por medio de la colaboración dentro de un escenario social y cultural (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985; Lantolf, 2004). Los mundos virtuales son un buen ejemplo de interacción entre lo cultural y lo académico a través de e-actividades enfocada en la práctica de las habilidades del idioma. El mundo virtual de "Second Life" ofrece un vasto abanico de posibilidades de interacción y e-actividades por medio de sus múltiples escenarios y simplicidad de transportarse virtualmente a cualquier parte del mundo. De acuerdo a las estadísticas, existen más de 70,000 personas conectadas simultáneamente. Peterson (2006), menciona que en su

experiencia de crear actividades a través de Second Life, ha sido gratificante, esto se debe a que gracias a las herramientas del chat , audio, gráficos y video en un tiempo real, fomentan la participación de los alumnos, de este modo la actividad sociocultural fluye con un objetivo académico en la práctica de las habilidades lingüísticas.

Las bondades del la Web 2.0 son infinitas en el diseño de e-actividades, con el gran adelanto tecnológico que actualmente vivimos, las aplicaciones y software educativos surgen para cubrir las necesidades en la educación, especialmente para diseñar mejores estrategias de enseñanza. Una gran herramienta para el diseño de actividades en la enseñanza de lenguas es el Podcasting. El podcast con enfoque educativo está ganando terreno en la educación, y poco a poco más universidades comienzan a usarlo como una herramienta para la divulgación de contenidos académicos, tal es el caso como la Universidad de Berkeley y el Instituto Tecnológico de Massachusetts, que desde el 2007 han estado difundiendo contenidos en sus campos gracias a las bondades y simplicidad de este recurso. Por su parte Stanley (2006) menciona que el uso del podcasting en la enseñanza del inglés, es una buena herramienta para diseñar e-actividades que refuercen los contenidos del libro; de esta manera, se provee de un material auténtico con grabaciones narradas por hablantes nativos. De igual forma, gracias al podcasting se fomenta una retroalimentación en relación a temas gramaticales. En la Web 2.0 existen muchas páginas enfocadas a la distribución de contenidos para las clases de inglés, sólo por citar algunas podemos mencionar: ESL pod.com, Podomatic, english podcast, podcast efl.com entre otros. Finalmente, Goodwin (2005) menciona que los alumnos pueden realizar sus propios podcast al editarlos, grabar su voz, practicar la pronunciación de textos e imitar la pronunciación de hablantes nativos. De esta manera se estaría fomentando una actividad constructiva que permite a los alumnos una interacción entre lo académico y tecnológico.

Desde otra perspectiva, en el diseño de e-actividades podemos mencionar que el uso de videos en la enseñanza de inglés ha sido probado exitosamente desde hace algunas décadas. Su gran beneficio recae en lo siguiente: son materiales que proveen al alumno una experiencia de la lengua en un contexto más natural y el lenguaje que se

presenta de una forma menos estructurada. A través del uso del video, los alumnos tienen la oportunidad de observar y participar en actividades más activas y al mismo tiempo maximizar el uso de habilidades cognitivas. Por su parte Jonassen (2000), reafirma las ideas previas al mencionar que a través de la multimedia y el video , los alumnos son expuestos a escuchar a hablantes nativos usando la lengua en contexto en diferentes niveles, esto es de gran relevancia, pues la interacción y diseño de actividades con estos recursos, permiten al alumno incrementar sus habilidades lingüísticas. Dentro de la web 2.0 hay múltiples opciones para generar e-actividades en sitios especializados en difusión de videos tales como: Youtube, Dailymotion, Tedsread Vimeo, entre otros. Finalmente, Mai (2007) menciona que un aprendizaje activo es un enfoque cognitivo que permite a los alumnos asumir un rol activo en su educación. Los alumnos no sólo aprenden mediante la observación; también aprenden mediante la participación y la colaboración. Las nuevas tecnologías nos ofrecen escenarios que permiten el diseño de actividades flexibles y enriquecedoras como las descritas previamente. Asimismo, las e- actividades pueden ser fomentadas de una perspectiva teórica basada en la metodología del profesor con el fin de alcanzar los objetivos.

### **Listado de e-actividades de posible uso en la enseñanza del inglés y otras asignaturas afines**

Crear productos tales como multimedia o su diseño, que también puedan ser usados por otros usuarios.

Participar en foros de discusiones.

Grabaciones de presentaciones en audio o video “podcasting”.

Aprendizaje conceptual.

Reunión de datos y síntesis.

Videoconferencia.

Laboratorios virtuales.

Viajes de campo a través de mundos virtuales.

Aprendizaje colaborativo.

Presentaciones en línea.

Elaboración y diseño de mapas conceptuales.

Investigación.

Creación o participación en blogs educativos.

Participación o diseño de Wiki

## **7- Metodología en la selección de e-actividades**

Cabero y Román (2006) mencionan que la metodología en las e-actividades es de suma importancia, esto se debe a que debemos incluir diferentes aspectos que sirvan de guía y orientación al alumno. Asimismo, debemos incluir los criterios que se manejarán para su evaluación y calificación. De igual forma, siendo profesores y los orientadores en este proceso educativo, debemos incluir una serie de aspectos que le sirvan al alumno como una guía u orientación en el proceso de aprendizaje mediado por e-actividades, entre los cuales podemos incluir las siguientes:

Especificar con claridad el contexto y entorno donde se debe realizar la e-actividad.

Mencionar la forma de envío al profesor: correo electrónico, subirla a una plataforma virtual, Drop box, Google drive, etc.

Indicar los diferentes recursos que podrá emplear el alumno.

Especificar el número de participantes que pueden ser integrados en equipos, parejas, o de manera individual.

Conductas que se espera que sean desarrolladas por los estudiantes.

Estructura en la que se debe presentar el trabajo.

Aunado a lo descrito, al momento de seleccionar o crear una e-actividad, es muy importante tener en cuenta el uso de un buen diseño instruccional que nos ayude a dirigir nuestro objetivo. Es muy importante tener en mente ciertas preguntas que ayuden al diseño eficaz de nuestra e-actividad.

- ¿Hacia quién va dirigido?
- ¿Qué deben aprender los estudiantes?
- ¿Cómo adquieren los alumnos conocimientos?
- ¿Cómo desarrollan las habilidades y actitudes?
- ¿Cómo incorporan sus cualidades personales para el logro de los conocimientos,

habilidades y actitudes?

- ¿Cuándo se certifica que el alumno ha logrado el dominio de esas competencias?

El formato en línea del diseño instruccional nos permite diseñar la instrucción de manera más interactiva. Esto significa que podemos crear experiencias de aprendizaje donde el individuo hace uso de sus sentidos, lo que fomenta que el individuo pueda integrarse con mayor eficacia e involucrarse activamente en la actividad instruccional. Los medios de audio, vídeo y animación se convierten en complementos inherentes a la experiencia de aprendizaje. La ventaja aquí es que los medios electrónicos y no-electrónicos al estimular el uso de más de un sentido ayudan a: captar la atención del estudiante, involucrar más al estudiante, y atender los diversos estilos de aprendizaje del estudiantado.

### **Conclusiones**

A lo largo del presente artículo, se ha descrito la importancia del uso de la tecnología, los avances de la Web 2.0 y de las infinidades de opciones que existen en Internet para el diseño de e-actividades. A simple vista, parece fácil hacer uso de la tecnología e implementarla para el diseño de mejores estrategias académicas; sin embargo, sabemos que dar este paso no siempre resulta fácil, esto se debe a que existen muchos factores que merman el flujo y uso de las nuevas tecnologías al contexto educativo. Tal como se ha mencionado previamente, la falta de conocimiento sobre las Tics, la brecha digital y en algunos casos la falta de interés en los profesores representan el principal obstáculo de moverse del ámbito tradicional al contexto tecnológico, mismo que es presentado por la mayoría de nuestros alumnos, y de una sociedad cambiante. Nuestra experiencia reportada en este trabajo pretende ser una guía académica, que motive a los profesores de inglés o de cualquier otra área educativa a usar la tecnología como una herramienta más, que pueda combinarse con el conocimiento generando una interacción entre lo académico y tecnológico. Finalmente, el uso de las nuevas tecnologías para el diseño de e-actividades representa una alternativa para acceder a diferentes canales de aprendizaje e impactar los estilos de aprendizaje en los alumnos al brindarles múltiples recursos en línea y una interacción continua.

## Referencias

- Avin (2007). *Aproximaciones para una definición de Web 2.0*. Recuperado el 15/02/2013 en [http://www.theslogan.com/es\\_content/index.php?option=com\\_content&task=view&id=4192&Itemid=14](http://www.theslogan.com/es_content/index.php?option=com_content&task=view&id=4192&Itemid=14)
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2005). *La formación en internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla Eduforma/ Trillas.
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2005). *Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación. Alternativas*. [http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/plataformas\\_virtuales\\_teleformacion\\_2005.pdf](http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/plataformas_virtuales_teleformacion_2005.pdf)
- Dehaes (2006). *Nosotros los usuarios 2.0*. Recuperado el 12/02/2011 en <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/viviana-dehaes-nosotros-los-us.php>
- Goodwin-Jones, R. (2005). *Emerging Technologies: Skype and Podcasting: Disruptive Technologies for Language Learning*. *Language Learning and Technology*, 9(3): 9–12.
- Jonassen, D.M. (.2000). Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments. In D. M. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environment* (s pp. 89-122). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Todd R. W.(2005). *Prepare now for computer purchase* <http://www.readingrockets.org/article/29126/>
- Kramsch, C. J. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Mai, N. (2007). Learning with multimedia: Engaging students in constructivist learning [Abstract]. *International Journal of Instructional Media*, 3(4 2), 10.
- Peterson, M. (2006). *Learner interaction management in an avatar and chat-based virtual world*. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 79-103.
- Stanley, G. (2006). *Podcasting: Audio on the Internet Comes of Age*. *TESL-EJ*, 9(4).
- Tim o' Reilly (2004). *What is Web 2.0?*, recuperado el 16/02/2013 en <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

## **La lectura en el aula: Una propuesta didáctica en la clase de inglés**

Sandra Valdez Hernández

Universidad de Quintana Roo Unidad Chetumal

### **Resumen**

Este artículo presenta una serie de actividades que pueden ser empleadas en el aula para fomentar la comunicación y ayudar a los estudiantes a afrontar algunos problemas durante la lectura. El objetivo primordial es aportar ideas funcionales en el desarrollo de las estrategias de lectura e incrementar la motivación en los estudiantes.

### **Palabras clave**

Lectura, estrategias, motivación, aprendizaje.

### **Introducción**

Cada palabra que escuchamos, cada frase que leemos lleva algo a la mente, al corazón, a los pensamientos, a la personalidad e incluso al comportamiento. Las lecturas son una fuente de materiales que pueden ser aplicadas en el aula para incrementar la motivación. Según Greenwood (1992), una forma de animar a los lectores renuentes es mostrarles que las lecturas pueden ser muy divertidas y que dan lugar a una variedad de tipos de interacción. Sobre esto Alderson (2005) y Gleason (2005) mencionan que, al crecer en las sociedades alfabetizadas, se apoya sobremanera al estudiante, que una variación de grados de alfabetización en el hogar y en las comunidades conlleva una importante introducción a la alfabetización formal.

Para muchos estudiantes de inglés como lengua extranjera, el material escrito (ya sea impreso o electrónico) es la fuente más fácilmente disponible, la más abundante y la más propicia para crear la conciencia (Cobb, 2007; Mesri, 2012 ). Es necesario mencionar que la lectura en Inglés puede ampliar las competencias interculturales de los alumnos y dar lugar a un incremento de la motivación para aprender el lenguaje (Perales Escudero, 2011, 2012). Además, las lecciones de lectura en inglés como lengua extranjera, cuando se planifican y ejecutan bajo ciertos criterios y estándares, pueden

conducir a la mejora de habilidades y desarrollo de la lectura de las competencias ausentes en la lectura L1.

El objetivo de este trabajo es presentar a los profesores y estudiantes interesados en el desarrollo de habilidades de lectura, algunas actividades e ideas prácticas para emplear dentro y fuera del aula y aprovechar las lecturas como un recurso motivador en el aprendizaje de inglés, ya que a veces los estudiantes e incluso los profesores ignoran o descuidan la importancia de la lectura. En este trabajo se presentan una serie de actividades prácticas para promover la comprensión de la lectura y el aprendizaje de inglés.

En la primera parte se introducen brevemente conceptos sobre lectura y propósitos de la lectura para los profesores y estudiantes, en la segunda parte mostramos algunas actividades para desarrollo y practica de habilidades de lectura. Finalmente damos algunas consideraciones esenciales a tener en cuenta a la hora de leer.

