



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE PROFESORES DE INGLÉS DE EDUCACIÓN
SUPERIOR. El caso del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras en la
Universidad Autónoma de Aguascalientes.**

PRESENTA

Cristian Omar Torres Ramírez

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTOR

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez

COMITÉ TUTORIAL

Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar

Dra. Patricia Langford De La Rosa

Dra. Teadira Pérez Altuve

Aguascalientes, Ags, 10 de marzo de 2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

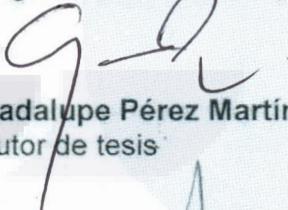
DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

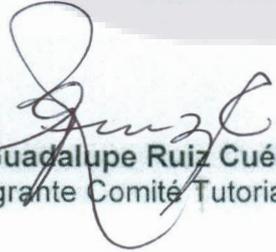
Por medio del presente, como Tutor designado del estudiante **CRISTIAN OMAR TORRES RAMÍREZ**, con ID 13116, quien realizó la tesis titulada: *PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE PROFESORES DE INGLÉS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES*, y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirla, así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado en el programa de Maestría en Investigación Educativa.

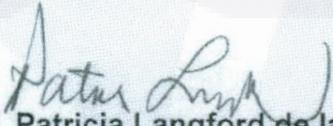
Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"

Aguascalientes, Ags., a 9 de marzo de 2018


Dra. María Guadalupe Pérez Martínez
Tutor de tesis


Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Integrante Comité Tutorial


Dra. Patricia Langford de la Rosa
Integrante Comité Tutorial


Dra. Teadira Pérez Altuve
Integrante Comité Tutorial

c.c.p. Interesado
c.c.p. Secretaría Técnica de la Maestría en Investigación Educativa



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

DEC. CCS Y H OF. N° 0303
Asunto: Conclusión de Tesis

**DRA. EN ADMÓN. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERNA
DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
P R E S E N T E.**

Por este conducto le informo que el documento final de Tesis/Trabajo Práctico Titulado: **“PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE PROFESORES DE INGLÉS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES”**, presentado por el sustentante **CRISTIAN OMAR TORRES RAMÍREZ** con ID. 13116, egresado de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, cumple las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para presentar el examen de grado.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

**A T E N T A M E N T E
“SE LUMEN PROFERRE”**

Aguascalientes, Ags. A 09 de Abril del 2018

**DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA**

c.c.p. Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera. Secretario de Investigación y Posgrado del CCS y H.
c.c.p. Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño. Secretaria Técnica de la Maestría en Inv. Educativa
c.c.p. Mtra. Imelda Jiménez García. Jefa del Depto. De Control Escolar
c.c.p. Lic. Cristian Omar Torres Ramírez. Egresado de la Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Archivo

AGRADECIMIENTOS

Ante todo, a Dios por acompañarme y protegerme en mi camino.

A mis padres, porque su amor incondicional y su fortaleza me motivaron a llegar aquí y me alientan a seguir adelante.

A la Dra. María Guadalupe Pérez Martínez, he aprendido tantas cosas de ti; paciencia, responsabilidad y sobre todo a tratar a todos con dignidad, eres mi inspiración y modelo por seguir.

A la Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar, la Dra. Patricia Langford De La Rosa y la Dra. Teadira Pérez Altuve por todos los valiosos consejos y apoyo que me brindaron, me siento muy agradecido por acompañarme en esta maravillosa experiencia.

A mi mejor amiga Indira, por estar siempre cerca de mí cuando más lo necesito y por todo el apoyo académico y emocional que me brindó, espero que podamos compartir muchas experiencias más juntos.

A Laura y José Antonio por ser las figuras paternas que me han motivado a seguir siempre adelante.

A Carmen, Gerardo y Wendy por haber sido un pilar emocional cuando más lo necesité.

A la Dra. Griselda Alicia Macías Ibarra por su bondad y comprensión.

A mis amigos y amigas que siempre me alentaron a seguir adelante en este recorrido.

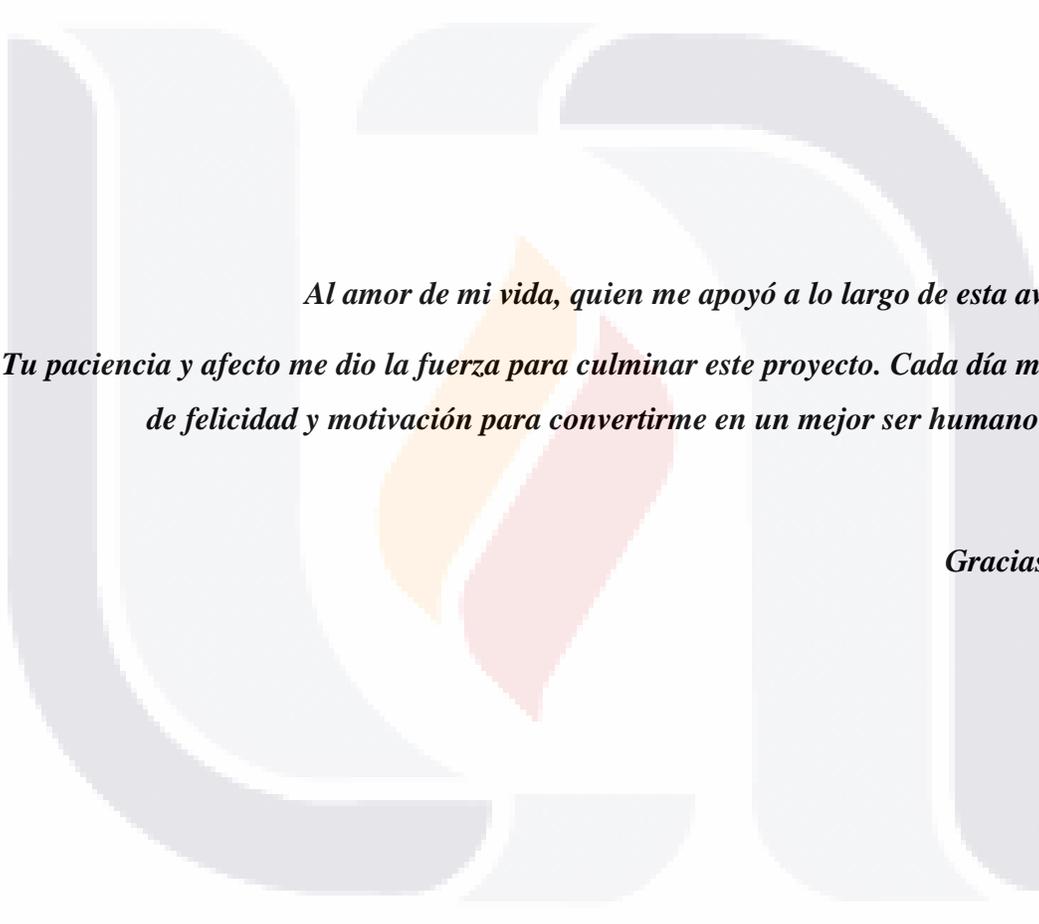
A mis profesores por toda la sabiduría que compartieron conmigo.

A mis alumnos, quienes fueron la inspiración en mi camino.

Al Programa Institucional de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes por el apoyo infinito y por haber compartido conmigo la información necesaria que guio el propósito de esta investigación.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo y patrocinio por medio de la beca recibida durante los estudios de Maestría que permitieron la realización de este proyecto de tesis.

DEDICATORIA



*Al amor de mi vida, quien me apoyó a lo largo de esta aventura.
Tu paciencia y afecto me dio la fuerza para culminar este proyecto. Cada día me llenas
de felicidad y motivación para convertirme en un mejor ser humano para ti.*

Gracias, amor.

ÍNDICE DE TABLAS.....	4
INDICE DE FIGURAS	5
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1. Antecedentes.....	10
1.1.1. Investigaciones internacionales.....	10
1.1.2. Investigaciones nacionales.....	12
1.1.3. El Programa Institucional de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.....	15
1.2. Justificación	19
1.3. Objetivo y preguntas de investigación.....	21
II. MARCO TEÓRICO	22
2.1. Métodos y enfoques de enseñanza.....	22
2.1.1. La Traducción Gramatical	22
2.1.2. El Método Directo.....	24
2.1.3. El Método Silencioso.....	25
2.1.4. El Enfoque Natural	26
2.1.5. El Enfoque Comunicativo	28
2.2. El Enfoque de Enseñanza de Idiomas Basado en Tareas.....	29
2.2.1. Definición del concepto de tarea	31
2.2.2. Principios Metodológicos del TBLT	34
2.2.3. Procesos de implementación de las tareas en el enfoque TBLT	47
III. MARCO METODOLÓGICO	52
3.1. Tipo de estudio	52

3.2. Selección de participantes y negociación de acceso.....53

3.3. Técnicas de obtención de información55

 3.3.1. Observación no participante.....55

 3.3.2. Entrevista semiestructurada59

3.4. Operacionalización de las prácticas de enseñanza.....61

IV. ANALISIS DE RESULTADOS.....63

4.1. Análisis de las prácticas de enseñanza del Caso A65

 4.1.1. Actividades.....65

 4.1.2. Insumos73

 4.1.3 Procesos de Aprendizaje.....79

4.2. Análisis de prácticas de enseñanza del Caso B.....88

 4.2.1. Actividades.....88

 4.2.2. Insumos93

 4.2.3. Procesos de Aprendizaje.....100

V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS112

5.1. Actividades empleadas en las prácticas de enseñanza de los profesores.....112

5.2. Insumos empleados en las prácticas de enseñanza de los profesores114

5.3. Procesos de Aprendizaje empleados en las prácticas de enseñanza de los profesores
.....117

VI. CONCLUSIONES.....121

Hallazgos.....121

Alcances y limitaciones.....123

Futuras líneas de investigación e intervención.....125

Relevancia.....126

Recomendaciones para el PILE.....127

REFERENCIAS130

APENDICE A..... 134
APÉNDICE B..... 135
APÉNDICE C..... 136
APENDICE D..... 138
APÉNDICE E..... 154



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Categorías y principios metodológicos	60
Tabla 2. Insumos empleados en las actividades desarrolladas.....	93
Tabla 3. Similitudes y diferencias con las actividades.....	111
Tabla 4. Similitudes y diferencias con los insumos	113
Tabla 5. Similitudes y diferencias con los procesos de aprendizaje	116



INDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Actividad de gramática inductiva: Las vacaciones de Laura	28
Figura 2. Actividad de gramática deductiva: El pasado simple	31
Figura 3. Actividad de lectura: Un momento en la historia	41
Figura 4. Actividad de comprensión auditiva: Blue as your eyes	42
Figura 5. Insumo simplificado: Asociar un verbo con una frase	42
Figura 6. Insumo elaborado: La imagen que costó una fortuna	45
Figura 7. Insumo simplificado: Frases con “go”	46
Figura 8. Insumo elaborado: Lectura de vacaciones	47
Figura 9. Insumo elaborado: Hanna y Jamie	49
Figura 10. Insumo simplificado: PowerPoint con espacios en blanco y oraciones incompletas	50
Figura 11. Insumo simplificado: PowerPoint con imágenes de acciones, objetos y personajes famosos	52
Figura 12. Insumo simplificado: Tarjetas con verbos	53
Figura 13. Insumo simplificado: Papeletas de vocabulario	54
Figura 14. Actividad de lectura: Un momento en la historia	55
Figura 15. Actividad de comprensión auditiva: Mía y Linda	55
Figura 16. Actividad de expresión verbal: Fotografías	56
Figura 17. Actividad de lectura: Mi foto favorita	73
Figura 18. Actividad de escritura: Una foto importante	78
Figura 19. Actividad de pronunciación: Terminaciones en –ed	79
Figura 20. Actividad de vocabulario: Pasado simple	82
Figura 21. Actividad de vocabulario: Frases de verbos	82
Figura 22. Actividad de gramática: Pasado simple	83
Figura 23. Actividad de gramática: Verbos regulares e irregulares	88

RESUMEN

La implementación de un segundo idioma como requisito de egreso en instituciones educativas, ha generado problemas de rezago que inciden en los índices de eficiencia terminal. Las investigaciones relacionadas a las prácticas de enseñanza de profesores de inglés, en educación superior y con fundamento en el MCER y en el TBLT, son escasas. Debido al papel que juega el idioma en los programas de estudio, es fundamental tener acercamientos documentados al respecto. La investigación busca describir las prácticas de enseñanza de inglés y la semejanza que guardan con las actividades, los insumos y los procesos de aprendizaje que promueve el TBLT. Se empleó un diseño metodológico de estudio de caso con enfoque cualitativo en el que participaron dos profesores, del nivel tres del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, seleccionados aleatoriamente. Se utilizó la observación no participante y la entrevista semiestructurada para recopilar datos de nueve sesiones de cada profesor en un periodo de dos semanas. Adicionalmente, se videograbaron las sesiones de uno de los profesores y se registraron observaciones y comentarios en un diario de campo con ambos profesores. Los resultados indican que las prácticas de enseñanza de los profesores guardan diferencias en las actividades desarrolladas y los insumos utilizados, pero mantienen una gran similitud con los procesos de aprendizaje que promueve el TBLT.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, TBLT, MCER, enseñanza del idioma inglés, educación superior

ABSTRACT

The implementation of a second language as a graduation requirement in educational institutions has generated problems of educational lag that affect the academic terminal efficiency rate. Research related to English teaching practices, higher education and those based on the CEFR and TBLT, are scarce. Due to the role of this language in study programs, it is essential to have documented approaches in this regard. This research seeks to describe the teaching practices of English and the similarity they have with the activities, input and learning processes promoted by the TBLT. A methodological design of a case study was used with a qualitative approach, involving two English level three professors randomly selected, from the Programa Institucional de Lenguas Extranjeras at Universidad Autónoma de Aguascalientes. Non-participant observation and the semi-structured interview strategies were used to collect data, from nine sessions of each teacher, over a period of two weeks. Additionally, the sessions of one of the teachers were videotaped and information was also recorded and commented on in a field diary for both teachers. The results indicate that the teaching practices of the teachers hold differences in the activities developed and the resources used, but they maintain a great similarity with the learning processes promoted by the TBLT.

Keywords: teaching practices, TBLT, CEFR, English Language Teaching, higher education

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en las prácticas de enseñanza de inglés en educación superior. Se desarrolló durante los estudios de la Maestría en Investigación Educativa y tuvo como objetivo identificar las prácticas de enseñanza dentro del aula de los maestros del idioma inglés del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (PILE) en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y su cercanía con respecto al enfoque de Task Based Language Teaching (Enseñanza de Idiomas Basado en Actividades o TBLT por sus siglas en inglés). Este enfoque es sugerido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que fundamenta los programas de estudio del PILE y el examen de colocación que se utiliza en la UAA para alumnos de nuevo ingreso.

Se analizó la cercanía que guardan las actividades, los insumos y los procesos de aprendizaje que implementan los docentes en las aulas, con los postulados del enfoque de TBLT. Adicionalmente, se tomaron los Principios Metodológicos establecidos por Long (2014) como eje del diseño metodológico, ya que estos proponen una definición objetiva de las prácticas de enseñanza de los profesores en el aula en términos del desarrollo de actividades, material didáctico y conductas pedagógicas a nivel del aula, permitiendo que puedan ser observados e identificados de manera confiable (Long, 2014).

Realizar este estudio se justifica por la importancia del aprendizaje del idioma inglés en una sociedad cada vez más globalizada y en la que este idioma es considerado la lengua franca (Rodríguez, 2012) con estudios realizados por el British Council (Howson, 2013) que señalan que el idioma se habla en niveles útiles por un cuarto de la población mundial, estimando que para el año 2020 habrá dos mil millones de personas aprendiéndolo. En educación superior, esto ha llevado a la incorporación del inglés como parte de los planes de estudio de diversas instituciones, así como al establecimiento de niveles de logro específicos como requisito de egreso, como es el caso de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Además, la investigación sobre las prácticas de enseñanza de inglés en educación superior en México es escasa, y no se han encontrado estudios previos en el país en los cuales se explore la relación que guardan las prácticas de enseñanza el TBLT y el MCER, siendo que este último es un referente para los programas de estudio de idiomas en el país con la metodología que da sustento a los programas de estudio, lo cual es el fundamento para plantear su exploración en este proyecto.

Esta investigación se inserta dentro del marco de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes como parte de la línea de investigación de “Evaluación educativa y estudio de las prácticas docentes”, se añade a estudios sobre prácticas de enseñanza de inglés en educación básica y otro sobre la Competencia Lingüística en Inglés de alumnos de nuevo ingreso a educación superior realizados en generaciones anteriores de este programa de estudios.

El proyecto de investigación consta de seis capítulos. El primero es relativo al planteamiento del problema de investigación, en el que se presentan los antecedentes de investigación y la problemática que se pretende resolver en este estudio. El segundo capítulo expone los fundamentos teóricos que sustentan la investigación. El tercer capítulo describe el diseño metodológico que se siguió para el estudio. En el cuarto capítulo se presenta un análisis de las prácticas de enseñanza de los profesores y la relación que estas guardan con el enfoque de TBLT y con los Principios Metodológicos de Long (2014). En el quinto capítulo se desarrolla la discusión de los resultados en la que se mencionan las semejanzas y diferencias entre las prácticas de enseñanza de los profesores con los Principios Metodológicos y con otros métodos y enfoques de enseñanza, sustentados por la literatura revisada. En el último capítulo, se presentan las conclusiones del estudio y recomendaciones para futuras líneas de investigación.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este capítulo presenta el planteamiento del problema de la investigación partiendo de la exposición y análisis de investigaciones previas internacionales y nacionales sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés en educación superior. Posteriormente se describe el contexto de la creación del PILE en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, el cual surge la problemática de la investigación. El capítulo concluye con la definición del objeto de estudio y la justificación de su importancia, centrándola en la necesidad de contribuir a la investigación en el campo de enseñanza de idiomas.

1.1. Antecedentes

Este apartado presenta los antecedentes de este proyecto de investigación, centrándolos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y los proyectos que han surgido a partir de que se reconoció la necesidad de la enseñanza del inglés como segunda lengua. Se describen también algunos estudios previos, internacionales y nacionales, relacionados con las prácticas de enseñanza de los profesores de inglés en educación superior.

1.1.1. Investigaciones internacionales

La investigación sobre las prácticas de enseñanza de los profesores de idiomas tiene que ver con la preocupación por proveer experiencias que faciliten el aprendizaje de los alumnos en las aulas, donde prevalezcan interacciones comunicativas y sociales consonantes con una concepción desarrolladora del aprendizaje de idiomas como segundas lenguas (Hismanoglu & Hismanoglu, 2011). También se vincula con el reconocimiento de que el nivel de dominio de la lengua que tienen los docentes no es suficiente para promover este tipo de experiencias, sino que intervienen el conocimiento pedagógico del contenido y su implementación en las aulas (Koopman, Skeet, & Graaff, 2014).

En la literatura sobre la enseñanza del inglés en educación superior, se encontraron investigaciones que comparan los resultados de los alumnos en el dominio del inglés al egreso de este nivel educativo con respecto a las expectativas y exploran la relación de las prácticas docentes con estos resultados de aprendizaje; se encontraron otras investigaciones en las que se analizan prácticas en diferentes tipos de instituciones de educación superior, por ejemplo, instituciones públicas y privadas. A continuación, se

describen algunas de estas investigaciones que en común resaltan la influencia del docente sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados de los alumnos han motivado estudios sobre las prácticas docentes, pues por lo general se ha encontrado que al finalizar la educación superior los alumnos no logran el nivel esperado de dominio de inglés como lengua extranjera. Esto representa un problema debido a que el logro de un dominio específico se ha convertido en requisito de egreso en los programas educativos de distintos países y su incumplimiento puede afectar la eficiencia terminal oportuna. Castilla, Moreno, Cámara y Chamorro (2012) realizaron un análisis en la Universidad de Jaén, en España, acerca de las competencias del idioma inglés de los universitarios de la carrera de Administración y Dirección de Empresas y encontraron que las expectativas sobre los niveles de inglés al término de los estudios universitarios son mayores a los que logran los alumnos. De manera similar, en Arabia Saudita, el gobierno y sus educadores expresan preocupación por los bajos niveles logrados por los alumnos en inglés en educación superior (Alrashidi & Phan, 2015); y señalan algunas de características de las prácticas de enseñanza que parecen estar relacionadas con dichos resultados: la instrucción centrada en el profesor; la dependencia del maestro en metodologías de enseñanza con base en el uso del idioma nativo; la enseñanza como la memorización y la falta de práctica auténtica, entre otros.

En Vietnam, Thi Nguyen, Warren y Fehring (2014) exploraron y encontraron 11 factores que afectan la eficacia de la enseñanza del idioma en educación superior: las prácticas de enseñanza que implementan los docentes resultan de bajo interés para los alumnos; no emplean suficiente tiempo en actividades comunicativas; la enseñanza está guiada por la gramática; el manejo de tiempo para las actividades es menor al que los alumnos requieren para completarlas; las instrucciones son poco claras; se manifiesta una capacidad limitada para la organización del aula, el uso de material didáctico y de tecnología. Los factores listados están directamente relacionados a las prácticas de enseñanza.

Dentro de las investigaciones que comparan instituciones se encuentra, por ejemplo, la de Farooqui (2007) quien explora las posibles diferencias entre las prácticas de los docentes de inglés de universidades públicas y aquellos de universidades privadas en Bangladesh, en relación a la competencia lingüística del idioma de los estudiantes. A pesar de que en apariencia los alumnos ingresan a ambos tipos de instituciones con un nivel de

inglés similar, los alumnos de universidades privadas logran alcanzar un nivel más alto en el idioma. El autor encontró que los profesores de universidades privadas se enfocan en el desarrollo de las habilidades de producción oral por medio de actividades que propician la comunicación verbal y alientan al alumno a hablar; las clases son impartidas en inglés y los maestros hacen uso de estrategias que fortalecen el idioma dentro y fuera del aula. Inician con temas sencillos y posteriormente realizan actividades de solución de problemas y de narración de cuentos. También incluyen gramática enfocada en la fluidez, fomentando la producción oral y no la precisión gramatical. Los profesores también enseñan estrategias de comunicación efectiva como rutinas conversacionales, fórmulas de conversación y actos de habla. Incitan a los alumnos a participar y a practicar, prohibiendo el uso de cualquier idioma que no sea inglés, motivándolos a hablar acerca de ellos mismos y creando un ambiente agradable y de relaciones amistosas. Estos hallazgos de Farooqui (2007) apuntan que las prácticas de enseñanza que propician la comunicación verbal tienden a ser más exitosas en el aprendizaje del inglés, puesto que las actividades incentivan la interacción y la práctica de estructuras lingüísticas del idioma.

En el uso de una metodología comunicativa, el TBLT ha contribuido a logros de competencia lingüística del inglés y se revela que este enfoque en las prácticas de enseñanza del profesor, impulsa de manera significativa el nivel del idioma de los alumnos (Shantha & Mekala, 2017). La integración de actividades comunicativas en las cuatro habilidades de un idioma (comprensión auditiva, lectura, expresión verbal y escritura) es relevante al TBLT en términos de habilidades de comunicación en los estudiantes. Córdoba (2016) presentó los resultados de una investigación enfocada en la implementación del TBLT para la integración de las cuatro habilidades y encontró que al utilizar este enfoque, no solo se logró dicho objetivo exitosamente, sino que los alumnos habían mejorado la comunicación e interacción grupal.

1.1.2. Investigaciones nacionales

Los estudios encontrados sobre la enseñanza del inglés en educación superior en México son escasos. La mayoría de los estudios encontrados se enfocan en los niveles de educación básica y media superior. A continuación se describen

En educación superior se encontraron investigaciones sobre la competencia lingüística de los alumnos cuando ingresan a la educación superior. Estas investigaciones muestran que

a pesar de que han cumplido con cursos equivalentes al requisito de acreditación de cada institución educativa, una minoría aprueba exámenes que evalúan la Competencia Lingüística en Inglés (CLI) y que existen diferencias entre los estudiantes de nuevo ingreso a universidades privadas y quienes ingresan a universidades públicas, obteniendo resultados más altos los primeros (Davies, 2009).

Uno de los exámenes que evalúan la CLI es el Nelson English Language Test (NELT). Este examen mide el nivel del CLI de los alumnos después de haber asistido a 400 horas de clase. González, Vivaldo y Castillo (2004) señalaron que del total de los estudiantes de nuevo ingreso a educación superior que participaron en su investigación, sólo el 10.6% aprobaron el examen NELT, luego de haber asistido a cursos equivalentes a 600 horas de instrucción en el idioma. De modo similar, Lemus, Duran y Martínez (2008) identificaron situaciones desfavorables en la CLI de los estudiantes de nuevo ingreso a licenciaturas en universidades de Aguascalientes, en la Universidad Juárez del Estado de Durango y la Universidad de Quintana Roo.

En el estudio que se llevó a cabo en Aguascalientes, se identificó que los niveles de aprobación de NELT en una muestra de 1873 participantes de cinco instituciones de educación superior eran de 15.5% (Lemus et al., 2008). En la Universidad de Juárez del Estado de Durango se señalaron varios problemas con el rol del docente, en educación básica y media superior, que afectaron el nivel de CLI en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad. Entre los factores que se observaron se identifican el uso inadecuado de material didáctico y del tiempo dedicado a clases, la ausencia de trabajo interdisciplinario y la pérdida de autoridad del profesor. Finalmente, en la Universidad de Quintana Roo se encontró que la mayoría de los alumnos que ingresan a la licenciatura (86.7%) se encuentran en un nivel básico de competencia lingüística.

Davies (2009) afirma que la situación actual de la enseñanza del inglés en México no es favorable pero que la inversión en materia de enseñanza del inglés en universidades públicas es alta y ha mostrado un incremento a través del tiempo. No obstante, el autor señala que existen diferencias entre los niveles de inglés de estudiantes de universidades privadas y universidades públicas. Los resultados muestran que los estudiantes de nuevo ingreso a universidades privadas poseen un mejor nivel que puede atribuirse a sus estudios en escuelas de niveles educativos previos también privadas. Los estudiantes de nuevo ingreso a universidades públicas llegan con carencias significativas debido a que sus

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estudios previos son deficientes, en parte debido a la baja competencia lingüística de los profesores y a sus prácticas de enseñanza, como el uso extensivo del idioma español en las clases de inglés.

Por otro lado, en el estudio elaborado por el movimiento de *Inglés para la competitividad y la movilidad social* (Instituto Mexicano para la Competitividad A.C., 2015), se señala que las universidades no han logrado mejorar el nivel de inglés de sus egresados y esto se convierte en un problema ya que el 70% de las universidades exigen al menos un nivel B1 o B2 (A2 en Técnico Superior) para obtener un título de licenciatura, por lo que el incumplimiento del nivel de logro puede contribuir al rezago educativo y afectar la eficiencia terminal oportuna.

Los niveles de logro señalados por el Instituto Mexicano para la Competitividad toman como referente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), en particular los estándares esperados en educación superior. El uso de este marco de referencia en las instituciones educativas está incrementando a medida que adoptan estos lineamientos para medir niveles de competencia de forma válida y confiable. Así mismo, con el desarrollo de nuevos modelos de enseñanza se observa que la influencia que el MCER tiene en la alineación de su metodología posee elementos que permean en decisiones administrativas, incluyendo la contratación del personal docente.

Esta decisión es compartida por instituciones educativas en varios países en todo el mundo. A manera de promover y evaluar la competencia lingüística de los alumnos en el idioma, algunas universidades han decidido adaptar el MCER a sus programas de estudio y a los parámetros del perfil docente para la selección de profesores. En España, diversas universidades requieren que el dominio de los maestros de inglés sea equivalente al nivel B1. Además, utilizan las escalas del MCER para realizar propuestas de lo que los alumnos deben ser capaces de hacer en el idioma como requisito de titulación. (Halbach, Lazaro Lafuente, & Perez Guerra, 2013).

En general, los resultados con respecto al aprendizaje y la enseñanza de inglés en México muestran problemas similares a aquellos encontrados a nivel internacional. Existe una diferencia en los métodos de enseñanza entre universidades privadas, cuyo enfoque es la comunicación oral, y las universidades públicas, que utilizan enfoques tradicionales de enseñanza. El papel del docente, en la transmisión de conocimientos del idioma inglés, evidencia una necesidad por investigar las prácticas de enseñanza con el fin de mejorarlas,

para ofrecer a los estudiantes oportunidades de uso auténtico que les puedan ser útiles en contextos reales.

1.1.3. El Programa Institucional de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes¹

El aprendizaje de las lenguas extranjeras como elemento fundamental en la UAA tiene sus orígenes desde la creación de la institución en 1973, cuando se planteó entre los objetivos el fomento de una lengua extranjera. En ese entonces, la enseñanza de idiomas era impartida en respuesta a las peticiones de los departamentos. El inglés es el idioma más demandado en la institución; ² de hecho, en 1999 formó parte del plan de estudios de 30 de sus 51 carreras y desde el año 2000 es uno de los requisitos de titulación para los alumnos de pregrado.

Varios programas se han diseñado relacionados con la enseñanza de un segundo idioma en general, y en particular con la enseñanza del inglés como lengua extranjera: el Programa de Fomento al Segundo Idioma (PFSI) en el 2000; en el 2006, el Programa de Fomento a las Lenguas Extranjeras (PFLE); y en el 2012, el Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (PILE), que se encuentra vigente actualmente y tiene como propósito:

“Coadyuvar en la formación integral de los estudiantes de nivel pregrado, a través del aprendizaje de una lengua extranjera para facilitarles su inserción en la vida laboral, cultural, académica, social y económica desarrollando capacidades que respondan a los diversos contextos en donde se desenvuelven” (PILE, 2012).

El PILE surgió en el 2012 para regular los requisitos de titulación establecidos en el Reglamento de Docencia y está coordinado por el Departamento de Apoyo a la Formación Integral, que forma parte de la Dirección General de Servicios Educativos (DGSE). La DGSE es el área encargada de “ofrecer servicios de diferentes programas institucionales que complementan la formación integral del estudiante de la UAA” (DCRP, 2011).

¹ La información a la que se hace referencia en este apartado proviene principalmente del Marco Institucional de Formación Integral: Programa Institucional de Lenguas Extranjeras. También se recuperó información estadística proporcionada por el PILE que cuando se hace uso de esta información se señala en el texto.

² También se imparten alemán, francés, italiano y japonés.

Con la creación del DGSE en el 2011, se desarrolló un diagnóstico de la situación de la institución y se identificó un problema de rezago en los estudiantes ya que se encontraban sin acreditar el requisito de inglés como lengua extranjera, lo cual impactaría en la eficiencia terminal. El 50% de los alumnos de décimo semestre no cumplían con el requisito para su egreso. En el semestre enero-junio 2016, el porcentaje de alumnos que se situaba en rezago por el requisito de inglés se redujo, el 22% de alumnos se encontraban en esa condición, de acuerdo con la base estadística proporcionada por PILE (“Relación de estudiantes Acreditados,” 2016).

A partir de los resultados del diagnóstico, se estableció que los alumnos de nuevo ingreso presentarían un examen para facilitar su inscripción pronta a los cursos de lenguas extranjeras. El “Test of English for International Communication” (TOEIC) fue el examen utilizado para la ubicación de los alumnos hasta el año de 2014. Los resultados de estas aplicaciones dejaron ver que el nivel de conocimientos de la mayoría de los alumnos de nuevo ingreso a la institución era bajo. La mayoría fueron ubicados en los niveles dos y tres (de ocho) correspondientes a competencias básicas en el idioma.

Otros cambios implementados para facilitar el cumplimiento de este requisito de egreso fueron: establecer como condición la acreditación del idioma inglés antes de estudiar otro idioma; proveer horarios alternativos a través del Proyecto de Franjas de Horario, para ampliar las oportunidades de registro a los cursos de inglés a los alumnos; promover dos modalidades de acreditación, aprobación de cursos o presentación de examen de acreditación; y, diseñar un examen de colocación institucional.

Con respecto al examen de colocación institucional, en el 2015 el PILE reconoció que no era factible seguir financiando la aplicación del examen TOEIC, pues su costo incrementó debido al tipo de cambio del dólar. Aprovecharon esta coyuntura para diseñar un examen institucional que asegurara la correcta ubicación de los alumnos en los cursos que se ofrecen, pues los docentes habían señalado que el TOEIC no permitía una asignación precisa de los alumnos a los diferentes niveles. El examen institucional diseñado es el “Placement English Test” (PLET), el cual permite colocar a los estudiantes en uno de los niveles del PILE.

El PLET pretende contribuir a lograr una mayor congruencia en los objetivos del programa de idiomas y los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que fundamenta los programas del PILE y el examen de ubicación. El

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

MERC desempeña una labor importante en el PLET, debido a que los reactivos están diseñados contemplando los niveles de referencia común, para asignar a los estudiantes en el nivel correspondiente a su competencia lingüística. Además, al seleccionar un libro de texto que tiene como fundamento el MCER también se logra una alineación del PLET, el programa de idiomas y este material educativo.³

El PILE ofrece en total 8 cursos de inglés, con una duración de 75 horas cada uno. En los cursos se promueven las cuatro habilidades lingüísticas de idiomas, fundamentadas en el MCER: comprensión auditiva y lectora, y expresión oral y escrita. Se pretende que al concluir los primeros dos niveles el alumno se posicione en el nivel A1 del MCER, el tercero y cuarto corresponden al nivel A2, el quinto y sexto al nivel B1 y el séptimo y octavo al nivel B2 (ver Apéndice A de escala global de los niveles de referencia).

El PILE plantea algunos conceptos generales de la metodología de enseñanza y de aprendizaje. Las prácticas docentes deben estar fundamentadas en el constructivismo y se reconoce que es tarea del profesor impulsar el uso de esta metodología en las planeaciones, las estrategias didácticas, los contenidos y elementos relacionados con la práctica docente; se enfatiza el aprendizaje significativo y colaborativo, la estructura adecuada de la información y la solución de problemas.

Algunas prácticas que se promueven comprenden: que los alumnos sean conscientes de lo que aprenderán, ya que al mostrarles cómo pueden utilizar la información impartida en el aula, estarán motivados a continuar sus aprendizajes; relacionar los contenidos con conocimientos y experiencias previas de los alumnos para que puedan apropiarlos; escuchar a los alumnos y proporcionarles oportunidades de adquisición del idioma a través de situaciones auténticas, lo cual permitirá una mejor planeación con temas de interés en los que los alumnos puedan trasladar la resolución de problemas a la vida real; y, promover trabajo colaborativo.

Los cursos se imparten en dos modalidades: intensivos y extensivos. Los intensivos se llevan a cabo en periodos intersemestrales. Los extensivos durante el semestre y pueden ser semanales o sabatinos. En el semestre enero-junio 2016 había 1,762 alumnos inscritos en 91 cursos impartidos por 50 profesores. La mayoría de los cursos eran de nivel III y IV y en promedio el tamaño de los grupos era de 20 alumnos. El libro de texto es utilizado de

³ Serie de Oxford "American English File"

manera extensiva en los niveles básicos. En los niveles intermedio y avanzado se recomienda que el profesor utilice materiales didácticos y las TIC para impartir clase.

El PILE fundamenta sus programas, el PLET y el libro de texto en el MCER. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, Europe, 2001) ha servido como una base común para la elaboración de currículos y programas lingüísticos, guías curriculares, enseñanza y planeación, evaluaciones y libros de textos. Dentro de sus objetivos principales está el impulsar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de idiomas para asistir a que los diferentes actores de la educación puedan situar y coordinar sus esfuerzos.

El MCER comprende tres niveles de dominio; A (Usuario básico), B (Usuario independiente) y C (Usuario competente). Cada nivel, a su vez, se subdivide en dos, denominados como A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría). Para cada nivel se proporcionan definiciones, categorías y ejemplos que los profesionales en idiomas pueden usar para comprender y comunicar propósitos y objetivos lingüísticos. Los ejemplos proponen una descripción ilustrativa fundamentada en un método de enfoque a la acción acerca de lo que el alumno puede hacer al finalizar cada uno de los niveles.

Las descripciones incluyen enunciados sobre lo que los alumnos deben ser capaces de realizar: *can do statements* [enunciados de “puede hacer”]. Por ejemplo: en el nivel A1, relacionada con la habilidad de comprensión lectora, se encuentra el siguiente enunciado descriptivo “puede entender notas, instrucciones o información básicas” (ver el Apéndice A con la escala global de los niveles de referencia común). Cabe señalar que las escalas descriptivas de cada nivel del MCER no son exhaustivas y no pretenden cubrir cada contexto del uso del idioma.

Los “can do statements” son elementos fundamentales para la planeación de la enseñanza y su implementación. Además, sirven para la autoevaluación de los aprendizajes del alumno y la autoevaluación de las prácticas del profesor. Su uso requiere que el docente sea capaz de entender el nivel de competencia de los alumnos para posteriormente utilizarlo en tareas e interacciones que propicien el aprendizaje del siguiente nivel de desarrollo.

Por otro lado, en el MCER no se sugiere un método específico para lograr los objetivos de los descriptores, pero se fundamenta en un modelo comunicativo orientado

hacia las necesidades de los alumnos en los diferentes contextos de su vida cotidiana. En este modelo se reconoce que el idioma tiene un propósito que involucra la comunicación de significados importantes para los alumnos. Además del modelo comunicativo, el MCER sugiere que las prácticas docentes se orienten por el enfoque de *Task Based Language Teaching* [Enseñanza de Idiomas Basada en Actividades] o mejor conocido como TBLT por sus siglas en inglés (con las que se hará referencia al enfoque en el resto del documento).

En este enfoque el profesor proporciona oportunidades para que los estudiantes aprendan inglés por medio de actividades que propician el uso del idioma en situaciones auténticas, prácticas y funcionales. (Nunan, 2004). Los estudiantes completan una serie de actividades (*tasks*) que estimulan el deseo natural de mejorar la competencia lingüística, ya que son conscientes del uso del idioma en el mundo real. Por ejemplo, una visita al doctor, salir a comer a un restaurante o llamar a servicio al cliente.

Estas características que describen al MCER fundamentan el desarrollo de los programas, recursos y evaluaciones de este departamento de idiomas, las cuales muestran que la UAA considera el inglés como una habilidad importante que amerita esfuerzo para su desarrollo. La actualización de los diferentes programas educativos que culminaron en la creación del PILE es evidencia del desempeño institucional para lograr que los estudiantes puedan aprender el idioma. Asimismo, se destaca el interés del PILE por los rasgos del MCER que ayudan a estructurar los cursos de inglés que, si bien lo consideran únicamente como referente y no como un criterio obligatorio, le da congruencia a los diferentes elementos del programa.

1.2. Justificación

La relevancia que ha adquirido el idioma inglés lo ha convertido en un idioma que influye en las economías, el comercio, la comunicación y la cultura de las sociedades. Piechurska-Kuciel y Piasecka (2011) mencionan que el inglés se habla como idioma materno, como segunda lengua y actualmente es usado por tantas personas que se le ha denominado lenguaje internacional. Según los autores, el inglés es el idioma principal de diversas publicaciones (libros, investigaciones, reportes científicos y académicos), es empleado como vía de comunicación en contextos internacionales y de comercio, medios y tecnología.

Dado que es un idioma internacional, las instituciones educativas han incorporado su aprendizaje como parte de la formación de los alumnos. En México, se ha establecido el logro de un nivel específico de inglés como requisito de egreso en varias universidades, públicas y privadas. Por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Cuauhtémoc, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Autónoma de Aguascalientes se espera que los alumnos desarrollen competencias lingüísticas mínimas de nivel A2 a B2 en relación con el MCER.

No obstante, el aprendizaje del idioma inglés es complejo y multifactorial. Como se mostró en los antecedentes, el profesor desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de los alumnos y en el logro de los objetivos institucionales de los cursos relacionados con el idioma. Sin embargo, en México hay pocos estudios con respecto a las prácticas de los docentes en la enseñanza del inglés en educación superior y los que se encontraron apuntan a que los resultados en materia de competencia lingüística al terminar los cursos es deficiente (Davies, 2011).

El incumplimiento de los niveles de inglés establecidos por las universidades puede llevar al rezago educativo, disminución en los índices de eficiencia terminal, reducción de las oportunidades laborales futuras de los estudiantes y del acceso a otros tipos de conocimiento y medios de información.

En la UAA se han implementado medidas para prevenir y disminuir el rezago debido al incumplimiento de los niveles de egreso en este idioma. Una de estas medidas es la fundamentación del PILE en el MCER, el cual sirve como un referente para valorar el nivel de logro de los alumnos y proporciona a los diseñadores de cursos con los medios para reflexionar sobre su práctica y lograr una congruencia entre los distintos aspectos del diseño curricular (PILE, 2012).

Otra de las medidas es la alineación entre el examen de colocación, los programas de los cursos en sus diferentes niveles, los objetivos de cada nivel y el libro de texto; sin embargo, aún no se ha abordado la alineación de los elementos señalados con las prácticas docentes. Por esta razón, es fundamental analizar las prácticas de enseñanza de los profesores de inglés del PILE con el propósito de explorar la relación que guardan con los planteamientos del MCER y en específico con el enfoque de TBLT.

Este estudio se justifica en la carencia de información específica, ya que se desconoce cómo son las prácticas de enseñanza de inglés de los profesores. Debido a la

alineación que el PILE tiene con los planteamientos del MCER, es necesario identificar lo que el profesor está haciendo en el aula, si lo que hace se asemeja a las prácticas que promueve el TBLT o, en su defecto, a las prácticas de otros modelos y enfoques de enseñanza. Al obtener un acercamiento inicial de cómo se desempeña la labor docente, es posible tomar medidas necesarias que reduzcan la incidencia en rezago en los programas de pregrado de la institución derivados de la reprobación de los cursos de inglés.

El uso de los datos analizados puede contribuir también a un cambio positivo en los índices de eficiencia terminal, tomándolos como referentes para el diseño y actualización de planes de estudio, así como para medidas de evaluación de las prácticas docentes de los profesores. Para esta última labor, un estudio como este contribuirá al diseño de un instrumento semiestructurado que permitirá conocer las prácticas de enseñanza y dar seguimiento y retroalimentación a la forma en que los docentes las desarrollan para lograr los objetivos de aprendizaje de los alumnos y, asimismo, proporcionarles con una herramienta importante – como lo es el inglés – en la que podrán apoyarse en su profesión.

