

# INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS



CUERPOS ACADÉMICOS  
FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS PROFESIONALES (CAFDPCP)  
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

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. Cuauhtémoc Manelik Díaz Torres

Secretaría 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

Dra. Gabriela Casillas Navarro

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 Arteché, José Martínez Pichardo,  
Rosa Elena Ríos Jasso

Secretario Técnico José Alejandro Vargas Castro

Director de la Escuela Normal  
No. 4 de Nezahualcóyotl José Antonio González Aguirre

**Autores**

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

Emmanuel Ruiz Zamora, Jorge Mejía Bricaire, Gerardo García López, Maritza Maribel Martínez Sánchez, Deymi Colli Novelo, María de Lourdes Argüello Falcón, Vicente Gutiérrez Tavira, María Leonor Mandujano Rodríguez, Sandra Valdez Hernández, Vilma Esperanza Portillo Campos, Ma. de la Cruz Arango Miranda.

Primera edición: 2015  
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: 978-607-9448-02-8

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

## ÍNDICE

<b>Los autores</b> .....	6
<b>Prólogo</b> .....	10
<b>Introducción</b> .....	11
<b>Enseñanza de la comprensión de textos en lengua inglesa como idioma extranjero a personas adultas ciegas: un análisis de herramientas y método</b> .....	15
<i>Emmanuel Ruiz Zamora</i>	
<b>The Teaching of Pragmatics: a Theoretical Exploration</b> .....	29
<i>Maritza Maribel Martínez Sánchez</i>	
<b>Criterios e indicadores para la evaluación de la gestión académica institucional del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en el nivel Secundaria</b> .....	37
<i>Jorge Mejía Bricaire</i> <i>Manuel Demetrio Aquino Bonilla</i> <i>Gerardo García López</i>	
<b>La traducción de términos informáticos del inglés al español</b> .....	48
<i>Felipe Hernández González</i>	
<b>Enseñar el oficio de aprender para fortalecer el campo profesional del egresado de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés)</b> ...	57
<i>María Leonor Mandujano Rodríguez</i> <i>María de Lourdes Argüello Falcón</i> <i>Vicente Gutiérrez Tavira</i>	
<b>Diseño instruccional: breve descripción de tres modelos</b> .....	68
<i>Deymi M. Collí Novelo</i>	
<b>Aprendizaje mediado de idiomas a través de la poesía y PEI</b> .....	81
<i>Manuel Demetrio Aquino Bonilla</i> <i>Gerardo García López</i> <i>Jorge Mejía Bricaire</i>	

**Analysis of consecutive and simultaneous interpretation courses ..... 100**

*Vilma E. Portillo Campos*

*Sandra Valdez Hernández*

**Eficiencia Terminal de Alumnos de la Licenciatura en Lengua Inglesa, Generaciones 2006 a 2008, Universidad de Quintana Roo Unidad Académica Cozumel ..... 111**

*Lucelly Guadalupe Lope Hú*

*Manuel Becerra Polanco*

*Karina Amador Soriano*

*Felipe Hernández González*

**Uso de cuentos y leyendas en la clase de lengua: un estudio de caso en la Universidad de Quintana Roo ..... 132**

*Sandra Valdez Hernández*

*Vilma Esperanza Portillo Campos*

*Deymi Margarita Colli Novelo*

**Juegos y dinámicas en el desarrollo de habilidades ..... 145**

*Sandra Valdez Hernández*

*Manuel Antonio Becerra Polanco*

*Vilma Esperanza Portillo Campos*

**Problemas que viven los estudiantes de 7º semestre de la Licenciatura en Inglés para escribir el ensayo analítico explicativo ..... 155**

*Ma. de la Cruz Arango Miranda*

**Transitando de Moodle a Edmodo, una aportación a la revisión de la literatura en el uso de las plataformas de gestión de conocimiento en la enseñanza de inglés ..... 164**

*Manuel Becerra Polanco*

## Los autores

### EMMANUEL RUIZ ZAMORA

Es Licenciado en Derecho, y en Enseñanza del Inglés, por la Universidad Autónoma del Estado de México. Con Maestría en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente concluye su tesis doctoral en Ciencias Sociales y Administrativas. Ha sido profesor de inglés durante 9 años y es consultor independiente. Evaluador de la Universidad de Cambridge en los exámenes de TKT Practical y CENEVAL en el proceso de ACREL-EIN. Es Coordinador Académico de la Licenciatura en Lenguas en la Universidad Autónoma del Estado de México donde imparte las Asignaturas de Metodología de la Investigación y Adquisición y Aprendizaje de Idiomas.

### 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.

### JORGE MEJÍA BRICAIRE

Es Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) por la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl. Titulado en Maestría en Administración y Desarrollo de la Educación por la Escuela Superior de Contaduría y Administración, del Instituto Politécnico Nacional. Actualmente se desempeña como profesor de educación secundaria en Ciudad Nezahualcóyotl.

### MANUEL DEMETRIO AQUINO BONILLA

Profesor de Educación Primaria, con 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" I - II 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. Es Investigador Educativo en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl y líder del Cuerpo Académico Formación Docente en Competencias Profesionales.

#### GERARDO GARCÍA LÓPEZ

Licenciado en Letras Inglesas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Con Maestría en Educación Bilingüe por San Diego State University; tiene 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: 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.

#### 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.

#### 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".

#### 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.

#### 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. Ha participado como conductora en Talleres y Reuniones Nacionales realizadas por la Secretaría de Educación Pública. Participó en 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 CESCJUC. 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 Subdirectora Académica en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.

#### 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. Es Profesor de Tiempo Completo en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl y miembro del Cuerpo Académico en Formación Docente.

#### 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 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 integrante del Cuerpo Académico en Lingüística Aplicada (CAELA).

LUCELLY LOPE HÚ

Egresada de la Licenciatura en Lengua Inglesa por la Universidad de Quintana Roo. Actualmente titulada.

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). Actualmente es coordinadora y asesora de 7º y 8º semestres de Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés e imparte clases de esa especialidad.

KARINA AMADOR SORIANO

Es maestra en educación por la Benemérita Universidad de Puebla. Docente en la Universidad de Quintana Roo. Actualmente se encuentra en estudios de doctorado.

## **Prólogo**

En los últimos años, el trabajo colaborativo con pares académicos y la creación de redes entre grupos de investigación ha ido en aumento a favor de una tendencia positiva, misma que permite generar espacios para la difusión de la investigación, tanto en entornos impresos como electrónicos. La presente obra, es una muestra de la colaboración e interacción de cuerpos académicos enfocados en la enseñanza de lenguas, misma que permite la difusión de contenidos sobre lingüística, tecnología, estrategias y recursos para la enseñanza de idiomas, traducción, literatura y metodología en la enseñanza de lenguas. El Cuerpo Académico de Lingüística Aplicada (CAELA) y el Cuerpo Académico de Formación Docente en Competencias Profesionales (CAFDCP), han sumado esfuerzos para fortalecer lazos e intercambio académico en el aspecto de la investigación, prueba de ello ha sido la colaboración conjunta de una serie de tres libros, mismos que reflejan los fundamentos de la investigación actual referente al área de idiomas. En este sentido, el principal objetivo de nuestras publicaciones recae en la difusión colectiva, con la finalidad de que alumnos, colegas e investigadores en general lean nuestras aportaciones como medio de contribución a la revisión de la literatura, o complemento en la elaboración de futuras investigaciones relacionadas con las temáticas del libro.

Este espacio está abierto para la reflexión, la crítica constructiva y propuestas educativas que ayuden a preparar a nuestros estudiantes y egresados con mejores herramientas. De igual forma, este espacio permite a los alumnos participar publicando los resultados más relevantes de sus trabajos de titulación.

*Manuel Antonio Becerra Polanco*

*Felipe Hernández González*

*CAELA*

*Mayo de 2015.*

## **Introducción**

La enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente del idioma inglés, se ha extendido en todos los niveles educativos del país durante la última década, desde educación preescolar hasta educación superior. Esta expansión ha requerido la formación de profesionales preparados con las competencias necesarias para atender las necesidades de enseñanza de idiomas y en el uso de la tecnología para su aprendizaje.

En este marco, el presente libro tiene el propósito de difundir los productos de investigación educativa para la enseñanza de lenguas extranjeras. Los trabajos que aquí se presentan reúnen materiales relacionados con la formación de docentes y lingüística aplicada, mostrando sus hallazgos y propuestas para favorecer el aprendizaje de una segunda lengua.

La obra constituye el fruto del trabajo colaborativo realizado por los cuerpos académicos en Lingüística Aplicada (CAELA), de la Universidad Autónoma de Quintana Roo, Campus Cozumel y el Cuerpo Académico Formación Docente en Competencias Profesionales (CAFDCP) de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl. Su objetivo es generar oportunidades de intercambio y participación en espacios académicos en que se promueva la reflexión y discusión en torno a la enseñanza del inglés, fomentando a la vez el interés por la investigación en este campo.

Los trabajos incluidos en este volumen abordan aspectos lingüísticos y de formación docente en varios contextos: la universidad pública, la Escuela Normal, educación básica y educación especial. Estos estudios abordan tópicos relacionados con las competencias profesionales que se requieren para la enseñanza y el aprendizaje de un idioma, mismos que se presentan en formatos de ponencias, reportes de investigación, artículos y ensayos. Dan muestra de la investigación realizada por ambos cuerpos académicos y su perspectiva de consolidación hacia el futuro. Sus páginas son también un referente sobre el esfuerzo de difusión académica que se está promoviendo actualmente en ambas instituciones, en el marco del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

En el primer trabajo, Ruiz propone un estudio comparativo cuyo objetivo es analizar si la metodología utilizada con personas sin discapacidad visual para el aprendizaje de la comprensión de textos en inglés es igualmente eficaz con personas ciegas, sus hallazgos muestran que el uso de secuencias didácticas utilizadas con personas videntes también es apropiado para utilizarse con personas invidentes; mientras que Martínez hace una revisión teórica sobre la instrucción pragmática en la que la tecnología y una variedad de materiales han sido usados como recursos en el campo de enseñanza del lenguaje. Con base en una investigación previa, Mejía, Aquino y García proponen un modelo sistémico para la evaluación de la gestión académica institucional del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) específicamente en el nivel Secundaria. En la Línea de Lingüística Aplicada, Hernández, Becerra y Collí hacen una retrospectiva sobre la traducción del inglés al español de términos en informática, considerando el origen de las palabras, su traducción y significado, detectan que muchas de las formas de traducir no aplican para esta clase de vocablos y proponen una serie de recursos disponibles para la traducción de conceptos informáticos. Desde la línea de formación docente, Mandujano, Argüello y Gutiérrez cuestionan ¿Por qué en la actualidad ser egresado de una Escuela Normal se reduce a ser docente idóneo con limitado campo profesional? y ¿Cuáles son hoy las competencias profesionales que deben poseer los egresados de las Escuelas Normales? al responder ambas interrogantes proponen enseñar el oficio de aprender para fortalecer el campo profesional del egresado de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés); posteriormente, Collí describe los componentes y metodología empleados en tres modelos de diseño de sistemas de instrucción, modelo de Dick y Carey, ADDIE y Kemp, concluye que los tres modelos comparten características similares, lo que los hace diferentes es el contexto en que se aplican. Enseguida Aquino, García y Mejía, someten a prueba la efectividad de un programa para el desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes de Licenciatura en Inglés, aplican un estudio cuasi-experimental cuyos resultados muestran efectos positivos en el desarrollo de habilidades, por lo que recomiendan incorporar formalmente este tipo de programas en el currículum de formación docente

En la línea de Lingüística Aplicada, Portillo y Valdez diseñan un estudio cualitativo con el objetivo de identificar los principales problemas en estructura de lenguaje y comunicación oral a los que se enfrentan estudiantes de interpretación, entre estos problemas destacan: memoria, tomar notas y escuchar. En una investigación de corte cuantitativo, Lope, Amador y Hernández presentan un estudio de eficiencia terminal en la Licenciatura en Lengua Inglesa, generaciones 2006, 2007 y 2008, de la Universidad de Quintana Roo, Unidad Académica Cozumel, los resultados muestran que de 72 alumnos de nuevo ingreso, únicamente 12 egresaron y solo 5 se han titulado, dos causas principales de esta baja eficiencia terminal son: cambio de residencia y deserción. En otro trabajo, Valdez, Portillo y Colli, proponen el uso de cuentos y leyendas en la clase de lengua, en la Universidad de Quintana Roo, cuyo objetivo es identificar las leyendas que se conocen entre los estudiantes, así como sus percepciones en cuanto a su uso y los beneficios que pueden aportar en el aprendizaje y desarrollo de la lengua; se observó que con el empleo y análisis de cuentos y leyendas en clase, los estudiantes adquieren conciencia lingüística, morfológica y funcional; el estudio concluye que las leyendas son una herramienta de motivación, de apoyo al aprendizaje y práctica de la lengua para los estudiantes, pues les permiten desarrollar habilidades de comprensión y producción. En otro trabajo Valdez, Becerra y Portillo examinan los efectos del juego y sesiones dinámicas en el desarrollo de habilidades para hablar y comprender el idioma inglés, elaboran una prueba con juegos y dinámicas en dos grupos de inglés intermedio de la Universidad de Quintana Roo; los resultados fueron favorables en ambos grupos y la motivación de los estudiantes fue positiva promoviendo la interacción y práctica social del lenguaje. Hacia el final del libro, Amador, Arroyo y Vázquez realizan un diagnóstico de la trayectoria escolar en la Universidad de Quintana Roo, se tomó como muestra a los estudiantes adscritos a programas educativos de las unidades académicas: Chetumal, Cozumel y Playa del Carmen; el estudio concluye que el rol del docente, la academia y el área de administración escolar constituyen factores que inciden en la permanencia de los estudiantes universitarios; además la reprobación en los primeros ciclos es un factor para el rezago educativo, o en los peores escenarios la deserción escolar; si bien el nivel

económico de los estudiantes se ubica en estándar promedio, es necesario considerar que hay alumnos de escasos recursos, quienes no cuentan con espacios o materiales disponibles para su estudio, se encontró además que la tutoría no ha funcionado de manera eficiente pues algunos estudiantes solo asisten con su tutor cuando ya se van a dar de baja (un requisito para darse de baja, es contar con el aval del tutor). Finalmente, Arango analiza los problemas que viven los estudiantes de la Licenciatura en Inglés, para escribir el ensayo analítico explicativo que les permitirá titularse en la Escuela Normal de Amecameca, Estado de México, entre estos problemas destacan: insuficiente habilidad para delimitar el tema e integrar el esquema de trabajo, así como para plantear preguntas de investigación, y bajo nivel de inglés.

Hallazgos como los aquí presentados, revelan diversos aspectos sobre Lingüística Aplicada y formación de docentes en la especialidad de Inglés, constituyen conocimiento valioso para orientar la dirección que ha de seguir la enseñanza de lenguas extranjeras en los ámbitos de educación básica, en educación Normal, en la universidad, e inclusive en el campo de educación especial. Se espera que este tercer volumen contribuya al avance de la agenda en la formación de profesionales dedicados a la enseñanza de idiomas. También se desea que los resultados de estos y otros estudios que ya han sido publicados en los volúmenes I y II orienten la toma de decisiones para promover la enseñanza de idiomas en los diferentes niveles educativos, así como para modificar las políticas de inserción de los nuevos profesionales en el campo laboral.

Mirando hacia el futuro se aprecia que los años venideros parecen promisorios para el desarrollo de la investigación educativa, esta perspectiva halagüeña se basa principalmente en la posibilidad de consolidar el trabajo colaborativo y la inserción en redes académicas, no sólo para la generación de nuevo conocimiento, sino porque a partir de un trabajo de colaboración existen más probabilidades de que este conocimiento sea aplicado, en particular en la formación de profesionales y en general en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Manuel Demetrio Aquino Bonilla  
Gerardo García López  
CAFDCP

# **Enseñanza de la comprensión de textos en lengua inglesa como idioma extranjero a personas adultas ciegas: un análisis de herramientas y método**

*Emmanuel Ruiz Zamora*

*eruizz@uaemex.mx*

*Universidad Autónoma del Estado de México*

## **Resumen**

El presente trabajo presenta los resultados de una investigación que tuvo por objeto analizar si la metodología utilizada con personas sin discapacidad visual para el aprendizaje de la comprensión de textos en inglés es igualmente eficaz con personas ciegas. De igual forma se analizó la eficacia e idoneidad del uso de lectores, audio-libros y sintetizadores de voz en comparación con textos escritos en sistema Braille como recursos didácticos para el desarrollo de la habilidad lectora, en razón de los procesos neuropsicológicos y estrategias utilizadas con uno y otro recurso.

## **Palabras clave**

Comprensión de textos, segunda lengua, ciegos.

## **Abstract**

This paper shows the results of a research which analyzed if the methodology for teaching the reading comprehension to people without visual disabilities, is efficient in the teaching of blinds. It also compared the appropriateness in the use of aural teaching aids in comparison to the use of texts written in Braille.

## **Key words**

Reading comprehension, second language, blinds.

## Introducción

La lectura de un texto impreso, desde un letrero con pocas palabras como en extenso, se realiza mediante el uso de la vista. Sin embargo, personas ciegas y deficientes visuales se ven obligados a leer mediante “textos escritos en sistema Braille (vía táctil o háptica) o utilizando textos registrados en voz por vía auditiva” (González & Pérez, 2006: 8).

Las investigaciones en las áreas de psicolingüística y neurolingüística han analizado el proceso que sigue neurológicamente una persona ciega al leer un texto:

Tabla 1. Lectura de una palabra por un ciego usando un texto en Braille

Lectura de una palabra por un ciego usando un texto en Braille	
Área somato sensorial	Procesa la información percibida por las manos.
Angular gyrus	Asocia la información procesada por el área somato sensorial con una palabra pre-guardada en el cerebro (acceso al léxico).
Área de Wernicke	Hace posible la obtención del significado y pronunciación de la palabra localizada por el angular gyrus.

Fuente: Elaboración propia.

El proceso comienza por la percepción de los puntos que conforman las palabras en Braille; y la información percibida por los dedos es procesada por el área somato-sensorial la cual transmite la información resultante al angular gyrus, el cual asocia la información a una palabra pre-guardada en el cerebro y una vez localizada la transmite al área de Wernicke donde se obtiene el significado y pronunciación de la palabra localizada por el angular gyrus.



Este proceso, por el contrario, no sería el mismo que sigue neurológicamente una persona que no tiene discapacidad visual, pues la información que percibe del exterior no ingresa por las manos sino por el sentido de la vista activándose así la corteza visual y no el área somato-sensorial.

Tabla 2. Lectura por una persona sin discapacidad visual

Lectura por una persona sin discapacidad visual	
Corteza Visual	Procesa la información percibida por los ojos.
Angular gyrus	Asocia la palabra escrita con una palabra pre-guardada en el cerebro.
Área de Wernicke	Hace posible la obtención del significado y pronunciación de la palabra localizada por el angular gyrus.

Fuente: (Stewart, T. & Vaillete, N., 1998: 252.

Es decir, la información contenida en el texto escrito ingresa por los ojos, posteriormente esa información es procesada por la corteza visual, para que después el angular gyrus asocie la palabra escrita y realice una búsqueda de la palabra encontrada en el texto con una palabra almacenada en el cerebro. Posteriormente y una vez que se ha localizado la palabra escrita en el texto con una palabra guardada en el cerebro, el área de Wernicke se encarga de proporcionar el posible significado de la palabra así como su pronunciación.

A pesar de que a simple vista existe un solo cambio en el proceso psico-neurológico, se ha demostrado que este cambio puede tener implicaciones en cuanto al procesamiento del texto y la velocidad de lectura del mismo. Ya que una persona ciega tiene un acceso secuencial a los puntos que conforman las letras que componen una palabra escrita en Braille, lo cual implica que la información debe ser almacenada en la memoria hasta que alcanza un volumen suficiente para permitir la identificación de cada palabra completa, es decir, la persona ciega realiza un doble procesamiento, mientras que un lector visualmente apto puede procesar las letras en conjuntos -palabras- y realiza un solo procesamiento (González & Pérez, op.cit.).

Algunas universidades, centros y organismos educativos para auxiliar al ciego a leer el texto y desarrollar habilidades lectoras utilizan herramientas aurales: sintetizador de voz, lectores videntes y audio-libros; entre ellas la Universidad de Sheffield (University of Sheffield: 2008), la Universidad Abierta (Open University: 2009), la Universidad de Varsovia (2009), la Biblioteca Vasconcelos (2009), las cuales tienen programas de soporte para personas con discapacidad visual en clases, seminarios conferencias, evaluaciones, investigaciones y entretenimiento. Pero, como ya hemos visto, la producción científica ha sostenido que la comprensión lectora requiere determinados procesos cognitivos, y estrategias lectoras sui generis por lo que el uso de estas herramientas podría radicar en prácticas antipedagógicas.

Derivado de lo anterior, se ha observado la necesidad de analizar la idoneidad del uso de herramientas aurales (lector vidente, sintetizador de voz y audio libro) como auxiliares en la enseñanza de la comprensión de textos en lengua extranjera a personas adultas y su eficacia en el desarrollo de destrezas lectoras en comparación con el uso de materiales escritos en Braille.

Pero a pesar de la vasta cantidad de ciegos que existen en el mundo y la importancia que representa la implementación de una metodología para maximizar sus posibilidades de adquisición de una segunda lengua, se puede afirmar que pocos estudios se han realizado sobre la enseñanza de idiomas a personas discapacitadas y en específico a personas ciegas. Probablemente porque en la actualidad se siguen realizando investigaciones para proponer nuevas estrategias y métodos de enseñanza en la lengua materna o quizá porque se ha considerado que la ceguera no conlleva un trastorno del aprendizaje y por ello no es necesaria una educación especial y solo requieren el uso de herramientas didácticas especiales durante sus primeros acercamientos a la escuela (por ello la educación especial para ciegos y débiles visuales solo se implementa en los niveles preescolar y primaria del sistema educativo mexicano).

Por lo tanto, la presente investigación tuvo por objeto analizar si la metodología utilizada con personas sin discapacidad para el aprendizaje de la comprensión de textos en inglés es igualmente eficaz con personas ciegas. De igual forma se analizó la eficacia, eficiencia e idoneidad del uso de lectores, audio-libros y sintetizadores de voz en comparación con textos escritos en sistema Braille como recursos didácticos para el desarrollo de la habilidad lectora, en razón de los procesos neuropsicológicos y estrategias utilizadas con uno y otro recurso.

### **Revisión de la literatura**

Como hemos mencionado, existen pocas investigaciones en el área de idiomas respecto a la enseñanza de la comprensión lectora a ciegos. Algunos análisis iniciales en el campo de la enseñanza de idiomas a discapacitados son muy recientes y por lo tanto exploratorios, por ejemplo: Kashdan (1998) quien ha propuesto una serie de anotaciones sobre las necesidades de personas con visión baja al aprender un segundo idioma y su diferencia con las personas videntes, así como un conjunto de sugerencias sobre cómo se podría facilitar el aprendizaje al ciego y débil visual; Santana (2003), realiza un estudio comparativo sobre el conocimiento de la lengua inglesa como lengua extranjera en alumnos con deficiencias visuales graves y videntes, que pretendía comprobar la influencia de los sistemas de escolarización (educación integrada o centro específico) en el proceso de aprendizaje. En términos generales, estas investigaciones, si bien confirman que la discapacidad visual no condiciona especialmente el desarrollo lingüístico de los alumnos ciegos, si concluyeron que es necesario realizar adaptaciones metodológicas y se sugirió la utilización de recursos didácticos específicos que permitan a estos alumnos niveles de aprendizaje semejante a los de sus compañeros.

A pesar de que ninguna investigación se ha realizado específicamente sobre la metodología para la enseñanza de la comprensión lectora en inglés para alumnos ciegos, se han realizado diversos análisis sobre aspectos de la comprensión lectora en la lectura realizada por personas ciegas: desde los procesos psico-neurológicos que sigue un ciego para la percepción de la información (Rueda & Bourard: 1997), el desarrollo de los

procesos básicos de la lectura en Braille (Simon: 1994), la importancia del uso de la información contextual en la lectura en Braille (Simon, et al: 1995), hasta comparaciones sobre los rendimientos de personas ciegas y videntes en comprensión de textos, en función de su nivel académico y de las diferentes modalidades de acceso (Braille, tinta, síntesis de voz y grabación de voz humana). Pero todos estos acercamientos a la enseñanza-aprendizaje y desenvolvimiento de personas ciegas se han realizado con su lengua materna, no así con una lengua extranjera. Quizá porque, como ya se ha dicho, no se considera como un trastorno del aprendizaje; pero requieren herramientas, estrategias, auxiliares didácticos, procesos instruccionales y secuencias didácticas, específicos de acuerdo a las necesidades didáctico-psicopedagógicas del educando.

De forma similar, diversos estudios se han realizado respecto a la enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna. Pero no se registran investigaciones que se hayan ocupado de analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en inglés en personas ciegas, sino que se han centrado en determinados aspectos del texto y del lector, pero no de aquellos procedimientos por medio de los cuales el lector ciego se convertiría en un lector eficaz. Entre ellos podemos citar los siguientes avances científicos: un estudio sobre cómo Enseñar a leer y escribir con sentido: una experiencia con alumnos deficientes visuales (González, J., Mediovilla, P. y Martínez, I.: 1999). Otro sobre Comprensión de textos y modalidades de acceso a la información: comparación de rendimientos entre personas ciegas y videntes (González M. y Pérez: 2006); o bien sobre el uso de información contextual en la lectura Braille (Simón, C., E. Ochaita J. A. Huertas: 1995). También se pueden citar trabajos que abordan la perspectiva psicolingüística de la lectura en personas ciegas (Simón, C. Rueda M. Asensio Boruard: 1997); y hasta el uso de nuevas tecnologías como potencial educativo en la lecto-escritura de personas con deficiencia visual (Rodriguez, A. y Gallego J.: 2001).

## **Metodología del estudio**

La investigación tuvo por objetivo analizar la idoneidad del uso de herramientas didácticas aurales en la enseñanza de la comprensión de textos en comparación con el uso de textos en Braille. Así como comparar si la metodología utilizada para la enseñanza de la comprensión de lectura a personas sin discapacidad visual, es igualmente eficaz en la enseñanza a personas ciegas. Para tal efecto la investigación se llevó a cabo en tres etapas: dos etapas evaluativas y una de enseñanza-aprendizaje.

La primera etapa consistió en la realización de una prueba diagnóstica para conocer las habilidades de comprensión de textos con que cuentan los sujetos de la investigación.

En la segunda etapa, se llevó a cabo un curso de comprensión de textos en inglés para el desarrollo de habilidades lectoras básicas. El curso tuvo una duración de 45 horas presenciales divididas en 15 sesiones de 3 horas cada una. El programa que se utilizó para el desarrollo del curso fue elaborado por el titular de la investigación, tomando como sustento teórico las consideraciones de Grellet F. (1981) y Nutall, C. (1996) respecto de las estrategias de lectura y técnicas de ataque de vocabulario, así como su secuencia; bajo un enfoque bottom up de procesamiento de textos la primera mitad del curso y posteriormente top-down durante la segunda mitad. El curso constó de tres unidades: 1) Estrategias de ataque de vocabulario; 2) estrategias de comprensión de oraciones y 3) habilidades de comprensión de textos.

De forma similar, el material didáctico contiene una selección y adaptación de lecturas y ejercicios de los libros de trabajo elaborados por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM (2007), la serie de libros Reading Keys (Macmillan Education: 2000), y los textos Developing Reading Skills (Grellet, F. *op. cit.*) y Teaching Reading Skills in a Foreign Language (Nutall, C. *op. cit.*).

Finalmente, en la tercera etapa de la investigación se llevó a cabo una prueba final para conocer si existió una adquisición de destrezas lectoras por parte del sujeto de investigación; y se realizó entrevistas informales con los participantes del curso, para conocer sus aportaciones sobre aquellos recursos y estrategias que desde su punto de vista les ayudó en forma significativa en la adquisición de las destrezas lectoras.

## **Los sujetos**

En la investigación participaron un total de 10 personas adultas ciegas de entre 23 y 32 años de edad con escolaridad mínima de preparatoria. De los cuales:

- 4 No habían tenido un contacto con el inglés en ningún nivel educativo
- 6 Habían cursado materias de inglés en el sistema educativo nacional mexicano en sus estudios de primaria, secundaria y preparatoria.

## **El método de enseñanza**

Es importante resaltar que durante el desarrollo del curso se usó la metodología (secuencia didáctica, actividades y estrategias) utilizada para la enseñanza de la comprensión de textos en inglés a personas sin discapacidad visual, con la variante del uso de material didáctico escrito en Braille.

La secuencia didáctica utilizada fue basada en habilidades (skill-based) la cual consiste en 3 etapas: pre – while – post (antes-durante-después) (Cameron, L. 2001: 32), y ha sido utilizada en la enseñanza de las cuatro habilidades, así como en secuencias basadas en tareas y actividades.

El primer estadio *pre*, consiste en introducir al alumno al tema que se va a tratar en el texto. Posteriormente se proponen las actividades para explotar el texto, lo cual inicia con niveles de comprensión generales para seguir con actividades que se centren en cuestiones detalladas (Spratt, M. et al. 2005: 67), *while*, y por último se realiza la etapa

*post*, en la cual se realiza una actividad para que el alumno relacione el texto con su vida o experiencia propia.

Como consecuencia, esta investigación analizó si la metodología utilizada para enseñar la comprensión de textos en lengua inglesa a personas adultas es igual de eficaz en personas ciegas.

Asimismo, se analizó la eficacia de otros recursos utilizados por diferentes universidades, centros educativos y por personas ciegas tanto en sus actividades de estudio independiente y de reforzamiento, como en auxiliares en la lectura de textos y procesos de enseñanza - aprendizaje.

- El lector.- Una persona vidente lee el texto al ciego (utilizado por la Universidad de Sheffield y Universidad Abierta: Reino Unido; Universidad de Varsovia; Biblioteca Vasconcelos: México).
- Uso de programas informáticos conversores de texto-a-voz.- Generalmente mediante el uso de un escáner, un computador, y un programa sintetizador como el Open Book.
- Audio libros.- La persona ciega lee en Braille un texto y escucha la narración del mismo hecha en un material grabado.

Por lo que se observó la eficiencia y eficacia del uso de uno y otro recurso didáctico en comparación con la lectura en Braille. Recordemos que en el caso del lector y el conversor texto-a-voz, ambos auxiliares implican que el receptor escuche la información oralmente; entonces se trata propiamente de una actividad mental de comprensión auditiva que implica procesos cognoscitivos diferentes de los que ocurren en la comprensión lectora así como los órganos cerebrales implicados.

Consecuentemente, durante el desarrollo de la segunda etapa se analizó y comparó la eficacia de los diferentes recursos en la enseñanza de la destreza lectora en inglés a personas ciegas, siendo posible en un último momento junto con la realización de una prueba final, la sugerencia de los recursos más eficaces para el desarrollo de la habilidad receptiva en los sujetos de estudio.

### **Materiales**

En las etapas I y III del estudio, a todos los sujetos se les aplicó una prueba escrita para la evaluación de las habilidades básicas de comprensión lectora en inglés con la finalidad de: a) conocer las habilidades con las que cuentan los sujetos de investigación antes del inicio de la etapa II y; b) evaluar si ocurrió una adquisición de habilidades de comprensión lectora después de haber aplicado la metodología utilizada en personas sin discapacidad en el grupo de control (etapa II).

El instrumento de evaluación aplicado a los sujetos de la investigación fue impreso en sistema Braille, compuesto por 4 textos acordes a su contexto sociocultural, es decir, fueron evaluaciones adecuadas para la cultura mexicana y nivel de estudios promedio de los participantes, con 15 preguntas de comprensión a nivel general y 15 de información específica.

El material didáctico utilizado en la segunda etapa contiene una selección y adaptación de lecturas y ejercicios de los libros de trabajo elaborados por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM (2007), la serie de libros Reading Keys (Macmillan Education: 2000), y los textos Developing Reading Skills (Grellet, F *op. cit.*) y Teaching Reading Skills in a Foreign Language (Nutall, C. *op cit.*).

El material está escrito en sistema Braille y consta de un total de: 30 textos recogidos de diversas fuentes como revistas, libros no especializados, y periódicos; fue diseñado de tal modo que promoviera la adquisición de estrategias básicas de comprensión de textos



como: estrategias de ataque de vocabulario desconocido, comprensión de texto por información específica, idea general, inferencias, sentido literal e intención del autor.

### **Análisis y discusión**

En el examen diagnóstico los 10 sujetos de estudio fueron evaluados con calificaciones en escala del 1 al 10. Siendo la calificación mínima aprobatoria de 6. Lo que equivale a que el sujeto ya cuenta con las destrezas lectoras básicas que serían desarrolladas a lo largo del curso.

Tabla 3. Resultados prueba diagnóstico

Sujeto	Calificación
1	4
2	5
3	3
4	1
5	1
6	5
7	4
8	6
9	4
10	5

Fuente: Elaboración propia.

Por lo cual se descartó a uno de los sujetos de la investigación por contar ya con las destrezas lectoras básicas.

Durante el curso se utilizó recursos didácticos a estudio en los siguientes porcentajes:

Tabla 4. Uso de los recursos a estudio

Herramienta	Porcentaje de tiempo del total del curso
Lector vidente	15%
Sintetizador de voz	15%
Audiolibro	15%
Braille	55%

Fuente: Elaboración propia.

De lo cual se obtuvo que el uso del lector, el audio-libro y el conversor restringen las estrategias de lectura propias de cada lector pero universales, como la relectura, el subrayado, el uso de la estructura y formato del texto, imágenes, títulos, subtítulos, párrafos, pies de página, para una comprensión holística y más sencilla del texto. También las características propias del lector que influenciaron directamente la comprensión de un texto escrito, pues al tratarse de un ser humano los informantes mencionaron fallas en la lectura en voz alta, velocidad inapropiada para el recipiente, entonación o pronunciación incomprensible, inapropiada lectura con respecto a signos de puntuación, cansancio y resequedad en la boca interfirieron con la inteligibilidad de su reproducción, entre otros.

Una vez concluido el curso de comprensión de textos, se llevó a cabo la prueba final, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 5. Resultados prueba final

Participante	Calificación
1	6
2	7
3	5
4	7
5	6
6	8
7	7
8	6
9	7

Fuente: Elaboración propia.

## Conclusiones e implicaciones

En nuestro trabajo hemos aportado pruebas que permiten afirmar la no idoneidad del uso de herramientas aurales en la enseñanza de la comprensión de textos en inglés como lengua extranjera por las siguientes razones:

- 1) Distintos procesos psico-neurológicos, ya que el uso de herramientas aurales desarrolla habilidades y destrezas auditivas.
- 2) El uso de herramientas aurales restringe las estrategias de lectura propias de cada lector como: la relectura, el subrayado, el uso de la estructura y formato del texto, títulos, subtítulos, párrafos, pies de página.
- 3) El uso de auxiliares aurales hace que el receptor use excesivamente la memoria.

En la evaluación de destrezas lectoras auxiliándose con mecanismos aurales, aspectos como velocidad inapropiada para el recipiente, entonación o pronunciación incomprensible, inapropiada lectura con respecto a signos de puntuación, cansancio y resequedad en la boca interfirieron con la inteligibilidad de su reproducción y en la comprensión.

En conclusión, la investigación señala que el uso de secuencias didácticas utilizadas con personas videntes es apropiado para utilizarse con personas ciegas siempre y cuando se evite el uso de actividades que contengan elementos visuales.

## Referencias

- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. UK: CUP.
- Garduño, P. (2008). *Panorama actual que guarda la visión baja y la ceguera en México y el mundo. La discapacidad visual un problema de salud pública*. México: UNAM.
- González L., & Pérez M. (2006). Comprensión de textos y modalidades de acceso a la información: comparación de rendimientos entre personas ciegas y videntes. En *Integración*, Revista sobre ceguera y deficiencia visual.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Reino Unido: CUP.
- Kashdan S. et al. (1998). *Notes on the needs of new english learners with vision limitations*. Kaizen program for new english learners with visual limitations. Tacoma community house volunteer esl / refugee concerns conference Tacoma, washington, mayo 9, 1998.

- Nutall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Reino Unido: Macmillan Heinemann.
- The University of Sheffield (2000). *Information for disabled and dyslexic students*. Visible en:  
[http://www.shef.ac.uk/content/1/c6/08/09/82/New.Disabled%20and%20Dyslexic\\_info.pdf](http://www.shef.ac.uk/content/1/c6/08/09/82/New.Disabled%20and%20Dyslexic_info.pdf) consultado el: 23 de junio de 2009.
- Santana, M. (2003). Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En *Integración* revista sobre ceguera y deficiencia visual No. 42. España.
- Simon, C. (1994). *El desarrollo de los procesos básicos en la lectura Braille*. España: Once.
- Spratt, M. et al. (2005). *The TKT Course*. UK: CUP.
- Stewart, T. & Vaillette N. (1998). *Language Files 8*. EUNA: The Ohio University Press.

## The Teaching of Pragmatics: a Theoretical Exploration

Maritza Maribel Martínez Sánchez

*maritza@uqroo.mx*

*Universidad de Quintana Roo, Unidad Cozumel*

Several researches have agreed that pragmatics is barely taught in language classrooms (Cohen, 2008; Félix-Brasdefer, 2008). Considered an important element in learners' development of communicative competence (Hedge, 2000), pragmatics has become a matter of debate due to its complex essence in which language, meaning, and context (Taguchi, 2011) play a role for communication. The present chapter attempts to provide a theoretical review about instructed pragmatics, in which technology and a variety of materials were used as resources to support its insertion in the language teaching arena.