#### Comprensión de lectura

La lectura es una de las habilidades más estudiadas sin embargo de las menos aplicadas, practicadas y desarrolladas en clase; varios estudios indican que a partir de intermedios y EFL / ESL los alumnos tienen dificultades para reconstruir los patrones y permanecer centrados en los segmentos de texto locales durante la lectura. En otras palabras, no pueden hacer conexiones a través de segmentos de texto más grandes y se centran casi exclusivamente en la frase o el procesamiento de oraciones a este nivel. Este fenómeno se ha observado una y otra vez tanto en jóvenes estudiantes, como en adultos (Stanley, 1984 ; Buly y Valencia, 2002 ; Perales Escudero, 2011 , 2012) Nos preguntamos por qué la lectura es y ha sido una de las habilidades más específicas estudiadas en todas partes. A pesar de ser una de las más estudiadas, sigue siendo una de las más difíciles de afrontar. Esto probablemente es debido a factores culturales y endémicos, debido a que nuestros estudiantes no están acostumbrados a leer, incluso en su propio idioma, o no se aplican las habilidades correctas para ser un lector eficaz. ¿Cuántos libros o revistas leemos cada año en nuestro idioma? ¿Hablamos de ellos, mientras leemos o después de leerlos? ¿Comprendemos realmente lo que estamos leyendo? La comprensión de un texto escrito significa extraer la información necesaria de un texto de la manera más eficiente posible, teniendo en cuenta la información

pertinente y el propósito de la lectura. Según Grellet (1999), en diferentes momentos de la vida aplicamos diferentes estrategias cuando leemos, entre ellas destacan la lectura rápida, vistazo, lectura atenta, por ejemplo: cuando usamos el diccionario, y cuando estamos leyendo un artículo científico, un anuncio en el periódico, lo que significa que un lector competente determinará en primer lugar, el propósito de la lectura y por ende podrá captar o rechazar la información que no necesita, o encontrar lo que está buscando de acuerdo a la situación.

Desde tiempos inmemorables, los académicos e investigadores han mencionado la importancia de la lectura, misma que de acuerdo a esos estudios es importante para el desarrollo y para la comprensión del mundo. Las investigaciones sobre la lectura se han llevado a efecto tanto en el aprendizaje de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera SL/EFL. Haas y Flower (1988) señalan la importancia de las habilidades y estrategias para comprender los elementos de contenido, características de contexto, elementos retóricos, y aspectos culturales. En la construcción de habilidades y competencias se enfatiza el uso de estrategias para la comprensión de texto (Hamp-Lyons, 1985). También se hace hincapié en los propósitos e intenciones del lector por la lectura.

### **Propósitos para leer y habilidades de lectura**

Hay varias razones por las cuales leer, en su mayoría conectadas con el placer y la lectura de información. Normalmente leemos con la finalidad de encontrar algo que necesitamos, profundizar o hacer algo con la información. Podría ser para hacer la tarea o porque queremos profundizar en algún tema, lo que tenemos que tener en cuenta es que al leer formulamos un diálogo con el escritor. Según Nuttall (1996) ese es el objetivo principal, identificar las ideas, pensamientos y sentimientos del autor para que el lector pueda formar sus propias conclusiones o decidir si está de acuerdo o en desacuerdo con lo leído.

Cuando leemos, normalmente aplicamos algunas habilidades o capacidades: vistazo (skimming), lectura atenta (scanning), la lectura intensiva, lectura extensiva, reconocer la idea principal, reconociendo los marcadores del discurso. El vistazo (skimming) significa mover rápidamente los ojos por el texto para identificar títulos, cifras,

caracteres, apartados para obtener la esencia misma del texto. La lectura atenta (scanning) se utiliza para buscar datos concretos y detalles que nos interesan, se refiere a encontrar una pieza particular de información de forma rápida. Lectura intensiva es leer textos cortos para extraer información específica, se trata de la lectura de los detalles. La lectura extensiva suele ser por el placer que implica la comprensión global. Los cuentos son un buen recurso para implementar estas actividades.

### **Cuentos en el aula**

Si bien implementar lectura en el aula no es una tarea fácil, ayuda a los estudiantes y profesores en el proceso de aprendizaje. En primer lugar, el profesor debe conocer el material a emplear, si quiere iniciar un programa de lectura en el aula, los cuentos o las historias cortas son una buena solución por diversas razones: La mayoría de ellos emplean vocabulario graduado, son fáciles de conseguir, incluso se pueden conseguir en internet, estos ejercicios pueden ser bien explotados totalmente por el profesor con ejercicios complementarios. Sin embargo, es importante seleccionar las lecturas de acuerdo al interés de los alumnos, a su conocimiento o competencia. Según Hedge (1991), pueden desarrollar el conocimiento de la lengua del alumno a nivel de vocabulario y la estructura; además pueden ayudarlo a reconocer la estructura organizacional de un texto. Esto significa que si un estudiante lee con frecuencia puede obtener un buen nivel de competencia en el uso de vocabulario y el uso del lenguaje. Mesri (2012) menciona que la lectura nos permite presentar vocabulario de la lengua meta, aportar variedades de código lingüístico valiosas para construir el dominio del idioma, pero menciona que la simple exposición al texto no es suficiente para adquirir conocimientos lingüísticos sino que el lector y la lectura tienen que interactuar. Es decir, de acuerdo a Cassany (2007), la comprensión de un texto se alcanza a partir de la interrelación de un texto y el lector, entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema.

De acuerdo con Alderson (2005), la lectura es un proceso activo entre el material de lectura y el lector en la construcción de significado. El significado no reside en la página impresa. Se produce sinergia en la lectura, que combina las palabras en la página

impresa con los conocimientos y experiencias del lector. Eso significa que podemos utilizar lo que tenemos, lo que hemos aprendido a través de nuestra vida sobre todo si estamos familiarizados con el tema para comprender mejor un texto. En Widdowson (1979, 1984), Cairney (1990), Wallace (1992), y Alderson (2005) encontramos que sostienen que la lectura de la observación y la interacción entre el lector y el escritor son un proceso social, también subrayan la importancia del papel del lector en la creación de significado.

Para activar estos procesos es necesario un trabajo previo para generar motivación y preparar a los alumnos a hacer la actividad. Grellet (1981), menciona que el grado de motivación de los estudiantes depende en gran parte de la anticipación, observación y predicción de un texto; pues así el alumno es incentivado para leer y comprender un texto, y probablemente aumente su grado de motivación por la lectura.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, presentamos algunas de las actividades que se pueden aplicar en el aula utilizando diferentes estrategias.

Actividades de Lectura y estrategias.

### **Actividad 1 Código**

Mostrar diferentes tarjetas con saludos en diferentes idiomas, por ejemplo, Utsil k'iin ti ' teeche (Maya), Iyi Gunler (Turco), Bonjour (francés), Buongiorno (italiano), Bom dia (portugués), Good morning (Inglés), Buenos días (español).

Algunas personas pueden encontrar un texto difícil, pero el mismo texto para otra persona puede resultar más fácil, eso significa que tienen un código diferente, lo cual implica que no está familiarizado con el lenguaje. De acuerdo a Nuttal (1996), para una comunicación satisfactoria es necesario para el escritor y el lector compartir el mismo código.

Lo que queremos mostrar con este ejemplo es que cuando se comparten ciertas ideas en común con el autor y el dominio del tema, la comunicación lingüística es más fácil; también es conveniente mostrarle que aun con diferente código se puede emplear la formulación de hipótesis y la construcción de sentido en contexto.

## **Actividad 2 Reordenamiento**

Para esta actividad, podemos utilizar una caricatura dada fuera de orden. Podemos hacer las actividades en parejas o grupos. Por ejemplo, una de dibujos animados imagen - Garfield, Bob esponja, Mafalda.

Este tipo de actividad hace que los estudiantes observen la gramática y el vocabulario en contexto y observen la forma en que el lenguaje se utiliza para comunicar hechos y sentimientos.

Los estudiantes tienen que entender las relaciones entre las partes del texto, deben identificar el sistema de referencia y la cronología de los acontecimientos que ayudan a que el texto sea coherente.

## **Actividad 3 Orden de las palabras**

La coherencia depende de muchos factores, especialmente de la secuencia en la que se disponen los temas. Además los recursos de cohesión, marcadores del discurso explícito, por ejemplo: primero, luego, después de eso, por lo tanto, sin embargo, a pesar de, y otros que ayudan a destacar el valor previsto de la oración.

Para esta actividad se propone una lectura adaptada de Nuttall (1996) A son to be proud of, en este ejercicio se propone cortar en párrafos y entregar en desorden para que los estudiantes lean, identifiquen el orden de los marcadores discursivos y pongan la lectura en el orden correcto; al final se les pueden hacer preguntas sobre como identificaron el orden de los párrafos, el comportamiento de los estudiantes, similitudes con la persona en cuestión, reacciones en una situación similar, entre otras.

Word order. A reading in pieces to identify the order (4 SS)

### **A son to be proud of**

Last week, Rahman's wife Leila had an accident. Rahman's youngest child, Yusof, was at home when it happened. He was playing with his new toy car. Rahman had given it to him the week before, for his third birthday.

Suddenly Yusof heard his mother calling 'Help! Help!' He ran to the kitchen. His mother had burned herself with some hot cooking oil. She was crying with pain and the pan was on fire.

Rahman had gone to his office. Both the other children had gone to school. Yusof was too small to help his mother, and she was too frightened to speak sensibly to him. But he ran to the neighbours house and asked her to come and help his mother. She soon put out the fire and took Yusof's mother to the clinic.

When Rahman came home, Leila told him what had happened. He was very proud of his son. 'When you're a man, you'll be just like your father,' he said.

#### **Actividad 4 Predicción**

Otro factor que también debemos pedirles a los estudiantes que observen con atención son los dibujos, gráficos o imágenes que le pueden dar una idea de lo que trata el texto, es importante mencionarles que esas imágenes pueden activar sus conocimientos y sus ideas antes de empezar a leer.

Una actividad inicial podría ser la lectura del índice, títulos, subtítulos, frases iniciales de un libro y luego hacer predicciones sobre el libro. Esta técnica ayuda a los estudiantes a centrar su atención en lo que pueden decir de las primeras líneas de una historia, obra de teatro, un poema, o de otro texto. También es importante hacerles preguntas sobre lo que podría pasar a continuación. Cuando los estudiantes leen el texto en su totalidad discuten, comparan y revisan sus predicciones iniciales con el texto.

Nuttall (1996), menciona que la predicción es importante, ya que activa los esquemas, activa en la mente alguna experiencia y los conocimientos asociados, que ya tenemos sobre el tema del texto. También menciona que si se activa el esquema correspondiente se puede comprender con mayor facilidad. La predicción de acuerdo a Cassany (2007), es la capacidad para predecir o suponer lo que ocurrirá.

Un buen ejercicio para esto podría ser emplear los títulos de las lecturas, esto puede ser también un punto de partida a la hora de elegir los libros, pues tanto los títulos, los capítulos y las secciones son indicadores confiables del contenido de los libros. Por ejemplo:

#### **Títulos:**

*Money and interest rates*

*Theseus and the minotaur*

*Matilda*

*Love actually*

*I'm coming to get you*

### **Actividad 5 Anticipación**

La anticipación es una estrategia de comprensión que se utiliza antes de leer para activar los conocimientos previos de los alumnos y crear curiosidad sobre un nuevo tema. Esta actividad es útil para construir el significado del texto.

Es útil cualquier ejercicio que permita extraer y ordenar la información que los alumnos poseen sobre el tema, antes de leer el texto. Podemos utilizar la anticipación con cuentos populares, un ejemplo "Los tres cerditos", que la mayoría de la gente conoce. Como una actividad previa a la lectura podemos usar máscaras con los cerdos y el lobo para que los estudiantes hagan conjeturas sobre el cuento, entonces viene la lectura y preguntas, una actividad posterior podría ser que la escenifiquen o que vuelvan a contarla con un final diferente.

Les pueden hacer preguntas a los estudiantes para predecir y anticipar el contenido de la lectura, e incluso se puede predecir las respuestas de las preguntas. Otro ejercicio que podemos emplear en la predicción es un ejercicio de completamiento o cloze como el de abajo:

When all the people had assembled, the king, surrounded by his court, **xx1xx** a signal. Then a door beneath him opened, and the accused man stepped out into the arena. Directly opposite him were two doors, exactly **xx2xx** and side by side. It was the duty and the privilege of the person on trial to walk directly to these **xx3xx** and open one of them. He **xx4xx** open either door he pleased; he was subject to no guidance or influence but that of impartial and incorruptible chance. If he opened the one, there came out of it a hungry tiger, the fiercest and most cruel that could be found, which **xx5xx** sprang upon him and tore him to pieces as a punishment for his guilt. But, if the accused person opened the other door, out of it came a **xx6xx** lady, and to this lady he was immediately married, as a reward of his innocence. This was the **xx7xx** method of administering justice. Its perfect fairness is obvious. The criminal could **xx8xx** know out of which door would come the lady; he opened either he pleased, without having the slightest **xx9xx** whether, in the next instant, he was to be devoured or married. So the accused person was instantly **xx10xx** if guilty, and, if innocent, he was rewarded on the spot.