1.3. Objetivo y preguntas de investigación

A partir de los elementos antes expuestos, esta investigación pretende describir las prácticas de enseñanza en el aula de dos profesores de inglés del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la semejanza que guardan con el enfoque de TBLT.

Las preguntas de investigación que orientarán a la indagación de este objetivo son las siguientes:

1. ¿Qué similitudes y diferencias tienen las actividades que implementan los profesores del PILE con las que promueve el TBLT?
2. ¿Qué similitudes y diferencias hay entre los insumos que utilizan los profesores del PILE en sus prácticas de enseñanza con respecto a los que promueve el TLBT?
3. ¿Qué similitudes y diferencias hay entre los procesos de aprendizaje que implementan los profesores del PILE en las aulas con los que promueve el TBLT?

II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se describen los enfoques y metodologías de enseñanza de idiomas más destacados que se han desarrollado a través de la historia y que dieron surgimiento al TBLT, describiendo el objetivo de cada uno, el rol del profesor, el rol del estudiante, algunos de los materiales y actividades que se utilizan y algunas críticas que han surgido.

2.1. Métodos y enfoques de enseñanza

Para poder comprender las propuestas del TBLT es necesario, primero, conocer los enfoques y métodos de enseñanza que se han desarrollado en el campo del aprendizaje de idiomas ya que forman parte de la historia que dieron surgimiento al MCER. Asimismo, el TBLT tiene características que guardan semejanzas con las de otros enfoques y, por ende, con las prácticas de enseñanza de los profesores, quienes no se adhieren a un solo método para planear sus lecciones e impartir los temas de los cursos de inglés.

Existen múltiples metodologías para la enseñanza del inglés y cada una es diseñada por el profesor de acuerdo con el contexto en el que se encuentra (Brown, 2001). Los siguientes enfoques y métodos son comúnmente utilizados en la enseñanza de idiomas: La Traducción Gramatical [Grammar-Translation , El Método Directo [The Direct Method], El Método Silencioso [The Silent Way], El Enfoque Natural [The Natural Approach], El Enfoque Comunicativo [The Communicative Approach] y El Enfoque de Enseñanza de Idiomas Basado en Tareas [Task Based Language Teaching Approach]. A continuación se describe cada uno de estos enfoques.

2.1.1. La Traducción Gramatical

El método de traducción gramatical tiene una larga historia que data del siglo XVIII. Inicialmente conocido como el *método clásico*, fue concebido como un primer acercamiento para enseñar latín y griego (Brown, 2001). El latín en particular era un idioma que se enseñaba en educación superior y su enseñanza fue parte de la formación tradicional de ese siglo. No había un interés para comunicarse en latín y el idioma era impartido con fines escolares o en ocasiones para poder leer en un idioma extranjero. En el siglo XIX, el *método clásico* se convirtió en el *método de traducción gramatical* y seguía enfocándose en el uso de las reglas gramaticales como fundamento para la traducción de un segundo idioma a la lengua nativa.

Richards y Rodgers (2001) señalan que el objetivo era aprender el idioma para la revisión de literatura en el lenguaje objetivo y también para obtener los beneficios de desarrollo intelectual que resultan del estudio de una lengua extranjera. El enfoque primordial del método es analizar las reglas gramaticales por medio de un análisis detallado para traducir oraciones y textos del idioma objetivo al nativo y viceversa. Mientras que las habilidades de lectura y escritura tienen prioridad, no se presta mayor atención a la expresión verbal o a la comprensión auditiva.

La enseñanza se centra en el profesor, quien es la autoridad máxima en el aula y cuya función es enseñar las estructuras gramaticales y vocabulario en un inicio usando el idioma nativo, por medio de fórmulas y sin contexto. Posteriormente, modela la manera en que se traduce y proporciona ejemplos para la práctica de los estudiantes. Una vez que los estudiantes adquieren un dominio avanzado en la práctica, el profesor corrige y evalúa a través de exámenes escritos de traducción. En este método, el trabajo principal del profesor es guiar a los estudiantes en el logro de los objetivos de, mientras que la función de los alumnos es principalmente seguir las instrucciones del profesor. Se espera que los estudiantes dominen las técnicas de traducción de textos que se imparten en clase (Richards & Rodgers, 2001). En el aula no se promueven interacciones entre compañeros. Dada la naturaleza del método, en la mayoría de los casos los alumnos son incapaces de comunicarse oralmente en el idioma, lo cual no indica un problema puesto que el objetivo es adquirir estrategias de lectura y escritura.

Con respecto a los materiales didácticos, es común que se utilice un libro de texto de idiomas acompañado de varios textos académicos, incluso en niveles básicos. Richards y Rodgers (2001) mencionan algunos materiales como listas de vocabulario bilingüe, diccionarios y textos avanzados que se introducen casi desde un inicio. En cuanto a las actividades, las técnicas de memorización de vocabulario y de varias declinaciones y conjugaciones, traducciones de textos y ejercicios escritos constituyen las principales actividades del método de traducción gramatical, y el uso del idioma nativo predomina en las interacciones entre el profesor y el alumno para realizar las actividades.

Los textos contemporáneos para la enseñanza de una lengua extranjera a nivel universitario frecuentemente reflejan principios derivados del método de traducción gramatical (Richards & Rodgers, 2001), aunque su uso en las aulas no contribuye a la mejora de las habilidades comunicativas de los alumnos (Brown, 2001).

2.1.2. El Método Directo

A finales del siglo XIX comenzaron a surgir métodos que se oponían al de traducción gramatical. Uno de ellos fue el método directo, entonces conocido como el método natural, el cual promovía una forma de aprender similar a la de un infante cuando adquiere su idioma nativo.

El método directo establece que el aprendizaje de un segundo idioma debe ser de la misma forma en que se adquiere el primer idioma, dando mayor prioridad a la enseñanza de habilidades de expresión oral y comprensión auditiva (Brown, 2001). El método también enfatiza la enseñanza de vocabulario cotidiano, sin tecnicismos, y el uso exclusivo del idioma objetivo; la inmersión es un elemento importante y se busca que el alumno este en constante contacto con el idioma que está aprendiendo.

El profesor debe ser nativo al idioma que se pretende enseñar o tener habilidades del idioma cercanas a las de un hablante nativo (Richards & Rodgers, 2001). Es el encargado de demostrar el lenguaje por medio de los diferentes materiales disponibles, evitando a toda costa traducirlo o explicarlo; una de sus funciones más importantes es modelar el idioma en todos sus aspectos, tanto gramaticales como de pronunciación.

Los estudiantes deben estar comprometidos a dedicar tiempo a su aprendizaje, dentro y fuera del aula, buscando oportunidades para estar en contacto con el idioma para facilitar su adquisición o simplemente para practicar lo que se ha visto en clase. Se espera que aprendan a pensar en el idioma y no a traducir de su idioma nativo al idioma objetivo.

La gramática se enseña de forma inductiva a través de ejemplos contextualizados, sin explicar su complejidad y permitiendo que el estudiante descubra la forma en que debe ser utilizada. Hay un mayor enfoque en la comprensión auditiva y en elementos orales, enfatizando la pronunciación correcta. La corrección de errores se realiza por medio de preguntas en donde el profesor ofrece dos opciones y el alumno debe elegir la opción adecuada. Las lecciones se imparten por medio de situaciones contextualizadas y la mayor parte del vocabulario se enseña utilizando objetos reales.

Este método junto con el de traducción gramatical predominaron en las aulas hasta mediados del siglo XX cuando el factor económico se elevó (Richards & Rodgers, 2001). El método fue desarrollado para ser utilizado en escuelas privadas, debido a los costos de contratación de maestros nativos de cada idioma y el requerimiento de grupos con un

número de alumnos reducido. Su adaptación para escuelas públicas no ha resultado funcional (Brown, 2001; Richards & Rodgers, 2001), ya que no cuentan con los recursos necesarios dentro de su presupuesto para poder cubrir los costos elevados de contratar a profesores nativos del idioma con los antecedentes académicos necesarios para impartir las clases.

2.1.3. El Método Silencioso

El método silencioso fue diseñado por Caleb Gattegno en los años 60s, quien antes de trabajar en la enseñanza de idiomas, era diseñador educativo de programas de lectura y matemáticas. Gattegno descarta la idea de que un segundo idioma puede ser aprendido de la misma forma en que se adquiere el idioma nativo y postula que el idioma se adquiere por medio de situaciones ficticias.

El método fue diseñado para ayudar a los alumnos a desarrollar un nivel básico de expresión oral y comprensión auditiva. La premisa es que se enseña al alumno cómo aprender el idioma y para lograr esto, el maestro debe permanecer en silencio la mayor parte del tiempo (Larsen-Freeman, 2000). Se enfatiza la pronunciación y la fluidez y los alumnos aprenden a través de los sonidos, utilizando materiales didácticos específicos a este método. La gramática no se explica de manera explícita y el vocabulario es limitado.

Aunque el profesor permanece en silencio la mayor parte del tiempo, sigue siendo un elemento indispensable del método: activa los conocimientos previos de los alumnos; genera situaciones en las que se utilizan las estructuras del idioma; utiliza los errores, sin corregirlos, para decidir si los temas deben ser reforzado; y es un experto en el uso de materiales, que requieren dominio metodológico para que el alumno pueda entender su propósito.

En este método se espera que el estudiante adquiera autonomía, independencia y responsabilidad de su propio aprendizaje (Richards y Rodgers, 2001): el alumno elige los recursos más apropiados para lograr un objetivo; trabaja en equipo; tiene disposición para practicar sin preocuparse por cometer errores; y, se espera que desarrolle criterios propios para tomar decisiones del lenguaje que utilizarán, pues asume en ocasiones el papel de docente para apoyar a sus compañeros, resolver problemas y autoevaluarse.

Los materiales principales que se utilizan ilustran la relación entre sonidos y significado. Se emplea un diagrama de colores asociados a sonidos y cada color representa

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

un sonido distinto que se usa para formar sílabas, palabras, oraciones y también funciona como indicador de la intensidad sonora de cada palabra u oración (Larsen-Freeman, 2000). También se usan barras de colores para proporcionar elementos visuales de las acciones (verbos) y de las estructuras gramaticales. En los niveles básicos su uso es para que los alumnos aprendan los colores y los números, mientras que en niveles avanzados representan fórmulas gramaticales (v.gr. la estructura de una oración, de una pregunta o la posición de un pronombre dentro de una oración). Se emplean 12 tablas de palabras con las letras codificadas en su respectivo color para que los alumnos las pronuncien y las aprendan adecuadamente.

El método silencioso tiene algunas deficiencias si se usa de forma exclusiva. Larsen-Freeman (2000) señala que los principios de este método son de gran alcance y que tienen un gran impacto sobre la educación, pero que también muestra una enseñanza que es subordinada al aprendizaje. El desarrollo de actividades comunicativas es casi inexistente ya que gran parte de la enseñanza involucra ejercicios aislados de lenguaje estructurado. Las interacciones del profesor ofrecen una guía mínima en el aprendizaje del alumno y el material didáctico no incluye todos los aspectos del lenguaje.

2.1.4. El Enfoque Natural

Este enfoque surgió de las experiencias de Tracy Terrell enseñando español y se deriva de las teorías de adquisición de un segundo idioma que Stephen Krashen creó entre 1982 y 1997 (Richards & Rodgers, 2001). Krashen y Terrell clasifican al enfoque natural como un ejemplo de un enfoque comunicativo, debido a que la función principal de un idioma es la comunicación.

El objetivo de este enfoque es el desarrollo de habilidades básicas de comunicación personal en situaciones cotidianas, como ir de compras, escuchar la radio y conversar. Los objetivos específicos dependen en las necesidades y habilidades de los alumnos y del nivel que se imparte (Richards & Rodgers, 2001). Estos objetivos se establecen en función de un análisis de necesidades que se entiende como la indagación de los propósitos que persigue un alumno en el aprendizaje de un idioma, ya que se reconoce que las razones por las que el alumno estudia un idioma son diversas y que no todos los individuos requieren aprender lo mismo (Long, 2014), de tal manera que los cursos deben ser diseñados tomando esto en cuenta.

Para realizar un análisis de necesidades se consideran dos aspectos; la responsabilidad y la pertinencia. En otras palabras, el análisis debe ser responsablemente asignado a expertos, comúnmente lingüistas del idioma que se enseñará, aunque también se puede llevar a cabo por profesores, quienes realiza el análisis de necesidades para encontrar los temas de interés de los estudiantes (Richards & Rodgers, 2001). También se debe tener paciencia y prever que el análisis de necesidades puede diferir entre cada grupo de alumnos, dependiendo de factores como el uso que le darán al idioma en el futuro, el programa de pregrado que estén cursando y la necesidad comunicativa, entre otros.

En la enseñanza, el profesor proporciona múltiples oportunidades para la comunicación; es la fuente de insumos para el aprendizaje del estudiante; crea actividades interesantes y estimuladoras (Brown, 2001); corrige los errores sólo cuando impiden la comprensión del mensaje; y, construye una atmósfera en la que los alumnos se sienten cómodos. En la construcción de este tipo de ambiente también influyen los temas seleccionados a través del análisis de necesidades, pues sirven para construir un vínculo afectivo, exponiendo al alumno al vocabulario adecuado a sus necesidades de comunicación básica.

En el enfoque natural se tiene la premisa de que los beneficios de hablar un segundo idioma se dan únicamente cuando los alumnos se sienten preparados, y se denomina *periodo silencioso*, al tiempo que transcurre desde que los alumnos comienzan a estudiar el segundo idioma y sus primeras producciones del lenguaje (Brown, 2001).

Se espera que los alumnos decidan cuándo hablar, de qué hablar y qué expresiones lingüísticas usarán cuando comienzan la producción del lenguaje, y se reconoce que esto variará conforme a la etapa de desarrollo lingüístico en la que se encuentre. Las etapas por las que los alumnos se desplazan son: preproducción, cuando desarrollan habilidades de comprensión auditiva; producción temprana, cuando comienzan a hablar, cometiendo varios errores; discurso, en la que la producción de expresión verbal se extiende al discurso en actividades que requieren mayor comunicación en el idioma (Brown, 2001).

Los alumnos proporcionan información acerca de las metas que persiguen de acuerdo con sus necesidades, y hacen un compromiso para garantizar la comprensión de los insumos proporcionados por el profesor, con quien se decide cuánto tiempo dedicar a los elementos estructurales que puedan surgir (Richards & Rodgers, 2001). Cuando se

presta atención a los aspectos gramaticales, se espera que el alumno lo haga por sí mismo, pero privilegiando un enfoque comunicativo en las clases.

Los materiales que se utilizan en el aula en este enfoque son objetos reales, con el propósito de promover la comprensión y la comunicación; dentro de este tipo de objetos se encuentran fotos, horarios, folletos, anuncios, mapas, periódicos, entre otros. Los juegos también son útiles por su capacidad de crear un ambiente centrado en el cumplimiento de un objetivo interesante en sí mismo y no en el aprendizaje del idioma. Aunque se reconoce que los materiales son necesarios, el recurso más importante de este enfoque es el profesor y el lenguaje que promueve. Es por esto que el enfoque natural se considera centrado en el docente, a pesar de que los enfoques comunicativos comúnmente se destacan por centrarse en el alumno.

Una de las limitaciones que se han identificado en este enfoque es que algunos estudiantes nunca parecen estar listos para producir lenguaje o lo hacen en diferentes momentos con respecto a sus compañeros, esto último dificulta un manejo eficiente del grupo (Brown, 2001). Otra crítica es que se espera que los estudiantes participen en actividades comunicativas entre ellos mismos, pero si la competencia lingüística de los alumnos es la misma, evitaría que el lenguaje se desarrolle a niveles más avanzados simplemente porque no los han alcanzado y que por ello no puedan mejorar su nivel actual en el idioma (Richards & Rodgers, 2001).

2.1.5. El Enfoque Comunicativo

A inicios de los años 70s enfatizó examinó la forma en que se enseñaban los idiomas, reconociendo la importancia de desarrollar cuatro habilidades para comunicarse: expresión escrita, expresión oral, comprensión auditiva y lectura (Richards & Rodgers, 2001). Este enfoque parte del supuesto que las intenciones comunicativas son más importantes que las reglas y estructuras. Uno de sus principios es que el aprendizaje se da por sí mismo, siempre y cuando haya exposición continua del lenguaje y oportunidades de práctica.

Se espera que el profesor facilite el proceso comunicativo entre los alumnos y las actividades y textos que se utilizan en el aula, y que actúe como parte del grupo de enseñanza y aprendizaje (Breen y Candlin, 1980). Otras funciones del docente son: organizar los insumos; ser un recurso en sí mismo; guiar a los alumnos en los procesos y actividades del aula; retroalimentar cuando sea necesario; investigar; compartir la

responsabilidad de aprendizaje y enseñanza con los estudiantes; y, asesorar y analizar las necesidades del grupo.

En este enfoque se espera que los alumnos descubran cómo aprender el idioma (Breen & Candlin, 1980) y que obtengan cierto nivel de autonomía en su aprendizaje. Su principal función es negociar entre los procesos de aprendizaje introducidos por el profesor, el objeto de aprendizaje de los temas que se desarrollarán y su aprendizaje adquirido en el idioma, de tal forma que se convierten en maestros para otros estudiantes e informantes de su propio aprendizaje hacia el profesor. Debe existir un compromiso de los estudiantes para contribuir y trabajar en equipo, deben tener un deseo o un propósito para comunicar algo, para motivarse en el uso activo del idioma y enfocarse en el contenido de lo que están expresando.

Las actividades que se promueven en este enfoque son de comunicación auténtica, dándole mayor importancia al cumplimiento de la tarea comunicativa y no a la precisión del lenguaje que se utiliza. Algunas de las actividades que se incorporan en las prácticas de enseñanza son: juegos de roles, simulaciones, rompecabezas, intercambio de información y construir textos en equipo (v.gr. historias o poemas) (Richards & Rodgers, 2001) y también hace énfasis en que los materiales didácticos que se empleen deben servir como herramientas para promover la práctica comunicativa y no limitar el lenguaje a una estructura lingüística en particular que debe ser practicada.

Una de las críticas que se ha hecho a este enfoque es que favorece a profesores nativos, debido a que se requiere un dominio completo del idioma para responder a los problemas o preguntas que surgen en las aulas. También se critica la *erradicación* de aspectos explícitamente gramaticales en la enseñanza, con el fin de que los alumnos mejoren su fluidez sin tomar en cuenta la precisión. En la literatura se encuentra una mayor cantidad de ventajas de desarrollar la habilidad de comunicación auténtica, en relación a las críticas, y es el enfoque más utilizado en los programas de cursos de idiomas.

2.2. El Enfoque de Enseñanza de Idiomas Basado en Tareas

El enfoque de TBLT se formaliza con Prabhu (1987), quien especuló que los alumnos aprenden mejor concentrándose en la tarea a desempeñar que en el aprendizaje del idioma como tal. Mientras impartía clases en escuelas de Bangladesh, Prabhu se percató de que sus estudiantes se concentraban más en realizar las actividades que les asignaba, que en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

el objetivo específico de la actividad. Dichas actividades implicaban algún tipo de solución de problema y, tras su continua implementación, encontró que aprendían el idioma con mayor facilidad. El desarrollo posterior de este enfoque llevó a que fuera incluido en diversos planes de estudio. El TBLT se deriva del enfoque comunicativo y se considera como una expansión del mismo.

El propósito del TBLT es ayudar a que los alumnos logren objetivos comunicativos a través de la implementación de tareas pedagógicas que les permitan utilizar los recursos disponibles para comunicarse; los recursos a los que alude pueden ser lingüísticos (vocabulario, estructuras gramaticales, parafraseo, comprobación de comprensión, peticiones de clarificación, repetición, cambio léxico, etc.) y no lingüísticos (pausas en el discurso, muletillas, interrupciones abruptas, elipses, inferencias, entonación, lenguaje corporal, etc.). En este enfoque, una tarea pedagógica se refiere a la simulación de una actividad cotidiana (tal como leer un periódico y hablar de noticias actuales) que permite a los alumnos crear, expresar y entender significados, pero con un objetivo y un resultado comunicativo que pueda evaluarse dentro del aula (Ellis, 2003; Long, 2014; Nunan, 2004; Prabhu, 1987; J. Willis, 1996). Es a través del aprendizaje adquirido en el proceso de estas tareas pedagógicas que los alumnos desarrollan habilidades comunicativas.

En este enfoque el profesor asume una función de seleccionador y secuenciador de tareas pedagógicas (Richards & Rodgers, 2001). El docente elige, adapta y diseña las tareas y materiales, además de planear la secuencia en la que se llevarán a cabo. Otra función del profesor es preparar a los estudiantes para que sean capaces de realizar las tareas pedagógicas; esto puede implicar que explícita o implícitamente provea explicaciones, modelaje y presentación de vocabulario, entre otras actividades.

Debido a que la mayoría de las tareas pedagógicas involucran interacción entre los alumnos e intercambio de información, los alumnos asumen un papel activo con sus compañeros. Se espera que los estudiantes sean innovadores y no teman arriesgarse cuando las actividades en las que participen involucren elementos lingüísticos que aún no han adquirido, y recurran sólo a los que tengan disponibles para comunicarse y lograr el objetivo. En este sentido, el alumno debe asumir responsabilidad sobre su propio aprendizaje para desarrollar su competencia lingüística.

Los materiales que se utilizan en el enfoque de TBLT dependen en gran medida de la tarea pedagógica que se realizará en el aula. En niveles básicos es posible se utilicen

menos materiales didácticos y se apoyen más en el libro de texto que en niveles intermedios o avanzados. Los materiales deben ser lo más cercanos a los que se usan en situaciones auténticas, por ejemplo, periódicos, ropa, videos no diseñados para la enseñanza de idiomas, entre otros (Long, 2014; Nunan, 2004), puesto que las tareas pedagógicas parten de situaciones reales en las que el alumno podría encontrarse usando el idioma para comunicarse como lo es una entrevista de trabajo, escribir un correo electrónico o pedir información acerca de algo.

Se considera que el TBLT se encuentra en sus fases iniciales y actualmente se investiga la eficacia de sus principios (Ellis, 2003; Nunan, 2004; J. Willis, 1996). Existen pocos autores que cuestionan el valor pedagógico del TBLT (Richards & Rodgers, 2001) debido a que el uso de tareas pedagógicas ha sido promovido en otros enfoques y métodos, aunque se reconoce una falta de consenso acerca de los esquemas propuestos para el TBLT, como los tipos de tareas pedagógicas, la secuencia, la evaluación y los procesos.

2.2.1. Definición del concepto de tarea

No existe una definición única del concepto de tarea, por lo que se muestran las comprensiones de diferentes autores en este enfoque. Prabhu (1987) definía una tarea como una actividad que requiere que los alumnos lleguen a un resultado a partir de información compartida por medio de algún proceso cognitivo que permita al profesor controlar y regular dicho proceso. Richards, Platt y Weber (1985) definen una tarea pedagógica como una actividad o acción que resulta de procesar o entender el lenguaje. Es decir, requiere que el profesor especifique en qué consiste el cumplimiento exitoso de la tarea, que su implementación en la enseñanza de idiomas se enfoque en la comunicación y que su propósito en el aula no sea solamente el de practicar el lenguaje, sino el de realizar actividades que sean transferibles a contextos fuera del salón de clases. Con esto, los autores le dan a la definición un elemento de función lingüística dentro del aula.

Candlin y Murphy (1987) definen una tarea como un conjunto de actividades diferenciadas, secuenciales, de planteamiento de problemas, que involucran a estudiantes y profesores en alguna selección conjunta de una variedad amplia de procesos comunicativos y cognitivos, aplicada a conocimientos previos y nuevos, en una exploración y ejecución de objetivos previstos o emergentes dentro de un medio social. En esta

definición se destaca que una tarea implica comunicarse utilizando los conocimientos ya disponibles al individuo para transmitir un mensaje.

En consonancia con Candlin y Murphy (1987) Willis (1996) define una tarea como una actividad en donde el idioma objetivo es usado por el alumno con un propósito comunicativo para lograr un resultado específico, por ejemplo, agendar una cita exitosamente con el médico o dar información por teléfono. De esta definición se desprende que una tarea es planeada por el profesor e incluye la definición de un resultado esperado. El propósito comunicativo es el objetivo del cumplimiento de dicha tarea.

Ellis (2003) considera que una tarea es un plan de trabajo que requiere que los alumnos procesen el idioma pragmáticamente, con la finalidad de obtener un resultado que pueda ser evaluado de acuerdo con la manera en que el contenido proposicional haya sido transmitido. Presenta los siguientes puntos como características comunes de las tareas: 1) una tarea es un plan de trabajo; 2) una tarea se enfoca principalmente en el significado; 3) una tarea involucra procesos reales del uso del lenguaje; 4) una tarea involucra procesos cognitivos; y 5) una tarea tiene un resultado comunicativo claramente definido. La definición de Ellis se centra aún más en un contexto educativo. Una tarea, para el autor, ya es una actividad que se realiza en la enseñanza de idiomas.

Nunan (2004) define una tarea pedagógica como una pieza de trabajo en aula que involucra que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan o interactúen en el idioma objetivo, mientras su atención se enfoca en movilizar su conocimiento gramatical para expresar un mensaje. El autor indica que la tarea debe tener un sentido de cumplimiento y que debe ser un acto comunicativo en sí, con un inicio, un intermedio y un final. En su definición, Nunan retoma aspectos de las descripciones de varios autores y conceptualiza los momentos que involucran una tarea bajo este enfoque.

Long (2014) hace una distinción entre tareas y tareas pedagógicas. Retoma la definición que le dio al término de tarea en 1985 y la define como una actividad del mundo real, una actividad que las personas realizan cotidianamente, como llenar un formato, escribir una carta o reservar un cuarto de hotel,. También señala que una tarea puede ser llevada al aula para enseñar un idioma. El proceso está en el diseño de una serie de tareas más pequeñas que eventualmente contribuyen al cumplimiento de la tarea objetivo. En el momento en que el profesor diseña o modifica estas tareas pequeñas para llevarlas al aula, se convierten en tareas pedagógicas que deben ser progresivamente más complejas. En

otras palabras, el profesor diseña una serie de tareas pedagógicas (tareas pequeñas, diseñadas o modificadas por el docente para usar en el aula) que serán completadas por los alumnos para llevar a cabo una tarea (una actividad del mundo real).

Además, subraya la importancia de no confundir la tarea pedagógica del enfoque de TBLT, la cual requiere una planeación sistemática, con la tarea pedagógica de una técnica de enseñanza, pues esta última puede ser una actividad aislada de las demás. La diferencia principal entre una tarea pedagógica en el enfoque TBLT y la de una técnica de enseñanza, es que el TBLT se enfoca en el cumplimiento de la tarea; las estructuras gramaticales y vocabulario surgen de la necesidad de realizar esa tarea, mientras que en otros enfoques es a la inversa, las tareas surgen de la necesidad para aprender estructuras gramáticas y vocabulario.

Los autores coinciden en que una tarea es una actividad cotidiana para crear, expresar y entender mensajes, con un objetivo y un resultado comunicativo. Cuando una tarea es modificada para ser replicada en un contexto de enseñanza dentro del aula, le denomina como una tarea pedagógica. A las tareas utilizadas en cualquier otro método o enfoque se les denomina actividades apoyadas en las tareas y no deben confundirse con el enfoque de TBLT, debido a que su propósito es distinto. Mientras que una tarea del TBLT se enfoca en el acto comunicativo exitoso, las actividades apoyadas en las tareas se enfocan en la práctica de vocabulario o estructuras gramaticales.

De acuerdo con las definiciones presentadas, algunos rasgos propios de las tareas y que las alejan de convertirse en simples ejercicios son (Willis y Willis, 2007):

1. Atraer el interés de los alumnos
2. Tener un enfoque principal en la comunicación y alentar la colaboración
3. Tener un objetivo y un resultado
4. Ser juzgadas o calificadas con base en el resultado
5. Priorizar el cumplimiento de la tarea
6. Estar relacionadas a actividades auténticas, es decir, actividades que se realizan cotidianamente en nuestras vidas

2.2.2. Principios Metodológicos del TBLT

Los Principios Metodológicos son una serie de rasgos o características que son deseables para facilitar el aprendizaje de un idioma y provienen de teorías y hallazgos de investigaciones acerca de la adquisición de un segundo idioma y de la psicología educativa, entre otros campos de estudio (Doughty & Long, 2003), cuyo fundamento teórico y empírico sugiere que estos rasgos deberían manifestarse en cualquier enfoque relacionado con la enseñanza de idiomas. Long (2014) desarrolló estos diez principios metodológicos para caracterizar el enfoque del TBLT, de los cuales se presentará una descripción breve y se ilustrará con el tipo de actividades que puede ser observado en cada uno. Es importante señalar que los ejemplos que se proporcionarán en cada principio, aunque aislados para este fin, no deben considerarse como ejercicios, sino como parte de una secuencia de tareas en un programa de TBLT.

PM1: Trabajar con base en tareas, no en libros de texto

Long (2014) señala que los programas de estudio deben ser diseñados con el objetivo de completar tareas, las cuales deben ser consideradas como el medio por el cual se enseña un idioma. Es decir, que no se debe enseñar contemplando alguna estructura gramatical o vocabulario en particular, sino por lo contrario, las estructuras y vocabulario enseñados surgen como resultado de completar la tarea.

El autor menciona que los libros de texto comúnmente contienen actividades con ejercicios que simulan tareas. Por ejemplo, dentro de un mismo contexto se incluyen lecturas acompañadas de ejercicios gramaticales, preguntas de comprensión lectora e incluso grabaciones de audio, promoviendo la producción del idioma por parte de los alumnos. Sin embargo, la función de este tipo de materiales es enseñar una estructura gramatical o vocabulario en particular, no el cumplimiento de una tarea. En el TBLT las actividades y ejercicios se diseñan o adaptan de acuerdo con la tarea a cumplir, y las estructuras gramaticales y el vocabulario se enseñan en función de lo que se necesita para realizar la tarea. Se busca que las tareas que proporcionen a los alumnos experiencias propias, evitando que sólo lleven a cabo las que han sido diseñadas y realizadas por otros.

Por ejemplo, en una sesión del nivel A2 – que representa un nivel básico de competencia lingüística –, donde se busca que el alumno pueda entender oraciones y expresiones cotidianas usadas en áreas de relevancia inmediata (como información

personal, compras, geografía local, empleo); este objetivo se puede trabajar con el enfoque que promueve el libro de texto o con el enfoque de TBLT. El enfoque del libro de texto proporciona vocabulario de direcciones y señalamientos que posiblemente no se utilicen en el contexto de aprendizaje en el que se utilizará el idioma. También contiene un mapa ficticio o de una ciudad ajena al alumno y, después de memorizar el vocabulario, se usa como práctica individual para seguir direcciones de un punto a otro escuchando una grabación de audio. El profesor revisa las respuestas preguntando a los alumnos las ubicaciones en las que terminaron después de seguir las indicaciones. El ejercicio no tiene un objetivo comunicativo, sino uno cognitivo relacionado con la técnica de memorización.

Por otro lado, bajo el enfoque del TBLT, la tarea podría desarrollarse proporcionando un mapa de la ciudad en la que radican o a la que viajarán los alumnos. Pregunta a los alumnos acerca de las actividades que pueden realizar en la ciudad y de los lugares turísticos que pueden visitar; les pide que ubiquen un punto en la ciudad desde el que se desplazarán y demuestra cómo llegar a diferentes lugares. Después de la demostración, asigna como tarea a equipos (que fueron previamente organizados), dar direcciones a un alumno extranjero que llegó a estudiar a la universidad en la que ellos están cursando sus carreras, partiendo del edificio en el que se encuentran actualmente y dirigiendo a los lugares más populares. Mientras realizan la tarea, el profesor enseña vocabulario y estructuras gramaticales que surjan a partir de la necesidad de completarla. Finalmente, los equipos comparten sus respuestas y en grupo discuten las direcciones en las que coincidieron con otros equipos o las mejores rutas que pueden tomarse de un lugar a otro.

En este ejemplo se puede observar la diferencia entre ambos métodos de enseñanza. En el ejercicio del libro de texto, los alumnos memorizan el vocabulario que necesitarán para entender las direcciones proporcionadas por la grabación de audio para identificar la ubicación final de cada conjunto de direcciones. No hay producción comunicativa en el proceso y simplemente siguen instrucciones de un locutor con la finalidad de practicar el vocabulario que acaban de estudiar. En contraste, la tarea asignada en el TBLT se enfoca en que los alumnos compartan información relevante al contexto en el que se desarrolla, que logren llegar a una ubicación y que además expliquen el proceso que siguieron en el cumplimiento de la tarea con el propósito de fomentar la comunicación en el idioma. El lenguaje que aprenden en este enfoque surge de la necesidad de cumplir esta tarea, no de aprender una lista de vocabulario.

PM2: Promover el aprendizaje en la práctica

Long (2014) explica que la enseñanza de un idioma debe ser centrada en el alumno, de acuerdo con sus necesidades presentes, en lugar de estudiar lenguaje con la suposición de que lo utilizarán para comunicarse en un futuro. También señala que las tareas pedagógicas se caracterizan por promover la práctica y solución de problemas, estas características generan interés en el alumno y favorecen que mantenga su atención; con actividades y ejercicios de repetición esto sería menos probable.

Por otro lado, se afirma que el diseño de las tareas pedagógicas debe complejizarse gradualmente hasta simular una situación que los alumnos podrían enfrentar en la vida real para cumplir la tarea objetivo.

La experiencia personal obtenida por medio de la práctica en actividades cotidianas incrementa la probabilidad de que el alumno transfiera los conocimientos adquiridos a un contexto fuera del aula (Long, 2014). Probablemente un alumno recordará más haber escuchado las direcciones de un hablante nativo y trazado una ruta en un mapa real a partir de ellas, que estudiar una lectura en la que se describe la ruta que alguien más tomo del punto A al punto B.

Retomando el ejemplo del principio metodológico anterior, el profesor puede ampliar la secuencia de tareas pedagógicas y culminar con la tarea objetivo asignando la siguiente instrucción: deben seguir direcciones proporcionadas en distintos puntos de la universidad para recoger documentos de inscripción del alumno extranjero. A los equipos se les proporciona un mapa de la universidad junto con una dirección para llegar a una ubicación específica y recoger uno de los documentos. En el transcurso deben asegurarse de trazar en el mapa la ruta que siguieron. En el destino encontrarán otra dirección a seguir para llegar a otra ubicación específica y recoger otro documento. Los pasos se repiten hasta que cada equipo llega a la última ubicación en un tiempo determinado. En este lugar obtendrán el último de los documentos que deben entregar al profesor. Si el tiempo se agota, los alumnos deben regresar al aula. Al finalizar, comparten la ruta que siguieron con otros equipos, sin importar si llegaron o no al destino final.

Los contenidos de las lecciones puestos en práctica, según este PM, permiten que los alumnos se comuniquen con mayor facilidad. Al explicar la ruta que siguieron, incluso si se perdieron, están logrando el objetivo comunicativo; se identifican con la experiencia, y

esto hará que haya más posibilidades de que retengan la información utilizada para el cumplimiento de otras tareas y para su uso en situaciones fuera del aula.

PM3: Diseñar insumos elaborados

Long (2014) distingue tres tipos de insumos; simplificados, elaborados y auténticos. Los insumos simplificados son ejercicios descontextualizados cuyo propósito es la práctica de vocabulario o de estructuras gramaticales. Un ejemplo de esto son los ejercicios de asociación entre verbos e imágenes, de llenar espacios en blanco en oraciones aisladas o de marcar los temas mencionados en una grabación de audio (enlistados en el ejercicio), que comúnmente se encuentran en libros de texto de cursos de inglés.

Los insumos auténticos se caracteriza por ofrecer a los alumnos aspectos lingüísticos que son procesables en tiempo real por hablantes nativos, pero no por principiantes con conocimiento limitado. Algunos ejemplos de insumos auténticos son entrevistas de celebridades, artículos en periódicos, películas de cine, libros, canciones y cualquier otro medio de habla inglesa que se utilice en el aula pero que no esté diseñado con un propósito educativo en mente. Aunque estos insumos poseen más elementos lingüísticos, su comprensión es difícil para alumnos que no pertenezcan a un nivel avanzado; los exponen a un lenguaje que está fuera de su alcance y que no les permite comprender o realizar la tarea.

Los insumos elaborados representan un punto intermedio entre los simplificados y los auténticos: mantienen una complejidad lingüística más alta que los simplificados, pero sin alcanzar la de los auténticos; son equiparables a los simplificados con respecto al grado de comprensión, procurando que sea en función del aprendizaje de la lengua sin sacrificar características de comunicación natural y real (p.ej. pausas, parafraseo, entonación, redundancia, etc) ni de contexto. El diseño de este tipo de insumo es indispensable en el TBLT, por su adaptación al nivel de competencia lingüística del alumno.

A continuación, se muestra un ejemplo de una actividad de nivel B1 – que representa un nivel pre-intermedio de competencia lingüística – en donde se pretende que el alumno sea capaz de comprender los puntos principales de una conversación sobre asuntos cotidianos que ocurren en el trabajo. Primero, el profesor elabora un insumo escrito en forma de un documento de oferta laboral con el perfil esperado de los aspirantes. La descripción del perfil de cada puesto usa adjetivos con una definición breve, por ejemplo

“...el aspirante debe ser precavido; cauteloso y que cuide todos los posibles riesgos para evitarlos...”. De esta manera, el alumno puede comprender el significado de la palabra “precavido”. Posteriormente, en pares, deben redactar un puesto adicional a los presentados en el insumo elaborado, utilizando un conjunto de adjetivos personales identificados o que hayan aprendido por sí mismos.

En esta tarea, el vocabulario se introduce dentro de un contexto específico que fue creado por el profesor y que se convierte en parte de una secuencia de tareas como se sugiere en el TBLT. En contraste, un insumo simplificado contendría vocabulario y su traducción o definición explícita, sin contexto ni uso práctico, seguido por un ejercicio de relacionar palabras con definiciones. Un insumo auténtico de oferta laboral de una empresa americana, como una empresa de automóviles, podría contener demasiado vocabulario técnico y estructuras complejas que limitarían la comprensión del alumno.

PM4: Proporcionar insumos enriquecedores

Este principio parte de reconocer que el aprendizaje de un idioma extranjero requiere de la exposición a los alumnos a una riqueza de insumos elaborados, esto implica que deben ser específicos para el contexto, campo y tarea a realizar (Long, 2014, pp. 306–307) y los llama, insumos enriquecedores. En cambio, los insumos simplificados y aislados, por ejemplo, en los que se controla la estructura lingüística y el léxico escrito del idioma, los denomina insumos empobrecidos.

Long (2014) afirma que lo que los alumnos necesitan es exposición a múltiples a insumos (cantidad), elaborados (calidad), situados en contextos específicos (autenticidad), por medio de tareas pedagógicas diseñadas después de un análisis de necesidades realizado por el profesor al inicio del curso (relevancia). Además, los insumos deben promover la práctica de las cuatro habilidades (variedad): escritura, lectura, comprensión auditiva y expresión verbal; y, desarrollar competencias lingüísticas que puedan ser usadas fuera del aula.

Un ejemplo del uso de insumos enriquecedores se muestra a continuación. En una sesión de nivel A2 – que representa un nivel básico de competencia lingüística – que busca que el alumno sepa comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieran un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos, el profesor enseña una lección relacionada con las compras y la ropa. Comienza por mostrar

una variedad de insumos elaborados relacionados a expresiones comunes para ir de compras, entre los que se encuentran algunos videos de tiendas departamentales locales, catálogos de prendas de última moda, reseñas escritas de la calidad del material; estos insumos elaborados por él. Pregunta si las prendas son apropiadas para la ciudad del contexto en el que se enseña y pide a los alumnos que expliquen por qué alguna es o no es apropiada. Posteriormente monta un escenario utilizando ropa, accesorios y zapatos que él o los alumnos hayan llevado a clase. Pide a los alumnos crear un guion para un juego de roles en el que los alumnos llevarán a un alumno de intercambio estudiantil a comprar prendas a una tienda departamental en la que se encuentran con un agente de ventas que habla inglés.

En este ejemplo, el profesor proporciona distintos insumos que elaboró, relacionados al tema (p.ej. videos, catálogos y reseñas); los insumos utilizados son relevantes a los alumnos debido a que el material auténtico que se utilizó fue seleccionado previamente por el profesor después de considerar la pertinencia, y los insumos elaborados fueron cuidadosamente diseñados para el contexto de los alumnos, quienes llevaron también prendas que les pertenecen. Adicionalmente, se promueve la práctica de las cuatro habilidades: hablan acerca de las prendas que se usan en su ciudad, leen reseñas de productos, ven y escuchan videos relacionados al tema y escriben un diálogo.

PM5: Fomentar el aprendizaje inductivo

Este principio metodológico se fundamenta en el reconocimiento de las dificultades que enfrentan los alumnos para aprender combinaciones de palabras que aparecen frecuentemente juntas, sin importar su estructura gramatical. Este tipo de frases se nombran colocaciones (collocations) y también se conocen como frases fijas. Por ejemplo, en las frases “*do homework*” y “*make friends*”, los verbos “*do*” y “*make*” significan *hacer* (hacer tarea y hacer amigos) pero no se pueden intercambiar. El aprendizaje de las colocaciones es importante debido a que se relaciona con la velocidad de procesamiento de la lengua, en especial con las habilidades “receptoras y productoras” (Long, 2014, p. 311).

Long (2014) recapitula algunas de las razones por las cuales las colocaciones representan un desafío de aprendizaje para los estudiantes; una de estas razones es que los significados de las palabras individuales que forman una colocación difieren de la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

primera lengua de los estudiantes; otra es que cuando leen los estudiantes ponen menos atención a palabras individuales que les son familiares, que puede ocurrir con las palabras que componen la colocación; y, en cuanto a las prácticas de enseñanza, las dificultades con las colocaciones principalmente se deben a una exposición insuficiente (p. 308). La exposición a las colocaciones tiene que ver con las oportunidades para una experimentación intensa y repetitiva en periodos cortos de tiempo que permitan que los estudiantes puedan recuperarlas de su memoria cuando las encuentren en futuras ocasiones (p. 309).