### **Researching instructed pragmatics**

The study of language includes a wide diversity of topics, and one of them is pragmatics. Emerged as one of the elements of semiotics (Morris, 1938), pragmatics is considered as the study of 'how meaning is conveyed and interpreted in communication' (Cohen and Ishihara, 2013: 113) that 'enable people to understand each other's words' (Cook, 2003: 130). Pragmatics differs from semantics in that the latter attends the literal correspondence of words (Yule, 1996) while the former focuses on context-related to meaning (Harmer, 2007). Such contextual meaning is constructed, then, by those social and cultural features that surround communication when it takes place.

Such complex characteristics of pragmatics have derived into an umbrella of possibilities to its study. For example, some investigations have focused on whether it should be taught explicitly or implicitly (Tateyama, 2001), deductively or inductively (Rose & Kwai-fun, 2001), and so on; while others have focused on studying technological resources that are able to provide virtual settings where learners are able to acquire pragmatic skills (Belz & Vyatkina, 2005; Cohen, 2008). The teaching of pragmatics represents, thus, a challenge for any language teacher; especially when the linguistic environment of the taught language differs from the official language of the nation where it is taught (e.g. English that is taught in a non-speaking English country), therefore, opportunities to interact in the taught language with other persons out of the classroom are scarce.

In addition, while it is true that materials such as textbooks include some spoken practices, namely structured dialogues, it has been observed that these do not help enough for learners to demonstrate their pragmatic competence (Bachman, 1990; Hedge

2000) when interacting in real encounters, especially in those students studying language as a foreign language. This problem might be due to the fact that most curricula do not include the teaching of pragmatics<sup>1</sup> and, although increasing, the limited amount of research on instructed pragmatics has shown little use of pragmatics in learners' interaction.

Nonetheless, there have been some attempts in which researchers have studied pragmatics in the language classroom, and have suggested various forms to insert pragmatics in language lessons (Bardovi-Harlig et al, 1991; Taguchi, 2011). Although findings vary, they have generally demonstrated that there is evidence that instructed pragmatics can help learners to be aware of it and use it. Among such forms to teach pragmatics, the ones related to technological tools are revised in the next section.

### **Pragmatics and technology**

Different materials and activities have been designed and used to teach pragmatics. One of them refers to technological resources. We are now in a digital era and technological resources have already permeated into language teaching settings. Various technological tools have been studied in order to incorporate pragmatics in the language classroom.

The most well-known in English Language Teaching, for example, is the Computer-Assisted Language Learning (CALL henceforth) (Hoven 1999; Kramsh & Andersen, 1999; LeLoup & Ponterio, 2001; Biesenbach-Lucas, 2005; Sykes, 2005; Furstenberg et al., 2001; Belz, 2002, 2003), which has witnessed from early to more advanced technology in language teaching. Along the early stage –referred as ‘the era of static text’ (Dudeny & Hockly, 2012: 534)– learners used to interact more with content through text-type exercises (e.g. drills). And, when technology advanced a little bit more, these helped to more language production. But, when multimedia and internet –and its digital spaces (e.g. Web 1.0 and 2.0)– emerged, language teaching widened drastically in an array of more interactive language exercises, now, in the four skills, and with more person-to-person interactions. Apart from the tool explained above, there are some technological resources that have supported the study of instructed pragmatics such as CLEAR (Center for Language Education and Research, 2007) and CARLA (Center for Advanced Research on Language Acquisition, Cohen & Ishihara, 2005; Cohen & Sykes, 2006). These are not going to be revised in depth here due to length reasons, but worth mentioning to exemplify the wide variety of technological resources that language teachers might take into account when foreseeing a need to use them. Meanwhile, we will observe the ones used by Cohen (2008) and Belz & Vyatkina (2005) in the search of finding out a way to teach pragmatics.

---

<sup>1</sup> Language classroom curriculum emphasizes, traditionally, the teaching of skills such as listening, speaking, reading and writing, together with sub-skills including vocabulary, grammar, and pronunciation.

In his paper titled *Teaching and Assessing L2 pragmatics: What can we expect from learners?* Cohen (2008) describes his interest in helping second language (L2) learners avoid pragmatic failure in situations where they must interact with native speakers of the L2. Thus, a small-scale study was done in order to explore the impact of the use of Synthetic Immersive Environment (SIE) and Synchronous Computer-Mediated Communication (SCME) (Healy-Beauvois, 1992; Payne & Whitney, 2002; Belz 2004, 2005; Payne & Ross, 2005; Sykes, 2005) for learning pragmatics. So, advanced learners of Spanish used a virtual world named *Croquelandia* where guidance about the system was provided. Also, teaching consisted of giving learners explicit strategy instruction and direction to websites where they could learn and practice pragmatics materials according to their own interests and motivation; after this, the learning of pragmatics was in total charge of the students. At the end of the semester, results indicated that learners got more general awareness of pragmatic issues, but there were still numerous instances of pragmatic miscommunications, suggesting the importance of additional practice and instruction. Similar to Cohen (2008), Belz & Vyatkina (2005) studied pragmatics, but through the use of another kind of technological intervention.

Belz & Vyatkina's (2005) paper titled *Learner Corpus Analysis and the Development of L2 Pragmatic Competence in Networked Intercultural Language Study: The Case of German Modal Particles*, has as purpose to examine the influence in a data-driven pedagogical intervention on the development of second language pragmatic competence in German. The experiment was carried out in 3 weeks of teaching by using two methodologies: contrastive learner corpus analysis and data-driven learning where learners communicated through e-mail and synchronous chat by following a tele-collaborative course in which the subjects were German-speaking learners of English in Germany and English-speaking learners of German in the United States. There were four stages: the first two for collecting meta-pragmatic awareness data, the third to provide additional instruction and the final one for the learners' portfolio which was the primary method of assessment of the course, and which purpose was to track both learners' linguistic and inter-cultural development over the course. Results indicate that it appears that focused instruction positively influenced the frequency of learners' use of modal particles. The pedagogical intervention also resulted in increased meta-pragmatic awareness of the meaning and function of modal particles. This finding signals that such methodology may reflect an increment of learners' awareness in how pragmatics works within interaction.

Moving to less technological implementation, other kinds of observing instructed pragmatics relate more to experimental or quasi-experimental intervention in the language classroom. The following section will review two of them.

## Other pragmatics teaching interventions

Félix-Brasdefer (2008) studied pragmatics as well. *Teaching Pragmatics in the Classroom: Instruction of Mitigation in Spanish as a Foreign Language* is a paper that focuses on exposure vs. instruction and examines the extent to which explicit instruction can facilitate the learning of mitigators<sup>2</sup> that allow intermediate university learners of Spanish as Foreign Language to soften a refusal response in formal and informal situations in the interaction with native speakers. The study was quasi-experimental and compared both an experimental and a control group. Both groups used the same treated materials but only the experimental one was exposed to pragmatic input and was made aware of the pragmatic functions of mitigators. 448 role-play interactions were analyzed qualitatively and quantitatively. The findings show that instruction in pragmatics seems to facilitate the learning process when learners' attention is directed to specific features of the input. Similarly, Tateyama's (2001) found pragmatics teaching effectiveness.

Tateyama's (2001) *Explicit and Implicit Teaching of Pragmatic Routines* paper examines the effectiveness of longer treatment periods on improving pragmatic ability in a second language as well as the effects of explicit and implicit instruction of pragmatics. Participants were 27 Japanese students. Only the explicit group received meta-pragmatic instruction. Assessment was done through multiple choice tests and role-plays. The data collected were analyzed both quantitatively and qualitatively. Results in general indicated no significant differences between the two groups; the author argues that four 20-minute treatments over an 8-week period were not sufficient to reveal the effectiveness of different teaching conditions. However, explicit teaching appears to be more effective than implicit teaching in facilitating the acquisition of L2 pragmatic routines that require a higher formality of the linguistic expression which suggests that it is necessary to examine factors such as motivation, contact with native speakers outside class, and academic performance which may affect the effectiveness of instruction.

While explicit instruction has suggested to improve learners' pragmatic development, as well as technological resources reviewed in the previous section, it is necessary to look at more detail how such contributions did really support instructed pragmatics in the following discussion.

## Discussion

The authors in the four articles described above share one perspective: all of them want to know, in different ways, through different studies, the extent to which the teaching of

---

<sup>2</sup> Mitigation is related to epistemic (or lack of confidence) with respect to the truth of the proposition expressed (Coates, 1987 in Félix-Brasdefer, 2008).



pragmatics is effective in language lessons by different means and pedagogical approaches. Cohen (2008), for instance, based on a small-investigation explored the impact of new technology on the learning of pragmatics, where students were exposed to this technology under a pedagogical instructed event. Also, Félix-Brasdefer (2008) focused his study on contrasting pure language exposure versus instructed pragmatics. As to Cohen, he wanted to 'smooth' formal and informal situation of interactions with native speakers of the L2. Pedagogical intervention was also studied by Belz & Vyatkina (2005), as they wanted to observe its influence in the learning of pragmatics competence, and Tateyama (2001) examined whether pragmatics can be improved in long periods in both implicit and explicit instruction.

The methodology that the authors used through their investigations has similarities and differences. Although their research generally aimed to find whether instructed pragmatics has an effect on learners, they followed a variety of methodologies and research instruments, including technology. Cohen (2008) and Belz & Vyatkina (2005), for instance, instructed their learners on how to use virtual portals in which they could learn or practice the pragmatics and the language itself. In contrast, Félix-Brasdefer (2008) and Tateyama (2001) similarly compared two groups in their investigations in which one of them was treated with instructed pragmatics. In relation to the instructed teaching of pragmatics, these varied as well. In one hand, whilst Cohen (2008) just included a kind of 'guidance' on how to use *Croquelandia* and then let learners decide what to learn according to their convenience, Belz & Vyatkina (2005) never let their learners learn so freely during the course. They provided learners with instruction on pragmatics in three stages of four which might make a difference in the results. On the other hand, the authors that used two groups to compare were very similar in their teaching process of pragmatics as both used role-plays in order to analyze if pragmatic teaching had positive effects on learners.

Results are divergent, however. Cohen's (2008) study reveals that there is more general awareness of pragmatic issues amongst learners although pragmatic miscommunications are still present in the interactions. He suggests that additional practice and instruction might be needed which is a correct appreciation from my point of view. To have students so free in their learning process might be a sharp of two hedges because if the learner is focused on the aim of the course, he/she might reach it, but if he/she is not, he/she might feel lost and do what he thinks is appropriate even it is not. In contrast, Belz & Vyatkina (2005) study which included technology as well, results appeared to be positive in which instructed pragmatics make learners use appropriately modal particles as well as make them more conscious of both their meaning and function. These findings suggest that it

might be important the fact that learners have the instructed guidance along the course and not just at its beginning stage.

Although similar in methodology, Félix-Brasdefer and Tateyama differ in their findings. Whilst the former author results indicate that “instruction in pragmatics seems to facilitate the learning process when learners’ attention is directed to specific features of the input” (Félix-Brasdefer, 2008: 490), Tateyama (2001) found that there was no significant difference between the groups that reflect the teaching condition due to the little amount of time of treatment. The result is similar to the Félix-Brasdefer one as it is not conclusive. Both ‘seems to facilitate’ which means that they are not sure if pragmatics really have that positive effect in learners. Moreover, Tateyama (2001) was even clearer in finding almost no difference in the groups. Both of them gave some reasons why their results were that way, which means that it might be necessary to search more and more until finding if instructed pragmatics can have an effect in learners.

### **Conclusion**

The studies revised here have shown that extensive research should be done not only on whether pragmatics can be teachable or if it may have an impact on the learning process, but to other questions related such as who should be the learners of pragmatics? What is the difference between the function of the language and pragmatics? Can they be taught together? What factors such as motivation, language speaking environment, amount of interaction with native people, and language proficiency may affect the teaching-learning process of pragmatics? These and other questions have opened an umbrella of new investigation possibilities on the pragmatic field. For example, we have seen how technology has been used for the teaching of pragmatics, but this is improving year by year. Thus, such technological improvements might be an expanded way to explore instructed pragmatics in order to contribute to those settings where language is taught as a second or foreign language.

Finally, this theoretical review has showed that pragmatics is an important part of language that should be included in language curricula, because it is related to when and how to use the language according to a specific situation or socio-cultural context. Therefore, it is desired that more research is done in such a wise. Instructed pragmatics is a demanding task that deserves to be researched continuously in order to find answers to a list of remaining questions.

## References

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B. A. S., Mahan-Taylor, R., Morgan, M. J. & Reynolds, D. W. (1991). Developing pragmatic awareness: closing the conversation. *ELT Journal*, 45(1), 4-14.
- Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning and Technology*, 6(1), 60–81.
- Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning and Technology*, 7 (2), 68–99.
- Belz, J. A. (2004). Learner corpus analysis and the development of foreign language proficiency. *System*, 32(4), 577–591.
- Belz, J. A. & Vyatkina, N. (2005). Learner Corpus Analysis and the Development of L2 Pragmatic Competence in Networked Intercultural Language Study: The Case of German Modal Particles. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 62(1), 17-48.
- Biesenbach-Lucas, S. (2005). Communication topics and strategies in e-mail consultation: Comparison between American and international university students. *Language Learning and Technology*, 9(2), 24–46.
- CLEAR. (2007). *Multimedia interactive modules for education and assessment (MIMEA)*. East Lansing, MI: Center for Language Education and Research, Michigan State University. Retrieved July 22, 2011, from <http://mimea.clear.msu.edu>
- Cohen, A. D. (2008). Teaching and Assessing L2 pragmatics: What can we expect from learners? *Language Teaching*, 41(2), 213-235.
- Cohen, A. D. & Ishihara, N. (2005). *A web-based approach to strategic learning of speech acts*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA), University of Minnesota. Retrieved July 22, 2011, from <http://www.carla.umn.edu/speechacts/Japanese%20Speech%20Act%20Report%20Rev.%20June05.pdf>
- Cohen, A. D. & Ishihara, N. (2013). Pragmatics. In Tomlinson, B. (Ed.) *Applied Linguistics and Material Development* (pp. 113-126). London: Bloomsbury.
- Cohen, A. D. & Sykes, J. M. (2006, June 17). The development and evaluation of a self-access website for learning Spanish speech acts. Presentation from the Annual Joint AAAL-ACLA/CAAL Conference in Montreal, Canada.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2008). Teaching Pragmatics in the Classroom: Instruction of Mitigation in Spanish as a Foreign Language. *Hispania*, 91(2), 479-94.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K. & Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: The CULTURA project. *Language Learning and Technology*, 5(1), 55–102.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Edinburgh: Pearson Longman.

- Healy-Beauvois, M. (1992). Computer assisted classroom discussion of the foreign language classroom: Conversation in slow motion. *Foreign Language Annals*, 25(5), 455–464.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoven, D. (1999). A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments. *Language Learning and Technology*, 3(1), 88–103.
- Kramsch, C. & Andersen, R. W. (1999). Teaching text and context through multimedia. *Language Learning and Technology*, 2(2), 31–42.
- Le Loup, J. W. & Ponterio, R. (2001). On the net: Interactive and multimedia techniques in online language lessons – A sampler. *Language Learning and Technology*, 7(3), 4–17.
- Morris, C. (1938). *Foundations of the theory of signs*. Chicago: Chicago University Press.
- Payne, J. S. & Ross, B. (2005). Working memory, synchronous CMC, and L2 oral proficiency development. *Language Learning and Technology*, 9(1), 35–54.
- Payne, J. S. & Whitney, P. J. (2002). Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development. *CALICO*, 20(1), 7–32.
- Sykes, J. M. (2005). Synchronous CMC and pragmatic development: Effects of oral and written chat. *CALICO*, 22(3), 399–432.
- Taguchi, N. (2011). Teaching Pragmatics: Trends and Issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 289-310.
- Tateyama, Y. (2001). Explicit and Implicit Teaching of Pragmatic Routines. In Rose, K. R., & Kasper, G. (Eds.) *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 200-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Note: This chapter derived from the assignment ‘Literature-based exploration’, written for the Spoken Language module at University of Southampton.

**Criterios e indicadores para la evaluación de la gestión académica institucional del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en el nivel Secundaria**

Jorge Mejía Bricaire  
*Jorge288\_5@hotmail.com*  
Manuel Demetrio Aquino Bonilla  
*Manueldeme1953@yahoo.com.mx*  
Gerardo García López  
*tepalcate@hotmail.com*  
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

**Resumen**

En la actualidad es necesario que los programas de enseñanza de lengua extranjera en los países de América Latina, vayan en consonancia con las políticas de calidad que exigen diversos organismos internacionales. En México el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), representa un nuevo modelo para la enseñanza del inglés como segunda lengua. El presente trabajo tiene como objetivo proponer indicadores que permitan evaluar la gestión académica institucional de ese Programa en el nivel de secundaria con base en la teoría general de sistemas. Se busca una educación de calidad, mediante los siguientes criterios: docentes; procesos de enseñanza-aprendizaje; infraestructura de apoyo y materiales didácticos; certificación; índice de acreditación de la asignatura; productos de aprendizaje; planeación; alumnos y; dirección. El propósito de estos indicadores es que sirvan de guía para la mejora constante de la gestión del Programa, y así asegurar los aprendizajes del inglés en los estudiantes.

**Palabras clave**

Educación secundaria, evaluación, gestión, programa, inglés.

## **Introducción**

En los últimos años, el desarrollo de las naciones emergentes ha adquirido una gran importancia, sobre todo por el mundo globalizado en el que se vive, lo cual requiere que los países posean, día a día, diferentes formas de enfrentar los retos de las actividades económicas mundiales que de estas emanan (Cardoso, Ramos y Cerecedo, 2011: 58), además dentro de este escenario se exige un sentido de inmediatez y de pertenencia internacional que deben ser garantizados por el sistema educativo a través del aprendizaje efectivo del inglés (Ballesteros y Batista, 2007: 106).

Al respecto Ramírez (2011) señala que en este contexto internacional, las tendencias y la prospectiva de políticas internacionales dan cabida a la enseñanza de las lenguas extranjeras a edad temprana, entre las cuales destacan las emitidas o avaladas por diversos organismos, tales como la UNESCO (2003) y la OCDE (2008), lo que ha propiciado que una gran cantidad de países estén impulsando la incorporación de 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; Vera, 2008; citados por Ramírez: 2011).

México por supuesto no es la excepción, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoció la necesidad de incorporar la asignatura de Inglés en toda la educación básica, y con el fin de instrumentar las diversas acciones que posibiliten la articulación de dicha asignatura 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 fueron elaborados a partir de la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales (SEP, 2009).

### **Antecedentes y situación problemática**

Con el propósito de indagar la problemática en la enseñanza del inglés, ante el cambio de los programas de estudio, se llevó a cabo una investigación con el objetivo de evaluar las

percepciones de los docentes con respecto al PNIEB, en torno a la fundamentación teórica, evaluación y sus desafíos en el cumplimiento de los objetivos del mismo como programa piloto en una zona escolar en el Estado de México, cuyo fin es generar propuestas de mejora en la operatividad estratégica del plan.

La metodología del estudio realizado fue de tipo evaluativo porque se enfocó a valorar las percepciones de los docentes del nivel secundaria; así mismo se trató de una investigación no experimental porque las variables no se manipularon dado que 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 (Hernández, *et al.* 2005).

Entonces, 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, el cual estuvo integrado por las siguientes dimensiones fundamentadas en la composición del 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 tipo Likert 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. Las principales conclusiones a las que se llegó con la investigación descrita, fueron las siguientes:

La plantilla docente cuenta con un perfil significativo de especialización en el campo de la lengua, sin embargo la formación del profesorado en el posgrado es aún baja, por lo que es necesario que los profesores adopten una profesionalización vertical orientada a la enseñanza de la lengua.

Los resultados mostraron que los docentes deben conocer la organización de los contenidos de enseñanza y los aprendizajes esperados que posibilitan el desarrollo de la comprensión, la expresión oral y escrita; además, que dominen la organización de los contenidos de enseñanza y los aprendizajes orientados a desarrollar actitudes pertinentes hacia el lenguaje y la comunicación en el marco de la aplicación del programa en las aulas, directamente con los estudiantes. En relación a la evaluación, los docentes deben conocer la normatividad, así como la creación de criterios e indicadores para llevar a cabo una evaluación continua rigurosa tal y como se contempla en los programas de estudio de inglés.

Los resultados anteriormente descritos permiten afirmar que la problemática del funcionamiento del programa y de la enseñanza del inglés en educación básica se encuentra en función de la infraestructura y el diseño de las escuelas, de la ausencia de materiales suficientes para llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje en las aulas, además de las necesidades de formación del profesorado las cuales deben estar orientadas al dominio de los contenidos de la lengua, hacia la certificación del idioma de los profesores, en el dominio de la pedagogía y de las formas de enseñanza.

### **Criterios e indicadores para valorar la gestión académica institucional del PNIEB**

Los informes de investigación educativa referidos a la problemática de la enseñanza del inglés en México, en países de América Latina, España, y en otras partes del mundo, así como la experiencia de investigación descrita y que se considera particularmente relevante para la conformación del presente trabajo, permiten plantear un conjunto de criterios e indicadores para valorar la gestión académica institucional del PNIEB y así verificar si realmente este último puede garantizar niveles satisfactorios de calidad en la enseñanza del inglés.

Justamente, la puesta en práctica de una evaluación que coadyuve a la mejora constante de la gestión académica institucional de dicho programa, permite la continuación de la política de calidad adoptada por México y países de la región de América Latina, en este sentido, Muñoz Izquierdo (2004, en Álvarez y Topete 2004: 17) sostiene que el término



*calidad de la educación* está asociado con la capacidad tanto de las instituciones educativas, como de los individuos formados en su seno; de satisfacer los requerimientos del desarrollo económico, político y social de la comunidad a la que están integrados.

La búsqueda de la mejora en la gestión académico institucional, en este caso parte de la identificación de los factores que conducen al logro del aprendizaje efectivo del inglés en el nivel secundaria, en términos de condiciones institucionales y de contexto, así como de los insumos y de los procesos que favorecen el logro de los resultados esperados. Actualmente la calidad de los programas de estudio gira en torno a cómo llevar a cabo ese proceso de evaluación de una forma más congruente y efectiva con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y en función de las demandas económicas, políticas y culturales de la sociedad, así como del sector productivo y de servicios (Cardoso y Cerecedo, 2011: 76). En ese sentido, las recomendaciones que se proponen son las siguientes:

1. El programa debe contar con un esquema básico de planeación, sin embargo con una opción de flexibilización; esto para que en cada zona escolar se determine el alcance del propósito en sí, de acuerdo a las necesidades de cada zona escolar y en particular con la infraestructura con la que cada centro escolar cuenta, a fin de garantizar el acceso e inclusión con equidad y responsabilidad social de los estudiantes de primaria y secundaria.
2. Es necesario otorgar seguimiento a los avances de cada estudiante, por lo que no sólo se debe de dar cuenta del trabajo con el programa mediante “evidencias” como hasta ahora se ha llevado a cabo, más bien se debe enfocar la evaluación en el aprendizaje de las cuatro habilidades, mediante pruebas estandarizadas a nivel internacional que cuenten con un esquema básico, 100% modificable y ajustable a las necesidades de cada zona escolar, adaptadas a la infraestructura material de cada centro, y, finalmente, se lleven a cabo concentrados de estas evaluaciones, llevar a cabo el análisis, observar las áreas donde se presenta debilidad y retroalimentar a éstas. A fin de que cada generación

aumente sus competencias y desarrolle apropiadamente la práctica social del lenguaje requerida.

3. Las necesidades de capacitación del profesorado y de contratación de aquellos de nuevo ingreso; esto en función de la aplicación del PNIEB, deben estar orientadas al dominio de los contenidos de la lengua, hacia la certificación internacional del idioma de los profesores (TOEFL, FIRST CERTIFICATE,) en el dominio de la pedagogía y de las formas de enseñanza Teaching Knowledge Test (TKT), así como también el conocimiento de los adolescentes o bien con los sujetos con quienes trabajan.

4. Actualmente la organización de cada coordinación estatal parece ser eficiente, sin embargo, los coordinadores, así como los encargados del programa en cada departamento regional o zona escolar del país, debe contar con un cierto grado de especialización y conocimiento organizacional; por supuesto, también del idioma inglés. Crear un programa de incentivos, así como dotar con presupuesto y libertad de ejercicio con referencia a las necesidades de cada centro escolar es preponderante.

El criterio general para esta valoración se toma de los modelos propuestos por Álvarez y Topete (2004); Cardoso y Cerecedo (2011), a su vez fundamentados en la teoría general de sistemas, la cual se observa en la figura 1, cabe señalar que el orden en que se presentan no implica jerarquización alguna, pues se considera que ambos son necesarios y relevantes. Los indicadores están relacionados con los siguientes criterios: 1) Docentes; 2) Procesos de enseñanza-aprendizaje; 3) Infraestructura de apoyo y materiales didácticos; 4) Certificación; 5) Índice de acreditación de la asignatura; 6) Productos de aprendizaje 7) Planeación; 8) Alumnos y; 9) Dirección, y se encuentran expresados en la tabla I y II (Ver figura1 y tablas I y II en anexos).

## Conclusiones

En el actual contexto mundial, las tendencias y prospectiva de políticas internacionales dan cabida a la enseñanza de lenguas extranjeras a edad temprana, esto avalado por organismos internacionales. Por ello, la SEP reconoció la necesidad de incorporar diversas acciones que posibiliten la articulación de dicha asignatura, por tal motivo se puso en operación el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica.

Además una investigación llevada a cabo en 2012, dejó en claro que la problemática del funcionamiento del programa y de la enseñanza del inglés en la educación secundaria se encuentra en función de la infraestructura y el diseño de las escuelas, de la ausencia de materiales suficientes para llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje en las aulas, además de las necesidades de formación del profesorado las cuales deben estar orientadas al dominio de los contenidos de la lengua, hacia la certificación del idioma de los profesores, en el dominio de la pedagogía y de las formas de enseñanza, así también en el conocimiento de los adolescentes o bien con los sujetos con quienes trabajan, por lo que es necesario que los docentes posean una actualización pedagógica adecuada en la creación de ambientes de aprendizaje propicios para la enseñanza de este idioma

Así, se tiene que la gestión académica institucional del PNIEB otorga legitimidad y da cumplimiento a los objetivos de alcanzar una educación de calidad y para lograrlo es fundamental una herramienta de evaluación que permita la mejora continua del programa. De ahí la necesidad de que cada evaluación sea promovida por los directores escolares en cada institución, pero con la participación de los supervisores y docentes en las que intervengan las diferentes coordinaciones regionales del programa. Con algunas adaptaciones este modelo también puede ser viable para evaluar la gestión académica institucional de los programas de formación docente en la especialidad de lengua extranjera (inglés).

## Anexos

**Figura 1. Entrada, procesos y salida del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica.**



Fuente: Elaboración propia; a partir del modelo propuesto por *Cardoso, E. y Cerecedo, M.* (2011: 78)

**Tabla I. Propuesta de indicadores para valorar la gestión académica institucional del PNIEB**

Docentes	Procesos de enseñanza-aprendizaje	Infraestructura de apoyo y materiales didácticos	Certificación	Índice de acreditación de la asignatura
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporción de profesores con estudios de posgrado: maestría y doctorado.</li> <li>• Proporción de profesores con nombramiento definitivo.</li> <li>• Años de servicio en el Sistema.</li> <li>• Número de productos académicos elaborados por cada docente.</li> <li>• Número de certificaciones.</li> <li>• Número de profesores con el perfil, que imparten la asignatura de inglés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporción de alumnos por curso que logra el nivel satisfactorio de aprendizaje.</li> <li>• Porcentaje de objetivos del curso alcanzados y Porcentaje de los objetivos de aprendizaje del currículo alcanzado por los estudiantes.</li> <li>• Número de alumnos por profesor en cada curso</li> <li>• Proporción de grupos atendidos por docente.</li> <li>• Número de asignaturas distintas que imparte cada profesor.</li> <li>• Horas de tutoría.</li> <li>• Estudios de egresados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de aulas para impartir inglés.</li> <li>• Número de computadoras para enseñanza del idioma</li> <li>• Computadoras con acceso a internet.</li> <li>• Proporción de computadoras con buen mantenimiento.</li> <li>• Número de recursos de apoyos audiovisuales</li> <li>• Recursos de apoyo audiovisual en óptimas condiciones.</li> <li>• Número de títulos en inglés con que cuenta la biblioteca.</li> <li>• Porcentaje del acervo actualizado.</li> <li>• Porcentaje de materiales auténticos.</li> <li>• Porcentaje del acervo actual y adecuado al programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de profesores que obtienen la certificación PET.</li> <li>• Número de profesores que obtienen la certificación TOEFL.</li> <li>• Número de profesores que obtienen el FIRST CERTIFICATE OF ENGLISH.</li> <li>• Tiempo para la obtención de la certificación</li> <li>• Financiamiento destinado para la certificación de los docentes.</li> <li>• Programas de capacitación recibidos, promovidos y apoyados por la institución</li> <li>• Número de alumnos que obtienen certificación KET al concluir la secundaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil de ingreso de los alumnos en el idioma inglés.</li> <li>• Trayectoria académica en el idioma.</li> <li>• Número de alumnos que aprueban la asignatura.</li> <li>• Promedio general obtenido por los estudiantes en la asignatura de inglés.</li> <li>• Número de alumnos que no acreditan la asignatura.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla II. Propuesta de indicadores para valorar la gestión académica institucional del PNIEB**

<b>Productos de aprendizaje</b>	<b>Planeación</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Dirección</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de productos obtenidos por los estudiantes.</li> <li>• Número de alumnos que logran las competencias básicas.</li> <li>• Número de presentaciones del trabajo realizado durante la implementación de las diferentes unidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de planeaciones anuales entregadas por los profesores.</li> <li>• Número de planeaciones semanales entregadas por los profesores.</li> <li>• Porcentaje de efectividad del cumplimiento de las actividades marcadas en dicho plan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de alumnos existentes.</li> <li>• Número de alumnos durante la sesión.</li> <li>• Número de alumnos que alcanzan una certificación.</li> <li>• Edad de los adolescentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existencia de un equipo directivo que desarrolla un sistema de liderazgo estratégico.</li> <li>• Equipo directivo que difunde y aplica los valores de la institución y del programa.</li> <li>• Existencia de un equipo directivo que cumple con su responsabilidad social.</li> <li>• Desarrollo de planes de acción a corto y mediano plazo que permitan el logro de los objetivos del programa.</li> <li>• Proporción de opciones de formación, actualización y capacitación para el personal docente en el ámbito de la enseñanza de una segunda lengua.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## Referencias

- Álvarez, I. y Topete, C. (2004). Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXIV, núm. 3, 3er. trimestre, pp. 11-36, Centro de Estudios Educativos, A.C. México. Consultado el 30 de junio de 2014 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034302>
- Ballesteros, C. y Batista, J. (2007). Evaluación de la enseñanza del inglés con fines específicos en educación superior, En *Omnia*, vol. 13, núm. 1, enero-abril, pp. 105-129, Universidad del Zulia Venezuela. Consultado el 30 de junio de 2014 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73713106>
- Cardoso, E. y Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de Un programa de posgrado en Educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68-82. Consultado el 30 de junio de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>
- Cardoso, E. et al. (2011) Evaluación de la organización académico administrativa con Base en la metodología de los sistemas suaves: El caso de la licenciatura en turismo. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, núm. 1, enero-junio, pp. 57-78, Universidad Nacional Costa Rica Consultado el 30 de junio de 2014 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804005>
- Hernández R. et al. (2006). *Metodología de la investigación* 4ª edición, Mc Graw Hill, Interamericana, México D.F
- Mejía, J. et al. (2013). Evaluación de las Percepciones de los docentes con respecto al Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica. Ponencia publicada en la *memoria electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. 7 Pp.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE), (2008), *Globalisation and Linguistic Competencies. Responding to Diversity in Language Environments*. Consultado el 28 de junio de 2014 <http://www.oecd.org/dataoecd/55/15/41363216.pdf>
- Ramírez, J. et al. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias Públicas de México. *Revista Iberoamericana de Educación* vol. II No. 60 Octubre Consultado el 28 de junio de 2014. En <http://www.rieoei.org/deloslectores/5020Ramirez.pdf>.
- SEP (2009). *Programa Nacional de inglés en la Educación Básica*. México: SEP.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO), 2003. *Education in a Multilingual World*, París.

## **La traducción de términos informáticos del inglés al español**

Felipe Hernández González  
*fhernandez@uqroo.mx*  
*Universidad de Quintana Roo*

### **Resumen**

El presente trabajo hace una retrospectiva de la traducción del inglés al español de términos de Informática. Hace una descripción del origen de la palabra traducción y su significado. Resalta que muchas de las formas de traducir no aplican para esta clase de vocablos, la importancia de las dimensiones del contexto en la traducción de términos en informática a través de algunos ejemplos y los errores que ocurren durante el proceso. Así mismo, se describe algunas de las consideraciones a tomar en cuenta en la traducción emitidas por especialistas en la disciplina. Hace una breve reseña de los recursos disponibles para la traducción de términos informáticos como son glosarios y diccionarios.

### **Palabras clave**

Traducción, Términos, Informática.

### **Introducción**

Es bien conocido que la mayoría, por no decir que todos los términos que se utilizan en informática tienen su origen en el idioma inglés. Muchos de los trabajos ya sean artículos, libros y revistas que se publican en esta área del conocimiento se hacen en esta lengua. La traducción de los mismos al español en muchos casos representa una gran dificultad al no tener un significado o bien la traducción literal es incorrecta porque es algo totalmente diferente a lo que se quiere expresar dentro del contexto de la disciplina. Otro aspecto importante es que muchos de los términos hacen referencia a “objetos”, acciones y procesos propios de la informática con un alto grado de dificultad para explicarlos de una forma clara y precisa que todos puedan entender. Algunos de ellos pueden conceptualizarse al tener representación gráfica pero otros no la tienen. Para poder



abstraerlos se utilizan las similitudes o relaciones con otros términos de manera que si alguno de ellos no tiene una traducción en una lengua se puede hacer una descripción del mismo de manera que se pueda entender.

### **¿Qué es la traducción?**

De acuerdo al Diccionario de Lengua Española, de la Real Academia, la palabra traducir proviene del latín *traducere*, “hacer pasar de un lugar a otro” y consiste en expresar en una lengua (Lengua Original) lo escrito o expresado en otra (Lengua Terminal o receptora). En términos más sencillos, traducir es la sustitución de las palabras de una lengua por las de otra, que tengan un mismo significado o su equivalente. Hay que aclarar que lo que se traduce son textos, palabras o términos y no lenguas (Torre, 1994).

Cada lengua estructura y segmenta la realidad a su manera; la conceptualiza en una visión particular por lo que se ha llegado a una concepción determinista de la relación que existe entre la cultura y el lenguaje o entre el lenguaje y el pensamiento (Ibid). Al llevar al extremo máximo esta afirmación podría decirse que una traducción es imposible. Sin embargo las traducciones existen porque se utiliza el contexto entre otras cosas para realizarlas. Ello explica en gran medida por qué traducir una expresión o término de una lengua a otra puede no significar lo mismo si omite o se desconoce el contexto.

Se hace una distinción entre los textos científicos o técnicos y de los textos literarios. Para algunos autores, estos últimos presentan una imposibilidad de traducirse. Sin embargo, los primeros también presentan una dificultad para la persona que lo hace al ser una función especializada de la cual no sólo se necesitan las competencias lingüísticas sino aquellas propias de la disciplina.

### **Procedimientos para traducir**

Theodore Savory enumera una clasificación de las posibles formas de traducir. Algunas de ellas son las siguientes:

La traducción tiene que reproducir las palabras del original.

La traducción debe sonar como una obra original.

La traducción debe sonar como una traducción.

La traducción debe reflejar el estilo original.

La traducción debe poseer el estilo del traductor.

La traducción como una obra contemporánea al original.

La traducción debe sonar como una obra contemporánea al traductor.

La traducción puede añadir cosas al original o suprimir otras.

Evidentemente algunas de ellas no aplican para términos de informática sino mas bien para términos o textos generales y literarios. Por mencionar un ejemplo, al traducir un término de informática, no se puede añadir o suprimir cosas. Tampoco debe poseer el estilo del traductor que si bien para otro tipo de textos ayudaría mejor en su lectura; en un término informática la traducción debe apegarse a qué significa dentro del contexto de la disciplina.

Prieto, Cañas y Fernández, especialistas en el área de informática, hacen las siguientes recomendaciones en la traducción de términos informáticos:

1.- No hacer uso de la traducción directa si se desconoce por completo el término. Como ejemplo ponen que en la década de los 70's el título de un capítulo de libro intitulado *Assembler Language*, se tradujo como *Lenguaje de Asambleas* aún cuando el principio del mismo contenía una definición que indicaba de manera clara que era un lenguaje de programación utilizado en informática. La traducción correcta es *Lenguaje Ensamblador*.

2.- Traducción por significado.- En este caso es buscar un término que recoja el significado del concepto haciendo caso omiso a la traducción directa. Esta recomendación es muy útil cuando la traducción literal no tiene sentido o relación con el tema que se está tratando. Se deben seleccionar vocablos que expresen claramente la idea en cuestión.