### Multiple-Choice Questions

<p>1. <b>xx1xx</b></p> <p>a. give</p> <p>b. gives</p> <p>c. gave</p> <p>d. given</p>	<p>2. <b>xx2xx</b></p> <p>a. alike</p> <p>b. different</p> <p>c. big</p> <p>d. closed</p>
<p>3. <b>xx3xx</b></p> <p>a. door</p> <p>b. doors</p> <p>c. people</p> <p>d. signals</p>	<p>4. <b>xx4xx</b></p> <p>a. should</p> <p>b. would</p> <p>c. must</p> <p>d. could</p>
<p>5. <b>xx5xx</b></p> <p>a. immediately</p> <p>b. usually</p> <p>c. sometimes</p> <p>d. frequently</p>	<p>6. <b>xx6xx</b></p> <p>a. suddenly</p> <p>b. angry</p> <p>c. beautiful</p> <p>d. old</p>
<p>7. <b>xx7xx</b></p> <p>a. criminal's</p> <p>b. king's</p> <p>c. lady's</p> <p>d. tiger's</p>	<p>8. <b>xx8xx</b></p> <p>a. even</p> <p>b. also</p> <p>c. especially</p> <p>d. not</p>
<p>9. <b>xx9xx</b></p> <p>a. interest</p> <p>b. belief</p> <p>c. idea</p> <p>d. reason</p>	<p>10. <b>xx10xx</b></p> <p>a. punish</p> <p>b. punishing</p> <p>c. punishes</p> <p>d. punished</p>
<p>How many doors could the person choose from?</p> <p>a. 1                      b. 2                      c. 3                      d. 4</p>	
<p>The main purpose of the custom discussed was</p> <p>a. entertainment.                      b. justice.                      c. religious observation.                      d. to get money.</p>	

### **Actividad 6 SQ4R**

La actividad es interesante y dinámica, consiste en desarrollar predicciones y establecer el propósito de la lectura generando preguntas, además de activar el desarrollo del pensamiento, primero tienen que estudiar para tener una idea de lo que van a leer, tres o cuatro preguntas es suficiente pues tienen que interactuar con los demás estudiantes, entonces tienen que preguntar, el profesor debe hacer las preguntas y preguntar a los estudiantes. Después tienen que leer el texto y seleccionar algunas partes del texto y comentar, pero tratando de sentir y analizar lo que leen.

### **Actividad 7 Resumiendo Contexto y cognados**

Algunos especialistas piensan que una buena estrategia para aplicar con los estudiantes es el resumen. Sobre todo si están leyendo un libro largo, o un tipo de literatura con el que no están familiarizados. La actividad consiste en pedir a los alumnos que lean una página y luego lo resuman, teniendo en cuenta las consideraciones de las partes más importantes de la historia. Una vez que los estudiantes pueden resumir una página, pasan a una sección del libro, y así sucesivamente. Si el estudiante puede volver a contar la historia con sus propias palabras significa que ya entendió el texto. Cualquier lectura se puede usar para esta actividad. Ejemplo:

#### **The Death Car**

It was a cold night in September. The rain was drumming on the car roof as George and Marie Winston drove through the empty country roads towards the house of their friends, the Harrisons, where they were going to attend a party to celebrate the engagement of the Harrisons' daughter, Lisa. As they drove, they listened to the local radio station, which was playing classical music.

They were about five miles from their destination when the music on the radio was interrupted by a news announcement:

"The Cheshire police have issued a serious warning after a man escaped from Colford Mental Hospital earlier this evening. The man, John Downey, is a murderer who killed six people before he was captured two years ago. He is described as large, very strong and extremely dangerous. People in the Cheshire area are warned to keep their doors and windows locked, and to call the police immediately if they see anyone

acting strangely." Marie shivered. "A crazy killer. And he's out there somewhere. That's scary." "Don't worry about it," said her husband. "We're nearly there now. Anyway, we have more important things to worry about. This car is losing power for some reason -- it must be that old problem with the carburetor. If it gets any worse, we'll have to stay at the Harrisons' tonight and get it fixed before we travel back tomorrow."

(MDH 1994 -- From a common urban legend) From [web2.uvcs.uvc.ca](http://web2.uvcs.uvc.ca)

☐ Where were the Winstons going when this incident happened?

1. home
2. to Colford Mental Hospital
3. to a party
4. to the police station

What did George think was causing the trouble with the car?

1. the carburetor
2. the rain drumming on the roof
3. the accelerator
4. he had no idea

Marie says, "There's a homicidal maniac out there!" What does "homicidal maniac" mean?

1. terrible storm
2. busy road
3. crazy killer
4. policeman

In "Several policemen leapt out," "leapt" means

1. threw
2. jumped
3. Shouted
4. drove

### **Actividad 8. Simplificación**

Algunas veces el texto es demasiado difícil para los estudiantes o no tienen el mismo código, por lo que lo que puede hacerse es la simplificación. Siempre es mejor emplear el original, pero si se requiere buena comprensión de lectura y entendimiento por parte de los alumnos se puede emplear la simplificación, aquí hay un ejemplo:

Brave new world

The park Lane Hospital for Dying was a sixty-storey tower of primrose tiles. As the Savage stepped out of his taxicopter a convoy of gaily-coloured aerial hearses rose whirring from the roof and darted away across the Park, westwards, bound for the Slough Crematorium. At the lift gates the presiding porter gave him the information he required, and he dropped down to Ward 81 (a Galloping Senility ward, the porter explained) on the seventeenth floor. It was a large room bright with sunshine and yellow paint, and containing twenty beds, all occupied. Linda was dying in company – in company and with all the modern conveniences. The air was continuously alive with gay synthetic melodies. At the foot of every bed, confronting its moribund occupant was a television box. Television was left on, a running tap, from morning till night. Every quarter of an hour the prevailing perfume of the room was automatically changed. ‘We try,’ explained the nurse, who had taken charge of Savage at the door, ‘we try to create a thoroughly pleasant atmosphere here – something between a first – class hotel and feely-palace, if you take my meaning.’

‘Where is she?’ asked the Savage, ignoring these polite explanations.

The nurse was offended. ‘You are in a hurry,’ she said.

‘Is there any hope?’ He asked.

‘You mean, of her not dying?’ (He nodded) ‘No, of course there isn’t.

When somebody’s sent here, there’s no...’ Startled by the expression of distress on his pale face, she suddenly broke off. ‘Why, whatever is the matter?’ she asked. She was not accustomed this kind of thing in visitors. (Not that there were many visitors anyhow: or any reason why there should be many visitors.) ‘You’re not feeling ill, are you?’

He shook his head. ‘She’s my mother,’ he said in a scarcely audible voice.

Brave New world p. 160, Aldous Huxley (Granada Publications Ltd. 1981)

Brave new world

The Park Lane Hospital for the Dying was sixty floors high and brightly painted. As the Savage got out of his helicopter several gaily-coloured planes rose from the roof. They flew away across the Park, taking dead bodies to the London Crematorium.

John was directed to Room 81, a large bright room. Here, Linda was dying, together with nineteen other old people. The air was alive with music. At the foot of every bed was a television set. Every quarter of an hour the scent of the room was changed.

‘We try,’ said the nurse, ‘to make things as pleasant as possible.’

‘Where is she?’ asked the Savage.

The nurse was annoyed. ‘You are in a hurry,’ she said.

‘Is there any hope?’ he asked.

‘You mean of her not dying? No, of course there isn’t.

When somebody’s sent here, there’s no----’ Noticing his sad face, she stopped. ‘Why, what’s the matter?’ she asked. She was not used to seeing sad visitors. In fact, she was not used to visitors. Very few came. ‘You’re not feeling ill, are you?’

The Savage shook his head. ‘She’s my mother,’ he said softly.

Brave New World pp 56-57, Aldous Huxley, simplified by Burton (‘Longman Structural Readers’ Stage 6)

También es importante emplear los recursos con los que se cuenta en el internet, por ello se proponen algunas páginas útiles en la comprensión de lectura y desarrollo de habilidades de lectura.

#### **Sitios prácticos para el desarrollo y práctica de lectura.**

<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/330/reading/>

<http://web2.uvcs.uvic.ca/courses/elc/studyzone/>

<http://www.englishforeveryone.org/Topics/Reading-Comprehension.htm>

<http://esl.us.com/LESSONS/READING/READ.HTM>

<http://esl.us.com/LESSONS/READING/CLOZE/R1.HTM>

## Conclusiones

La enseñanza y aprendizaje de idiomas no es una tarea fácil, requiere esfuerzo en conjunto, tanto de profesores como de estudiantes, es necesario en primer término destacar las aptitudes con las que cuentan los estudiantes, e identificar las áreas de oportunidad para buscar los medios de apoyo; buscar actividades atractivas de acuerdo a las necesidades y gustos de los estudiantes, emplear material actual y de acuerdo al nivel; requiere una búsqueda de mejorar todo el tiempo. Incluso podríamos decir que implica tiempo, dinero y esfuerzo; pero merece el tiempo y merece el esfuerzo pues estamos ayudando a los seres humanos a ser mejores, a comprender mejor y a aprender más rápido. Merece el tiempo y la inversión de esfuerzo pues se está invirtiendo y se está apostando a un mejor futuro del estudiante.

En la actualidad podemos emplear los medios para apoyarnos para esta tarea; computadoras e Internet. Allí podemos encontrar varias actividades y ejercicios para los estudiantes. Pero es necesario hacer una selección cuidadosa de materiales, para emplear dentro y fuera de clase, de acuerdo a nuestros objetivos y a las necesidades de nuestros estudiantes; por lo que nuestra primera tarea es leer. Lo necesitamos tanto como profesores, como estudiantes, como padres, como ciudadanos, todos tenemos la obligación moral de leer y mejorar nuestras estrategias de lectura.

## Referencias

- Alderson, J. (2005). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buly, M.R. & Valencia, S.W. (2002). *Below the bar: Profiles of students who fail state reading assessments*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 219-239.
- Cassany, D. Luna, M. & Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. México: Grao
- Cobb, T. (2007). Necessary or nice? Computers in second language reading. In Z, Han, N. J. Anderson & D. Freeman (Eds.), *Second language reading research and instruction: Crossing the boundaries* (pp. 173-191). Ann Arbor, MI: the University of Michigan Press.
- Greenwood, J. (1992). *Class readers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grellet, F. (1999). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haas, Ch. & Flower, L. (1988). *Rhetorical reading strategies and the construction of meaning*. *College Composition and Communication*, 39 (2), 167-83.
- Hamp-Lyons, E. (1985). *Two approaches to teaching reading: A classroom-based study*. *Reading in a Foreign Language*, 3(1), 363-73.
- Hedge, T. (1991). *Using Readers in Language Teaching*. London: Macmillan.
- Martin, J. R. R. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse*. London: Continuum Books.

- Mesri, F. (2012). The effect of different reading activities on Iranian EFL Learners' reading comprehension. *Middle-East Journal of Scientific Research* 11(10): 1366-1376
- Nuttal, Ch. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann
- Perales, M.D. (2011). *Teaching and learning EFL critical reading at a Mexican university: An emergentist Case Study*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Perales, M. D. (2012). *Teaching and Learning Critical Reading: An Emergentist Case Study*. Hamburg, Germany: Lambert Academic Publishing.
- Robb, T. & Susser, B. (1989). *Extensive reading vs skills building in an EFL context. Reading in a foreign language*, vol. 5, Nº 2
- Stanley, R.M. (1984). *The recognition of macrostructure: A pilot study. Reading in a Foreign Language*, 2, 156-168.

## Equivalence in translation

Vilma Esperanza Portillo Campos

[vportillo@ugroo.mx](mailto:vportillo@ugroo.mx)

Universidad de Quintana Roo

### **Abstract**

To accurately translate a document, it is not enough to convey the superficial meaning. Therefore, the translation of prose fiction in any language implies an extensive use of translating techniques in order to convey the complete implication of the source text. It is absolutely crucial to pay attention to the language register to make sure that the tone, the accuracy and the equivalence are also kept. These aspects are part and parcel of a text and what it is trying to communicate.

In the present research paper a short story, "The Lottery", and an essay, "Biography of a Story", by Shirley Jackson were rendered from English into Spanish, since they have created polemic in American literature, causing experts to point out several references alluding to the content and message of the story. Portions of both documents were analyzed. It was considered an important part of the translator's work to be familiar with the biography of the author and the possible influence of her personal life upon her writing. It was also necessary to do an investigation of the external factors of the time in which the story was written and how these factors relate to the significance and message of the story.

An interpretation of the comments and sentiments of readers, and familiarization with the sociolect, dialect, and jargon, of the region in which the story was set, were key features of this paper, along with the selection of the translating strategies to render appropriately the difficulties encountered. The findings outline the techniques mostly used to render appropriately the prose fiction texts containing sociolect. Suggestions for choosing translation techniques were also included in this section.

### **Keywords**

Translation from English into Spanish, equivalence, translation, theories, source text, target text.

## **Introduction**

The rendition between two languages, English and Spanish, is the focus of this work. English and Spanish are members of the Indo-European family of languages and therefore have many common linguistic roots. Spanish and English have Latin and Germanic roots, these two languages sprang from cultures which have important basic differences, which affect their ways of thinking according to The Columbia Encyclopedia (2001). That both English and Spanish are official languages of the United Nations is another indication of the eminence of these two languages in today's world.