Aunque no es posible enseñar todas estas frases que existen en inglés, se deben enseñar las más importantes de manera inductiva, por medio de la inclusión de estrategias de lectura extensiva y de comprensión auditiva en los programas de estudio (Long, 2014). Las frases compuestas deben ser enseñadas con el conjunto de palabras en el que siempre se encuentran, pero de manera contextualizada; si es así, los alumnos aprenderán a desmenuzar los otros elementos del contexto, dejando intactas las frases compuestas que no deben ser separadas. El principio metodológico puede ser observado en lecciones que hagan énfasis en la enseñanza de las colocaciones o frases compuestas.

El uso de este principio metodológico se puede ejemplificar en una tarea sugerida por Long (2014), que puede ser asociada con una sesión de nivel A1 – que representa un nivel básico de competencia lingüística – que busca que el alumno sea capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas y frases destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. El autor advierte que, en apariencia, la tarea puede ser considerada como una actividad de repetición y memorización bajo otros enfoques, pero explica la razón por la que pertenece al de TBLT. En un insumo elaborado que contiene frases con los verbos “do” y “make”, el profesor lee el texto dos o tres veces para el grupo. Después, lee segmentos del insumo para que los alumnos lo repitan. Este paso se realiza varias veces, hasta que los alumnos sean capaces de recitar el texto entero, sin esperar que la recuperación de información sea tal como aparece en el texto. Cuando logran recitar el texto, se les proporciona una copia del insumo elaborado y lo leen en voz alta, al mismo tiempo que el profesor dos o tres veces. Posteriormente, divide a los alumnos en equipos y deben redactar un texto similar al que recitaron, cambiando pocos elementos. Las instrucciones que proporciona el profesor alientan al uso idéntico de las frases compuestas que se emplearon en el texto original.

Long (2014) menciona que, en la aplicación, este principio metodológico podría parecer como un ejercicio de repetición y memorización. Sin embargo, aunque se muestra como un ejemplo aislado, forma parte de una tarea o secuencia de tareas.

PM6: Focalización en una forma lingüística

En el TBLT se sugiere que los docentes se enfoquen en la estructura sólo cuando los alumnos están enfrentando un problema lingüístico relacionado con el idioma que les impide la comunicación. En reacción al problema que experimenta el alumno, se explica brevemente el elemento que impide la comunicación asegurándose de mantener la atención en la necesidad comunicativa. Esto también se manifiesta cuando el profesor repite o reformula lo que un alumno acaba de decir, no porque el alumno se haya equivocado, sino porque existe una mejor opción para decirlo (Long, 2014). El uso del principio metodológico se puede observar, dentro del aula, en la forma en que se aborda la enseñanza de elementos gramaticales.

El fundamento de este principio radica en la diferencia entre proporcionar un enfoque en las estructuras (plural) o un enfoque en la estructura (singular). El enfoque en las estructuras se emplea en otros enfoques y métodos de enseñanza de idiomas y se basa en la explicación de sistemas gramaticales, aislados, en fórmulas y explicados extensivamente. Por otro lado, el enfoque en la estructura que se emplea en el TBLT, en el profesor proporciona una breve explicación de alguna estructura gramatical únicamente cuando la comunicación se ve obstruida.

A continuación, se presenta un diálogo de una sesión de nivel B2 – que representa un nivel intermedio de competencia lingüística – cuyo objetivo es que el alumno sea capaz de describir experiencias y eventos, metas, deseos y ambiciones y que proporcione razones y explicaciones de sus opiniones y planes. El diálogo se da entre un alumno y el profesor, quien interviene demostrando un enfoque en estructura:

Profesor: Tell us about your plans after you finish university.

Alumno: Okay. After university, I need uh... job and uh... money.

P: okay

A: I uh... so I umm... because my girlfriend and I... uh...

P: Your girlfriend and you will get jobs?

A: Yes, but no, uh... my girlfriend and I... uh... we... uh. I don't know how say in future...

P: Well try, maybe we can help you.

A: Okay, my girlfriend and I we will married.

P: Oh I see, your girlfriend and you "are going to get married". Remember that you can use "going to" for future actions.

A: Yes! We are going to get married uh... so we need job and money because we are going to have a child.

En el diálogo se observa que el alumno tiene problemas en expresar un pensamiento y que tampoco lo dice en su idioma nativo. El profesor responde a esta necesidad sin tener elementos necesarios para saber lo que el alumno desea expresar, pero lo alienta a que intente y utilice su conocimiento previo para expresarlo de otra forma, aún si no es correcta. Cuando el alumno finalmente comparte la idea que desea comunicar, el profesor corrige y explica la estructura que debe usarse, de forma breve y tomando apenas algunos segundos para no interrumpir el flujo de la conversación. El alumno reactiva su conocimiento, usa la estructura correcta, continúa expresando su idea y aplica nuevamente la estructura sobre la cual se enfocó la atención.

PM7: Proporcionar retroalimentación negativa

Se comprende la retroalimentación negativa como un proceso correctivo e inmediato al error que se cometió. La retroalimentación negativa puede ser de dos tipos: explícita e implícita. En el primero se desalienta el uso erróneo del lenguaje por medio del modelaje del uso adecuado o la provisión de una regla lingüística que sirve para corregir el error. El segundo se emplea al pedir clarificación o proveer una forma alterna de transmitir el mensaje.

La retroalimentación negativa es necesaria en principalmente para evitar la formación de malos hábitos o fosilización. También permite que el alumno se percate de que cometió un error y sabe cómo corregirlo, y esto ayuda a evitar que el mismo error se cometa otra vez (Long, 2014).

A continuación, se presenta un diálogo en una sesión de nivel A1 – que representa un nivel básico de competencia lingüística –, en el que se busca que el alumno se presente a sí mismo y a otros, y que pueda responder preguntas acerca de personas que conoce:

Profesor: Can you tell me about your family?

Alumno: Yes. Um... I have... er... my mother is Laura and my father is Oscar.

P: uh-huh...

A: I uh... I have one brother, Carlos, and one sister, Karen. I have... ummm... two nieces.

P: Are they Carlos' daughters, or Karen's daughters?

A: No, no, they are Karen's sons.

P: Oh, they are her sons! They are boys not girls, so can you try again?

A: Oh yes, sorry, sorry! I have two nephews.

El alumno está hablando acerca de su familia y se puede observar cómo el profesor hace uso de la retroalimentación negativa implícita cuando el alumno comete un error relacionado al género de las personas, en este caso de sus sobrinos. En este ejemplo, el profesor lleva al alumno a que intente nuevamente la expresión de la idea, sin modelar el vocabulario, reconociendo que el alumno puede corregirse a sí mismo; en consonancia, el alumno se percata del error y lo corrige.

PM8: Respetar el proceso de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos

En el TBLT, la enseñanza es subordinada al aprendizaje del alumno; es secuencial y dependiente de su competencia lingüística actual e inmediata. La enseñanza y aprendizaje secuencial de un idioma es aquella en donde las lecciones siguen un orden específico y lógico dentro de un programa de estudio: no se debe enseñar lenguaje avanzado sin antes enseñar lo básico y necesario para facilitar el aprendizaje subsecuente.

Este principio se fundamenta en la teoría de la procesabilidad (Processability Theory) en la que se reconoce que “lo que puede enseñarse en un momento determinado depende de lo que puede ser procesado por el estudiante en ese momento” (Long, 2014, p. 323), es decir, la capacidad para aprender algo (learnability) determina si es susceptible a ser enseñado (teachability).

En el TBLT este principio se manifiesta: al no imponer una secuencia *no natural*, que no lleva una secuencia lógica; al evitar corregir lo que no se ha enseñado y promover la corrección por medio de la retroalimentación implícita cuando sea posible; y al respetar el nivel actual del alumno y su progreso en el aprendizaje (Long, 2014). Para investigar este principio se deben identificar las estrategias de corrección del profesor, la adecuación del nivel que se imparte con respecto a las competencias de los alumnos, analizando el diálogo del profesor, los textos, los materiales y los insumos utilizados en el aula.

A continuación se muestra un ejemplo de este principio metodológico en una sesión de nivel A1 – que representa un nivel básico de competencia lingüística – de inglés, que implica que el alumno pueda entender y usar expresiones cotidianas y frases muy básicas dirigidas a la satisfacción de necesidades inmediatas.

Profesor: Can you tell me about your daily activities?

Alumno: Yes. First I get up at 6am and I start class at 7. I have breakfast in university and I finish class at 2pm. Then I go to English...

P: uh-huh...

A: Umm... Then I go to my house and I eat and do homework. Then at 7pm I go to gym. Then I watch TV and then uh... then I sleep.

P: Oh, so you go to the gym every day. Did you go to the gym yesterday?

A: Yes!

P: Are you tired after gym?

A: A little.

Este ejemplo muestra el uso del presente simple en las instrucciones, explicaciones, definiciones y lecciones en general, debido al nivel principiante de los alumnos. Es posible que el docente utilice el pasado simple en ocasiones para que los alumnos comiencen a tener contacto con este tiempo verbal que es el siguiente en la secuencia de enseñanza del programa. Sin embargo, el profesor no utilizará el tiempo verbal del presente progresivo o continuo, ni el presente perfecto, ni vocabulario o frases compuestas técnicas que requieran de otros elementos de lenguaje para ser comprendidos por los alumnos.

PM9: Fomentar el aprendizaje cooperativo y colaborativo

En el aprendizaje cooperativo y colaborativo tienen características distintas. De acuerdo con Panitz (1999) en el aprendizaje cooperativo el profesor está en control de la tarea, proporciona los insumos que utilizarán los alumnos y asigna roles para los miembros de un equipo, junto con instrucciones de lo que deben hacer para el cumplimiento de la tarea. En el aprendizaje colaborativo, el profesor actúa como facilitador; asigna una tarea y los miembros del equipo son responsables de encontrar los recursos para llevarla a cabo, llegan a un consenso en la repartición de roles y se promueve respeto por las ideas, sugerencias y procedimientos entre compañeros. El profesor interviene únicamente cuando los alumnos piden su ayuda o cuando se percata que se están desviando del tema.

Long (2014) señala que los estudios realizados con respecto al trabajo en pares y en equipos han demostrado que cuando los alumnos colaboran en su aprendizaje antes de practicar en grupo o de producir lenguaje, su desempeño en el uso del idioma mejora; estos beneficios se muestran principalmente en alumnos que son tímidos. Advierte que ambos tipos de aprendizaje son necesarios en el aula y que ambos propician la adquisición del inglés. Es esta la razón por la cual el TBLT prioriza el trabajo en pares y en equipos pequeños antes de trabajar como grupo.

A continuación se presenta un ejemplo de la manifestación de este principio en una sesión del nivel B1 – que representa un nivel pre-intermedio de competencia lingüística – en el que se pretende que los alumnos sean capaces de comprender los puntos principales de una conversación sobre temas familiares en situaciones de trabajo. Para esto el profesor decide realizar una actividad de discusión relacionada con el establecimiento de empresas internacionales en su localidad. Divide a los alumnos en equipos, cada equipo debe investigar acerca del tema, redactar un texto de media cuartilla, diseñar una presentación y exponer frente al grupo. El papel del profesor es apoyar cuando los alumnos lo solicitan y cuidar que no se desvíen de los objetivos. Lo anterior forma parte de una secuencia, muestra al profesor asignando trabajo colaborativo en el aula. Los alumnos tienen la responsabilidad de investigar y asignar roles para que finalmente sean capaces de exponer sus opiniones fundamentadas ante el grupo.

PM10: Enseñanza personalizada

El TBLT es un enfoque que se centra en los alumnos, pues los contenidos se derivan de sus necesidades de aprendizaje y la enseñanza está mediada por el nivel de desarrollo del alumno. La enseñanza personalizada ocurre al realizar adaptaciones de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de los alumnos, “sus objetivos, intereses, motivaciones, estilo cognitivo y estrategias de aprendizaje” (Long, 2014, p. 325). Long (2014) apunta que se están desarrollando esquemas de medición de otras características de los alumnos que pueden ser retomadas en la enseñanza, por ejemplo, sus perfiles de aprendizaje, implícito o explícito.

Aunque este principio metodológico puede ser difícil de observar si no se conoce el contexto del grupo, el programa del curso y los resultados del análisis de necesidades, hay algunos indicadores que demuestran cómo puede ser empleado por el profesor. Por ejemplo, si existe variedad en su metodología por medio de la enseñanza diversificada en grupo y en subgrupos, se puede identificar que hay enseñanza personalizada.

Uno ejemplo de este principio puede darse en un grupo en el que se enseñaron expresiones y vocabulario comunes en una conversación telefónica de servicio al cliente. Los objetivos en esta sesión difieren según las necesidades que se identifican en alumnos que deben practicar su pronunciación y fluidez, otros que deben mejorar su redacción y otros que deben mejorar su comprensión auditiva. El profesor divide a los alumnos en equipos de acuerdo con lo que deben mejorar (pronunciación y fluidez; redacción y comprensión auditiva) y les proporciona insumos elaborados con ilustraciones en viñetas. El equipo centrado en mejorar la pronunciación y fluidez debe practicar el diálogo que se muestra en las viñetas hasta recitarlo en un tiempo predeterminado, teniendo cuidado con la pronunciación. El equipo que debe mejorar la redacción obtiene el mismo insumo elaborado, pero sin diálogo, pues ellos deberán redactarlo. Al equipo enfocado en la comprensión auditiva se les proporciona el mismo insumo elaborado, pero con algunas partes del diálogo en blanco que deben completar con el uso de un audio proporcionado por el profesor.

El ejemplo anterior involucra una variedad de recursos y de objetivos lingüísticos que fueron diseñados a través de un análisis de necesidades realizado por el profesor al inicio del curso. Cabe destacar que, aunque los objetivos son distintos, los materiales son similares, el tema de la clase es el mismo para todos y los contenidos enseñados que se

usan para el cumplimiento de las actividades también son los mismos. La manifestación de este principio metodológico es usualmente difícil de identificar por medio de la observación y requiere conocer aspectos de planeación, de necesidades, de contexto y de habilidades de los alumnos (Long, 2014). Debido a esta dificultad, la investigación no se enfocará en este principio metodológico.

2.2.3. Procesos de implementación de las tareas en el enfoque TBLT

Existen diferentes propuestas sobre la manera en que se deben llevar a cabo las tareas y su secuencia en la enseñanza del inglés de acuerdo con el enfoque de TBLT. En este apartado se presentarán las propuestas de Nunan (2004) y Willis (1996), las cuales han mostrado mayor éxito en la implementación del TBLT y en el desarrollo de las tareas. Nunan (2004) señala que la realización de las tareas en el enfoque de TBLT requiere “crear una secuencia de ejercicios y actividades que preparen a los estudiantes para llevar a cabo la tarea” (p. 31) y sugiere los siguientes pasos para lograrlo:

1. Construcción de un plan o esquema para llevar a cabo la tarea. Este paso comprende la realización de ejercicios que sirven como introducción a un tema o su contextualización, también para presentar a los estudiantes elementos que requerirán para realizar la tarea y que pueden involucrar vocabulario y expresiones clave (p. 31). Por ejemplo, la introducción de expresiones de tiempo en un texto contextualizado en el que dos personas cuenten los sucesos de algún evento en orden cronológico.
2. Práctica controlada. Consiste en una actividad en la que los estudiantes usan el vocabulario, estructuras y funciones del idioma objetivo (p. 31). Si en el ejemplo anterior se introdujeron expresiones de tiempo, en esta etapa de la secuencia se le puede pedir a los alumnos que redacten una historia similar, en la que se señale claramente el orden en el que pasó cada evento y luego deben tomar turnos con un compañero para contar cada historia.
3. Práctica de comprensión auditiva auténtica. Se realiza una práctica intensiva de comprensión auditiva que involucra hablantes nativos para exponer al estudiante a conversaciones auténticas o simuladas (p. 32). En esta etapa de la secuencia, se les proporciona a los alumnos una hoja de trabajo con imágenes que ilustran algunas acciones. Luego se reproduce una grabación de audio con un diálogo

entre las mismas dos personas del texto de la primera etapa, hablando acerca de lo que pasó al día siguiente de los eventos que tomaron lugar en el texto. Los alumnos deben acomodar las imágenes en el orden cronológico en el que ocurrieron, según lo que escuchan en la grabación.

4. Enfoque en elementos lingüísticos. Comprende una secuencia de ejercicios en los cuales el enfoque se encuentra en uno o más elementos lingüísticos que fueron identificados por ellos mismos sin que el profesor proporcionara una explicación deductiva (p. 32). Por ejemplo, después de haber escuchado la grabación de la etapa anterior, los alumnos escriben preguntas de lo que ocurrió ese día usando expresiones de tiempo como “What happened first?” [¿Qué pasó primero?], “What happened after that?” [¿Qué pasó después de eso?] y “What happened at the end of the day?” [¿Qué pasó al final del día?].
5. Proporcionar práctica libre. Permite que los estudiantes se involucren en práctica libre donde se muevan más allá de una simple manipulación, alentándolos a usar cualquier lenguaje que puedan poseer para completar una tarea (p. 32). Una forma de llevar acabo esto, cuando los alumnos ya redactaron una historia en la segunda etapa, es desarrollar un dialogo que actuarán por medio de una actividad de juego de roles en el que recrean los eventos que sucedieron al día siguiente de esa historia.
6. Introducir la tarea pedagógica. La introducción de la tarea pedagógica (p. 33). En esta última etapa, los alumnos serán agrupados en equipos pequeños y se les asigna la tarea de explicar lo que pasó en una de las sesiones pasadas, sin que dos grupos elijan el mismo día. Ya que pasaron por todas las etapas de la secuencia, podrán realizar esta tarea con éxito satisfactorio.

Por otro lado, Willis (1996) señala que el TBLT no supone realizar una tarea tras otra sin que tengan algún vínculo en común y que culminen en el cumplimiento de una tarea final que logre los objetivos planeados para la lección. Propone tres momentos en los que se debe aplicar una tarea en el enfoque de TBLT:

1. Pre-tarea [Pre-task]: Introducción a la tarea. El maestro debe explorar el tema con la clase, destaca palabras y frases útiles, ayuda a que los estudiantes entiendan las instrucciones de la tarea y que se preparen. Los estudiantes pueden escuchar una grabación de otras personas realizando una tarea similar. Por ejemplo, retomando la estructura lingüística del proceso anterior, el profesor

informa a los alumnos que al final de la sesión tendrán que hablar de algún evento en el pasado en orden cronológico, como hablar de sus últimas vacaciones o de la situación más embarazosa por la que han pasado. En esta etapa, el profesor puede mostrarles a los alumnos un ejemplo de lo que se espera que hagan al final. Los alumnos hacen preguntas con respecto a vocabulario o estructuras gramaticales que piensan que deberán utilizar y el profesor, como facilitador, aclara dudas, responde preguntas y proporciona los insumos necesarios que le piden los alumnos.

2. Ciclo de la tarea [Task cycle]. Se divide en tres fases:

- I. Tarea. Los estudiantes realizan la tarea en pares o en grupos pequeños. El maestro supervisa y monitorea a distancia. En esta fase de la segunda etapa, los alumnos se dividen en grupos pequeños y comienzan a hablar acerca de sus últimas vacaciones y las actividades que realizaron en ellas desde el primer día hasta el último, ya que al final elegirán la historia que consideran que es la más interesante. El profesor aclara dudas y apoya a los alumnos cuando ellos lo requieren.
- II. Planeación. Los estudiantes se preparan para dar un reporte a la clase entera, ya sea de forma verbal o por escrito. En este reporte describen cómo llevaron a cabo la tarea, lo que decidieron hacer y lo que descubrieron. En esta fase de la segunda etapa, los alumnos deciden qué historia van a contar, quién o quienes la van a contar y qué recursos usarán (de ser necesario). También hablarán de la razón o razones por las que consideran que la historia seleccionada fue la mejor.
- III. Reporte. Algunos grupos presentan su reporte a la clase, o intercambian reportes escritos, y comparan resultados. Por ejemplo, una vez que los alumnos ya han compartido sus historias, han seleccionado la mejor estableciendo razones que fundamenten esta decisión y que han planeado como reportarla, el profesor elige los equipos que expondrán (o en qué orden, si es que exponen todos). Durante la exposición, el profesor y los demás alumnos ponen atención a los compañeros del equipo.

Ahora los estudiantes pueden escuchar una grabación de otros que realizan una tarea similar y comparar la forma que todos ellos lo hicieron.

3. Enfoque lingüístico [Language focus]. Se divide en dos fases:

- I. Análisis: Los estudiantes examinan y discuten las características del texto, grabación, transcripción de la grabación o exposición. En esta fase de la tercera etapa, el profesor invita a que los alumnos hagan comparaciones entre sus exposiciones, tal como situaciones similares que sucedieron en los eventos de dos de los equipos o las semejanzas y diferencias que pudieron observar entre lo que les ocurrió a ellos y lo que les ocurrió a las personas de la grabación que proporcionó el profesor. El docente mueve el enfoque a las estructuras lingüísticas empleadas y hace otra comparación con las que utilizaron los compañeros (o las personas de la grabación).
- II. Práctica: El maestro lleva a cabo la práctica de palabras, frases y patrones nuevos que se producen en los datos, ya sean durante o después del análisis. En esta etapa el profesor escribe el vocabulario o la gramática nueva que los alumnos emplearon durante el procedimiento que realizaron, haciendo énfasis en las expresiones de tiempo, pero sin descuidar otras estructuras lingüísticas que surgieron.

Las propuestas de ambos autores tienen rasgos similares entre sí. Por ejemplo, tanto en la etapa de construcción de un plan o esquema para llevar a cabo la tarea de Nunan (2004), como en la etapa de Pre-Tarea de Willis (1996), se presenta a los estudiantes con los elementos que necesitarán para darle cumplimiento a la tarea. En ambos hay una fase con enfoque en los elementos lingüísticos se muestran ejemplos en práctica de lo que se espera que realicen en el aula.

De igual forma, se identifican diferencias significativas, tal como los momentos en que se desarrollan ciertas fases o etapas dentro de la secuencia. Por ejemplo, en la propuesta de Nunan (2004), los alumnos desarrollan la tarea pedagógica en la última etapa, mientras que en la propuesta de Willis (1996), la tarea se desarrolla en la primera fase de la etapa intermedia del Ciclo de la Tarea y además se desarrolla una etapa en la que se reporta el proceso que siguieron los alumnos para lograr el objetivo, lo cual no sucede en la secuencia del primer autor.

Independientemente de estas similitudes y diferencias, pareciera que los procedimientos de ambas propuestas han tenido éxito en el proceso de enseñanza del profesor y de aprendizaje del alumno (Long, 2014; Nunan, 2004; J. Willis, 1996). En

congruencia con el TBLT y con los Principios Metodológicos de Long (2014), estas propuestas incentivan la adquisición y aprendizaje del idioma haciendo énfasis en la comunicación y en actividades que son directamente transferibles a un contexto fuera del aula.



III. MARCO METODOLÓGICO

El capítulo se divide en cuatro apartados y empieza precisando el tipo de acercamiento que se empleó. Después se señala cómo fue negociado el acceso a los participantes y la selección de los informantes. La tercera sección describe las técnicas que se emplearon para recolectar la información y se describen los instrumentos utilizados para cada técnica. Finalmente, la cuarta sección describe la operacionalización de las prácticas de enseñanza en cuatro categorías, tres de las cuales sirvieron como eje metodológico para la investigación y análisis de datos.

3.1. Tipo de estudio

El diseño de investigación que se presenta en este capítulo pretende responder las preguntas de investigación para describir las actividades que implementan dos docentes en las aulas para la enseñanza del inglés en educación superior, los insumos que utilizan y los procesos de aprendizaje que promueven, así como la cercanía que tienen con respecto a los planteamientos del TBLT.

La investigación se realizó a través de un acercamiento cualitativo, ya que éste permite captar un conocimiento de la realidad social construida sobre lo que se estudia a través de los sujetos involucrados (Abero, Berardi, & Capocasale, 2015) que, en el caso de esta investigación, pretende reportar la manera en que se desarrollan las prácticas de enseñanza de los profesores utilizadas dentro del aula. Este tipo de acercamiento permite ofrecer una descripción enriquecedora sobre la manera en que los profesores enseñan el idioma. Adicionalmente, permite conocer los hechos, los procesos, las estructuras y las personas por medio de factores observables, dentro de un contexto estructural y situacional (Bautista, 2011), posibilitando una mejor comprensión del comportamiento humano. De acuerdo con lo anterior, el enfoque permite indagar los procesos de enseñanza que los profesores desarrollan en el aula, particularmente de aquellos que son observables, y el contexto en el que se realizan con la finalidad de describir un panorama con respecto a la ejecución de sus prácticas.

La estrategia de investigación empleada es un estudio de caso. Se eligió esta estrategia debido a que permite examinar y analizar la interacción que se lleva a cabo en un periodo de tiempo (Best & Kahn, 2006), con el propósito de investigar la particularidad

de un caso (Simons, 2011), que en este estudio son los profesores de educación superior en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Se estudian dos casos, por lo que se considera un estudio de casos múltiple (Creswell, 2003, p. 45). El estudio de casos múltiple se utiliza cuando se considera que estudiar más de un caso puede llevar a una mejor comprensión del fenómeno de estudio y construcción teórica; también permite que los investigadores se aseguren que los hallazgos no son completamente pertenecientes a un caso. De acuerdo con lo anterior, la elección de estos casos se hace para un entendimiento más profundo, a través de un primer acercamiento para explorar este fenómeno educativo puesto que, como ya se señaló en la revisión de literatura, la investigación en el tema es escasa. Conviene señalar que la estrategia de indagación empleada no busca resultados estadísticamente representativos de los docentes que dan clases de inglés en la UAA, por lo que no son generalizables.

3.2. Selección de participantes y negociación de acceso

El trabajo de campo se realizó en dos fases, una preliminar y otra definitiva. La fase preliminar se llevó a cabo durante los cursos intensivos de junio y julio de 2016 y tuvo como propósito probar un instrumento de observación y lograr una mayor precisión para la aplicación definitiva. Se seleccionó un profesor que impartió clases en el nivel tres y que tuvo disposición para participar.

Para identificar al docente, se contactó a la coordinación del PILE y se solicitaron los permisos necesarios para trabajar con el profesor. Se programó una reunión con el docente para describir el proyecto de investigación y lo que implicaría su participación; cuando aceptó participar en el estudio, firmó una carta de consentimiento en la que se informó al docente que se realizaría una descripción de sus prácticas de enseñanza y que las sesiones se grabarían, asegurando su anonimidad y la confidencialidad de los datos recabados (ver Apéndice B con la carta de consentimiento informado). Una vez que se acordaron los lineamientos y se estipularon los horarios para las observaciones. Se acordó realizar observaciones durante dos sesiones de clase, con una duración de cinco horas, en las que se abordó la unidad dos.

El trabajo de campo definitivo requirió también el apoyo de la coordinación del PILE. Se programó una reunión el 4 de agosto del mismo año, para presentar las características

de la nueva fase y los participantes necesarios. Para la selección de los informantes, se consideraron los siguientes criterios:

1. Que el profesor impartiera el nivel 3. En el periodo en que se realizó la investigación se identificó que había más grupos de este nivel que de cualquier otro y esto permitiría el acceso a un número mayor de profesores para ampliar la posibilidad de que accedieran a participar en el estudio.
2. Horarios asignados a cada grupo. De tal forma que las sesiones de observación no se empalmaran.
3. Disponibilidad de horarios entre el investigador y los profesores. Esto con la finalidad de que sus horarios coincidieran con los del investigador para poder ser observados.
4. Disposición de los profesores a participar en el proyecto.

Con base en los criterios anteriores, la coordinación del PILE proporcionó una lista de los profesores que cumplían con los cuatro y posteriormente se pretendió seleccionaron cuatro profesores en la recolección definitiva de datos. Sin embargo, sólo tres docentes cumplían con las condiciones señaladas.

Se convocó a los tres docentes a una reunión el 12 de agosto de 2016, para presentar el proyecto de investigación, lo que implicaría su participación, los resultados esperados y el uso que se daría a la información recolectada. Los tres profesores accedieron a participar en el estudio. Al iniciar el trabajo de campo definitivo, la coordinación del PILE implementó cambios en relación a cancelaciones de grupos y reasignación de aulas para algunos profesores. Uno de los docentes que aceptó participar en la investigación se encontró en este último caso; su aula fue reasignada y aunque esto no se consideró como una condición inicial para realizar la investigación, la distancia entre aulas de los docentes participantes y el horario de clase, no permitiría que las observaciones fueran realizadas en el horario completo de la sesión. Por esta razón se tomó la decisión de trabajar con dos profesores.

3.3. Técnicas de obtención de información

Para lograr los objetivos y responder a las preguntas de esta investigación, se optó por utilizar dos técnicas de recopilación de datos; la observación no participante y la entrevista no estructurada.

3.3.1. Observación no participante

Se empleó la técnica de observación no participante ya que esta es útil en investigaciones con estudios de caso donde hay que observar atentamente, describir, analizar y finalmente interpretar lo que se averigua, fortaleciéndola con otros métodos del contexto (Kothari, 2004; Marczyk, DeMatteo, & Festinger, 2005; Simons, 2011). Simons (2011) enfatiza cinco razones por las cuales se debe utilizar la observación, tres de las cuales coinciden con lo que se buscó hacer en esta investigación:

1. Se logra presentar una “imagen” del contexto, lo cual no se puede lograr con otras técnicas y permitió describir elementos del contexto dentro del que se encuentran los profesores que participaron en la investigación (funciones y requerimientos del PILE, antecedentes académicos y laborales de los profesores).
2. La documentación de lo observado se convierte en una descripción rica que da paso al análisis e interpretación. Esto facilita una descripción de cómo son las prácticas de enseñanza de los profesores.
3. Ofrece un análisis cruzado de los datos obtenidos por medio de otras técnicas, como la entrevista, la cual se empleó como técnica de obtención de información en esta investigación.

En el trabajo de campo preliminar, en la primera fase, las dos sesiones observadas fueron videograbadas y se realizaron registros con base en una guía de observación general que incluía la hora de inicio de las actividades, la habilidad con la que se trabajó (comprensión auditiva, lectura, expresión verbal y escritura), las actividades e interacciones que realizaron el profesor y los alumnos, los materiales que se emplearon y la forma de organización que prevaleció durante la realización de las actividades (equipos, en pares o de manera individual).

A partir de la captura y análisis de la información obtenida en esta fase, se elaboró una guía de observación semi-estructurada que fue probada utilizando las

videograbaciones de las sesiones. Esta prueba llevó a la realización de modificaciones en la guía de observación, tales como: renombrar apartados; incorporación de nuevos rubros a observar en cuanto a actividades y trabajo en equipo; e inclusión de una tabla de codificación con la finalidad de agilizar el proceso de registro durante la observación.

En el análisis del trabajo de campo preliminar se contrastó la información obtenida con respecto a los Principios Metodológicos de Long (2014) identificando la información observada y las conclusiones en relación con cada principio metodológico. También se registró lo que no se observó durante las sesiones y lo que hubiera sido necesario observar con la finalidad de indagar al respecto durante las entrevistas con los profesores.

Las observaciones en el trabajo de campo definitivo, en la segunda fase, se realizaron del 23 de agosto y finalizaron el 23 de septiembre de 2016, en la modalidad semanal con sesiones de una hora. Aunque los datos que se utilizan en esta investigación provienen de la unidad dos, se observó a los profesores desde la unidad uno con tres propósitos:

- a) Para permitir a los alumnos y al profesor acostumbrarse a la presencia del investigador
- b) Para que el investigador se familiarizara con el contexto en el que se impartían las clases
- c) Para modificar la guía de observación, en caso de que fuera necesario, y desarrollar las guías de entrevista.

Con ambos profesores se registraron los datos en la guía de observación y con uno de los profesores se videograbaron las sesiones; la videograbación no se realizó con uno de los docentes, debido a su preocupación por el efecto de la cámara en el comportamiento del grupo. Adicionalmente, se utilizó un diario de campo para registrar comentarios y reflexiones sobre las observaciones y el objeto de estudio. Por cada sesión se realizó un análisis de observación y al finalizar cada semana se realizó un análisis concentrado de toda la semana. La guía de observación permitió el registro de datos generales, descripción de actividades, habilidad y sub-habilidad en la que se trabajó, insumos empleados, tipo de actividad desarrollada, organización de trabajo, corrección de errores y Principios

Metodológicos observados. A continuación, se describe cada uno de los elementos incluidos en la guía de observación (ver Apéndice C con la guía de observación):

Datos Generales

Como datos generales se registró el profesor que fue observado, asignándolos como Caso A y Caso B. También se especificó el día de la observación, la hora en que inició la sesión, así como la hora en que se detectaron cambios de actividad y la hora en que concluyó la sesión. Por último, se registró el número de alumnos que asistieron a la clase y comentarios con respecto a las interacciones, a las actividades realizadas o no realizadas. También se hicieron anotaciones sobre situaciones específicas que podrían ser retomadas durante la entrevista con los profesores.

Descripción de actividades

En esta sección del instrumento se registraron las actividades e interacciones que fueron realizadas por el profesor. Cada una de estas se separó en actividades observadas que el profesor desarrolló en la lección del día; se registró la instrucción dada por el docente, la respuesta por parte de los alumnos, los errores cometidos, la forma en que estos se corrigieron y los insumos que se emplearon. La descripción de actividades fue una parte principal del instrumento que permitió el registro detallado de datos de información recabados.

Habilidad y Sub-Habilidad en la que se trabajó

Para facilitar el análisis posterior a cada sesión en relación con los Principios Metodológicos 2 (promover el aprendizaje en la práctica) y 6 (focalización en una forma lingüística), se registró la habilidad y sub-habilidad en la que se trabajó en cada actividad. Se utilizaron códigos para agilizar el proceso de registro; EO para expresión verbal, E para escritura, L para lectura, CA para comprensión auditiva, GR para gramática, V para vocabulario, P para pronunciación y N para indicar una actividad sin una función de enseñanza del idioma, como saludar al grupo o asignar tareas al final de la clase.

Insumos empleados

Se anotaron los insumos empleados en cada actividad de la lección con el propósito de analizar los datos en relación con los Principios Metodológicos 1 (trabajar con base en

tesis tesis tesis tesis tesis

tareas, no en libros de texto), 2 (promover el aprendizaje en la práctica), 3 (diseñar insumos elaborados) y 4 (proporcionar insumos enriquecedores). Se utilizaron códigos para facilitar su registro; I para señalar que no se emplearon insumos, II para señalar que se usó el libro de texto, III para señalar que los alumnos usaron su cuaderno, IV para señalar que el profesor repartió hojas de trabajo, V para señalar que el profesor utilizó el pizarrón y VI para indicar que se emplearon otros tipos de insumos. En este último caso se especificó el material didáctico que empleó el profesor en la sección de descripción de actividades.

Tipo de actividad desarrollada

En cada etapa de la lección, se indicó el tipo de actividad que desarrolló el profesor con el fin de analizarla en relación con los Principios Metodológicos 1 (trabajar con base en tareas, no en libros de texto), 2 (promover el aprendizaje en la práctica), 5 (fomentar el aprendizaje inductivo), 6 (focalización en una forma lingüística), 7 (proporcionar retroalimentación negativa) y 8 (respetar el proceso de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos). Se utilizaron códigos para facilitar su registro; 1 para lectura en voz alta, 2 para explicación o ejemplificación del elemento lingüístico, 3 para preguntas y respuestas, 4 para práctica o memorización, 5 para monitoreo de actividades o revisión de tarea, 6 para trabajo individual, 7 para instrucción verbal, 8 para administración de la clase y 9 para dictados o toma de notas. Códigos con dos opciones se especificaron en la sección de descripción de actividades.

Organización de trabajo

En este apartado se registró si el profesor realizó actividades en las que organizó a los alumnos en equipo con el propósito de analizar la agrupación en relación con el Principio Metodológico 9 (fomentar el aprendizaje cooperativo y colaborativo). Se utilizaron códigos para facilitar su registro; T para indicar que el profesor trabajó con todo el grupo, G para indicar que el profesor agrupó a los alumnos en equipos grandes de seis o más integrantes y P para indicar si el profesor agrupó a los alumnos en equipos pequeños de dos a cinco integrantes.

Corrección de errores

Se registró la corrección de errores que se realizó en cada sesión para su análisis en relación con el Principio Metodológico 7 (proporcionar retroalimentación negativa). En la

sección de descripción de actividades del instrumento de observación se tomó nota de los errores que cometieron los alumnos y se indicó si el profesor corrigió el error y cómo lo hizo. También se registró si no hubo corrección de errores. Luego, se marcó si el error fue corregido por medio de la retroalimentación negativa implícita o explícita.

Principios Metodológicos observados

Al final de cada sesión y al final de cada semana, se analizaron los elementos mencionados y se registró si se observó alguno de los nueve Principios Metodológicos utilizados para esta investigación. Se describió en el instrumento la manera en que se manifestaron, la conclusión del investigador en relación con la presencia del Principio Metodológico, lo que no se observó y lo que hubiera sido necesario para lograr un mejor análisis de dicho principio. Esta información tuvo dos propósitos; 1) analizar lo observado en clase relevante a los nueve Principios Metodológicos y 2) explorar que información es útil para lograr una mejor comprensión de los sucesos. Estos datos contribuyeron al desarrollo del instrumento de entrevista que se aplicó al término del periodo de observación.

3.3.2. Entrevista semiestructurada

Esta técnica de obtención de información se consideró desde el diseño inicial de la metodología de investigación, puesto que se contempló la posibilidad del surgimiento de temas o preguntas emergentes con respecto a aquello que no pudiera ser observable. La entrevista sirvió para reafirmar y entender el contexto de las prácticas de enseñanza de los profesores con los datos observados relevantes al TBLT y a los Principios Metodológicos y también sirvió para validar la información recolectada a través de la técnica de observación.

A partir del análisis de observación de las sesiones se encontró que había necesidad de entrevistar a los docentes participantes para conocer con más detalle los sucesos que no pudieron ser observados (Simons, 2011) y ahondar sobre información que diera claridad al análisis de las prácticas de enseñanza en relación con los Principios Metodológicos.

Se consideró que la entrevista debía realizarse al finalizar el periodo de observación ya que, para este punto y con base en el análisis de observación, se habrían identificado temas y cuestiones relevantes sobre los cuales habría que indagar durante la entrevista. El diseño de la guía de entrevista fue guiado por la información obtenida en las observaciones, tras el análisis concentrado semanal. Con base en los datos obtenidos se elaboró un guion

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para los profesores, en el que se redactaron 13 preguntas para una entrevista estimada para ser realizada en un periodo de 30 a 60 minutos. Se utilizó la misma guía de entrevista para ambos profesores.

Los ejes de la entrevista semiestructurada fueron: planeación de clase; uso del español y del inglés en el aula por parte del profesor y de los alumnos; estrategias y técnicas de enseñanza; retroalimentación; y, trabajo colaborativo.

Con respecto a la planeación de clase se preguntó al docente el procedimiento que sigue para planear sus clases, los aspectos que considera en el diseño o uso de materiales y también sobre aquellos materiales o herramientas que ha diseñado pero que no ha utilizado en la clase. Estas preguntas tienen que ver con los principios metodológicos 2, 3, 4 y 8. En cuanto al uso del español y de inglés en el aula, se preguntó a los docentes de qué manera propician el uso de inglés en los alumnos, en qué circunstancia consideran que los alumnos pueden hablar español en sus clases y, finalmente, de qué manera contextualizan los temas. Estas preguntas tienen que ver con los principios metodológicos 2, 3, 4 y 8. En la sección de estrategias y técnicas de enseñanza se preguntó a los docentes cómo enseñan las frases verbales y los temas de estructura y gramáticas, relacionados con los principios metodológicos 5 y 6. En cuanto a la retroalimentación se preguntó al docente en qué situaciones corrige a los alumnos y cómo lo hace, lo cual corresponde a los principios metodológicos 7 y 8. Finalmente, en cuanto a trabajo colaborativo se preguntó a los docentes el propósito de agrupar a los alumnos en equipos en las actividades que se realizan en las aulas y las consideraciones para decidir si una actividad se realizará en equipos o de manera individual, vinculado con el principio metodológico 9.

La entrevista con cada uno de los docentes fue agendada al finalizar el periodo de observación de acuerdo con sus horarios disponibles. Se inició con una presentación que incluía el propósito de la entrevista, así como las implicaciones éticas de confidencialidad y anonimato que llevaron a la firma de una carta de consentimiento. Las entrevistas se llevaron a cabo con la secuencia establecida en la guía, y al finalizar se aclararon dudas y se respondieron preguntas del profesor. Las entrevistas fueron grabadas en audio con el consentimiento de cada profesor.

3.4. Operacionalización de las prácticas de enseñanza

Para los fines específicos de lo que se observó en función de contestar las preguntas de investigación, con respecto a la asociación que las prácticas de enseñanza de los profesores de inglés guardan con aquellas que promueve el TBLT, se tomaron en cuenta los Principios Metodológicos de Long (2014) que considera que deben ser empleados bajo el enfoque. En seguida se presentan los principios categorizados en dominios:

Los principios metodológicos pueden clasificarse de acuerdo con su objeto en aquellos que están relacionados con las actividades, con los insumos, los procesos de aprendizaje, y con los estudiantes. A estos cuatro elementos se les llama categorías en la presente investigación. La Tabla 1 muestra los principios metodológicos relacionados con cada una de las categorías. La manera en que se subdivide, los indicadores de observación y la técnica de recolección de información. El análisis de estos principios metodológicos lleva a la siguiente tabla de operacionalización.

Los primeros nueve principios pueden observarse en las prácticas de enseñanza de los profesores. El primer dominio es observable en las actividades que se realizan en el aula, mientras que el segundo dominio se observa en los insumos que elabora el profesor, es decir, en los materiales que son diseñados y utilizados por el profesor. El tercer dominio puede ser observado en la forma en que se lleva a cabo la enseñanza e involucra las estrategias utilizadas al momento de enseñar los contenidos.