3.- Adopción de los términos al lenguaje. Para muchos de los términos en informática, es difícil encontrar su acepción en español y si se encuentran son poco difundidos. Normalmente se incorporan a nuestro lenguaje habitual en forma de anglicismos (préstamo lingüístico léxico o gramatical). Como ejemplo podemos citar, *to remove* que se traduce como *remover* pero la traducción correcta es *eliminar*.

4.- Inhibición. Esta opción es la más cómoda, ya que consiste en no esforzarse en buscar una traducción del término o concepto en cuestión. Un ejemplo es el término *ping*. Es un programa de computadora que se utiliza para verificar la conectividad de una computadora local o remota en una red. En muchos textos se puede leer la expresión *hacer un ping a una computadora* y en otros la transformación del término como la expresión *pinquear una computadora*. Un término ligado a *ping* es *host* que hace referencia a una computadora que participa en una red ya sea de manera local o remota. De esta manera, en informática es común la frase *hacer ping a un host local o host remoto*.

### **Importancia de las dimensiones del contexto en la traducción**

En una sección anterior se mencionó que el contexto es una parte importante en la traducción de textos de cualquier índole y particularmente en términos en informática. Esta caracterización puede tener varias dimensiones como son la comunicativa, pragmática y semiótica de acuerdo a los autores Hatim y Mason (Gamero, 2001).

Dentro de la dimensión comunicativa se encuentran las variaciones entre las que destacan las dialécticas y del uso del lenguaje. Las primeras no aplican para los términos informáticos debido a que tienden a cumplir una función homogeneizadora. Sin embargo, sí se deben considerar los regionalismos (Ibid). En el caso del español existen diferencias muy marcadas para una palabra. Podemos poner de ejemplo la palabra *pinchar*. Mientras que en España y otros países hace referencia entre otras cosas a presionar un botón (físicamente o en un programa de computadora), en México se refiere a utilizar un objeto con punta afilada para *ponchar* una llanta o un globo. El equivalente a la misma palabra sería *picar* o *presionar*. En inglés se utiliza la palabra *push* para presionar un botón

físicamente y *click* para “presionar” un botón de un programa de computadora. Existe otra palabra que es *pulsar* y tiene el mismo propósito pero en México no se utiliza bajo la misma connotación. Con respecto al uso del lenguaje las variaciones principalmente se dan en lo escrito por la formalidad de las situaciones de su uso aunque es posible hallarlas en lo oral y audiovisual (Ibid).

La dimensión pragmática tiene que ver con la intención que persigue el emisor. Para ello es importante identificar la función o foco contextual de acuerdo a la terminología de Hatim y Mason. En los textos técnicos predomina la exposición de conceptos y la descripción. Los usuarios son primordialmente ingenieros o técnicos como emisores y receptores aunque el público que los recibe como aprendiz o consumidor final al recibir un manual de instrucciones de un producto que compra o utiliza (Ibid).

La dimensión semiótica tienen que ver con la capacidad de los textos de actuar como signos y de relacionarse no solamente con los receptores a los que va dirigido sino con otros textos. Las categorías en esta dimensión son texto, discurso y género. La primera se refiere a la dependencia de un texto con respecto a otros. La segunda tiene que ver con la actitud adoptada ante aspectos socioculturales y no aplica para términos o textos informáticos por no expresar ninguna ideología como se hace en política donde si es muy relevante. La tercera tiene que ver con la adopción de formas convencionales a situaciones concretas con el propósito de lograr una comunicación efectiva (Ibid). Esta categoría es muy propia de los términos utilizados en informática. Muchos de ellos se han establecido como un estándar tanto en su uso como en su traducción.

### **Errores en la traducción**

En muchos casos los errores de traducción obedecen a dificultades técnicas y es muy común en los términos en informática. En otras ocasiones es por el descuido del traductor. Es lo que ocurre en el caso de los falsos cognados o “falsos amigos” que si bien están etimológicamente ligados tienen significados muy diferentes. Esto ocurre especialmente en lenguas emparentadas histórica y culturalmente. Por ejemplo la palabra en inglés *actually* no significa *actualmente* en español sino *en realidad*. En algunos casos,

los cognados son de mucha ayuda y en otros casos pueden ser muy traicioneros (Torre, 1994). La falta de competencia del traductor en la disciplina de informática puede provocar errores de traducción.

La traducción directa es un error muy frecuente y es poco recomendable cuando se trata de términos en informática. Por ejemplo, la palabra *cookie*, literalmente significa galleta. Sin embargo en informática, *son pequeñas piezas de información que se guardan en archivos temporales en el navegador del usuario y que son enviadas por un sitio Web mientras se encuentra navegando en el mismo*. Uno de sus propósitos es reducir tiempo al evitar el reenvío de información desde un sitio Web al tenerla almacenada de manera local.

En este caso el término homogeniza y resalta la función que tienen estos archivos por lo que la dimensión comunicativa no aplica. Los regionalismos no influyen en lo absoluto; en cualquier parte del mundo, el término que se utiliza para hacer alusión a esos archivos es *cookie*. La dimensión pragmática está muy bien reflejada; la intención es exponer un concepto y describirlo en relación a su función o para qué sirve. La dimensión semiótica también está muy presente; el término actúa como un signo al representarse con la figura de una galleta y se asocia a este tipo de archivos. Con lo que respecta a la categoría de texto, dentro de esta dimensión, el término depende de otros términos como información, archivo, navegador y sitio Web y se relaciona con todos ellos de manera invariable y al mismo tiempo. La categoría de discurso no se ve reflejada al no expresar ninguna ideología de ninguna clase. La tercera categoría de género aplica perfectamente ya que se ha establecido como un término convencional o estándar a nivel mundial.

### **Recursos para la traducción de términos informáticos al español**

Al hacer una búsqueda en internet de los recursos que existen para apoyar la traducción de términos en informática, se detectó que predominan los glosarios. Después de revisar el contenido de varios de ellos, cuántos y qué tipo de términos incluyen, el lenguaje utilizado en la traducción podemos citar los siguientes:

Tabla 1.- Ejemplos de glosarios de términos en informática.

<b>Nombre</b>	<b>Características principales</b>
Glosario de informática <a href="http://www.internetglosario.com/letra-j.html">http://www.internetglosario.com/letra-j.html</a>	Los términos que contiene están traducidos usando vocablos sencillos. Se recomienda para cualquier público. Su desventaja es que no ha sido actualizado desde 2013.
Glosario de términos informáticos <a href="http://iesmonre.educa.aragon.es/dep/mates/webtic/glosario/">http://iesmonre.educa.aragon.es/dep/mates/webtic/glosario/</a>	Los términos están traducidos en un lenguaje muy técnico con una amplia descripción y con imágenes ilustrativas. Se recomienda para usuarios con conocimientos en el área de informática. Su desventaja es que contiene muy pocos términos.
El glosario informático de internet <a href="http://www.mallorcaweb.net/mostel/glosario.htm">http://www.mallorcaweb.net/mostel/glosario.htm</a>	Los términos están traducidos en un lenguaje muy técnico. Se recomienda para usuarios con conocimientos en el área de informática y preferentemente de nacionalidad española. Utiliza varios regionalismos propios de ese país. Falta actualizarse.
Glosario básico inglés-español para usuarios de Internet <a href="http://www.ati.es/novatica/glosario/glosario_internet.html#A">http://www.ati.es/novatica/glosario/glosario_internet.html#A</a>	La traducción de cada términos es muy completa pero en un lenguaje muy técnico. A diferencia de los demás tiene 706 términos. Aunque su última actualización fue en 2011 se recomienda para usuarios con conocimientos en el área de informática.

Fuente: Elaboración propia.

Se resalta que el último recurso citado en la tabla 1, cuenta con el respaldo de la Asociación de Técnicos en Informática, entidad española editora de la revista *Novática* y *The European Journal for Informatics*. Profesional, por lo que existe alto grado de confiabilidad no sólo de la calidad de las traducciones sino de la fuentes de información consultadas. Los otros recursos mencionados son trabajos de autores independientes que si bien tienen cierta calidad no hacen mención de las fuentes consultadas o su origen.

Otro de los recursos son los diccionarios de editoriales de prestigio. Los que se pudieron revisar son los siguientes:

Tabla 2.- Diccionarios de términos de informática de editoriales de prestigio.

Nombre	Características principales
Diccionario polifuncional para el siglo XXI. Inglés – Español. Español – Inglés Editorial Reymo.	Contiene una sección de términos informáticos traducidos en un lenguaje accesible para cualquier usuario. La nueva versión está más actualizada.
Diccionario de informática e internet. 2ª Edición. Mcgraw Hill	El autor es uno de los grandes protagonistas del mundo de la informática: <i>Microsoft Corporation</i> . La nueva edición incluye más de 10,000 términos escritos en un lenguaje accesible para cualquier usuario.
English- to- Spanish Computer e Internet Dictionary. Editorial Universal Publishers.	Contiene una gran cantidad de términos en un lenguaje accesible para la mayoría de usuarios. La última edición conocida es de 2004 por lo que está desactualizada.

Fuente: Elaboración propia.

La disponibilidad de este tipo de recursos es limitada porque no existen muchos y los que existen, su acceso para su consulta y revisión es difícil. Esta carencia de recursos complica el trabajo de los traductores.

### Conclusiones

La traducción de términos en informática del inglés al español representa un reto para la persona que desempeña el rol de traductor. No sólo debe poseer habilidades lingüísticas si conocer el contexto de la disciplina en la que el término es utilizado. En la mayoría de los casos los términos son complejos en sí mismos que es difícil describirlos en un lenguaje que todos puedan entender. Otro factor importante son los regionalismos de la comunidad hispanoparlante, en la que se utilizan diferentes vocablos para hacer referencia a una misma cosa por lo que la traducción puede no ser la más adecuada. Algunas de las formas de traducción no son recomendables para los términos en informática como la traducción literal. A pesar de haber recursos disponibles en Internet para consulta como algunos glosarios y diccionarios impresos por editoriales de prestigio la producción de los mismos es muy limitada.

## Referencias

- Prieto, A. & Cañas, A. & Fernández G. Algunas consideraciones sobre el léxico utilizado en la docencia de la Informática. Recuperado de:  
<http://bioinfo.uib.es/~joemiro/RecEscr/prieto.pdf>
- Diccionario polifuncional para el siglo XXI. Inglés – Español. Español – Inglés. Editorial Reymo. Edición 2003.
- El glosario informático de internet. Disponible en:  
<http://www.mallorcaweb.net/mostel/glosario.htm>
- English- to- Spanish Computer e Internet Dicctionary. Editorial Universal Publishers. Disponible en:  
<http://books.google.com.mx/books?id=wF0RoIER1zMC&printsec=frontcover&dq=diccionario+de+computacion&hl=es&sa=X&ei=5GA4VKr6HYmrogSd-4G4CA&sqi=2&ved=0CCYQ6AEwAg#v=onepage&q=diccionario%20de%20computacion&f=false>
- Gamero, Silvia (2001). La traducción de textos técnicos. Disponible en:  
<http://books.google.com.mx/books?id=Tr4RISBb2zMC&pg=PA33&dq=traduccion+de+textos+t%C3%A9cnicos+en+ingles&hl=es-419&sa=X&ei=lu8uVM3tCpLroATf34GgDA&ved=0CCMQ6AEwAA#v=onepage&q=traduccion%20de%20textos%20t%C3%A9cnicos%20en%20ingles&f=false>
- Glosario de términos informático. Disponible en:  
<http://iesmonre.educa.aragon.es/dep/mates/webtic/glosario/>
- Glosario básico inglés-español para usuarios de Internet. Disponible en:  
[http://www.ati.es/novatica/glosario/glosario\\_internet.html#A](http://www.ati.es/novatica/glosario/glosario_internet.html#A)
- Glosario de informática. Disponible en: <http://www.internetglosario.com/letra-j.html>
- Torre, A. (1994). *Teoría de la traducción literaria*. Editorial Síntesis.



**Enseñar el oficio de aprender para fortalecer el campo profesional del egresado de la  
Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés)**

María Leonor Mandujano Rodríguez  
*marileonormr@yahoo.com.mx*

María de Lourdes Argüello Falcón  
*arguellofalcon@yahoo.com.mx*

Vicente Gutiérrez Tavira  
*Liberat\_bose@live.com*

*Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl*

**Resumen**

Desde su origen las Escuelas Normales en México tienen como misión la formación inicial de docentes de educación básica; sin embargo, su restringida misión y consolidada cultura normalista, cimentada en políticas educativas erróneas y en escenarios globales inestables, limitaron en algunos casos el desarrollo profesional de sus egresados y agudizaron *el pánico moral inmenso ante la forma de preparar a las generaciones del futuro* (Hargreaves, 2005), esta preocupación justificada en necesidad social, se convirtió en el pretexto ideal para determinar la eficacia de las instituciones formadoras de docentes a través del Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica 2014.

Evaluar a los egresados de las Escuelas Normales con el argumento de asegurar que los niños y adolescentes del país tengan a los mejores docentes, tiene grandes implicaciones, por tal razón, es importante preguntarse, ¿Por qué en la actualidad ser egresado de una Escuela Normal se reduce a docente idóneo con limitado campo profesional?, ¿cuáles son los nuevos desafíos en la formación de docentes?, ¿cuáles son las competencias docentes y profesionales que deben poseer los egresados de las Escuelas Normales?; la resolución de estos cuestionamientos, permite analizar el contexto normalista en el marco de las nuevas políticas educativas, características y necesidades sociales.

**Palabras clave**

Formación docente, desarrollo profesional, contexto educativo, política educativa, evaluación, competencias docentes.

## Introducción

La crisis del normalismo es cada vez más evidente, pues su horizonte se limitó a la educación básica, sus expectativas se centraron en la enseñanza, se posicionaron en el nivel superior por decreto. El carácter de enseñanza superior que se dio a la formación magisterial desde 1984 está muy lejos de haber tenido un efecto real en sus concepciones curriculares y sobre todo en los procedimientos académicos (Latapí, 2003) y en algunos casos no lograron dimensionar el cambio como una posibilidad para su transformación, en palabras de Senge (1998) algunas organizaciones tienen poca capacidad de aprendizaje y sobreviven pero jamás desarrollan su potencial, porque tienen serios problemas para aprender de la experiencia.

En este contexto, se plantea la necesidad de valorar los resultados obtenidos de los egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) generación 2010-2014, en el Concurso de oposición para ingreso a la Educación Básica 2014, con la finalidad de comprender y fortalecer los escenarios de formación de las futuras generaciones.

## Contextualización

Los estudiantes normalistas de las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México, al concluir sus estudios tenían asegurada una plaza de base en Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria); en el 2014 la Secretaría de Educación Pública a través de la Coordinación del Servicio Profesional Docente, validó y autorizó las convocatorias para el concurso de oposición para ingresar al servicio en Educación Básica, bajo el argumento de *“...garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal con funciones de docencia, de dirección y de supervisión, en la educación básica y media superior...”* (INEE, 2013), finalidades que deben ser interpretadas desde diferentes ángulos y referentes para comprender la política educativa con relación a las Escuelas Formadoras de Docentes de Educación Básica.

El Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), definió los criterios básicos para calificar a los sustentantes: a) conocimientos y habilidades para la práctica docente, y b) habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales; se utilizaron tres niveles de desempeño I, II y III (Ver tabla 1), con una escala de 60 a 170 puntos, la puntuación mínima requerida para alcanzar el nivel II fue 100 puntos, el criterio fue la idoneidad; es decir, el sustentante idóneo fue aquel que obtuvo, al menos, el nivel II en todos y cada uno de los instrumentos de evaluación. Los sustentantes fueron clasificados por grupos de desempeño (Ver tabla 2).

Tabla 1.- Criterios básicos para calificar a los sustentantes

<b>Nivel de Desempeño</b>	<b>Descripciones específicas</b>
<b>I</b>	Dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento que se juzga indispensable para un adecuado desempeño docente.
<b>II</b>	Dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento que se juzga indispensable para un adecuado desempeño docente.
<b>III</b>	Mostrar dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, demuestra una amplia capacidad de generalización a situaciones didácticas novedosas y complejas; es decir, que es capaz de aplicar estos conocimientos y habilidades en situaciones y escenarios diversos.

Fuente: INEE. Información recabada por los integrantes del proyecto.

Tabla 2.- Clasificación de los grupos de desempeño

<b>Grupo de Desempeño</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>Sustentantes</b>	Nivel III en los dos instrumentos aplicados en su proceso de evaluación.	Nivel II en uno de los instrumentos considerados en su proceso de evaluación y el nivel III en los otros dos.	Nivel II en dos de los instrumentos presentados.	
<b>Sustentantes con evaluación adicional</b>	Nivel III en los dos instrumentos aplicados en su proceso de evaluación.	Nivel II en uno de los instrumentos considerados en su proceso de evaluación y el nivel III en los otros dos.	Nivel II en dos de los instrumentos presentados y el nivel III en el otro.	Nivel II en los tres instrumentos considerados en su proceso de evaluación.

*Fuente: INEE. Información recabada por los integrantes del proyecto.*

Los criterios e instrumentos de evaluación seleccionaron a los mejores candidatos para desempeñarse en Educación Básica y rechazaron a los no idóneos, pero una evaluación parcial solo mide lo que quiere demostrar y deja al descubierto la interpretación como medio para descubrir la verdad oculta.

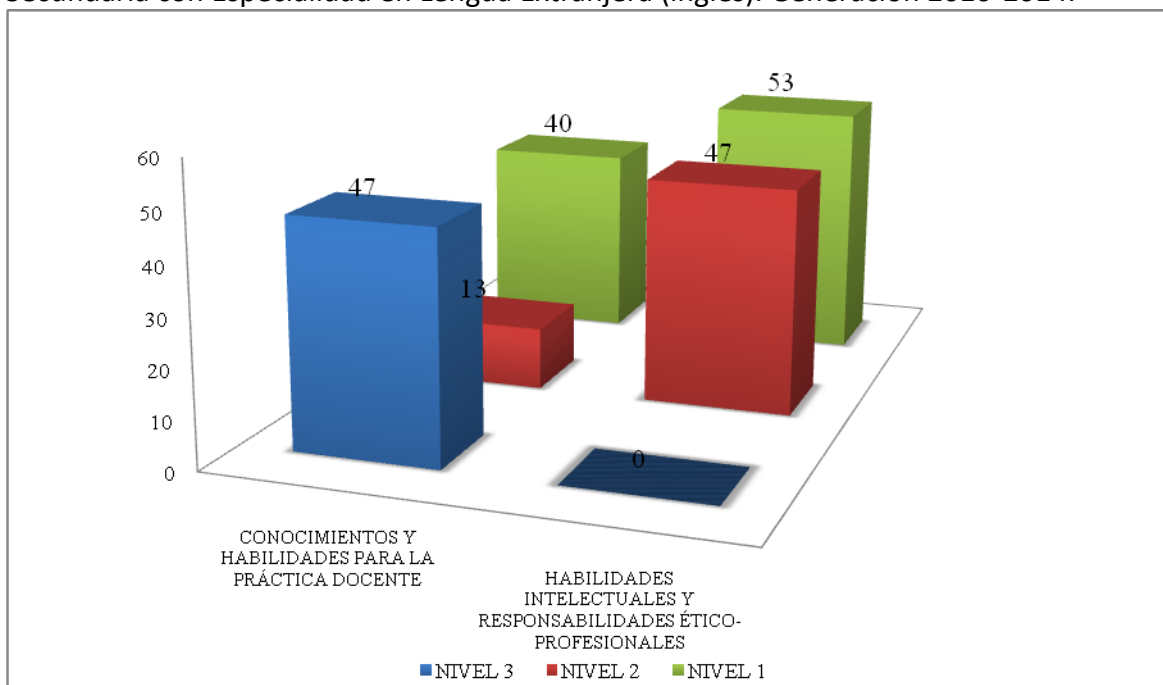
#### **Ingreso al servicio en Educación Básica 2014**

En el caso de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl participaron 38 egresados de la generación 2010-2014; 15 de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) y 23 de la especialidad en Español.

Los resultados evidenciaron que el 53% de los egresados, no fueron idóneos para incorporarse y desarrollarse en Educación Básica; este dato es significativo, debido a que la escuela tiene 37 años de servicio dedicados exclusivamente a la formación de docentes de educación básica, resultando contradictorio con respecto a la misión, visión, finalidades escolares y educativas; pero congruente con la capacidad, competitividad académica, organización y funcionamiento de la institución.

Ahora bien, si el 60% de los egresados de la LES-Lengua extranjera (inglés) no fueron idóneos conforme a los criterios y parámetros de la Secretaría de Educación Pública, dado que el 47% logró el nivel 3, el 13% el nivel 2 y el 40% el nivel 1, en lo referente a los conocimientos y habilidades para la práctica docente, ninguno de los egresados alcanzó el nivel 3 en las habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales y sólo el 47% obtuvo el 2 y el 53% el nivel 1; entonces, los resultados dictaminan que la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl no es idónea en la formación de docentes de LES-Inglés (Ver gráfica 1); sin embargo, una afirmación tan severa y descontextualizada de la realidad educativa y social, sólo atiende a los principios del modelo económico actual, cuyos fines se reconocen en la exclusión y marginación de los sujetos y las instituciones; no obstante, el cambio y la transformación son necesidades apremiantes. Según César Coll (2010) *Enseñar y aprender hoy en las ...instituciones de educación básica y superior son tareas sensiblemente distintas a las tareas de enseñar y aprender en ese mismo tipo de instituciones en el pasado, incluso en un pasado relativamente reciente. Al contrario de lo que se afirma en ocasiones, casi todo ha cambiado.*

Gráfica 1. Ingreso a Educación Básica. Egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (inglés). Generación 2010-2014.



Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados son alarmantes, cuando no son contextualizados en el escenario de formación, por tal motivo, el primer referente se centra en la profesión docente; según Perrenoud (2007), el oficio de enseñante se describe como una *semiprofesión*, caracterizada por una *semiautonomía y semiresponsabilidad*, expresa que para evolucionar hacia una mayor profesionalización de su oficio, es necesario que los enseñantes asuman riesgos y dejen de protegerse detrás del sistema, de los programas y de los textos; propone el desarrollo de la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Mirar los resultados desde esta óptica, implica pensar en el proceso, reconocer que la formación va más allá de los rasgos del perfil de egreso, la reproducción de contenidos y la imposición de la disciplina; situarse en el proceso de formación significa cuestionar, reflexionar y transformar las prácticas de los formadores de docentes, reorientar la organización y funcionamiento de la Escuela Normal a partir de las necesidades de formación y no sólo en función de la política educativa.

El segundo referente de análisis es el campo profesional de la LES-lengua extranjera (inglés), debido a que el 60% de los egresados no se desempeñará en Educación Básica por lo menos en el ciclo escolar 2014-2015 o quizás el 40% de los idóneos no logre permanecer en el nivel. Con base en este argumento, se reconoce la necesidad de valorar y replantear el campo profesional de la LES-lengua extranjera (inglés) desde una visión global e integral con base en las nuevas características y necesidades sociales, para incorporar al egresado en otros campos paralelos a la docencia, porque en algunos casos *“...la endogamia de la formación docente, produce una estrechez mental y cerrazón defensiva a los conocimientos de otros campos disciplinarios; una especie de blindaje a aprender cosas diferentes...”* Rosa María Torres, citada por Latapí (2003).

### **Docente idóneo con limitado campo profesional**

Los resultados logrados en el examen de oposición de ingreso a la Educación Básica 2014, indican que la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl con relación al Programa Educativo de la LES-Especialidad Lengua Extranjera (Inglés), no está formando a sus estudiantes para Educación Básica, debido a que el 60% demostró que no es idóneo para desempeñarse en

este nivel, bajo esta lógica, es necesario preguntarse, cuál es el sentido de la formación, por qué una institución que forma para la docencia desde hace más de 35 años, no logra su finalidad; quizás porque los criterios de evaluación no tienen correspondencia con los rasgos del perfil de egreso, o acaso por la limitada formación y profesionalización de los formadores, o simplemente porque la institución no está formando para la docencia de manera deliberada, las interrogantes son diversas y en algunos casos pueden ser tendenciosas, en consecuencia, es necesario enfocarse a los criterios que estableció el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) como marco de referencia.

En la Ley General del Servicio Profesional Docente se estableció el perfil y los parámetros del saber y quehacer docente en cinco dimensiones para definir y seleccionar al docente idóneo conforme a los dominios fundamentales que representan el desempeño docente en Educación Básica. Cabe mencionar que el perfil expresa las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz en los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria (Ver tabla 3).

Tabla 3.- Perfil del concurso para ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica. Ciclo Escolar 2014-2015.

	Dimensiones
Perfil	Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
	Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
	Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
	Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
	Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Fuente: INEE. Información recabada por los integrantes del proyecto.

Es importante referir que estas dimensiones no son ajenas a las competencias que definen el perfil de egreso del Plan de estudios 1999, las cuales se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuestas a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Además el proceso de formación se complementa con los rasgos del perfil del profesor de lengua extranjera:

- a) El dominio de la lengua extranjera.
- b) La comprensión de los procesos que implica el aprendizaje de una segunda lengua para los adolescentes y de los factores que lo favorecen u obstaculizan.
- c) El conocimiento de la estructura de la lengua extranjera, de sus componentes y de la normatividad relacionada con el uso de la expresión oral y escrita.
- d) El conocimiento de la literatura y los géneros literarios.
- e) La competencia didáctica para seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y recursos de enseñanza que contribuyan al desarrollo de habilidades de comunicación de los adolescentes, para organizar el trabajo en grupo y atender las necesidades que manifiestan algunos alumnos en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua.
- f) La capacidad para organizar y desarrollar el trabajo de enseñanza de una lengua extranjera con alumnos de secundaria en distintos grupos y grados escolares.

A partir de lo expuesto se evidencia que la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, no formó para la docencia a los egresados de la generación 2010-2014, a pesar de que el Plan y programas de estudio 1999 perfilan al estudiante normalista en el campo de la docencia. En este sentido, para desarrollar los contenidos curriculares se requiere de un experto; al respecto, Tedesco (2000) menciona que el actor central del proceso de aprendizaje es el alumno, pero requiere de una guía experta y un ambiente estimulante que sólo el docente y la escuela pueden ofrecer; expresa que la tarea del formador es enseñar el oficio de aprender, por tanto, surge otro cuestionamiento para el análisis y la reflexión, ¿En qué medida los docentes contribuyeron o limitaron el aprendizaje docente de los egresados de la LES-lengua extranjera (inglés), generación 2010-2014?.



## **Nuevos desafíos en la formación de docentes**

El principal desafío de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl es reconocer que existen serios problemas de aprendizaje con relación a la formación docente, por tal razón, es necesario lograr que los docentes asuman el reto de enseñar el oficio de aprender (Tedesco, 2000), los estudiantes admitan el análisis y la reflexión de la práctica como un medio para la transformación docente (Perrenoud, 2007) y la organización conjugue el aprendizaje adaptativo con el generativo (Senge, 1998).

Proponer el aprendizaje como estrategia institucional es una propuesta centrada en las nuevas tendencias educativas. Según Rosa María Torres (2001) el sistema de formación docente fue pensado para otra época, caracterizado por la transmisión y memorización, destaca que la formación docente requiere transformaciones de fondo, por tal razón, el aprendizaje se convierte en una estrategia deliberada para enfrentar los retos y desafíos de la sociedad del siglo XXI.

Las instituciones educativas que pretendan transformar-se deberán comprender que la enseñanza descontextualizada y nostálgica, no es la mejor opción en una sociedad cambiante, inestable, frágil, violenta, que aprenden en la inmediatez, que se relaciona a través de la tecnología y no se detiene a pensar su actuar, porque el tiempo transcurre tan rápido, que corren el riesgo de quedar excluidas. Esta sociedad no necesita docentes con perspectiva lineal, demanda profesionales de la Educación con visión holística con capacidades y actitudes que les permitan desempeñarse en contextos complejos diversos.

### **A manera de conclusión, competencias docentes y profesionales**

Los retos y desafíos con relación a la formación de docentes de Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera (inglés), no son privativos de la institución, éstos se deben situar en el sistema educativo y al mismo tiempo en el contexto social; por lo tanto, es necesario considerar el enfoque por competencias, como un detonador para el aprendizaje holístico en donde la organización y el funcionamiento de la escuela se caracterice por poseer espacios académicos sólidos, producto del análisis y reflexión de la

práctica docente y el ejercicio profesional. En palabras de Ángel Díaz Barriga (2011) el enfoque de competencias puede ser una alternativa para superar el problema del enciclopedismo. Por su parte Coll (2007), destaca que las competencias son un referente para la acción educativa y nos informan sobre lo que debemos ayudar al alumnado a construir, a adquirir y desarrollar. A su vez Perrenoud (2007) propone diez nuevas competencias para enseñar; bajo esta lógica, es necesario que los estudiantes de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl se formen en competencias profesionales y no sólo en competencias docentes, porque la política educativa actual, no perdona errores en el proceso de formación, en consecuencia la Escuela Normal deberá promover comunidades de aprendizaje orientadas por el análisis y la reflexión permanente de docentes y estudiantes. *El maestro del futuro será muy distinto del actual: será gestor de aprendizajes significativos, traductor de deseos y aspiraciones de los jóvenes, animador y estimulador, y testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo en transformación (Latapí, 2003).*

### Referencias

- Coll, C. (2007). Aula de Innovación Educativa (versión electrónica). Revista *Aula de Innovación Educativa*, 161.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas*. Pensamiento Iberoamericano No. 7, pp.47- 66. Disponible en: [www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/7/pdf/pensamientoiberoamericano-148.pdf](http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/7/pdf/pensamientoiberoamericano-148.pdf).
- Díaz Barriga, A. (2011). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula* en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 5, pp. 3-24, <http://ries.universia.net.php/ries/article/view/126>. (Consulta: 08 de octubre de 2014).
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España: Morata.
- Latapí Sarre, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* México: Secretaría de Educación Pública.
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2013). Diario Oficial de la Federación. México: Talleres gráficos de Suache.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: GRAÓ.
- Secretaría de Educación Pública (2000). *Licenciatura en Educación Secundaria. Campo*

- de formación específica. Especialidad: Lengua extranjera (inglés).* México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Secundaria.* México: 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.
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres, R.M. (2001). *La profesionalización docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza.* Documento de trabajo presentado al Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (Santiago de Chile, 23-25 de agosto de 2000).

## **Diseño instruccional: breve descripción de tres modelos**

Deymi Margarita Collí Novelo  
*deymi@uqroo.edu.mx*  
*Universidad de Quintana Roo*

### **Resumen**

El presente trabajo revisa y describe los elementos, componentes y metodología empleados en tres modelos diferentes de diseño de sistemas de instrucción, modelo de Dick y Carey, ADDIE y Kemp.

### **Palabras clave**

Diseño instruccional, educación a distancia, enseñanza, aprendizaje.

### **Introducción**

La educación siempre ha considerado la importancia de la "planificación" con el fin de alcanzar el aprendizaje; sin embargo, esta ha sufrido algunos cambios por la inserción de la tecnología como un elemento que ha venido a portar grandes ventajas tales como: educación a distancia y aprendizaje mixto. Estos cambios pueden verse reflejados en la planificación que marca una clara diferencia entre la enseñanza convencional y la educación en línea. En este sentido, la educación a distancia emplea un diseño instruccional tratando de abarcar los aspectos relacionados al ambiente de la instrucción enfocado como un proceso organizado que sirva de guía.

Los profesores de cualquier nivel educativo o área de enseñanza deben realizar una planeación y registrar actividades que posiblemente harán los alumnos durante el ciclo escolar. En esta misma sintonía, muchas veces se emplean partes de un diseño instruccional, que contienen objetivos enfocados a las necesidades de los alumnos. ¿A qué se refiere la terminología de Diseño Instruccional? Son múltiples las definiciones que se han realizado al respecto. A continuación se describen los aportes más relevantes al tema. Diseño de instrucción se considera como una ciencia y un arte. "Una ciencia porque está arraigado en las teorías de aprendizaje y un arte porque el diseño de materiales de instrucción es un proceso altamente creativo" (Moore, Bates y Grundling, 2002:71).

Según Reigeluth (1983) el diseño instruccional es una disciplina en la que la enseñanza es una relación entre la comprensión y el desarrollo de un proceso, considerando los métodos óptimos de enseñanza, con el fin de promover cambios en las habilidades y conocimientos de los estudiantes. Por su parte, Dick y Carey (1996) conciben el diseño instruccional como un proceso para planificar la enseñanza donde se aplica la teoría de instrucción y los procesos empíricos para la práctica educativa. En relación a las ideas de Dick y Carey otros investigadores hacen otros aportes en la misma perspectiva, tal es el caso de Berger y Kam (1996) que profundizan el concepto como la ciencia de creación de especificaciones detalladas para el desarrollo, implementación, evaluación, y mantenimiento de situaciones que facilitan el aprendizaje de pequeñas y grandes unidades de contenidos, en diferentes niveles de complejidad. Finalmente, Broderick (2001) lo concibe como el arte y ciencia aplicada de crear un ambiente instruccional y los materiales, claros y efectivos, que ayudarán al alumno a desarrollar la capacidad para lograr ciertas tareas.

De acuerdo con lo expuesto por cada autor y en relación a la revisión de la literatura sobre los elementos a destacar en el diseño instruccional, se puede observar que cada autor aporta una perspectiva enfocada a una misma idea que es el beneficio e impacto en las habilidades de los alumnos; no obstante, la manera en cómo es concebida difiere en cada autor, esto se debe a que los modelos instruccionales están basados en teorías arraigadas en el conductismo, tradicionalismo y al constructivismo. Estas diferencias en los enfoques hacen que el proceso de la instrucción sea diferente y con resultados no similares.

Hablar de modelos es sinónimo de un apoyo para entender la función de algo o la visualización de un problema. Los modelos de diseño de sistemas de Instrucción proporcionan una guía para determinar el quién, qué, cuándo, dónde, por qué y el cómo de la formación, se pretende que considere muchos factores, incluyendo el medio ambiente, los alumnos, clientes necesidades, metas y objetivos; por su parte, Gustafson y Branch (2002) afirman que el modelo de diseño de sistemas de instrucción representa un punto de vista sobre cómo la gente aprende. Es parte del proceso de diseño instruccional,

también se le considera como un proceso de resolución de problemas. Hay muchos modelos; sin embargo, su importancia está determinada por el contexto y las intenciones.

## **Modelos**

El presente trabajo describe los modelos Dick y Carey, ADDIE y Kemp considerados para la elaboración de un sistema instruccional, explicando con detalle cada uno de sus componentes y fases. Los apartados estarán divididos de la siguiente manera:

### **El modelo de Dick y Carey**

El modelo de Dick y Carey (2005) es considerado como un proceso sistemático, donde los estudiantes, contenidos, métodos, materiales, tecnología son considerados como un conjunto de partes interrelacionadas, para alcanzar un objetivo definido y cada uno de sus pasos depende de todo el sistema. Este modelo se basa en el aprendizaje conductual y es un excelente modelo para elaborar el diseño instruccional de metodologías de instrucción directa (Willis, 2009). Otra característica de este modelo es el uso del modelo deductivo de descomponer la instrucción en componentes más pequeños. Debido a sus características este modelo se enseña generalmente en colegios y universidades en cursos de introducción.

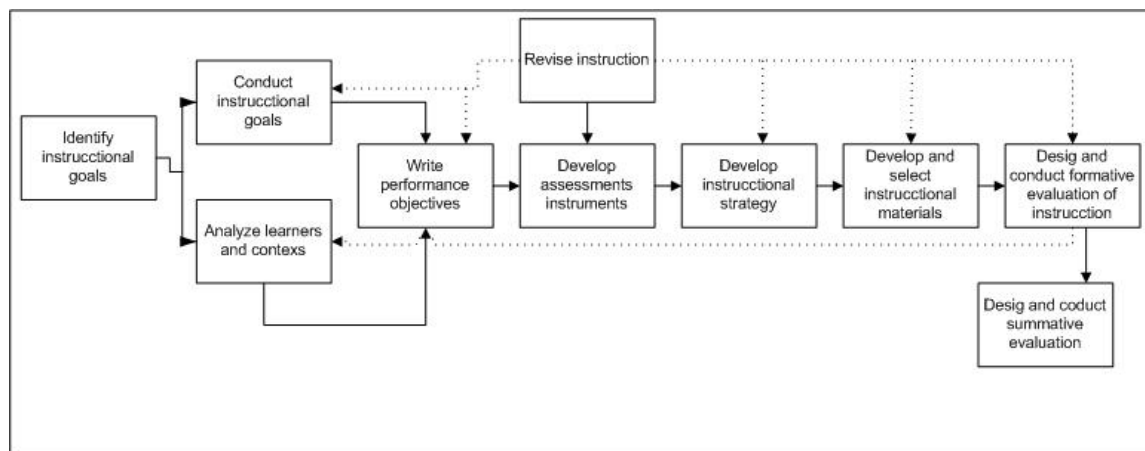
### **Principales elementos del modelo de Dick y Carey**

De acuerdo con Saettler (2004) los principales elementos del modelo de Dick y Carey (2005) son:

1. Identificar el objetivo educativo (s). La importancia de esta fase es transformar las necesidades en objetivos concretos y detallados. Teniendo en cuenta las habilidades de comportamiento específicas que deben ser aprendidas, las condiciones en las que se deben realizar y los criterios para el desempeño exitoso.
2. El análisis del objetivo educativo. En esta fase el objetivo educativo se establece mediante la evaluación del ambiente de aprendizaje.
3. El análisis de los alumnos y contextos. Esta etapa considera características de los estudiantes (conocimientos previos, comportamiento, habilidades) lo que van a aprender y cómo aplicarlo de acuerdo a la cantidad de estudiantes y la tecnología.