## **The Importance of Translation**

Translation is an emerging academic discipline which has gained prominence in Western universities over the past twenty to thirty years. Baker (1992) encourages formal academic training for translators, submitting that an understanding of theory will improve the quality of their work. Furthermore, she laments that translators have never enjoyed the kind of respect and recognition that professionals in fields such as medicine, law, and engineering have long been awarded. Nida has gained considerable recognition for his contributions to the field of translation theory in general, along with some notoriety in connection with providing justification for producing a Bible in modern English vernacular.

There is also the Christian Bible which has been translated and re-translated from the original ancient scrolls, written in languages that are no longer spoken. Due maybe, in part, to the skill and integrity of translators who have worked on this task in various times and places throughout the past two millennia, the Bible seems to retain significant relevance for many people who speak languages of the diverse cultures which make up today's world.

## **Requisites to Translate**

Material to be translated is designated "Source Text," which by means of an intricate process that takes place in the mind of the translator, is rendered into the "Target Text." In order to accomplish translation, the translator must be sufficiently familiar with the languages with which she/he is working to possess two sets of parallel

linguistic and cultural repertoires (Darwish, 1989). However, this author states that the most important step in translation theory is to go beyond the comparison of different textual versions and linguistic systems and try to understand how translation operates as communicative interaction. Hatim and Mason (1990) agree that understanding is a prerequisite to translation, and further state that current models of translation theory represent an attempt to describe, not explain, this complicated procedure.

In view of the foregoing, the qualities required of the translator are many, and certainly include intelligence, integrity, and a facility with words. In the same way that, the healing ability of a physician is dependent on the extent to which he is able to combine the science and art of medicine, translation is not just an art or just a science (Schulte, 1995). A translator must have not only comprehensive general world knowledge and an efficient linguistic knowledge in source and target languages and cultures but also have an intuitional cognitive ability and a transfer competence Gokturk (1989).

### **Objective**

The main objective of the present research is to analyze the function of equivalence when translating from English into Spanish.

### **Methodology**

The hypothesis upon which this paper is based states that equivalence is a superior strategy for translating English into Spanish. Equivalence, in this context, signifies a meaning-oriented translation. An analysis of the ideas of the main theorists is presented. Field work carried out in order to test the hypothesis consists of interviews of a sample of ten professional translators, during which they were asked to respond to several specific questions about their use of translation techniques.

### **Analysis of the Principal Equivalence Translation Theorists**

Analysis is defined as an examination of a complex, its elements, and their relations according to some recognized scholars. The attempt to analyze translation has led prominent contemporary translators to make an effort to identify the strategies which they find most useful. Since one of the hallmarks of science is analysis, professional

translators, especially in academic circles, have tried to figure out why they use certain approaches and have attempted to break the complicated process of translation down into steps.

While recognizing that the use of the word equivalence brings up questions of ambiguity and cliché, it seems that translation theory cannot be addressed without it. Pym, amongst others, submits that while equivalence is supposed to define “translation” translation, in turn, defines equivalence according to the Routledge Encyclopedia of Translation Studies by Baker (2001).

### **Vinay and Darbelnet**

The theory of Equivalence described by Vinay and Darbelnet is a process whereby the translator is able to replicate the same situation as in the original, whilst using completely different wording (Kenny D, 1998). According to Vinay and Dalbernet, it is essential for the translator to understand the “situation” in the source language before looking for its equivalence in the target language. For example, “gluttony” is lexically equivalent to the Spanish word, “glotonería.” However, use of the Spanish word “gula” is required for situational equivalence to “gluttony,” one of the seven deadly sins. They go on to state without hesitation that equivalence is the ideal method when the translator has to deal with proverbs, idioms, clichés, or onomatopoeia (Vinay, J. and Darbelnet J. , 1995).

### **Roman Jakobson**

One of the foremost modern translation theorists expounds the idea of equivalence in difference and states simply that the translator must make use of synonyms in order to transmit the message of the source text. Equivalence in translation necessitates working with two equivalent messages in two different codes. This author anticipates a time when the translator comes to the conclusion that a satisfactory equivalent word or phrase does not exist in the target language. In such instances he has no qualms about using loanwords. He cites examples in translations where no literal equivalence exists for certain words or expressions in the source language and emphasizes that it is up to the discretion of the translator to select the “best” equivalence in such cases (Jakobson, 1959).

### **Eugene Nida and Charles Taber**

They divide translation into two types, formal equivalence and dynamic equivalence. Nida also refers to his concept of formal equivalence as formal correspondence, which focuses attention on the message itself, in both form and content. He further explains what he means by formal correspondence by saying that it is the closest equivalent in the target language to a word or phrase in the source language. Nida, like Jakobson, is quick to point out that in many cases formal equivalence between pairs of languages is difficult, if not impossible, for the translator to come up with. Nida and Taber do recommend that formal equivalence be used whenever possible, depending on the type of text and the purpose of the translation. However, these theorists point out that the extent to which a formal correspondence is used will necessarily have a negative effect on the ease with which the target text can be understood. Dynamic equivalence, on the other hand, is based upon the principle of equivalent effect. Therefore, the efforts of the translator are aimed primarily at using words and expressions which will have the same “impact” on the target audience as it has on readers of the original. Application of this principle often necessitates change in the form of the source text. However, if the change in form is accomplished with careful observation of the rules of syntax in both the source language and the receptor language, the message is preserved and the translation is faithful. It is easily deduced from the foregoing paragraph that Nida prefers dynamic equivalence on the basis of his certainty that this approach results in a more vibrant and meaningful translation than is possible with literal techniques. Nida states that dynamic equivalence in translation is far more than mere correct communication of information. Although Nida advances a linguistic translation theory, he remains committed to maintaining semantic quality in his work, faithfully transmitting the message of the source text. He insists his theory of dynamic equivalence is something less than paraphrase. However, because there is an element of subjectivity allowing translators considerable freedom, his translation theories have drawn a significant amount of criticism (Nida and Taber, 1969) .

## **John Catford**

Catford points out types and shifts of translation. To his way of thinking, translation theory as related to equivalence is either rank-bound translation or unbounded translation, rank referring to grammatical rank. Therefore, rank-bound translation involves an effort to find an equivalent for each word or phrase in the source text. Unbounded translation allows the translator freedom to apply the concept of equivalence at the sentence level or beyond.

Catford defines translation shifts as departures from formal correspondence in the process of going from the source language to the target language (Catford, 1965). However, he sees two types of translation shifts: level shifts, where the equivalent of a word or expression is at a different linguistic level in the target language; and category shifts which are divided into four types: Structure-shifts, involving grammatical change between the source text and the target text; class-shifts, as when a verb in the source language is translated as a noun in the target language; unit shifts, where there are changes in grammatical rank; and intra-system shifts, as when a singular in the source text becomes a plural in the target text.

While the organization described above may be helpful to some, Catford has been criticized by his peers, Snell-Hornby and Pym, for suggesting that the translation process can be reduced to a linguistic exercise (Baker, 1992). Catford is one of the theorists who has looked closely at the nature of equivalence and has come up with the idea that it is necessary that there be some commonalities between source and target cultures in order to provide referents in an extra linguistic domain of objects, persons, emotions, memories, history, etc.

## **Mona Baker**

She contributes to the discussion of equivalence as used in translation theory by exploring what this term means at different levels, which include grammatical, textual, and pragmatic equivalence. Baker's logical approach to the task of translating starts at word or morpheme level, although she goes on to point out that grammatical equivalence may require changes in number, tense, voice, person or gender.

The maintenance of textual equivalence between the source text and the target text, according to Baker, requires that the translator considers three main factors: the target audience, the purpose of the translation and the text type. Pragmatic equivalence goes one step further and takes into account what is implied by the source text although not necessarily stated directly. Again, the role of the translator is paramount if a translation is to represent more than mere familiar words to the target readers (Baker, 1992).

### **Leonardi**

The notion of equivalence is undoubtedly one of the most problematic and controversial areas in the field of translation theory (Leonardi, 2000). It would seem, however, that having a working definition of equivalence is basic to any theoretical approach to translation.

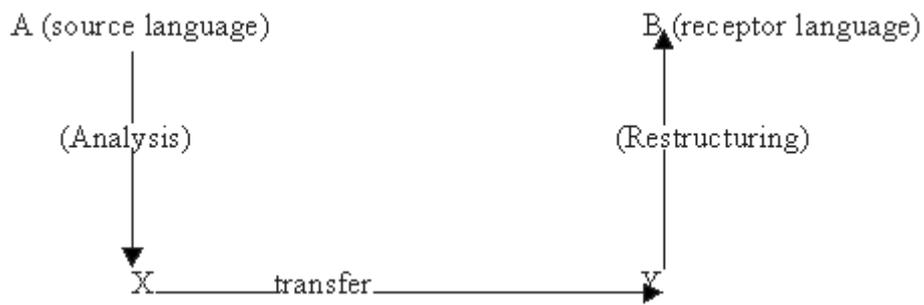
And so the discussion of the meaning of equivalence continues with each translation theorist adding his/her unique perspective.

### **Conclusions and Final Comments**

Although there is little question that translation between different languages has been performed throughout human history whenever diverse cultures came into contact, translation theory has only relatively recently come to be developed into a science. Then, in order to provide a method of translation which can guide students and practitioners of this art and science, procedures have been outlined and theories have been analyzed.

Despite the translation theory set forth by Nida is classified as linguistic, he seems to be much more interested in the message itself than the mechanics of how it is transmitted. Therefore, to him, the semantic quality of a translation is paramount. The diagram below illustrates the notion of the process of translation.

## EUGENE NIDA'S THREE-STAGE SYSTEM OF TRANSLATION (1969)



For Nida, the success of translation depends on achieving an equivalent response. To this end, he puts forth four requirements for a translation: that it makes sense, convey the spirit of the original, have a natural form of expression, and produce a similar response from the target audience. Equivalence and equivalent response are key concepts of Nida's model. His strategies for achieving equivalence in the target text include changes of order, omission, restructuring, and addition. Omission may be required by the syntax or grammar of the target language or at the discretion of the translator might be considered unnecessary, of little importance, or unlikely to make sense to the target language reader. Addition is defined as the addition of words in the target text.

Vinay and Darbelnet (1958) state a translation is nearly always longer than an original script due precisely to the frequent need for expansion or amplification. Orellana (1997) has found that up to twenty percent more words may be required in a Spanish translation when working from an English source text. This theorist provides a useful table, reproduced on the following page, outlining syntactical differences between English and Spanish.

## ENGLISH

## SPANISH

1. More economical, synthetic	Less economical analytic.
2. Ability to create new words.	Less ability to create new words.
3. Rich in synonyms. Active vocabulary.	Rich in synonyms. Active vocabulary.
4. Domination of the structure subject-predicate	Greater flexibility of the structure of the phrase.
5. Construction of the phrase with the verb at the end.	Construction of the phrase with the verb near the beginning.
6. Easy adoption and creation of new words to fit new technology.	Less adoption and creation of new words to fit new technology.
7. Frequent use of the noun instead of the verb.	Frequent use of the verb instead of the noun.
8. General use of the possessive.	Limited use of the possessive.
9. A wide use of the affirmative phrase.	A wide use of the negative phrase.
10. Frequent use of the definite and indefinite articles.	Limited use of the definite and indefinite articles.
11. Use of the plural.	Use of the singular.
12. Use of capital letters.	Use of lower case letters.
13. Prepositions are emphasized.	Prepositions are not emphasized.
14. Frequent use of the passive voice.	Frequent use of the active voice.
15. The mood of action is important.	The direction of the action is important.
16. Standard format for letters.	More variety of formats for letters.
17. Tendency to create and use acronyms.	Less tendency to create and use acronyms
18. Moderate use of honorary titles.	Marked use of honorary titles.
19. Creation of titles and subtitles.	Creation of titles and subtitles.
20. Punctuation rules.	Punctuation rules.

It would seem that modern translation theory seeks to justify giving the translator more latitude to use his own judgment, especially in translation of literary material, in an attempt to impart more than superficial meaning. Additional goals which modern

translators strive toward include transmission of the intent of the author and a product with a feel similar to the source text.

On the other hand, López Guix and Wilkinson (1997) suggest that in most cases literal technique is the appropriate starting point for a translation, turning to the various equivalence techniques only as needed, keeping the afore mentioned aims of translation firmly in mind. According to Darwish (1989), who discusses the mechanics of the continuous decision making process which takes place in the mind of the translator, a shifting between literal techniques and search for equivalence in the target language eventually becomes almost automatic.

The six questions listed below were posed to the experts in the field of translation. Responses to these questions are outlined and discussed.

1. Do you make use of translation techniques when translating, and if so, how frequently?

Seventy percent said that they use translation techniques only when faced difficulties, such as, clichés, idioms, metaphors, jargon, sociolect, or specialized terms. Many admitted that they sometimes find it necessary to review their notes on the theories of translation techniques.