Por otra parte, el dominio relacionado a la metodología empleada por el profesor se excluye en la observación y en la presente investigación. El Principio Metodológico diez, que pertenece a este dominio, se relaciona a las prácticas docentes que abordan la planeación de las lecciones. De acuerdo con Long (2014) es difícil de observar este principio, dado que el grado de personalización y atención específica a un alumno o a un grupo de alumnos se identifica por medio de la planeación, a la cual no se tiene acceso y no es objeto de estudio, puesto que se asocia con los procesos de preparación de clase.

Tabla 1

Categorías y Principios Metodológicos

Categoría	Principio Metodológico	Sub-dimensión	Indicador	Obtención de información
Actividades				
PM1	Trabajar con base en tareas, no en libros de texto	Tareas	Diseño y secuencia de tareas	Observación
PM2	Promover el aprendizaje en la práctica	Práctica	Oportunidades de uso del idioma	
Insumos				
PM3	Diseñar insumos elaborados	Simplificado	Materiales* descontextualizados	Observación
		Elaborado	Materiales* contextualizados	Entrevista con el profesor
PM4	Proporcionar insumos enriquecedores	Auténtico	Materiales* cuyo propósito no es la enseñanza de un idioma	
		Variedad	Uso de diferentes materiales*	
		Pertinencia	Relevancia al interés y contexto de los alumnos	
Procesos de aprendizaje				
PM5	Fomentar el aprendizaje inductivo	Frases compuestas	Enseñanza sin explicación de estructura	Observación
			Formulas	Entrevista con el profesor
PM6	Focalización en una forma lingüística	Estructura	Diagramas	
			Presentación extensiva	
PM7	Proporcionar retroalimentación negativa	Adecuación al nivel de desarrollo y programa de estudio	Presentación breve	
			Contenido** secuencial	
			Ejemplificación inmediata	
PM8	Respetar el proceso de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos	Explícita	Oportunidad de auto-corrección	
		Implícita	Elección de respuesta	
		Forma de organizar actividades	Trabajo en pares	
PM9	Fomentar el aprendizaje cooperativo y colaborativo		Trabajo en equipos pequeños	
			Trabajo colaborativo	
			Trabajo cooperativo	
Estudiantes				
PM10	Instrucción individualizada		Personalización de consignas, tareas, insumos y materiales	Análisis de evidencia
				Entrevista con el profesor

*Grabaciones de audio, grabaciones de videos, hojas de trabajo, imágenes, tarjetas, vocabulario, ejercicios, etc.**Diálogo del profesor, materiales, etc.

IV. ANALISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a través de la observación en aula y de las entrevistas semiestructuradas realizadas después de la observación a los profesores. El capítulo se divide en dos apartados: el primer apartado describe el contexto educativo de cada docente; el segundo y tercer apartados se concentran en las prácticas de enseñanza de los dos profesores participantes, en el segundo apartado se describen los resultados correspondientes al caso A, y en el tercero, al caso B. La descripción de los resultados de las prácticas de enseñanza retoma los Principios Metodológicos del TBLT planteados por Long (2014), agrupados en tres dominios: actividades, insumos y procesos de aprendizaje.

Como se mencionó en el primer capítulo, el PILE fundamenta sus programas de estudio, el examen de colocación y acreditación PLET y el libro de texto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El modelo del MCER fue creado bajo un enfoque comunicativo y sugiere que las instituciones, programas y profesores hagan uso del enfoque de TBLT (Europe, 2001), que es una expansión del comunicativo.

Sin embargo, el PILE no requiere que los profesores hagan uso de un enfoque, método, materiales didácticos, técnicas o estrategias en particular para enseñar los contenidos establecidos por los programas de estudio de los cursos de inglés. Por el contrario, los profesores gozan de libre cátedra para impartir sus lecciones. No obstante, sí pide a sus profesores que sigan el programa del estudio y que cumplan sus objetivos al final del mismo.

El programa de inglés del nivel tres, que fue impartido por los participantes, describe que la intención del curso es que los alumnos desarrollen habilidades que les permitan comunicarse en situaciones de la vida cotidiana – aunque no especifica cuáles son estas situaciones – por medio del uso de estructuras gramaticales y sintácticas básicas. Establece como objetivo general que al finalizar

...los alumnos podrán comprender y realizar comunicación escrita y oral en un nivel pre intermedio sobre temas familiares, tales como descripciones personales y desarrollo de la comunicación a través de diferentes medios (correo, correo electrónico, tarjetas postales, teléfono, etc.) que contienen las frases más comunes y básicas.

Como apoyo para lograr el objetivo mencionado, el PILE le proporciona a los profesores tres libros de texto de la segunda edición de la serie de American English File (Latham-Koenig & Oxenden, 2014), publicado por la editorial OXFORD. Los alumnos y el profesor utilizan el libro de estudiante, que contiene los temas que se abordarán durante el curso, junto con explicaciones y algunos ejercicios de práctica. También utilizan el libro de trabajo, que contiene más ejercicios de práctica que el profesor puede asignar como actividades para completar en casa. El profesor también cuenta con una guía de maestro que contiene sugerencias para enseñar cada lección, así como hojas de trabajo que puede emplear en clase.

Las seis unidades del libro de texto contienen actividades que impulsan las cuatro habilidades de un idioma: escritura, lectura, comprensión auditiva y expresión oral y que apoyan al cumplimiento del objetivo general. Las actividades se desarrollan impulsando la comunicación dentro de contextos, es decir, situaciones que los alumnos puedan enfrentar en sus vidas cotidianas como redactar una historia o hablar de sus vacaciones pasadas. La guía del profesor estipula que, al relacionar los contenidos con contextos, los estudiantes mantienen el entusiasmo y la confianza para poder comunicarse.

Con ambos profesores se observó su práctica de enseñanza durante la unidad 2 del libro de texto. Esta unidad comprende tres lecciones: 2A, 2B y 2C. De manera general, en la lección 2A se activan conocimientos previos de verbos regulares e irregulares en pasado simple y se enseña vocabulario relacionado al tema de las vacaciones que es empleado como contexto. En la lección 2B se enseña el pasado progresivo en el contexto de fotografías de eventos importantes y en la lección 2C se enseñan secuenciadores de tiempo y conectores, en el contexto de relatar una historia.

Estos temas concuerdan con el objetivo específico del programa de nivel tres diseñado por el PILE, el cual estipula que al final de la unidad dos del libro de texto los alumnos deberán ser capaces de pedir y proporcionar información relacionada con situaciones de la vida cotidiana y, a su vez, practicarán las cuatro habilidades por medio de las actividades desarrolladas en el aula por el profesor. De ello surge el interés del PILE de conocer cuáles son estas actividades desarrolladas en las prácticas de enseñanza de los profesores.

4.1. Análisis de las prácticas de enseñanza del Caso A

El profesor del Caso A fue egresado de la Licenciatura de Enseñanza del Inglés de la UAA en el año 2015 y al momento de su participación contaba con un año de experiencia como docente. El periodo de observación se realizó entre el 5 y el 15 de septiembre, en nueve sesiones en la modalidad semanal, las cuales fueron video grabadas, y en promedio asistieron 18 alumnos a las sesiones de clase.

4.1.1. Actividades

Se observaron nueve sesiones de clase en total, cada una tuvo una duración promedio de 50 minutos y el docente se apoyó principalmente en el libro de texto para impartirla, utilizando las actividades incluidas en él. Por lo general, iniciaba las sesiones tomando asistencia y pidiendo a los alumnos que abrieran su libro de texto en el ejercicio que terminó en la clase anterior y continuaba con las actividades y ejercicios restantes. El término de la clase comprendía la finalización del ejercicio que se encontraban realizando en ese momento, pidiendo respuestas de los alumnos y revisándolas con ellos.

4.1.1.1. PM1: Trabajar con base en tareas, no en libros de texto

Para enseñar los contenidos del programa que se desarrollan durante la unidad dos, el profesor se apoyó en las actividades presentadas dentro del libro de texto (ver Apéndice E con la descripción del tipo de actividades promovidas por el libro de texto); no elaboró actividades adicionales. El uso del libro de texto como guía de las actividades de enseñanza de idiomas, ha sido reportado en la literatura, especificando que proporciona a los docentes una guía que les asegura una medida de estructura, consistencia y progresión lógica en clase (Wen-Cheng, Chien-Hung, & Chung-Chieh, 2011). En la entrevista el profesor señaló que sólo utiliza actividades extra cuando al examinar el libro de texto identifica que no son suficientes, como lo muestra la siguiente cita:

Consulto las páginas del libro de texto y al inicio del curso cuento los temas, las páginas y las semanas de clase. Con base en esto, divido las unidades [del libro de texto] y los temas. Por lo regular siempre es una [página] por día, dos temas por semana y una unidad por cada dos semanas. Después de eso, me enfoco en los contenidos de una de las páginas y en las actividades que contiene y si considero

que hacen falta actividades o que sirve una actividad distinta, planeo actividades extra que sean del tema para complementar.

En consonancia con lo que afirmó en la entrevista, en el periodo observado el profesor incluyó la mayoría de los ejercicios del libro de texto. A continuación, se describen dos ejemplos de los ejercicios que incluyó y un ejemplo de los ejercicios que omitió. Posterior a cada ejemplo, se proporcionará una descripción de la forma en la que el profesor lo desarrolló en clase.

En la primera lección de la unidad dos, la gramática se enseña de dos maneras: inductiva y deductiva. Se entiende por enseñanza de gramática inductiva a toda estructura gramatical que se introduce por medio de un contexto o situación (p.ej. una lectura acerca de las vacaciones) y que alienta a que el alumno descubra por sí mismo las reglas de la estructura presentada (Purpura, 2004). La Figura 1 presenta un ejemplo de cómo se enseña la gramática del pasado simple de manera inductiva.

Laura 26, a nurse

Last spring, my best friend Isabelle and I **booked** a vacation in Costa Rica. We **rented** a small house for a week with a fantastic view of the ocean. At the last minute another friend, Linda, **asked** if she could come, too. We felt sorry for her because she **had** problems with her boyfriend.

Costa Rica was magical and the trip was a disaster for one simple reason: although she's not poor, but she just didn't like sightseeing, she didn't do activities that cost money. She complained that it was too expensive for lunch or dinner, so she bought a sandwich. I invited her and she said it was the most expensive trip she had ever taken, although Isabelle and I paid for the house, Linda never once

“ I'd love to go back to Costa Rica one day...but without Linda. ”

b Now underline the simple past (+) verbs in Laura's text. What are the base forms?

c Find and underline two simple past (-) verbs in the two texts. How do you make (-) and (?) in the simple past...?

- with normal verbs
- with was / were
- with could

Figura 1. Actividad de gramática inductiva: Las vacaciones de Laura. Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). American English File: Level 2 Student Book. Oxford University Press, 12-13.

En un primer ejercicio, los alumnos deben escribir el pasado simple de algunos verbos. Luego, en el ejercicio B, deben encontrar y subrayar verbos afirmativos en pasado simple dentro de la lectura de Laura y deben proporcionar la forma básica de cada verbo.

Por último, en el ejercicio C deben encontrar y subrayar dos verbos negativos en pasado simple y explicar cómo formar la estructura de este tiempo verbal en oraciones negativas y en preguntas cuando se emplean con el verbo “*was/were*”, con el verbo “*could*” y con los demás verbos (refiriéndose a aquellos que no encajan en las primeras dos categorías). Éste se considera un ejercicio inductivo ya que previo al análisis de la estructura gramatical, en este caso el pasado simple, se muestra una situación en la que se emplea la estructura gramatical. A través de este tipo de ejercicios, los alumnos entran en contacto con los verbos a través de su contextualización (las vacaciones), antes de ser explicados.

Por otro lado, la enseñanza deductiva de una estructura gramatical, es aquella que aparece sin contexto alguno dentro de un ejercicio, deliberadamente explicada a través de fórmulas, reglas y descripciones extensas (Purpura, 2004). La Figura 2 ejemplifica la enseñanza de gramática deductiva del pasado simple a través de reglas; por ejemplo, indica que la regla para cambiar verbos regulares del presente a pasado simple es agregando la terminación “-ed” a la forma básica del verbo (p.ej. *wait* cambia a *waited*).

2A simple past: regular and irregular verbs 🔊

	regular	irregular 1 36))
<input type="checkbox"/>	I stayed with friends.	We went to Brazil on vacation.
<input type="checkbox"/>	I didn't stay in a hotel.	We didn't go to São Paulo.
<input type="checkbox"/>	Did you stay for the weekend?	Did you go to Rio?
<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Yes, I did.	No, we didn't.
Wh <input type="checkbox"/>	Where did you stay?	Why did you go there?

- Use the simple past to talk about finished actions in the past.
- The form of the simple past is the same for all persons.
- To make the simple past of regular verbs add *-ed*. See the spelling rules in the chart.
- Many common verbs are irregular in the simple past, e.g., *go* > *went*, see > *saw*. See **Irregular verbs** p.164.

• Use the base form after *didn't* for negatives and *Did...?* for questions.

• Remember:
auxiliary, subject, base form, e.g., *Did you go out last night?* or
question word, auxiliary, subject, base form, e.g., *Where did you go?*

spelling rules for regular verbs		
base form	past	spelling
work stay	worked stayed	add <i>-ed</i>
like	liked	add <i>-d</i> if verb ends in <i>e</i>
study	studied	<i>y</i> > <i>-ied</i> after a consonant
stop	stopped	if verb ends in consonant-vowel-consonant, double the final consonant

Figura 2. Gramática deductiva: El pasado simple. Fuente: Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). American English File: Level 2 Student Book. Oxford University Press, 128.

El profesor utilizó la enseñanza deductiva e inductiva para enseñar el pasado simple. En primer lugar, indicó a los alumnos que abrieran su libro a la página 13 y leyó las instrucciones del ejercicio A, en el que debían escribir el pasado simple de los verbos proporcionados en una lista, cuya forma en pasado simple se encontraba en el texto de Laura (Figura 1); modeló un ejemplo usando el pizarrón, escribió la palabra "go" seguida por una flecha dirigida a la palabra "went"; pidió a algunos alumnos que pasaran al pizarrón a escribir sus respuestas y éstas revisaron en grupo. A continuación, leyó las instrucciones

del ejercicio B en el que los alumnos debían subrayar los verbos en pasado simple que se encontraban en la lectura de la página anterior; indicó a los alumnos que había 17 verbos que podían encontrar y escribió números en el pizarrón correspondientes al número de verbos a encontrar en la lectura; pidió a los alumnos que escribieran los verbos que encontraron hasta completar la lista; y, cuando terminaron de registrar los verbos encontrados, el profesor los leyó en el orden en que aparecían en la guía para profesores para revisar las respuestas. Después de esto, el profesor continuó leyendo las instrucciones del ejercicio C y les pidió a los alumnos que le proporcionaran dos verbos en pasado simple; los alumnos eligieron el verbo "ran" y "asked" y el profesor preguntó cómo podrían convertirlos en verbos negativos, uno de los alumnos respondió que es utilizando el auxiliar "didn't" y el profesor lo escribió en el pizarrón, explicando la gramática deductivamente; en seguida preguntó cómo convertir los mismos verbos en pregunta y el mismo alumno respondió que con "did" y el profesor lo escribió en el pizarrón, explicando la gramática de forma deductiva, con la fórmula "*did + subject + verb + complement + ?*", y para finalizar, pidió al grupo que abriera sus libros en la página 128, en la sección 2A, para leer acerca de la estructura gramatical del pasado simple, en donde se manifiesta la enseñanza deductiva.

Otro ejemplo de las actividades que realizó el docente conforme al libro de texto fue en la segunda lección. Las lecturas de esta unidad sirven para realizar entre cuatro a cinco ejercicios contextualizados dentro de cada lección, guían la revisión de la comprensión de la lectura haciendo preguntas y culminan solicitando que los alumnos den una opinión o recuento de experiencias personales, ya sea de forma oral o escrita. Aunque algunos de estos ejercicios involucran escritura o expresión verbal, su desarrollo se considera de comprensión lectora, puesto que es de esta manera como el profesor se puede percatar si la lectura fue comprendida.

En la actividad que se presenta a continuación (Figura 3), se muestran cuatro ejercicios. El primer ejercicio (ejercicio A) pide que el profesor enfoque la atención de los alumnos en una fotografía que muestra a un grupo de personas mirando hacia afuera del cuadro de la imagen. Estas personas sostienen banderas americanas y tienen broches con la imagen de Barack Obama en su ropa. El ejercicio pide que los alumnos infieran lo que creen que está pasando en el momento en que se tomó la fotografía. En un segundo ejercicio (ejercicio B), el profesor pide a los alumnos que lean el texto que acompaña la imagen para revisar si sus ideas eran correctas. El ejercicio C, requiere que los alumnos vuelvan a leer el texto y respondan preguntas en sus cuadernos; el último ejercicio, requiere

que el profesor evoque la opinión de los alumnos acerca de la razón por la que creen que el fotógrafo pensó que la fotografía presentada era mejor que una del propio presidente electo de los Estados Unidos y promover que hagan explícito si están de acuerdo con el fotógrafo o no.

1 READING

a Look at a photo that news photographer Tom Pilston took in 2008. What do you think is happening?

b Read Tom's description of what happened on the night he took the photo. Were you right?

c Read it again and answer the questions.

- 1 Why did Tom Pilston go to Chicago?
- 2 Why couldn't he take a photograph of Obama?
- 3 What was the weather like?
- 4 Where did he take this photo?
- 5 Where could the people see the election results?
- 6 Was he sorry that he couldn't go inside the center?
- 7 What happened when Obama won?

d Why do you think the photographer thought his photo was better than a photo of Obama himself? Do you agree?



A moment in history

On November 4th, I arrived in Chicago late in the evening. I wanted to photograph Barack Obama and his family in the convention center, but when I got there I discovered that I didn't have my press pass and I couldn't go inside. I walked around the park outside the center. Although it was November, it was a warm night. The atmosphere was wonderful. When I took this photo, everybody was looking at the TV screens waiting for the election results. Some people were quietly holding hands and smiling – others were tense and nervous. They felt that it was their moment. Suddenly, I realized that this was a better place to be than inside. I was watching Obama's victory through the faces of all these people, African, Hispanic, Chinese, white. At about 11 o'clock the results were announced, and everybody went crazy. People started laughing, shouting, and crying. But when Obama made his speech they all became quiet and emotional. There was only one place to be on the planet that night – and I was there.

Adapted from a newspaper

Figura 3. Actividad de lectura: Un momento en la historia. Fuente: Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). American English File: Level 2 Student Book. Oxford University Press, 14.

En esta actividad, el profesor promovió la realización de los cuatro ejercicios. Primero pidió a los alumnos que abrieran su libro de texto en la página 14 y leyó las instrucciones del ejercicio A, los alumnos miraron la imagen en la página para inferir qué es lo que estaba pasando y algunos compartieron su respuesta; después leyeron el artículo que acompaña la imagen, primero en voz alta para corroborar si sus respuestas eran correctas y luego en silencio para responder las preguntas de comprensión del ejercicio C. Mientras completaban el ejercicio, el profesor escribió los números del uno al siete en el pizarrón y aclaró dudas de vocabulario, por ejemplo, un alumno preguntó el significado de “*although*” y éste respondió que se trataba de un conector y lo tradujo al español; pidió que quienes fueran terminando escribieran sus respuestas en el pizarrón y las revisó en grupo, proporcionando una respuesta que los alumnos no pudieron responder. Finalmente les

planteó la pregunta del ejercicio D y algunos alumnos compartieron su opinión, dando paso a una discusión verbal acerca de lo que la pregunta postulaba.

Algunos de los ejercicios y actividades que no realizó el docente tuvieron que ver con el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva de los alumnos. En la Figura 4 se ejemplifica una de estas actividades, que se encontraba en la lección tres. En esta actividad, los alumnos debían escuchar la canción “*Blue As Your Eyes*” prestando atención a la letra y en la hoja de trabajo debían seleccionar el verbo correcto que formaba parte de la canción. El objetivo del ejercicio era concentrar la audición en la pronunciación de las oraciones y valorar la comprensión de los verbos en negrita.

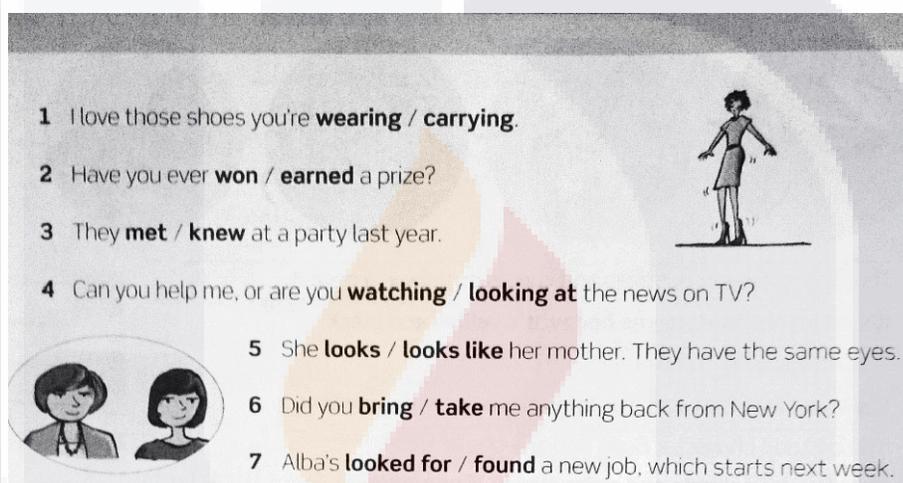


Figura 4. Actividad de comprensión auditiva: Blue As Your Eyes. Fuente: Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). *American English File: Level 2 Student Book*. Oxford University Press, 17.

En la entrevista se preguntó al docente la razón de omitir este tipo de actividades, y señaló que se debía a limitaciones del equipo de reproducción de audio: “... *para los audios, lamentablemente mi computadora ... en ocasiones no servía...*”. El señalamiento del docente es consonante con una condición institucional, pues no se proporciona equipo o material didáctico distinto al que se encuentra en el aula.

Como se mostró, las prácticas de enseñanza relacionadas con las actividades desarrolladas en el aula por el profesor se basaron en las estructuras, vocabulario y otros componentes lingüísticos del libro de texto. Esto parece suponer que si el docente hubiese diseñado alguna actividad, la habría basado en los contenidos lingüísticos presentados por el libro puesto que el profesor toma como eje el tema que se está abordando. Lo anterior muestra que los elementos lingüísticos rigen las actividades que el profesor diseña, tal

como lo hace el libro de texto. A este respecto, el PM1 estipula que toda enseñanza del idioma debe surgir de lo que requiere la tarea para su cumplimiento. Es decir, en el TBLT las actividades dirigen los elementos lingüísticos que se enseñan para que puedan ser realizadas. En este caso, el profesor no diseñó sus lecciones con base en el cumplimiento de tareas, sino que se enfocó en enseñar estructuras gramaticales y vocabulario utilizando los ejercicios propuestos por la editorial, lo cual difiere de la propuesta del PM.

4.1.1.2. PM2: Promover el aprendizaje en la práctica

El semestre se inició con actividades sociales y de interacción,⁴ y después continuó con actividades derivadas de las estructuras lingüísticas que se presentaban en el libro de texto. Las actividades desarrolladas en el aula por el profesor no pueden considerarse tareas consistentes con el TBLT, debido a que no surgieron de un análisis de necesidades, sin embargo, algunas actividades son consistentes con dos características del segundo principio metodológico: fueron contextualizadas con situaciones de la vida real que los alumnos podrían enfrentar en el uso del idioma; y, la realización de las actividades requería la práctica del idioma.

El profesor describió la contextualización de sus prácticas de enseñanza de la siguiente manera:

[en el uso del idioma inglés] me enfoco mucho en las respuestas cuando ellos producen inglés ... cuando están trabajando, lo que procuro es que estén compartiendo sus experiencias o las actividades en inglés ... básicamente como la mayoría del output que ellos producen, trato de que sea en inglés ... todos los temas que vienen en el libro se pueden contextualizar para los alumnos, una simple pregunta que venga en un tema se le puede hacer a los alumnos y la contextualizas a lo que ellos puedan llegar a vivir ... siempre trato de que ellos me den un ejemplo acerca de sus vidas para que vean que el inglés que están aprendiendo es el mismo inglés que ellos van a utilizar en esas situaciones.

En la cita el profesor enfatiza que todos los temas se pueden contextualizar con situaciones de la vida cotidiana de los alumnos y esto permite que los alumnos se percaten

⁴ A pesar de que únicamente se contemplaron las prácticas de enseñanza durante la unidad dos del libro de texto como objeto de estudio, el investigador estuvo presente desde inicio de semestre.

del uso práctico que le pueden dar al idioma. Estos rasgos se observaron en sus prácticas de enseñanza en cuatro sesiones. Un ejemplo de esto ocurrió en una sesión de la primera lección en la que se abordó el tema de expresiones que utilizan el verbo “go” (por ejemplo, “go skiing”), de las cuales enseñó significados y usos. Posteriormente, dio instrucciones del ejercicio 1C de la página 12 del libro de texto, el cual propició la práctica de expresión verbal. Para esta actividad, el profesor agrupó a los alumnos en equipos de tres integrantes entre los cuales debían hacer y responder a las preguntas del ejercicio en inglés, como “*Which do you prefer, going abroad or going on vacation in your country?*”. Esta actividad llevó a que los alumnos hablaran de sus propias experiencias y gustos utilizando las expresiones aprendidas en clase.

Otro ejemplo se observó en una sesión de la segunda lección al practicar los verbos regulares e irregulares en pasado simple. En la clase previa, el profesor expuso sobre este tiempo verbal y enseñó la pronunciación de las terminaciones “ed” en verbos regulares en el tiempo verbal del pasado simple; pidió a los alumnos que completaran el ejercicio 6A, en el que debían formular preguntas en pasado simple por sí mismos acerca de vacaciones previas; y, finalmente, en pares, debían hacer y responder a dichas preguntas contemplando sus propias experiencias.

En otra sesión de la tercera lección, el profesor presentó los conectores de oraciones “so, because, but, although”. En esta actividad, los alumnos practicaron los contenidos vistos en clase de forma escrita y dio las instrucciones del ejercicio 1E en la página 16, en el que los alumnos debían completar oraciones, tomando en cuenta el conector que se proporcionaba y partiendo de experiencias personales. Por ejemplo, el ejercicio proporcionaba la oración “*I went to bed early last night because...*” y los alumnos debían dar una razón personal que completara la frase.

La cuarta actividad observada fue similar a la anterior y también formaba parte de la misma lección. En esta actividad, los alumnos practicaron la escritura. El profesor organizó a los alumnos en equipos de 3 o 4 personas con la consigna de redactar un relato con base en una secuencia de imágenes que les mostró en la página 17 del libro de texto. Los alumnos debían procurar usar los conectores “so, because, but, although” que se abordaron en la lección. Esta actividad estaba vinculada al tema de la unidad “Una noche oscura de octubre”, pero no se contextualizaba con una situación que los alumnos pudieran enfrentar.

De los ejercicios mostrados, todos tuvieron cualidades de práctica y los primeros tres simulaban situaciones con las que los alumnos se pudieron identificar. El último ejercicio fue la excepción con respecto a contextualización, sin embargo permitió a los alumnos generar experiencias propias y aprendizaje que puede ser transferible a situaciones de la vida cotidiana, como relatar algún incidente que haya sucedido en sus vidas o incluso en sus vacaciones.

Las diferencias principales con respecto al PM2 fueron: la falta de un análisis de necesidades que debió realizarse al inicio del semestre para conocer los propósitos y razones por las cuales los alumnos deseaban aprender el idioma; la segunda diferencia es que en aquellas actividades en las que se practicó el idioma, no se implementó una fase en la que los alumnos reportaran el proceso que habían seguido para completar la actividad, lo cual es un elemento importante del TBLT.

4.1.2. Insumos

El análisis de esta categoría es desafiante debido a que el profesor se apoyó en el libro de texto y los materiales que proporciona como fuentes principales para el desarrollo de sus actividades. Esto significa que el profesor no diseñó insumos. Sin embargo, se considera que el libro de texto, el recurso principal, contiene insumos diseñados por la editorial creados para el cumplimiento de los ejercicios de los contenidos temáticos. Por tal motivo, se analizaron esos insumos.

4.1.2.1. PM3: Diseñar insumos elaborados

El profesor utilizó los insumos disponibles del libro de texto que fueron elaborados por la editorial para que los alumnos usaran las estructuras lingüísticas abordadas en cada unidad (ver Apéndice D para una descripción general de las actividades contenidas en el libro de texto en la unidad 2), tales como grabaciones de audio, adaptaciones de artículos para su uso en la enseñanza de idiomas y grabaciones de video. Algunos de estos insumos pueden clasificarse como simplificados y otros como elaborados. Un ejemplo de insumo simplificado que incluye el libro de texto es en el que solicita a los alumnos que transformen un verbo (p.ej. del presente simple al pasado simple). Los insumos simplificados también comprenden ejercicios de asociación, como relacionar un verbo a una frase, como el que se presenta en la Figura 5.

<p>1 invite have drive meet give take wait be play leave run</p>	<p>2 along Bridge Street somebody your email / phone number a song across the street in a hurry in a coffee shop for somebody the club very late somebody to dinner somebody to a restaurant a wonderful time</p>
---	--

Figura 5. Ejemplo de un insumo simplificado: Asociar un verbo con una frase. Fuente: Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). American English File: Level 2 Student Book. Oxford University Press, 17.

Por otro lado, se identificaron insumos elaborados en lecturas, audios, imágenes y videos. Los artículos incluidos en el libro de texto representan un ejemplo de este tipo de insumos, ya que fueron extraídos de fuentes que no tienen como propósito la enseñanza de un idioma y se modificaron para que los alumnos pudieran hacer uso de ellos en las actividades, como el que se presenta en la Figura 6, adaptado de un periódico.

The image that cost a fortune

Caroline de Bendern was born in 1940. She was the granddaughter of Count Maurice de Bendern, a rich aristocrat who owned a lot of property in Paris and Monaco. Although he had other grandchildren, the Count decided to leave all his money to Caroline. "I never knew why," says Caroline. "Perhaps because I was pretty." He paid for her to go to very expensive schools in England, and he hoped that she would marry well, perhaps a member of a European royal family. But Caroline was a rebel. She went to New York and worked there for a short time as a model. Then, in 1968 when she was 28 years old, she returned to Paris...

Adapted from a newspaper

Figura 6. Ejemplo de un insumo elaborado: La imagen que costó una fortuna. Fuente: Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). American English File: Level 2 Student Book. Oxford University Press, 17.

El profesor utilizó cuatro insumos elaborados, retomados de lecturas, y dos simplificados que implicaban ejercicios de asociación. La Figura 7 muestra el primer insumo simplificado que empleó; para esto en la primera lección pidió a los alumnos que abrieran

su libro en la página 152 y dio instrucciones para el ejercicio 1A, en el que debían asociar imágenes que mostraban a personas realizando actividades comunes de vacaciones con frases que utilizaban el verbo "go", por ejemplo "go skiing"; escribió los números del 1 al 10 en el pizarrón y los alumnos anotaron en cada número una de las respuestas, conforme terminaban el ejercicio.

1 PHRASES WITH GO

a Match the phrases and pictures.

1 go abroad
 1 go away for the weekend
 go by bus / car / plane / train
 go camping
 go for a walk

2 go on vacation
 go out at night
 go sightseeing
 go skiing / walking / biking
 go swimming / sailing / surfing

Figura 7. Insumo simplificado: Frases con "go". Fuente: Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). American English File: Level 2 Student Book. Oxford University Press, 152.

En la misma lección empleó el insumo elaborado que se muestra en la Figura 8, para realizar el ejercicio de 2A que involucraba la lectura de un texto acerca de las vacaciones de dos personas: Joe y Laura. En parejas, un alumno realizó la lectura de Joe y su compañero la de Laura; después contestaron preguntas de comprensión; y, al terminar, el profesor pidió a algunos alumnos que leyeran el texto en voz alta, una oración por alumno.

**The place is perfect,
the weather is wonderful,
but if you're with the wrong person, a vacation can be a disaster...**

Joe 28, a flight attendant

Last October, I went on vacation to Thailand for two weeks with my girlfriend, Mia.

The vacation began well. We spent two days in Bangkok and saw the Floating Market and the Royal Palace. But things went wrong when we left Bangkok. I wanted to stay in hostels, which were basic but clean, but Mia said they were too uncomfortable. So we stayed in very expensive hotels. I wanted to experience the local atmosphere, but Mia just wanted to go shopping. I thought I knew Mia well, but you don't know a person until you travel with him or her. It was awful! We argued about everything.

For our last four days we went to Ko Chang, a beautiful island. It was like being in paradise. The weather was beautiful and the beaches were wonderful, but we just sunbathed without speaking. We spent our last night back in Bangkok, and we met some travelers from Australia. They were really friendly, and Mia started flirting with one of the boys. That was the end.

“ you don't know a person until you travel with him or her ”

When we arrived at O'Hare International Airport the next day, we decided to **break up**. I took hundreds of photos, but when I got home I didn't show them to anyone.



Laura 26, a nurse

Last spring, my best friend Isabelle and I booked a vacation in Costa Rica. We rented a small house for a week with a fantastic view of the ocean. At the last minute another friend, Linda, asked if she could come, too. We felt sorry for her because she had problems with her boyfriend, so we said yes.

Costa Rica was magical and the weather was perfect, but the vacation was a disaster for one simple reason: Linda was so cheap! She has a good job so she's not poor, but she just didn't want to pay for anything. When we went sightseeing, she didn't want to go on any cruises or do any nature activities that cost money. When we went on a zipline tour, she complained that it was too expensive. When we went to have lunch or dinner, she always wanted to go to cheap restaurants or she bought a sandwich and ate it in the house. But the night I invited her and Isabelle out on my birthday, she chose the most expensive things on the menu! The worst thing was that although Isabelle and I paid for the house, Linda never once bought us a coffee or a snack.



“ I'd love to go back to Costa Rica one day...but without Linda. ”

I'd love to go back to Costa Rica one day...but without Linda.

Figura 8. Insumo elaborado: Lectura de vacaciones. Fuente: Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). American English File: Level 2 Student Book. Oxford University Press, 152.

En la segunda lección usó dos insumos elaborados, el primero ya se explicó en la Figura 3 en el apartado 4.2.1.1. que era acerca de las elecciones americanas del 2008. El segundo fue un relato sobre Caroline de Bendern; en este ejercicio, los alumnos leyeron el título de un artículo que se muestra en la Figura 6 e infirieron de qué trataba, luego leyeron el texto completo y una transcripción de audio, que sirvieron para corroborar sus respuestas y responder el ejercicio de opción múltiple al final de la segunda lección.

En la tercera lección, el profesor utilizó el último insumo elaborado de lectura que se muestra en la Figura 9, este insumo requiere que los alumnos realicen dos ejercicios. En el primer ejercicio, los alumnos leyeron el texto en la página 16 y completaron los espacios en blanco con secuenciadores de tiempo proporcionados en un recuadro. En el segundo contestaron preguntas de comprensión.

Hannah met Jamie in the summer of 2010. It was Hannah's 21st birthday, and she and her friends went to a club. They wanted to dance, but they didn't like the music, so Hannah went to speak to the DJ. "This music is awful," she said. "Could you play something else?" The DJ looked at her and said, "Don't worry, I have the perfect song for you."

¹ *Two minutes later* he said, "The next song is by Scouting For Girls. It's called *Blue As Your Eyes*, and it's for a beautiful girl who's dancing over there." Hannah knew that the song was for her. ² _____ Hannah and her friends left the club, the DJ was waiting for her at the door. "Hi, I'm Jamie," he said to Hannah. "Can I see you again?" So Hannah gave him her phone number.

³ _____ Jamie called Hannah and invited her to dinner. He took her to a very romantic restaurant, and they talked all evening. Although the food wasn't very good, they had a wonderful time. ⁴ _____ Jamie and Hannah saw each other every day. Every evening when Hannah finished work, they met at 5:30 in a coffee shop on Bridge Street. They were madly in love.

⁵ _____, Hannah was at work. As usual she was going to meet Jamie at 5:30. It was dark and it was raining. She looked at her watch. It was 5:20! She was going to be late! She ran to her car and got in. At 5:25 she was driving along Bridge Street.

She was going very fast because she was in a hurry. ⁶ _____, a man ran across the street. He was wearing a dark coat, so Hannah didn't see him at first. Quickly, she put her foot on the brake...

1 45) Read the story once. Then complete it with a word or phrase from the box. Listen to the story and check.

After that The next day One evening in October
Suddenly Two minutes later When

With a partner, answer the questions.

- 1 Why did Hannah go and speak to Jamie?
- 2 Why did Jamie play *Blue As Your Eyes*?
- 3 What happened when Hannah left the club?
- 4 What was the restaurant like?
- 5 Where did they go every evening after that?
- 6 What was the weather like that evening?
- 7 Why was Hannah driving fast?
- 8 Why didn't she see the man?

Figura 9. Insumo elaborado: Hanna & Jamie. Fuente: Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). American English File: Level 2 Student Book. Oxford University Press, 16.

El segundo insumo simplificado que usó fue en la misma lección. El profesor leyó las instrucciones del ejercicio en el que los alumnos debían formar frases de verbos asociando un verbo de una columna con una frase de la otra (ver Figura 5), por ejemplo "invite" con "somebody to dinner". Algunos alumnos escribieron sus respuestas en el pizarrón y el profesor las revisó en grupo, explicando en español el significado de algunas de estas frases.

Durante el periodo de observación no se identificó el uso de insumos elaborados por el mismo docente. En la entrevista, el profesor explicó que una de las razones por las cuales no utilizó insumos elaborados en el periodo observado fue que era la primera vez que el impartía el nivel tres; especificó que ya había diseñado materiales para el nivel cuatro, que había impartido tres ocasiones (en dos periodos de cursos intensivos y en uno de cursos extensivos).

El PM3 estipula que los insumos deben ser elaborados por el profesor y no por la editorial que los proporciona o por la institución en la que laboran los docentes, por lo que, una de las principales diferencias entre las prácticas de enseñanza observadas y lo que

establece este principio metodológico, es que ninguno de los que se utilizaron en las actividades fue elaborado por el profesor.

4.1.2.2. PM4: Proporcionar insumos enriquecedores

Los insumos enriquecedores tienen las características de: calidad, al ser elaborados (no simplificados o auténticos); cantidad, puesto que los alumnos deben ser expuestos a estos en todo momento; relevancia, que implica atender a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; autenticidad, debiendo simular contextos y situaciones de la vida cotidiana; variedad, abordando las cuatro habilidades de comprensión auditiva, lectura, expresión verbal y escritura. Aunque el libro de texto incluye insumos elaborados, estos parecen insuficientes para cumplir con las características de los insumos enriquecedores mencionadas, en particular, porque de manera consistente no se abordan todas las habilidades que se pretenden desarrollar en el aprendizaje del idioma inglés. Por ejemplo, en la primera lección que se enfoca en verbos regulares e irregulares hay un insumo elaborado de lectura, dos de comprensión auditiva y uno de expresión verbal, omitiendo insumos de escritura. Por otro lado, se presenta una mayor cantidad de insumos simplificados que los elaborados. Lo anterior llevaría a cuestionar las características de calidad, cantidad, autenticidad y variedad; se podría argumentar que es posible que cumplan con la característica de relevancia para algunos alumnos, pero la falta de un análisis de necesidades no permite fundamentar esta afirmación.

En la segunda lección, con enfoque en el pasado progresivo y preposiciones de tiempo y lugar, hay dos insumos elaborados de lectura, dos de expresión verbal, uno de comprensión auditiva y uno de escritura. En total, hay seis insumos elaborados y seis simplificados. Los insumos de esta lección cumplen con la característica de variedad, pero no con las de calidad, cantidad o autenticidad ya que también hay varios insumos simplificados. Además, al igual que en la primera lección, no se puede argumentar sobre su relevancia.

En la tercera lección enfocada en secuenciadores y conectores y frases de verbos, hay un insumo elaborado de lectura, dos de comprensión auditiva y dos de expresión verbal y también omite insumos de escritura. En total hay cinco insumos elaborados y seis insumos simplificados. En esta lección tampoco se cumplen con las características de insumos enriquecedores.

Es precisamente por esta razón que Long (2014) señala que los insumos deben ser elaborados por el profesor para hacerlos enriquecedores, que no se debe usar sólo el libro de texto como fuente para guiar las tareas desarrolladas en clase. Con base en lo anterior, las diferencias en este principio metodológico fueron: que empleó una mayor cantidad de insumos simplificados, centrados en la estructura lingüística que enseñó en cada lección, usó 21 de los insumos simplificados del libro de texto y de los 15 insumos elaborados que se encuentran en el mismo, solamente utilizó cuatro; el número de insumos elaborados no fue abundante, en total, el profesor utilizó cuatro insumos elaborados durante la unidad dos (las cuatro lecturas del libro de texto) que podrían ser insuficientes para sumergir a los alumnos en un ambiente que propicie la adquisición de estructuras lingüísticas que culminen en un aprendizaje significativo; la tercera diferencia se identificó en la variedad de los insumos elaborados, los empleados desarrollaron la habilidad de lectura, por medio del uso de los artículos adaptados de periódicos, también se desarrolló la habilidad de escritura a través de ejercicios de la sub-habilidad de gramática y de expresión verbal, éstos se implementaron por medio de insumos simplificados y no hubo insumos elaborados que desarrollaran la habilidad de comprensión auditiva; la cuarta diferencia fue que al contar con un análisis de necesidades, no adaptó los insumos a temáticas con relevancia. En el TBLT, la relevancia se da a través de tareas pedagógicas diseñadas por el profesor al inicio del curso; en cambio, el profesor siguió la secuencia parcial de las actividades y ejercicios en el libro de texto atendiendo a las necesidades de enseñanza de estructuras lingüísticas del mismo. Por último, a pesar de que los enfoques de estructuras y de vocabulario se presentaban dentro de un contexto general, no se adaptaron al contexto inmediato de los alumnos. Cabe destacar que este rasgo hace una referencia directa a los insumos elaborados empleados y no a la contextualización de actividades de la que se habló en la promoción del aprendizaje en la práctica relacionado al PM2. Por tal motivo, no se encontraron similitudes entre las prácticas de enseñanza del profesor y las propuestas del PM4.