4. Redactar Objetivos de Desempeño. Establecer los objetivos de desempeño para el curso, en virtud de esta pregunta, ¿Qué es lo que quieres que los estudiantes sean capaces de hacer cuando hayan completado la instrucción?
5. El desarrollo de instrumentos de evaluación. Esta etapa incluye el desarrollo de materiales y herramientas de evaluación.
6. El desarrollo de una estrategia instruccional. Este paso se refiere a la estrategia instruccional como un plan general de actividades para lograr un objetivo educativo, incluida la secuencia de los objetivos intermedios y las actividades de aprendizaje que conducen a la meta instruccional.
7. El desarrollo de materiales didácticos. Este paso pretende elaborar materiales didácticos relacionados con la estrategia de enseñanza utilizada.
8. El diseño y la realización de evaluaciones formativas. Esta etapa tiene por objeto revisar las instrucciones para verificar su eficacia para mayor número de estudiantes. Así mismo, la evaluación formativa resume e interpreta la experiencia para identificar las dificultades de los alumnos relacionadas con las deficiencias de los materiales.
9. Diseño y Realización sumativa. Este paso estudia la eficacia del sistema de enseñanza en su conjunto y hace recomendaciones sobre la adopción o la retención.
10. Revisión de la instrucción. Este paso se basa en la evaluación formativa, este paso final es también el primer paso debido al proceso de interacción.

Fig. 1 Modelo de Dick y Carey



Fuente: Royal, 2007.

Este modelo podría ser utilizado para una variedad de áreas. En él se describen todas las fases de un proceso iterativo, como se puede apreciar en la figura 1 se inicia mediante la identificación de las metas de instrucción y termina con la evaluación sumativa. Según Carliner (2008) este modelo es apropiado para la instrucción en el aula; sin embargo, de acuerdo con su propio punto de vista, este modelo no es apropiado en el aprendizaje a distancia.

### **Modelo de ADDIE**

El modelo de diseño instruccional ADDIE es interactivo, a diferencia con el modelo de Dick and Carey los resultados de la evaluación formativa de cada fase dan la oportunidad al diseñador instruccional de regresar a cualquiera fase anterior. Cada componente se rige por los resultados del aprendizaje, que viene después de un análisis de las necesidades del estudiante. Se caracteriza por ser dinámico y flexible con un desarrollo eficaz y eficiente de la instrucción porque sus fases se superponen e interrelacionan. Permitir la modificación y el procesamiento sobre la base de las necesidades de la situación de instrucción

ADDIE es la abreviación de: Análisis (A), Diseño (D), Desarrollo (D), Implementación (I) y evaluación (E)

Descripción de las fases

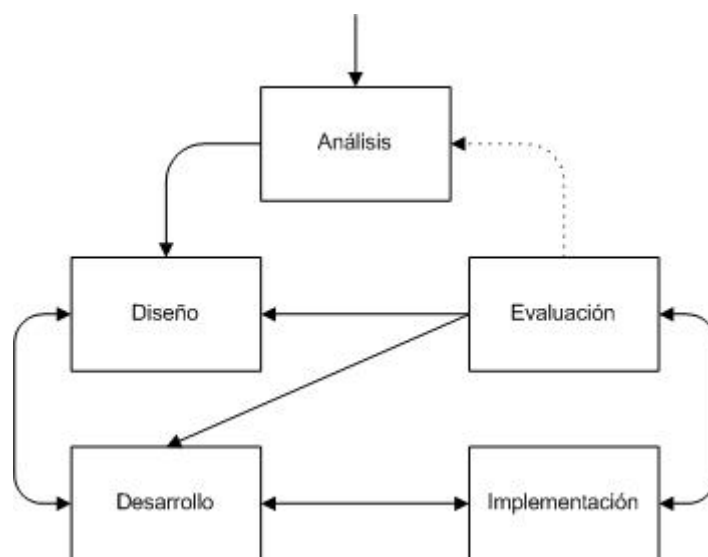
1. Análisis: es importante porque es la base para la fase restante de diseño instruccional. El análisis se centra en definir e identificar el problema con sus posibles soluciones. Puede incluir técnicas tales como análisis de necesidades, análisis de tareas. Sus resultados a menudo incluyen las metas educativas y una lista de tareas.
  2. Diseño: se encargará de planificar una estrategia para el desarrollo de la instrucción. Considera la forma de lograr determinados objetivos educativos.
  3. Desarrollo: se establecen los planes y materiales de la lección.
- Implementación: su propósito es la entrega eficaz y eficiente de la instrucción.



Debe promover la comprensión de la materia, el apoyo a los objetivos de dominio y asegurar el conocimiento de los estudiantes en el contexto educativo.

4. Evaluación: mide la eficacia y eficiencia de la instrucción; sin embargo la evaluación se presentará a lo largo del proceso del diseño instruccional - dentro de las fases, entre la evaluación de las fases y después de la implementación.

Fig. 2 Modelo de ADDIE



Fuente: Muñoz & González, 2009.

El modelo ADDIE se enfoca en el aprendizaje centrado en el estudiante, principalmente en la creación de un entorno y las actividades que llevan a determinados resultados de aprendizaje en colaboración. Análisis de ayuda para determinar los conocimientos previos de los alumnos y de allí trabajar hacia el logro de las metas de instrucción. Estos resultados (outputs) son las entradas para la fase que diseñará la evaluación, determina el contexto y una estrategia que se utilizará para llevar a cabo el curso. En este modelo es importante que el instructor esté familiarizado con el software y la tecnología a utilizar. La última etapa de evaluar el curso y su eficacia es desde la perspectiva de los alumnos y el profesor.

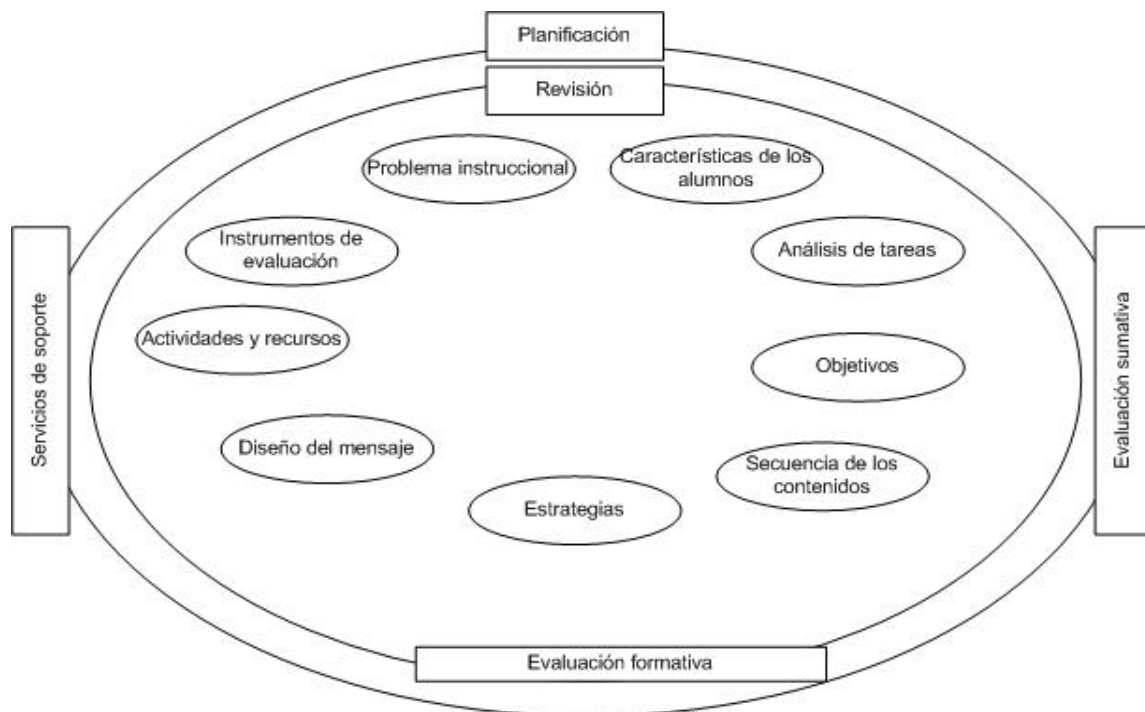
## **Modelo de Kemp**

Fue desarrollado por Jerrold Kemp. En contraste, con el modelo ADDIE no es un diseño lineal que permite trabajar a través del proceso en cualquier secuencia. De acuerdo con Kranch (2008) este modelo es adecuado para un curso de diseño grande y no es adecuado para los cursos detallados pequeños.

### **Principales etapas del modelo de Kemp**

1. Identificación del problema: En esta primera etapa de determinar las necesidades del estudiante, el diseñador de instrucción se centrará en los conceptos generales y las competencias que deberán ser adquiridos por el alumno.
2. Características del alumno determinan los temas, tareas y procedimientos. Los diseñadores educacionales miran la carga cognitiva pertinente, los estilos de aprendizaje y las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
3. Análisis y procedimientos de tarea determinan a qué nivel el alumno debe comprender el nuevo material.
4. Objetivos didácticos, en esta etapa el diseñador evalúa los objetivos generales y los transforma en objetivos específicos.
5. Secuenciación contenido.
6. Las estrategias de enseñanza. En esta etapa las actividades se diseñan para facilitar el curso.
7. Diseñar el material de instrucción o el mensaje de instrucción, en esta etapa se determinan los recursos de instrucción, lo que se necesita para que el profesor enseñe y los alumnos aprendan
8. Desarrollo de la instrucción: Los instrumentos de evaluación se centran en las evaluaciones formativas y sumativas.

Fig. 3 Modelo de Kemp



Fuente: Muñoz & González, 2009

Según McGriff (2000), el modelo de Kemp tiene una forma ovalada, que hace referencia a un diseño, a un ciclo continuo que exige una planificación constante, diseño, desarrollo y evaluación para asegurar una enseñanza efectiva.

### **La importancia.**

Sin duda, los tres modelos descritos en este trabajo muestran una tendencia a enfocarse en ciertos aspectos, de esta manera impactan en el aprendizaje y contexto del alumno desde varias perspectivas, siendo estas conductistas o constructivistas; no obstante, pueden ser aplicados al contexto de educación a distancia o de carácter semipresencial mediadas por el uso de la tecnología. Actualmente la tendencia es usar un modelo constructivista dejando en libertad al alumno de ser responsable y protagonista de su aprendizaje; en este sentido, el profesor asume un rol pasivo dando interactividad e iniciativa a los alumnos. Desde este punto, Belloch (2013) describe ciertos criterios que

debemos tener en cuenta en la redacción de un diseño instruccional enfocado al modelo constructivista, son los siguientes:

- 1) La importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los alumnos.
- 2) La importancia de la búsqueda y selección de la información relevante y el desarrollo de procesos de análisis y síntesis de la misma que les permita a los estudiantes la construcción de redes de significado. Estas redes establecerán las relaciones entre los conceptos.
- 3) La creación de entornos y ambientes de aprendizajes naturales y motivadores que orienten a los estudiantes en la construcción de nuevos conocimientos, experiencias y actitudes.
- 4) Fomentar metodologías dirigidas al aprendizaje significativo en donde las actividades y conocimientos sean coherentes y tengan sentido para el estudiante, fundamentalmente porque desarrollan competencias necesarias para su futuro personal y/o profesional.
- 5) Potenciar el aprendizaje colaborativo, utilizando las redes sociales que permitan el intercambio de información y el desarrollo de competencias sociales (responsabilidad, empatía, liderazgo, colaboración) e intelectuales (argumentación, toma de decisiones, etc.).

Retomado las ideas planteadas por Belloch, con él se concuerda con el aporte que menciona en pro del uso de los criterios para el diseño instruccional basado en un entorno constructivista, como fundamento puede decirse que el gran impacto de las TIC en el contexto educativo está generando una nueva visión en los diseñadores; así mismo, no se puede negar la gran interacción de la tecnología y conectividad que existe entre la gran mayoría de los alumnos; de igual forma, en la práctica docente diaria se puede observar que los alumnos están inmersos en un contexto totalmente diferente al tradicionalista, los alumnos de lápiz y papel se están digitalizando a un ritmo acelerado con la inserción y uso frecuente de los recursos del internet, parecen estar permanentemente conectados al internet. Siemens (2004) llama a este fenómeno “Conectivismo”, mientras que Brown (2002) lo denomina la “era digital”. Ambas perspectivas se basan en la alimentación de las

teorías tradicionales tratando de explicar el gran fenómeno de la interacción y conectividad que resulta ser la principal vía de aprendizaje y difusión de contenidos a través de la web. En retrospectiva, la importancia de un buen diseño instruccional en el contexto a distancia, o semi presencial recae en la versatilidad y creatividad de cada profesor del poder adaptar el uso de las nuevas tecnologías, adaptación de materiales y recursos didácticos fundamentados en una teoría educativa que ofrezca un abanico de posibilidades académicas a los estudiantes. En concordancia con lo descrito, Coll (2008) plantea el concepto de "diseño tecno-instruccional o tecno-pedagógico", haciendo referencia a que en el proceso de diseño instruccional en la formación en línea se vinculan dos dimensiones.

1) Dimensión tecnológica. Supone la selección de las herramientas tecnológicas adecuadas al proceso formativo que se desea realizar, analizando sus posibilidades y limitaciones, tales como la plataforma virtual, las aplicaciones de software, los recursos multimedia, etc. De acuerdo con Coll, es de suma importancia que como docentes conozcamos las limitaciones tecnológicas, y tengamos en mente las posibilidades de uso didáctico de software o herramientas.

2) Dimensión pedagógica. Precisa del conocimiento de las características de los destinatarios, análisis de los objetivos y/o competencias de la formación virtual, desarrollo e implementación de los contenidos, planificación de las actividades, con orientaciones y sugerencias sobre el uso de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de las actividades, y la preparación de un plan de evaluación de los procesos y de los resultados. En relación a este punto, se considera de gran relevancia que los docentes tengan en cuenta que el uso de la tecnología no es una colección de herramientas para el salón de clases, ni mucho menos son la panacea para erradicar las malas prácticas educativas como menciona Cabero (2007). Se debe ir más allá del trasfondo tecnológico con una perspectiva teórica metodológica que realmente impacte los estilos de aprendizaje y conlleve a un fin educativo.

## Conclusiones

En términos generales, el diseño instruccional es un proceso sistemático en el que todas las instrucciones pretenden lograr un aprendizaje efectivo, mientras que el modelo de sistema instruccional es considerado como la resolución de problemas basado en la idea de que la formación es eficaz cuando se proporciona a los estudiantes con una declaración clara de lo que debe ser capaz de hacer como resultado de la formación y de cómo se evaluará su desempeño.

Los tres modelos presentados comparten características similares de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación; lo que lo hace diferente es el contexto en que se va a aplicar.

Un buen diseño instruccional da las pautas para orientar a los estudiantes a desarrollar mejores habilidades de aprendizaje centradas en el contexto actual. En este sentido, para el contexto en línea los diseñadores instruccionales deben tener en cuenta el desarrollo de ciertas habilidades, tales como: conocimiento de software, desarrollo de material didáctico mediado por TICs, conocimiento sobre metodología, estrategias, evaluación y capacidad de organizar y sacar ventajas del uso de las TIC en pro de una mejora continua de los estudiantes.

## Referencias

- Belloch, C. (2013). *Diseño Instruccional*. Unidad de Tecnología Educativa (UTE) de la Universidad de Valencia. <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>.
- Berger, C. & Kam, R. (1996). Definitions of Instructional Design. Adapted from "Training And Instructional Design". Applied Research Laboratory, Penn State University. Recuperado de <http://www.umich.edu/~ed626/define.html>.
- Broderick, C. L. (2001). *What is instructional design?* Recuperado de [http://www.geocities.com/ok\\_bcurt/whatisID.htm](http://www.geocities.com/ok_bcurt/whatisID.htm).
- Cabero (2007). *Las necesidades de las Tics en el ámbito educativo: oportunidades, Riesgos y necesidades*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/images/stories/jca51.pdf>.
- Carliner, S. (2008). Designing and developing eLearning projects: a three-tiered

- approach. In *The ELearning Handbook: A Comprehensive Guide to Online Learning*. Recuperado de <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=tutorials&article=26-1>.
- Clark, D. (2004). *The Dick and Carey Model - 1978*. Recuperado de [http://www.nwlink.com/~donclark/history\\_isd/carey.html](http://www.nwlink.com/~donclark/history_isd/carey.html).
- Coll, C. Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en El análisis de casos y la resolución de problemas. En *Psicología de la educación virtual*, editado por C. Coll y C. Monereo. España: Morata.
- Dick, W., Carey L., and Carey. J. (2005). *The systematic design of instruction*. 6th ed. Boston: Allyn& Bacon.
- Dick, Walter & Carey, Lou. (1996). *The Systematic Design of Instruction*. Fourth Edition. Harper Collins College Publishers, New York USA.
- Gustafson, Kent L. and Branch, Robert Maribe. (2002). *Survey of instructional development models*. Syracuse, New York: Syracuse University.
- Muñoz, Pablo C. & González, Mercedes (2009). *El diseño de materiales de aprendizaje multimedia y las nuevas competencias del docente en contextos tele formativos*. Disponible en: [http://books.google.com.mx/books?id=oegsuFHM5tMC&pg=PA15&dq=modelo+addie+de+dise%C3%B1o+instruccional&hl=es-419&sa=X&ei=5sYuVMuYBc\\_KoASvg4GQDg&ved=0CB8Q6AEwAQ#v=onepage&q=modelo%20addie%20de%20dise%C3%B1o%20instruccional&f=false](http://books.google.com.mx/books?id=oegsuFHM5tMC&pg=PA15&dq=modelo+addie+de+dise%C3%B1o+instruccional&hl=es-419&sa=X&ei=5sYuVMuYBc_KoASvg4GQDg&ved=0CB8Q6AEwAQ#v=onepage&q=modelo%20addie%20de%20dise%C3%B1o%20instruccional&f=false)
- Kemp, J.E.; Morrison, G.R. & Ross, S.M. (1994). *Designing Effective Instruction*. Merrill, New York, USA.
- Kranch, D. A. (2008). Getting it right gradually: an interactive method for on line Instruction developement. *Quartly review of distance education*, 9(1), 29-34. Recuperado de [deebcohost.com.proxy.liberty.edu](http://www.ebscohost.com.proxy.liberty.edu).
- Kruse, Kevin. (2004). *Introduction to instructional design and the ADDIE model [on-line]*. Recuperado de [http://www.e-learningguru.com/articles/art2\\_1.htm](http://www.e-learningguru.com/articles/art2_1.htm).
- McGriff, Steve. (2000). *Conception of the instructional technology field [on-line]*. Recuperado: <http://www.personal.psu.edu/faculty/s/j/sjm256/portfolio/professional/Candidacy/ISDposition.pdf>.
- McGriff, Steve. (2001). *Instructional systems design models [on-line]*. Recuperado de: <http://www.personal.psu.edu/faculty/s/j/sjm256/portfolio/kbase/IDD/ISDModels.html>.
- Moore, Dermot, Bates, Annemarie, and Grundling, Jean. (2002). Instructional design. In Mishra, Arun K. and Bartram, John (Ed.) *Skills development through distance education* [en línea]: Recuperado de <http://www.col.org/skills/>.
- Morrison, G., Ross, S., and Kemp, J. (2001). *Designing effective instruction* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Reigeluth, C.M. (1983). Instructional Design: What is it and why is it? En Reigeluth, C.M. (ed.). *Instructional Design Theories and Models: An overview of their current status*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Royal, Christina (2007). *Exploring the Use of Instructional Design Models for Web*

*-based Instruction: A modified Delphi Study. Tesis de Doctorado. Disponible en:*  
*<http://books.google.com.mx/books?id=F49DMPVeQ5kC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>*

Saettler, P. (2004). *The Evolution of American Educational Technology*. USA: Information Age Publishing Inc.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2003). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Columbus, Ohio: Publishing, Prentice Hall.

Wilson, D. y Myers, K. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context. En D. Jonassen y S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments*, pp. 57-88. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.



## **Aprendizaje mediado de idiomas a través de la poesía y PEI**

Manuel Demetrio Aquino Bonilla  
*Manueldeme1953@yahoo.com.mx*  
Gerardo García López  
*tepalcate@hotmail.com*  
Jorge Mejía Bricaire  
*Jorge288\_5@hotmail.com*  
*Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl*

### **Resumen**

Este trabajo propone la enseñanza de idiomas mediante la poesía, promoviendo experiencias de aprendizaje mediado e impulsando el conocimiento del lenguaje en su forma culta, para que los estudiantes comuniquen sus emociones y formas de pensar, al tiempo que valoran las expresiones de otros.

Se expone una experiencia educativa en la formación de maestros de inglés, así como la investigación derivada de esa experiencia, en la cual confluyen tres elementos: cognición, mediación, y poesía. Con ello se pretende impulsar el conocimiento del idioma, factor esencial para el desarrollo en el actual contexto mundial, fortaleciendo las habilidades cognitivas de los estudiantes como recurso necesario para la apropiación de nuevos saberes. Según los resultados obtenidos, el desarrollo conceptual constituye un factor clave para pasar de la lectura superficial de la poesía a la percepción de la riqueza de significados; asimismo, se encontró avance significativo en la capacidad para reflexionar y resolver problemas, plantear generalizaciones y transferirlas a la realidad. Se concluye que la aplicación de estrategias y programas de desarrollo del pensamiento constituye una alternativa viable para desarrollar habilidades cognitivas y adquirir mejores aprendizajes.

### **Palabras clave**

Deprivación cultural, mediación, poesía, habilidades cognitivas.

## Introducción

*“Sin duda hay algunas escuelas excelentes y muchas buenas, pero lo que predomina es la baja calidad. Se aprende muy poco y no se llegan a formar cabalmente las destrezas intelectuales fundamentales, no se logra que los alumnos aprendan a pensar con claridad, con lógica.”*

Pablo Latapí

Uno de los principales objetivos que se propone alcanzar actualmente la educación es la formación de individuos reflexivos y creativos. En diversos planes y programas de estudio de educación básica, así como de las Licenciaturas en Educación se enfatiza la importancia de impulsar el ejercicio de la *reflexión* y el *pensamiento creativo* para la generación de conocimientos. Un rasgo clave de los planes de estudio de educación básica es la prioridad que se asigna al desarrollo de *capacidades de pensamiento* del educando, lo cual demanda del maestro el dominio sólido de las competencias que debe fomentar en sus alumnos.

En el rasgo de habilidades intelectuales específicas, correspondiente a las licenciaturas para la formación docente, destaca que el estudiante deberá contar con las habilidades necesarias para plantear y resolver problemas; enfrentar desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias, así como plantear preguntas y poner a prueba respuestas y reflexión crítica.

Como puede verse, existe consenso sobre la necesidad de desarrollar habilidades intelectuales en los procesos de formación. Esta preocupación también destaca en la formación de docentes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), sin cuyo concurso los propósitos planteados difícilmente pueden ser alcanzados en el aprendizaje de ese idioma.

Si bien destaca como propósito clave en la formación de maestros el desarrollo de habilidades intelectuales, aún no se ha podido observar con suficiente nitidez el logro de

este propósito. Por el contrario, parece ser que los sistemas tradicionales basados en el aprendizaje de contenidos y acumulación de conocimientos no han posibilitado el logro de ese objetivo en forma significativa. La formación del docente sigue mostrando debilidades, particularmente en lo que se refiere al desarrollo de habilidades para la captura y sistematización de información; en expresión escrita; además, la expresión oral aún deja mucho que desear en cuanto al establecimiento de relaciones lógicas y ejercicio de reflexión.

Desde luego, el planteamiento de este trabajo no presupone que los docentes en formación no reflexionan, por el contrario, se considera que tienen un enorme potencial en cuanto a las habilidades intelectuales que señala ese rasgo del perfil de egreso. Sin embargo, como ya se ha hecho notar, el problema radica en que no se promueve suficientemente el desarrollo de esas potencialidades, por lo cual se hace necesario implementar actividades en las que se incorpore la cultura (en este caso la poesía) como mediadora fundamental para fortalecerlas.

El trabajo de intervención tiene tres propósitos: 1) Fortalecer la formación intelectual, impulsando el ejercicio de la reflexión, enfrentando al estudiante al desafío intelectual que implica detectar los problemas y encarar su solución; 2) Abrir un espacio de recreación en el que la poesía constituye un placer del espíritu, para disfrutar, no sólo para cumplir con un requisito curricular, sino como una forma de autorrealización; 3) Fortalecer la identidad cultural del futuro docente.

La investigación se realizó con estudiantes normalistas que se forman en la periferia de la ciudad de México, específicamente en la Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, quienes al egresar en diversas ocasiones laboran con hijos de migrantes cuya identidad se constituye con el idioma español y las lenguas de sus comunidades de origen, o bien han radicado por un tiempo en Estados Unidos y también hablan el idioma inglés. De ahí que este escrito propone mejorar el nivel cognoscitivo de los estudiantes normalistas, con el fin de contribuir en su aprendizaje mediante estrategias de mediación y contenidos de literatura, específicamente de poesía.

Así, se pretende impactar en tres aspectos: a) favorecer en los futuros docentes el desarrollo de habilidades para el auto-aprendizaje, las cuales representan un recurso necesario para la apropiación de la cultura y nuevo conocimiento; b) al contar con un desarrollo de habilidades cognitivas, los egresados las fomenten en sus alumnos y; c) propiciar las condiciones necesarias para que los futuros maestros estén en posibilidad de promover el aprecio por la cultura.

### **Propósitos**

- Que los estudiantes identifiquen la poesía como forma de expresión literaria para enriquecer su propia cultura, y desarrollen sus competencias comunicativas para comprender las manifestaciones culturales de otros países.
- Diseñen estrategias a través de las cuales puedan propiciar que los estudiantes de educación básica comprendan textos literarios.

### **Objetivos**

- Identificar el grado de motivación intrínseca que se produce en el alumno, la capacidad para elaborar principios y transferencia a situaciones de aprendizaje y enseñanza.
- Evaluar el potencial de aprendizaje y nivel de razonamiento analógico en diferentes momentos.
- Determinar el nivel de desarrollo conceptual antes y después de aplicar un Programa de Enriquecimiento Instrumental.

### **Preguntas de investigación**

¿Qué efectos tiene el Programa de Enriquecimiento Instrumental en el desarrollo de habilidades cognitivas para comprender la poesía?

¿En qué forma influye la mediación para superar algunos posibles síntomas de deprivación cultural?

### **Hipótesis**

- La aplicación de un Programa de Enriquecimiento Instrumental, en forma colateral a los contenidos curriculares, incorporando actividades que favorezcan el pensamiento poético, contribuye en la mejora de habilidades intelectuales de los alumnos.
- Con la mediación probablemente se observarán cambios en la habilidad verbal y razonamiento abstracto.

### **Metodología**

Se diseñó un estudio cuasi-experimental mediante un procedimiento de pre-prueba-post-prueba, con grupo de intervención y otro como testigo. La comparación de los resultados obtenidos por ambos grupos se efectuó mediante la *prueba "t" de Student* y estadística descriptiva.

### **Método y técnicas**

Se trabajó con 22 estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés (grupo de intervención), y 21 alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 153, Ecatepec (grupo testigo).

Los grupos se seleccionaron según dos criterios: 1) por las características culturales y socioeconómicas de la región que será el destino laboral de los egresados (Chimalhuacán, Valle de Chalco Solidaridad, San Vicente Chicoloapan e Ixtapaluca, entre otros) y; 2) por las dificultades que deberán atender en el campo de la educación básica, entre las cuales destacan: problemas de aprendizaje, bajos rendimientos académicos, problemas de motivación intrínseca e insuficiente desarrollo de habilidades específicas que se requieren para el aprendizaje, particularmente en las asignaturas de Inglés y Español.

### **Instrumentos y su aplicación**

Se aplicó tres pruebas como pretest-posttest: Instrumento IDCIEN, test WAIS y test Raven. Con la prueba WAIS se compara la eficacia de los sujetos en las pruebas verbales y de ejecución, así como el nivel de rendimiento con sujetos de edades diversas y en

momentos diferentes. Con base en las puntuaciones obtenidas en la prueba WAIS se determinaron las diferencias en habilidad verbal y de ejecución en ambos grupos. Para conocer el nivel de razonamiento analógico de los sujetos se aplicó el Test de Matrices Progresivas de Raven. Procesos a evaluar: a) funcionamiento cognitivo del sujeto; b) nivel de operatividad mental; c) uso y dominio de conceptos básicos y; d) capacidad para transferir principios, estrategias y reglas en contextos similares y diferentes. Las diferencias entre ambos grupos posibilitaron el análisis cuantitativo y cualitativo de los problemas de las series que constituyen esta prueba (con un total de 60 problemas). El IDCIEN (Instrumento de Diagnóstico y Clasificación de Ingreso a la Educación Normal) se aplicó para conocer las habilidades de razonamiento abstracto y lenguaje.

### **Recursos y materiales didácticos**

Los materiales que se utilizaron en el programa de intervención constituyen un repertorio de instrumentos para el desarrollo cognoscitivo, los cuales consisten en series de ejercicios que se resuelven a base de papel y lápiz, entre los cuales se aplicaron: Organización de puntos, Orientación Espacial I, Comparaciones, y Percepción Analítica.

#### *Relación con el currículum escolar y el perfil de formación:*

Las tareas de los instrumentos y actividades permiten el acceso a la flexibilidad del pensamiento, desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo e inferencial y otras operaciones mentales que son necesarias para el aprendizaje escolar. La realización de las tareas hace que el alumno ponga en juego una serie de estrategias y planes de acción con los cuales puede resolver los problemas. Luego, tomando como base las tareas específicas se elaboran principios de generalización, los cuales se transfieren a diversas situaciones de aprendizaje y de la realidad. Los problemas planteados contribuyen al dominio de los aprendizajes instrumentales y conceptuales de lectura, escritura, expresión y comprensión oral. Asimismo, se desarrollan habilidades para el conocimiento de geografía, relaciones en el espacio euclidiano, manejo y uso de las relaciones de situación y orientación para

situarse en un plano de localización. En español e inglés se posibilita al alumno la formación de conceptos y el acceso a la agrupación y clasificación, procesos necesarios para el lenguaje oral y escrito, y el incremento de vocabulario.

### **Marco teórico**

Primera cuestión

*¿Es modificable la inteligencia?*

El debate acerca de si la estructura cognitiva es o no modificable data desde principios del siglo XX. Desde la década de 1920, los psicólogos de diversas corrientes emprendieron la discusión, aunque durante muchos años prevaleció la concepción de que la inteligencia es innata, sustentando la tesis de que no se puede cambiar de ningún modo, es estática no dinámica, y por tanto es inmutable.

Desde otra perspectiva, la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE), propuesta por Reuven Feuerstein, postula que el organismo humano está dotado de la plasticidad y flexibilidad que le llevan a un alto grado de modificabilidad y lo hacen impredecible en su comportamiento y desarrollo. Feuerstein (en Martínez, 1997; 11) define la inteligencia como "...la propensión o tendencia del organismo a ser modificado en su propia estructura, como respuesta a la necesidad de adaptarse a nuevos estímulos, sean de origen interno o externo. El concepto de modificabilidad incluye un punto de vista dinámico y objetivo de la existencia humana manifiesta en su comportamiento".

La MCE considera el cambio como objeto principal de evaluación y no sólo el funcionamiento manifiesto de un individuo. Por lo tanto, lo que se ha de tener en cuenta siempre que se quiera evaluar es el proceso de cambio y más todavía cuando se trata de predecir el futuro sobre la base de los fenómenos inmediatamente observados. La etiología distal y proximal, consideradas por las concepciones deterministas como fuentes de estabilidad fijación e inmutabilidad, desde la MCE son concebidas como barreras que se pueden traspasar por medio de formas apropiadas de intervención por las que dichas condiciones se pueden hacer flexibles al encontrarse con un modo de intervención pedagógica también flexible.

Por lo tanto, la siguiente cuestión es *¿Se puede enseñar a pensar?*

Como menciona Elosúa (1993, p. 6), la respuesta a esta interrogante pasa por resolver antes la cuestión de la modificabilidad de la inteligencia, pero no en términos disyuntivos “o herencia” “o ambiente”, sino en términos del grado y forma que presenta su indiscutible interacción y de cómo estos factores interactúan entre sí.

Por ello, un requisito fundamental de la modificabilidad cognitiva es la mediación o mediadores que se usan en el proceso de aprendizaje. Si bien diversos autores han puesto mucho énfasis en la naturaleza constructiva personal del sujeto (Piaget, por ejemplo), también se reconoce cada vez más la importancia de la dimensión social. El aprendizaje y el pensamiento tienen lugar en un contexto social, están influenciados por la cultura y el entorno histórico e institucional en el que se inscriben. Como sabemos, los procesos cognitivos se desarrollan gracias a las interacciones sociales que el sujeto realiza en su entorno. Es así que las habilidades intelectuales se transmiten socialmente y se usan mediadas por contextos culturales. De ahí que la intervención del docente esté inversamente relacionada con el nivel real de desarrollo de la persona en una tarea dada. Cuanto mayor sea el grado de dificultad que experimente el alumno, más intervenciones directas y ayudas del profesor necesitará.

Así, se afirma que se pueden enseñar estrategias y habilidades que permitan a los alumnos a hacer uso de lo que ya conocen y de lo que saben hacer, de tal manera que se les capacite para buscar nuevas respuestas a nuevos problemas que se les vayan presentando.

### *Habilidades cognitivas*

La investigación se sustenta en los principios generados por teóricos de los paradigmas cognitivo e histórico-cultural.

Desde esta perspectiva teórica Feuerstein define las habilidades cognitivas como los prerrequisitos o antecedentes básicos que proporcionan un funcionamiento cognoscitivo adecuado para corregir los aprendizajes limitados provocados por la deprivación cultural.



El incremento y mejoría de las habilidades cognoscitivas posibilita el desarrollo máximo de las capacidades intelectuales de un individuo.

Vista así, la habilidad es una forma de asimilación de la actividad del sujeto, generalmente considerada como sinónimo de “saber hacer”. Por lo tanto, las habilidades permiten al hombre poder realizar una determinada tarea. Así, en el transcurso de la actividad, el sujeto no solamente se apropia de un sistema de métodos y procedimientos que puede utilizar posteriormente en el marco de variadas tareas, sino que comienza paulatinamente a dominar acciones. El dominio de estas acciones repercute directamente en los resultados de su actividad; en la medida en que se perfeccionen estas acciones la realización de la correspondiente actividad es más adecuada. Luego, la habilidad se refiere a acciones que el sujeto debe asimilar y, por tanto, dominar en mayor o menor grado, y que en esta medida le permiten desenvolverse adecuadamente en la realización de determinadas tareas. Entonces, las habilidades constituyen una sistematización de las acciones; es decir, son procesos subordinados siempre a un objetivo o fin consciente.

Desde la dimensión pedagógica Álvarez (en Hernández, 1999: 3) menciona que al proceso docente no sólo le interesa la asimilación de conocimientos sino el dominio de la habilidad. Considera que el profesor debe contemplar en su actividad docente las habilidades a ser desarrolladas. Conforme a este autor una tarea de ningún modo garantiza el dominio de una nueva habilidad; ésta se logra cuando se planea un sistema de tareas que conducen a la consecución de la misma. Asimismo, menciona que la formación de la habilidad es “... todo un conjunto de operaciones que se aplica en reiteradas ocasiones en la serie sucesiva de tareas cada vez más complejas pero en esencia su lógica de solución es la misma”.

Así, en este trabajo se asume que:

1. El ser humano es una entidad susceptible de cambios.
2. La estructura mental es susceptible de modificaciones, entonces las habilidades cognoscitivas pueden ser aprendidas en la escuela y, en consecuencia, puede evaluarse el nivel en que fueron modificadas y mejoradas.
3. Cada individuo posee un potencial de habilidades de pensamiento que puede desarrollarse en forma dinámica a través de programas que promuevan experiencias de aprendizaje mediado.

Se supone entonces que las habilidades cognoscitivas contribuyen a superar el problema de la deprivación cultural; es decir, “La dificultad de muchas personas que camuflan lo maravilloso del misterio en generalizaciones superficiales que no logran despertar entusiasmo, imponen verdades parciales y relativas, que matan la confianza en sí misma e inhiben la aventura de saber, desprecian la riqueza de la teoría (y de la cultura) por la palabrería superficial y caen en el activismo pedagógico” (Calvo, 2005, p. 1).

En este sentido, una persona deprivada culturalmente es aquella que no ha logrado desarrollar sus funciones cognitivas ni las operaciones mentales para comprender la complejidad del mundo y de sus interrelaciones. Dado que los estímulos la sobrepasan, se limita a una lectura superficial de ellos, sin poder comprender la profunda riqueza de las interrelaciones que le resultan altamente complicadas, como en el caso de la cultura expresada a través de la poesía.