2. How do you solve difficulties encountered when translating?

Ninety percent said that they research the problematic word or expression, taking into account the context, background, and the different functions of the term. Eighty percent said they consult dictionaries, and 70% said they consult experts in the respective field.

3. Do you work by yourself when translating or as part of a team? If so, how is the work organized?

Seventy percent said they normally work with a partner, dividing responsibilities of preparing a first draft of the translation, reading and reviewing, problem solving, etc.

4. Which are the main techniques you tend to rely on when translating?

It is important that the translator be aware of all of the techniques which are at his disposal. Eighty percent of the translators said that in practice they constantly look for equivalent terms when they paraphrase, expand, adapt, etc, although they may not be consciously aware of this mental process.

5. What fields do you find difficult to translate? Why?

Eighty percent of the translators said that they find literature to be difficult type of material to translate, along with some specialized areas such as medicine. One of the reasons is that literature tends to be challenging and also it is often idiomatic. Fields like medicine or music depend on jargon, which cannot be translated literally.

6. Do you believe that translation is all about equivalence? Why?

Eighty percent said that it is difficult to find precise synonyms between English and Spanish due to cultural differences and varying language roots. Therefore, the translator has to adapt or even paraphrase occasionally in an endeavor to produce a target text which is 'equivalent' in every way, with the original text.

The theories of Equivalence analyzed in this paper recognize the limitations of relying solely on linguistic techniques to produce a translation which truly conveys the message and intent of the source text. However, eighty percent of the translators interviewed consider Equivalence an essential strategy to rend text from English into Spanish while recognizing the fact that a fully equivalent response cannot always be found when working in the field of translation.

## References

- Baker, M. (1992). *In Other Words: A Course on Translation*. London and New York: Routledge.
- Baker M. Ed. (2001). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge.
- Catford, J. (1965). *A Linguistic Theory of Translation: An Essay On Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
- Darwish, A. (1989). *The Translation Process: A View of the Mind*. Accessed on-line (12-11-04). Available through Google at Translation Theories at <http://www.surf.net.au/writerscope/translation/minview.html>
- Gokturk, A. (1989). *Robinson Crusoe 1*. Ýstanbul: KkYaynlary, Metis evir, 15, 03-05.
- Hatim, B. (1984). *A Text Typological Approach to Syllabus Desing in Translator Training*. *Linguist* 9, 15-25.
- Hatim, B. and Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. London/New York: Longman.
- Jakobson, R. (1959). *On Linguistic Aspects of Translation*. *On Translation* 3, 30-39.
- Kenny, D. (1998) 'Equivalence', in M. Bakera and K. Malmkjær (eds) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, 1st edition, London and New York: Routledge, pp. 77–80.

- Leonardi, V. (2002). Equivalence in Translation: Between Myth and Reality. Accessed on –line (07-12-02). Available through Google at Translation Journal at <http://accurapid.com/journal.htm>
- López G. J. and Wilkinson M. (1997). Manual de Traducción. España: Gedisa.
- Newmark, P. (1998). A Textbook of Translation. Nueva York/Londres: Prentice May.
- Newmark, P. (1981) Approaches to Translation. Oxford: Pergamon,
- Nida, E. (1964) Towards a Science of Translating. Leiden: E. JJ. Brills.
- Nida, E, and Taber, Ch. (1969) The Theory and Practice of Translation. Leiden: E. JJ. Brill.
- Nida, E. (1975). A Framework for the Analysis and Evaluation of Theories of Translation. Translation Application and Research, 5, 8-11.
- Orellana, M. (1997). La traducción del inglés al castellano. Santiago de Chile: Universitaria.
- Schulte, R. (1995). A New Era for Translation Review. Translation Review 47, 1-2.
- Snell-Hornby, M. (1988), (1995) Translation Studies: An Integrated Approach. Amsterdam and Philadelphia.
- The Columbia Encyclopedia, Sixth Edition. Copyright © 2001-05 Columbia University Press.
- Vinay, J. and Darbelnet J. (1958). Stylistique comparée du Français et de l'anglais. Paris: Didier.
- Vinay, J. and Darbelnet J. (1977). Stylistique comparée du français et de l'anglais. Paris: Didier.
- Vinay, J. and Darbelnet J. (1995). Comparative Stylistics of French and English: a Methodology for Translation. Amsterdam/ Philadelphia.

## **Edmodo: an ICT-tool for teaching**

Maritza Maribel Martínez Sánchez

[maritza@ugroo.mx](mailto:maritza@ugroo.mx)

Universidad de Quintana Roo Unidad Cozumel

### **Abstract**

This paper attempts to show an exploration and reflection about Edmodo. So, a brief revision of what it consists of will be done, as well as its possible applications as an iTool for language learning and teaching. Therefore, its characteristics will be looked over as a way to notice its different uses, which teachers might be able to employ in order to support their lessons, or courses.

### **Introduction**

Information and communication technologies (ICT henceforth) has been studied for decades (Dudeney & Hockly, 2012) in a great variety of fields that go from mass media to more academic settings like English Language Teaching (ELT henceforth), to mention some. ICT has allowed educational settings to expand their traditional –and generally local or national– contents to a global arena in which access to information such as other geographical areas, communities, languages, and cultures is possible. All this thanks to the development of Web 2.0 tools and platforms. One of these platforms is Edmodo, a hybrid of Facebook but with a more academic orientation.

### **A brief description of Edmodo**

Edmodo is a platform that has been considered, sometimes, as a microblogging (Stevens, 2009) and, other times, as a social education network (Majid, 2011). In education, it is generally used for supporting out-of-classroom lessons. For instance, it can be seen as a space where students are able to discuss issues regarding their lesson, where dialogue can be done in relation to readings, lectures, or any other scholar material (Cohen, forthcoming). Albeit it resembles to the social web of FaceBook –in its layout–, its purpose is academic merely. It was designed for teachers to control it:

Edmodo is a free and secure social learning network for teachers, students and schools. Edmodo provides classrooms a safe and easy way to connect and collaborate, offering a real-time platform to exchange ideas, share content, and access homework, grades and school notices. (Edmodo, 2013b)

In such manner, Edmodo might be a mean in which e-materials such as papers, flashcards, or other task materials can be uploaded and commented. In addition, it may serve for students to upload their homework and even consult their scores there. A particularity of this social education network is that parents can access their children scores as well, so they can keep informed in real-time about their son's or daughter's achievement and development. In this respect, Edmodo has a section in which the teacher can share schedules on certain activities or through the period of the course. Moreover, it includes a Gradebook (Edmodo, 2013a) that helps teachers to save time in obtaining the total score; and which learners' parents can consult at any time (Majid, 2011). All this represents practical advantages of the platform.

Moving to academic advantages, Edmodo can be considered as a good tool to develop learners' autonomy (Benson, 2008; Ibrahim, 2010). So, learners are able to have their own time and space in which they can or are willing to participate in discussions. In other words, they can read or do their activities in their own pace, and be able to exchange ideas and thoughts in a posted message, for instance. This –the message– can be discussed or complemented by other classmates in order to reach to an understanding of such a topic, or simply to clarify it. Of course, these discussions should be monitored by the teacher, whom from time to time will need to orient students about the main purpose of the discussed topic. In addition, it is very important for teachers to establish a set of civil and academic rules about the use of such platform since the beginning of the course. But this issue will be discussed later in this paper. What is important to highlight now, is the relevance of this academic platform due to technology advances for communication worldwide.

Globalization is now everywhere and, with this, the technological advances that has spread in most places of the world. So, now, it is common to see most people with cell

phones, having television or accessing to the net world by using a computer in a cyber-station which is not expensive, even if it is rented hourly. Thus, socialization is getting to another level in which Messenger, Skype, or the different types of e-mail –Yahoo, Hotmail, Gmail, and so on– are being used more frequently, especially by digital natives (Prensky, 2001). All this results in that technology is something logical in youth people such as the one that go to the universities and colleges, even from primary or secondary schools nowadays. That is why is it important to include some kind of these technologies in the academic world, as it is culturally appropriate in daily basis of our language learners. For those reasons, another academic advantage of Edmodo relates to the possible access to global resources not only throughout webpages or other written documents in the internet but, as well, to have real-time contact, namely chat, with students from other regions around the world. This might widen learners' perspectives about how to use the language they are learning and practicing in the class for real communication with other persons in, for example, USA, Australia, Britain, or other English speaking countries, in the case of ELT courses. Thus, English might turn to be not only another abstract subject to learn, but a way to communicate with others. This interaction might provide more meaning to their learning process of English.

Global interaction, then, might provide an invaluable resource for students to be in contact with others in the world. This may bring other advantages as well such as to have the opportunity to interact with 'students all over the world and talking about various kinds of topic, including their culture' (Majid, 2011, p. 404). Here, culture might bring other insights about the language itself and the people who speak it. Such a knowledge might give our students awareness of other manners, traditions, life styles, etc. that might have studied only through images in textbooks in class. So through practice and contact with other students around the world –who may also use the Edmodo platform–, students might be in direct contact with other countries' learners, therefore their culture. In this case, this platform may function as a bridge in which students might be able to know more about other parts of the world without leaving their home city.

Turning to possible disadvantages, one directs to the fact that learners, as current users of social networks such as Facebook, might think that Edmodo would be used exactly in the same way in which some ‘bad’ language or certain ideas do not have an academic base. From here the importance of setting rules of its use. Preferably, it is needed since the beginning of the course. Another disadvantage is that new generations of learners prefer consulting topics through pictures, colors, sounds and/or videos rather than reading texts (Roberto, 2010). Thus, the teacher is in charge of instilling learners about the importance of practicing not only a few words in the platform, and motivating them to balance their practices of their language skills – namely listening, writing, reading, and speaking– by using a variety of materials, including texts or/and audios of various genres (e.g. a short story, a journal article, etc.).

Despite these pitfalls, Edmodo displays more advantages than disadvantages. In order for a teacher to go in depth to an analysis of this language social network, some suggestions are done in the following paragraphs. These suggestions can be also applicable to other resources that teachers might want to use in their courses, as they include guidelines for materials evaluation.

### **Platform Evaluation**

As seen previously, Edmodo is a useful iTool that language teachers can use in order to get advantage of technology in their lessons and courses. Especially in this era in which more and more students are considered as digital natives:

The emergence of digital tools has given birth to a generation of students that interact with one another and with the world in very different ways. Instructors can no longer rely on traditional approaches to connect with the “digital generation.” Instead, instructors have the opportunity (and responsibility) to align assignments with their students’ digital communication behaviors. (Cohen, 2013, p. 1)

In such wise, because of the rapid expansion of ICTs, students’ behavior in terms of communication have reached to the point in which social networks –amongst other digital spaces– play an important role; especially now that internet-base spaces can

easily be accessed in netbooks, smart phones, and other electronic devices. This way, lessons might be more interesting and motivating for learners, even for those who scarcely speak or participate in the classroom. Thence, Edmodo is an instrument in which learners might gain language improvement, under the supervision of their teacher who can provide support and/or share opinions and materials in the same website. However, there is still some resistance to the use of such platforms –and other digital devices– to support classroom activities. In this respect, some ways for teachers to evaluate this platform as any other academic device is suggested in the next paragraphs.

As any other material, it is important for teachers to look for an evaluation of what is used in class to support learning. Edmodo would not be the exception. That is why it is worth to ask some questions –reflexively– about it, and find out to what extent it would support one’s class. So, the following guidelines resemble to what Computer-Assisted Language Learning (CALL) researchers and practitioners ask to test certain academic tools. The first list of questions has been summarized because of length issues; however, here they are the main queries to ask:

- Who will use it? learners? teachers? other users?
- When do we use it? class time? self-study time? meeting time? free time?
- Where do we use it? in the classroom? in self-access rooms? at home? outdoor areas?
- What can we do with? reading? writing? listening? speaking? [...]
- Why do we use it? to manage courses? to communicate/collaborate with others? [...] to make learning and teaching easier?
- How do we use it? How does it work? by contextualizing. [...] by reflecting on learning and teaching? by developing language learning activities? [...]

These questions were designed by Son (2011, pp. 9-10) and their main purpose was to help to reflect both practical uses as well as academic uses of a certain material, textbook, or other possible devices to be used in class to support teaching and learning. Nonetheless, these might seem to be very limited. Thus, another way to

evaluate Edmodo is to adopt a larger list of more technology oriented questions, as the one proposed by Dunn et al. (2011: 31):

Who is the audience? Is the intended technology an appropriate method for serving the audience? Why or why not?

Why are you considering adopting the technology? Does it offer any teaching or learning advantage beyond what you already offer? Is a novel technology being chosen for novelty's sake?

How does it fit the learning outcomes identified for the course?

Does the technology complement, not complement with, the academic content of the course?

Will the technology advance, impede, or be relatively neutral where other educational goals (e.g. diversity) are concerned?

What are the costs and benefits of using the technology? Is it easy to use and reliable?

What skills do you and your students need to have in order to use the technology?

If you integrate the technology into the course, will any existing material need to be removed? Is there a learning curve for the instructor and students to become familiar with the technology? What is the estimated time frame?