4.1.3 Procesos de Aprendizaje

En las prácticas de enseñanza del profesor se observaron técnicas que representaban los cinco principios metodológicos relacionados con los procesos de aprendizaje: se desarrollaron actividades y ejercicios en los que se fomentó el aprendizaje inductivo y que también estuvieron enfocados en la forma lingüística de algunas estructuras; se aplicaron estrategias de corrección semejantes a la retroalimentación negativa y se utilizó lenguaje

apropiado al nivel de competencia lingüística que poseen los alumnos; en otras actividades el profesor agrupó a los alumnos en pares y en equipos pequeños para fomentar el trabajo cooperativo y colaborativo. A continuación, se describe lo observado con respecto a cada principio metodológico de esta categoría.

4.1.3.1. PM5: Fomentar el aprendizaje inductivo

Al enseñar vocabulario y estructuras gramaticales se observó que el profesor lo hacía de forma inductiva y deductiva, sin notar un predominio de una de estas formas de enseñanza. Con respecto a la forma de enseñar el vocabulario el docente mencionó lo siguiente durante la entrevista:

El mismo libro nos da un tema, y frases que incluyen el vocabulario que los alumnos verán en la lección, entonces lo que trato de hacer es darles el vocabulario, explicarlo, que lo entiendan para que una vez que vayan al tema en sí, como las lecturas o los audios, ya sepan lo que significa. Entonces, primero se enseña en cierta manera aislado..., y ya después se contextualiza en la lectura, en los audios o en cualquier otra actividad.

La descripción que hace el docente sobre el proceso que sigue para presentar el vocabulario a los alumnos, aislándolo y explicándolo previo a la actividad que realizará, coincide con la forma deductiva. Aunque el docente afirmó que es lo que comúnmente hace, en la observación se encontraron también prácticas de enseñanza inductiva para presentar vocabulario y estructuras gramaticales.

Se observó por primera vez una técnica inductiva al inicio de la primera lección: el profesor dio instrucciones del ejercicio 2A, un texto sobre las vacaciones de dos personas, en parejas, un alumno trabajaba con la lectura de cada una de las personas del texto. El propósito de esta lectura era de mostrar frases con el verbo “go” y el pasado simple a través del texto; esto precedió la enseñanza aislada de frases y la explicación de la estructura del tiempo verbal que realizaron después.

En la segunda lección también siguió una secuencia inductiva al enseñar el pasado progresivo: el profesor pidió a los alumnos que abrieran leyeran un artículo sobre las elecciones americanas del 2008 que contenía el tiempo verbal en cuestión, este ejercicio permitió observar la eficacia del fomento al aprendizaje inductivo, ya que después de haber leído el texto, el profesor pidió a los alumnos que proporcionaran la estructura del pasado

progresivo y los alumnos contestaron acertadamente que era “*subject + verb to be in past simple + verb-ing + complement*”. En esa misma lección, el profesor pidió a los alumnos que leyeran un texto que serviría para responder un ejercicio de reactivos con opción múltiple; la lectura del texto era deliberadamente incompleta, pues el resto de la historia se conocería al escuchar un audio; el docente no reprodujo el audio en el aula, pero los alumnos leyeron la transcripción para completar el ejercicio; ambos insumos contenían el pasado simple junto con el pasado progresivo, modelado de forma inductiva y los alumnos lo contestaron sin una explicación de la estructura gramatical.

Finalmente, al inicio de la tercera lección los alumnos debían completar un texto con secuenciadores de tiempo proporcionados en un recuadro; al terminar, los alumnos leían una oración del texto en voz alta para revisar las respuestas. Esta forma inductiva de introducir un tema permite también que el alumno pueda realizar inferencias con respecto a los significados de los elementos lingüísticos por desarrollar. A pesar de que el profesor señaló que la manera en que introduce los contenidos es deductiva, cada una de las tres lecciones de la unidad dos se presentó inductivamente. De acuerdo con lo descrito en este apartado, no se identificaron diferencias entre las prácticas de enseñanza del profesor y lo que se postula en este principio metodológico.

4.1.3.2. PM6: Focalización en una forma lingüística

Al enfocarse en *las estructuras*,⁵ el profesor preguntó primero si algún alumno sabía la estructura gramatical que se iba a abordar, si alguien lo sabía, desarrollaba el tema con esa información y si se percataba de que había elementos que desconocían explicaba el tema. Posteriormente se apoyaba en los contenidos del libro de texto para reforzar y complementar, y pedía a los alumnos que llevaran a cabo los ejercicios del libro para practicar, los pasaba al pizarrón para escribir las respuestas y corregir los errores y, de ser necesario, repasar la gramática. En la entrevista, el docente mencionó lo siguiente con respecto a la enseñanza de estructuras gramaticales:

Lo primero que hago es [mencionar] el tema ... y pregunto si alguien [lo conoce]. Por lo regular cuando pregunto eso siempre me dan ejemplos, lo cual está bien, pero lo que les pregunto es el uso; ¿para qué nos sirve? En caso de que alguien

⁵ El enfoque en estructuras (plural) que se emplea en otros enfoques y métodos de enseñanza de idiomas se basa en la explicación de sistemas gramaticales, aislados, en fórmulas, explicados extensivamente.

tenga alguna idea, trabajamos esa idea y luego les doy lo que yo tengo [de información e instrucción] como “el simple past se utiliza en acciones que ... inician y terminan en el pasado”. Entonces ya después de eso pido ejemplos ... y hago preguntas ... entonces ahí mismo, algunos alumnos que ya saben [la estructura], responden ... Después ... practican lo que acabamos de ver [completando ejercicios del libro de texto] y revisamos las respuestas en el pizarrón.

Esta descripción coincidió con lo que se observó en clase: el profesor dedicó se enfocó en las estructuras proporcionando explicaciones extensivas, aisladas, en fórmulas y con reglas del pasado simple y del pasado progresivo. Sin embargo, también se identificaron prácticas que pudiesen guardar semejanza con un enfoque en la estructura (singular) al menos en dos ocasiones, en la cual se proporciona una breve explicación únicamente cuando la comunicación se obstaculiza debido a problemáticas relacionadas con las formas lingüísticas. Una de las ocasiones estuvo relacionada con el uso de verbos auxiliares en el pasado simple y otra con el conector de tiempo “*although*”.⁶

Durante uno de los ejercicios de la primera lección, el profesor pidió a los alumnos que encontraran 17 verbos en pasado simple que se encontraban en un texto (ver Figura 8); después de que revisaron las respuestas en grupo, uno de los alumnos se acercó al profesor y le preguntó por qué el verbo “*did*” no se encontraba en la lista y el docente explicó que el verbo tenía dos funciones, una como verbo principal y otra como verbo auxiliar, siendo este último simplemente un indicador de una negación o una pregunta en pasado simple.

La segunda focalización se observó en la tercera lección, cuando los alumnos contestaban un ejercicio en el que tenían que completar oraciones usando sus propias palabras y el conector “*although*”. Durante el ejercicio, varios alumnos levantaron la mano para indicar al profesor que este término les resultaba confuso. El profesor intervino explicando brevemente el uso en estructura de esta palabra, traduciéndola y ejemplificándola.

La explicación de la forma lingüística fue breve, no tomó más que un par de segundos en el primer caso descrito y poco más de un minuto en el segundo caso. Ambas

⁶ Es probable que esto se haya debido a confusiones que los alumnos hayan tenido en el aprendizaje del pasado simple, cuando lo trataron en el nivel uno y dos de inglés de los cursos del PILE.

prácticas focalizadas se presentaron mientras se realizaban ejercicios comunicativos y fueron requeridas porque los estudiantes estaban enfrentando obstáculos para terminarlos y al abordarse pudieron continuar con las actividades. Esta práctica de enseñanza comparte todos los rasgos del PM.

4.1.3.3. PM7: Proporcionar retroalimentación negativa

En el periodo observado los alumnos mostraron errores en el uso del idioma de diversos tipos: en pronunciación de palabras; gramática; vocabulario al hablar y vocabulario al escribir en el pizarrón. El profesor corrigió la mayoría de los errores, aunque algunos pasaron inadvertidos. En la entrevista el profesor describió sus prácticas de corrección de errores de la siguiente manera:

En el caso de actividades en las que los alumnos tienen que pasar al pizarrón, me espero a que todas las respuestas estén en el pizarrón y después lo corregimos todos [juntos]. En caso de que sean actividades en los que los alumnos están trabajando en el libro ... me preguntan a mí y yo les ayudo o yo paso a sus lugares y si veo que están haciendo una actividad y tienen algún problema, les explico personalmente... mientras están leyendo, en el caso de una palabra que estén pronunciando mal, se trata de indicarle al alumno cómo se pronuncia, esperando que el alumno repita la palabra. En las lecturas [en voz alta] es imposible estar corrigiendo a un alumno constantemente mientras lee, si hay una palabra que se repite y que los alumnos están pronunciándola mal, sí [la corrijo], pero sí es imposible corregir toda la pronunciación a un alumno porque tomaría mucho tiempo.

En efecto, en las lecturas en voz alta que ocurrieron en el periodo de observación se identificaron múltiples errores de pronunciación, la cantidad y frecuencia fue tal que no fue posible contabilizar y registrarlos todos, ya que la observación requería prestar atención a diversos aspectos. Así, como el profesor lo señaló, no se corrigen todos los errores porque de hacerlo el tiempo sería insuficiente.

Con respecto a los errores que corrigió durante las clases observadas, se identificaron dos técnicas: la primera fue por medio de la corrección por pares, con los errores que incurrieron al utilizar el pizarrón; la segunda fue por medio de la retroalimentación negativa en errores durante la participación en expresión verbal de los alumnos y en un error en el pizarrón.

Un ejemplo del uso de la técnica de corrección entre pares se observó en la primera lección durante un ejercicio en el que los alumnos debían escribir el pasado simple de 12 verbos; algunos alumnos pasaron al pizarrón a escribir sus respuestas y el profesor las revisó preguntando al grupo, de una en una, si eran correctas o no. Sólo uno de los verbos se había escrito de forma incorrecta (el verbo "*leave*" lo escribieron como "*leaved*" en lugar de "*left*") y pidió a los alumnos que lo corrigieran. En el periodo de observación se observó la corrección utilizando esta estrategia en cuatro ocasiones de la unidad dos.

El profesor empleó la técnica de retroalimentación negativa explícita en cuatro ocasiones durante el periodo de observación. La primera fue en un ejercicio de la primera lección, en el que los alumnos hablaron de las actividades que preferían realizar en sus vacaciones. Mientras un alumno compartía su respuesta con el grupo, al querer decir "más rápido", cometió un error de gramática y dijo "*more fast*"; el profesor intervino de inmediato, interrumpiendo al alumno y modelando la forma correcta "*faster*" y el alumno repitió y continuó con su respuesta. La segunda ocasión ocurrió en la misma lección, mientras realizaban una lectura en voz alta en la que intervenían dos personas (ver Figura 8), una oración por alumno; el profesor dio retroalimentación negativa explícita cuando uno de ellos pronunció la palabra "*uncomfortable*" de manera incorrecta mientras estaba leyendo; el profesor intervino inmediatamente, interrumpió, modeló la pronunciación y el alumno repitió la palabra y luego continuó leyendo. La tercera corrección fue en un ejercicio del pasado progresivo en la segunda lección, en el que los alumnos tenían que decidir entre completar espacios en blanco en las oraciones usando verbos en pasado simple o en pasado progresivo; el profesor escribió 7 números en el pizarrón y los alumnos escribieron sus respuestas en uno de los números en tanto terminaban el ejercicio; dos alumnos escribieron respuestas en el tiempo verbal incorrecto y, al percatarse de ello, el docente los detuvo y corrigió ambas respuestas, borrando lo que los alumnos habían escrito. La última corrección que se observó fue en la tercera lección, durante la lectura en voz alta en la que intervenían también dos personas (ver Figura 9), cada alumno leía una oración del texto y uno de los alumnos pronunció incorrectamente el nombre del protagonista de la historia "*Jamie*"; el profesor proporcionó retroalimentación negativa explícita de la pronunciación inmediatamente; interrumpió al alumno, modeló la pronunciación correcta y pidió al estudiante que la repitiera.

Las técnicas de corrección del profesor cuentan con los rasgos que define el PM, corrigiendo ocasionalmente a través de proporcionar retroalimentación negativa. La única

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

diferencia identificada fue que el profesor empleó también la técnica de corrección por iguales, sin embargo, el PM no se limita a la retroalimentación negativa como único método de corrección.

4.1.3.4. PM8: Respetar el proceso de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos

La enseñanza de los temas y de las estructuras lingüísticas que el profesor siguió fue secuencial, puesto que se apoyó en el libro de texto para impartir sus clases. El libro proporciona una secuencia natural para presentar los contenidos de las unidades, es decir, los temas fueron diseñados para iniciar con propuestas de aprendizajes que son básicos antes de continuar con otros más complejos.

En la primera lección de la unidad dos, el profesor introdujo los verbos regulares e irregulares en el pasado simple, mismos que se desarrollaron en los ejercicios que se emplearon en las sesiones en las que se abordaron los contenidos de la lección. Los alumnos practicaron el tiempo verbal en actividades de lectura, gramática, expresión verbal y pronunciación antes de continuar con el siguiente tema.

En la segunda lección, el profesor inició con un acercamiento al pasado progresivo, realizando una actividad de lectura que incluía el tiempo verbal para presentar la estructura inductivamente. El resto de las actividades que se desarrollaron sirvieron para identificar elementos lingüísticos del pasado progresivo y para practicarlos en ejercicios de gramática, vocabulario, expresión verbal y vocabulario. Para comprender este tema, era necesario que los alumnos comprendieran el pasado simple, ya que estos dos están estrechamente relacionados; ambos tiempos verbales se usan juntos a menudo.

En la tercera lección introdujo elementos gramaticales y de vocabulario relacionados con las estructuras lingüísticas del tiempo pasado enseñadas en las dos lecciones anteriores, específicamente los secuenciadores de tiempo. Estos temas son de uso común cuando la comunicación tiene un enfoque en eventos y acciones que ya han pasado y es indispensable saber tanto el pasado simple como el pasado progresivo para utilizarlos.

En la comunicación oral del docente empleó vocabulario y estructuras de un nivel de competencia lingüística equivalente al que los alumnos poseen en el nivel tres de los cursos de inglés. En ocasiones utilizó lenguaje de una unidad o nivel más avanzado, lo cual se considera conveniente para que los alumnos tengan un primer acercamiento antes de

que se enfrenten en sus cursos a este tipo de lenguaje. Por ejemplo, al inicio de una de las lecciones habló de lo que haría durante el fin de semana usando la estructura de “*be going to*”, la cual se introduce en la primera lección de la siguiente unidad.

En general, el docente enseñó temas básicos antes de enseñar otros más complicados para que los alumnos tuvieran las bases necesarias para comprenderlos. Además, se limitó a la competencia lingüística de los alumnos tanto en las actividades que desarrolló, como en su discurso y en los insumos en los que se apoyó; no se detectó uso de lenguaje significativamente más avanzado al de cada lección. Esta práctica es congruente con lo que se señala en el PM.

4.1.3.5. PM9: Fomentar el aprendizaje cooperativo y colaborativo

Durante el periodo de observación el profesor desarrolló cuatro actividades en parejas y en equipos que fomentaron el aprendizaje cooperativo y colaborativo. En la entrevista el profesor comentó con respecto al trabajo colaborativo lo siguiente:

[En algunos casos el propósito es], en un sentido, [promover] competencia entre ellos... surge en ellos... un mayor sentido de hacer la actividad porque quieren ganar. Entonces cuando los divides en dos grupos ... hay algunos alumnos que por el simple hecho de decir ‘¡Ah, les vamos a ganar!’ participan más o hacen mejor la actividad. [En otras actividades agrupo] simplemente [por] compartir. El hecho de que sean más de dos personas y estén compartiendo, propicia una conversación más agradable. Quizás si en [equipos] alguna de las [personas] no comparte [el] mismo tipo de pensamientos o no ha tenido [el mismo] tipo de experiencias, la otra persona sí. Entonces mientras dos hablan, uno puede estar escuchando o [según el número de integrantes] que sean. Entonces es más el sentido de juntarse, de que sean más, en lugar de ser sólo dos personas que a lo mejor terminarían muy pronto porque no hay mucho en lo que sean compatibles. [Para considerar si los alumnos trabajarán en equipo en alguna actividad, considero] el tipo de output que van a producir, lo que van a compartir, el tema en cierto sentido y las experiencias.

De acuerdo con lo expresado por el profesor, agrupó a los alumnos con dos propósitos, uno fue para incentivar la participación por medio de actividades competitivas y otro fue enriquecer las conversaciones que se desarrollan en la comunicación. Adicionalmente, al decidir si los alumnos trabajarán en equipos considera el lenguaje que

van a producir, el tema que se está impartiendo para dicha actividad y la comunicación de experiencias que abren paso a la contextualización.

La primera vez que esto se observó en prácticas de enseñanza del profesor fue en la primera lección. En el ejercicio 1C agrupó a los alumnos en equipos de tres integrantes y en cada equipo debían hablar acerca de sus preferencias personales con respecto a actividades a realizar en vacaciones, por ejemplo: “*Which do you prefer, going abroad or going on vacation in your country?*”; los alumnos conversaron usando el vocabulario que estudiaron previo a la actividad; después de 10 minutos, el docente hizo preguntas a algunos de los alumnos acerca de sus preferencias para que las compartieran en grupo antes de concluir la sesión.

En la misma lección, los alumnos leyeron el texto de Joe y Laura (ver Figura 8) en parejas. Después contestaron las preguntas de comprensión del ejercicio y una vez que terminaron, el profesor les pidió que compartieran información acerca del texto que se les asignó. Indicó que debían utilizar las respuestas a las preguntas del ejercicio anterior para dar más detalles de la descripción de las vacaciones de cada texto. Los alumnos conversaron por cinco minutos y posteriormente hablaron sobre la lectura en grupo.

En la misma lección, los alumnos formularon preguntas relacionadas con las vacaciones, por ejemplo “*Where did you go? Who did you go with? What did you do during the day?*” y “*Did you have a good time?*” alentándolos a hacer preguntas adicionales para obtener más información. El profesor agrupó a los alumnos en parejas y tomaron turnos para plantear y responder las preguntas que formularon. Asignó 15 minutos para que conversaran sobre sus últimas vacaciones y después seleccionó a algunos alumnos para que compartieran información sobre las vacaciones de los compañeros con los que participaron en el ejercicio con el resto del grupo.

En la tercera lección, leyeron el texto de Hannah y Jamie (ver Figura 9) y el profesor agrupó a los alumnos en parejas para contestar las preguntas de comprensión de lectura del ejercicio. Después pidió a cada pareja que escribiera la respuesta a una de las preguntas en el pizarrón y una vez que se contestaron las ocho preguntas las revisó en grupo con los alumnos. Para cada respuesta, el profesor preguntaba si era correcta o incorrecta.

En las primeras tres actividades descritas en las que el profesor agrupó a los alumnos en parejas o en equipos, se fomentó el aprendizaje cooperativo, dado que la

interacción entre los estudiantes fue simple; solamente compartieron información con respecto a lecturas o a experiencias propias. La última actividad fomentó el aprendizaje colaborativo, ya que los alumnos trabajaron en conjunto para lograr el objetivo de encontrar las respuestas a las preguntas del ejercicio. Las cuatro actividades tuvieron dos fases, una de trabajo en equipo y luego una de trabajo en grupo. Estos son rasgos del PM, el cual señala la importancia de fomentar el aprendizaje colaborativo y cooperativo, y también de favorecer el trabajo en equipo antes de trabajar en grupo. Cabe destacar que el profesor indicó que también agrupa con el propósito de realizar actividades competitivas, pero ninguna se desarrolló durante la unidad dos. De acuerdo con lo descrito, no se encontraron diferencias con el PM.

4.2. Análisis de prácticas de enseñanza del Caso B

La profesora del Caso B fue egresada de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés en el año 1998 y al momento de su participación contaba con 15 años de experiencia. El periodo de observación se realizó entre el 12 y el 23 de septiembre, en nueve sesiones en la modalidad semanal. Las sesiones no fueron videos grabados y tampoco se tomaron fotografías a petición de la docente. A las sesiones de clase asistieron 22 alumnos en promedio durante el periodo de observación.

4.2.1. Actividades

Se observaron nueve sesiones de clase en total, cada sesión de clase tuvo una duración promedio de 60 minutos. La docente se apoyó en el libro de texto como guía para seguir los temas y contenidos, pero utilizó insumos diseñados por ella misma (ver Apéndice E con la descripción del tipo de actividades promovidas por el libro de texto). Por lo general iniciaba cada sesión revisando las actividades que les había asignado a los alumnos para realizar en casa, luego daba una introducción que servía para identificar o activar los conocimientos previos de los alumnos, y continuaba, con el tema de la sesión anterior o con un tema nuevo. Al término de la clase, la profesora concluía el ejercicio o actividad que se estaba realizando en ese momento y asignaba actividades para que los alumnos realizaran para la siguiente sesión.

4.2.1.1. PM1: Trabajar con base en tareas, no en libros de texto

Como se mencionó, la profesora utilizaba el libro de texto como una guía, siguiendo los contenidos de estructuras lingüísticas que abordó durante las lecciones de la unidad dos. Durante el periodo observado la profesora no se enfocó en realizar todos los ejercicios del libro, y diseñó actividades distintas que cubrían el contenido temático. En la entrevista la docente explicó el procedimiento que siguió para planear sus clases de la siguiente manera:

En el Programa de Lenguas Extranjeras... tenemos que entregar una planeación semanal. Generalmente enviamos la planeación el lunes por la mañana, y comprende lo que tenemos que hacer durante la semana. Digamos, esto es en general de la semana, y día por día debemos tener especificado cuál sería, primero, el objetivo general de esa semana y posteriormente, [el objetivo] por día. Igualmente, [tenemos que] contemplar los materiales que se van a utilizar, las actividades que se van a realizar y que tengo que diseñar... De manera anticipada, [cada] semana, veo qué es lo que realizaré por día de acuerdo con las fechas, para [decidir] hasta qué unidades tengo que cubrir.

En la planeación de la profesora consideró los temas de estructuras lingüísticas del libro como eje principal de su proceso de planeación, aunque no completó todas las actividades o ejercicios del mismo. No se identificó un patrón en las actividades y ejercicios que decidió realizar y aquéllos que omitió. A continuación, se analizan tres ejemplos de la forma en la que la docente desarrolló sus actividades, uno de cada lección de la unidad. Los primeros dos ejemplos corresponden a actividades que ella misma diseñó y el tercero es un ejemplo de la forma en que abordó las actividades y ejercicios del libro de texto.

Inició la primera lección de la unidad con un juego didáctico para repasar el tiempo verbal del pasado simple; indicó que pasaría una pelota a un alumno, quien tendría que decir un verbo en presente simple y luego esa persona pasaría la pelota a uno de sus compañeros, quien convertiría el verbo al pasado simple y diría otro verbo en presente simple y así sucesivamente; ejemplificó el ejercicio con un alumno; dijo el verbo “go” y luego pasó la pelota al alumno, quien dijo “went” al recibirla; comenzó la actividad con el resto del grupo y en la realización del juego no se identificaron errores al convertir los verbos del presente simple al pasado simple. Al finalizar, repartió una hoja de trabajo que indicaba que los alumnos debían encontrar compañeros que habían realizado ciertas acciones, por ejemplo “Find someone who watched TV last night” y los alumnos formularon la pregunta

correspondiente para preguntar a sus compañeros “*Did you watch TV last night?*”, si la respuesta era afirmativa (“*Yes, I did*”) escribían el nombre del compañero junto a la oración, si la respuesta era negativa (“*No, I didn’t*”) debían seguir buscando hasta encontrar a alguien que sí lo había hecho; al terminar, la profesora preguntó si alguien había llenado la hoja con nombres y los alumnos compartieron sus hallazgos.

En la segunda lección con enfoque en la enseñanza del pasado progresivo, la profesora mostró una imagen proyectada de la Bella Durmiente y preguntó “*What was Sleeping Beauty doing when the prince kissed her?*” y un alumno contestó “*She was sleeping when the prince kissed her*” y la docente preguntó cuál acción fue más larga, si dormir o besar, los alumnos contestaron que dormir; les explicó que cuando se habla del pasado, si una acción interrumpe a otra, la acción que toma más tiempo es la que se estructura con el pasado progresivo y que la acción que toma menos tiempo se estructura con el pasado simple. Para que los alumnos practicara, la profesora proyectó dos imágenes y les pidió que crearan una oración en pasado progresivo y pasado simple. Por ejemplo, mostró una imagen de una familia viendo televisión y otra de un teléfono sonando; los alumnos escribieron “*They were watching TV when the phone rang*” y repitió el ejercicio mostrando más imágenes. Antes de cambiar cada diapositiva se aseguró de que todos los alumnos hubieran terminado de redactar su oración. Al terminar de mostrar las imágenes, revisó las respuestas pidiendo a diferentes alumnos que compartieran sus oraciones, y no se identificaron errores en las respuestas de los alumnos.

En la tercera lección con enfoque en secuenciadores de tiempo y conectores, la profesora utilizó una actividad del libro de texto; los alumnos abrieron sus libros a la página 16 y le pidió a un alumno que leyera el texto de Hanna y Jamie (ver Figura 9) en voz alta. Sus compañeros escuchaban y leían el texto en sus libros. El ejercicio contenía algunos espacios en blanco y les pidió que los llenaran usando secuenciadores de tiempo. Después, pidió a algunos alumnos al azar que compartieran una de las respuestas del ejercicio, sin señalar si la respuesta era correcta o incorrecta y reprodujo una grabación de audio con la lectura completa para que pudieran comparar y corregir en caso de que fuera necesario.

Al terminar la grabación de audio, les pidió a los alumnos que contestaran las preguntas de comprensión del ejercicio 1B. Mientras los alumnos contestaban las preguntas, surgieron dudas de vocabulario que la profesora aclaró. Una fue con respecto al significado de la palabra “*awful*”, para la cual explicó en inglés que se trataba de un

sinónimo de “*bad*” y la otra fue con respecto a la diferencia entre “*evening*” y “*night*”, aclarando en inglés que una se usa desde el atardecer hasta las 12am y la otra en cualquier periodo de tiempo en el que ya no hay luz del sol. Luego de que los alumnos terminaron, seleccionó algunos alumnos aleatoriamente para proporcionar una respuesta cada uno y todos contestaron correctamente.

Las prácticas de enseñanza de la profesora involucraron el desarrollo de actividades y ejercicios diseñados por la docente, y otros procedentes del libro de texto, aunque los ejercicios del libro de texto fueron menos utilizados. Dentro de estas actividades se identificó que a pesar de que la profesora no se enfocó en la realización de todas las actividades del libro de texto, sí retomó el vocabulario y gramática que promueve. De tal forma que las estructuras lingüísticas no surgieron a partir de las actividades realizadas, sino que la enseñanza tuvo como objetivo abordar los elementos lingüísticos específicos determinados por los contenidos del libro.

4.2.1.2. PM2: Promover el aprendizaje en la práctica

La profesora inició el primer tema del programa sin realizar un análisis de necesidades; este análisis es un elemento importante para los procesos de este principio metodológico. Al no haber realizado un análisis de necesidades, las actividades de la profesora no pueden ser categorizadas como tareas del TBLT, pero sí guardan dos similitudes con las características de este principio: la primera es que tienen cualidades de práctica ya que en todas se observó una fase en la que los alumnos tuvieron oportunidad de usar las estructuras lingüísticas que enseñó la docente; la segunda es que todas las actividades estaban contextualizadas en un tema general y también en temas específicos con los cuales podían identificarse los alumnos. Sobre estos rasgos, la profesora comentó en la entrevista:

[En la práctica del idioma] trato de hacer que los alumnos participen de alguna manera. Creo que trato de que diario [participen], ya sea... solicitando que completen alguna idea o una oración ... Trato de que no hablen español en clase a menos de que vea que se está perdiendo muchísimo tiempo ... y [contemplando] que hay más actividades por hacer ... [pero] si es una clase de inglés, [el español] se usa lo menos que se pueda. [En cuanto a la contextualización] hay ocasiones que si puedo hilar una actividad o un tema anterior con otro [lo hago]. En otros casos [contextualizo] de acuerdo con fechas importantes... a algo que esté ocurriendo,

sobre un evento que pueda asociar, puede ser algún evento deportivo o alguna fecha conmemorativa, algún tema anterior que de alguna manera sí pueda hacer la conexión con lo que se esté viendo, o algo que pueda identificar que se relaciona con alguna actividad que los alumnos están realizando o que esté aconteciendo en ese momento.

En la cita, la profesora destaca la importancia de permitir que los alumnos participen y practiquen el idioma en cada sesión y de no utilizar el español a menos que sea indispensable para cubrir los contenidos del programa; además, busca oportunidades para contextualizar las actividades con situaciones locales o que estén viviendo los alumnos. Ambas características fueron observadas en sus prácticas de enseñanza; de hecho, durante la unidad dos no se identificó el uso del español en las sesiones. Además, las actividades de cada una de las nueve sesiones observadas fueron contextualizadas, no sólo con respecto al tema que se encuentra en el libro de texto como el de las vacaciones, sino que al entorno social de los alumnos como las celebraciones nacionales. A continuación, se describe un ejemplo de cada lección en el que las actividades de la profesora propiciaron la práctica del idioma y fueron contextualizadas con situaciones de relevancia para los alumnos.

En la primera lección la profesora asignó el texto de Joe y Laura (ver Figura 8) para ser leído en casa. Luego, en clase, escribió la palabra “*Vacations*” en el pizarrón evocó ideas y opiniones del concepto de las vacaciones; escribió los nombres de los protagonistas y pidió a los alumnos que compartieran información sobre el texto que habían leído; los alumnos redactaron preguntas relacionadas a las actividades que prefieren hacer cuando se encuentran de vacaciones y tomaron turnos con sus compañeros para obtener información respecto al tema.

En la segunda lección, después de que la profesora explicó el pasado progresivo, pidió a los alumnos que pensarán en lo que estaban haciendo cuando conocieron a sus mejores amigos; indicó que podían escribir anotaciones para recordar y luego le preguntó a un alumno “*What were you doing when you met your best friend?*” el cual contestó “*I was eating at the cafeteria when I met my best friend*”; repartió una hoja de trabajo en la que los alumnos debían redactar preguntas usando el tiempo verbal, como “*What were you doing when your brother/sister was born?*”, y estas preguntas las plantearon a sus compañeros;

al final, la profesora pidió a dos alumnos que compartieran la información que habían obtenido.

En la tercera lección la profesora enseñó los significados y usos de los conectores “*so, because*” y “*although*”, explicando que el primero se usa para indicar consecuencias, el segundo para proporcionar una razón y el tercero para señalar un contraste. Al terminar, repasó el tema usando papeletas con una oración incompleta. Pegó las papeletas en el pizarrón e indicó a los alumnos que debían completar cada oración con un conector, por ejemplo “____ *he is handsome, he is boring and cheap*” que fue asociada con el conector de “*Although*”; después, pidió a los alumnos que redactaran un párrafo en el que utilizaran los tres conectores, dos veces cada uno, acerca de alguna anécdota interesante que les había pasado en la universidad; finalmente eligió a cinco alumnos para compartir su texto.

En estas actividades, los alumnos practicaron el idioma de manera oral en las dos primeras y escrita en la última; las actividades estaban contextualizadas en las experiencias vacacionales que habían tenido, así como con respecto a sus preferencias personales. Estos dos rasgos, consonantes con los del principio, se asemejan a situaciones de uso auténtico, porque ocurren en la vida cotidiana y, además, son aprendizajes transferibles a la práctica en la comunicación habitual. También se identificó como diferencia que las actividades no se fundamentaron en un análisis de necesidades realizado por la institución o por el docente al inicio del curso. El desconocimiento de los propósitos de los alumnos al aprender un segundo idioma, no permite el diseño de tareas pedagógicas y su implementación conforme al enfoque del TBLT; tampoco se incluyó una fase de reporte en la que los alumnos pudieran explicar el proceso que siguieron para completar cada una de las actividades, esta fase se sugiere también en el TBLT.

4.2.2. Insumos

La profesora diseñó insumos variados que incluyó en su clase durante el periodo de observación, como presentaciones de PowerPoint con oraciones incompletas, oraciones con espacios en blanco, imágenes de personajes famosos, imágenes de personas realizando acciones específicas y de objetos. Utilizó un conjunto de tarjetas de verbos comerciales que mostraban personas realizando acciones, algunas con un verbo impreso en la parte inferior o al reverso, así como papeletas de vocabulario. También empleó hojas de trabajo y grabaciones de audio. En este apartado se analizarán solamente los insumos

que fueron diseñados por la maestra y empleados durante el periodo de observación, aunque se reconoce que también empleó insumos procedentes del libro de texto (ver Apéndice D para una descripción general de las actividades contenidas en el libro de texto en la unidad 2).

4.2.2.1. PM3: Diseñar insumos elaborados

De los insumos diseñados por la profesora para desarrollar las actividades en sus prácticas de enseñanza: 28 insumos simplificados, seis insumos elaborados y un insumo auténtico. También empleó insumos procedentes del libro de texto: cuatro insumos elaborados de lectura y cinco insumos elaborados de comprensión auditiva. Con respecto al uso de diferentes tipos de insumos, la docente comentó en la entrevista:

Trato de utilizar material visual. Yo sé que hay diferentes estilos de aprendizaje, pero creo que el material visual ayuda mucho puesto que la clase se da en inglés, y ayuda a explicar ideas, palabras, para que los alumnos puedan entender y se contextualice el tema. También trato de seleccionar... personajes que sean conocidos para ellos, que de alguna manera puedan relacionar y asociar lo que se está viendo en clase con lo que ellos conocen. También tratar de utilizar algo de su conocimiento previo... una película, una historia... Realmente algo... [que les sea] significativo. [En esta unidad] hubo una carta, por ahí, que está pendiente de usar ... Igualmente la tengo guardada para ... [hacer] un repaso de las unidades, entonces hay materiales que sí, de repente por alguna cuestión de tiempo se quedó, pero se busca la manera de volverlo a incorporar ... si es necesario.

En la cita la docente menciona diferentes tipos de insumos que utilizó en sus clases: visuales y portadores de textos. Aunque no lo mencionó en la entrevista, también utilizó grabaciones de audio y hojas de trabajo durante el periodo observado. La Tabla 2 muestra los insumos que utilizó y su clasificación.

Tabla 2

Insumos empleados en las actividades desarrolladas

INSUMOS	Descripción	Simplificados	Elaborados	Auténticos	Total
POWERPOINT	Oraciones incompletas	4	0	0	4
	Oraciones con espacios en blanco	5	0	0	5
	Imágenes de personajes famosos	3	0	0	3
	Imágenes de acciones	4	0	0	4
	Imágenes de objetos	3	0	0	3
OTROS	Tarjetas de verbos	1	0	0	1
	Papeletas de vocabulario	6	0	0	6
	Hojas de trabajo	2	2	0	4
	Grabaciones de audio	0	4	0	4
	Videos	0	0	1	1
TOTAL		28	6	1	35

Insumos simplificados, elaborados y auténticos diseñados por la profesora del Caso B y utilizados en las actividades desarrolladas durante la unidad 2 de los contenidos temáticos del libro de texto. No se incluyen los insumos diseñados por la editorial.

Las presentaciones de PowerPoint que diseñó la docente contenían ejercicios en los que los alumnos debían completar una oración incompleta o llenar espacios en blanco. Por ejemplo, en la primera lección repasó el pasado simple y explicó que el verbo auxiliar “*did*” sirve para formar oraciones negativas y preguntas como “*Mike didn’t go to class yesterday*” y “*Did Mike go to class yesterday?*”. Luego proyectó algunas oraciones con espacios en blanco y pidió a los alumnos que las completaran, por ejemplo “*Marilyn Monroe _____ black hair*” que debía ser completada con “*didn’t have*”. En la Figura 10 se observa un ejemplo de este tipo de insumos simplificados.

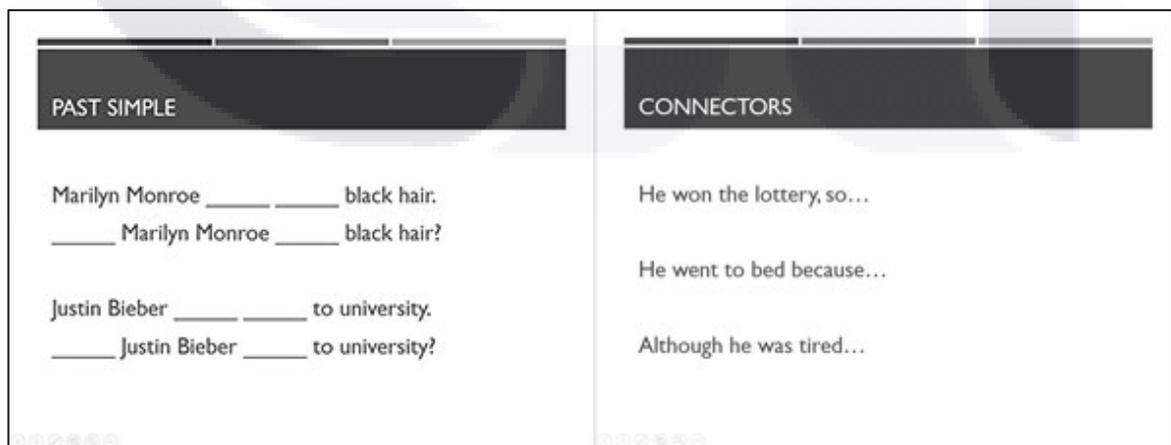


Figura 10. Ejemplo de insumo simplificado: PowerPoint oraciones con espacios en blanco y oraciones incompletas.

Otras presentaciones de PowerPoint contenían imágenes de personajes famosos, de personas realizando distintas acciones y de objetos. Este tipo de insumos se utilizaba para que alumnos los describieran usando alguna estructura gramatical. Por ejemplo, en una actividad que desarrolló para introducir el tema del pasado progresivo en la segunda lección, la profesora proyectó fotografías de actividades realizadas durante el fin de semana del aniversario de independencia; luego, les preguntó a los alumnos qué era lo que las personas estaban haciendo en cada imagen y algunos describieron las acciones y la vestimenta “*She danced. She wore a traditional Oaxacan dress*”. En la Figura 11 se observa un ejemplo de este tipo de insumos simplificados.



Figura 11. Ejemplo de insumo simplificado: PowerPoint imágenes de acciones, imágenes de objetos e imágenes de personajes famosos.

La profesora también utilizó un conjunto de tarjetas de verbos que mostraban personas realizando una acción por un lado de la tarjeta, el verbo escrito en la parte inferior o al reverso, y una descripción de dicho verbo por el otro lado de la tarjeta. Empleó este

tipo de insumos para practicar estructuras gramaticales, por ejemplo, mostró una de las tarjetas y uso el pasado progresivo para preguntar a los alumnos “*What was she doing yesterday?*” pidiendo que los alumnos expresaran lo que las personas estaban haciendo en la imagen; algunos alumnos describieron las acciones, por ejemplo “*She was dancing.*”. La Figura 12 muestra un ejemplo de este tipo de insumos simplificados.



Figura 12. Ejemplo de insumo simplificado: Tarjeta de verbos.

Creó seis conjuntos de vocabulario usando hojas de colores o cartulina para practicarlo de forma aislada o en oraciones. En la tercera unidad usó este tipo de insumos al practicar con los conectores “*so, because*” y “*although*”. Escribió algunas oraciones en el pizarrón con espacios en blanco y repartió papeletas de vocabulario con uno de los tres conectores. Pidió a los alumnos que se levantaran y que las pegaran en las oraciones en las que pensaban que debían ir. Al final revisó las respuestas con los alumnos y no fue necesario cambiar las papeletas de lugar, puesto que no hubo errores. La Figura 13 muestra un ejemplo de este tipo de insumos simplificados.

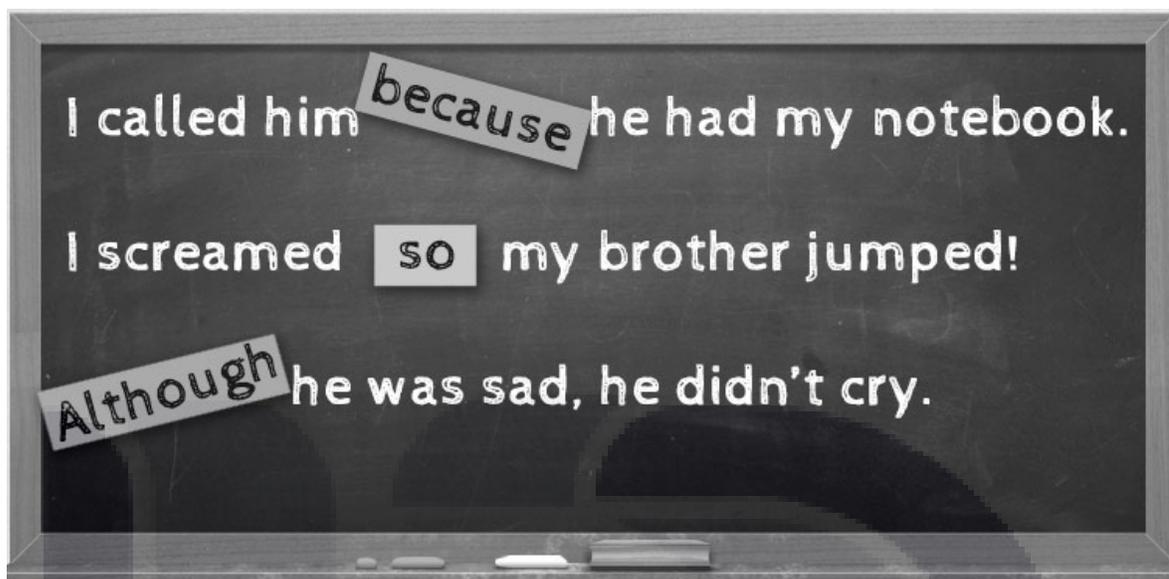


Figura 13. Ejemplo de insumo simplificado: Papeletas de vocabulario.