Para ilustrar la aplicación pedagógica de la propuesta planteada, a continuación se presentan algunos ejemplos sobre cómo llevar a cabo su secuencia didáctica. El primero de ellos se retoma de un curso-taller, impartido por la maestra Rita Vergara en la Normal No. 4 de Nezahualcóyotl. El segundo es su aplicación en una sesión de literatura inglesa. Estos ejemplos se pueden adaptar para sesiones de aprendizaje mediado en la enseñanza de poesía náhuatl. De esta manera, podrán estudiarse contenidos regionales que incorporan la cultura local, pero con acceso al conocimiento universal. Así, los estudiantes podrán comprender que los seres humanos compartimos sentimientos y conocimientos, pero a la vez somos muy diferentes; el respeto a estas diferencias es lo que nos hace ser más humanos.

- 1 Detente, sombra de mi bien esquivo,
- 2 imagen del hechizo que más quiero,
- 3 bella ilusión por quien alegre muero,
- 4 dulce ficción por quien penosa vivo.

- 1 y 2 Si al imán de tus gracias atractivo  
sirve mi pecho de obediente acero,
- 3 y 4 ¿Para qué me enamoras lisonjero?,  
si has de burlarme luego fugitivo?

El poema está constituido por:  
2 cuartetos y 3 dísticos.

Con una estructura: 4 4 2 2 2

- S 1 Mas blasonar, no puedes satisfecho  
de que triunfa de mí tu tiranía;
- 1 y 2 Que aunque dejas burlado el lazo estrecho  
que tu forma fantástica ceñía,
- 3 y 4 poco importa burlar brazos y pecho,  
si te labra prisión mi fantasía.

Sor Juana Inés de la Cruz (México, 1651-1695)

En el cuadro siguiente se muestra un ejemplo de una sesión de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM).

## SESIÓN DE EAM APLICADA A UNA CLASE DE LITERATURA MEXICANA

Alumno (a) \_\_\_\_\_ Institución \_\_\_\_\_ Aciertos PRE. \_\_\_\_\_ Aciertos POST \_\_\_\_\_

No.	CONCEPTO	SIGNIFICADO PREMEDIACIÓN	SIGNIFICADO POSTMEDIACIÓN
1	Esquivo	Huidizo	El que se escapa, se sale por la tangente, no se compromete, fugitivo, se da a la fuga, se coloca al margen.
2	Imagen	Representación mental	Imaginación, representación mental; dar significado a una palabra, por ejemplo en náhuatl o en inglés.
3	Hechizo	Embrujo	Cuando se realiza un maleficio consistente en el encantamiento, donde se seduce. Por ejemplo: la poesía de Serrat, de Shakespeare, de Nezahualcóyotl.
4	Imán	Atrayente	Se refiere a algo que contiene dos polos contrarios, uno positivo y otro negativo. Dos fuerzas opuestas, por ejemplo: ricos y pobres, universalidad y regionalidad, homogeneización y pluralidad, convergencia y divergencia. Se atraen y se rechazan, pero a la vez se complementan (You say yes, I say no. You say goodbye and I say hello).
5	Obediente	Acata órdenes	Virtud de saber obedecer para saber mandar, por ejemplo el mediador.
6	Lisonjero	Salamero	Quien hace expresiones adulatorias, que si bien elogia en el fondo pretende segundas intenciones. Por ejemplo. Echar flores, piropos. Un caso típico, los políticos.
7	Soneto	Cuarteto	Creación literaria, que generalmente se construye con 4 cuartetos. Se entiende como un conjunto de catorce versos, normalmente con 4433 ó 44222
8	Sombra	Lo opaco	Negación de la luz, cuando un cuerpo se proyecta en un campo iluminado.
9	Poesía	Creación literaria en verso o en prosa	Creación literaria a través de la cual se da sentido al significado del pensamiento humano.
10	Pecho	Parte del cuerpo	En el ámbito de lo emocional y erótico se considera como una zona erógena, al tiempo es un continente del corazón, encierra la sensibilidad y emotividad.

Fuente: Elaboración propia a partir de la experiencia en el taller.

Para desarrollar enriquecimiento conceptual, los estudiantes inician proponiendo significados de los conceptos clave contenidos en la poesía. Entre estos conceptos se encuentran: soneto, sombra, esquivo, imagen, hechizo, ilusión, ficción, imán, pecho, lisonjero.

Después de una lluvia de ideas, en la que los estudiantes proponen definiciones, el docente emprende la mediación sobre los significados de la poesía.

Después del trabajo conceptual se desarrolla la experiencia de aprendizaje mediado. Esta experiencia propone un análisis graduado donde se va de menos a más. Los estudiantes exponen su interpretación sobre la poesía iniciando con ideas cortas y breves, para que gradualmente realicen un análisis que les lleve a la comprensión del contenido poético. En lo que sigue se presenta un ejemplo sobre cómo puede desarrollarse la interpretación y la comprensión.

### EAM – POESÍA MEXICANA

Nombre y apellidos \_\_\_\_\_ Institución \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

Observaciones: \_\_\_\_\_

Interpretación:

#### **El poema expresa**

**C1.-** El *amor controvertido* de una mujer hacia el hombre. Controvertido porque se mueve entre la pasión que siente; la inseguridad del amor del otro y lo social que acepta o rechaza esa pasión.

**C2.-** La angustia de sentirse sometido y querer someter. Una lucha interna entre *amor* y *poder*, que al final se expresa en la capacidad de amar, tomando como punto de partida la *libertad propia*, pero también la *aceptación de la libertad del otro*.

**C3.-** La *lucha de contrarios* permea la vida del ser humano, *tesis* y *antítesis* lo constituyen. Esta lucha se concreta, entre otras, en la relación hombre–mujer, la mujer es tesis, el hombre es antítesis. Paradójicamente se complementan y en esta relación el *poder* y la *soledad* expresan esa lucha de contrarios. Por lo tanto, el amor es *afecto* y *deseo* que *supera el poder y la soledad*. Pero el proceso de amar se enfrenta a la angustia de ser sometido y al mismo tiempo de querer someter, lucha que es resuelta por la capacidad de amar, lo cual implica la libertad propia, pero también la aceptación de la libertad del otro. Llevado esto a la creación humana, deviene en poesía, es decir en la expresión artística y emotiva del pensamiento humano.

Fuente: Elaboración propia en el taller.

PRINCIPIO. Un sistema sólido de valores posibilita la reconstrucción del ser humano, creando así las condiciones que aseguren su filogénesis y ontogénesis.

PUENTE Y TRANSFERENCIA. Si maestros y estudiantes promueven la práctica de valores culturales y educativos, entonces verán significado a su trabajo, encontrando sentido a lo que hacen y su nivel de motivación intrínseca mejorará.

## LITERATURA INGLESA

But, as 'tis,

We cannot miss him...

He does make our fire,

Fetch in our wood, and serves in offices

That profit us. What, ho, ¡slave! ¡Calibán

Thou earth, thou, speak.

Para el análisis de este fragmento de la obra "The Tempest" de William Shakespeare, los estudiantes leen previamente algunos pasajes de la novela, utilizando dos estrategias de lectura rápida: skimming y scanning. En el trayecto de la lectura usan otras estrategias como predicción, inferencia y búsqueda de información específica (personajes, lugares, acontecimientos). Después siguen el mismo procedimiento expuesto en el fragmento de Sor Juana. El mediador ayuda a diseñar estrategias que permitan, no resolver el problema sino comprender cómo se lleva a cabo la solución, propone ejercicios de acuerdo a sus dificultades cognitivas, que implican un nivel de exigencia superior a su capacidad real, de tal manera que los estudiantes asuman el reto de la comprensión consolidando los avances para resolver la complejidad evitando que divaguen; luego, escribirán su punto de vista argumentado sobre el pasaje de la obra.

**Planeación de una sesión de EAM aplicada a Educación Normal.**

ESCUELA: \_\_\_\_\_ CARRERA \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

<b>DATOS PROGRAMÁTICOS</b>		
ASIGNATURA: Literatura Mexicana	UNIDAD: 5	EJE TEMÁTICO: Poesía Mexicana del Siglo XVII
PROPÓSITO: Que los alumnos analicen semánticamente el soneto 165 de Sor Juana Inés de la Cruz a fin de que abstraigan algunas tesis en el contenidas.		
CONTENIDO CURRICULAR Y CLASIFICACIÓN (C, P, A) UNIDAD 5. Poesía mexicana del siglo XVII. El soneto 165 como ejemplo de la obra poética de Sor Juana Inés de la Cruz.		

<b>ACCIONES PARA LA COMPRENSIÓN Y EVALUACIÓN</b>				
	MAESTRO	EVAL.	ALUMNOS	EVAL.
APERTURA	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leerá en voz alta el soneto a los alumnos.</li> <li>2. Escuchará atentamente las interpretaciones de los alumnos.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escucharán el soneto 165 y expresarán por escrito el mensaje que el poema les comunica.</li> <li>2. Escucharán las interpretaciones de sus compañeros.</li> </ol>	
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrega una copia del soneto a los alumnos.</li> <li>2. Proyecta y lee en voz alta el soneto por segunda vez y solicita a los alumnos que subrayen las palabras de difícil comprensión.</li> <li>3. Con las aportaciones del grupo define las palabras subrayadas por ellos.</li> <li>4. Lee en voz alta el soneto por tercera vez y pide al grupo que exprese una segunda interpretación.</li> <li>5. Analiza semánticamente el soneto y pide al grupo que lo lea en coro y realice una tercera o cuarta interpretación.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Leerán el soneto en voz alta y subrayarán las palabras de difícil comprensión.</li> <li>4. Definirán en grupo las palabras de difícil comprensión.</li> <li>5. Expresarán por escrito una segunda interpretación y la leerán en voz alta.</li> <li>6. Leerán en coro el soneto y expresarán por escrito una tercera o cuarta interpretación que compartirán al grupo.</li> </ol>	
CIERRE	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Guiará al grupo para que elabore principios.</li> <li>7. Guiará la lectura coral.</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Elaborarán principios y los transferirán.</li> </ol> <p>Leerán el poema en coro.</p>	

Fuente: elaboración propia a partir la propuesta de Vergara (2004).

El plan contiene además otros aspectos como: recursos materiales, evaluación general de la sesión de EAM, desarrollo conceptual, abstracción y transferencia de principios y observaciones. Por razones de espacio en esta ponencia se presenta únicamente la secuencia didáctica en el proceso de mediación.

## Resultados

### Habilidad verbal

Se encontró un nivel  $t=15.029$ ,  $GL=39$ ,  $prob.=99.99$ , lo cual indica que existe diferencia significativa entre ambos grupos en lo que respecta a las sub-escalas verbales.

La primera sub-escala se refiere a la **información** con la cual disponen los sujetos para procesar contenidos y, por lo tanto, para generar nuevos conocimientos; preguntas como ¿Dónde está Brasil? ¿En qué dirección viajaría si fuera de Alaska a Tierra de Fuego? evalúan el conocimiento y habilidad para la orientación espacial, o bien para ubicarse en un plano cartesiano; condiciones necesarias para el aprendizaje de la lengua inglesa, proceso en cual se presentan cuestiones como: ¿Where is England? o bien ¿How can I get to the theater? Estas preguntas son fácilmente comprendidas por los estudiantes de la Licenciatura en Inglés; sin embargo, algunos no logran responder correctamente debido a la insuficiente habilidad o conocimiento para ubicarse espacialmente; al respecto, una alumna menciona: “Sí le entiendo a la pregunta pero no sé qué contestar porque no sé dónde está Tierra de Fuego y no logro ubicarla en el espacio geográfico”. En esta habilidad se pudo observar una diferencia significativa entre el grupo experimental y el de control a nivel  $t=6.054$ ,  $GL=39$ ,  $prob.=99.99$ .

En **comprensión** la diferencia es menor, y se ubica en un nivel  $t=2.831$ ,  $GL=39$ ,  $prob.=99.52$ . Esta sub-escala comprende cuestiones en las cuales se requiere hacer analogías, interpretar, acumular y retener información. Para ello se debe saber encontrar el significado de las ideas, por ejemplo ¿Qué significa este refrán: mucho ruido y pocas nueces? O en Literatura Inglesa comprender qué significa “A penny saved is a penny earned”.



La sub-escala de **semejanzas** se vincula a la habilidad para comparar, categorizar, y clasificar; aspectos básicos para procesar información verbal de manera eficiente. En esta sub-escala la diferencia también fue significativa a un nivel “t”=5.746, GL= 39, prob.= 99.99.

En **vocabulario** se observó diferencia en un nivel “t”= 3.773, GL= 39, prob.= 99.98. Aquí se trata de que el sujeto mejore su nivel conceptual definiendo el significado de una lista determinada de palabras. Esta habilidad se trabaja en el instrumento Comparaciones ¿En qué se parecen? ¿En qué son diferentes? Preguntas cuyas respuestas necesitan de desarrollo conceptual y vocabulario.

### **Metacognición, elaboración de principios y transferencia**

Es notable el avance en los procesos a través de los cuales los alumnos reflexionan las estrategias que ponen en juego para realizar las tareas que propone el PEI y resolver los problemas. Las estrategias y principios elaborados por los estudiantes son acompañados por un gran avance en la capacidad de transferencia a situaciones de la vida escolar, familiar o sociocultural.

Los principios refieren a las relaciones que se establecen con el mundo y con las cosas en función de la posición desde la cual se miran. Y se establecen transferencias con aspectos de la vida cotidiana que generalmente no son pensados, con lo cual se contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo.

### **Conclusiones**

Se reconoce una mejora significativa en el nivel de motivación intrínseca hacia las tareas y solución de problemas. Asimismo, los estudiantes mostraron mayor interés por conocer el nivel de desarrollo de sus habilidades, lo cual les permitió valorar en qué situación se encuentra su potencial de aprendizaje. La mediación en el desarrollo conceptual fue clave para pasar de la lectura superficial de la poesía a la percepción de la riqueza de significados.

Los resultados obtenidos en el instrumento IDCIEEN reflejan a nivel de micro los promedios obtenidos en el conjunto de las escuelas normales del Estado de México, y se corrobora que la habilidad con mayores resultados es la de razonamiento abstracto y luego la verbal.

Al contrastar los datos obtenidos en el IDCIEEN con los del Test Raven los resultados muestran que la brecha en el nivel de razonamiento formal tiende a reducirse entre ambos grupos. Asimismo, se observó avance significativo en la capacidad para reflexionar sobre las estrategias que cada estudiante utiliza para resolver los problemas planteados y aprender, así como para formular generalizaciones y transferirlas a la realidad.

Con lo anterior se concluye que la aplicación de programas y actividades de desarrollo del pensamiento, constituye una alternativa viable para fomentar esas habilidades requeridas para un mejor logro de aprendizajes y, a la vez, para fomentarlas en los estudiantes de los niveles educativos que habrán de atender los futuros docentes. Por lo cual se sugiere promover la implementación de programas de desarrollo del pensamiento, en primera instancia en los formadores de docentes y luego en los docentes en formación. Esto significa replantear el currículum actual incorporando programas de desarrollo de habilidades del pensamiento.

### Referencias

- Álvarez, L. (2006). *La modificabilidad cognitiva y la mediación de las experiencias de Aprendizaje*. Plan y Antología de Curso-Taller: Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.
- Elosúa, R. (1993). Enseñar a pensar y estrategias para enseñar a pensar, en *Estrategias Para enseñar a aprender y a pensar*. Ediciones Narcea. Madrid, España.
- Feuerstein, R. L.P.A.D. (1993). *Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje*. Tr. De Juan Santiesteban y José María Martínez Beltrán. Hadaza-WIZO-Canada Research Institute. Madrid: Bruño.
- Martínez, J. M. (1991). *Metodología de la Mediación en el PEI (Orientaciones y recursos para el mediador)*. Madrid, Bruño.
- Prieto, M. (1992). *La modificabilidad estructural cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein*. Madrid, Bruño.
- Raven, J. C. (2000). *Test de Matrices Progresivas. Escala General*. Buenos Aires, Paidós.

SEP (1997) *Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), Plan de Estudios*. México.

\_\_\_\_\_ (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria, Especialidad Español, Plan de Estudios*. México.

WAIS (1971). *Escala de inteligencia para adultos. Estandarizada para México*. México, Editorial El Manual Moderno.

#### **Fuentes electrónicas**

Calvo, C. (2005). Deprivación cultural y desarrollo del pensamiento, en *Diseñando la Educación y la escuela. La educación como proceso de creación de relaciones posibles*. Consulta realizada el 17 de noviembre de 2011.  
<http://catloscalvo.blogspot.com/archive/2005/11/17/>

## **Analysis of consecutive and simultaneous interpretation courses**

Vilma E. Portillo Campos  
*vportillo@uqroo.edu.mx*  
Sandra Valdez Hernández  
*svaldez@uqroo.edu.mx*  
*Universidad de Quintana Roo*

### **Abstract**

An interpreter is a person who converts an expression of a source language into an equivalent expression in a target language. Generally interpreters, especially those who are in training courses deal with various difficulties related to the speaker, the listener, the language and the message during the process of interpretation. Thus, the objective of this research is to learn about the main problems of language structure and oral communication with which students of interpretation deal the most. The methodology consisted of a bibliographical research on consecutive and simultaneous interpretation. Field work consisted in the design of a questionnaire to be answered by a sample of students in advanced courses of interpretation. The information was compiled and analysed using the data collecting technique of the qualitative research. The findings enumerated the difficulties encountered related to the practice of interpretation. This work might be useful for students, professional interpreters and translators, beginners in these fields and instructors.

**Key words:** analysis, difficulties, consecutive and simultaneous interpretation, qualitative research.

### **Introduction**

The interpreter's work is to convey every semantic element and feeling of the message that the source-language speaker is directing to the target-language audience. Interpretation is the practice of oral and sign-language communication, simultaneously and consecutively, between two different languages. Interpreting and interpretation are providing a description for about this process. Professionally, interpreting depicts the act

of facilitating communication from one language form into its equivalent in another language. *Interpretation* denotes the message rendered into speech, sign language, writing and non-manual signals. A big amount of people confuse translation with interpretation. The main difference is that translation is written, while interpretation is verbal.

In order to interpret a text the interpreter must be able to receive and understand the incoming message and then express it's meaning in the target language. Interpretation is also held to a different standard of accuracy than translation. While interpreters try to achieve total accuracy at all times, details of the original speech can be omitted from the interpretation into the target language, without a pause. Interpreting occurs in real time, in the presence of the parties for whom the interpreter renders an interpretation. In order to accomplish this task, the interpreter must go through an overlapping series of cognitive processing activities. These include: attending to the message, concentrating on the task at hand, remembering the message, comprehending the meaning of the message, analyzing the message for meaning, visualizing the message nonverbally, and finally reformulating the message in the target language.

Seleskovitch (1978) compresses these tasks into three steps, noting that the second step includes the, *Immediate and deliberate discarding of the wording and retention of the mental representation of the message*; interpreters often refer to this as "dropping form." By discarding words, structure etc., of the source text the interpreter is free to concentrate on extracting and analyzing the meaning of the text, and conceiving strategies for reformulating the message into the target language. Consecutive and simultaneous interpreting employ the same cognitive processing skills, with the only difference being the amount of time that elapses between the delivery of the source utterance and the delivery of the interpretation.

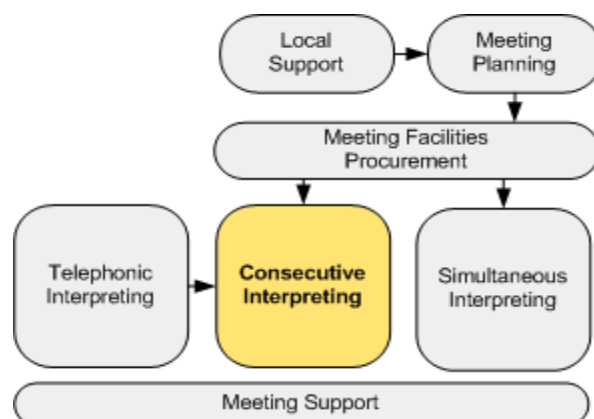
## Objective

The objective of this research is to learn about the main problems of language structure and oral communication with which students of interpretation deal the most.

## Methodology

The methodology consisted of a bibliographical research on consecutive and simultaneous interpretation. The professional interpreting services are mainly on the following: Pre-Court Interpreting: Any out-of-court hearings or interviews; Judicial Interpreting: In the courtroom with the judge present; Immigration: Translation of documents and interpretation of hearings etc.; Seminar Interpreting: Addresses and discussions at meetings or small conferences; Escort Interpreting: Business lunches, real estate appointments, or any two-way communications; Business Interpreting: Contract negotiations, brochures, advertising, etc.; Community Interpreting: Hospitals, public meetings, social services, etc.; Tour Interpreting: Tours given to foreign tourists, businessmen, etc. Seleskovitch solidifies the correlation between the cognitive processes involved in consecutive and simultaneous interpreting when she states, *simultaneous interpretation can be learned quite rapidly, assuming one has already learned the art of analysis in consecutive interpretation* (Seleskovitch, 30). Consecutive and simultaneous interpreting employ the same cognitive processing skills, with the only difference being the amount of time that elapses between the delivery of the source utterance and the delivery of the interpretation. In consecutive interpretation while the speaker delivers his speech, the interpreter takes notes and structures his interpretation by abbreviating it opportunely. It reproduces the original speech with an often superior clarity the interpreter do not hesitate much, do not use filler sentences, and non-intentional repetitions.

**Figure 1. The Consecutive Interpretation Process**



Source: Prepared by the authors.

Consecutive interpretation requires additional execution time, which can go from one-tenth to three quarters of the original time. It may be rendered when the interpreter does not have a text in its entirety, that is, the person delivering the source utterance may have more to say, but the interpreter has enough information to deliver a message that could stand alone if need be. As Seleskovitch (1978) points out, *In consecutive interpretation the interpreter has the advantage of knowing line of the argument before he interprets* (28). Simultaneous interpretation takes place during and even in the same time period as the original speech, the interpreter renders their interpretation while still receiving the source utterance, consecutive interpretation has distinct advantages in certain interpreting situations, not the least of which is that consecutive interpretations render more accurate, equivalent and complete target texts. Seleskovitch (1978) states that in the simultaneous mode the interpreter continues to receive and process new information while rendering, and monitoring the target for equivalence.

### **Main language structure and communication problems**

Even memorizing a half dozen words would distract the interpreter, whose attention is already divided between listening to his own words, and those of the speaker... his

memory *does not store the words* of the sentence delivered by the speaker, but *only the meaning* those words convey (Seleskovitch, 1978, 30-31).

Many interpreters regard consecutive as the most difficult mode of interpreting because it is so hard to retain all of these aspects of the source language message, particularly when a question or answer is very lengthy or is not entirely coherent like an unfortunate fact of life in court interpreting. Memory is such an important language and oral communication problem in interpreting specially in consecutive. Some experts like Seleskovitch (1978) mention a sort of strategies which help improve memory skills before beginning to practice consecutive interpretation. Most of them have logical sequence so that the interpreter can work on the individual components of consecutive interpretation and gradually put them together to form a whole.

Six memory lessons are presented to improve or remediate language and oral communication problems.

Memory lesson 1 is related to listening activities often. Errors in consecutive interpretation occur because the interpreter was not using good listening skills. For example, if one becomes bogged down in details and fail to grasp the overall meaning of a passage, that one will not be able to recall it correctly. If one is distracted by an unfamiliar word, or an emotional reaction to vulgar language or incorrect usage, that one may stop listening to the rest of the passage and will not be able to recall it accurately.

Memory Lesson 2 contains controversial passages that help become aware of how personal prejudices can impede retention and recall, and how identification with the speaker can enhance these skills.

Memory Lesson 3 illustrates the value of focusing on key words as an aid to memory. Whether the interpreter writes down these words or make a mental note of them, they help organize the ideas into a meaningful structure that is easier to recall than a mere string of disjointed words.



Memory Lesson 4, is designed to show how much the interpreter can remember without taking any notes, provided that the original message is clear and logical; it also helps if the content lends itself to visualization. The more coherent the original message, the more you can retain. If the interpreter is unfamiliar with the subject matter, he has more trouble remembering the message.

In Memory Lesson 5, the interpreter has an opportunity to try note-taking again. Some interpreters take very few notes, writing down only names and numbers, while other interpreters take copious notes. The interpreter will find that with some speakers and some subject matter, he can make more notes than with others.

Finally, Memory Lesson 6, contains questions and answers that are typical of the length and detail of the testimony the interpreter is expected to interpret in court.

Interpretation quality implies the fidelity of the target-language speech, the quality of the interpreter's linguistic output, the quality of his or her voice, the prosodic characteristics of his or her delivery (Bühler 1984 and 1986, Kurz 1989 and 1993, Gile 1990, Kopczyński 1994). Fidelity cannot be assessed with any degree of precision without referring to the source-language speech. This makes fidelity assessment difficult in simultaneous interpreting, (Carroll 1978, Lambert 1978, Varantola 1980, Cartellieri 1983). Due that it is practically impossible to monitor all of the original speech and all of its interpretation on site.

When conference participants or observers do evaluate fidelity in the simultaneous mode, they generally do so, on the basis of two types of processes: *Sampling*, which means to listen to selected segments of the original, in particular to difficult segments containing lexical or grammatical difficulties, etc., whether these are found in the target-language speech. Interpreters can do so by switching from the source-language channel to the target-language channel and back on their receiving equipment, or by taking the headphones off to listen to the original speech and then putting them on again to listen to the interpretation, or by using only one earphone and by focusing alternatively on input

coming into the *earphone ear*, turned in to the target-language speech, and the free ear, which receives the source-language speech. *Accidental error detection*: takes place when a segment heard in the target-language speech does not seem plausible to the listener, hence the inference that the interpreter made an error.

Field work consisted in the design of a questionnaire to be answered by a sample of students in advanced courses of interpretation of the University of Quintana Roo, Campus Cozumel. The subject is registered under the name of *Translation IV*, but the content of the syllabus is mainly on getting the strategies to learn interpretation from English to Spanish.

The Likert's scale was used to design the instrument to measure the reliability of the sample of students whom the questionnaire was given.

Table 1. Questionnaire

<b>Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel.</b>					
Please mention the difficulties you have experienced regarding the interpretation practice.					
1. Memory skills	Never	Almost never	Sometimes	Frequently	Always
2. Understanding of the Source Language (grammar structure, pronunciation)	Never	Almost never	Sometimes	Frequently	Always
3. Fidelity	Never	Almost never	Sometimes	Frequently	Always
4. Listening skills	Never	Almost never	Sometimes	Frequently	Always
5. Excessive note-taking	Never	Almost never	Sometimes	Frequently	Always
6. Unfamiliar topic	Never	Almost never	Sometimes	Frequently	Always

Source: Prepared by the authors

## Analysis

The information was compiled and analysed using the data collecting technique of the qualitative research.

The information was organized as follows:

If a student answers *Always* and *Frequently* in four or more questions, it is assumed that the student has problems regarding to the interpreting process. Thus it could be said that the student has various opportunity areas to work on. If a student answers *Algunas Veces* in four or more questions, it is assumed that the student has to acquire and domain some strategies. Therefore, the student has some areas of opportunity to work on. If a student has underlined four times *Never or Almost Never*, and also if he/she has underlined twice either *always/ frequently* or *sometimes*, it could be assumed that the student does not have problems regarding to his/her interpretation practice.

*The entries follow a logic sequence therefore by logic a student has to have underlined Always, Sometimes, Almost never or Never, four, or more times.*

The analysis states that regarding question number one, five students out of six underlined *Always*, and only one underlined *frequently*. As for the second question four students out of six answered *almost never* and two underlined *sometimes*. As far as *fidelity*, the premise of the third question, four students out of six underlined *frequently*, and two underlined *always*. As for question number four regarding *listening skills*, four students underlined *always*, and two underlined *frequently*. In question five related to *excessive note-taking*, five students out of six underlined *always*, and only one underlined *frequently*. As far as question six related to *unfamiliar topic*, three students out of six answered *frequently*, and three underlined *sometimes*.

## Findings and conclusions

A big amount of people confuse translation with interpretation. The main difference is that translation is written, while interpretation is verbal. The findings enumerated the

difficulties encountered related to the practice of interpretation. Consecutive and simultaneous interpreting employ the same cognitive processing skills, with the only difference being the amount of time that elapses between the delivery of the source utterance and the delivery of the interpretation. Rather than being two separate skills, consecutive interpretation is in fact a building block for successful simultaneous interpretations.

According to the bibliographical investigation there are various written and oral communication problems in interpreting, for instance one of these is listening many people overlook listening as a component of memory. Often, errors in consecutive interpretation occur because the interpreter was not using good listening skills. For example, if one become bogged down in details and fail to grasp the overall meaning of a passage, that one will not be able to recall it correctly. Memory is such an important language and oral communication problem in interpreting specially in consecutive. Note-taking, is another problem for interpreters either taking very few notes, writing down only names and numbers, or taking copious notes. The more coherent the original message, the more you can retain. A good domain of the language or vice versa determines the performance in interpretation. Fidelity is the only quality component which cannot be assessed with any degree of precision without referring constantly to the source-language speech. Also, if the interpreter is unfamiliar with the subject matter, he has more trouble remembering the message. Finally, interpretation quality implies the fidelity of the target-language speech and the quality of the interpreter's linguistic output.

According to the data obtained from the analysis it can be concluded that the main language and oral communication difficulties face by advanced students of interpretation are: *memory, note-taking and listening*, followed in less proportion are *fidelity and unfamiliar topic*.

However, due to the time allowed for comprehension and analysis of the source text consecutive interpretations offer greater accuracy and equivalence than do simultaneous interpretations. Thus, the speaker who addresses an audience for which interpretation

has been requested must have a speech as clearly structured as possible considering a good quality of the interpreted speech which should be independent from the semantic, lexical, and emotional quality of the interpretation. He or she should have a domain in memory, listening, and note-taking skills. Interpreter should also be familiar with the topic and transmit an accurate speech. This work might be useful for students, professional interpreters and translators, beginners in these fields and instructors.

### References

- Bühler, H. (1984). "Pragmatic criteria for the evaluation of professional translation and evaluation". Jan den Haese and Jos Nivette, eds. *AILA Brussels 84: Proceedings 4*. Brussels, 1984. 1560.
- Bühler, H. (1986). "Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) Criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters". *Mutlilingua* 5:4.231-235.
- Carroll, J. B. (1978). "Linguistic abilities in translators and interpreters". Gerver and Sinaiko 1978: 119-130.
- Cartellieri, C. (1983). "The inescapable dilemma: quality and or quantity." *Babel* 29. 209-213.
- Chuzhakin, A. (2007) "Applied Theory of Interpretation and Note-Taking", "Mir Perevoda 1 to 7", Ustny Perevod, Posledovatelny Perevod, Ace Perevoda Mir Perevoda.
- Gerver, D. and H. Wallace Sinaiko, eds. (1978). *Language interpretation and communication*. New York and London: Plenum Press, NATO conference series.
- Gile, D. (1989). *La communication linguistique en réunion multilingue: les difficultés de la transmission informationnelle en interprétation simultanée*. University of Paris III [Doctoral dissertation].
- Gile, D. (1990). "L'évaluation de la qualité de l'interprétation par les délégués : une étude de cas." *The Interpreters' Newsletter* 3.66-71.
- Gile, D. (1995a). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gile, D. (1995b). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Kopczyński, A. (1994). "Quality in conference interpreting: some pragmatic problems". Mary Snell-Hornby, Franz Pöchhacker and Klaus Kaindl, eds. *Translation studies: an interdisciplinary*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 189-198.
- Kurz, I. (1989). "Conference interpreting: user expectations". *ATA – Proceedings of the 30<sup>th</sup> Annual Conference*. Medford, New Jersey: Learned Information Inc. 143-148.

- Kurz, I. (1993). "Conference Interpretation: expectations of different user groups". *The Interpreters' Newsletter* 5.13-21.
- Lambert, W. E. (1978). "Psychological approaches to bilingualism, translation and interpretation". *Gerver and Sinaiko* 1978: 131-144.
- Seleskovitch, D. (1968). *L'interprète dans les conférences internationales*, Cahiers Champollion.
- Seleskovitch, D. (1978). *Interpreting for international Conferences* (2 nd printing 2001), Pen and Booth, Arlington, VA.
- Seleskovitch, D. (1978). *Fundamentals of the interpretative theory of translation*, in Expanding Horizons. Proceedings of the 12th National RID Convention 1991, RID Press.
- Varantola, Ch. (1980). *On simultaneous interpretation*. Turku: Publications of the Turku Language Institute.
- Williams, S. Forthcoming. "Observations on anomalous stress in interpreting." Presented as a poster at the International conference on interpreting in Turku, August 1994.

**Eficiencia Terminal de Alumnos de la Licenciatura en Lengua Inglesa, Generaciones 2006 a 2008, Universidad de Quintana Roo Unidad Académica Cozumel**

Lucelly Guadalupe Lope Hú  
Manuel Becerra Polanco  
*mbecerra@uqroo.edu.mx*  
Karina Amador Soriano  
*kariamador@uqroo.edu.mx*  
Felipe Hernández González  
*fhernandez@uqroo.edu.mx*  
*Universidad de Quintana Roo*

### **Introducción**

Definida en términos generales como el número de estudiantes que termina una carrera, en relación con los que la iniciaron, la eficiencia terminal (ET) de una institución de educación superior (IES) es, sin duda, un factor importante para estudiar la calidad de la misma. Es por ello que actualmente diversas instituciones educativas, escuelas e institutos, realizan investigaciones con el fin de alcanzar los estándares o patrones de calidad y excelencia establecidos, y se han centrado en la necesidad de definir referentes que permitan valorar el nivel de ET en ellas, uno de estos estudios es el de la Trayectoria Escolar que según Altamira (1997) es la cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes durante su trayecto o estancia escolar, desde su ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académicos-administrativos que define el plan de estudios. Esta información sirve para formular acciones encaminadas a dar respuesta a las problemáticas que enfrenta la educación superior en el sistema educativo mexicano.

A partir de la premisa anterior resulta significativo destacar que en cualquier sistema educativo existen problemas académicos que se necesitan resolver. La deserción escolar, la reprobación y el rezago educativo, afectan los índices de ET en la educación superior, siendo así un problema que caracteriza a la mayoría de las instituciones mexicanas.

Ante esta problemática las instituciones de educación superior están estudiando el fenómeno de la deserción, para combatir los bajos índices de ET. Los datos necesarios para saber los índices de eficiencia terminal universitaria pueden ser posibles gracias a un análisis de los indicadores de trayectoria escolar, que implica el seguimiento de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos escolares hasta llegar al final de la carrera.

Estos estudios implican el análisis de indicadores que permiten determinar el comportamiento académico de los estudiantes en su tránsito por la escuela, y proporcionan un diagnóstico institucional a través del cual se pueden identificar fortalezas y debilidades de las instituciones educativas, que servirán como punto de referencia para el establecimiento de estrategias que resuelvan en cierta medida los problemas enfrentados por la educación (Fernández, Peña y Rodríguez, 2006).

Romo y Fresán (2001), señalan que la transición entre el nivel medio superior y la universidad debe ser objeto de análisis, ya que los alumnos manifiestan serias dificultades para integrarse al medio académico y social de la institución. Dichas autoras identifican como elementos explicativos: la falta de personalidad y madurez intelectual del estudiante, así como la falta de conocimientos y habilidades previas necesarias para realizar estudios superiores.

Además de lo ya mencionado también sirven con la finalidad de que los diseños curriculares se realicen tomando en cuenta las necesidades de la región y para que los egresados estén lo suficientemente preparados para competir en el ámbito laboral, y competir con egresados de otras instituciones de prestigio.

Este estudio se considera relevante, ya que permitirá identificar los índices reales y las características de la ET de las generaciones 2006, 2007 y 2008, de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad de Quintana Roo, Unidad Académica Cozumel, con esto se podrá lograr el conocimiento más amplio sobre el número de estudiantes activos, desertores, egresados y titulados de las Generaciones 2006 a 2008, así como también conocer los indicadores de ingreso y egreso de las mismas para simplificar los procesos



que llevan al egreso y titulación del alumno, revisar los planes de estudio y aplicar estrategias para incrementar los índices de ET.

### **Definición de Trayectoria Escolar (TE)**

En la actualidad el estudio de la trayectoria escolar es uno de los criterios a los que se recurre para evaluar el funcionamiento de la educación superior, ya que es un indicador de los logros obtenidos por las instituciones educativas, conocer estas trayectorias es conocer los riesgos y obstáculos que los estudiantes enfrentan, y resulta de gran utilidad para crear estrategias y así conseguir altos índices de ET.

Trayectoria escolar se define como el seguimiento de una cohorte de estudiantes, a partir de la reconstrucción de su recorrido a lo largo de un periodo de ingreso, permanencia, y el cumplimiento de los créditos y requisitos académicos y administrativos establecidos en el plan de estudios. Para el estudio de la trayectoria escolar se consideran las dimensiones de tiempo, eficiencia escolar y rendimiento escolar presentadas en algunos estudios como los de Chaín y Ramírez (1997).

La dimensión tiempo se refiere a la continuidad y/o discontinuidad en el ritmo temporal correspondiente a la generación; continuidad entendida como ritmo normal en los estudios, su indicador es la inscripción actualizada en el semestre que corresponde según el periodo de inicio de los estudios; discontinuidad (o irregularidad) es considerada como atraso en las inscripciones que corresponden al trayecto escolar de su cohorte, su indicador es la inscripción, forzada o no, a cursos que corresponden a semestres anteriores a los de su generación (Chaín y Ramírez, 1997).