Is technical/professional support available for maintaining troubleshooting problems associated with the technology?

Is the technology appropriate for the course? Is the technology appropriate for the students?

Will students be able to evaluate the technology and alert the instructor quickly if problems using it arise?

How will you assess the technology effectiveness as a teaching and learning tool? Is there any evidence available regarding its effectiveness?

Of course, these are only two examples about how language teachers can evaluate an iTool that can be complemented with some others evaluation guidelines. In any case, these two represent a possible way in which a teacher can be more certain about Edmodo, or any other iTool in order to be acknowledged in a course.

Each course objective might have their specific features and needs. So it is appropriate to tests iTools according to the class needs. For instance, for an English class at

elementary level, it is possible to say that Edmodo might be used by false-beginner learners of English. And the way it will be used is as self-study at home, in which main practices might be reading and discussing short stories, maybe in a written informal register. In this sense, the teacher should be constantly monitoring and suggesting or giving feedback to learners as 'there is a tendency for the students to use short forms and informal abbreviations in their writing tasks' (Yunus et al., 2013, p. 2) as they are used to do it when using some other social platforms such as Twitter or Facebook. In order to avoid so, teachers might want to monitor their students' writing.

Although this looks like an activity that can be done in class, the fact to carry it out through Edmodo might help students to be aware of how other people think regarding the same topic as well as how their other classmates express their thoughts. Therefore, they might enhance their communicative competence through the contact with other students by these means; it would be even more interestingly if the sharing is done with students from other regions, nationally or internationally. This last option might let students increase their motivation (Harmer, 2007) to know about other opinions on what they are reading, at the same time they practice the language. This is a brief example of a reflective evaluation of Elementary English, focused on a simple task; however, each language teacher knows better their students' needs, and might take into account resources that help to facilitate their students' learning process.

### **ICT-ELT integration**

Due to the growing research of ICT to be integrated to fields such as education, especially ELT, various models about how these –ICT and ELT– can work together have been proposed in the literature. Some of these refer to current challenges some language teachers have to face. For example, the fact that young students find Internet and other iTools as something normal and natural to use in their lives, is something that teachers should take into account, moreover, to get advantage of it. Nonetheless, 'there are still some teachers who have not got used to using ordinary Internet applications such as email, online chatting, blogging and other social networking tools [...]' (Lin, Wang & Lin, 2012, p. 101). Therefore, it is advisable for educational institutions to implement ICT up-dating courses where their teachers can

gain confidence in using such iTools. Otherwise, without an appropriate training they may feel iTools are frustrating or time consuming (Ibrahim, 2010). Then, through ICT training courses, the technological breach between learners and teachers might narrow, and boost learning activities which can evolve, diversify, and become innovative.

## Conclusions

Technology is a useful tool in both language learning and teaching processes, as it is a different way to traditional teaching carried out with ink and paper in a classroom. Through technology, different views of language can be observed; for instance, most students may have the opportunity to participate in a discussion of a certain topic that might not be possible in a set of specific time of a class, as time may not be enough for all of learners to participate. Thus, a digital platform that learners can access at any time of the day (or night) is a good option for a teacher to know their learners views and perspectives on certain issue, or simply to observe their language learning development. One of these platforms is Edmodo.

As seen in this chapter, Edmodo is possible to be used in the language classroom as a mean of constructing ideas, practicing the language and improving communication skills. In respect to cost and viability, Edmodo is a free blog. Therefore, anyone can access to it and download it to their personal computer in order to support any kind of module, course, seminar, or any other academic activity.

## References

- Aitken, J. E. (2014). *Cases on Communication Technology for Second Language Acquisition and Cultural Learning*. Hershey, USA: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).
- Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy* (pp. 15-32). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Cohen, S. D. (forthcoming). The Digital Communication Journal: Building an Online Community for Student Dialogue. In J. Aitken (Ed.), *Cases on Communication Technology for Second Language Acquisition and Cultural Learning* (pp. 1-4). Hershey, USA: Information Science Reference (an imprint of IGI Global).

- Dudenev, G. & Hockly, N. (2012). ICT in ELT: how did we get here and where are we going? *ELT Journal*, 66 (4), 533-542.
- Dunn, D. A., Wilson, J. H., Freeman, J. E. & Stowell, J. R. (2011). *Best Practices for Technology. Enhanced Teaching & Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Edmodo (2013a). Edmodo. Main Page. Retrieved April 25, 2013, from <http://about.edmodo.com/>
- Edmodo (2013b). Edmodo. Q&A. Retrieved October 18, 2013, from <http://edmodoteacherhub.wikispaces.com/The+edmodo+FAQ>
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Longman.
- Ibrahim, A. M. I. (2010). Information & Communication Technologies in ELT. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (3), 211-214.
- Lin, J. M., Wang, P. & Lin, I. (2012). Pedagogy technology: A two-dimensional model for teachers' ICT integration. *British Journal of Educational Technology*, 43 (1), 97-108.
- Majid, A. N. (2011). The Use of Information Technology in Teaching English: An Attempt to Develop Student-Centered Learning at Telkom Polytechnic. *Prosiding Konferensi Nasional ICT-M Politaknik Telkom (KNIP)*, pp.402-408.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. MCB University Press.
- Roberto, J. (2010). Teaching & Learning with the iGeneration. *Perspectives, strategies, and ideas*. Naugatuck, CT: Lifelong Faith Associates.
- Son, J. B. (2011). Online Tools for Language Teaching. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 15 (1), 1-11.
- Stevens, V. (2009). Modeling Social Media in Groups, Communities, and Networks. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13 (3), 1-16.
- Yunus, M. M., Nording, N., Salehi, H., Embi, M. A. & Salehi, Z. (2013). The use of Information and Communication Technology (ICT) in Teaching ESL writing skills. *English Language Teaching*, 6 (7), 1-8.

## **Intercultural awareness development in the Mexican English language classroom for a better intercultural communication**

Armando Pérez Morfín

### **Introduction**

Intercultural communication (IC henceforth) is the understanding among people whose cultural backgrounds –e.g. nationality, ethnicity, occupation, gender, amongst others– are different (Dogancay-Aktuna, 2005; Kramsch, 2001). It has been identified that intercultural communication has three main components: intercultural sensitivity, related to an affective aspect of IC; intercultural awareness (ICA henceforth) that refers to the cognitive aspect of IC; and, intercultural adroitness regarding behavioural aspects of IC (Chen & Starosta, 2003). Although the three components seem to be of great importance in IC, the cognitive aspect or ICA might be the basic and most appropriated aspect to perform intercultural communication, especially if it is required to be taught such as the case of English Language Teaching (ELT henceforth) as a foreign language (Baker, 2011, 2012).

One of the main characteristics of an ELT classroom is, for instance, its context. In other words, when English is taught as a foreign language, there are not much possibilities to share the class with students from different nationalities; therefore, there might be a lack of direct IC practice, and this situation represents a challenge for the practitioners to cope with, especially because their students might share only one nationality, one first language, and possibly one culture and traditions. Therefore, how can these groups might develop IC? Or how can teachers help those learners to develop ICA at least? That is the case of the English courses in universities of Mexico, for instance. There, learners share their background so it seems to be difficult to implement IC teaching and practice. That is why the purpose of this essay is to show how ICA could be developed in an English as a foreign language classroom to create the basic notions and practices of intercultural communication among students.

This paper consists of two main sections; the first one discusses the importance of ICA in English Language learning to a better intercultural communication; the second section demonstrates and exemplifies how ICA would be developed in a Mexican English Language classroom at tertiary level; finally some conclusions will be offered.

## 1. The importance of ICA in English language learning

English is the common language that around 2 billion people (Crystal, 2008) from different linguistic backgrounds around the world use to communicate for different purposes: to make business, to promote and spread sciences, to access education and, in general, in many aspects of social life. From this figure, it is said that most users are non-native speakers of English (Ibid.). Evidently, there is a possibility that a large number of users of English are interacting and experiencing different episodes of successful or fail and, maybe, shocking intercultural communication. For example, a senior person from Mexico may be a little bit upset if meanwhile walking along a street through a small cosmopolitan city in England, not many people are willing to answering him the greeting 'good morning' or 'good afternoon', especially because Latin-American people is usually cheerful most of the time. This infelicity situation might not be caused because people speak or not the same language, but it might be the result of cultural differences in simple and common traditions or customs. That is to say, cultural conventions vary from nation to nation. Then, differences between individuals might be due to their great variety of cultural background conventions. So, the person who is exposed to communicate in international settings, he or she needs to be prepared for such possible situations of (non-) misunderstandings derived from cultural issues, and to be –at some extent– 'alert' to it, through ICA development.

As mentioned in a previous paragraph, ICA is believed to be the most relevant aspect of intercultural communication. Baker (2012) defines ICA as follows:

Intercultural awareness is a conscious understanding of the role culturally based forms, practices, and frames of understanding can have in intercultural communication, and an ability to put these conceptions into practice in a flexible and context specific manner in real time communication. (p. 66)

As this definition suggests, conscious understanding of cultural aspects might represent the most important point in intercultural communication. It implies that if there is not conscious understanding and tolerance of cultural differences, then intercultural communication could be compromised; it is in this respect where ICA is important for English Language Teaching. If teachers and learners have the

opportunity to analyse, discuss, and comprehend the diversity of cultural backgrounds in settings where English is used, not only with native speakers of English but with many other non-native speakers of English, then students may be more successful intercultural communicators; from here the importance to implement IC and ICA in English language lessons.

Various elements are involved in an English language lesson. Some of them refer to the human resources such as the teacher and students; pedagogic resources such as the teaching methods, techniques and approaches, etc.; as well as didactic resources such as textbooks, IT, media, and so on (Harmer, 2007). All these elements include cultural issues at some point, which could be explored to promote and develop ICA among students –some examples of these will be described in the following section of this essay–. However, due to a lack of resources, some places do not have too much access to a variety of materials such as textbooks. In fact, some of these only include descriptive information about culture, but they are far from helping to bring awareness about an array of cultural forms.

Another point that has been observed is that students do not have access to a variety of Englishes, mainly because the English modules are focused more on exposing them to native speakers of English; in other words, the models of English language benefit more the native speaking countries such as United Kingdom and the United States of America, for example. English spoken in countries where English has been adopted due to colonization processes, such as the English from India or Belize are, generally, not considered as models to learn English. And, to present English models from countries where English is a foreign language such as Mexico, Spain, etc. is even much lesser considered in the classroom –this geographical distinction of Englishes is based on Kachru's (1985) categories related to the inner circle (e.g. Canada, Australia, etc.), the outer circle (Ghana, Nigeria, etc.), and the expanding circle (Korea, Brazil, etc.)–. The following section of this essay includes some examples about how ICA might be taught and used in an English language classroom from Mexico, where English belongs to the expanding circle context. Therefore, learners share one background. So, a display of creativity is needed by the teacher to provide many instances of intercultural communication for his or her learners develop certain awareness towards it.

## **2. Intercultural awareness in a Mexican English Language classroom at tertiary level**

The ideas presented here to promote ICA in English language courses take place in a Mexican public university located in one of the most important touristic areas at the Southeast within Mexico. Students at this university need to learn English to interact mainly with people from USA and Canada, but also students might have the opportunity to interact with people from France, Italy or even Russia due to the Southeast context in which tourism is a lively activity and most jobs are created under this industry. Therefore, social interaction between locals and tourists in English may be possible. That is the reason why students' preparation will need not only to know about the grammar of the language but as well to develop intercultural awareness for a better intercultural communication (Baker, 2012).

All the courses offered in this university are compulsory as English is seen as the most important foreign language to be learned due to national policies. An example of this is the inclusion of English courses at all public educational levels (Reyes Cruz, *et al.* 2012). Therefore, most universities need to include English language courses in their programs, which imply that students might have interaction through English with other people whose first language may (not) be English. It is here when or where intercultural communication plays an important role in the Mexican language education. In order to convey appropriate intercultural communication it is necessary to consider the development of ICA in the classroom, and more ideally, to include it in the syllabus. The following paragraphs attempt to demonstrate how some of the ways in which ICA could be explored or approached within the English language classroom, in this specific Mexican context, based on Baker's (2012) some proposed areas for ICA development in the ELT classroom: local cultures, language learning materials, IT, media and arts, amongst others (p. 68-69).

### **2.1 Local cultures**

In the Mexican context, it is possible to explore 'the diversity and complexity' (Baker, 2012) of local, national, and international cultural environment. Locally, the Yucatan peninsula in the Southeast of Mexico, the Mayan language brings about both linguistic and cultural richness to the region. For instance, Mayan people still use their local language that is sometimes alternated with Spanish, the official national language. This alternation of language is just one aspect of that local culture that represents a good opportunity to explore its diversity as explained in the following example.