La profesora también diseñó hojas de trabajo de dos tipos. Dos de estas contenían imágenes, ejercicios de vocabulario y ejercicios de gramática, los cuales se consideran insumos simplificados. Las otras dos hojas de trabajo fueron diseños de insumos elaborados. Uno de estos es la hoja que se empleó en la actividad descrita en el apartado 4.2.1.1. en la que los alumnos debían encontrar compañeros que habían realizado ciertas acciones. La otra incluía la lectura de Hanna y Jamie (ver Figura 9) que fue modificada para incluir un ejercicio de selección de vocabulario dentro del mismo texto. Por ejemplo, la lectura decía “*Two minutes later / When – he said...*” y los alumnos debían elegir entre “*Two minutes later*” y “*When*”. Las indicaciones también señalaban que los alumnos debían redactar su propio final para la historia.

Las grabaciones de audio que empleó fueron para actividades de comprensión auditiva. Dos de estos audios fueron modificados por la profesora para practicar el pasado simple en la primera lección y los otros dos fueron modificados para practicar el pasado progresivo en la segunda lección. Los audios contenían grabaciones de entrevistas que fueron reproducidas en clase para que los alumnos reportaran acciones o eventos de los que se hablaban en ellas. Por ejemplo, en una de las grabaciones se entrevistaba a un individuo que había tenido un accidente mientras manejaba. Uno de los alumnos señaló que “*The man was driving when he had a heart attack*”, usando el pasado progresivo para expresar la idea. Al modificar las grabaciones de audio para su uso en actividades dentro del aula, se considera que el producto final se trata de insumos elaborados.

El video que utilizó la profesora fue de una caricatura que se tomó tal cual, sin modificaciones en el contenido. Para la actividad de la tercera lección en la que fue usado, se indicó a los alumnos que vieran el video y tomaran notas en sus cuadernos de acciones que interrumpían a otras. Después de reproducir el video dos veces, la docente seleccionó a tres alumnos para compartir sus oraciones; uno de ellos escribió “*The man was talking to the woman when the boy hit him.*” Este tipo de insumos se considera como un insumo auténtico, ya que su propósito original no fue para la enseñanza de un idioma.

Como se puede observar, la profesora diseñó materiales para ser empleados en las actividades que desarrolló en clase; esto es consonante con lo que plantea este principio metodológico, aunque el uso de insumos simplificados no se promueve en el TBLT y fueron utilizados por la docente.

4.2.2.2. PM4: Proporcionar insumos enriquecedores

Con 35 insumos diseñados, sin contemplar los que proporciona la editorial, la docente impulsó el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma en las tres lecciones de la unidad dos. Sin embargo, a pesar de la cantidad de insumos diseñados, bajo las características de insumos que promueve el PM, con solo seis insumos elaborados no se considera que estos sean enriquecedores⁷.

En la primera lección en la que se hace un repaso de verbos regulares e irregulares en el pasado simple, la profesora utilizó tres insumos elaborados. El primero fue una hoja de trabajo en la que se apoyó para desarrollar la habilidad de expresión verbal. Los otros dos fueron grabaciones de audio de entrevistas con las que se practicó la habilidad de comprensión auditiva. También diseñó nueve insumos simplificados para la lección, enfocados solamente en dos habilidades.

En la segunda lección en la que se introdujo el tiempo verbal del pasado progresivo, la profesora usó dos insumos elaborados, ambos eran grabaciones de audio de entrevistas con celebridades famosas y ambos fueron adaptados para enfatizar el uso del pasado simple para hablar de eventos y acciones pasadas. En total la docente utilizó diez insumos

⁷ Insumos enriquecedores tienen las características de: calidad puesto que tienen que ser elaborados (no simplificados o auténticos); cantidad puesto que los alumnos deben ser expuestos a estos en todo momento; relevancia puesto que deben atender a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; autenticidad puesto que el lenguaje debe simular contextos y situaciones de la vida cotidiana; variedad puesto que deben desarrollar las cuatro habilidades de comprensión auditiva, lectura, expresión verbal y escritura.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

simplificados, los cuales predominaron durante la lección, difiriendo de los rasgos de calidad y cantidad. Las grabaciones de audio desarrollaron la habilidad de comprensión auditiva únicamente, que también difiere con el rasgo de variedad.

En la tercera lección que abordó el tema de secuenciadores de tiempo y conectores, se empleó solamente un insumo elaborado. Este insumo fue una hoja de trabajo con una versión modificada de la lectura de Hanna y Jamie que se describe en el apartado 4.3.2.1. La profesora también empleó ocho insumos simplificados y un insumo auténtico, difiriendo en gran medida a los rasgos de calidad y cantidad. El insumo elaborado desarrolló dos habilidades, la de lectura y la de escritura, pero no hubo insumos elaborados que desarrollaran la expresión verbal y la comprensión auditiva, por lo cual se considera que los insumos se diferencian de la variedad sugerida por el TBLT.

Cabe destacar que, de los seis insumos elaborados, solamente uno se contextualizó a situaciones de la vida cotidiana de los alumnos: la hoja de trabajo que se empleó en la actividad descrita en el apartado 4.3.1.1. Aunque los otros cinco insumos elaborados se encontraban dentro de un contexto, éstos eran cercanos a situaciones de la vida cotidiana de los alumnos. En conjunto, los insumos elaborados empleados por la profesora tampoco cuentan con el rasgo de autenticidad, según de acuerdo con los planteamientos del principio metodológico, puesto se relacionaron con experiencias personales de los protagonistas y no con situaciones cercanas a los alumnos.

La diferencia más grande entre las prácticas de enseñanza de la profesora y lo propuesto por el TBLT, con respecto al PM, es que los insumos no tienen relevancia en términos de que no surgieron a partir del diseño de tareas pedagógicas, puesto que no se realizó un análisis de necesidades. La mayoría tampoco fueron insumos elaborados, sino simplificados con el propósito de practicar una estructura lingüística. En general, no se encontraron similitudes entre los insumos elaborados por la profesora y los rasgos y características del PM.

4.2.3. Procesos de Aprendizaje

Las prácticas de enseñanza de la profesora guardan similitudes con respecto a los PM correspondientes con los procesos de aprendizaje: empleó técnicas inductivas que utilizó para enseñar algunos de los contenidos de la unidad dos, mientras que hubo momentos en los que también se enfocaba en la estructura; en la corrección de errores empleó la

retroalimentación negativa; y, el nivel de inglés que hablaba y que enseñaba, así como la secuencia que usaba y la organización en equipos para las actividades, también eran consonantes con lo que promueve el TBLT con respecto a procesos de aprendizaje.

4.2.3.1. PM5: Fomentar el aprendizaje inductivo

La profesora inició cada sesión de clase con una introducción inductiva de contenidos, en la que presentaba vocabulario o estructuras gramaticales, ya sea por medio de preguntas personales que incentivaron la práctica oral del idioma o por medio de insumos contextualizados. Aunque la docente se aseguró de explicar la gramática de forma deductiva, primero fomentó el aprendizaje inductivo, señalando lo siguiente en la entrevista:

“[Trato de hacerlo] apoyándome en ejemplos en que ellos puedan de alguna manera relacionar las actividades que hacen o que han hecho. Siempre tratando de que [practiquen] y que relacionen con algo personal. Creo yo que lo hago más inductivo, pero bueno, habrá ocasiones en el que igualmente se haga de manera deductiva.”

La descripción de sus prácticas coincide con lo que se observó en aula, por ejemplo, en la primera lección de la unidad dos, les preguntó a los alumnos lo que habían hecho el fin de semana anterior; dio la palabra a seis alumnos para que compartieran sus respuestas (por ejemplo: *“I went to the cinema”*, *“My family had a party for my birthday”*) y después indicó que harían un repaso del pasado simple. Preguntar a los alumnos lo que habían hecho el fin de semana activa conocimientos previos, del tema que se abordará.

En otra sesión de la misma lección, los alumnos formaron un círculo con sus pupitres y la profesora les indicó que diría una oración incompleta y que pasaría una pelota. La persona que la obtuviera debía completar la oración iniciada por ella en pasado simple, luego la siguiente persona debía repetir la oración y agregar otra y así sucesivamente hasta que la docente cambiara la oración. Inició con *“Yesterday I went to the movie theatre”* y la siguiente persona agregó *“and I spent money”*, el siguiente alumno agregó *“and I walked to my house at 11 o’clock”* y el siguiente alumno dijo *“and I fell asleep”*. El propósito de esta actividad fue practicar el pasado simple de manera inductiva ya que la docente iba a enseñar la estructura en forma negativa y pregunta.

En la segunda lección, usando el pasado progresivo le preguntó a un alumno *“What were you doing at 6am?”* y este le respondió *“I was sleeping”*. Luego mostró una imagen de un grupo de personas celebrando y preguntó *“What were the people doing when the*

photographer took this photo?” y un alumno contestó “*They were celebrating when the photographer took this photo.*” En la actividad, los alumnos usaron el pasado progresivo sin antes haber analizado su estructura gramatical, simplemente siguiendo el modelo de pregunta que la maestra empleó. Al realizar esta actividad inductiva, los alumnos reconocieron la estructura por sí mismos y pudieron replicarla.

En la misma lección proyectó imágenes y pidió a los alumnos que formularan preguntas y respuestas sobre lo que observaron. La primera mostró a un maestro que vio a un par de alumnos copiando las respuestas y formuló la pregunta “*What were the students doing when the teacher saw them?*” y la contestó con “*They were copying the answers when the teacher saw them*”. Luego mostró otras imágenes para que los alumnos crearan más preguntas y respuestas. Los alumnos, quienes ya sabían el significado de la palabra “*when*”, crearon preguntas y respondieron usando la misma palabra. Al final revisaron las respuestas en grupo y la profesora explicó de manera deductiva, especificando que el uso de esta palabra se hace para reportar dos acciones en el pasado que ocurrieron al mismo tiempo.

En la tercera lección, presentó el tema de conectores inductivamente a través de la lectura de Hanna y Jamie (ver Figura 9) que contiene los conectores “*so*” y “*although*”. Luego, escribió tres oraciones en el pizarrón “*I called him because he had my notebook*”, “*He was tired, so he went to bed*” y “*Although he is handsome, he is boring and cheap*”. Después preguntó por el significado de “*because, so*” y “*although*”. Los alumnos explicaron los primeros dos, pero no pudieron explicar el tercero, así señaló que indicaba un contraste. De esta forma, el tema se introdujo inductivamente y luego se explicó deductivamente.

Tal como la profesora señaló en la entrevista, procura que la enseñanza se haga de forma inductiva y cuando es necesario explica también de forma deductiva. En sus prácticas de enseñanza, la docente procuró fomentar el aprendizaje inductivo en cada sesión de clase en congruencia con el PM, antes de explicar cualquier tema explícitamente. También contextualizó y evitó realizar ejercicios aislados, ya que estos propician el aprendizaje deductivo. Lo anterior muestra las semejanzas con el principio metodológico; no se identificaron diferencias.

4.2.3.2. PM6: Focalización en una forma lingüística

El PM establece que la focalización de una forma lingüística debe ser empleada cuando ocurren situaciones que impiden la comunicación. Las actividades desarrolladas por la profesora propiciaron la práctica comunicativa en casi todas las sesiones, y como la maestra lo mencionó en la entrevista, durante el periodo observado procuró que todos los alumnos participaran y que se comunicaran a diario durante el transcurso de cada clase. Al preguntarle sobre la forma de enseñanza de estructuras gramaticales, la docente mencionó:

Generalmente [lo hago inductivo]...tratar de iniciar con ejemplos ubicándolos un poquito en [un contexto] y ya teniendo algunos ejemplos, tratar de que ellos mismos me digan cuál es la estructura... [Posteriormente se refuerza] por medio de tareas, ejercicios extras, retomar [los temas] en las secciones de repaso y proyectos.

Al observar las prácticas de enseñanza de la docente, se identificó que contextualiza para presentar los temas inductivamente. En ocasiones, después de hacer esto, explica deductivamente apoyándose de los alumnos para que ellos mismos descubran las estructuras con el fin de asegurarse que hayan entendido; y, refuerza los temas realizando actividades y ejercicios de práctica para que no haya dudas. Evidentemente, este proceso contribuyó a que los alumnos obtuvieran fluidez a la hora de comunicarse, tanto de forma oral como escrita. Esto se manifestó a tal grado que los alumnos no enfrentaron situaciones que les impidieron la comunicación durante la unidad observada más que en una sola ocasión durante la lección dos. En una de las actividades, los alumnos practicaron el pasado progresivo en el contexto de acciones o eventos que interrumpieron otras en el pasado. Redactaron preguntas que luego plantearon a sus compañeros acerca de lo que estaban haciendo cuando algún evento importante en sus vidas sucedió, por ejemplo, “*What were you doing when your brother was born?*” y tomaron nota de las respuestas para reportar esta información en una fase posterior.

Una vez que los alumnos registraron las respuestas de sus compañeros, el profesor les pidió que regresaran a sus asientos; luego seleccionó a cinco alumnos para reportar sus hallazgo, los primeros cuatro compartieron sus respuestas y el último comentó que no sabía cómo estructurar su oración, señalando que “*He said that... when he was accepted at this university... ummm... after he knew he... I don't know how to say... he ummm...*”. En este momento la profesora preguntó cuáles fueron las dos acciones y el alumno respondió que una era “*he was accepted*” y la otra era “*he drank beer*” y la profesora explicó que en este

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

caso no se usa el pasado progresivo, ya que una de esas acciones sucedió después de la otra, no interrumpiéndola. Es decir, que en lugar de ser una acción que interrumpe a la otra como lo indica la estructura del pasado progresivo, debía utilizarse el pasado simple porque una acción sucede a otra. El alumno entonces dijo “Ah, okay. So it is ‘*He drank a lot of beer to celebrate after he was accepted at this university*’ y la docente asintió. Este enfoque en la estructura, con la explicación de la profesora no tomó más de tres de minutos.

Fuera de este ejemplo, no se identificaron situaciones de obstrucción en la comunicación. En cuanto a semejanzas y diferencias con el principio, la forma en la que la docente enfrentó el obstáculo es la misma que se estipula en el PM, y ya que no se presentaron otros problemas de este tipo, se desconoce si emplea alguna otra técnica para resolverlos.

4.2.3.3. PM7: Proporcionar retroalimentación negativa

Durante el periodo de observación se identificaron dos técnicas de corrección que la profesora usó en el aula: la retroalimentación negativa y la corrección por pares. La primera fue empleada en 8 ocasiones y la segunda en una sola ocasión. En los momentos en los que la docente empleó la retroalimentación negativa, siempre priorizó la del tipo implícita, permitiendo que el alumno se percatara de su error para después corregirlo. Al preguntarle sobre los momentos en los que decide corregir a los alumnos y la forma en la que lo hace, señaló lo siguiente:

Se hacen las correcciones durante el momento que [cuando el alumno habla] se identifica algo mal... creo que cuenta mucho la manera de hacerlo. A veces puede hacerse la corrección ... señalándole ... [Otras veces trato de] enfatizar que si la oración está correcta [para que ellos mismos se percaten de su error] ... Sí también tratar [de no hacerlo] demasiado, o sea que tampoco el alumno sienta como que cada palabra que dice se está corrigiendo, pero creo que es importante hacer las correcciones y no dejar pasar [el error desapercibido, aunque] muchas veces sí es difícil identificar en qué momento [hacerlo y en qué momento no] para que ... no se sienta inhibido ... igualmente en lo que es tareas también se les hace las correcciones, pero bueno, también no hay que abusar ... que no se sientan inhibidos y no quieran ... participar por el miedo a que el maestro nada más esta [corrigiéndoles].

La profesora indica que está consciente de que hay momentos en los que se debe corregir y otros en los que no, aunque indica que tomar la decisión de corregir es una tarea difícil, y que definitivamente no se debe corregir con mucha frecuencia si no es necesario. También menciona que se debe hacer de una forma sensible para que los alumnos no se sientan mal, ya que esto los puede inhibir y provocar que no quieran participar por miedo a la corrección continua. Por último, mencionó que también hace correcciones en los trabajos entregados, escribiendo anotaciones que son devueltas a los alumnos.

Al describir la forma en la que hace las correcciones, la profesora indicó que en ocasiones se pueden hacer señalando el error (retroalimentación negativa explícita) y que en otras ocasiones se puede hacer enfatizando si la oración es correcta para que ellos mismos se den cuenta de que han cometido un error y puedan corregirlo (retroalimentación negativa implícita). Aunque no lo mencionó, también empleó la corrección por pares. Finalmente, es importante destacar que en las sesiones observadas se identificaron pocos errores y todos fueron corregidos.

En este análisis no se consideran los errores que se cometieron mientras trabajaban en equipos, ya que se desconoce la cantidad – o incluso si se equivocaron del todo – puesto a que en estas actividades todos hablaban al mismo tiempo. De los errores que corrigió la docente, seis estuvieron relacionados con conjugaciones de verbos y tres con pronunciación. Además, no se identificaron errores en la segunda lección. A continuación, se describen algunos de estos verbos y se explica la forma en la que fueron corregidos. Por cuestiones prácticas, solo se mencionará un ejemplo por cada forma distinta en la que se empleó cada técnica de corrección.

Durante la primera lección, la profesora repartió una hoja de trabajo que contenía oraciones con espacios en blanco que los alumnos debían completar usando verbos en el tiempo del pasado simple, por ejemplo, “*Mary ___ a beautiful Melody.*” Una vez que todos terminaron, revisó con el grupo pidiéndoles a algunos alumnos que dijeran una de las respuestas. Al proporcionar su respuesta, uno de los alumnos dijo el verbo “*sing*” en lugar de “*sang*”. La docente corrigió utilizando retroalimentación negativa implícita, repitió lo que el alumno dijo, “*sing?*”, con una entonación ascendiente indicando que había un error y el alumno corrigió su respuesta a “*sang*”. En otra actividad de la misma lección, la profesora revisó las respuestas a las preguntas de comprensión de la lectura de Joe y Laura (ver Figura 8); los alumnos compartieron sus respuestas y uno de ellos usó el presente simple

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para contestar “*He go to Thailand*” en lugar de usar el pasado simple; la docente intervino por medio de la retroalimentación negativa y le dio dos opciones al alumno “*go or went?*”, quien se tomó alrededor de cinco segundos para pensar y continuó corrigiendo la oración “*He went to thailand*”.

En otra de las actividades de esta lección, la profesora proporcionó algunos verbos en presente simple y les pidió a los alumnos que se los dijeran en pasado simple. Aunque no hubo errores en la conversión de tiempos, uno de los alumnos pronunció el verbo “*took*” erróneamente y la docente utilizó la retroalimentación negativa explícita para corregir. Interrumpió al alumno inmediatamente y modelar la pronunciación correcta. El alumno pidió que la repitiera y luego intentó imitar a la profesora, quien asentó para corroborar y luego pidió al grupo que repitiera el mismo verbo dos veces.

En la tercera lección, la profesora pidió a los alumnos que completaran el ejercicio 3A (ver Figura 5) de la página 17 de sus libros de texto, en el que los alumnos debían asociar un verbo con una frase, por ejemplo “*invite*” con “*somebody to dinner*”. Para revisar, seleccionó a 10 alumnos aleatoriamente para que compartieran sus respuestas con el grupo. Uno de los alumnos asoció el verbo “*meet*” con la frase “*the club very late*” y la docente empleó la retroalimentación negativa implícita para corregirlo. Le preguntó al alumno si estaba seguro de su respuesta, el cual tomó un par de segundos para revisar el libro y luego la corrigió, señalando que el verbo “*meet*” debía ser asociado con la frase “*in a coffee shop*”.

La profesora también empleó la técnica de corrección por pares en un ejercicio de pronunciación. Los alumnos debían agrupar un conjunto de verbos de acuerdo con la manera en que se pronunciaban. Al finalizar, algunos alumnos fueron seleccionados para compartir su respuesta con el grupo y uno de ellos pronunció el verbo “*saw*” erróneamente. El profesor empleó la técnica mencionada, preguntando a los alumnos si había alguno que pudiera pronunciar el verbo de forma correcta. Después de algunos intentos, uno de ellos pudo hacerlo y la docente le pidió al grupo que repitiera la pronunciación dos veces.

Las otras ocasiones en que se corrigieron errores, siguieron la técnica de retroalimentación negativa en formas similares a las que ya fueron mencionadas. Estas técnicas que la profesora empleó son precisamente aquellas descritas por el PM y a pesar de que se empleó una de otro tipo, la similitud no se ve comprometida, puesto a que el PM alienta el uso de esta técnica, pero no limita la corrección de errores a la misma. Por tal

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

motivo, aún con el uso de distintas técnicas de corrección, al haber predominado las de retroalimentación negativa y por las características del PM, se considera que sólo se encontraron similitudes y no diferencias.

4.2.3.4. PM8: Respetar el proceso de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos

El libro de texto fue un elemento de apoyo para la profesora al planear sus lecciones y lo usó con como una herramientas para impartir sus clases y como una guía para la planeación de la enseñanza. Basó los contenidos de cada lección en las estructuras lingüísticas que propone la editorial. Estos contenidos siguen una secuencia natural, es decir que siguen un orden específico y lógico, de tal forma que se enseñan conceptos básicos antes de continuar con otros más avanzados.

En la primera lección de la unidad dos, la profesora realizó un repaso de los verbos regulares e irregulares en pasado simple. Entre las actividades que realizó, la profesora empleó dinámicas interactivas como juegos de conocimiento, juegos y ejercicios de memorización, actividades de intercambio de información y ejercicios del libro de texto, entre otros que ya se mencionaron en el análisis de prácticas de la profesora. Estas actividades propiciaron el aprendizaje y la práctica de lectura, escritura, expresión verbal, comprensión auditiva, pronunciación y gramática.

En la segunda lección, se aseguró de que los alumnos habían tenido suficiente práctica con el pasado simple y aplicó una prueba sobre el tema antes de continuar con el siguiente. Después introdujo el tiempo verbal del pasado progresivo por medio de actividades y ejercicios que desarrollaron la práctica de lectura, escritura, expresión verbal, comprensión auditiva, pronunciación y gramática. Para que los alumnos aprendan el tiempo verbal del pasado progresivo, es indispensable que comprendan y sepan usar el pasado simple, ya que comúnmente se utilizan juntos.

En la tercera lección la profesora introdujo el tema de los secuenciadores de tiempo por medio de la enseñanza inductiva. Los secuenciadores de tiempo que sugiere la editorial para este nivel de competencia lingüística están estrechamente ligados a los tiempos verbales del pasado. Por tal motivo, es necesario que los alumnos conozcan y usen estructuras lingüísticas relacionadas a este tiempo para emplear los secuenciadores de

tiempo. Los alumnos practicaron estas estructuras para desarrollar la práctica de lectura, expresión verbal, comprensión auditiva y gramática.

La transición entre cada actividad fue secuencial y en ocasiones era difícil identificar cuando una actividad había terminado y la siguiente había comenzado. En términos de pedagogía en el campo de idiomas, transiciones de este tipo permiten que las lecciones se realicen con fluidez ya que propician el aprendizaje y la adquisición de lenguaje. Adicionalmente, la profesora utilizó lenguaje apropiado al nivel tres del curso de inglés y no empleó lenguaje que fuera avanzado o que no estuviera relacionado con estructuras lingüísticas de los conocimientos actuales de los alumnos.

En cada una de las lecciones, la profesora se apoyó en los conocimientos previos de los alumnos para ir construyendo la enseñanza de temas que se abordaron durante la unidad. Siempre presentaron los temas de manera inductiva y asegurándose de que los alumnos comprendieran las bases del lenguaje sobre el que trabajaría para continuar con temas posteriores. Tanto su discurso como los insumos en los que se apoyó o que diseñó, estuvieron ligados a la competencia lingüística actual de los alumnos sin usar vocabulario más avanzado. Todos estos elementos concuerdan con las características del PM; no se identificaron diferencias.

4.2.3.5. PM9: Fomentar el aprendizaje cooperativo y colaborativo

Durante la unidad dos la profesora organizó a los alumnos en equipos en 11 actividades, de las cuales cuatro fueron actividades en parejas y siete fueron actividades en equipos pequeños o grandes. La agrupación en parejas permitió que los alumnos cooperaran o colaboraran para completar una tarea, mientras que la organización en equipos tuvo como objetivo que los alumnos practicaran el idioma de manera individual en actividades competitivas. Al hablar en respecto con la forma y el propósito con la que la docente agrupaba a los alumnos para desarrollar ciertas actividades, en la entrevista comentó lo siguiente:

[Uno de los propósitos es] que tengan la posibilidad de practicar, utilizando las diferentes formas de interacción, puesto que en comunicación real siempre vamos a interactuar con alguien más; si hay que hacer preguntas, pues no hacernos preguntas a nosotros mismos, sino que ellos puedan tener la oportunidad de comunicarse y practicar el idioma con alguien más; en parejas o si la actividad

requiere que se puedan ellos apoyar, o hacer preguntas [y dar] respuestas, de manera grupal si la actividad o la dinámica lo requiere. La idea es que no sea totalmente una forma de interacción, tratar de variar... Si es una entrevista, puede ser en parejas o [dependiendo en] el tipo de actividad que se haga, si es un grupo de tres o cuatro cabe la posibilidad de que puedan interactuar mejor. Así que muchas veces es con en base a las actividades, si puede ser algo [simple] de pregunta y respuesta pues puede ser más en parejas, si es algo [más complejo] un juego, una actividad que requiera más interacción, pues se piensa en algún grupo.

En su discurso, la profesora destaca la importancia de variar la organización grupal de los alumnos en las actividades que se llevan a cabo dentro del aula y procura que los alumnos formen parejas o equipos, de acuerdo con la actividad. La profesora enfatiza dos propósitos de la agrupación: que los alumnos se comuniquen en el idioma y variar los patrones de interacción para evitar la monotonía del trabajo individual.

Cuatro de las actividades en las que agrupó a los alumnos fueron en parejas y es en este tipo de organización grupal en el que se observó el desarrollo de habilidades comunicativas. Por ejemplo, en la primera lección la profesora pidió a los alumnos que completaran un ejercicio de sus libros de texto, en el cual debían formular preguntas y contestarlas en parejas. Ejemplificó con el primer reactivo e indicó que “Where / go? becomes ‘Where did you go?’ and I answer ‘I went to Vallarta’”. Después de formular las preguntas los alumnos conversaron acerca de sus vacaciones.

En la segunda lección la profesora desarrolló tres actividades en parejas para practicar el tiempo verbal del pasado progresivo. Repartió una hoja de trabajo a cada pareja, la cual contenía imágenes que los alumnos debían interpretar con oraciones en el tiempo verbal, describiendo las acciones representadas y usando el pasado progresivo para la acción más larga y el pasado simple para la acción más corta. Ejemplificó con el primer reactivo que mostraba la imagen de una persona duchándose junto a otra imagen de un teléfono sonando y escribió en el pizarrón “*The man was taking a shower when the phone rang*”. Al terminar revisó algunas de las oraciones con el grupo.

Para la segunda actividad de la lección en pareja, colocó imágenes sobre las paredes y las ventanas del aula e indicó a los alumnos que debían verlas y describir lo que pasaba en cada conjunto usando el pasado progresivo y el pasado simple. Los alumnos escribieron 10 oraciones por pareja y la maestra otorgó un premio a quienes redactaron las

oraciones correctamente. Al terminar la actividad, la docente revisó algunas de las oraciones en grupo y los alumnos compartieron sus respuestas.

En la última actividad en parejas que se realizó en la unidad dos, la profesora repartió una hoja de trabajo con instrucciones y preguntas. Estas preguntas estaban incompletas y cada pareja debía completarlas usando el pasado progresivo junto con el pasado simple, por ejemplo, el reactivo “What _____ (do) when your brother or sister _____ (born)?” debía ser completado para formular la pregunta “What were you doing when your brother or sister was born?” Posteriormente se hicieron las preguntas uno al otro y las respondieron, tomando notas de cada respuesta en la hoja de trabajo. La profesora caminó entre los alumnos respondiendo dudas y revisando que utilizaran la forma adecuada de formular y contestar cada pregunta.

Las otras siete actividades con organización en equipos pequeños (p.ej. tres personas) o grandes (p.ej. hombres y mujeres) no propiciaron el trabajo colaborativo o cooperativo, sino que tuvieron un fin competitivo. Por ejemplo, en una de las actividades de la última lección la profesora dividió al grupo en un equipo de cinco alumnos y otro de seis. Le entregó un gis a cada equipo, el cual pasaron hacia su derecha mientras se reproducía una canción. Cada vez que la reproducción se detenía, el alumno que poseía el gis en ese momento pasaba al pizarrón y completaba una oración que se mostraba en la pantalla. Por ejemplo “He won the lottery, so...” y el alumno completaba con “he felt happy.”

En otra actividad, la profesora dividió al grupo en tres equipos pequeños formados por tres integrantes y uno que fue de dos personas; repartió una hoja de trabajo con un juego de casillas impreso en él, un dado y una ficha; cada alumno lanzó el dado y avanzó el número de casillas correspondientes, siguiendo las instrucciones impresas en cada casilla. Las indicaciones involucraron hablar por 30 segundos, decir tres oraciones completas y completar un ejercicio de gramática o vocabulario.

De acuerdo con lo descrito, las actividades en las que los alumnos trabajaron en parejas propiciaron el trabajo cooperativo y colaborativo. En la primera actividad mencionada, por ejemplo, lo hicieron por medio de una conversación para lograr la comunicación en el idioma, cooperando con información relevante a cada individuo. En la segunda lo hicieron para alcanzar el objetivo de la actividad, colaborando por medio de la contribución de conocimiento que tenían acerca del tema. Los hechos, en ambos casos, se asemejan a lo estipulado en el PM.

Finalmente, se identificó una diferencia en el propósito del trabajo en equipos pequeños o grandes empleados en el aula con aquel que promueve el principio. A pesar de que se formaron equipos para las actividades competitivas, la práctica del idioma que se desarrolló tuvo un fin de aprendizaje individual, ya que los alumnos proporcionaban respuestas derivadas de conocimiento personal, sin consultar con sus compañeros. Por tal motivo el objetivo de estas actividades no fue el de fomentar el aprendizaje cooperativo y colaborativo, como lo señala el PM, sino que simplemente se trató de juegos didácticos con la función de practicar el lenguaje.



V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se discuten los hallazgos de la investigación. El capítulo se conforma de tres apartados en los que se discuten las similitudes y diferencias entre las prácticas de enseñanza de los profesores con cada una de las categorías que agrupan los Principios Metodológicos de Long (2014): actividades, insumos y los procesos de aprendizaje del TBLT, así como las similitudes y diferencias con los planteamientos del TBLT y otros métodos y enfoques que se derivan del estudio de la enseñanza de idiomas, según la literatura revisada.

5.1. Actividades empleadas en las prácticas de enseñanza de los profesores

Uno de los elementos más relevantes del TBLT, que fundamenta los programas de estudio bajo este enfoque, es la implementación de un análisis de necesidades que debe realizarse previo al inicio de un curso de idiomas, en el que se indaga sobre las razones por las cuales los alumnos requieren o desean aprender el idioma. Esta etapa es indispensable, ya que a partir del análisis de necesidades se diseñan las tareas que se desarrollarán en el aula.

De la omisión del análisis de necesidades se derivan diferencias importantes con respecto a los principios metodológicos relacionados con las actividades, como se puede observar en la Tabla 3. Una de las diferencias es la ausencia del diseño de actividades basadas en tareas; en el TBLT se espera que las tareas dirijan la enseñanza de estructuras lingüísticas que deben desarrollarse y que surgen de los objetivos de aprendizaje. En cambio, los profesores que participaron en este estudio realizaron un proceso inverso, pues el libro de texto funcionó como la guía principal de su práctica, y los contenidos que ahí se especificaban guiaron las actividades diseñadas e implementadas en las aulas.

Tabla 3

Similitudes y diferencias con las Actividades

Categorías	Definición	Similitudes	Diferencias
Actividades			
PM1	Trabajar con base en tareas, no en libros de texto	AB. No se identificaron similitudes.	AB. No se diseñaron tareas. AB. Las estructuras lingüísticas dictaminaron las actividades diseñadas y desarrolladas.
PM2	Promover el aprendizaje en la práctica	AB. Se desarrollaron actividades que fomentaron el uso del idioma inglés. AB. Se desarrollaron actividades de obtención de información y de simulación de situaciones.	AB. No se realizó un análisis de necesidades. AB. No se implementó una fase de reporte del proceso que los alumnos siguieron para las actividades.

Similitudes y diferencias encontradas entre las prácticas de enseñanza de los profesores con las Actividades de los Principios Metodológicos de Long (2014) observados en esta investigación. A: Profesor del Caso A. B: Profesor del Caso B.

No obstante, las implementaciones de algunas de las actividades que implementaron se asemejan a la forma en la que el TBLT promueve el aprendizaje, primordialmente porque fomentaron el uso exclusivo del idioma inglés. Las actividades que comprendieron la resolución de problemas por medio de obtención de información y la simulación de situaciones reales, también son similares a las etapas que conlleva la realización de una tarea según las propuestas de Nunan (2004) y de Willis (1996).

Por tal motivo, modificar las actividades con base al TBLT para convertirlas en tareas podría ser sencillo, porque ya comparten algunos rasgos con las características que promueve el TBLT; recrean una actividad auténtica de uso del idioma cotidiano, tienen un objetivo y resultado comunicativo (Ellis, 2003; Long, 2014; Nunan, 2004; Prabhu, 1987; J. Willis, 1996), en diversos momentos se observó que el interés de los alumnos incrementó y se evaluaron con base en el resultado (D. Willis & Willis, 2007).

El análisis de necesidades requerido no implica un gasto de recursos substancioso para su elaboración ya que, tal como lo indican Richards y Rodgers (2001), puede ser realizado por los profesores para encontrar los temas que le interesan a los estudiantes. Además, no es un elemento exclusivo del TBLT, sino que es también un elemento importante del enfoque de The Natural Approach que lo convierte en una fuente de insumos, creando actividades de interés y estímulo para los alumnos (Richards & Rodgers, 2001), lo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cual es relevante dado que, como ya se mencionó, los profesores no se adhieren a un solo método de enseñanza.

Por tal motivo, es evidente que algunas de las prácticas de enseñanza comparten rasgos con enfoques y métodos ajenos al TBLT. Por ejemplo, el alentar la comunicación en inglés mientras se realizan las actividades de enseñanza es una característica compartida con el método de The Direct Method, el cual también enfatiza la enseñanza de lenguaje cotidiano (Richards & Rodgers, 2001), así como también se elaboran en el Communicative Approach, cuyas actividades se contextualizan dentro de un marco de actividades auténticas, como hablar por teléfono o leer el periódico utilizando un enfoque comunicativo (Harmer, 2001).

Los juegos de roles, simulaciones, actividades de intercambio de información y redacción de historias que se desarrollaron en el aula por ambos profesores, son tareas que comparten rasgos no solo con el Communicative Approach (Richards & Rodgers, 2001), sino que también con el TBLT (J. Willis, 1996). Si bien algunas de las actividades pueden asemejarse a las de otros enfoques, como las simulaciones que Larsen (2000) menciona que son usadas bajo el enfoque de The Silent Way, se desconoce si estas similitudes fueron deliberadas. Independientemente del enfoque que haya fundamentado las actividades implementadas por los docentes, los rasgos que comparten con el TBLT podrían facilitar su reestructuración conforme a este último enfoque.

5.2. Insumos empleados en las prácticas de enseñanza de los profesores

Posterior al diseño de tareas, que se deriva a partir del análisis de necesidades realizado antes de comenzar un curso de idiomas, se elaboran los insumos. Para el TBLT, estos insumos deben ser elaborados por el profesor de tal forma que sean relevantes a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y que, además, sean abundantes, de calidad, relevantes, variados y contextualizados. Estas cinco características son necesarias para el cumplimiento de las tareas que se desarrollan bajo el enfoque.

Es en los insumos donde se presentan mayores diferencias entre los planteamientos de los Principios Metodológicos de Long (2014) con aquellos que fueron diseñados por ambos profesores. Como se puede observar en la Tabla 4, el profesor del Caso A no elaboró insumos, sino que se apoyó en el libro de texto y aunque el profesor del Caso B

elaboró diseñó algunos, la mayoría fueron simplificados. Esta diferencia era esperable, ya que no es un requerimiento de la Institución a los profesores.

Tabla 4

Similitudes y diferencias con los Insumos

Categorías	Definición	Similitudes	Diferencias
Insumos			
PM3	Diseñar insumos elaborados	A. No se identificaron similitudes. B. Elaboró algunos insumos.	A. No diseñó insumos elaborados. AB. Utilizó insumos elaborados del libro de texto, pero éstos son demasiado generales y muy pocos en cantidad.
PM4	Proporcionar insumos enriquecedores	AB. No se identificaron similitudes.	AB. La mayoría de los insumos que empleó en aula fueron simplificados. AB. No usó suficientes insumos elaborados para sumergir a los alumnos en el lenguaje. AB. No implementó insumos elaborados que desarrollaran las cuatro habilidades de un idioma. AB. Los contextos en los que se encontraban los insumos eran generales. AB. No se realizó un análisis de necesidades y por ello se desconoce qué tan relevantes eran los insumos para cubrir las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Similitudes y diferencias encontradas entre las prácticas de enseñanza de los profesores con los Insumos de los Principios Metodológicos de Long (2014) observados en esta investigación. A: Profesor del Caso A. B: Profesor del Caso B.

Por otro lado, no es incomprensible que los profesores hayan hecho uso significativo del libro de texto, particularmente el profesor del Caso A. Esto es un acto que se remota a modelos de enseñanza tan antiguos como el de Grammar Translation que, como lo mencionan Richards y Rodgers (2001), en este método de enseñanza de idiomas no hay variedad de material didáctico y es común que los profesores utilicen el libro de texto de idiomas acompañado de otros textos académicos en el lenguaje que se está enseñando.

Los autores mencionan que la implementación del método aún se ve reflejado en las prácticas de enseñanza tradicionales de profesores en la actualidad, tal cual fue observado en el profesor del Caso A. Además, se ha encontrado que el uso del libro de texto en la enseñanza de idiomas representa para los docentes una guía que apoya en darle estructura, consistencia y progresión lógica a la clase.

Adicionalmente, a pesar de que el profesor del Caso B utilizó una mayor cantidad de material didáctico como fotos, artículos, videos, etc., con el propósito de impulsar la comunicación y la comprensión auditiva, estos fueron insumos auténticos. Si bien el TBLT no sugiere que se omitan este tipo de recursos (Richards & Rodgers, 2001), sí requiere que el profesor diseñe insumos elaborados en cantidad para el cumplimiento de las tareas pedagógicas. Los insumos del docente B fueron más parecidos a los que se implementan en el Natural Approach y fueron seleccionados en la planeación de las lecciones por la profesora como se recomienda en el enfoque de TBLT (Richards & Rodgers, 2001).

No obstante, todos los insumos empleados por los profesores tuvieron grandes diferencias con lo que promueve el TBLT ya que en su mayoría fueron simplificados – cuando sí se diseñaron insumos – y no fueron suficientemente abundantes para sumergir a los alumnos en el idioma. Por ende, los contextos fueron en ocasiones inexistentes y en otras fueron demasiado generales. Los insumos que se diseñaron tampoco desarrollaron las cuatro habilidades de un idioma dentro del mismo tema y, dado que no se realizó un análisis de necesidades, se desconoce la relevancia que estos tuvieron para cubrir las necesidades comunicativas de los alumnos.

Es en este campo en el que es importante reconsiderar la manera en que se planean las lecciones de cada unidad, si el objetivo es que los insumos estén alineados al MCER, específicamente al TBLT. Cabe señalar que estas diferencias tampoco se deben a una carencia en las prácticas de enseñanza de los profesores, quienes gozan de libre cátedra y que, por ello, no están sujetos al uso de un método o enfoque de enseñanza en particular. Teniendo esto en mente, si el propósito de los programas de los cursos de inglés es la alineación completa al MCER, esta es un área de enfoque a la que se le debe prestar mayor atención. La elaboración de insumos no propone un reto para los profesores que, de cualquier forma, ya diseñan material didáctico por cuenta propia.

5.3. Procesos de Aprendizaje empleados en las prácticas de enseñanza de los profesores

Las propuestas de los Principios Metodológicos que se relacionan a los procesos de aprendizaje son compartidas por diversos métodos y enfoques de enseñanza. Debido a esto, no es difícil comprender la razón por la cual son observados con facilidad en las prácticas de enseñanza de profesores que gozan de libre cátedra. Tal como se observa en la Tabla 5, las prácticas de los profesores comparten grandes similitudes con los rasgos de los Principios Metodológicos del cinco al nueve, al grado en que la única diferencia significativa que se encontró fue solo con el profesor del Caso B en el PM 9.

Ambos profesores enseñaron vocabulario y estructuras gramaticales de manera contextualizada previa a la definición de términos léxicos y a la exposición explícita de elementos lingüísticos en cada lección en un estilo que se asemeja al quinto principio metodológico. Esta técnica de implementación de actividades inductivas también comparte semejanzas al Direct Method, en el cual el profesor evita la explicación y enseña los temas de gramática de tal forma que se introducen primero en lecturas, actividades de expresión oral y de comprensión auditiva (Brown, 2001; Richards & Rodgers, 2001). Finalmente, por su parte, el enfoque de The Communicative Approach señala que la prioridad recae sobre la intención comunicativa y no sobre las reglas y estructuras que rigen el idioma (Richards & Rodgers, 2001).

No obstante, la enseñanza bajo el enfoque del TBLT no excluye el supuesto de que la instrucción explícita se manifiesta en clase, pero sí recomienda que sea limitada a momentos en los que la comunicación se ve obstruida por falta de información en vocabulario o gramática (Long, 2014). Esta propuesta en la focalización en la forma lingüística se observó en las prácticas de enseñanza de ambos profesores quienes fungieron como facilitadores de información en situaciones que impedían el flujo de la comunicación. Es preciso señalar que algunos de estos momentos se relacionaron a estructuras lingüísticas que ya se habían enseñado y los profesores simplemente intervinieron de forma breve para explicar el lenguaje.