### **Definición de Eficiencia Terminal (ET)**

Al aterrizar sobre el tema de la ET nos encontramos con sus primeras complejidades, una de estas, la referente a su definición. A través de algunos autores e instituciones educativas la conceptualización de ET presenta varias perspectivas y cada una de ellas, responde a distintos procesos metodológicos para la obtención de los datos, por lo que se considera necesario partir de una revisión de las definiciones que se tienen de ésta.

La ET ha sido definida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México en términos numéricos como “La proporción entre el número de alumnos que ingresan y los que egresan de una misma generación, considerando el año de ingreso y el año de egreso según la duración del plan de estudios” (SEP, 2012).

Para complementar esta premisa Martínez (2001) considera que la ET es una dimensión de la calidad que debe ser tomada en cuenta ya que de ella depende el costo de los productos de la educación superior, y que la manera de estudiar la ET es hacerlo con cohortes reales, esto quiere decir que se debe investigar la trayectoria de cada grupo de alumnos que comenzaron los estudios en un mismo momento, siguiéndolos individualmente para saber si continúan estudiando en el mismo programa, si cambiaron a otro de la misma institución o se encuentran en otra, si interrumpieron temporalmente la carrera pero pretenden continuarla, si la han abandonado en forma definitiva, si la terminaron, y cuánto tiempo tardaron para hacerlo.

En este sentido González (2000) define el término cohorte como el conjunto de alumnos que ingresa en una carrera profesional o nivel de posgrado, en un año determinado y que cumple un trayecto escolar en el periodo normal en que prescribe el plan de estudios. La cohorte “es la unidad fundamental del análisis estadístico, porque con base en ella se pueden agrupar y desagregar los datos referentes a los alumnos” (Huerta, 1989: citado en González, 2000).

Por otro lado Covo (1988) (citado en De Los Santos, 2004) señala que el problema de la deserción, el rezago y la ET pueden ser concebidos como tres facetas en un mismo fenómeno, a donde se entrelazan factores de orden individual, familiar, social e institucional, factores que se refieren al desempeño escolar de los alumnos y al desempeño de la institución en que están inscritos y que la discusión de estos tres factores requiere centrarse alrededor del fenómeno de la deserción debido a que los análisis indican que el rezago es una de sus causas y la ET es su consecuencia institucional.

Camarena (1985) dice que la ET es considerada por la institución como un indicador para evaluar parte de su funcionamiento pero principalmente de su rendimiento como integrante del sistema educativo. Además es un primer referente en el estudio particular del comportamiento escolar de los alumnos. También hace mención que el egresado puede ser estudiado después de acreditar todas las asignaturas correspondientes al currículo de cada carrera en los tiempos estipulados por los diferentes planes de estudio.

No obstante esta última perspectiva tiene sus límites, ya que el tiempo formal del programa o el período académico especificado en el plan de estudios, por numerosas causas, en la práctica puede verse modificado. De la misma forma existen limitaciones ante la dificultad que implica estudiar los casos de manera individual y las condiciones específicas y detalladas que se presentan para el retraso de los tiempos para concluir la carrera.

### **Metodología**

Para llegar a un punto determinado es necesario tener una base, con una serie de pasos y técnicas, así como también es necesario llevar a cabo un método para lograr los objetivos.

Primero, el presente estudio monográfico está basado en un diseño de tipo descriptivo ya que como su nombre lo indica, permitirá la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas en relación al tema, para lo anterior se contará con bases de datos que permitan realizar el ejercicio anterior.

El objetivo de la investigación descriptiva según Rivas (1995) es tratar de obtener información acerca del fenómeno o proceso, para determinar sus implicaciones a partir de un criterio o modelo teórico definido previamente. De igual manera los estudios descriptivos, de acuerdo a Danhke, 1989 (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2004) buscan especificar las propiedades, características, y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Para el logro de los objetivos primero se elaboró un marco teórico, que permitió sentar las bases de la investigación, a partir de información en fuentes primarias y secundarias:

libros, revistas electrónicas, artículos entre otros. Con esto fue posible conocer la estructura teórica de la ET.

Se realizó la recolección de datos estadísticos de las generaciones 2006 a 2008 de la licenciatura en Lengua Inglesa, con el apoyo de control escolar de Cozumel.

La muestra está formada por 72 alumnos de la carrera, que formaron o aún forman parte de las generaciones ya mencionadas, hasta la fecha de corte de los datos que es diciembre del 2013.

Se adoptó el método de análisis de la trayectoria escolar con las fases siguientes:

a) Estructuración de las cohortes. Una cohorte está conformada por todos los estudiantes matriculados en la carrera respectiva. Se estudiaron tres cohortes: la correspondiente a los estudiantes que ingresaron en otoño del 2006, los estudiantes que ingresaron en otoño de 2007, y los que forman la generación 2008. Cabe mencionar que el plan de estudios de Lengua inglesa, 1995 establece:

“El estudiante deberá aprobar las asignaturas necesarias para cubrir el total de créditos de su carrera en un periodo mínimo de 8 ciclos (4 años) y máximo de 16 ciclos (8 años). Una vez cubiertos los créditos del plan de estudios, el estudiante dispondrá de un periodo de 5 años para titularse”.

Es por eso que para efectos de estudio se crearon las siguientes proyecciones para la conclusión de las generaciones ya mencionadas:

Tabla 1. Cohortes generacionales

Fecha de ingreso	Fecha estimada de egreso
Agosto 2006	Agosto 2011
Agosto 2007	Agosto 2012
Agosto 2008	Agosto 2013

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de Control Escolar UAC (2014).

b) La medición de las variables evaluadas para cada estudiante fueron: activo, inactivo, egresado, y titulado.

c) Para el análisis de los resultados se elaboraron:

Tabla resumen de Ingreso y egreso

Gráfica con el porcentaje de alumnos activos

Tabla con porcentaje de deserción

Gráfica estadística con las causas de deserción

Gráfica con el tiempo estimado de la permanencia

Cuadro con el índice de eficiencia terminal de egreso

Cuadro comparativo al índice de eficiencia terminal de titulación

Es importante dejar claro que este estudio revela el resultado de algunos factores que impiden incrementar la ET en los alumnos de Lengua Inglesa de la Unidad Académica Cozumel, y no es justamente investigación de seguimiento de las trayectorias escolares de los mismos.

## Resultados

En este apartado se presenta la estadística descriptiva obtenida de la muestra que se obtuvo a través de los datos proporcionados por el área de control escolar, de la unidad académica Cozumel.

### Tasa de ingreso

Dado que el número de estudiantes que ingresaron en cada cohorte no es el mismo, los datos fueron normalizados, considerando al 100% de los estudiantes para cada una de las generaciones.

Tabla 2. Ingreso por año, Licenciatura en Lengua Inglesa (UQROO/UAC)

Año	Ingreso
2006	29
2007	15
2008	28
Total	72

Fuente: Elaboración propia (2014)

Se calcularon los porcentajes de alumnos egresados, con baja definitiva (deserción), alumnos que han quedado rezagados o en baja temporal, y alumnos que aún no han egresado pero que actualmente se encuentran inscritos. Del total de los 72 alumnos que ingresaron del 2006 al 2008 (Tabla 3), el 9.72% egresó ya de la carrera, el 43.05% tuvo baja definitiva, el 40.27% no ha concluido sus estudios y únicamente en 6.94% se ha titulado.

Tabla 3. Porcentajes totales de las generaciones 2006, 2007 y 2008

Generaciones	Número total de alumnos matriculados	Bajas definitivas	Egresados	Titulados	Activos
2006, 2007 y 2008	72	31 (43.05%)	7 (9.72%)	5 (6.94%)	29 (40.27%)

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de Control Escolar UAC (2014).

El análisis se realiza únicamente tomando en cuenta datos del 2006 hasta diciembre del 2013, fecha de corte de los datos, donde identificamos las diferentes cifras que conformaron las generaciones antes mencionadas.

Este análisis nos llevará a proponer algunas hipótesis, que tal vez reflejan factores institucionales como son: la conclusión del servicio social y la insuficiencia presupuestal que desmotivan la titulación y provocan una baja eficiencia de titulación.

### Género

Se desglosó la información por género del total de alumnos que ingresaron entre estos años, se presenta el resultado global, en lugar de presentarlo por generación.

Tabla 4. Desglose total por género, generaciones 2006 al 2008

Años	Hombres	Mujeres	Total
2006 al 2008	35	37	72

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de Control Escolar (2014)

Actualmente a pesar de que hombres y mujeres se encuentran en situaciones de decisión similares, en algunas carreras todavía se observan grandes diferencias relacionadas al género, ya que existen algunos estudios considerados típicamente masculinos o

femeninos (Mosteiro, 1997). Sin embargo para la carrera de lengua inglesa la diferencia es mínima.

### Índice de Deserción

En la tabla que se muestra a continuación se puede observar el comportamiento histórico del índice de deserción por año de los alumnos de lengua inglesa. Desde el año 2006 al 2007 se puede observar que el índice aumenta 1.84 puntos porcentuales, alcanzando así el máximo índice de deserción escolar entre estos años, sin embargo, entre el año 2007 al 2008 tiene una disminución de 7.38 puntos porcentuales

Tabla 5. Porcentaje de alumnos por cohorte generacional que tienen baja definitiva y/o no se encuentran inscritos actualmente en el plan de estudios de la carrera de Lengua Inglesa.

Generación	Matricula	Bajas definitivas	Bajas temporales	Índice de deserción hasta Diciembre 2013
2006	29	13	0	44.82
2007	15	7	0	46.66
2008	28	11	0	39.28%

Fuente: Elaboración propia, basado en datos de Control Escolar (2014)

México es uno de los países que tienen un elevado índice de deserción escolar en la Educación Superior, sólo dos de cada tres alumnos de una generación terminan sus estudios, esto ubica la tasa de deserción en alrededor de 35% (Milenio, 2010). Esta problemática podría deberse a diversos factores, desde el económico hasta el académico; este segundo factor necesita ser abordado de manera más específica, ya que es evidente que el aspecto económico usualmente es un factor de riesgo en nuestro país, sin embargo, ¿Qué hay del aspecto académico? ¿Realmente los planes de estudio elaborados por las Universidades son óptimos?, ¿Van de acuerdo a las necesidades educativas que demanda la comunidad estudiantil?, dichos cuestionamientos pueden ser resueltos en

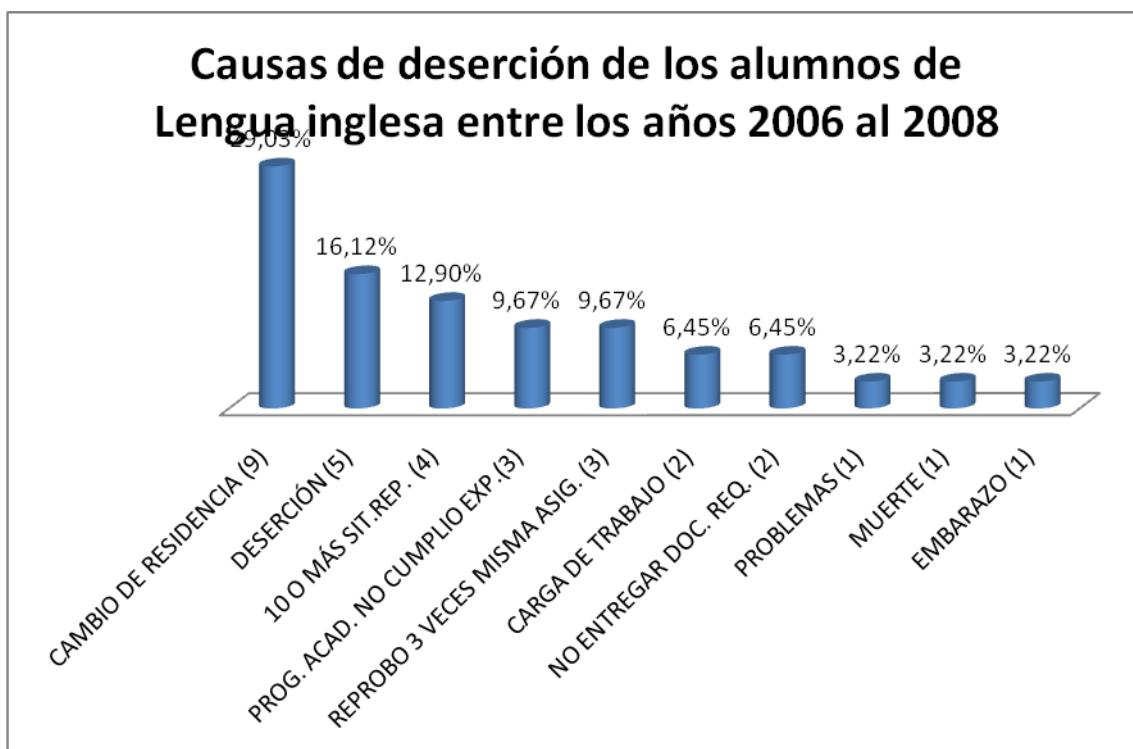


futuras investigaciones que permitan entender los aspectos académicos, familiares, sociales y económicos del alumno que de igual modo participan como factores causantes de deserción y dificultades al egresar de una carrera profesional.

### Causas de deserción

Ahora que se han descrito las estadísticas de ingreso y deserción, se procede a analizar las causas de la deserción a nivel institucional. Cabe señalar que la siguiente gráfica se genera a partir de los datos proporcionados por control escolar. En la Figura 2 se muestra el porcentaje de causas de deserción en la Licenciatura en Lengua Inglesa, unidad académica Cozumel. Para efectos de este estudio, se toman en cuenta los datos proporcionados por el Departamento de Servicios Escolares, en los que se incluyen solamente los casos desde el año 2006 hasta 2010, con fecha de corte de los datos en diciembre de 2013.

Figura 2. Índice de las causas de deserción a nivel institucional 2006-2008 (bajas definitivas).



Fuente: Elaboración propia, basado en datos de Control Escolar (2014)

Es importante destacar que la causa que tiene mayor incidencia en la deserción estudiantil UQROO es *Cambio de residencia* (29.03%), esto coincide con lo planteado por Abarca y Sánchez (2005), cuando reportan que el factor económico no es determinante para la deserción y que los estudiantes abandonan la institución, pero no el sistema universitario ya que se incorporan a otras opciones.

Para la segunda causal se evidencia un alto índice de *Reprobación* (22.57%) que incluye acumular diez o más situaciones de reprobación (12.90%) y reprobado tres veces la misma materia (9.67%). Los estudiantes que muestran esta situación causan baja definitiva de la institución al aplicárseles el Artículo 47 Bis del Reglamento de Estudios Técnicos y de Licenciatura, que dice: Artículo 47 Bis: Se perderá la calidad de estudiante y será causa de baja definitiva en la institución: a) Por reprobado tres veces la misma asignatura o materia. b) Por acumular diez o más situaciones de reprobación. En las carreras de licenciatura, y profesional asociado, se aplicará la baja definitiva solamente si el alumno ha cubierto menos del 50% de los créditos de su carrera. Esto último coincide con una de las causales planteadas por Abril et al (2008) cuando señala que “las principales razones para dejar de estudiar fueron los factores económicos, haber reprobado materias y la falta de interés”.

Es importante señalar que tal como lo plantea Díaz (2008) deserción (6.94%) y Problemas (1.38%) son descripciones que no reflejan las causas reales por las que los estudiantes abandonaron sus estudios, ya que para estos casos no existe una única variable que afecte la decisión de los estudiantes. El indicador “problemas” (3.22%) tampoco revela la causa exacta que dio lugar a la deserción.

Para el indicador “Embarazo” (3.22%) en este caso resulta una cifra muy baja, pero juega un papel preponderante en la decisión de abandono escolar, ya que las futuras madres dan prioridad a la atención del bebé. La situación se agrava si no cuentan con el apoyo de la pareja. Sin embargo algunos estudios señalan que entre menor es el grado de escolaridad alcanzado, mayor el riesgo de deserción escolar (Molina, Pérez, Ferrada, Salinas y Fernández, 1997).

## El tiempo de permanencia

Después de haber analizado el comportamiento de la deserción en cada uno de los años 2006-2008, se procede a analizar el tiempo de permanencia de los estudiantes en la Institución hasta la baja definitiva registrada por la universidad.

Tabla 6. Índice de bajas definitivas según el tiempo de permanencia en la licenciatura en lengua inglesa (ciclos 2006-2008) .

Tiempo de permanencia hasta la baja definitiva	2006	2007	2008	Total de bajas definitivas por tiempo de permanencia
6 meses	1	0	1	2
1 año	4	4	5	13
2 años	2	1	1	4
3 años	6	0	4	10
4 años	0	1	0	1
5 años	0	1	0	1
<b>Total de bajas definitivas</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>31</b>

Fuente: Elaboración propia, basado en datos de Control Escolar (2014)

Resulta interesante el hecho de que la mayoría de las bajas se efectuaron entre los tres primeros años de la licenciatura, se registran 2 casos de bajas definitivas dentro de los primeros 6 meses, sin embargo durante el 1er año es cuando se registra un mayor número de bajas con un total de 13 casos. Estos resultados coinciden con lo reportado por varios autores (Fresán y Romo, 2001; y Abril et al, 2008), quienes han estudiado el tiempo de permanencia de los alumnos en la universidad previo a su decisión de abandonar sus

estudios. Todos los autores coinciden en que el mayor número de casos de deserción se presenta en los primeros años de su vida universitaria.

### Alumnos Activos

En la siguiente figura se muestra el número de alumnos activos, es decir, todos aquellos que aún están inscritos y cursando sus materias del programa con normalidad.

Tabla 7. Alumnos Activos a la fecha de cohorte Diciembre 2013

Año	Alumnos activos
2006	7
2007	6
2008	16
Total	29

Fuente: Elaboración propia, basado en datos de Control Escolar (2014)

La generación del año 2006 que al principio contaba con 29 matrículas, muestra un número muy bajo de alumnos activos presentando únicamente 7 casos.

Este es un dato muy curioso, ya que la fecha de corte de datos proporcionados por control escolar es diciembre de 2013 y la fecha de cohorte de esta generación fue el año 2010, lo que nos indica que existe alguna problemática que no permite a los estudiantes concluir sus estudios en el tiempo estipulado, en este caso 5 años que es el tiempo de duración establecido para la carrera de Lengua Inglesa.

Lo que sobresale en esta generación es el total de bajas definitivas que se registraron (13 casos), que es casi la mitad del número de alumnos que ingresaron en la generación 2006.

### Eficiencia Terminal

Los resultados presentados a continuación ofrecen la posibilidad de conocer los diferentes momentos en que se realiza el egreso y la titulación de una generación, lo que permite estimar el tiempo real que utilizan los alumnos para concluir sus estudios profesionales.

Tabla 8. Porcentaje de Eficiencia Terminal

Generación	Ingresaron	Egresados	Titulados	Eficiencia terminal
2006-2011	29	5	4	12.5%
2007-2012	15	2	0	2.7%
2008-2013	28	0	1	1.38%
2006-2013	72	7	5	16.66%

Fuente: Elaboración propia, basado en datos de Control Escolar (2014)

Los alumnos que iniciaron en 2006, debieron haber egresado en 2011, los que ingresaron en 2007 debieron haber concluido sus estudios en 2012, y finalmente los que ingresaron en 2008 debieron haber finalizado en 2013. Lamentablemente parece ser que los alumnos de la Licenciatura en Lengua Inglesa, de la unidad académica Cozumel, están teniendo algún tipo de obstáculo que no les permite concluir satisfactoriamente en el tiempo estimado que es de 5 años.

Con la información disponible se sabe que de los 72 casos de alumnos que se han estudiado, únicamente 12 han egresado y de estos solamente 5 se han titulado. Sean cualesquiera las causas a la que se pueda atribuir este fenómeno de bajo índice de ET, lo cierto es que para los alumnos que han abandonado o no logran concluir de manera eficiente sus estudios, esto podría representar una importante fuente de frustraciones personales y de discriminaciones laborales.

Desde el punto de vista normativo, hay otros factores atribuibles a la organización de la instituciones educativas que ponen obstáculos al egreso y la titulación, como por ejemplo: Los créditos requeridos para ejercer el servicio social, la aprobación de algún examen, en este caso particular, la aprobación del examen Cambridge in Advanced English (CAE), los 335 créditos requeridos para el egreso, y el servicio social que consta de 480 horas.

Cuando estos requerimientos no son alcanzados, existen grandes posibilidades de que el alumno se atrase en los estudios y a su vez, en el egreso. La seriación de materias es otro factor determinante para que el alumno pase de un nivel a otro, sobre todo en las que son de concentración profesional (ACPLE), en estas se incluyen los niveles de Inglés del I al VIII.

### **Modalidad en la titulación**

Se registran 5 casos de alumnos titulados, 4 de ellos de la generación 2006, y solamente 1 de la generación 2008.

Tabla 9. Modalidad en la titulación

Caso	Año de Ingreso	Año de egreso	Año de titulación	Modalidad
1	2006	2010	2012	EGEL
2	2006	2011	2012	Monografía
3	2006	2009	2013	Promedio
4	2006	2009	2011	Tesis
5	2008	2010	2011	Promedio

Fuente: Elaboración propia, basado en datos de Control Escolar (2014)

De acuerdo al reglamento interno de la UQROO, El alumno cuenta con un límite de 10 años a partir de la fecha de ingreso para titularse y consta de 5 modalidades para efectuar la titulación.

Para el caso número uno, la modalidad de titulación es el Examen General al Egreso (EGEL), el cual permite obtener el título profesional, mediante un examen de certificación profesional del Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

Hasta hace un par de años, esta modalidad solo aplicaba para las carreras de Derecho, Turismo y Economía y Finanzas, sin embargo, actualmente la Licenciatura en Lengua Inglesa también puede optar por esta modalidad.

Los requisitos para poder presentar el EGEL únicamente son cumplir con el total de los créditos establecidos en el plan de estudios para cada carrera, y acreditar la aprobación del EGEL.

El segundo caso de modalidad elegida fue el trabajo monográfico con réplica frente al jurado. Esta modalidad, permite obtener el título profesional, mediante la elaboración de un trabajo documental y original relativo al estudio de un asunto particular, de tema concreto y determinado.

Para los casos 3 y 5 se optó por la titulación mediante promedio, el cual establece que el promedio mínimo tiene que ser 9 (nueve), sin incurrir en ninguna situación de reprobación.

Para el último caso se eligió la modalidad por tesis la cual permite obtener el título profesional, mediante la elaboración de una tesis cuyo tema fue la elección del estudiante sujeto a la aprobación del profesional designado de la dirección académica.

Cualquiera que sea el caso, sería prudente realizar un estudio para saber cuál es el problema real por el cual los alumnos que egresan no están optando por la titulación y quedan únicamente como alumnos pasantes/egresados. Con esto quedaría más claro si el alumno conoce cuales son las diferentes modalidades de titulación, y/o cuáles serían los factores por los que no eligen ninguna de estas opciones.

## **Discusión de resultados**

El análisis de los factores que pueden estar relacionados con el rendimiento académico y la culminación de los estudios de los estudiantes universitarios, permite predecir y detectar algunos de los factores de mayor influencia o riesgo, como los ya citados en este estudio.

De acuerdo con el marco referencial del estudio, el marco teórico y la metodología de los resultados obtenidos, se concluye que la ET de la Universidad de Quintana Roo campus Cozumel en las generaciones 2006, 2007, y 2008 de la Licenciatura de Lengua Inglesa, fue determinada por factores institucionales, como por ejemplo que el programa no cumplió al 100% con las expectativas del alumno, y las no institucionales, entre las cuales se destacan: La reprobación, el cambio de residencia, y la carga de trabajo. Cualquiera que sea el caso, lo cierto es que son factores que afectan los índices de egreso y titulación

Los resultados revelan que la deserción estudiantil en la Universidad de Quintana Roo, específicamente en el área de Lengua Inglesa, ocurre mayormente en el primer y tercer año de estudios, a causa de una alta tasa de reprobación. Esta se debe principalmente a la reprobación de diez o más asignaturas y la reprobación de la misma asignatura tres veces.

De igual manera no se logró analizar qué tan complicada es la tramitología, el desempeño del personal y su efecto en los estudiantes de lengua inglesa de las generaciones 2006-2008, ni la dimensión personal del estudiante; las particularidades del individuo, las condiciones personales que enfrentan y factores afectivos que inciden en su permanencia en el sistema educativo, tales como la motivación o problemas de salud. Algunos factores como los presentados pueden ser decisivos para la culminación de sus estudios, dependiendo de las circunstancias de cada alumno.

## **Conclusiones y recomendaciones**

El presente trabajo es resumen de un estudio monográfico con fines de titulación para optar por el grado de Licenciatura en Lengua Inglesa. Se realizó con la finalidad de conocer



a grandes rasgos el índice de ET de los alumnos de lengua inglesa de las generaciones 2006, 2007 y 2008.

Resulta interesante que después de analizar estas 3 generaciones, estadísticamente los índices de bajas definitivas sobrepasan el número de estudiantes activos estudiados hasta la fecha de 2013, siendo un 43.05% de bajas registradas contra un 40.27% de alumnos que siguen activos, de igual manera el porcentaje de alumnos egresados es solamente de un 9.72% lo que nos lleva a un efímero porcentaje de 6.94% de alumnos titulados.

En el análisis cuantitativo, la causa de deserción que predomina en la Universidad es el cambio de residencia, en donde el 29.03% de los estudiantes abandonaron su programa educativo. De éstos, el 100% de dichos movimientos se presentaron en el primer año de estudios.

Para la segunda causa se evidencia un alto índice de *Reprobación* (22.57%); ya sea por reprobar 10 o más asignaturas o 3 veces la misma materia, antes de que los estudiantes logren alcanzar el 50% de los créditos. Considerando lo anterior, se evidencia la necesidad urgente de realizar un estudio que permita identificar las causas por las que los estudiantes inciden en la reprobación, cuáles son las materias en las que los alumnos están presentando problemas, si estas son materias de tronco común, de concentración profesional, o divisionales. De igual manera, se considera importante una atención tutorial como medida de acercamiento y monitoreo permanente de los alumnos en riesgo.

Sería prudente realizar estudios que permitan conocer el grado de satisfacción de los programas educativos para contribuir a la actualización de éstos, algunos de los problemas podrían ser el escaso vínculo entre la teoría y la práctica, empleo de métodos de enseñanza obsoletos, algunas exigencias excesivas en el plan de estudios, de igual manera obtener otro tipo de indicadores que nos arrojen datos mucho más completos; por ejemplo, por procedencia geográfica, por edad del estudiante al ingreso, egreso y titulación, por materias reprobadas, solo por sólo citar algunos ejemplos.

Otro factor que podría considerarse para futuras investigaciones es la transición entre el nivel medio superior y el superior, que es cuando el estudiante puede sentirse poco integrado a su nueva institución. Desde el punto de vista académico y social las universidades no siempre disponen de programas destinados a orientar a los alumnos en las formas de integrarse a las dinámicas institucionales.

Explorar otras modalidades de titulación, por ejemplo tomando ventaja en las investigaciones que se realizan en ciertas asignaturas de la carrera, para que el estudiante realice estudios monográficos que le puedan ser útiles para titularse resultaría positivo.

Un detalle que resulta significativo es que a pesar de que los alumnos son considerados el centro de la actividad de las IES, en la actualidad y por lo que se pudo notar durante el proceso de este trabajo, hay pocos estudios sobre ellos. Es extraño, pero por lo general siempre existen elementos faltantes para explicar cuántos y quiénes son, por qué eligieron tal o cual carrera y/o institución, qué es lo que logran aprender a lo largo de su tránsito por la carrera cursada, entre otros.

Para concluir este trabajo monográfico, y como propuesta final se sugiere efectuar una seria reflexión a la academia y autoridades inmediatas para que realicen un trabajo integral, conducente al aumento de estrategias que eviten la deserción y mejoren los índices de la ET, realizar investigaciones que conlleven al conocimiento más profundo de los estudiantes de esta disciplina, conocimiento que va desde sus perfiles personales hasta las razones por las que han elegido la carrera en Lengua Inglesa.

En la medida en que se disponga de una mayor información acerca de esos aspectos, se tendrán mejores posibilidades de atender satisfactoriamente sus inquietudes o problemas y contribuir así a una mejora en los niveles de rendimiento, una disminución en las posibilidades de abandono y por supuesto la mejora de los índices de ET. El interés por estas y otras necesidades seguramente causará efectos favorables en la formación y en los índices de egreso de los alumnos, siempre y cuando se reconozca la ET como objeto puntual de análisis, de seguimiento y atención. En concreto, como un elemento

indispensable en el mejoramiento de la calidad y la eficacia de la universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel.

### Referencias

- Abarca, R., A. & Sánchez V., M. (2005). Revista electrónica Actualidades Investigativas, en *Educación*, Vol. 5. Universidad de Costa Rica. Recuperado el 8 de Enero de 2014, en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44759911&iCveNum=0>
- Altamira, R., A. (1997). *El analisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluacion de la actividad academica universitaria: Un modelo ad hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas, el caso de la ingeniería civil*. Tesis de maestría en educación. Mexico.
- Camarena, R., M. ( 1985 ). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la Eficiencia Terminal. México: *Revista de la Educación Superior*. Vol 14. No. 1 ( 53 ). Mes Enero –Marzo. Págs. 34 – 63.
- Chain, R., R. y Ramírez, M., C. (1997). Trayectoria Escolar: La Eficiencia Terminal en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, abril- junio Núm. 102, ANUIES, México.
- De los Santos, E. (2004). Los procesos de permanencia y abandono escolar en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(12), 1-7.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Revista de Estudios Pedagógicos* núm. 34. Pp-65-86
- Fernández, J., Peña, A & Rodríguez, V. (2006). Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior. *Revista de la facultad de filosofía y letras Graffylia*. Recuperado el 30 de noviembre de 2013 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2290466>
- Fresán, M. & Romo A. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En Chain, R. (comp.). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES* (pp. 123-194). México: ANUIES.
- González, A. (2000). *Seguimiento de trayectorias escolares*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Huerta, I., J. (1989). *Seguimiento de Trayectorias Escolares*. ANUIES. México.
- Martínez, F. (2001). Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes. En *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES
- Molina, M., Pérez R, Ferrada, C., Salinas, M. Fernández, G. (1997). Embarazo en la adolescencia. *Revista de Ciencia y Salud*, Universidad de Chile.
- Rivas, I. (1995). *Técnicas de Documentación Investigación I*. UNA. Caracas, Venezuela.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). Subsecretaría de Educación Superior. *Glosario de términos*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2013 en: [www.ses.sep.gob.mx](http://www.ses.sep.gob.mx)

## **Uso de cuentos y leyendas en la clase de lengua: un estudio de caso en la Universidad de Quintana Roo**

Sandra Valdez Hernández

svaldez@uqroo.edu.mx

Vilma Esperanza Portillo Campos

vportillo@uqroo.edu.mx

Deymi Margarita Colli Novelo

deymi@uqroo.edu.mx

*Universidad de Quintana Roo*

### **Resumen**

Los cuentos y leyendas son parte vivificante de un pueblo, son un caudal para aprender costumbres y explicar las tradiciones; son el reflejo de la actividad intelectual y cultural, y representan los sentimientos, valores y miedos de las personas. En este sentido, resulta de particular importancia estudiar aspectos culturales a través de la fantasía, versatilidad y conservación de los cuentos y leyendas populares mayas. Considerando que son una fuente de abundantes aspectos culturales y de interés para los estudiantes, realizamos un estudio de caso con leyendas de la región. Este trabajo muestra algunos hallazgos de la investigación que se llevó a efecto con un grupo de estudiantes universitarios mexicanos y extranjeros en el segundo semestre de 2013. Su propósito es presentar las leyendas que se conocen entre los estudiantes, así como las percepciones de los entrevistados en cuanto a su uso y los beneficios que pueden aportar en el aprendizaje y desarrollo de la lengua, desde un enfoque lingüístico, cultural y sistémico funcional.

**Palabras clave:** leyendas, enseñanza, aprendizaje, habilidades, lengua

### **Introducción**

La Universidad de Quintana Roo a través del Centro de Enseñanza de Idiomas ofrece cursos de español para extranjeros, para estudiantes universitarios que llegan de intercambio y para vecinos externos de Chetumal. En los cursos se promueve el uso de las

cuatro habilidades del idioma: escuchar, hablar, leer y escribir; bajo un enfoque comunicativo por competencias.

El proyecto se llevó a efecto con alumnos de nivel intermedio, que de acuerdo a los niveles de la UQROO es el cuarto. El curso se basa en los contenidos de la bibliografía. En general comprende secciones de gramática, comprensión de lectura y comprensión auditiva. Además de los contenidos del libro de texto, el curso se enriquece con actividades extracurriculares como exposiciones, videos, leyendas, elaboración de textos, narraciones y cuentos breves.

En el curso de español, además de las actividades antes mencionadas se da especial importancia al uso de lecturas dentro y fuera de clase, empleando generalmente lectura intensiva y extensiva. Se aplican ejercicios con preguntas de comprensión y de análisis; en algunas ocasiones, se cuenta con invitados especiales para contar leyendas o un poco de la historia regional, los estudiantes elaboran comentarios y exposiciones. El tema de los cuentos y las leyendas causó mucho entusiasmo y participación por parte de los estudiantes del curso, quienes hicieron lecturas, análisis, comparaciones entre culturas y leyendas, además realizaron presentaciones y finalmente presentaron sus propias leyendas.

La diferencia entre culturas, ideologías y puntos de vista de los estudiantes estuvo presente, pero se maneja con cuidado para evitar conflictos y alcanzar el aprendizaje. El objetivo de este trabajo es dar a conocer algunas de las opiniones y percepciones de los alumnos acerca del empleo de cuentos y leyendas en clase, así como presentar parte de su trabajo.

### **Objetivos**

Presentar las leyendas de la región que más recuerdan los estudiantes.

Describir las percepciones de los estudiantes en cuanto al uso de leyendas.

Enfatizar los beneficios que aportan las leyendas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua.

## **Metodología**

El presente trabajo es un estudio de caso de carácter cualitativo descriptivo, con leyendas de la región. Estudio particularista descriptivo que se centró en el tema de las leyendas de la región, cuya intención no es generalizar, sino describir. Para este proyecto se llevó a efecto Investigación documental, con libros regionales de leyendas mayas y mexicanas, artículos de investigación y sitios de internet. Se recopiló un corpus de leyendas de la región y leyendas de los estudiantes. Se hizo un análisis del Corpus basado en leyendas de los estudiantes y leyendas tradicionales. Al final se llevó a cabo una entrevista con los alumnos, para conocer sus percepciones respecto al uso de leyendas en clase y sus beneficios.

### **Entrevistas a estudiantes**

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los estudiantes mexicanos y aplicadas con los extranjeros, las leyendas más conocidas, por lo menos las más nombradas fueron la Xtabay, los Aluxes, Huay Chivo; también mencionaron a Juan del Monte y La Llorona, que no es de la región pero que en algunas ocasiones la relacionan o incluso la combinan con la Xtabay, sin embargo son leyendas que pertenecen a diferentes lugares y por lo tanto son distintas.

### **Descripción**

Se hizo un análisis basado en actividades de comprensión de lectura con leyendas de la región, se emplearon ejercicios de identificación y formación de palabras, uso de estructuras, empleo de frases, expresiones en contexto y en la práctica en la clase de español, para desarrollar la lengua.

El estudio se llevó a efecto durante el semestre de otoño 2013 con un grupo de estudiantes de la Universidad de Quintana Roo. Se realizó una entrevista para conocer los puntos de vista sobre el uso de leyendas en clase.

### **Marco Teórico**

Las bondades de leyendas han sido poco estudiadas por lo que resulta relevante conocer a profundidad los beneficios que su uso constante puede aportar a los estudiantes para el desarrollo y práctica de la lengua.

Sánchez y Malo (1999: 640) señalan que las leyendas son textos cortos que cuentan con un principio y un final definido. Pueden trabajarse en una sola sesión, además son adaptables a diferentes niveles desde el inicial hasta el avanzado.

Las actividades sencillas y sugestivas pueden despertar el interés de los alumnos de diferentes edades y niveles, por lo tanto resultan útiles en el aprendizaje de la lengua, son también una herramienta para trabajar la comprensión lectora y la producción escrita.

Aplicar este tipo de lecturas permite que los estudiantes se sientan parte de la cultura; pues como mencionan Alonso-Cortés, Garrido, Prado y Villayandre (1999), permiten combinar más fácilmente los contenidos lingüísticos y los socioculturales, a la vez que motivan a los estudiantes a leer, analizar y profundizar en temas de la región y de la cultura, pues ellos ya no conciben la cultura como una serie de conocimientos aislados sino como parte de la comunicación.

Asimismo, al emplear leyendas en clase, estamos de alguna manera poniendo a los estudiantes en contacto directo con el idioma, lo que facilita su adaptación dotándolos de recursos idiomáticos “más reales” y desarrollando las competencias gramaticales, discursivas y culturales (Montaner, A. 2013, Iglesias, I. 2012).

Las leyendas son útiles para desarrollar habilidades cognitivas y académicas mediante actividades de comparación y contraste (Blázquez, L. 2010).

### **Leyendas en contexto**

Las leyendas de la región están llenas de misticismo, emoción e imaginación que permiten a los estudiantes transportarse a espacios y tiempos desconocidos pero apasionantes, que de alguna manera muestran la ideología de la región, a través de metáforas que explican ideas claras y abstractas.