A traditional celebration along Mexico is the Day of the Dead on the first and the second day of November. It is mainly a celebration to remember the beloved ones who have passed away and, because it is believed that their souls would come back to this

world on those days, their relatives prepare their favourite food and drinks. In general, this tradition includes the setting up of an altar almost in every house. In the Yucatan Peninsula, the Day of the Dead is also a main celebration but it has its particularities that make it different from the same celebration in the rest of the country. For example, there is an especial meal called *mukbil pollo* which is maize-flour tamale stuffed traditionally with chicken (Wikipedia 2013). The word *mukbil* is a Mayan word which means *muk* = to bury and *bil* = to mix, while *pollo* is the Spanish word for chicken. Literally, this dish is cooked buried. That is to say, after preparing the tamales, these are wrapped in banana leaves to be baked. So, a hole is dug in the front or rear patio of the house and fire is placed at the bottom. The tamales are put there and covered with branches, banana leaves, and soil. Literally, the *mukbil pollo* is cooked buried for several hours and eaten after a religious ritual. There are many examples like this in this region. What it is important to highlight in this case is the linguistic mixture between languages. *Mukbil pollo* is a good example of how Mayan and Spanish languages are mixed. This linguistic and cultural example may not be known even by many people from other regions within Mexico and also from people from around the world. Although the fact that buried cooked meal is not common or even can be considered as weird, Mayan people and their traditions deserve certain understanding and awareness. So, bringing examples of local cultures to the language classroom for reflexion might enhance ICA at local level first, which might make learners better understand other cultures and, more importantly, be conscious of what intercultural communication implies.

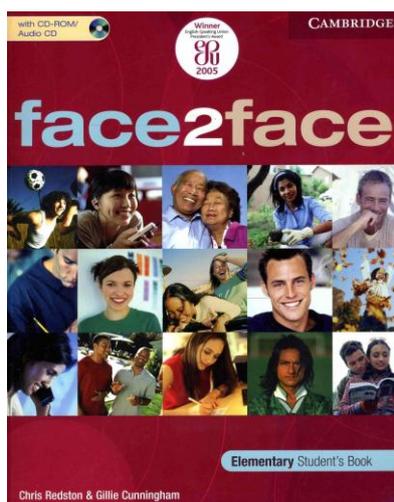
## **2.2 Language Learning Materials**

Exploring cultural content in language learning materials could be another important aspect to consider for developing ICA within the English language classroom. Textbooks, for instance, are resources that might be considered to be analysed because they may include representations of culture or cultures in different ways, both through verbal (e.g. oral tasks) or non-verbal language (e.g. photos, imagines) (Yuen 2011, Weninger & Kiss, 2013). So textbooks represent another way for students to be exposed to cultural differences. However, practitioners might need to critically observe this material in advanced, as these might include or consider lingua-cultural models

derived from the inner circle countries, namely native English; whilst, in reality, such Mexican students might need to put into practice English with people from outer and expanding circles as well as its cultural backgrounds; in other words, to let them have access also to non-native English examples.

Thus, the textbook selected for an English language course needs to offer the opportunity of exploring different local, national and international cultures within the classroom, so students may be able to achieve a better intercultural communication with people. And, when there is not explicit local cultural instruction in the textbook, it is in hands of the teacher to implement it in the class.

*Face2Face series*, edited by Cambridge University Press, is one of the textbook that are commonly used in the English language modules in a Mexican university. A good way to explore this textbook (or other textbooks) to promote the development of ICA could be by analysing the representation of cultures through images and written information regarding those cultures (Baker, 2012). For example, by having a variety of images of people whose physical characteristics are not only from ethnic groups within the inner circle countries, students will be more aware that there are people from different parts of the world who can use English to communicate, and that they have different cultural backgrounds that may (not) result in a successful communication. For example, in the cover of the textbook *face2face Elementary student's book* the following picture can be seen:



(Redston & Cunningham, 2005)

The several pictures presented in this cover can be interpreted as English that is learnt by people from different nationalities, which imply they are from different cultural

backgrounds. Analysis and reflection within the English language classroom about this cultural diversity could enrich language and cultural knowledge and, as a consequence, better intercultural communication would be possible. So, this image might be exploit in an umbrella of activities which can go from the identification of possible nationalities and languages of people there, to a design of a role-play in groups of students (see example in Williams, 2001, p. 116) that represent different nationalities, and need to communicate for an specific purpose, in which the cultural traditions or behaviours that they represent might be modelled and managed in the groups. Although this could be a good example of how to bring certain aspects of different cultures in a classroom activity, it is highly important that the teacher do not fall into the teaching of stereotypes (Scollon, Scollon & Jones, 2012; Jandt, 1995), which more than helping learners to gain ICA, might confuse them culturally talking. So, careful in this aspect is needed when doing these activities, especially because foreign language classroom settings, such as this Mexican university, do not have direct models from various cultures.

### **2.3 Exploring IT and electronic media through English**

Technology development and access to technology, especially concerning information technology (IT henceforth) and electronic media as a mean of communication, have been growing in several sectors of society. In the Mexican context, according to figures from the National Institute of Statistics and Geography<sup>1</sup>, 40% of Mexicans have access to computers and internet; and from this percentage, 24% are Mexican university students (INEGI, 2013). That means that it is possible to say that a large number of students at tertiary level have access to IT and, of course, internet which has become in a worldwide mass media communication tool nowadays. Therefore, internet represents a very good opportunity for developing ICA in the language classroom thanks to the virtual access to a myriad of cultural issues from most places around the globe (Internet World Stats, 2010) through English<sup>2</sup>. So, by the use of social networks, for instance, language teachers are able to create opportunities for real intercultural

---

<sup>1</sup> *Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Historia (INEGI).*

<sup>2</sup> Internet can be consulted practically in any language, but here I refer to and emphasize English as it is the language that is needed to be practiced in the English language modules in most Mexican universities.

communication between Mexican students and foreign students in any part of the world, despite geographical locations or physical distances.

The use of social networks such as Facebook, for example, could be a good idea to set up tandem conversations through English in order for Mexican students to have contact with other students whose cultural background is different (e.g. French, Portuguese, Brazilian students) and put in practice their intercultural communication skills; in this case, by using or practicing their reading and writing skills. However, if the purpose is to have virtual listening-speaking practices, then teachers might encourage students to use IT programs such as Skype, in which interaction might be possible directly through voice and image with the counterpart in practically any place around the world. Of course, to do these practices, it is necessary for teachers to innovate by creating virtual tasks that permit learners to put in practice not only the English itself, but the cultural issues that it implies. That is to say, teachers can ask students to identify or reflect about how people behave or react to different cultural situations, or even exchange cultural differences for specific situations such as expressing an apology, or greeting manners. This way, all together, teachers and students can discuss and analyse the best way to approach the different cultural differences that help to strengthen intercultural communication through ICA.

#### **2.4 The English Language Teacher as cultural informant**

Local or non-local English language teachers are another valuable resource to help students in Mexico to gain ICA (Baker, 2012), especially those teachers who have had opportunity to experience communication with other cultures and who know how different cultures react or behave to different situations. For example, teachers can lead a discussion and reflection activity where students can be informed about how different cultures greet each other, using linguistic resources (written or spoken), paralinguistic resources (tone of voice, volume, etc.), and non-verbal communication (e.g. gestures, body movements, etc.) (Martin & Nakayama, 2010; Andersen, 1994). Even myself can play the role of the teacher informant in Mexico by sharing my own experience living in England and studying in the University Southampton, a very international academic setting where students come from various parts of the globe.

This would be useful for learners to know about real experiences of IC and create ICA in them.

A good example to share, for instance, might be when a male person interacts for the first time with a Muslim female. Mexican males, for instance, may like to introduce themselves by saying his name and asking the lady's name, and almost immediately, the Mexican may say "Glad to meet you" at the same time of extending his hand expecting a shake of hands as it is the custom to greet in Mexico. That situation in communication could be completely unusual for a Muslim lady because a shaking hands action with a male might be completely inappropriate in her culture, and her reaction of not shaking hands might be considered as something rude for the Mexican. With this example, students might be informed of how IC takes place and in that way students may gain more sensitiveness and, as a consequence, more ICA about this specific cultural situation and other similar ones. But also, many other cultural situations can be discussed and analysed within the English language classroom where the intercultural experienced teacher could be seen as a cultural informant.

### **Conclusions**

This essay has tried to highlight the importance of intercultural communication, in particular, intercultural awareness in contexts where English is taught with limited opportunities to put in practice them, as the case of Mexico. However, the ideas that have been reflected here in such a context are a very small contribution of what I think language teacher might do to make IC and ICA possible in classrooms with these characteristics. Nonetheless, the language classroom implies more than just the teaching practices.

As we know, in an English language teaching classroom there are many important elements to build knowledge: the syllabus, the institutional policies, the students, the teacher, the learning materials, among other academic resources. So, both language teaching and learning resources offer cultural characteristics that if they are not known, understood and tolerated, may lead to unsuccessful intercultural communication practices. The ICA development in the English language classroom could be pivotal to consciously understand diversity in cultures. The role of the teacher to lead and help students to develop ICA is crucial. Therefore, the teachers' ICA might be required as part of the teachers' academic preparation; as well, teachers should be

asked to be conscious about their responsibility as promoters of ICA and IC (Dogancay-Aktuna, 2005; Kramersch, 1998). And this is a point of debate nowadays, as English language teacher preparation might need a section where they would be able to build up their own ICA, as part of their formation. If a teacher preparation and training includes ICA examples to develop their IC, then, these teachers are the ones that might be able to transmit such knowledge to their students. And, for those teachers that are already working, it would be a good idea to up-date them with some training that may help them to realize of the importance of ICA development in the classroom. These two actions –for teaching learners and practitioners– might be supported by the common knowledge that, after all, in real teaching practice, the practitioner is the model to be followed by students; therefore, it is in his or her hands to promote and enhance ICA in their students.

## References

- Andersen, P. (1994). Explaining intercultural differences in nonverbal communication. In Samovar, L., & Porter, R. (Eds.), *Intercultural Communication. A Reader* (pp. 229-239). Belmont, USA: International Thomson Publishing.
- Baker, W. (2011). Intercultural awareness: modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and Intercultural Communication*, 11(3), 197-214. London, England.
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70. Oxford, England.
- Chen, G. & Starosta, W. (2003). Intercultural awareness. In Samovar, L., & Porter, R. (Eds.), *Intercultural Communication. A Reader* (pp. 344-353). London, England: Thomson.
- Crystal, D. (2008). Two thousand million? *English Today*, 24(1), 3-6. Cambridge, England.
- Dogancay-Aktuna, S. (2005). Intercultural communication in English language teacher education. *ELT Journal*, 59(2), 99-107. Oxford, England.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Essex, England: Pearson Longman.
- INEGI (2013). *Estadística a Propósito del Día Mundial del Internet*. Retrieved June 6, 2013. Mexico, D.F., Mexico. From <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/internet0.pdf>
- Internet World Stats (2010). *Internet World Users by Language. Top 10 Languages*. Retrieved June 21, 2013. Bogota, Colombia. From <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>

- Jandt, F. E. (1995). *Intercultural Communication: An Introduction*. London, England: SAGE Publications.
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. & H. G. W. Quirk (Eds.). *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–30). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In Byram, M., & Fleming, M. (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (pp. 16-31). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2001). Intercultural communication. In Carter, R. & Nunan, D. (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 201-206). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2010). *Intercultural Communication in Contexts*. New York, USA: Mac Graw Hill.
- Redston, C., & Cunningham, G. (2005). *face2face Elementary Student's Book with CD-Rom/Audio CD*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Reyes Cruz, M. R., Murrieta Loyo, G., & Hernández Méndez, E. (2012). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. In *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6 (12), 167-197. Mexico, D.F., Mexico.
- Scollon, R., Scollon, S. W., & Jones, R. H. (2012). *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Chichester, England: Wiley-Blackwell.
- Yuen, K. (2011) The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 458-466. Oxford, England.
- Weninger, C., & Kiss, T. (2013). Culture in English as a foreign language (EFL) textbooks: A semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 1-23. Chichester, England.
- Wikipedia (2013). *Mukbil pollo definition*. Retrieved June 6, 2013. Mexico, D.F., Mexico. From [https://es.wikipedia.org/wiki/Mukbil\\_Pollo](https://es.wikipedia.org/wiki/Mukbil_Pollo)
- Williams, M. (2001). 'It must be cultural because I don't do it': Cultural awareness in initial TESOL teacher education. In Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice* (PP.111-129). Clevedon, England: Multilingual Matters LTD.

# **Introduction to computational linguistics: a retrospective of its development and impact**

Felipe Hernández González

[fhernandez@ugroo.mx](mailto:fhernandez@ugroo.mx)

Brenda Carolina Huchin Chi

[azul\\_sg7\\_brend@hotmail.com](mailto:azul_sg7_brend@hotmail.com)

Manuel Antonio Becerra Polanco

[mbecerra@ugroo.mx](mailto:mbecerra@ugroo.mx)

## **Abstract**

This article describes computational linguistics and the developments it has had. Here we mention the main natural language processing applications, as well as advances that those applications have had over the pass of years. Briefly we show the future challenges about information processing in computational linguistics.

Key words: Computational Linguistics, Natural Language, Automatic Translation, Searching and retrieval information, Software Applications.