Tabla 5

Similitudes y diferencias con los Procesos de Aprendizaje

Categorías	Definición	Similitudes	Diferencias
Procesos de Aprendizaje			
PM5	Fomentar el aprendizaje inductivo	AB. Enseñó vocabulario y estructuras gramaticales usando actividades e insumos contextualizados antes de dar definiciones o de explicar formulas y reglas.	AB. No se identificaron diferencias.
PM6	Focalización en una forma lingüística	AB. Explicó estructuras lingüísticas de manera breve cuando estas impidieron la comunicación. A. Tradujo un concepto al español para aclarar confusiones.	AB. No se identificaron diferencias.
PM7	Proporcionar retroalimentación negativa	A. Empleó la retroalimentación negativa explícita. B. Empleó la retroalimentación negativa explícita e implícita. A. No corrigió todos los errores puesto que se cometían con frecuencia. B. Corrigió todos los errores que fueron observados ya que no ocurrieron con frecuencia. A. No corrigió errores de lenguaje más avanzado a los que los alumnos poseen.	AB. Empleó la técnica de corrección por iguales.
PM8	Respetar el proceso de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos	AB. Siguió una secuencia natural al impartir los temas. AB. Usó lenguaje apropiado al nivel o ligeramente más avanzado al comunicarse verbalmente.	AB. No se identificaron diferencias.
PM9	Fomentar el aprendizaje cooperativo y colaborativo	AB. Agrupó a los alumnos en actividades de cooperación y colaboración. A. No desarrolló actividades competitivas.	A. No se identificaron diferencias. B. Desarrolló actividades competitivas.

Similitudes y diferencias encontradas entre las prácticas de enseñanza de los profesores con los Procesos de Aprendizaje de los Principios Metodológicos de Long (2014) observados en esta investigación. A: Profesor del Caso A. B: Profesor del Caso B.

En los momentos en los que los profesores corrigieron errores, lo hicieron de manera inmediata, interrumpiendo al alumno y modelando la forma correcta. La profesora del Caso B en particular corrigió también haciendo que el alumno se percatara del error cometido sin darle la respuesta, ya sea por medio de la repetición del error con una entonación ascendiente o dándole un par de opciones al alumno – dentro de las cuales se encuentra la corrección en sí misma – con la finalidad de que éste se corrija a sí mismo. Aunque esto se asemeja al séptimo principio metodológico, también guarda semejanzas con el Direct Method, el cual estipula que la corrección de errores se realiza por medio de preguntas en donde el profesor ofrece dos opciones para que el alumno seleccione la correcta (Richards & Rodgers, 2001).

En un par de ocasiones, ambos profesores también propiciaron oportunidades para que los alumnos se corrigieran entre ellos mismos. Sin embargo, mientras que la profesora del Caso B corrigió todos los errores porque estos fueron escasos, el profesor del Caso A no lo hizo ya que ocurrieron con mayor frecuencia. Cualquier técnica de corrección de errores, cuando son abundantes, no siempre debe ser realizada (Long, 2014). Este es un rasgo que se presenta también en el enfoque de The Natural Approach, que dictamina que el profesor debe evitar la corrección de errores, únicamente haciéndolo cuando se impide la comprensión del mensaje. The Communicative Approach, por otro lado, establece que la retroalimentación se debe proporcionar cuando es necesario (Breen & Candlin, 1980).

Una de las razones por las cuales se omitió la retroalimentación negativa o la corrección de errores, de acuerdo con lo que mencionaron los profesores, es que esto permite que los alumnos se sientan cómodos al desarrollar sus habilidades comunicativas en el idioma. Asimismo, para contribuir a ello, ambos siguieron una secuencia natural y lógica de los temas que se abordaron durante la unidad, utilizando lenguaje apropiado al nivel del curso o ligeramente más avanzado, lo cual se asemeja a los rasgos del octavo principio metodológico. Esta característica de la creación de un ambiente agradable para los alumnos también tiene congruencia con el enfoque de The Natural Approach, la cual establece es la responsabilidad del profesor el crear una atmosfera confortable para los alumnos (Brown, 2001).

Finalmente, un aspecto que mencionaron en relación con la promoción de un ambiente cómodo fue la necesidad de agrupar a los alumnos en parejas o en equipos en diferentes momentos. En estas actividades los alumnos cooperaron y colaboraron en el

cumplimiento de un objetivo, que comúnmente era la comunicación en el idioma, lo cual se asemeja a los rasgos del noveno principio metodológico y también del enfoque de The Communicative Approach (Breen & Candlin, 1980). Sin embargo, es importante señalar que la profesora del Caso B también desarrolló actividades con fines competitivos que, de acuerdo Long (2014), deben ser desalentadas debido a que crean barreras e inseguridades y que también generan inconformidad con los aprendizajes.

En general, las prácticas de enseñanza de los profesores en cuanto a los procesos de aprendizaje son similares en diferentes aspectos a las características de otros enfoques y métodos de enseñanza, entre los cuales se encuentra el TBLT. Por ende, las semejanzas que existen con los Principios Metodológicos de Long (2014) se manifestaron y se observaron con facilidad en el aula. Estos rasgos dan pie a una reestructuración deliberada de la forma en la que se imparte la enseñanza del inglés, siempre y cuando el propósito sea ese y las políticas de la institución educativa lo permitan.

VI. CONCLUSIONES

A partir del análisis de resultados, se responden las preguntas de investigación que guiaron el desarrollo de esta investigación. Las respuestas contribuyeron al cumplimiento del objetivo general, ya que permitieron describir las prácticas de enseñanza en el aula de los profesores participantes e identificar la semejanza que estas guardan con las que se promueven en el enfoque de Task Based Language Learning.

De acuerdo con lo anterior, se exponen a continuación las conclusiones de los hallazgos en cinco apartados. En el primero se hace una síntesis de los hallazgos para cada pregunta de investigación. En el segundo apartado se presentan los alcances y limitaciones del estudio. En el tercero se sugieren futuras líneas de investigación. En el cuarto se destaca la relevancia de este estudio. Finalmente, en la última sección se hacen recomendaciones al PILE sobre las prácticas de enseñanza de los profesores.

Hallazgos

1. **¿Qué similitudes y diferencias tienen las actividades que desarrollan los profesores del PILE con las que promueve el TBLT?**

El análisis de datos parece indicar que existen más diferencias que similitudes entre las actividades de los profesores y las que promueve el TBLT. Los profesores diseñan sus actividades con un enfoque importante – y fuerte – en los sistemas lingüísticos del idioma. Analizan las estructuras gramaticales y el vocabulario que tienen como objetivos particulares en el programa del curso y planean sus lecciones en función de enseñarlos.

Los profesores no diseñan sus actividades con el objetivo de cumplir una tarea, como se hace en el TBLT. Esto es dado a que las actividades surgen a partir de la tendencia a privilegiar los sistemas lingüísticos específicos que son guiados por los contenidos de los libros de texto. Además, en estas se emplean estrategias de memorización y lectura en voz alta que carecen de relevancia. Adicionalmente, en las actividades que permiten la práctica del idioma no se implementa una fase de reporte del proceso que involucró realizar una tarea.

Asimismo, se pudo identificar que estas diferencias surgen, en gran medida, por la falta de un análisis de necesidades que permitirían a los profesores conocer los propósitos por los que los alumnos estudian el idioma ya que, al conocer estas necesidades, se podría

dar un mayor enfoque a realizar tareas que los alumnos encontrarán relevantes y pertinentes a la forma en que se comunican en la actualidad o se comunicarán en el futuro.

A pesar de esto, también se encontraron semejanzas con las cualidades de las actividades que los profesores desarrollaron. Se observaron actividades que, mientras que permitían la práctica del idioma, se basaban en actividades de la vida cotidiana. Esto es importante dado que la utilidad del lenguaje que puedan desarrollar permite que los aprendizajes sean transferibles a situaciones fuera del aula.

2. ¿Qué similitudes y diferencias hay entre los insumos que utilizan los profesores del PILE con respecto a los que promueve el TLBT?

Se encontró que, con respecto a los insumos, también hay más diferencias que similitudes. Se observó que los profesores no diseñan insumos elaborados, ya sea porque se apoyan principalmente en el libro de texto, o porque prefieren diseñar insumos simplificados, puesto que permiten un mayor control sobre el enfoque en los sistemas lingüísticos que se enseñan.

Asimismo, al no diseñar insumos elaborados, los que son utilizados por los profesores carecen de relevancia porque no se diseñaron para tareas pedagógicas, las cuales surgen a través del análisis de necesidades. A su vez, se encontró que los insumos carecen de calidad y cantidad, ya que los insumos elaborados que aparecen en el libro de texto son limitados. Al no contar con estas características, los insumos que utilizaron los profesores no son enriquecedores.

Sin embargo, los insumos simplificados que fueron diseñados sí cuentan con algunos de los elementos que se asemejan a los que se promueven en el TBLT. Uno de los profesores optó por limitar el uso de los insumos del libro de texto y los reemplazó con diseños – aunque simplificados – de una variedad de insumos que empleó en actividades de escritura, expresión verbal y comprensión auditiva.

Esta práctica de enseñanza permitió aludir al hecho de que es posible crear o adaptar materiales que pueden ser utilizados en un contexto educativo que no se adhiere a la implementación de prácticas del TBLT, pero que podría hacerlo en el contexto de la UAA.

3. ¿Qué similitudes y diferencias hay entre los procesos de aprendizaje que desarrollan los profesores del PILE con los que promueve el TBLT?

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El análisis de datos mostró que solamente hubo una diferencia significativa en los procesos de aprendizaje y que esta, a su vez, se observó solamente con uno de los profesores. Esta diferencia se pudo identificar en la razón por la cual el profesor agrupa a los alumnos en su clase, cuyo propósito fue la práctica de lenguaje individual.

De los tres dominios, los procesos de aprendizaje que se desarrollaron en el aula son los que guardan más similitudes con los que promueve el TBLT. Los profesores de PILE enseñan frases compuestas de manera inductiva y lo hacen situando los contenidos en secuencias de actividades que se desarrollan en un contexto en particular. Además, se enfocan en una forma lingüística, únicamente cuando es necesario, aunque el motivo no siempre es el impedimento de la comunicación.

En lo que respecta a la corrección de errores, los profesores emplean la retroalimentación negativa para corregirlos, aunque hubo una tendencia en uno de ellos por emplear la del tipo explícita, y en del otro por emplear la implícita. Cabe destacar que no siempre corrigieron los errores que se cometieron y se desconoce la razón por la que hicieron esto.

La enseñanza del lenguaje en el aula fue secuencial y siguió un orden específico y lógico. No se identificó el uso de lenguaje avanzado o técnico que los alumnos no pudieran comprender y el análisis parece indicar que los profesores limitaron su discurso para equipararlo a la competencia lingüística que poseen los alumnos. Finalmente, se encontró que los profesores desarrollaron actividades en equipo como un medio por el cual los alumnos cooperaron y colaboraron en el aprendizaje mutuo.

Alcances y limitaciones

A lo largo de esta investigación, surgieron algunas limitaciones que dificultaron su desarrollo en ciertos momentos. Uno de ellos fue en la revisión de la literatura; los estudios sobre la implementación del TBLT en las prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior son escasos. La situación empeora más aún a nivel nacional, ya que los estudios sobre las prácticas docentes de profesores de inglés en general son abundantes en educación básica y media superior, pero son también escasas en educación superior. Al no tener un panorama de la situación actual en materia de prácticas de enseñanza de profesores de inglés, delimitar la problemática de la investigación, así como el objeto de estudio fue un reto.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El resto de las limitaciones tienen que ver con la fase de recolección de datos. Para empezar, la falta de tiempo limitó los horarios disponibles del investigador que coincidían con los de los participantes. Sin esta limitante, es posible que el número de estudios de caso hubiese incrementado al que originalmente se había planeado, teniendo cuatro informantes para la investigación. Quizá esto hubiese contribuido a proporcionar un panorama más amplio sobre las prácticas de enseñanza de los profesores.

Otro factor que contribuyó a que disminuyera el número de participantes fue la distancia que había entre las aulas de los profesores. Después de que los participantes habían sido seleccionados, hubo cambios de reasignación de aulas por parte de la institución. Como resultado, uno de los docentes que sería observado había sido asignado un aula que estaba lejana a la del profesor que se observaría la hora anterior. Esto hizo imposible desplazarse de un salón de clases a otro para llegar a tiempo y observar sin interrumpir la sesión o terminar con datos incompletos. Por tal motivo se decidió que solamente uno de los dos profesores participaría en el estudio.

Adicionalmente, cuando el proyecto se presentó a los profesores, se les explicó que las sesiones de clase serían video grabadas con la finalidad de poder regresar a la fuente principal para aclarar dudas, confirmar datos y recabar nuevos datos. Aunque en un inicio los profesores accedieron a esto, en el primer día de observación con la profesora del Caso B, la docente mostró preocupación por la manera en que las cámaras influirían en sus sesiones de clase y pidió que no fueran grabadas. Los datos de las sesiones observadas fueron registrados con mayor precaución y detalle, puesto que no habría oportunidad de regresar al material original para revisarlos. Un par de actividades se omitieron por falta de datos debido a esto, aunque parece ser que el análisis y la discusión de los resultados no sufrieron cambios significativos, solamente subieron el grado de dificultad en el proceso de recolección de datos.

Entre los alcances de la investigación se destacan dos; una contribución al campo de estudio y la generación de un instrumento de observación. El primero se debe a que los estudios sobre las prácticas de enseñanza de profesores en educación superior y la congruencia que guardan con el TBLT son escasos. A nivel nacional, la investigación sobre las prácticas de enseñanza de profesores de inglés de educación superior, en general, son más escasos aún. Por tal motivo, esta investigación contribuye a la información que puede dar pie a futuras líneas de investigación relacionadas con el tema.

Finalmente, otro de los logros que resultaron a partir de este estudio, fue el diseño de una guía de observación de las prácticas de enseñanza de los profesores. Esta guía, eventualmente, puede ser utilizada en la observación de los docentes para su acompañamiento y consulta en torno al uso del enfoque de TBLT en sus clases. También podría ser modificada como un instrumento con propósitos evaluativos de la labor docente, de tal forma que propicie la reflexión y retroalimentación con respecto a las prácticas de enseñanza de los profesores.

Futuras líneas de investigación e intervención

El análisis de datos de esta investigación indica que mientras que existen grandes diferencias en las actividades y los insumos que se emplean en el aula, hay también grandes similitudes entre los procesos de aprendizaje que desarrollan los profesores de inglés de PILE en la UAA y los que promueve el TBLT. Sin embargo, es preciso destacar que este parece ser un tema complejo que requiere de mayor investigación.

A continuación, se presentan algunas sugerencias a futuras líneas de investigación o de intervención pertinentes al TBLT y al estudio de las prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior que se pueden derivar a partir de este estudio, tales como:

- Prácticas de enseñanza de los profesores de inglés en educación superior.

Durante el desarrollo de esta investigación, recurrió la idea de los datos que podrían obtenerse con un estudio en escala mayor, empleando una muestra grande de profesores de inglés a nivel estatal o nacional. Ciertamente sería de interés analizar los datos recabados de un estudio de esta magnitud, principalmente por los resultados que arrojarían en tanto a las diferencias y similitudes de lo que los profesores hacen dentro del aula. Una investigación de este tipo contribuye al enriquecimiento de datos acerca de los docentes de educación superior y a su desempeño pedagógico en el salón de clases.

- Las implicaciones socioeducativas de forzar un enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas.

El limitar a los profesores, que previamente gozaban de libre cátedra, a emplear un solo enfoque de enseñanza conlleva cambios drásticos en la manera en que acostumbran impartir sus lecciones. Existen implicaciones socioeducativas de requerir un enfoque

comunicativo, como lo es el TBLT, en las prácticas de los profesores. Es de interés explorar lo que los diferentes actores educativos piensan al respecto; desde las percepciones y creencias profesionales, hasta las fortalezas, debilidades y preocupaciones que provienen de todos aquellos involucrados en la enseñanza de un idioma. La eficacia de la implementación del TBLT en cursos de idiomas en educación superior.

- El desarrollo de una metodología para el análisis de necesidades para cursos de inglés general en educación superior.

El análisis de necesidades es una fase significativa del enfoque de TBLT, ya que de este se desprenden los programas de estudio que planean en el enfoque, las tareas pedagógicas que se diseñan para ser implementadas en el aula y los insumos elaborados que son creados en función del cumplimiento de las tareas y que surgen del análisis de necesidades. Pareciera ser que, en la actualidad, los programas de estudio de idiomas en educación superior son diseñados usando los contenidos del libro de texto en turno y, por ende, carecen de elementos específicos y relevantes para los alumnos. Un estudio como este contribuye al diseño eventual de una metodología eficaz que pueda ser empleada por instituciones educativas de educación superior, con la finalidad de conocer qué es lo que necesitan aprender los alumnos.

- El diseño de planes de estudio de idiomas bajo el enfoque de TBLT tras un análisis de necesidades.

Sería también de interés llevar a cabo un estudio cuasi experimental en relación a la implementación del enfoque de TBLT en los cursos de idiomas, tras haber indagado las razones por las cuales los alumnos desean aprender inglés. Así como también, observar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y conocer el impacto que tienen las prácticas de enseñanza del TBLT sobre la adquisición de un idioma. Se podrían también comparar los índices de aprobación y de competencia lingüística entre alumnos que cursaron los niveles de idiomas bajo el enfoque de TBLT con los que no lo hicieron.

Relevancia

Las investigaciones sobre las prácticas de enseñanza en el aula de profesores de inglés en educación superior, con respecto al uso del enfoque de TBLT sugerido por el MCER, son escasas en comparación con otros niveles educativos y otros enfoques. El estudio se suma a los antecedentes que contribuyen en la investigación sobre las prácticas de enseñanza

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

en relación con enfoque y el nivel educativo mencionados. El instrumento de observación que se empleó también tiene como propósito guiar el diseño de otros instrumentos de observación que pueden emplearse para estudios posteriores.

Esta investigación también puede contribuir al conocimiento científico de profesores, que se encuentran en búsqueda de información para mejorar sus prácticas de enseñanza. De igual forma, las instituciones educativas pueden emplearla como evidencia y referencia para la implementación de enfoques y métodos en los cursos de idiomas. Además, el instrumento de observación puede ser adaptado con fines evaluativos de los docentes.

Recomendaciones para el PILE

A partir de los hallazgos de este proyecto de investigación, surgieron algunas recomendaciones que pueden servir de ayuda al personal docente y administrativo del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras, con el que se tuvo comunicación en distintas etapas de la investigación. La participación del PILE en el estudio, surge por el interés de conocer cómo son las prácticas docentes de sus profesores, así como si hay (o no) alineación con el MCER, ya que es el referente que utilizan para sustentar los planes de estudio, el libro de texto y el examen de PLET.

Ahora bien, recordando que el MCER sugiere el uso del TBLT, se usaron los Principios Metodológicos de Long (2014) como eje del diseño metodológico, con la finalidad de buscar las congruencias y diferencias entre las prácticas de enseñanza de los profesores con los rasgos de los primeros nueve principios. Los datos recabados de la observación de aula de los profesores que participaron, así como las entrevistas que se realizaron, parecen indicar que hay una alineación en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, las actividades y los insumos difieren de aquellos que promueve el TBLT.

Considerando que el PILE busque una alineación más cercana en este aspecto, se debe reflexionar sobre las acciones que se deben tomar, comenzando por uno de los elementos más importantes del TBLT; el análisis de necesidades. Aunque se recomienda que el análisis sea realizado por lingüistas expertos, también se puede desarrollar por los profesores, quienes también son expertos en su enseñanza del idioma y en la metodología de enseñanza que utilizan en el aula. Pile puede, incluso, repartir un cuestionario para los alumnos para completar en casa y que este sea analizado por el profesor, quien reportará los hallazgos al personal administrativo.

Una vez realizado el análisis de necesidades, el siguiente paso es capacitar a los profesores sobre el TBLT y sus implicaciones. Se sugiere el uso de los Principios Metodológicos de Long (2014) como eje principal para instruir al personal docente. Esta capacitación debe incluir una descripción del TBLT y de los principios, así como talleres que muestren a los profesores cómo diseñar planes de estudios, tareas e insumos elaborados basados en el análisis de necesidades. Cabe destacar que el diseño de insumos elaborados es esencial para cumplir exitosamente con las tareas desarrolladas bajo este enfoque.

Se recomienda que el uso del TBLT se implemente solamente en algunos grupos, en todos los niveles, para poder evaluar y medir la eficacia en competencia lingüística de los alumnos entre profesores que implementaron el TBLT y aquellos que no lo hicieron. Si los recursos lo permiten, se sugiere que un experto en el uso del TBLT observe a los profesores en su labor docente para recalibrar a los profesores y, así, asegurarse de que sigan usando el enfoque en sus sesiones.

Se debe hacer una reflexión en torno al libro de texto y la importancia que se le da en el aula. Mientras que algunos profesores lo usan como herramienta entre una variedad de estrategias, técnicas de enseñanza e insumos, otros profesores lo usan como material único en la impartición de sus clases. Aunque este comportamiento no es necesariamente perjudicial, bajo el enfoque del TBLT es demasiado general para satisfacer las necesidades de los alumnos y, además como ya se mencionó, se hace énfasis en el diseño de insumos elaborados y enriquecedores.

Antes de considerar la implementación del TBLT, quizás se deben preguntar si es necesario y, en el caso de la UAA, si es posible adherir al profesor al uso exclusivo de un solo enfoque, tomando en cuenta preguntas relevantes a la percepción de los docentes en este respecto, tal como ¿Los profesores conocen el enfoque?, ¿Estarán dispuestos a implementarlo en clase exclusivamente?, ¿Se quejarán? A pesar de que los profesores pudieran tomar una postura enfocada al derecho de libre cátedra, también deben reflexionar que en más de un caso el libro en sí ya limita ese derecho, puesto que, si las actividades impresas dentro se siguen al pie de la letra, sus prácticas docentes ya están condicionadas por el enfoque o método de enseñanza que fue elegido por la editorial.

Ante todas estas sugerencias, es importante recordar que se debe tener paciencia, responsabilidad, respeto y consideración. Paciencia para el proceso de implementación del

TBLT, si así se decide, desde el análisis de necesidades correspondiente, hasta su uso en el aula. Responsabilidad de proporcionar capacitación adecuada a los docentes y de comprender que es un proceso al que se deben acostumbrar, puesto que para muchos seguramente será una experiencia nueva. Se debe tener respeto por aquellos que no deseen participar, al menos en la fase inicial. Finalmente se debe tener consideración tanto por los profesores como por los alumnos hasta que el proceso de evaluación de la competencia lingüística pueda dar evidencias del desempeño de los alumnos.



REFERENCIAS

- Abero, L., Berardi, L., & Capocasale, A. (2015). *Investigación educativa*. Buenos Aires: CLACSO. Retrieved from <http://public.ebib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=4721826>
- Alrashidi, O., & Phan, H. (2015). Education Context and English Teaching and Learning in the Kingdom of Saudi Arabia: An Overview. *English Language Teaching*, 8(5). <https://doi.org/10.5539/elt.v8n5p33>
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10th ed). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Breen, M., & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89–112.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.
- Candlin, C., & Murphy, D. (1987). *Language learning tasks*. Prentice-Hall International.
- Castilla, F., Moreno, A., Cámara, M., & Chamorro, E. (2012). En el camino del EEES: La competencia del inglés en los universitarios de empresa. Un análisis en la Universidad de Jaén. *Educade: Revista de Educación En Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, (3), 23–45.
- Córdoba Zúñiga, E. (2016). Implementing Task-Based Language Teaching to Integrate Language Skills in an EFL Program at a Colombian University. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 13. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n2.49754>
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Davies, P. (2009). Strategic Management of ELT in Public Educational Systems: Trying to Reduce Failure, Increase Success. *TESL-EJ*, 13(3), n3.
- DCRP. (2011). DCRP » La Dirección General de Servicios Educativos de la UAA Apoyará la Formación Integral de los Alumnos. Retrieved December 3, 2015, from <http://www.uaa.mx/rectoria/dcrp/?p=358>

- Doughty, C. J., & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning*, 26.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. OUP Oxford.
- Europe, C. of. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Farooqui, S. (2007). Developing speaking skills of adult learners in private universities in Bangladesh: problems and solutions. *Australian Journal of Adult Learning*, 47(1), 94.
- González Robles, R. O., Vivaldo Lima, J., & Castillo Morales, A. (2004). *Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a instituciones de educación superior: del área metropolitana de la Ciudad de México*. México: Unidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Halbach, A., Lazaro Lafuente, A., & Perez Guerra, J. (2013). *La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES: The role of the English language in post-Bologna Spanish universities*. Ministerio de Educación. Retrieved from https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=UHT2CQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA110&dq=%22estudio.+Este+trabajo+est%C3%A1+basado+en+el+informe+final+presentado+por+los+autores+al+British%22+%22una+imagen+objetiva+de+sus+conocimientos+de+ingl%C3%A9s+y,+por+lo+tanto,%22+&ots=GqHN61_qb7&sig=Jjs0AGBIHFkvchUIEjSny8yxqnY
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Howson, P. (2013). *The English Effect*. London, UK: British Council.
- Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (2015). *Inglés es posible: Propuesta de una agenda nacional* (Inglés para la competitividad y la movilidad social). México.
- Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*. New Age International.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). *American English File: Level 2 Student Book*. Oxford University Press.

- Lemus, M. E., Duran, K., & Martínez, M. (2008). El nivel de inglés y su problemática en tres universidades de México geográficamente distantes. *Memorias Del IV Foro Nacional de Estudios En Lenguas (FONAEL 2008)*, 243–251.
- Long, M. (2014). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. John Wiley & Sons.
- Marczyk, G. R., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. Hoboken, N.J: John Wiley & Sons.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED448443>
- Piechurska-Kuciel, E., & Piasecka, L. (2011). *Variability and Stability in Foreign and Second Language Learning Contexts: Volume 1*. Cambridge Scholars Publishing.
- PILE. (2012). Marco Institucional de Formación Integral. Programa Institucional de Lenguas Extranjeras.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Purpura, J. E. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge University Press.
- Relación de estudiantes Acreditados. (2016). Datos en bruto sin publicar.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, L. (2012). *Establecimiento del Inglés como Lengua Franca*. Universidad de Almería.
- Shantha, S., & Mekala, S. (2017). The Role of Oral Communicative Tasks (OCT) in Developing the Spoken Proficiency of Engineering Students. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 161. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.2p.161>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Thi Nguyen, H., Warren, W., & Fehring, H. (2014). Factors Affecting English Language Teaching and Learning in Higher Education. *English Language Teaching*, 7(8). <https://doi.org/10.5539/elt.v7n8p94>

Wen-Cheng, W., Chien-Hung, L., & Chung-Chieh, L. (2011). Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom. *English Language Teaching*, 4(2), 91. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p91>

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching: A practical guide to task-based teaching for ELT training courses and practising teachers*. OUP Oxford.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Longman.



APENDICE A

Escala global de los niveles de referencia del MCER

Proficient User	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

APÉNDICE B

Carta de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Aguascalientes, Ags., a __ de Julio de 2016

Por este medio, yo, _____ declaro mi disposición para participar en el proyecto de investigación titulado, “Prácticas de enseñanza de profesores de inglés de educación superior” que se realiza dentro del programa de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Me ha sido informado que el proyecto de investigación se concentra en hacer una descripción de las prácticas de enseñanza de los profesores de inglés del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras. Autorizo que lo que ocurra en mi aula sea videograbado durante las sesiones en las que se impartan los contenidos de la segunda unidad del programa del curso, de tal manera que sirva como insumo para delimitar las áreas y dimensiones de estudio y en la toma de decisiones sobre la metodología a emplear en la recolección definitiva de los datos.

Entiendo que mis datos personales serán protegidos y utilizados de manera confidencial, que la información obtenida será utilizada exclusivamente por el alumno investigador y su directora de tesis, y que no será incluida en el reporte final de los resultados de la tesis, puesto que forma parte de un acercamiento preliminar. También me han comunicado que en caso de que requiera una copia de las videograbaciones, deberé solicitarlo por escrito y me serán proporcionadas en un dispositivo de almacenamiento electrónico.

Sé que en cualquier momento del estudio puedo contactar a las siguientes personas para solicitarles información adicional:

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez Directora de Tesis	Lic. Cristian Omar Torres Ramírez Estudiante de la Maestría de Investigación educativa
perez.mariag@gmail.com	chrisomar.torres@gmail.com

Nombre del Docente

Firma

APÉNDICE C

Guía de observación

CODIFICACIÓN											
PERSONAS P PROFESOR A ALUMNO TAMAÑO DEL GRUPO T TODO EL GRUPO G GRUPO GRANDE (6 O MÁS) P GRUPO PEQUEÑO (2 A 5)		MATERIALES I SIN MATERIAL II LIBRO DE TEXTO (LIBRO DE TEXTO EN PANTALLA) III CUADERNO IV HOJA DE TRABAJO V PIZARRÓN VI MATERIAL DIDÁCTICO (SE ESPECIFICA)		HABILIDAD/SUB-HABILIDAD EO EXPRESIÓN ORAL E ESCRITURA L LECTURA CA COMPRENSIÓN AUDITIVA GR GRAMÁTICA V VOCABULARIO P PRONUNCIACIÓN N NINGUNA		ACTIVIDAD 1 LECTURA EN VOZ ALTA 2 EXPLICACIÓN/EMPÍFICA 3 PREGUNTAS Y RESPUESTAS 4 PRÁCTICA/MEMORIZACIÓN 5 MONITOREO/TAREA 6 TRABAJO INDIVIDUAL 7 INSTRUCCIÓN VERBAL 8 ADMINISTRACIÓN DE LA CLASE POR EL PROFESOR 9 COPIAR/DICTADO					
PRINCIPIOS METODOLÓGICOS											
PM1	Usar tareas, no textos, como la unidad de análisis.	PM5	Fomentar el aprendizaje inductivo.	PM9	Fomentar el aprendizaje colaborativo.						
PM2	Promover el aprendizaje en la práctica.	PM6	Enfocarse en estructura.	PM10	Enseñanza personalizada. Este principio es difícilmente observable.						
PM3	Disociar insumos elaborados.	PM7	Proporcionar retroalimentación negativa.	ND	No se observa ningún principio.						
PM4	Proporcionar insumos elaborados.	PM8	Respetar el programa de estudio del alumno y su proceso de desarrollo.								
HORA	DESCRIPCIÓN	HABILIDAD	MATERIAL	ACTIVIDAD	TAMAÑO	CORRECCIÓN					
1-49	Concluye la clase. No hay tarea.	N	I	P	8				T		
DIARIO DE CAMPO											
ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN											
PRINCIPIOS METODOLÓGICOS											
PM1	Usar tareas, no textos, como la unidad de análisis.	PM5	Fomentar el aprendizaje inductivo.	PM9	Fomentar el aprendizaje colaborativo.						
PM2	Promover el aprendizaje en la práctica.	PM6	Enfocarse en estructura.								
PM3	Disociar insumos elaborados.	PM7	Proporcionar retroalimentación negativa.								
PM4	Proporcionar insumos enriquecedores.	PM8	Respetar el programa de estudio del alumno y su proceso de desarrollo.								
PM	OBSERVADO	CONCLUSIÓN EN RELACIÓN AL PRINCIPIO METODOLÓGICO			LO QUE NO SE OBSERVÓ						
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											

ANÁLISIS DE OBSERVACIÓN SEMANAL					
PRINCIPIOS METODOLÓGICOS					
PM	OBSERVADO	CONCLUSIÓN EN RELACIÓN AL PRINCIPIO METODOLÓGICO	LO QUE NO SE OBSERVÓ	LO QUE HUBIERA SIDO NECESARIO	
PM1	Usar tareas, no textos, como la unidad de análisis.	PM5 Fomentar el aprendizaje inductivo.			PM9 Fomentar el aprendizaje colaborativo.
PM2	Promover el aprendizaje en la práctica.	PM6 Enfocarse en estructura.			PM10 Enseñanza personalizada. Este principio es difícilmente observable.
PM3	Diseñar insumos elaborados.	PM7 Proporcionar retroalimentación negativa.			
PM4	Proporcionar insumos enriquecedores.	PM8 Respetar el programa de estudio del alumno y su proceso de desarrollo.			
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

APENDICE D

Descripción de las actividades del libro de texto

El profesor cuenta con un libro de texto para maestros, el cual contiene sugerencias de la secuencia en la que cada lección debe ser impartida. La unidad dos se divide en tres lecciones, seguidas por una sección de repaso de la unidad uno y dos. Cada lección va guiando al profesor en la manera en la que los autores creen que se deben impartir los contenidos, así como los recursos que deben utilizarse en cada momento e incluso actividades opcionales que se pueden emplear.

Esta guía para el profesor es opcional, ya que PILE permite a los profesores libertad de cátedra. Por tal motivo, el profesor puede omitir o remplazar la metodología de enseñanza del libro de texto con otros tipos de métodos, enfoques, técnicas y estrategias. A continuación, se describe la metodología sugerida por los autores para enseñar los contenidos de cada una de las lecciones de la unidad 2.

Lección 2A

La primera sección de la unidad inicia con una planeación de clase, en el que se explica que se hará un repaso detallado de los verbos en pasado simple (regulares e irregulares) utilizando como contexto el tema de las vacaciones; los alumnos comienzan con el aprendizaje de vocabulario, seguido por la lectura de un artículo y, después, por una actividad de comprensión auditiva relacionada al artículo mencionado. Posteriormente el profesor deberá repasa verbos regulares e irregulares con los alumnos, enfocándose en la pronunciación de verbos regulares. Finalmente, los alumnos conversarán acerca de sus vacaciones pasadas.

Para comenzar con la lección se plantea una actividad opcional que involucra que el profesor escriba “mis vacaciones pasadas” en el pizarrón y que de la instrucción a los alumnos que investiguen tanto puedan acerca de sus vacaciones pasadas, usando preguntas en pasado simple, en un periodo de dos minutos. Alternativamente, el profesor puede comenzar con el primer ejercicio del libro de texto.

Actividad 1.

La primera actividad es de vocabulario y se divide en tres ejercicios. En el primer ejercicio, 1a, los alumnos tienen un minuto para escribir cinco actividades que les gusta hacer cuando

están de vacaciones. El profesor debe enfatizar que los verbos utilizados deben estar en gerundio, como *relaxing* o *going to museums*. Luego, deben comparar su lista con la de un compañero. El ejercicio termina con el profesor escribiendo algunas respuestas en el pizarrón, opcionalmente realizando una encuesta con los estudiantes para saber qué actividad es la favorita de la mayoría.

El segundo ejercicio, 1b, dirige a los alumnos a completar la página 152 de sus libros de texto, que contiene tres ejercicios. En el primero los alumnos deben asociar una imagen con una actividad, escribiendo el número de la imagen al lado de cada frase con *go*, por ejemplo, *go abroad*, *go camping*, *go sightseeing*, entre otros. Se da por supuesto que los alumnos ya conocen algunas de estas frases.

Posteriormente, el profesor debe reproducir el audio con las respuestas del ejercicio para que los alumnos puedan revisar su trabajo. Luego, se reproduce el audio una vez más, pausando después de cada frase para que los alumnos puedan repetir, enfocándose en aquellas que encuentren más difícil de pronunciar. El profesor debe explicar la diferencia entre *go out* que significa salir brevemente (por un café o para hacer compras) y *go away* que significa salir por un periodo más largo (un fin de semana) a un lugar lejano (otra ciudad, al campo, etc.). Por último, los alumnos deben cubrir las frases de vocabulario y usar las imágenes para revisar cuantas frases pueden recordar.

En el segundo ejercicio los alumnos deben completar frases relacionadas a actividades que se realizan en vacaciones, utilizando una lista de verbos proporcionada en el ejercicio. Por ejemplo, *take photos*, *buy souvenirs*, *sunbathe on the beach*, entre otros. Luego, el profesor reproduce una grabación de audio para que los alumnos revisen sus respuestas. Por último, deben cubrir los verbos de cada frase y revisar cuantas pueden recordar.

El tercer ejercicio contiene preguntas con respuestas incompletas que deben ser asociadas a una respuesta que complete el pensamiento, por ejemplo "*What was the weather like? It was...*" que debe ser asociada con la respuesta "*warm, sunny, very windy, foggy, cloudy*" que contiene palabras adecuadas al tipo de pregunta que se realizó. Para revisar las respuestas, el profesor reproduce una grabación de audio, enfocándose en aquellas frases que los alumnos encuentren difícil de pronunciar. El ejercicio concluye con la presentación de un cuadro de información que muestra frases generales positivas (*nice, wonderful*, etc.) y negativas (*awful, horrible*, etc.).

Cabe mencionar que el vocabulario en los ejercicios de esta página se presenta de forma aislada y descontextualizada. Se entiende por vocabulario presentado de forma aislada a aquel que aparece en forma de lista, ya sea una sola palabra o una sola frase por inciso. La presentación de vocabulario de forma descontextualizada es aquella que, aun teniendo más elementos o formando frases más largas tales como en el ejercicio tres, no se encuentra dentro de una situación o cuadro contextual como un artículo, una grabación de audio de una conversación, un video que presenta una historia, etc.

La guía sugiere que se complete una hoja de trabajo de vocabulario si el profesor considera que los alumnos necesitan más práctica. La hoja de trabajo contiene tres ejercicios que consisten de tres textos cortos con espacios en blanco. Estos espacios deben ser completados con el vocabulario relacionado a las vacaciones y cada espacio proporciona una pista, la primera letra de la palabra o frase que completa correctamente el texto. Si no es necesario, los alumnos deben regresar a la página 12 de sus libros de texto.

El ejercicio 1c, en la página 12, se realiza en pares para que los alumnos puedan entrevistarse uno al otro usando el cuestionario relacionado a las vacaciones, procurando pedir información adicional para cada pregunta. El cuestionario involucra hacer preguntas acerca de sus preferencias, por ejemplo, "*Which do you prefer... ? going abroad or going on vacation in your country*" y el alumno debe elegir entre las dos opciones, explicando la razón de su elección. La guía no establece un tiempo límite para realizar este ejercicio, pero da instrucciones de solicitar información obtenida en las entrevistas de algunas parejas al finalizar.

Actividad 2.

La segunda actividad en el libro de texto es de lectura y expresión verbal. Se divide en cuatro ejercicios que conforman una tarea, con la finalidad de practicar el tiempo verbal del pasado simple. El primer ejercicio, 2a, involucra la lectura de un texto acerca de dos personas que tuvieron malas experiencias durante sus vacaciones. La guía del profesor sugiere que se enfoque en el título y en la imagen que contiene, pidiendo a los alumnos que infieran de que trata el texto. Luego, en pares, cada alumno realiza la lectura de una de las dos personas; Joe o Laura. Mientras leen, deben encontrar respuestas a las preguntas del ejercicio.

El ejercicio 2b es de expresión verbal y los alumnos deben trabajar en las parejas asignadas en el ejercicio anterior. Sentados frente a frente, los alumnos deben compartir información del acerca del texto que leyeron, guiándose en las preguntas que contestaron en el ejercicio 2a, como el lugar al que la persona fue de vacaciones, con quien fueron y si disfrutaron su viaje, proporcionando información adicional. Deben recordar detalles importantes para elaborar tanto puedan mientras platican acerca de las vacaciones que leyeron.

Una vez que hayan terminado, en el ejercicio 2c, cada alumno lee acerca de las vacaciones de la persona que no leyeron en el primer ejercicio. La lectura contiene palabras y frases resaltadas con marcatexto y, trabajando con sus respectivas parejas, los alumnos deben tratar de adivinar su significado. Posteriormente, el profesor revisará las respuestas con los alumnos, explicando el significado en inglés, traduciéndolas o pidiendo que los alumnos las busquen en un diccionario. Adicionalmente, el profesor debe explicar cualquier otra palabra que los alumnos desconozcan y debe modelar y practicar la pronunciación de palabras que encuentren difíciles. Por último, el profesor pide las respuestas a las preguntas del primer ejercicio al grupo.

El último ejercicio, 2d, es también de expresión verbal. En este ejercicio los alumnos pueden trabajar con sus respectivas parejas o en grupos pequeños para discutir las preguntas que se presentan; ¿Has tomado unas vacaciones que no disfrutaste alguna vez? ¿Qué pasó? Cuando los alumnos hayan tenido tiempo de discutir el tema, el profesor comparte alguna experiencia propia y luego pide al grupo que compartan historias de vacaciones que hayan tomado en el lugar correcto, pero con la persona equivocada.

Actividad 3.

La tercera actividad en esta sección es de comprensión auditiva y se divide en cuatro ejercicios. Los primeros tres ejercicios se realizan con grabaciones de audio que proporciona la editorial. En el primer ejercicio, 3a, el profesor da la instrucción de escuchar a Mia y a Linda hablar acerca de las mismas vacaciones en las que acompañaron a Joe y a Laura, de quienes leyeron los alumnos en la actividad anterior. La guía del profesor sugiere que, si esta actividad no se realiza en la misma sesión que en la actividad dos, los alumnos deben realizar una lectura rápida del texto y explicar el problema que enfrentaron los personajes. Después de que los alumnos escuchan a Mia, el profesor pregunta si ella

está de acuerdo con Joe acerca de las vacaciones y reproduce el audio una vez más para que los alumnos puedan contestar.

El ejercicio 3b contiene preguntas que deben ser respondidas con la grabación de audio de Mia. En primera instancia, el profesor debe enfocarse en las preguntas para luego reproducir la grabación una vez más y permitir que los alumnos contesten. La guía del profesor sugiere que los alumnos compartan sus respuestas con algún compañero antes de revisar en grupo.

El mismo proceso que se desarrolló en los ejercicios 3a y 3b se repite en el ejercicio 3c, pero ahora con la grabación de audio de Linda, preguntando cuál es su opinión acerca de sus vacaciones con Laura y respondiendo las preguntas del ejercicio. Se sugiere que, si el tiempo lo permite, los alumnos escuchen ambas grabaciones de audio mientras leen los guiones en la página 118 del libro de texto, explicando vocabulario que no conozcan.