Por leyenda podemos entender un relato fantástico o parcialmente histórico que la tradición ha ido elaborando: *la leyenda es un género literario que tiene su sede en la imaginación y se proyecta en la realidad, pintándola no como es sino como nos gustaría que fuera. Pasaron la noche narrando leyendas de dioses y héroes; dice la leyenda que en una noche de luna llena se convirtió en lobo.*

La leyenda es también, de acuerdo a la Real Academia Española, una relación de sucesos que tienen más de tradicionales o maravillosos que de históricos o verdaderos.

De acuerdo a Larrocha, las leyendas son narraciones inverosímiles, llenas de imágenes y color, en las que abundan las descripciones de los lugares y su gente, son sin duda una fuente ideal de cultura que representan el país y sus tradiciones (Larrocha, 2009).

Las leyendas pueden ser vistas desde diferentes enfoques, en este artículo las abordamos desde el enfoque lingüístico, cultural y sistémico funcional; es decir vamos a abordar el lenguaje que se maneja en las leyendas, su uso y su funcionalidad.

### **Enfoque lingüístico**

En el enfoque lingüístico se pueden estudiar cuestiones de variación lingüística y algunas cuestiones de cultura, con ejemplos de diferentes leyendas. Por un lado, estas leyendas ayudan a presentar variedades del español, en cuanto a registro y dialecto de la región.



Pero, al mismo tiempo, permiten comentar cuestiones culturales y sociales como el rol de la mujer, las relaciones de pareja y las tradiciones asignadas a hombres y mujeres; algunas veces apoyan en la prevención de problemas como el alcoholismo y las relaciones de pareja. Para clarificar este enfoque se retomaron algunos conceptos.

Hualde menciona que el estudio del lenguaje es un reto intelectual, una actividad fascinante en el intento de descifrar la estructura y funcionamiento del lenguaje. La lingüística es la disciplina que estudia el lenguaje humano Hualde (2011). También menciona que la gramática se divide en gramática prescriptiva y descriptiva, cuyos objetivos varían en el lenguaje a través de las reglas y el uso.

Es necesario saber cómo funciona la lengua y la pragmática de la misma, es decir es importante conocer aspectos teóricos y prácticos de la lengua. Dicho de otro modo es importante conocer las estructuras de la lengua, pero es más importante saberlas emplear en contextos adecuados. Algunos lingüistas mencionan que la mejor forma de conocer un lenguaje, y de dar a conocer un lenguaje es mostrar tanto la teoría como su contexto. Halliday (1979: 23) menciona que no sólo se conoce nuestra lengua como un sistema abstracto de signos, o como si fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto; la conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, como comunicarnos con otras personas o cómo elegir el lenguaje apropiado para la situación, y cómo comportarnos lingüísticamente.

### **Enfoque cultural**

Se comentó anteriormente que las leyendas, presentan diferentes rasgos de la cultura en especial las leyendas mayas. De acuerdo a Macías, Las leyendas de los mayas de Quintana Roo han sido transmitidas oralmente de generación en generación. Son un compendio de las riquezas imaginativas del pueblo y un caudal para aprender sus costumbres, y explicar, a la luz de la tradición, el por qué de muchas costumbres (Macías, 1985).

Halliday menciona que la lengua es una forma de interacción y se aprende mediante ella; en lo esencial, eso es lo que hace posible que una cultura se transmita de una generación

a otra Halliday (1978: 29). Por lo que consideramos que la transmisión de una cultura puede darse a través del empleo de leyendas dentro y fuera de clase, por ello es recomendable emplear leyendas con los estudiantes, para que conozcan sus raíces y puedan inmortalizar sus tradiciones.

### **Enfoque sistémico funcional**

El enfoque sistémico funcional hace referencia al empleo de las estructuras del lenguaje y su relación con la comunidad. En el sentido funcional de la lengua lo que nos interesa es la forma en que el individuo, en este caso el estudiante hace uso de la lengua; es necesario conocer las relaciones con el medio y la sociedad; Halliday (1979: 27) menciona que adoptamos un criterio funcional de la lengua en el sentido de que lo más importante, es lo que el hablante puede hacer con la lengua, y de que se trata de explicar la naturaleza de la lengua, su organización interna y su conformación en términos de las funciones que ha desarrollado para servir.

Los componentes funcionales se entienden como los modos de significación presentes en toda utilización del lenguaje, en todo contexto social. Un texto es un producto de ellos tres, es una composición poli fórmica en que se entrelazan diferentes melodías semánticas, para ser realizadas como estructuras léxico gramaticales integradas cada componente funcional aporta al conjunto una franja de estructuras (Ibid: 148).

A continuación se presentan las percepciones y los testimonios de los estudiantes con respecto a las leyendas. Es necesario mencionar que en su mayoría consideran que las leyendas pueden ser un instrumento útil en el desarrollo y práctica de la lengua, que pueden aportar aspectos lingüísticos en el aprendizaje, que con ellas se pueden ilustrar los niveles morfológicos, sintácticos y pragmáticos de la lengua y por supuesto que pueden presentar aspectos de la cultura y costumbres.

### Percepciones de los estudiantes

Algunos estudiantes expresaron que con el uso de los cuentos y leyendas regionales, las de los países de los diferentes estudiantes y a través de los ejercicios, pudieron identificar usos, tiempos y modos empleados en las leyendas, así como distintas estructuras.

Los estudiantes observaron que las leyendas, en su mayoría, empleaban tiempo pretérito e imperfecto, pero no sólo identificaron el tiempo, sino también identificaron los contextos y los utilizaron adecuadamente en otros ejemplos y en sus propias leyendas.

### Aspectos lingüísticos y funcionales

En relación con los aspectos lingüísticos; los estudiantes coincidieron en el uso de estructuras y tiempos verbales empleados en las leyendas, así como en género y registro.

*El tiempo de la leyenda es pretérito imperfecto y pretérito indicativo y cuando es diálogo el tiempo es presente generalmente. Por ejemplo:*

*¡Levántate! Dáale el asiento y sírvele el té (imperativo)*

*Nadie puede remediar mi dolor (presente) (1)*

Con el uso de los cuentos y las leyendas en clase, algunos estudiantes pudieron identificar y emplear condicionales, modos y tiempos. Podríamos decir que fueron capaces de identificar lo que Halliday materializa como motivo. El componente lógico natural de una lengua de acuerdo a Halliday es el motivo, la construcción de la gramática y las relaciones lógico semánticas, entre las que la causa y la condición tienen un rol importante, pero que deben construirse en contextos reales (Halliday, 1993: 104).

*Si yo hubiera escuchado el consejo de Bianque no estaría en tal condición (pretérito de subjuntivo/condicional) (2)*

*Una hada se sentía aburrida y descendió a la tierra (pretérito imperfecto, pretérito indicativo) (3)*

*En cuanto a la gramática, en las leyendas generalmente se narra en tiempo pretérito y en los diálogos se habla en presente. Como cualquier texto, en las leyendas también existen varias formas gramaticales. Por ejemplo: ¡Que se haga la boda! Yo daré el collar. En esta frase hay presente de subjuntivo y futuro de indicativo (4).*

### **Aspectos Culturales**

Con el empleo de cuentos y leyendas en clase se pueden observar aspectos culturales específicos de cada región y son una forma de conservar la cultura y costumbres. En la clase de español se da la oportunidad de mostrar a los estudiantes lo que somos y lo que pensamos.

*“A partir de ese día, y en secreto, cada noche se amaron bajo el amparo de la ceiba, el árbol sagrado de los mayas, que los cobijaba. Pero la felicidad verdadera dura tan sólo un suspiro. Finalmente esa relación clandestina llegó a oídos del padre de Cuzam, quien furioso ordenó sacrificar al guerrero. Por más que la muchacha suplicó por la vida de su amado, el rey no cedió y ordenó la muerte del joven.” El Maquech.*

Algunos estudiantes enfatizaron la relación existente entre algunos aspectos de la fantasía, la religión, la cultura y la imaginación revelados a través de las leyendas.

*“...las leyendas mayas contienen aspectos mágicos con temas sobre su cosmovisión, creencias y deidades...” (5)*

*“Ya de noche, Cuzam fue llamada ante el halach uinic. Allí se encontraba también el rey y un hechicero, quien se acercó a Cuzam, y le entregó un escarabajo diciendo: “Éste es Chacpol. Aunque tu padre perdonó el sacrificio, ordenó que fuera transformado por haberse atrevido a amarte.” El Maquech.*

*“...de esas leyendas podemos aprender más sobre la cultura náhuatl, cultura maya y cultura china...” (6)*

*“Conocedora de los poderes oscuros de la magia, fue a lo profundo del monte a buscar las yerbas y raíces que le ayudarían a separar a la pareja. Mezcló éstas e hizo un brebaje que luego añadió a un atole de maíz.”* La Xtabay.

“...las leyendas reflejan los valores, los sentimientos y los pensamientos de cada cultura...”

(7)

Llegado el séptimo viernes, el J'men vestía su traje sacerdotal y cargando en sus manos la estatuilla se encaminaba al templo, ponía al muñeco sobre un altar de piedra y lo rodeaba de ofrendas. Al templo acudía el futuro propietario del Alux acompañado por sus familiares y por sus más allegados amigos. El sacerdote celebraba una ceremonia de complejísimo y delicado ritual, ceremonia que era conocida con el nombre de Loj. En ella se invocaba el poder de los dioses de los bosques, las aguas y los vientos, al igual que la ayuda de los espíritus de los templos y cavernas, para que todos juntos infundieran vida y facultades al muñequito de barro. El Alux.

“En las leyendas podemos enterarnos de las imaginaciones de nuestros antepasados, sobre el origen de la tierra, la aparición de los fenómenos naturales y la creación del ser humano, etc. Además, podemos aprender algo que nos sirva en la vida real, en las palabras fantásticas.” (8)

Este comentario expresa que en algunas ocasiones las leyendas apoyan en lecciones de la vida, aspectos que de alguna manera podrían guiar comportamientos y actitudes.

*“A mi entender, las leyendas son el tesoro de la cultura. Las historias misteriosas o interesantes siempre nos dan la inspiración sobre el mundo o la vida. Me gustan los sentidos implícitos de las leyendas porque nos dan la lección.”* (9)

*“Pienso que las leyendas son herencia espiritual de un pueblo. No sólo nos llevan a conocer otra área más amplia, sino que también nos traen la alegría y la sabiduría en el proceso de leer.” (10)*

*Me gusta la historia de la enfermedad y el tratamiento, el significado útil no sólo en la enfermedad, sino también en otros problemas de vida real. Tenemos que tomar medidas preventivas y abordar los problemas al inicio para asegurar que se resolverán apropiadamente.” (11)*

En algunas leyendas se encuentran implícitos valores y formas de pensar de un pueblo, mismos que pueden ayudar a crear un espacio de reflexión y análisis entre las formas de pensar.

El tercer viernes elaboraba el tórax y ponía dentro un corazón de barro que saturaba con jugo de corazón de paloma tsutsuy para que sintiera ternura y devoción por su dueño; pero también ponía jugo de corazón de bravo jaguar, ek-balam, para que fuera feroz e implacable con los enemigos. Por otra parte, hacía que en ese corazón de barro nunca pudieran anidar el miedo, la tristeza, o la envidia. El Alux

Tanto las leyendas mayas como las de los estudiantes llevan implícitos los valores, valores que son necesarios en la actualidad y que se consideran importantes para los estudiantes.

*“Esta historia nos da la lección de que un amigo en necesidad es un amigo de verdad. Los amigos son aquellas personas que en los momentos difíciles están contigo. En la amistad buscamos la ayuda incondicional, nos apoyamos con los amigos para pasar mejor las tristezas, duplicar las alegrías y dividir las angustias por la mitad” (12)*

*“En general, las historias mayas y chinas nos dicen algo importante de la vida, de la honradez, la amistad, el amor, etc. Las historias se produjeron hace mucho tiempo, pero todavía convienen a la vida moderna.” (13)*

Bajo la frondosidad exuberante de nuestras selvas nacieron y aún perduran misteriosos encantamientos y encubiertos prodigiosos que nadie podrá desentrañar. Toma tal cosa en

cuenta por si alguna vez llegas a transitar por los antiguos caminos de estas tierras mayas y si en el silencio de la noche llegas a escuchar extraños silbidos o sientes que pequeños guijarros te golpean en el rostro, no sigas adelante, guarda el debido respeto a los aluxes, pues sin duda son ellos que te envían sus avisos desde el secreto de las sombras y desde el arcano de los siglos pasados. El Alux.

### **Conclusiones**

Al final del proyecto se puede decir que trabajar con leyendas es una experiencia mágica tanto para el docente como para los estudiantes, pues se aprende y comprenden rasgos de nuestra vida y de nuestra cultura.

Se pudo observar que los estudiantes crearon sus propios cuentos, compartieron sus leyendas y pusieron en práctica conocimientos lingüísticos y culturales, a través de la lectura de los cuentos y leyendas mexicanas y de sus países.

Los estudiantes pudieron identificar la funcionalidad de las estructuras y de manera indirecta las diferencias en la estructura de las oraciones en español con las de su idioma. También, fueron capaces de identificar y utilizar algunos de los tiempos verbales encontrados en las leyendas.

Se observó que con el empleo y análisis de los cuentos y las leyendas en clase, los estudiantes adquieren una conciencia lingüística, morfológica y funcional. En las leyendas se encontraron diminutivos, duplicación y repeticiones.

Podemos concluir que las leyendas son una herramienta de motivación, de apoyo al aprendizaje y práctica de la lengua para los estudiantes extranjeros, pues les permiten activar conocimientos y habilidades de comprensión y producción.

Con el uso de leyendas se puede transformar la clase, motivar a los estudiantes a leer, practicar, desarrollar la lengua y profundizar en la cultura. Las leyendas son una forma de

presentar parte de nuestra cultura, tradiciones y valores a la sociedad, a los estudiantes, y al mundo. Nuestra tarea ahora es aplicar cuentos y leyendas en la clase de inglés, para continuar motivando y difundiendo cultura y costumbres a través de la lectura.

### Referencias

- Alonso-Cortés, M. & Garrido, M. (1999). Tareas para la práctica de las destrezas comunicativas en la clase de cultura. *ASELE Actas X. Centro Virtual Cervantes*. 759-767
- Baeza, H. (2009). *Leyendas Mayas*. México: Dante.
- Cabré, T. & DeCesaris, J. (2000). *Nombre propio y formación de palabras*. Madrid: Iberoamericana
- Halliday, M. (1979). *El Lenguaje como Semiótica Social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. (1993). Towards a Language Based Theory of Learning. *Linguistics and Education* 5, 93- 116.
- Macías, G. (1985). *La leyenda del Alux*. Quintana Roo: Instituto Quintanarroense de la Cultura.
- Montaner, A. (2013). La utilización de los cuentos populares como recurso didáctico para la enseñanza del Español a estudiantes Marroquíes nivel C1. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13. Disponible en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-13-2013>
- Sánchez, A. & Malo, M. (1999). La enseñanza del español a través de internet. Una propuesta: Cuentos y leyendas. *ASELE Actas X. Centro Virtual Cervantes*. 639-646.
- Rodríguez, M., Bellante, V., Ríos, C. (2005). *Mitos y leyendas de México. Historias del ayer para los niños de hoy*. Colombia: Cadiex Internacional.



## **Juegos y dinámicas en el desarrollo de habilidades**

Sandra Valdez Hernández

svaldez@uqroo.edu.mx

Manuel Antonio Becerra Polanco

mbecerra@uqroo.edu.mx

Vilma Esperanza Portillo Campos

vportillo@uqroo.edu.mx

*Universidad de Quintana Roo, Campus Cozumel*

### **Resumen**

En la búsqueda del aprendizaje efectivo de nuestros alumnos, y de herramientas que contribuyan al desarrollo de habilidades y aprendizaje en clase. Elaboramos una prueba con juegos y dinámicas, en dos grupos de inglés intermedio de la Universidad de Quintana Roo. Los resultados fueron favorables en ambos grupos y la motivación de los estudiantes fue positiva. El objetivo de esta ponencia es presentar algunos de los juegos empleados, los puntos de vista de los estudiantes con respecto al empleo de los juegos y dinámicas en la clase, así como los resultados de las evaluaciones.

**Palabras clave:** juegos, dinámicas, habilidades, aprendizaje, motivación

### **Introducción**

Durante el proceso educativo buscamos alternativas que nos permitan conservar o acrecentar el interés, la práctica de los contenidos, y sobretodo incrementar la motivación de los estudiantes en la asignatura o en el tema; una de las grandes alternativas que tenemos son los juegos y dinámicas que desde nuestra infancia conocemos, o que a través de la práctica, observación y contacto con otros profesores aplicamos o adaptamos en la clase de lenguas. Los juegos se pueden aplicar como elemento integrador, para repasar algún tema, como elemento de inducción o introducción al tema, o como variación al estímulo. Siguiendo diferentes enfoques metodológicos y pedagógicos notamos que el juego es una herramienta que puede ser bastante enriquecedora, siempre y cuando se tengan objetivos claros y precisos en la actividad para lograr nuestros objetivos de clase,

propiciar un ambiente favorable para que el aprendizaje fluya, sea ameno y sobretodo productivo; el juego es un elemento esencial en la vida y básico para el desarrollo educativo pues permite adquirir conocimientos y construir aprendizajes.

### **Marco Teórico**

La educación actual, centrada en el alumno da un paso más allá de la mera explicación de antaño, en la enseñanza tradicional, ahora el aprendizaje es un trabajo en conjunto entre el profesor y el estudiante, es un proceso que supera la formalidad de las explicaciones y el protagonismo del profesor como único representante del acto educativo a la labor grupal. Más aún en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, la educación se mueve hacia la idea de introducir actividades dinámicas en las que el estudiante pasa a formar parte directa del proceso de enseñanza - aprendizaje, si observamos las clases podemos descubrir que el componente lúdico cobra un papel fundamental en los programas. Todavía para algunos docentes la idea del juego en clase les puede parecer una pérdida de tiempo, pero resulta que es ganancia para ambos, los estudiantes aprenden y nosotros docentes observamos con satisfacción el aprendizaje logrado. Es necesario dejar atrás las preconcepciones del aprendizaje y avanzar hacia una consideración del juego como área de comunicación, que puede resultar bastante positivo en el desarrollo de habilidades de la lengua, hablar correctamente, escribir, leer, escuchar, comprender a los demás, factor importante en la comunicación. Schiller (1990), señala que el hombre no está completo sino cuando juega. Anita Woolfolk (1998) menciona que el juego va de la mano con el aprendizaje, a los chiquillos les encanta jugar con el lenguaje; mediante éste ensayan ritmos y cadencias, mezclan palabras para inventar y crear nuevos significados, ella menciona que este tipo de juego lo emplean para atenuar las tensiones, la ira, y que el juego con el lenguaje proporciona a los alumnos la oportunidad de ensayar y dominar la gramática y vocabulario nuevo que están aprendiendo. Hugh (1994), menciona que el juego implica participación activa por parte del jugador; señala que el juego es placentero y divertido aunque no existan estímulos. Lahouaria (2005) menciona que con el juego, la

lengua deja de ser para el alumno, un espacio de sorpresa, de hipótesis y de investigación, y se vuelve sobre todo un medio para expresarse y adquirir información. Ortega (1995), menciona que el juego es una conducta intrínsecamente motivada, y que cualquier objeto o situación puede ayudar a inventar juegos que pueden ayudar a ensayar situaciones futuras. Así es como el juego recupera su triple dimensión: lúdica o divertida, cognitiva y formativa y la dimensión socializante mediante las funciones interactivas y comunicativas. El sistema de actividades lúdicas, de acuerdo a Valdez, puede preparar a los estudiantes a enfrentar situaciones reales de aprendizaje, fortalece las habilidades comunicativas, y desarrolla valores positivos en los estudiantes, como el respeto, tolerancia, amor propio, solidaridad, humanismo, colectivismo, responsabilidad; mismos que complementan el aprendizaje.

De acuerdo a todos estos planteamientos es importante emplear juegos en clase, pues el ser humano no puede desarrollarse íntegramente sin juegos, ya que el juego le permite al individuo desarrollar potencialidades intelectuales, físicas, sociales y afectivas; el juego es comunicación y motivación para el ser humano.

### **Precursores del Juego**

El uso de juegos y las dinámicas en clase de diferentes asignaturas se han presentado por mucho tiempo y aquí presentamos brevemente algunos de los estudiosos de esta área. Juan Amós Comenio en el siglo XVII, estudioso del juego en la vida educativa. Rousseau (siglo XVIII), Pestalozzi (siglo XVIII) o Dewey (siglo XIX y XX) cuya área de investigación fue la enseñanza/aprendizaje activo.

En el siglo XX destacan las teorías de psicólogos como Vygotsky o Piaget con el juego como una actividad importante para el desarrollo cognitivo, motivacional y social.

Lahouaria (2005) menciona que el interés lingüístico hacia el juego aparece desde los años 60-70, porque nuestra cultura estaba impregnada de utilitarismo y de espíritu de seriedad y que después de esas décadas se rebasa ese enfoque reductivo y se permite la inclusión del juego como área de comunicación.

Piaget desde la psicología cognitiva concede al juego un lugar predominante en los procesos de desarrollo, relaciona el desarrollo de los estadios cognitivos con el desarrollo de la actividad lúdica. Al aplicar juegos en clase es necesario tener en cuenta ciertos aspectos como son: objetivo de la clase, relación del juego con la clase y por supuesto a los estudiantes. El juego puede ser empleado como un método en el proceso de enseñanza; pues con el se puede generar interés, voluntad, confianza y seguridad; pero requiere de la responsabilidad del docente para plantear contenidos concretos y de utilidad para el aprendizaje práctico y significativo; es una actividad mágica para que el estudiante se interese en el contenido. Con el juego se puede abarcar las dimensiones del desarrollo; la física, afectiva, intelectual y social.

En física el estudiante adquiere nuevas experiencias que le permiten tener un mayor dominio y control sobre sí mismo y describirá las posibilidades del movimiento de su cuerpo, y la estructura de las relaciones temporales y espaciales.

En la dimensión afectiva describe lo que puede hacer, crear y expresar, también da opciones para el intercambio de ideas, habilidades y esfuerzos; también manifiesta sus sentimientos y estados de ánimo, alegría, miedo, empatía, autonomía.

En la dimensión intelectual el alumno se relaciona con objetos concretos que constituyen su medio ambiente, tiene la posibilidad de representar situaciones, acontecimientos, personajes; y analizar propiedades de los elementos, relaciones de semejanza y diferencias entre los objetos. También durante el juego tiene la oportunidad de organizar sus pensamientos y comunicarlos con los demás.

En la dimensión social se relaciona con otros individuos y tiene oportunidades de cooperar, practicar normas de convivencia y aceptación; del mismo modo puede profundizar en aspectos culturales, conocer costumbres y tradiciones de la comunidad de estudio y hacer comparaciones con las propias. Para todo esto es necesario que el profesor tenga muy claros los objetivos a desarrollar con la actividad.

## **Objetivo del juego o dinámica**

Antes de emplear cualquier juego en la clase es necesario definir el plan de acción, con unos objetivos claros y precisos para poder generar un ambiente propicio para que el proceso de enseñanza - aprendizaje sea ameno, efectivo y a la vez productivo.

Otro de los aspectos que debemos considerar es que se deben establecer reglas claras para los estudiantes, pues con el juego se puede dar a conocer la personalidad, establecer relaciones en el aula, potenciar la integración y la cohesión grupal.

## **Interacción**

La interacción se puede manifestar de distintas maneras algunas veces entre grupos, otras entre estudiantes, por ejemplo:

Estudiante -- estudiante, trabajo en parejas, juegos de preguntas, o de roles.

Estudiantes- estudiantes, grupos pequeños de cuatro o cinco estudiantes, especialmente en los juegos de mesa.

Estudiantes -- estudiante, exposiciones, presentaciones o panel de discusión.

Antes de cada actividad debemos tomar en cuenta algunas consideraciones sobre los espacios, los estudiantes, la edad de los estudiantes, nivel de conocimientos de los estudiantes, la hora de la clase, tiempo de duración de clase, los juegos y dinámicas que queremos emplear, vocabulario para el juego y turnos, finalización, cierre de la actividad, vinculación con el tema posterior, entre otros. A continuación, en la tabla 1, presentamos algunos juegos y dinámicas empleados en la clase a lo largo del semestre.

Tabla 1 Juegos y dinámicas en la clase

Tipos de juegos	Tipos de dinámicas
Juegos de mesa	Change places
Maratón	Hot potatoes
Juegos de preguntas --Leopardi	Birds and nests
Temas de polémica para discusiones	Pass it!
Para desarrollar la imaginación (If I go to	Challenges and questions
the moon)	Reto y pregunta
If I were a millionaire	Flor de papel
Trabalenguas	Teléfono descompuesto (reported speech)
Refranes	What's he doing?
Chismógrafo	Movie titles
Memorama	Who want's to be a millionaire?

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

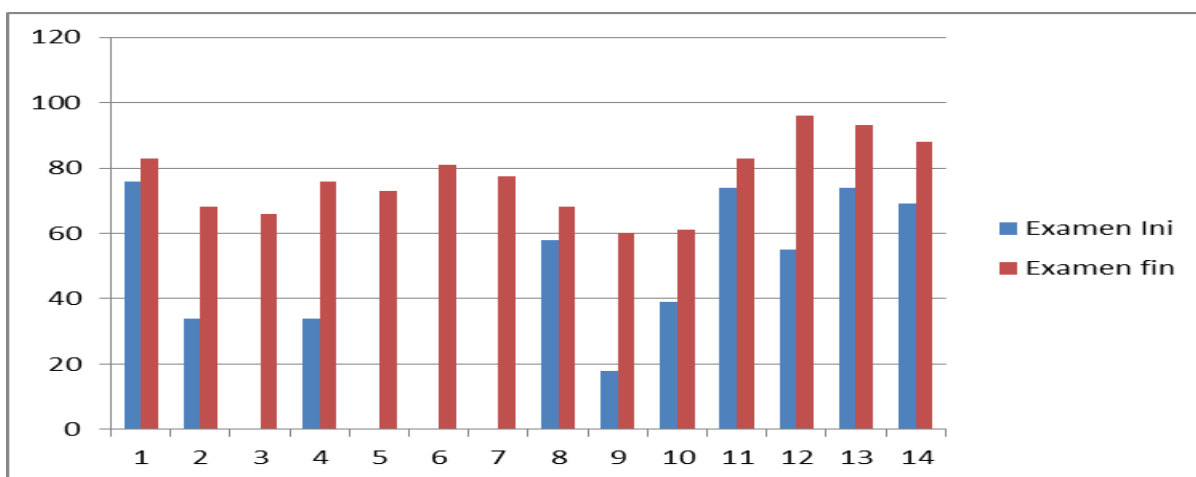
### Consideraciones de los estudiantes respecto al uso de juegos y dinámicas en clase

A través de los cuestionarios y las entrevistas pudimos conocer algunos puntos de vista de los estudiantes con respecto al uso de juegos y dinámicas en la clase, lo cual fue bastante satisfactorio para nosotros como profesores y como investigadores y para los mismos estudiantes. Algunos estudiantes entrevistados mencionaron que el uso de juegos les permite conocer más a sus compañeros; les permite practicar y reforzar temas de clase, les da mayor seguridad, mayor experiencia y comprensión de la lengua, mayores

habilidades para hablar y comprender el idioma. Comentaron que aprender jugando es muy importante y hace participar a todos los alumnos. Con los juegos tienen la oportunidad de ejercitarse y las actividades les sirvieron para reforzar los temas y mejorar en los exámenes.

### Resultados de exámenes

Gráfica 1. Comparativo examen diagnóstico y examen final grupo 1

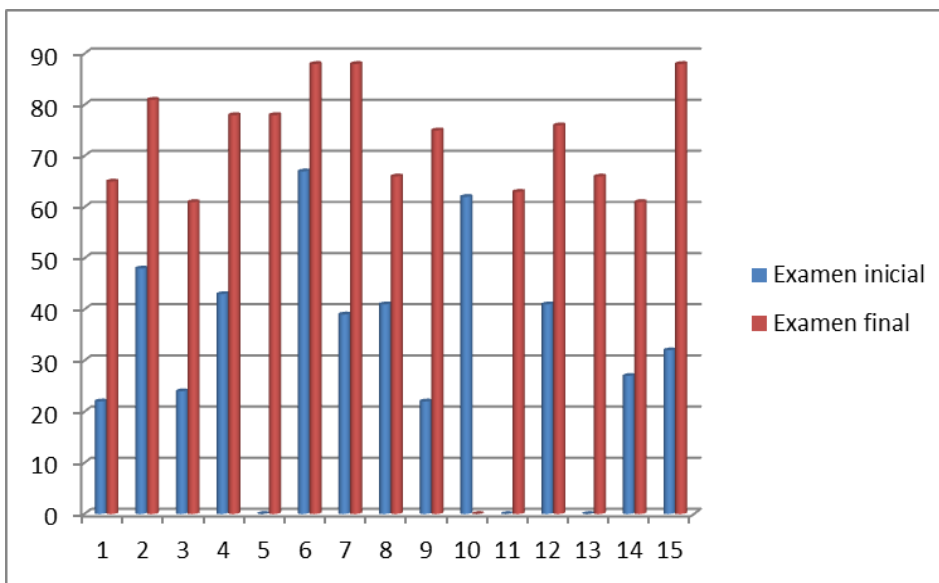


Fuente: Elaboración propia.

Al inicio del semestre se les aplicó un examen diagnóstico, para observar el nivel de ingreso de los estudiantes, al final del semestre se les aplicó un examen final y se compararon los dos resultados para determinar si hubo algún cambio entre los desempeño de los estudiantes.

Como se puede observar en la gráfica 1, los estudiantes del grupo 1 obtuvieron mejores calificaciones en el examen final, por lo que consideramos que las actividades, los juegos y las dinámicas empleadas fueron productivas pues nos ayudaron a elevar los resultados.

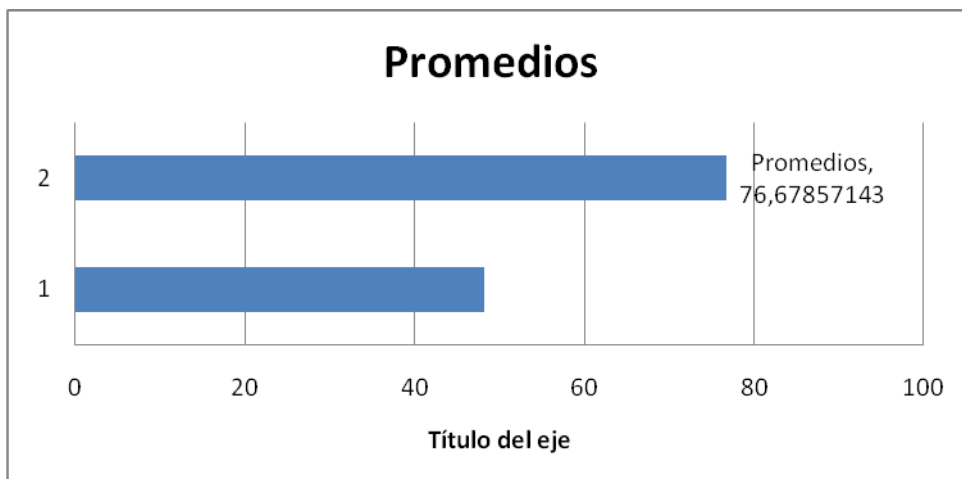
Gráfica 2. Comparativo examen diagnóstico y examen final grupo 2



Fuente: Elaboración propia.

En el grupo 2, se siguió el mismo procedimiento, aplicación de examen inicial y un examen final cuyos resultados fueron analizados, ambos presentan resultados similares. Se puede observar en la gráfica 2 que los estudiantes del grupo 2 obtuvieron mejores calificaciones en el examen final, por lo que consideramos que las actividades, los juegos y las dinámicas empleadas fueron efectivas, pues se observa un incremento sustancioso entre el comparativo de las calificaciones.

Gráfica 3. Comparativo promedios finales



Fuente: Elaboración propia.



En la gráfica 3 se observa que hubo incremento en el promedio de las evaluaciones. Podríamos decir que al elevar las calificaciones posiblemente elevamos la motivación extrínseca de los estudiantes y probablemente del mismo profesor, porque se contribuyó a obtener lo que se pretendía en su mayoría, elevar las calificaciones, aprobar el curso, pero sobretodo lograr el conocimiento y práctica del idioma. Con los juegos y las dinámicas, podríamos decir que se consiguió la meta, aunque no con todos los estudiantes.

### **Conclusiones**

Como profesores de lenguas podemos aprovechar las grandes ventajas del juego en el aula para introducirlo dentro del programa como una estrategia de aprendizaje, es interesante dejar salir al niño que llevamos dentro y es una forma de generar confianza entre el profesor y los alumnos.

El juego y las dinámicas son un factor esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje pues el beneficio que aportan es innegable, por lo que el profesor debe darle importancia y aprovechar el potencial pedagógico y motivacional; pues presentan una posibilidad para crear, descubrir y practicar el idioma.

El juego y las dinámicas en la clase de lenguas podrían ser empleados como elemento motivador en la clase de lenguas, para generar variación al estímulo pues permiten imitar, repetir, practicar y construir situaciones de aprendizaje.

Estudios empíricos confirman que las actividades lúdicas satisfacen el deseo de diversión que todos sentimos y son además una fuente de aprendizaje continuo entre estudiantes y profesores. Son un recurso que puede ser utilizado para la introducción, repaso, refuerzo de los contenidos y competencias que se desea lograr en el programa.

### **Referencias**

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Huneault, C. (2009). Estrategias motivacionales en el aula de ELE. *Tinkuy* N°11. Universidad de Montreal.
- Lahouaria, N. (2005). Juegos comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. ASELE. Actas XVI. Centro Virtual Cervantes.
- Ledo, C. (2001). *Los juegos, una alternativa en la enseñanza de español como lengua extranjera*.
- Ortega, R. (1995). *Jugar y aprender*. España: Océano.
- Valdés, E. *Actividades Lúdicas para elevar la motivación por el aprendizaje del Idioma Inglés*. Bajado de <http://www.monografias.com/trabajos87/actividades-ludicas-motivacion-aprendizaje-ingles/actividades-ludicas-motivacion-aprendizaje-ingles.shtml#ixzz2KJv3YEuF>

## **Problemas que viven los estudiantes de 7º semestre de la Licenciatura en Inglés para escribir el ensayo analítico explicativo**

Ma. de la Cruz Arango Miranda  
*marycruzarango@hotmail.com*  
*Escuela Normal de Amecameca*

### **Introducción**

Este escrito se divide en 3 apartados. En el primero se describen las tareas centrales que se llevan a cabo durante el 7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), en la Escuela Normal de Amecameca. En el segundo apartado se presentan algunas de las problemáticas centrales que los estudiantes, que cursan esta parte de su trayecto formativo, enfrentan para integrar su ensayo analítico-explicativo. En el último apartado se comparten las estrategias implementadas para poder atender las problemáticas detectadas en los alumnos de la institución.

### **Tareas centrales de 7º y 8º semestres**

La tarea de coordinar y asesorar a los estudiantes durante los 7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés), demanda la coordinación de diferentes acciones que faciliten el desarrollo de las tres tareas centrales en este último trayecto de la formación docente, que son: Trabajo Docente, Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente, y Servicio Social (SEP; 2003).

Cada una de estas tareas tiene su propia complejidad y requiere de actividades específicas que permitan guiar adecuadamente a los estudiantes para favorecer el logro de los propósitos establecidos en el plan y programa de estudios 1999 de la Licenciatura (SEP; 2000). Trabajo Docente se convierte en el espacio de prácticas prolongadas en las escuelas secundarias en las que se implementan las actividades diseñadas en 3 grupos durante 12 horas semanales bajo la coordinación de un tutor. El servicio social se lleva a cabo al cumplir con los tiempos establecidos para los periodos de trabajo docente, integrando un

informe periódico de actividades que permita contabilizar las horas de estancia en las escuelas. Finalmente, Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente, es el espacio de estancia en la escuela normal, en que los estudiantes comparten sus experiencias adquiridas en las escuelas secundarias, sistematizan dichas experiencias y diseñan actividades que les permiten impactar en el aprendizaje del idioma. Este avance favorece la integración del ensayo analítico y reflexivo.

Cumplir como coordinadora y asesora de esta tarea, requiere de esfuerzos sistemáticos para garantizar que no se pierdan de vista las actividades inherentes al cumplimiento de los propósitos de este último trayecto de formación de los estudiantes normalistas.

### **Reconocer el escenario y el contexto**

El primer acercamiento a la escuela secundaria en la cual los estudiantes van a llevar a cabo sus actividades de trabajo docente se lleva a cabo en el mes de agosto, este periodo les brinda la oportunidad de reconocer las particularidades del contexto y la comunidad a la que pertenece la escuela, las características de la misma, los 4 grupos que se van a atender, la forma de trabajo y el estilo de enseñanza del tutor asignado.

Este primer periodo de 3 semanas favorece la integración al contexto y a la comunidad escolar. El reconocimiento del contexto y de los grupos en los cuales los estudiantes normalistas van a llevar a cabo sus prácticas es crucial para poder implementar una propuesta de enseñanza que favorezca el aprendizaje del idioma Inglés.