## **Keywords**

Computational linguistics, Automatic translation, Natural Language, Searching and Information retrieval

## **Introduction**

Humans have the capacity to produce a communication through thoughts and ideas to others that are transmitted by speech and sometimes by writing. This human capacity is called natural language that belongs to linguistics science (Sidorov, 2001). However, linguistics science can be combined with others science such as anthropology, biology, and computer science. In that way, we get complex studies of natural language. The result of these combinations is known like Applied Linguistics. The relationship of linguistics science and others sciences is shown in the following figure.

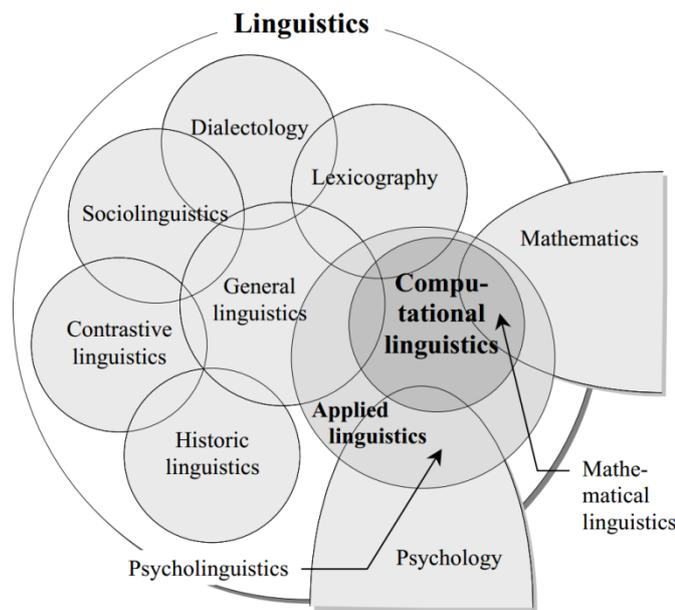


Figure 1. Structure of Applied Linguistics science (Bolshakov & Gelbukh, 2004)

In other words, applied linguistics differs from General Linguistics because of incorporation theoretical, methodological and techniques of two or more sciences. The main purpose of this article is to describe a subdiscipline of applied linguistics; Computational Linguistic, which refers to the incorporation of theoretical linguistics with computer science. The latest advances of computer science have attained all areas of human activities, mainly in entertainment areas, business, research and languages learning with the incorporation of ICTs (Information and Communications Technology). Internet is a result of ICTs; currently Internet is one of most important tool for human communication by using some applications. The main applications of computational linguistics are the automatic translation from one language to another one, search and retrieval information and natural language processing.

### **What is computational linguistics?**

Computational linguistics, also known as natural language processing, according to Bolshakov & Gelbukh (2004) is just the construction of computers programs to process information using words in natural language texts while Espunya (1994) adds these programs are designed to approximate solutions to problems that are related to

natural language; this means, they cannot deal with all sentences of natural language. Moreover, Fernandez (1996) claims that computational linguistics is related to artificial intelligence, computer science, and some cognitive process. For example, speaker's motivations or reasons to express in a particular situation would be hardly implemented in a computational model. In another hand, Gomez (1998) mentions that computational linguistics works on models that show human characteristics associated with understanding such as: reasoning, spoken and written comprehension, learning or making decisión.

### **Computational Linguistics Retrospective**

Computational linguistics is a young subdiscipline of applied linguistics. This begun in United States in the mid- twentieth century and it was oriented to create automatic translators (Bonino, 2009). At the beginning it was not as efficient as expected. For that reasons, several methods were implemented to achieve a development. In 1949 Weaver suggested the statistical analysis, exploring the underlying logic, cryptographic techniques and the universal characteristics of language. In the 60's the automatic translation was worked with empirical methods, often based on statistics. Subsequently, automatic translation systems of transfer and systems based on Interlingua were developed. During the 80's the quality of automatic translation with a limited vocabulary and limited syntax was the result of Meteo system. In that same decade, new strategies were proposed to achieve better results in the future (Lopez, 2002). In the 90's, the computer began to be seen as a solution to the challenges of multilingualism and some applications were developed to better. Today, computational linguistic is still working to find a perfect automatic translator, even when there already are exact dimensions of difficulties and limitations.

### **The most important applications systems of computational linguistics**

#### **Automatic translation**

Lopez (2002) says that automatic translations are computer systems that translate a text from a language to other ones. An automatic translation can be with or without human intervention. There are special software for the automatic translation that can be based on rules and statistical methods. The first one (rules) subjugates a text in a

lexical, syntactic and semantic analysis process, to create a preliminary representation of a text in the target language with its grammatical structure using the set of rules. Moreover, Automatic translation based on statistical methods use parameters that are generated from a single or multi-lingual corpus analysis. Systems based on that method need a lot of words, and the processing requires computational power. The software "learns" how it should translate a text based on translations done by humans. For automatic translation of texts, there are many resources but stand out those that are available online. Certainly, it is very important to mention that we can find a high quality in automatic translation by itself and others that require human participation. Lopez (2002) explains that the high quality translation is made exclusively by a computer, it means, without any human intervention. On the contrary, automatic translation with human participation, the computer program makes the translation, but the human translator intervenes when it is necessary. This may be requested by the application or simply the human translator can check the translation obtained.

### **Natural Language Interaction**

The interaction between human and computer is a communicative act between two totally different natures. It is the interrelationship between natural intelligence (humans) and artificial intelligence (computer). Over the pass of time this interaction has had a constantly change due to technological advances and new systems that are designed with a high degree of development and complexity. Today, we refer to the famous smart devices we use and that allow us to do an interaction through of a natural language interface. Humans have had to adapt to the interfaces of a computer, but to break this scheme; the development of new technological hardware, computational techniques and algorithms help to computer becomes more powerful. Miniaturization has allowed the creation of new and small devices that also give better functionality. Through the use of new interfaces, the user focuses on improving the mechanisms of interaction and learning and computers in the improvement of visualization and information processing. The natural interface we use today is the multimodal (voice recognition and speech synthesis, touch gestures and movements) Peralta (2012).

Natural language processing (NLP) refers to the interaction between computer and person is the result of using software systems like natural language understanding, it predicts linguistic meanings of sentences and the generation systems are responsible for displaying the results of computer applications in linguistic statements form (Gomez, 2000). The main objective of NLP is that a computer can easily reach a communication effectively in a very natural way with user.

### **Searching and Information retrieval**

Gomez (1998, 2000) defines that information retrieval systems are computer programs that allow searching in a database; documents, images, videos, etc. This system helps to user find relevant information that he wishes without read full unnecessary documents. Currently there are applications based on statistical techniques, and have spread and become popular due to Internet search. A positive aspect of this system is multilingualism. Multilingualism helps to the user to find the information in texts that are written in different languages, however if the user requires the information in a specific language, he can use a monolingual system.

Extracting Information are systems that analyze all documents and structure them in order to identify only information relevant to the user wants (Gomez, 2000). This system mainly used on the Internet helps not to waste much time in searching information like we often usually do in several books from a library and without any success. Most significantly, semantics plays an important role in information retrieval; the semantic of information retrieval must interpret clearly the information that the user wants to get.

### **Main developments**

One of the most popular developments in automatic translation of texts is the translator offered by the Google search; we refer to Google Translator. Currently, the free online version supports 73 languages. It has also been incorporated into mobile devices based on its own platform and obviously it has allowed the extension of use. Moreover, there are sites that offer automatic translation services at a cost, for instance, the Spanish site OpenTrad. Its services offers the translation of a file in any formats at a price of 1.5 €, also it offers plans from 155 € per month and integration of

translation services for web applications of business from € 15,000 to € 29,000. The development of this platform was done by Priberam and imaxin software, companies specialized to develop products and language engineering services for all dialects and variations of Spanish and Portuguese language.

In the field of natural language processing, in January 2011 Google expanded its Google Translate application for users of mobile devices based on Android, to allow the voice rather than dictating text. Initially, it only made translations from English to Spanish but it has spread into 14 languages including Mandarin Chinese and Russian. The application has a way of conversation; when a person is talking the application translates and read aloud, so the person can understand and answer in their language in order to conduct a dialogue. This technology is still in development to better the distorted reception caused by the environmental noise and regional accents. Obviously, the application is focused on the language used nowadays and it is available for users completely free.

Regarding to high quality applications (with a cost), we can mention the Dragon Systems Company. This one has developed speech recognition tools to optimize document and data collection, automate complex computer tasks and can be used by people with visual disabilities. The areas that cover are general users, education, social legal, financial services and security forces.

Most significantly, one of the newest developments is the Semantic Web according to Lamarca (2011), the Semantic Web would become an extension of the current Web endowed of meaning; a place where the information would have a well-defined meaning, so that could be interpreted by both; human agents and computerized agents. For example, a person needs to find specific information about flights for the next day from certain origin to a particular destination, hotels where somebody can stay and within a certain budget. The user expects information about flights timetable from different companies and information about hotels, but only those that fit the budget of the trip must be showed rather than only the web site of the airlines or hotels. Currently, for getting information like these characteristics, the user waste much time by browsing through different pages to find the information requested.

Current challenges in computational linguistics

One of the important challenges of computational linguistics is to solve communicative problems that exist between computers and people. Fortunately this can be possible through the development of new and better natural language interfaces. The development of processors with more computing power and their incorporation into mobile devices and the improvement of computational methods and algorithms, the automatic translation could get better results from applications that already exist. Probably, in the next decades, natural language interfaces have a significant development and its use will spread among users and applications would be more used than they are today.

Likewise, the results of the automatic translation applications will be much better and their use will be also expanded to other areas where they are required. This suggests the use of hybrid technologies and best techniques.

As well, one of the challenges of information searching and retrieval is to achieve that the Semantic Web development reaches an acceptable level and extends its use to most of users' community services by searching and information retrieval, not only online, otherwise, on interaction between several applications. This level of development is estimated to be in a long time above all the current problems are very complex to solve.

## **Conclusions**

Computational Linguistics aims to establish between theoretical and methodological bases to understand problems caused by human language processing in all its forms and its resolutions through implementation of computational techniques and algorithms. In our age, there is no translator of text or natural language that identifies different dialects, variation, characteristics and complexity of a same language. Notably, the human participation is required sometimes. Even so, we must recognize the significant advances that have had the automatic translation and the handling of natural language, especially in the development of applications most used. Without a doubt, the extensive development of computational linguistics is competent in the next few decades. Finally, we can say that in the future will be fitted out meaning to the Web and applications will achieve to interact with each other without human

intervention to improve the searching results and retrieval information is a long time process in the computational linguistic.

## References

- Bolshakov, I., & Gelbukh, A. (2004). *What we mean by computational linguistic en Computational Linguistic Models, Resources, Applications* (p. 25-26). Mexico: Fondo de Cultura Economica.
- Bonino, R. (2009) Presentación de la lingüística computacional. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas* ISSN 1852-625X, p. 3-12 disponible en: <http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/03.Presentacion%20de%20a%20Linguistica%20Computacional.pdf>
- Fernández, M. (1996). *El campo de la Lingüística Aplicada. Introducción en Avances en Lingüística Aplicada*. Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de publicaciones e intercambio científico.
- Gómez, J. (2000). Perspectivas de la lingüística computacional. *Tecnología*. P. 85-87 Obtenido en <http://www.ati.es/novatica/2000/145/javgom-145.pdf>
- Gómez, J. (1998). Fundamentos de Lingüística Computacional: bases teóricas, líneas de investigación y aplicaciones. En: CID LEAL, P.; J. BARÓ y QUERALT (Eds.) *Anuario SOCADI de Documentación e Información 1998*. (pág. 135-146) Barcelona: Societat Catalana de Documentació i Informació. Obtenido en: [www.raco.cat/index.php/Bibliodoc/article/download/56629/66051](http://www.raco.cat/index.php/Bibliodoc/article/download/56629/66051)
- Lamarca (2011). *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Tesis doctoral*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://www.hipertexto.info>
- López, V. (2002). *Posibilidades y Realidades de la Traducción Automática. La Linterna del Traductor* (3), obtenido en [http://traduccion.rediris.es/3/tr\\_au.htm](http://traduccion.rediris.es/3/tr_au.htm)
- Peralta, S. (2012). *Interfaz del lenguaje natural usando Kinect [Resumen]*. (Tesis de maestría en Ciencias en Computación, Departamento de computación). Instituto Politécnico Nacional. México, Distrito Federal. Obtenido en <http://www.cs.cinvestav.mx/TesisGraduados/2012/tesisSergioPeralta.pdf>
- Sidorov G. (2001). Problemas actuales de la lingüística computacional. Volumen 2. Número 1. *Revista digital UNAM*. <http://www.revista.unam.mx/vol.2/num1/art1/>

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS  
Entre la Formación Docente y Lingüística Aplicada  
Volumen II

Se terminó de imprimir en 16 de diciembre de 2013, en los talleres de Gropo Libros:  
Hospital 2295, colonia Ladrón de Guevara, Guadalajara, Jalisco. C. P. 44650.



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