### **Problemáticas centrales que los estudiantes enfrentan para elaborar su ensayo**

#### **1. Elección de la temática a abordar en el documento recepcional**

Esta tarea es central y una vez que los estudiantes identifican cuál es la temática que quieren abordar en su ensayo les facilita la elección de la bibliografía a utilizar y la implementación de estrategias en los grupos de prácticas. En este caso, algunos de los estudiantes suelen elegir la habilidad en la que se sienten más competentes para diseñar estrategias de enseñanza que favorezcan esta habilidad. También influyen las experiencias

que han vivido a lo largo de los diferentes semestres. Delimitar la temática es algo que se dificulta a los estudiantes, pero compartiendo y analizando cada temática se favorece la comprensión de lo que es importante abordar para no perderse.

## **2. Las preguntas que guían la investigación**

Este apartado es importante debido a que favorece el reconocimiento de los aspectos centrales que se deben tomar en cuenta en el momento de seleccionar y diseñar estrategias de enseñanza del idioma, planear las sesiones, recuperar y sistematizar la información a través del diario, del capitulado, y de las evidencias que se van integrando en su portafolio de evidencias.

Una de las dificultades centrales que se vivieron en esta primera tarea de integrar el esquema de trabajo, delimitando la temática a abordar y las preguntas que guían la investigación, fue el nivel de avance en el idioma, ya que los alumnos de la especialidad escriben su ensayo en Inglés.

Para los alumnos que han avanzado más en el dominio del idioma, esta tarea puede resultar un poco difícil y un reto, pero no totalmente imposible. En el caso de los alumnos que no han sido sistemáticos para estudiar y avanzar en el idioma, la tarea se vuelve una verdadera pesadilla y una meta casi imposible de alcanzar.

## **3. Organización de la información para integrar el ensayo**

Conforme van avanzando los periodos de trabajo docente y del taller de diseño, los alumnos se dedican a integrar su capitulado para el ensayo analítico-explicativo. Los tiempos dedicados al taller se aprovechan no sólo para la lectura y el análisis de los textos que permitan un mayor conocimiento y dominio de la temática que cada uno de los estudiantes va a abordar, sino que también favorecen la comunicación entre pares o equipos para conocer lo que se ha logrado, los avances y dificultades que cada uno ha enfrentado y las estrategias que se han empleado para articular los apartados de los capítulos que garanticen que el ensayo tiene una estructura coherente y lógica.

Esta tarea, requiere del reconocimiento y recuperación de los conceptos centrales que se relacionan directamente con la temática particular que cada alumno eligió. También demanda de la identificación de aquellos conceptos que se fueron recuperando a lo largo de los 6 semestres anteriores y de los aportes particulares de cada asignatura que estudiaron durante la carrera.

Sin este reconocimiento y articulación adecuada entre lo que se ha aprendido, las experiencias previas en los grupos de prácticas y los nuevos conocimientos adquiridos, el ensayo carece de sentido y de soporte suficiente para favorecer el análisis y la reflexión. Uno de los problemas que los estudiantes enfrentan en este sentido, se refiere a la dificultad para reconocer lo que han aprendido a lo largo de la carrera y de qué forma ese conocimiento se articula para poder dar explicación a lo que viven en el aula.

#### **4. Uso del sistema APA**

Establecer un estilo para citar las referencias y recursos bibliográficos es una demanda que no sólo estresa a los alumnos, sino que les dificulta seriamente la integración de su documento. A pesar de la revisión grupal de estos aspectos técnicos de la escritura de su ensayo, algunas estudiantes olvidan o ignoran cómo citar correctamente a un autor e integrar estas citas a su escrito. No logran diferenciar entre los datos que incluye el parafraseo de un autor, los que demanda una cita textual, los que se piden para poder integrar una nota a pie de página y el orden de los datos en las fuentes bibliográficas o de consulta.

Por lo tanto, este aspecto técnico debe de ser revisado y analizado constantemente para apoyar a quienes encuentran esta tarea difícil de llevar a cabo.

#### **5. El uso de referentes teóricos**

Aunado a la problemática mencionada en el apartado anterior, una dificultad muy seria que se ha detectado en los escritos de las estudiantes se refiere al uso adecuado de los conceptos recuperados de los autores o fuentes de consulta. Algunos de estos problemas son:

- ✓ Comienzan enunciando el concepto de un autor, sin explicar previamente por qué viene a colación dicho concepto o qué idea quieren apuntalar al recuperarlo.
- ✓ Definen un concepto, pero no lo explican. No saben exactamente cómo desarrollar esa noción para integrarla a su escrito.
- ✓ No reconocen y utilizan con precisión las palabras o los conectores en Inglés que permiten citar o parafrasear a los autores y las fuentes, (por ejemplo: argues, strongly agree, mentions, infers, according to, clasifies; to continue, then, first, second, third, finally, etc.), lo que afecta la coherencia en la estructuración de los párrafos.

Estos aspectos son los más difíciles de trabajar con los estudiantes, porque el solo hecho de dar ejemplos para clarificar este aspecto, no basta para que cada estudiante interiorice la noción y la comprenda en el momento de emplearla en la escritura.

### **Propuesta**

Considerando las dificultades que los estudiantes enfrentan para poder integrar su documento recepcional, algunas de las estrategias que se implementaron durante el ciclo escolar 2013-2014 para poder apoyar a los estudiantes en este proceso fueron:

1. Para seleccionar la temática se partió de un diagnóstico del grupo de prácticas elegido, con el fin de tener un referente para llevar el seguimiento de las actividades desarrolladas a lo largo del ciclo escolar. En este caso, los estudiantes construyeron su perfil del grupo y un diagnóstico como punto de partida para detectar las necesidades y problemáticas a atender (Lozano y Mercado, 2009).

La lectura de los documentos normativos de 7º y 8º semestres de la licenciatura, (SEP, 2003,) y de algunos textos (Aquino Bonilla, 2010; Lozano y Mercado, 2009), permitieron apuntalar ideas respecto a lo que implica la elección de la temática y la construcción del esquema de trabajo.

La socialización de las temáticas de los estudiantes del semestre, fue una estrategia que permitió comprender el enfoque de cada uno, sus posibilidades para abordar la temática y los aspectos que podían complicar el abordaje de la misma.

2. Para integrar las preguntas que guían la investigación se revisaron algunas de ellas y se recuperó el sentido que tenían para irles dando respuesta a lo largo de la construcción del ensayo. Esta tarea fue difícil para algunas estudiantes porque no sabían exactamente cómo plantear las preguntas que implicaran reconocer y valorar el logro de propósitos y el desarrollo de aprendizajes en los adolescentes.

3. En el caso de la recuperación de referentes teóricos que sirvieran de soporte en el ensayo, una de las primeras tareas que se desarrolló una vez que integraron su esquema de trabajo para reportarlo al departamento de obtención de grado, fue la recuperación de sus carpetas de las asignaturas de los 6 semestres anteriores. Esta recuperación permitió reconocer no sólo los saberes y conceptos básicos que han adquirido acerca de lo que implica la enseñanza de un segundo idioma en la escuela secundaria, sino también la forma en que pueden articular esos conceptos, principios, hechos, teorías, enfoques de enseñanza, etc., con sus experiencias en el aula. Esta tarea en específico resultó muy compleja para comprender la naturaleza del ensayo.

También se organizó una visita a la Biblioteca Benjamín Franklin en el mes de octubre, que permitiera recuperar bibliografía relacionada con la temática de cada estudiante. Esta actividad fue importante debido a que la biblioteca escolar no cuenta con libros de la especialidad, que permitan profundizar en la enseñanza y/o el aprendizaje del idioma.

También se integraron esquemas, mapas y redes conceptuales grupalmente, que favorecieran un manejo adecuado de los conceptos básicos a utilizar en el ensayo y las posibilidades de interrelacionar dichos conceptos.

4. Respecto al uso del estilo APA, se recurrió a algunas fuentes (Valenzuela, 2004; American Psychological Association, 2006) que permitieran comprender la complejidad de utilizar las fuentes de información con precisión de tal forma que permitan dar mayor fuerza a la exposición de ideas en el ensayo. Asimismo, se analizaron las formas de integrar referencias considerando su particularidad, para ello se centraron en el manejo



de: reference list, work by a single author, works by multiple authors, works by associations or corporations, work with no author, dissertations accessed on line; essays or chapters in edited books: one author, two editors; professional website, data set from a data base and entire website. Esta información la integraron en organizadores gráficos elaborados en papel bond que se mantuvieron desplegados para su consulta durante el séptimo y octavo semestres.

5. Hablando del manejo de referentes teóricos, las dos estrategias mencionadas fueron centrales para consolidar el proceso de escritura en los ensayos. Todo este proceso demandó de una revisión y lectura constante que diera a los estudiantes la oportunidad de corregir sus ideas y plasmarlas lo mejor posible. Para lo anterior, se construyó un código de corrección que se dio a conocer a los estudiantes para ser empleado a lo largo de los semestres. Este código incluye aspectos técnicos de la construcción de oraciones y párrafos y ha sido de mucha utilidad para precisar qué tipo de error se encuentra subrayado en cada línea u oración del ensayo.

Otra estrategia que se empleó para apoyar el proceso de escritura del capitulado, fue la revisión entre pares. Esta se llevó a cabo en el mes de noviembre y permitió avanzar en la comprensión de los errores que los otros cometen y que suelen ser repetitivos y comunes. Una vez identificados los errores más comunes en la escritura, o los vicios de cada estudiante, es más fácil omitirlos para mejorar la escritura.

6. Finalmente, una de las propuestas que se consideró pertinente y urgente para apoyar a los estudiantes en su nivel de idioma, fue la implementación de un taller de inglés para 3 de las 6 estudiantes que se atendieron durante 7º y 8º semestres.

Las principales razones por las que se eligieron estas estudiantes para implementar el taller fueron:

La dificultad que estas 3 alumnas mostraban para articular correctamente oraciones y párrafos en el idioma Inglés. El hecho de desconocer y tener dominio de los tiempos verbales en el idioma, dificultaba mucho la narrativa de las acciones que fueron implementando a lo largo del semestre en la escuela secundaria. Esta debilidad en el

idioma, estaba resultando muy frustrante para las estudiantes a la vez que las desmotivaba enormemente.

Aunado a lo anterior, se encontraba la situación de que precisamente estas 3 estudiantes, habían obtenido un puntaje bajo en el examen TOEFL para la obtención de plaza, que se les aplicó en el mes de Julio de 2013.

Ante este panorama y teniendo en cuenta que ellas debían de mejorar su nivel de idioma lo más rápido posible, se implementaron algunas clases de Inglés, cubriendo tiempos extras en 3 o cuatro sesiones a la semana de una hora y media cada una, a partir del 3er. periodo de Taller de Diseño de Propuestas Didácticas, en el mes de Diciembre de 2013.

En este mismo mes se les aplicó exámenes para apuntalar aspectos tanto del uso del idioma en su ensayo, como del dominio de los contenidos revisados en las sesiones.

El seguimiento a este proceso, va a ser recuperado a través de un estudio de casos, que es definido como el análisis de un hecho, problema o situación con la finalidad de resolverlo o interpretarlo a través del contraste de datos (De Miguel; 2005), en este caso fueron los resultados obtenidos en el examen TOEFL, los diferentes exámenes aplicados en el taller implementado y la forma en que este espacio de estudio va a impactar en sus resultados de los exámenes TOEFL que deben de presentar en los meses de febrero y junio.

### **Conclusiones**

La elaboración del ensayo analítico-explicativo, es una de las tareas centrales que los estudiantes llevan a cabo durante el séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) de la Escuela Normal de Amecameca. Esta tarea representa varios retos y problemas a los estudiantes, pero la dificultad se vuelve aún mayor para esos alumnos que no han sido consistentes tanto en su desempeño académico, como en el dominio del idioma Inglés. Estas problemáticas dan como resultado la búsqueda de estrategias que faciliten y apoyen a los estudiantes en este proceso de recuperación de su experiencia de práctica para construir su ensayo.

Para los formadores de docentes en este tramo de la carrera, la documentación de las problemáticas que se viven y la reflexión en torno a éstas para tratar de darles solución, es una tarea ineludible. Esta tarea de investigación-acción requiere del reconocimiento de problemáticas específicas que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la puesta en práctica de una propuesta de intervención que brinde resultados factibles de analizar para la mejora continua de la tarea docente. El estudio de casos es una de las posibilidades para reconocer el impacto que el taller de Inglés tiene en los resultados que los estudiantes obtienen en el examen TOEFL y la forma en que éste permite mejorar el nivel de idioma de los alumnos y a la vez el proceso de escritura del ensayo en el idioma Inglés.

### Referencias

- APA STYLE. *American Psychological Association*, (2006). Retrieved September 4<sup>th</sup>, 2013.  
from <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>.
- Aquino, M. (2010). *Orientaciones para Elaborar el Documento Recepcional: El Esquema De Trabajo*. Conferencia, documento computarizado. México. Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para Promover el Cambio Metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. España. Universidad de Oviedo. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México. MC Graw Hill.
- SEP, (2000). *Plan y Programa de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria*. (SEP).
- SEP, (2003). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres*. Licenciatura en Educación Secundaria. Plan 1999: México.
- Lozano, I. y Mercado, E. (2009). *Cómo investigar la Práctica Docente. Orientaciones Para Elaborar el Documento Recepcional*. México. Escuela Normal Superior/Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Valenzuela, J. (2004). *Presentación de Trabajos Académicos: Manual de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey*. México: Tecnológico de Monterrey.

## **Transitando de Moodle a Edmodo, una aportación a la revisión de la literatura en el uso de las plataformas de gestión de conocimiento en la enseñanza de inglés.**

Manuel Becerra Polanco  
*mbecerra@uqroo.edu.mx*  
*Universidad de Quintana Roo*

### **Resumen**

Las plataformas educativas o de gestión de conocimiento son una de las innovaciones más importantes de las TIC (tecnologías de la información y comunicación) al proceso educativo. Durante años, Moodle ha sido la más relevante y de gran importancia entre estas herramientas. Sus características la hacen altamente personalizable y adaptable a todo tipo de contextos, incluyendo la enseñanza de lenguas. Edmodo, por su parte, es una herramienta de reciente creación de código privativo. Sin embargo, refuerza una de las carencias de Moodle: la comunicación. Dado que el objetivo de las clases de idiomas es desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, esta herramienta, mitad plataforma, mitad red social educativa, parece apropiada para dicho fin. El presente trabajo describe el uso de Moodle en la enseñanza de inglés y el posible uso de Edmodo como plataforma para diseñar actividades comunicativas para la práctica de las habilidades lingüísticas de los alumnos.

**Palabras claves:** Plataformas, Inglés, Moodle, Edmodo, habilidades lingüísticas

## **Introducción**

El uso de la tecnología en la enseñanza del inglés no es un tópico nuevo, con más de 50 años de innovaciones, podemos decir que la tecnología ha liderado una revolución en el cambio del viejo paradigma de lápiz y papel al modificar un aprendizaje pasivo con nuevos enfoques que permiten la interacción entre la tecnología y estudiantes. Quién imaginaría que los cimientos del CALL por sus siglas en inglés (aprendizaje asistido por computadora) en la década de los 70 sería un factor detonante en la creación de mejores escenarios para el aprendizaje mediado por tecnología. Hoy en día, disfrutamos de los avances tecnológicos, y nuestra vida se ha hecho más sencilla gracias al adelanto tecnológico, y a la inserción de aparatos portátiles tales como, Ipod, Iphone, Ipad, Lap tops, teléfonos inteligentes e infinidad de aplicaciones interactivas, transitamos del CALL, al MALL, por sus siglas en inglés ( aprendizaje mediado por aparatos portátiles). Aunado a lo descrito, nuevos escenarios y entornos educativos como el aprendizaje en línea y el aprendizaje mixto son favorecidos por la inserción de la tecnología al crear plataformas de gestión de conocimiento, mismas que surgen como alternativas para ofrecer mejores resultados en la difusión e interacción de contenidos académicos. No obstante, no ha sido un camino fácil y sencillo, pues el factor económico, brechas digitales y la alfabetización digital han sido algunos de los principales obstáculos para la concretización plena de la innovación tecnológica.

### **Plataformas de gestión de conocimiento**

Desde la óptica de diversos autores, la gestión del conocimiento tiene diferentes perspectivas de acuerdo al contexto o a los objetivos que se quieren lograr. Bueno (1999) define la Gestión del Conocimiento (Knowledge Management) como “la función que planifica, coordina y controla los flujos de conocimiento que se producen en la empresa en relación con sus actividades y su entorno, con el fin de crear unas competencias esenciales”. Sin embargo, desde otra perspectiva, Carrión (2005) explica que la Gestión del Conocimiento es: “El conjunto de procesos y sistemas que permiten que el Capital

Intelectual de una organización aumente de forma significativa, mediante la gestión de sus capacidades de resolución de problemas de forma eficiente. Ambos autores manifiestan conceptos relevantes al mencionar la gestión del conocimiento como procesos y sistemas con la finalidad de tener mejoras en algún concepto determinado. En otro sentido, Canals (2003) menciona que, en la gestión del conocimiento hay dos procedimientos fundamentales. Uno es la forma de crear el conocimiento y la otra es la forma de transmitir el conocimiento. La transmisión puede darse desde varios enfoques y de diversas maneras. También considera que estos dos procesos pueden pensarse de dos maneras por separado o totalmente relacionados, y explica que la creación de conocimiento no es algo que hacemos partiendo de la nada, sino que para crear conocimiento se utiliza el conocimiento que viene de otras personas y de otros lugares, por lo tanto, ha habido un proceso de transmisión previo. Relacionando lo descrito hasta ahora, podemos decir que por gestión entendemos que son un conjunto de pasos inmersos en factores que propician el diseño, almacenamiento y planeación de la información; no obstante, el uso de la tecnología incrementa las posibilidades de acceder con más recursos, transformando el conocimiento en un nivel más interactivo gracias al surgimiento de plataformas en internet que propician una revolución tecnológicamente educativa.

Podemos decir que una plataforma de gestión de conocimiento es un paquete de software para la creación y gestión de cursos o clases apoyados mediante el uso del internet. En este sentido, una plataforma es una aplicación tecnológica donde los centros educativos, a través de los docentes y desde una perspectiva apoyada en el diseño instruccional, diseñan cursos para ser ofertados al alumnado. Por otra parte, dichos cursos son operables para el contexto en línea o semi-presencial, esto se debe a la simplicidad del uso de diversos canales de comunicación asincrónicos y sincrónicos que permiten tanto a profesores como alumnos una interacción más fluida. Sin duda, es importante recalcar que dichos espacios gestionados por el uso de recursos tecnológicos, favorecen la tendencia basada en modelos constructivistas de tipo social donde los alumnos juegan el rol principal al gestionar su tiempo, recursos y actividades a realizar.

## **Las plataformas en la enseñanza**

Moodle, se basa en la teoría del constructivismo social y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje. Un punto clave del constructivismo es que el significado se construye activamente por los estudiantes. El segundo punto es el aprendizaje y desarrollo de las actividades que se han mejorado en los contextos significativos socialmente situados. Otro principio fundamental es que el aprendizaje y el desarrollo son procesos regulados por cuenta propia. Constructivismo subraya el papel de la autorregulación en el aprendizaje y el desarrollo, que prevé la capacidad de los individuos para controlar sus pensamientos, sentimientos, motivaciones y acciones con la consideración de las estructuras sociales que incluye el intercambio de conocimientos, recursos materiales y prácticas. En el contexto del aprendizaje del inglés Moodle puede utilizarse para integrar un curso con actividades en línea, que ayudan a aumentar el dominio de la lengua extranjera y también la competencia en Tecnología de la Información y Comunicación (TIC). En este mismo contexto Brandl (2005), menciona que la mayoría de los cursos de idiomas extranjeros en las escuelas secundarias, preparatorias y universidades se apoyan en los libros de texto que proporcionan material de audio como de audio-cassettes, CDs e incluso los CD-ROM, pero los estudiantes parecen bastante reacios al uso de estas herramientas. La idea aquí es tomar la ventaja de Moodle en torno de e-learning para enriquecer el proceso de aprendizaje, a través de una exploración más completa de los recursos didácticos y contenidos que permitan un mejor diseño e implementación para la práctica de las habilidades lingüísticas mediante el uso de recursos interactivos.

Krasnova y Siderenko (2013) mencionan que el uso del Moodle para la enseñanza del inglés es viable desde una perspectiva de aprendizaje mixto, es decir mezclar contenidos en clase presencial y en el entorno en línea. Ambas autoras concuerdan que, el uso de Moodle es ajustable a las necesidades y capacidades individuales de los estudiantes, tales como dominio de la lengua extranjera, capacidades de memoria y habilidades de comunicación. Estas actividades ayudan a los estudiantes que necesitan un poco más de tiempo en su aprendizaje a comprometerse en un trabajo de colaboración con la finalidad de alcanzar el nivel óptimo del grupo. Aprender en el entorno Moodle contribuye al

desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Los estudiantes se vuelven más activos al mostrar interés en los métodos de enseñanza, y evalúan críticamente sus habilidades a través de la discusión en grupos de foro, wikis, y diversas actividades que permiten gradualmente la adquisición de conocimientos y habilidades en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otra parte, Suvorov (2010) emplea el uso de Moodle para la clase de Inglés para hablantes de otros idiomas, enfocándose básicamente para el desarrollo de la habilidad de escritura, dicho autor menciona que es posible la integración y funcionalidad de las clases de escritura debido a que un típico curso Moodle se compone de un conjunto de herramientas que permiten la integración de una amplia gama de tareas, actividades y recursos multimedia, la entrega de materiales de enseñanza, profesor-alumno sincrónica y asincrónica, la comunicación alumno-alumno, las pruebas y la evaluación del trabajo de los estudiantes.

Del mismo modo, Su (2006) también presenta similitudes en su empleo de Moodle con enfoque pedagógico diseñando actividades para reforzar la habilidad de escritura en un entorno colegiado; asimismo, informa brevemente su aplicación con resultados satisfactorios obteniendo indicadores en elevar la calidad de los trabajos de redacción de sus alumnos. Entre las principales ventajas destacan, organización de materiales de enseñanza, uso de herramientas multimedia, medios de comunicación, interactividad y motivación en los alumnos al interactuar en un entorno no presencial. Sin embargo, también menciona los principales obstáculos a superar, como cuestiones técnicas, servicios informáticos, y el tratamiento de errores de la plataforma. En este mismo sentido, Baskerville y Robb (2004) reportan un resumen de la forma en la que Moodle se ha implementado con éxito en la Universidad de Kyoto Sangyo con un curso de Inglés de Negocios con énfasis en la comunicación escrita. Fue un curso híbrido con un libro de texto publicado y Moodle proporcionando los aspectos interactivos, destaca la funcionalidad y mejoramiento de las habilidades de los alumnos al mezclar los entornos presencial y en línea, de esta manera se reforzó la habilidad de escribir y al mismo tiempo se atendieron las dudas y retroalimentación en el entorno presencial.



Debido a la potencialidad del uso de recursos multimedia en Moodle, ofrece de igual forma la ventaja de vincular otras herramientas para el desarrollo y práctica de diversas habilidades lingüísticas, tal es el caso de Ryobe (2010) quien investigó la aplicación del video chat de Skype con colegas en el extranjero en siete clases de inglés que utilizaban Moodle como un medio de enseñanza en una universidad japonesa en 2009. El objetivo de la actividad era aumentar la motivación de los estudiantes para desarrollar la habilidad oral por medio de presentaciones, promoviendo el conocimiento y la comprensión del mundo en un entorno intercultural. Entre los resultados, menciona que los estudiantes mostraron gran satisfacción y respuestas positivas para las discusiones sobre temas específicos. Además, informa que la combinación de Moodle con skype permitió una mejor interacción de los contenidos e instrucciones de las actividades. Finalmente recomienda que los profesores debemos buscar mecanismos que permitan que nuestros alumnos practiquen una comunicación auténtica y el uso de la tecnología es una propuesta idónea.

Otro caso de combinación de herramientas con Moodle es reportado por Hinkelman y Grose (2010), ellos reportan los resultados de una prueba de nivel de comprensión auditiva de la clase de inglés en Sapporo Gakuen University. Emplearon el Moodle para suministrar dichas pruebas que fueron creadas con software, entre los beneficios que reportan, destaca la adaptabilidad y compatibilidad de las herramientas, la sencillez de la interfaz, el ahorro de tiempo e inversión en recursos. Por su parte Stanley (2007) se centra en la adquisición de vocabulario en un curso intensivo de lectura en inglés impartido en la universidad de Kanda a través del uso Moodle. Él informa la creación de un glosario generado por los estudiantes que incluye listas de vocabulario que proporciona a los usuarios información necesaria sobre temas específicos, así como una variedad de oportunidades para ver las listas en diferentes contextos. Finalmente, como conclusión, menciona que Moodle y la combinación de herramientas han sido de gran ayuda para los profesores al tiempo que ofrece a los estudiantes oportunidades para aprender vocabulario, mucho más allá del salón de clases, incluso con horas de clase limitadas en su aprendizaje.

Sin duda, los avances en la tecnología y en gran parte la transición del internet a nuevos entornos 2.0, han generado una revolución en los espacios virtuales ofreciendo una mejor interacción y conectividad entre usuarios y contenidos. En este sentido el uso de plataformas como apoyo para diseñar actividades relacionadas al aprendizaje de los idiomas han evolucionado, Moodle ofrece grandes ventajas pero a la vez carece de ciertos elementos que no permiten una total interacción, compatibilidad e interfaz más amigable. Tomando en cuenta tales desventajas, surge Edmodo, como una plataforma más amigable que ofrece nuevos elementos interactivos con más posibilidades en la gestión del conocimiento y comunicación.

Edmodo es un sitio web educativo creado en el 2008 por Jeff O'Hara y Nick Borj , tomando en cuenta algunas ideas de Moodle y las combina con la apariencia y funcionalidad de una red social refinando ciertas aplicaciones y haciéndolo apropiado para un salón de clases. Usando Edmodo, los estudiantes y los profesores pueden conectarse mediante aplicaciones comunicativas para el intercambio de ideas, problemas y consejos útiles. Edmodo no es una plataforma gratuita, pero permite a profesores registrar sus escuelas, clases, y acceder a foros educativos para ofrecer y recibir información relevante al diseño e intercambio de experiencias educativas. De igual forma, al ser una plataforma tipo red social, podría ser una desventaja; sin embargo, es un ambiente seguro. No hay intimidación o contenido inapropiado, ya que el profesor puede ver todo lo que se publica en Edmodo. También los padres pueden unirse a la clase para llevar un nivel de transparencia que es difícil de lograr sin la tecnología. Edmodo es una nueva y revolucionaria plataforma con un sin fin de posibilidades para el logro de diversos cursos académicos. Tomando en mente en que ambas se consideran plataformas educativas y puesto que Moodle tiende a considerarse como la plataforma estrella, es de gran relevancia realizar una breve comparación de Edmodo con Moodle para observar en qué aspectos se parecen y en cuáles se diferencian.

<b>Moodle</b>	<b>Edmodo</b>
Plataforma educativa	Plataforma educativa + red social
Software libre	Software privativo
Administración compleja	Administración sencilla
Modular (módulos temporales, unidades...)	Comunicativo (muro)
Cursos	Grupos

Fuente. Muñoz (2013)

La similitud más evidente radica en que ambas son plataformas educativas y, en consecuencia, fueron creadas con el objetivo en su aplicación para contextos educativos. No obstante, aun siendo similares, Edmodo es creado en el momento de mayor esplendor de las redes sociales virtuales y por ello, la concepción de la plataforma en sí misma se ve claramente influenciada por diversos factores característicos de las redes sociales, desde elementos que afectan específicamente al diseño, hasta aspectos de mayor grado como es la organización del contenido de la plataforma. En este sentido, se puede decir que Moodle tiene una organización modular, ya sea en módulos temporales, en unidades didácticas, etc. Sin embargo, Edmodo pone el acento en la comunicación, otorgando el puesto central dentro de la plataforma al muro, similar en funciones y distribución al muro de Facebook.

De acuerdo con Muñoz (2013), la influencia de las redes sociales sobre Edmodo se puede observar también en un pequeño detalle: la forma de denominar a los cursos. Así, en lugar de utilizar la tradicional denominación de curso, los denomina grupos, al más puro estilo social. Puede parecer solamente un detalle, sin embargo, este aspecto también afecta a la forma de organización de los grupos y a la participación de los alumnos y del profesor. Un claro ejemplo es la participación y el envío de mensajes al muro. Así, por ejemplo, se puede enviar un mismo mensaje a diversos grupos a la vez de modo que se puedan hacer comentarios al mensaje desde los diversos grupos. De esta forma, podrían estar

participando en la misma actividad o en el mismo comentario los alumnos de varios grupos. Aunado a lo descrito, podemos destacar que Moodle es una plataforma elaborada a partir de software libre, lo cual le aporta buena parte de su potencial. Edmodo, por contra, es software privativo, por lo que no pueden hacerse modificaciones en la plataforma más allá de las configuraciones básicas que de por sí ofrece. Asimismo, mientras que el gran potencial de Moodle lo hace complejo a la hora de administrarlo, Edmodo es de una sencillez extrema, especialmente para aquel usuario acostumbrado al uso de redes sociales virtuales.

Aún no existe mucha bibliografía sobre la utilización específica de Edmodo para la enseñanza de lenguas, si bien destaca el trabajo de la profesora de la Universidad de Atenas María A. Perifanou (2009), que expone sus ideas y experiencias utilizando esta plataforma para presentar juegos y actividades lúdicas a sus alumnos de italiano como lengua extranjera. La autora justifica su más que positiva experiencia pues pudo realizar auténticas tareas comunicativas, más allá de un entorno formal, de modo fluido, natural y motivador. Asimismo, José Picardo (2009), coordinador del Departamento de Idiomas Modernos del Nottingham High School de Reino Unido, define Edmodo como un Twitter «designed by students for students», declara haber conseguido mejorar la comunicación con ellos, preguntándose incluso si es necesaria la creación de un entorno virtual de aprendizaje institucional cuando Edmodo ofrece una solución tan satisfactoria. De igual manera, comenta los beneficios en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos a través de actividades previamente diseñadas. Sin embargo, es de gran importancia capacitar a los profesores en el uso de esta herramienta, en este mismo sentido, Mayrink y Gargiulo (2013) diseñaron un taller para el uso de Edmodo con fines en la enseñanza de inglés, dicho taller fue impartido en la Universidades de Sao Paulo Brasil, y en la Universidad de Córdoba en Argentina. Entre los resultados se puede interpretar los testimonios de los profesores y de su participación en las diferentes actividades que realizaron durante el curso , esta fue una experiencia de formación que posibilitó la reflexión crítica de los docentes acerca del potencial de la plataforma de Edmodo, pues les hizo conocer las múltiples ventajas en el uso como espacio social de acción e interacción,

al mismo tiempo que lo evaluaron desde el punto de vista metodológico. Asimismo, la reflexión de los profesores participantes trae indicios de una intención de transformación de su acción docente, lo que conlleva una transformación social, si consideramos los cambios que, potencialmente, se pueden generar en la forma de aprender de sus alumnos, y más específicamente, en la comprensión que estos pueden pasar a tener sobre qué es y cómo se aprende una lengua extranjera.

Actualmente, Edmodo cuenta con más de 20 millones de usuarios entre profesores y alumnos. Existe evidencia de un incremento en el uso de esta herramienta en el contexto de la enseñanza de inglés y de otras áreas de la educación. No obstante, todavía muchos profesores del área de inglés están experimentando o interactuando con el software y no han publicado o reportado sus experiencias académicas a través de una memoria impresa o en línea. Dicha interacción será parte de futuras investigaciones que apoyen el lado tecnológico y didáctico de esta herramienta. Sin duda, no podemos negar que a pesar de no tener suficiente evidencia en trabajos previos, Edmodo, es una gran alternativa para la enseñanza del inglés, su multifacético empleo basado en aplicaciones de redes sociales y comunicación benefician el aprendizaje de idiomas inmerso en una interacción social. En este mismo sentido, sería de gran ayuda que los profesores y alumnos reporten sus experiencias en el uso e interacción de esta herramienta, de esta forma, Edmodo demostraría de una manera más concreta su funcionalidad y potencialidad como alternativa en la gestión y difusión de contenidos relacionado a la enseñanza del inglés.

### **Conclusiones**

Como bien se ha mencionado previamente, existen muchas ventajas al usar Moodle como plataforma que ayude a gestionar recursos para entornos de aprendizaje mixto o en línea. Retomando las ideas de Su (2006) Moodle es una gran herramienta para los profesores de inglés, es versátil y de gran utilidad para guardar o archivar material didáctico; asimismo, es un medio de colaboración para los profesores y estudiantes con la finalidad de lograr un aprendizaje en conjunto. Sin embargo, Warschauer y Meskill (2000) afirman que la clave para el éxito en el uso de la tecnología en la enseñanza de idiomas, no recae en el

uso del software, más bien es producto de la gestión y diseño de actividades mediadas bajo un diseño instruccional que realmente sea factible para la mejora de las habilidades lingüísticas de los alumnos bajo un ambiente activo e interactivo. Son innegables los aportes del Moodle al ámbito educativo; A la vez, los beneficios del internet y los avances en la denominada Web 2.0, misma que fomenta la interactividad, comunicación, y conexión, ofrece nuevos recursos y plataformas para la gestión del conocimiento. Edmodo, es un claro ejemplo de la innovación, y básicamente se fortalece en el aspecto comunicativo en el aprendizaje del inglés bajo un formato socialmente en línea. Este tipo de aprendizaje basado en redes sociales e interactivo es respaldado por la teoría del Conectivismo de Siemens (2004) misma que abarca los fundamentos del conductismo, cognitivismo y constructivismo, adaptados al aprendizaje de la era digital inmerso en plataformas, redes sociales, mundos virtuales etc. Finalmente, como docentes debemos seguir actualizándonos en el aspecto de la alfabetización digital; de igual forma, es importante que compartamos nuestras experiencias docentes a través de publicaciones, foros, redes sociales etc. Nuestros aportes son parte de una nueva construcción y gestión del conocimiento, misma que es la base para nuevas investigaciones que seguirán fundamentando la importancia de las plataformas y recursos tecnológicos en pro de la mejora educativa en el sector de la enseñanza del inglés.

### Referencias

- Brandl, K., 2005. *Are you ready to MOODLE? Language Learning and Technol.*, 9(2): 16-23. Blended Learning in Teaching Foreign Languages.
- BUENO CAMPOS, E. (1999): *Gestión del conocimiento y capital intelectual: Experiencias en España*, Comunidad de Madrid-IU Euroforum Escorial Madrid.
- Canals, Agusti (2003). *Gestión del Conocimiento*. Editorial Gestión 2000.
- Carrión. Juan Maroto (2005). *Introducción conceptual a la gestión del conocimiento*. [www.gestiondelconocimiento.com](http://www.gestiondelconocimiento.com)
- Hinkelman, Don & Johnson, Andrew. (2010). Project format repositories for teacher collaboration. *JALT CALL 2009 Proceedings*, 41-45.
- Mayrink, M,F. Y E. Gargiulo (2013). *Hacia la formación docente para el uso de ambientes virtuales en la enseñanza de idiomas*. Disponible en: [http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache\\_n4/147-163.pdf](http://www.hispanistas.org.br/abh/images/stories/revista/Abehache_n4/147-163.pdf)

- Muñoz, Guillermo (2011). *Edmodo o cómo gestionar la clase comunicativa de forma simple y eficaz. Presentación para el taller [en línea]*  
<http://www.slideshare.net/cometaysinembargo/edmodo-o-cmo-gestionar>
- Perifanou, M. A. (2009), "Language Micro-gaming: Fun and Informal Microblogging Activities for Language Learning", *Communications in Computer and Information Science*, 49 (1): 1- 14.
- Picardo, J. (2009), "The year of Edmodo", *Technology and Education: Box of Tricks* [en línea]. [consulta: 22 de junio de 2014] Disponible en la web:  
<http://www.boxoftricks.net/2009/08/the-year-of-edmodo/>
- Robb, Thomas. (2004). *Moodle: A virtual learning environment for the rest of us. TESL-EJ*, 8(2), 1-8. Retrieved
- Ryobe, Ikuko. (2010). Using Skype and Moodle at the university level for supplementary oral communication practice. *GLoCALL 2009 Proceedings*, 18-28.
- Stanley, Ian. (2007). Creating a student-generated glossary in Moodle: How is it done and how effective is it? *The JALT CALL journal*, 3, 116-131.
- Su, Cheng-Chao. (2006). Moodle for English teachers. *The proceedings of 2006 international conference and workshop on TEFL & applied linguistics*, March 10-11, Min Chuan University, 321-330.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.  
<http://d.scribd.com/docs/1yhththpoaervbohwwkzkc.pdf>
- Tatiana Krasnova, Tatiana Sidorenko  
[http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2013/common/download/Paper\\_pdf/113-ELE08-FP-Sidorenko-ICT2013.pdf](http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2013/common/download/Paper_pdf/113-ELE08-FP-Sidorenko-ICT2013.pdf)
- Warschauer, Mark. & Meskill, Carla. (2000). Technology and second language learning. In J. Rosenthal (ed.) *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 303-318). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum. Retrieved October 14, 2010 from <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/tslt.html>

## INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Se terminó de imprimir el 30 de julio de 2015, en los talleres de Gripe Libros:  
Hospital 2295, colonia Ladrón de Guevara, Guadalajara, Jalisco. C. P. 44650.