En el último ejercicio de esta actividad, 3d, el profesor se debe asegurar de que los alumnos entiendan la palabra “*sympathize*” que significa *simpatizar*. Después, ya sea en equipos pequeños o en grupo, deben discutir acerca de con cuál personaje simpatizan más. Opcionalmente, el profesor puede compartir su opinión. El ejercicio finaliza con opiniones del grupo en relación a lo que acaban de discutir.

Tanto la actividad dos como la actividad tres, son ejemplos de enseñanza inductiva; enseñanza del idioma sin explicaciones gramaticales. En el ejercicio dos se repasó la gramática del tiempo verbal del pasado simple se practicó en expresión verbal al compartir información acerca de lo que leyeron con sus compañeros. En el ejercicio tres se revisó la comprensión auditiva de la estructura gramatical del pasado simple con las grabaciones de audio de Mia y de Linda. Ambas actividades contextualizaron los contenidos en situaciones que pueden suceder con frecuencia. Adicionalmente, en el último ejercicio de cada una se trasladó el contexto a experiencias propias de los alumnos para identificarlos con los contenidos.

Actividad 4.

En la siguiente actividad de la secuencia del libro de texto, se analizan los elementos gramaticales del pasado simple de verbos regulares e irregulares en cuatro ejercicios. En el ejercicio 4a, se proporciona una lista de ambos tipos de verbos en presente simple. La guía del profesor sugiere que se asegure de que los alumnos conozcan el significado de

todos los verbos sin enfocarse tanto en la pronunciación. En parejas, deben escribir el pasado simple de cada uno de los verbos y revisar en el texto de la actividad dos para encontrar aquellos que no conocían. Al terminar, el profesor revisa las respuestas en grupo.

En el ejercicio 4b, los alumnos deben encontrar y subrayar verbos afirmativos en pasado simple en la lectura de Laura de la actividad dos y el profesor revisa las respuestas de los alumnos. Luego, en el ejercicio 4c deben encontrar y subrayar dos verbos negativos en pasado simple y el profesor pide que expliquen cómo formar la estructura de este tiempo verbal en oraciones negativas y en preguntas. Una vez más, revisa las respuestas de los alumnos, asegurando que utilicen el auxiliar “*did*”.

Por último, el ejercicio 4d dirige a los alumnos a la página 128 para repasar la estructura gramatical del pasado simple en la sección 2A de esta página, la cual se explica deductivamente, con reglas y fórmulas. Este repaso sirve para realizar los ejercicios de la sección 2A en la siguiente página. La guía del profesor señala que se debe informar a los alumnos que revisen el listado de verbos irregulares que pueden encontrar en la página 164, marcando los verbos que desconocen o que habían olvidado. Opcionalmente, el profesor puede reproducir la grabación de audio proporcionada para el listado con la finalidad de que los alumnos practiquen su pronunciación.

A manera de reforzar los conocimientos de los alumnos acerca del tema, la guía sugiere que el profesor les recuerde a los alumnos que una forma de aprender verbos regulares es a través de la lectura de libros de “*Graded Readers*”. Estos libros contienen textos diseñados para niveles de desarrollo específicos de competencia lingüística, sin embargo, no son fáciles de obtener. También sugiere proporcionarles una copia de actividades de gramática de esta unidad que se encuentra en la página 165 del libro para profesores.

Actividad 5.

La quinta actividad de la sección 2A del libro de texto contiene tres ejercicios de pronunciación para la terminación “-ed” de los verbos regulares en pasado simple. El primero, 5a, contiene una tabla con oraciones en este tiempo verbal. El profesor debe explicar y modelar la pronunciación de los tres sonidos para dicha terminación y luego debe reproducir una grabación de audio en donde escuchan cada oración para después repetir.

El ejercicio 3b proporciona una lista de verbos regulares y los alumnos deben identificar en cuales de los verbos se pronuncia uno de los tres sonidos en particular para la pronunciación “-ed”. Luego, en el ejercicio 3c, el profesor debe reproducir la grabación de audio para que los alumnos revisen sus respuestas del ejercicio anterior. Finalmente, el profesor repasa la pronunciación de cada uno de los verbos regulares en el ejercicio con el grupo.

Actividad 6.

Esta actividad se divide en tres ejercicios de expresión verbal. El ejercicio 6a proporciona una lista de 10 preguntas incompletas que el profesor debe completar con los alumnos. Por ejemplo, “*where / go?*” debe ser completada con “*did you*” para formar la pregunta “*where did you go?*”. Una vez que todas las preguntas sean completadas, en el ejercicio 6b, los alumnos deben pensar en respuestas a estas acerca de algunas vacaciones que hayan tomado. La guía del profesor sugiere que se les proporcione a los alumnos suficiente tiempo para que tomen nota o para que puedan escribir sus respuestas completas.

El ejercicio 6c debe realizarse en parejas. Se recomienda que el profesor inicie explicando el recuadro del ejercicio que contiene expresiones para demostrar interés, tal como “*Really? Wow! Oh no! Why?*” y “*What happened?*” entre otras. Después de instrucciones de trabajar en pares, hacer y responder a las preguntas del ejercicio 6a, tratando de utilizar las expresiones del ejercicio 6c para demostrar interés en la información que sus compañeros compartan. El rol del profesor es monitorear a los alumnos y corregir errores. Finalmente, el profesor debe pedir a algunos alumnos que compartan sus respuestas.

Lección 2B

La segunda sección de la unidad inicia con una planeación de clase, la cual señala que la lección está basada en dos imágenes tomadas por dos fotógrafos de periódicos bien conocidos. La primera fotografía está relacionada a las elecciones presidenciales americanas del 2008 y se utiliza para presentar la estructura gramatical del pasado progresivo. También señala que habrá un enfoque en el uso adecuado de las preposiciones de tiempo y lugar “*at, in*” y “*on*”, seguido por práctica de pronunciación y expresión verbal. La segunda fotografía se usa para practicar la inferencia y conduce a una actividad de

comprensión auditiva. Finalmente, los alumnos discutirán acerca de sus fotos favoritas y escribirán acerca de alguna de ellas.

Para comenzar con la lección se plantea una actividad opcional que comienza con la palabra “*PHOTO*” escrita en el pizarrón y planteando la pregunta de cuál es la forma completa de dicha palabra (*photograph*), así como el verbo que se utiliza con esta (*take*, que significa “tomar”). El profesor también debe preguntar cómo se le denomina a la persona que toma fotos (*photographer*) y al nombre que se le da a esta labor (*photography*), asegurándose de que los alumnos sepan pronunciar estos términos correctamente.

Actividad 1.

La primera actividad es de lectura y se divide en cuatro ejercicios. En el primer ejercicio, 1a, el profesor debe enfocar la atención de los alumnos a la fotografía en la página 14 y preguntar a los alumnos lo que piensan que está pasando en esta. Sin leer el texto, los alumnos deben inferir lo que está sucediendo y deben compartir sus ideas con el grupo. Se recomienda que el profesor escriba algunas de estas ideas en el pizarrón sin indicar si son correctas o incorrectas.

Una vez terminado el periodo asignado de discusión, en el ejercicio 1b el profesor pide a los alumnos que lean el texto que acompaña la imagen para revisar si sus ideas eran correctas. También debe explicar cualquier vocabulario nuevo que cause problemas. Después de la lectura, los alumnos deben contestar las preguntas planteadas en el ejercicio 1c, relacionadas a la misma fotografía de las elecciones americanas del 2008. Luego de haber terminado, deben comparar sus respuestas con algún compañero a manera de revisar.

Por último, se recomienda que el ejercicio 1d se realice como una actividad de grupo. El profesor revisa las respuestas a las preguntas del ejercicio anterior, pidiendo a los alumnos que compartan su trabajo. Adicionalmente, el profesor puede compartir con el grupo su opinión con respecto a la imagen, de las elecciones americanas del 2008 y de los acontecimientos de significancia que surgieron como resultado de la elección del primer presidente afro-americano de Estados Unidos.

Actividad 2.

La segunda actividad es de gramática y se divide en tres ejercicios. El primer ejercicio, 2a, contiene un extracto de la lectura con algunas frases resaltadas en marcatexto, por ejemplo “*everybody was looking at the TV screens*”. El profesor pregunta a los alumnos si los verbos en las frases describen acciones que pasaron después de que el fotógrafo tomó la foto o al mismo tiempo que la tomó. Después de escuchar algunas respuestas, explica que las acciones pasaron al mismo tiempo que el fotógrafo tomó la foto y se sugiere que dibuje una línea del tiempo en el pizarrón para ayudar a que los alumnos comprendan mejor el concepto.

El ejercicio 2b dirige a los alumnos a la página 128 para repasar la estructura gramatical del pasado progresivo en la sección 2B de esta página, la cual se explica deductivamente, con reglas y fórmulas. La guía del profesor recomienda que se debe informar a los alumnos que revisen las reglas ortográficas para la formación de verbos en gerundio que aparecen en la sección 1C de la página 126.

Este repaso sirve para realizar dos ejercicios de la sección 2B en la siguiente página, los cuales pueden completarse individualmente o en parejas. Estos ejercicios contienen 15 oraciones con espacios en blanco que los alumnos deben llenar con la forma correcta del verbo en proporcionado en paréntesis después de cada espacio. Si el profesor cree que los alumnos requieren de más práctica, puede proporcionarles una copia de actividades de gramática de esta unidad que se encuentra en la página 166 del libro para profesores.

Por último, en el ejercicio 2b, los alumnos escucharán algunos sonidos que deben identificar para redactar una oración en pasado simple y pasado progresivo, trabajando en parejas. Por ejemplo, se escucha el sonido de pelotas golpeadas por raquetas seguido por un sonido de lluvia y los alumnos deben escribir una oración parecida a “*They were playing tennis when it started to rain.*” El profesor debe pausar la grabación después de cada sonido para dar oportunidad a que los alumnos discutan lo que piensan que sucedió. Por último, el profesor pide las respuestas de algunos alumnos y las escribe en el pizarrón para revisar el ejercicio.

Actividad 3.

La tercera actividad es de vocabulario y se divide en cuatro secciones. El vocabulario es acerca de las preposiciones de lugar y tiempo “*at, in*” y “*on*”. En el primer ejercicio, 3a, los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

alumnos deben contestar de manera individual, cuál de estas preposiciones se usa antes de una fecha, una hora, la mañana/tarde/etc., un cuarto o edificio. Los alumnos comparan sus respuestas con un compañero en el ejercicio 2b y luego utilizan el texto de la actividad 1b para revisar. Luego, los alumnos deben responder cuál preposición se usa con meses, el fin de semana y el hogar/trabajo/escuela. Por último, el profesor revisa las respuestas con los alumnos.

El ejercicio 3c dirige a los alumnos a completar la página 153 de sus libros de texto, que contiene dos ejercicios. En el primero los alumnos deben completar una tabla, señalando cuál preposición “*at*”, “*in*” y “*on*” se usa para cada tipo de información. Posteriormente, el profesor debe reproducir el audio con las respuestas del ejercicio para que los alumnos puedan revisar su trabajo.

Luego se turnan en parejas; un alumno menciona una palabra de tiempo o de lugar y su compañero dice la preposición con la que debe usarse la palabra.

Cabe mencionar que la página contiene un segundo ejercicio que pertenece a la unidad tres y por el momento se omite de esta lección. Sin embargo, se sugiere que se complete una hoja de trabajo de vocabulario que se encuentra en la página 251, con un ejercicio que contiene espacios en blanco, en los cuales el alumno debe elegir cuál de las preposiciones debe ser usada. Esta actividad se realiza únicamente si el profesor considera que los alumnos necesitan más práctica.

El ejercicio 3d, en la página 14, se realiza en pares y el profesor debe explicar las instrucciones cuidadosamente para que los alumnos puedan entenderlas y completar el ejercicio. En cada pareja, el profesor asigna un alumno A y un alumno B. El alumno A debe consultar la sección 2B en la página 100 y el alumno B la sección 2B en la página 106. El alumno A hace una pregunta al alumno B quien debe contestar usando una preposición. Por ejemplo, “*where were you born?*” seguido por la respuesta “*I was born in Aguascalientes*”. Cada alumno cuenta con 8 preguntas distintas y una vez que hayan terminado el ejercicio, el profesor pide que algunos alumnos compartan sus respuestas. Finalmente, deben regresar a la página 15 de sus libros de texto

Actividad 4.

La cuarta actividad de la sección 2B contiene dos ejercicios de pronunciación. En el primer ejercicio, 4a, los alumnos escuchan una grabación de audio que contiene un pequeño

diálogo entre dos personas. El profesor reproduce el audio una segunda vez, pausando la grabación después de cada línea de diálogo para permitir que los alumnos repitan, copiando el estrés (las sílabas tónicas) y alentándolos a que pronuncien las palabras con sílabas átonas tan rápido como sea posible.

En el ejercicio 4b, los alumnos deben trabajar en parejas para preguntar y responder acerca de las actividades que hicieron ayer. El profesor explica que practicarán el dialogo del ejercicio anterior, pero con horarios cambiados. Si los horarios contienen “*a.m*” deben decir “en la mañana”, si contienen “*p.m.*” deben decir “en la tarde” y “en la noche” para un horario de las 10pm. Una vez que ambos alumnos hayan practicado, el profesor debe cerrar la actividad haciendo las mismas preguntas en grupo a algunos de los alumnos. Alternativamente, el grupo puede practicar la actividad con el profesor previo al trabajo en parejas, corrigiendo pronunciación de ser necesario.

Actividad 5.

La actividad cinco es de comprensión auditiva y se divide en cinco ejercicios. La guía del profesor sugiere que, en el ejercicio 5a, se enseñe el significado de “*to be/go on – a demonstration*”. Posteriormente, el profesor debe enfocar la atención de los alumnos a la imagen (La Marianne de Mai 68) de la página 15 y mencionar que es una fotografía famosa que estuvo en la portada de una variedad de revistas alrededor del mundo en la década de los 60s. En grupo, deben inferir la ubicación de la fotografía y lo que piensan que está pasando en ella.

Para el ejercicio 5b, el profesor pide a los alumnos que lean el artículo que acompaña la fotografía y que hagan inferencias del significado del título “La imagen que costó una fortuna”. Después de escuchar algunas ideas, el profesor debe mencionar que el título puede hacer referencia a que la fotografía fue muy costosa o que le costó una cantidad grande de dinero a la mujer que aparece en ella. Luego, en el ejercicio 5c, los alumnos escuchan a la mujer en la fotografía hablando acerca de la historia de la famosa imagen, apoyándose en la transcripción de audio de la página 118 si es necesario. Finalmente, el profesor concluye señalando que el título hace referencia a que la fotografía le costó una cantidad grande de dinero a la mujer que aparece en ella.

El ejercicio 5d contiene reactivos de opción múltiple, relacionados a la grabación de audio del ejercicio anterior. Se recomienda que el profesor permita a los alumnos que lean

el contenido de los reactivos primero y que luego escuchen la grabación, eligiendo las respuestas correctas. Se puede reproducir el audio una vez más en caso de ser necesario. Posteriormente, los alumnos deben comparar sus respuestas con algún compañero antes de revisarlas en grupo con el profesor.

Si el tiempo lo permite, los alumnos pueden escuchar la grabación una vez más mientras leen la transcripción, para que puedan ver exactamente lo que entendieron y que el profesor pueda explicar palabras o frases nuevas. La actividad culmina en el ejercicio 5e, con la pregunta “¿crees que ella se arrepiente de haber estado en esa fotografía?”. La guía del profesor recomienda mencionar que, de acuerdo a la prensa, la mujer hubiese heredado \$15.5 millones, pero que señala que no se arrepiente y que ha llevado una vida muy feliz. Esto da paso a una discusión grupal y al cierre de la actividad.

Actividad 6.

Esta actividad contiene dos ejercicios, uno de expresión verbal y otro de escritura. En el ejercicio 6a los alumnos encontrarán una serie de preguntas acerca del tema de fotografía. Algunos ejemplos de estas preguntas son “¿Tienes una fotografía que realmente te gusta? ¿Quién la tomo? ¿Qué estaba pasando en ese momento?” o “¿Tienes una foto como protector de pantalla en tu computadora o en tu teléfono celular? ¿De qué es?”. Tras asegurarse de que los alumnos comprenden las preguntas, trabajan en parejas para conversar al respecto. Al final, el profesor revisa algunas respuestas de los alumnos.

Opcionalmente, el profesor puede pedir a los alumnos que lleven una o dos de sus fotografías favoritas a la siguiente sesión para hablar acerca de ellas, también pueden mostrarse fotografías que tienen en sus teléfonos celulares. De no ser necesario, se continuará con el segundo ejercicio que es de escritura y que dirige a los alumnos a la página 112, que tiene como objetivo escribir una descripción de sus fotografías favoritas.

La sección 2 de la página 112, contiene cuatro ejercicios. El primero involucra asociar una pregunta proporcionada a cada uno de los párrafos del texto que se encuentra en la parte superior de la página. El texto forma parte del segundo ejercicio y contiene espacios en blanco que deben ser llenados con las preposiciones “*in, of, on*” y “*around*”. El profesor debe revisar las respuestas después de que los alumnos terminen cada ejercicio.

El tercer ejercicio indica que los alumnos deben redactar un párrafo acerca de su fotografía favorita. Para ello, deben utilizar las preguntas del primer ejercicio y ordenarlas

de tal forma que el párrafo tenga sentido. Se recomienda que la actividad se realice como tarea y que los alumnos adjunten una copia de la fotografía de la que escribirán. Luego, deben revisar su descripción para identificar errores y corregirlos. Por último, deben intercambiar descripciones con alguno de sus compañeros para identificar si hay similitudes en sus fotografías.

Lección 2C

La última sección de la unidad inicia también con una planeación de clase, la cual señala que en la lección los estudiantes aprenderán a usar secuenciadores de tiempo como “*after that*” y “*later*” entre otros, así como los conectores “*so, because, but*” y “*although*”. Adicionalmente, se señala que se hará un repaso de los tiempos verbales del pasado simple y el pasado progresivo, con un enfoque primario en la estructura gramatical y uno secundario en la pronunciación. También utilizarán vocabulario de frases verbales para una actividad de expresión verbal y finalmente se realizarán dos actividades de comprensión auditiva.

Para comenzar con la lección se plantea una actividad opcional en la que el profesor pide a los alumnos que le proporcionen nombres de canciones que contengan colores y éste las escribe en el pizarrón. Por ejemplo, “*Yellow*” del grupo Coldplay o “*Blue Eyes*” de Elton John. Luego debe informar al grupo que leerán una historia corta en la que una canción cuyo nombre contiene un color juega un papel.

Actividad 1.

Esta actividad de gramática se divide en cinco ejercicios. El primer ejercicio, 1a, es una lectura acerca ficticia acerca de una mujer que conoció al amor de su vida. El texto contiene espacios en blanco que los alumnos deben completar con los secuenciadores de tiempo proporcionados. El profesor debe informar que el último párrafo del texto no es el final de la historia, el cual escucharán en audio. Se recomienda proporcionar a los alumnos cinco minutos para completar el ejercicio y comparar su trabajo con algún compañero. Por último, el profesor reproduce una grabación de audio con la historia que los alumnos acaban de leer para que puedan revisar sus respuestas.

El ejercicio 1b contiene preguntas relacionadas al texto que los alumnos acaban de leer, deben trabajar en parejas para contestarlas, utilizando la lectura de ser necesario.

Luego el profesor revisa las respuestas con el grupo. Hay tres oraciones incompletas en el ejercicio 1c que deben ser completadas con los conectores “*so, because*” y “*although*”. Los alumnos deben realizar el ejercicio sin ver la lectura en un inicio, pero luego deben regresar a la historia para revisar sus respuestas. El profesor debe explicar el significado de las palabras y enseñar su pronunciación.

El ejercicio 1d dirige a los alumnos a la página 128 para leer acerca de los secuenciadores de tiempo y del uso de los conectores en la sección 2C de esta página, explicado deductivamente y proporcionando reglas. El profesor debe reproducir las grabaciones de audio proporcionadas por los autores para con la finalidad de que los alumnos practiquen su pronunciación, alentándolos a que imiten el ritmo de las oraciones.

La sección 2C de la siguiente página (129) contiene dos ejercicios. En el primero deben reacomodar las oraciones proporcionadas en el orden correcto, guiándose por los secuenciadores de tiempo empleados. En el segundo ejercicio, los alumnos deben completar nueve oraciones con los conectores “*so, because, but*” y “*although*”. El ejercicio se revisa en grupo con el profesor. Si los alumnos requieren de más práctica, puede proporcionarles una copia de actividades de gramática de esta unidad que se encuentra en la página 167 del libro para profesores, de otra forma deben regresar a la página 16.

En el último ejercicio, 1e, los alumnos deben completar seis oraciones con sus propias ideas. Por ejemplo, “*They fell in love on their first date. Two months later...*” podría completarse con “*they got married in a beautiful wedding in Hawaii*”. Una vez que hayan terminado, intercambiarán sus oraciones con algún compañero. A manera de revisar el desarrollo del grupo, el profesor revisa algunas de las respuestas proporcionadas por los alumnos y las escribe en el pizarrón.

Actividad 2.

La segunda actividad de la lección 2C es de pronunciación y se divide en dos ejercicios. Primero se inicia con una breve explicación acerca de que aproximadamente en 80% de las palabras con dos sílabas, hay un estrés tónico en la primera sílaba, con algunas excepciones. Luego, en el ejercicio 2a, se proporciona una lista con palabras separadas en dos sílabas y los alumnos deben inferir en dónde se encuentra la sílaba tónica.

En el ejercicio 2b, el profesor reproduce una grabación de audio, deteniéndose después de cada palabra, para que los alumnos puedan revisar sus respuestas al ejercicio

2a. El profesor escribe las palabras en el pizarrón y subraya la sílaba tónica para asegurarse de que los alumnos tengan o copien la respuesta correcta. Por último, el profesor reproduce la grabación de audio una vez más, deteniéndose después de cada palabra para que los alumnos repitan y practiquen su pronunciación.

Actividad 3.

La tercera actividad es de vocabulario y contiene dos ejercicios. En el ejercicio 3a, el profesor debe enfocarse en los dos recuadros y explicarles a los alumnos que, al combinar un verbo del primer recuadro con una frase del segundo recuadro, se forman las frases de verbos que se encuentran en el texto. La guía del profesor recomienda que los alumnos trabajen en parejas por un par de minutos para terminar el ejercicio antes de revisar las respuestas en grupo.

El profesor debe procurar informar a los alumnos que habrá ocasiones en que dos verbos sean compatibles con una frase, sin embargo, deben intentar asociarlas de la misma forma que en la lectura de la actividad 1. Por último, en el ejercicio 3b, los alumnos deben cubrir los verbos del primer recuadro y revisar cuantas frases pueden recordar de memoria.

Actividad 4.

Esta actividad es de expresión oral y comprensión auditiva y se divide en cinco ejercicios. El ejercicio 4a involucra volver a leer la historia de la primera actividad, puesto que la contarán con sus propias palabras, utilizando las estructuras y vocabulario aprendido. El ejercicio 4b proporciona cinco imágenes que los alumnos usarán en parejas. Alumno A tratará de contar la historia relacionada a las primeras tres imágenes, mientras que el alumno B revisa el texto para revisar y corregir. Luego, cambian turnos para las últimas dos imágenes. El profesor revisa el avance pidiendo que cinco alumnos compartan la historia de una de las imágenes.

El ejercicio 4c se llega a la conclusión de la historia que se ha utilizado en esta sección. El profesor informa a los alumnos que existen dos posibles finales, uno feliz y otro triste. La decisión de cuál escuchar se deja a voto del grupo. Antes de escuchar la grabación de audio correspondiente, en el ejercicio 4d, el profesor pide al grupo que compartan sus inferencias con respecto a lo que piensan que pasará en el final que han elegido. Luego deben escuchar el audio una vez y comparar con sus inferencias.

En el último ejercicio, 4e, los alumnos deben contestar preguntas relacionadas a la grabación de audio que escucharon. Las preguntas se encuentran en la página 101 si eligieron el final feliz o a la página 109 si eligieron el final triste. El profesor puede reproducir el audio correspondiente de nuevo para permitir que los alumnos contesten las ocho preguntas en parejas. Por último, revisa las respuestas con el grupo.

Actividad 5.

Esta actividad es breve y contiene dos ejercicios. Para llevarla a cabo, el profesor debe repartir copias de la hoja de trabajo que se encuentra en la página 269 del libro del profesor. El primer ejercicio contiene la letra de la canción "*Blue As Your Eyes*", sin embargo, algunas líneas contienen una palabra extra. Los alumnos deben corregir las líneas que contienen una palabra extra y señalar las líneas que están correctas.

En el segundo ejercicio, los alumnos deben escuchar la canción de nuevo y, usando un glosario que se encuentra en la parte inferior de la hoja de trabajo, deben inferir cómo se siente la persona en la canción (celosa, deprimida o confundida). Al lado del glosario se encuentran algunos hechos acerca de la canción y del grupo que la canta. La lección 2C concluye con esta actividad.

APÉNDICE E

Descripción del tipo de actividades que promueve el libro de texto

Los temas en cada lección se practican a través de siete tipos de actividades. Los primeros cuatro tipos de actividades desarrollan la práctica de las cuatro habilidades: lectura, comprensión auditiva, expresión verbal y escritura. Los últimos tres desarrollan la práctica de tres sub-habilidades: pronunciación, vocabulario y gramática.

Cada actividad que se encuentra en el libro de texto está deliberadamente alineada con el MCER por medio de los descriptores que cada uno cumple. En el Apéndice B se encuentra una lista de descriptores de la unidad dos, desglosada por habilidad, que indica cuál o cuáles ejercicios cumplen con cada uno. En seguida se describe cada tipo de actividad identificada en la unidad dos del libro de texto de estudiantes.

Actividad de lectura

Las lecturas de la unidad dos tienen algunos elementos en común; se usan para realizar cuatro o cinco ejercicios de cada lección, se revisa la comprensión de la lectura haciendo preguntas relacionadas con cada una y culminan con una opinión o un recuento de experiencias personales, ya sea de forma oral o escrita.

Aunque este último ejercicio involucra la redacción o la expresión verbal, su desarrollo se considera de comprensión lectora, puesto que es de esta manera como el profesor se puede percatar si la lectura fue comprendida. Un ejemplo de este tipo de actividades se puede observar en la Figura 1, que muestra la serie de ejercicios que deben realizarse en la actividad de lectura de la segunda lección en la unidad dos.

1 READING

a Look at a photo that news photographer Tom Pilston took in 2008. What do you think is happening?

b Read Tom's description of what happened on the night he took the photo. Were you right?

c Read it again and answer the questions.

- 1 Why did Tom Pilston go to Chicago?
- 2 Why couldn't he take a photograph of Obama?
- 3 What was the weather like?
- 4 Where did he take this photo?
- 5 Where could the people see the election results?
- 6 Was he sorry that he couldn't go inside the center?
- 7 What happened when Obama won?

d Why do you think the photographer thought his photo was better than a photo of Obama himself? Do you agree?



A moment in history

On November 4th, I arrived in Chicago late in the evening. I wanted to photograph Barack Obama and his family in the convention center, but when I got there I discovered that I didn't have my press pass and I couldn't go inside. I walked around the park outside the center. Although it was November, it was a warm night. The atmosphere was wonderful. When I took this photo, everybody was looking at the TV screens waiting for the election results. Some people were quietly holding hands and smiling – others were tense and nervous. They felt that it was their moment. Suddenly, I realized that this was a better place to be than inside. I was watching Obama's victory through the faces of all these people, African, Hispanic, Chinese, white. At about 11 o'clock the results were announced, and everybody went crazy. People started laughing, shouting, and crying. But when Obama made his speech they all became quiet and emotional. There was only one place to be on the planet that night – and I was there.

Adapted from a newspaper

Figura 14. Actividad de lectura: Un momento en la historia. Fuente: Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). *American English File: Level 2 Student Book*. Oxford University Press, 14.

El primer ejercicio pide que el profesor enfoque la atención de los alumnos a una fotografía que muestra varias personas poniendo atención a algo que se encuentra fuera del cuadro de la imagen. Estas personas sostienen banderas americanas y tienen broches con la imagen de Barack Obama en su ropa. La pregunta en el ejercicio pide que infieran lo que creen que está pasando en el momento en que se tomó la fotografía. Posteriormente, en un segundo ejercicio, el profesor pide a los alumnos que lean el texto que acompaña la imagen para revisar si sus ideas eran correctas.

Después de la lectura, en el tercer ejercicio, los alumnos deben contestar preguntas en sus cuadernos, relacionadas a la lectura que es acerca de las elecciones americanas del 2008. Por último, en el cuarto ejercicio el profesor evoca la opinión de los alumnos, de manera verbal, acerca de la razón por la que creen que el fotógrafo pensó que la fotografía presentada era mejor que una del entonces presidente electo de los Estados Unidos, Barack Obama. También deben compartir su opinión sobre si están de acuerdo con el fotógrafo o no.

Actividad de comprensión auditiva

Las actividades de comprensión auditiva se desarrollan en situaciones relacionadas a los contextos de cada lección. Algunos incluso tienen continuidad de algún ejercicio anterior. Por ejemplo, el contexto de la primera lección de la unidad dos es de vacaciones y los audios son relatos de personajes relacionados al contexto de vacaciones, además de que también son una continuación de la lectura que aparece en esta lección.

En las actividades de comprensión auditiva, los alumnos escuchan una grabación de audio que el profesor reproduce y deben contestar una serie de preguntas del libro de texto, escribiendo las respuestas en sus cuadernos o en el mismo libro. También contienen un ejercicio en el que deben hacer una inferencia antes de escuchar la grabación o compartir una opinión después de haber escuchado la grabación.

Los alumnos tienen acceso a la transcripción de todos los audios que se usan en el libro de texto, pero no tienen acceso a las grabaciones mismas, por lo que estos ejercicios se deben realizar en aula. La Figura 2 presenta la serie de ejercicios que constituyen una de las actividades de comprensión auditiva.

3 LISTENING

a 1 34)) You are going to listen to Mia and Linda talking about their vacations. First listen to Mia. Does she agree with Joe about the vacation?

b Listen again. What does Mia say about...?

- 1 her relationship with Joe before they went
- 2 the places where they stayed
- 3 talking to other travelers
- 4 photos
- 5 going on vacation with a boyfriend

c 1 35)) Now listen to Linda. What's her opinion of the vacation? Then listen again. What does she say about...?

- 1 Costa Rica
- 2 what they did there
- 3 the cost of her vacation
- 4 her next vacation

d Who do you sympathize with most, Joe or Mia? Laura or Linda?

Figura 15. Actividad de comprensión auditiva: Mia y Linda. Fuente: Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). *American English File: Level 2 Student Book*. Oxford University Press, 13.

Esta actividad pertenece a la primera lección de la unidad dos. El contexto de la actividad es de vacaciones y da continuidad a una actividad de lectura, acerca de las malas experiencias de vacaciones que los protagonistas Joe y Laura tuvieron, que se presentó previamente en la misma lección. En esta actividad, los alumnos escucharán las

experiencias de Mia y Linda, quienes hablan acerca de las mismas vacaciones en las que acompañaron a Joe y a Laura.

La actividad comienza con la grabación de Mia en la que habla de su viaje de vacaciones con Joe. El profesor reproduce la grabación y al final pregunta de manera abierta si la versión de Mia concuerda con la de Joe. El segundo ejercicio contiene preguntas de comprensión auditiva que deben ser respondidas con la misma grabación de audio de Mia.

En el tercer ejercicio se repite el mismo proceso que se desarrolló en los primeros dos ejercicios, pero ahora con la grabación de audio de Linda. Finalmente, el profesor debe guiar una discusión oral acerca del personaje con el que más simpatizan, finalizando la actividad con opiniones del grupo en relación a lo que acaban de escuchar. Si bien este último ejercicio involucra la habilidad de expresión oral, se considera de comprensión auditiva porque para poder participar en la discusión los alumnos deben comprender lo que se expuso en las grabaciones de audio.

Actividad de expresión verbal

Estas actividades también usan el contexto en el que se desarrolla cada lección, tal como las vacaciones o fotografías de eventos importantes, y requiere que los alumnos compartan una opinión, una experiencia previa o que cuenten una historia. La Figura 3 muestra un ejemplo de cómo se desarrollan las actividades de expresión verbal.

- a** Talk to a partner. Give more information if you can.
- 1 Do you have a photo you really like? Who took it?
What was happening at the time?
 - 2 Do you upload photos to Facebook or other Internet sites? What was the last photo you uploaded?
 - 3 Do you have a photo as the screen saver on your computer or phone? What is it of?
 - 4 Do you have a favorite photo of yourself as a child? Who took it? What was happening when they took it? What were you wearing?
 - 5 Do you have any photos in your bedroom or living room? What are they of?
 - 6 Do you know any other famous historical photos? Who or what are they of?

Figura 16. Actividad de expresión verbal: Fotografías. Fuente: (Latham-Koenig & Oxenden, 2014, p. 14) Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). *American English File: Level 2 Student Book*. Oxford University Press, 15.

En el ejercicio los alumnos encontrarán una serie de preguntas acerca del tema de fotografías de momentos importantes en sus vidas. El ejercicio indica que se debe trabajar en parejas para contestar las preguntas y conversar al respecto. Adicionalmente, la guía del maestro sugiere que pida a los alumnos que lleven una o dos de sus fotografías favoritas a la siguiente sesión para hablar acerca de ellas, así como fotografías que guarden en sus teléfonos celulares. La función del profesor es de responder preguntas y monitorear, asegurándose de que los alumnos participen y que hablen en inglés.

Actividad de escritura

Solamente hay una actividad de escritura en la unidad dos y se contextualiza en el tema de fotografías de eventos importantes. La instrucción aparece en la segunda lección y dirige a los alumnos a una sección que se encuentra en las últimas páginas del libro. En ésta hay cuatro ejercicios, uno de lectura, dos de gramática y uno de escritura. La Figura 4 muestra estos ejercicios y la secuencia en la que aparecen.



Figura 17. Actividad de lectura: Mi foto favorita. Fuente: (Latham-Koenig & Oxenden, 2014, p. 14) Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). *American English File: Level 2 Student Book*. Oxford University Press, 112.

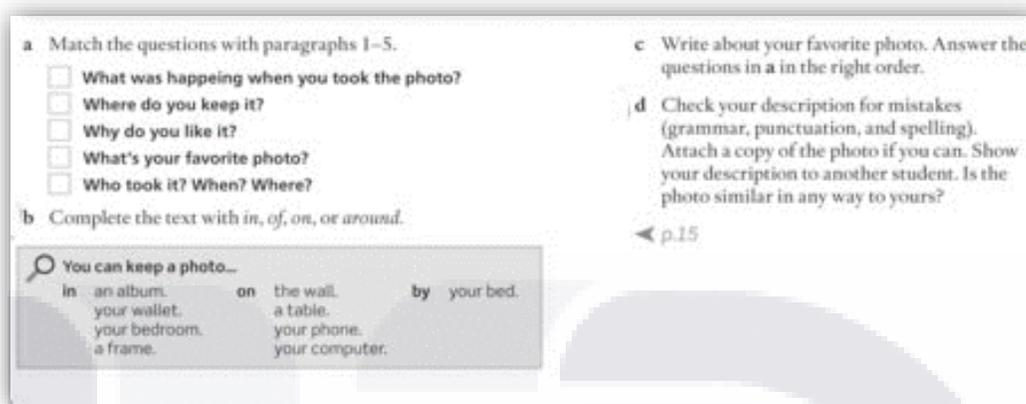


Figura 18. Actividad de escritura: Una foto importante. Fuente: (Latham-Koenig & Oxenden, 2014, p. 14) Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). *American English File: Level 2 Student Book*. Oxford University Press, 112.

El primer ejercicio es de asociación. Los alumnos deben asociar una pregunta a cada uno de los párrafos de la lectura que se encuentra en la parte superior de la página. En el segundo ejercicio, deben llenar los espacios en blanco con las preposiciones “*in, of, on*” y “*around*”. El tercer ejercicio es el de escritura y se indica que los alumnos deben escribir acerca de su fotografía favorita. Para ello, deben utilizar las preguntas del primer ejercicio y ordenarlas de tal forma que el producto final tenga sentido.

Luego, en el último ejercicio deben revisar su descripción para identificar errores y corregirlos e incluir la fotografía que describieron. Por último, deben intercambiar descripciones con alguno de sus compañeros para identificar si hay similitudes en sus fotografías. A pesar de que tres de los ejercicios no son de escritura, contextualizan y le dan sentido al ejercicio de escritura. El profesor debe revisar cada ejercicio y responder las dudas que puedan surgir.

Actividad de pronunciación

Estas actividades retoman vocabulario que se presenta en cada lección para uno de tres propósitos: a) enseñar la forma correcta de pronunciar ciertos fonemas, b) acentuar una sílaba en una palabra o c) acentuar ciertas sílabas en una oración. Los ejemplos que se utilizan se extraen de los contextos de insumos en la lección en la que se encuentran y

toman ventaja de los contenidos para enseñar aspectos fonéticos del idioma. En la Figura 5 se puede observar un ejemplo de una de estas actividades que tiene como propósito enseñar la forma correcta de pronunciar ciertos fonemas.

5 PRONUNCIATION regular verbs: *-ed* endings

a **137**) Listen and repeat the sentences.

 tie	We booked a vacation. We walked around the town.
 dog	We sunbathed on the beach. We argued about everything.
/ɪd/	We rented a house. We decided to break up.

b Say the simple past of these verbs. In which ones is *-ed* pronounced /ɪd/?

arrive ask end invite like love need park start stay

c **138**) Listen and check.

Regular simple past verbs
Remember that we don't usually pronounce the e in *-ed*. The *-ed* ending is usually pronounced /t/ or /d/. The difference between these endings is very small. We only pronounce the e in *-ed* when there is a **t** or a **d** before it, e.g., *wanted, ended*. With these verbs *-ed* = /ɪd/.

Figura 19. Actividad de pronunciación: terminaciones en *-ed*. Fuente: (Latham-Koenig & Oxenden, 2014, p. 14) Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). *American English File: Level 2 Student Book*. Oxford University Press, 13.

Esta actividad contiene tres ejercicios de pronunciación para la terminación “*-ed*” de los verbos regulares en pasado simple. El primer ejercicio muestra una tabla que categoriza las tres formas de pronunciar la terminación, ejemplificado con dos oraciones para cada una. La guía del maestro sugiere que se explique y modele cada uno de los tres sonidos y que posteriormente se reproduzca una grabación de audio en donde se pronuncie cada ejemplo.

El segundo ejercicio proporciona una lista de verbos regulares y los alumnos deben identificar en cuales de estos se pronuncia el fonema /ɪd/ para la terminación “*-ed*” del tiempo pasado simple. Finalmente, en el tercer ejercicio, el profesor debe reproducir otra grabación de audio para que los alumnos revisen sus respuestas y se proporciona un recuadro con reglas a seguir al pronunciar cada una de las tres terminaciones.

Actividad de vocabulario

El vocabulario en la unidad dos se enseña de dos maneras: contextualizado y aislado. Se entiende por vocabulario contextualizado al uso palabras o frases que se encuentran dentro de una situación en un ejercicio, es decir, dentro de una lectura acerca de las vacaciones, una grabación de audio sobre un reportaje o entrevista, etc. La Figura 6 muestra un ejercicio en el que aparece una actividad de vocabulario contextualizado.

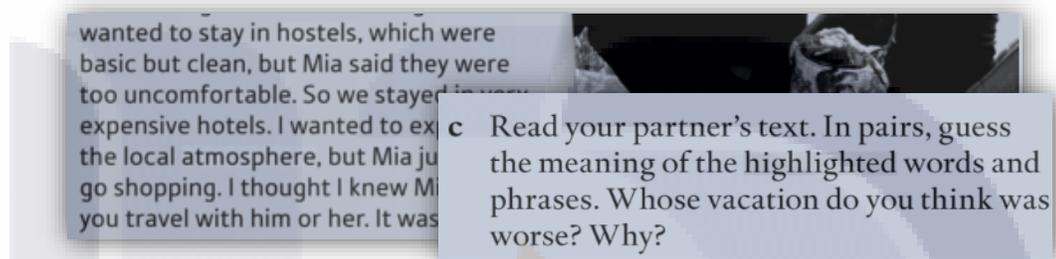


Figura 20. Actividad de vocabulario: pasado simple. Fuente: Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). *American English File: Level 2 Student Book*. Oxford University Press, 12.

Este ejemplo pertenece a una actividad de lectura y expresión verbal que se encuentra en la segunda lección del libro de texto. La lectura contiene palabras y frases resaltadas con marcatexto y, trabajando en parejas, los alumnos deben tratar de adivinar su significado. Posteriormente, el profesor revisará las respuestas con los alumnos, proporcionando significados cuando se requiera.

Por otro lado, el vocabulario aislado es aquel que aparece sin contexto alguno en un ejercicio de asociación, de listado, de repetición, de reactivos de opción múltiple o de llenar espacios en blanco, entre otros. Estos ejercicios no se incluyen en situaciones contextuales, no hay una historia o trasfondo, simplemente se proporcionan por el libro de texto o por el profesor de manera aislada. La Figura 7 muestra un ejemplo de este tipo de actividades.

3 VOCABULARY verb phrases

a Make verb phrases with a verb from box 1 and a phrase from box 2. All the phrases are from the story.

invite somebody to dinner

<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> invite have drive meet give take wait be play leave run 	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> along Bridge Street somebody your email / phone number a song across the street in a hurry in a coffee shop for somebody the club very late somebody to dinner somebody to a restaurant a wonderful time
---	---

b Cover box 1. Try to remember the verb for each phrase.

Figura 21. Actividad de vocabulario: frases de verbos. Fuente: Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). *American English File: Level 2 Student Book*. Oxford University Press, 12.

La actividad contiene dos ejercicios. En el primero hay un enfoque en dos recuadros y el profesor puede iniciar con una definición de las palabras. Los alumnos deben combinar un verbo del primer recuadro con una frase del segundo para formar frases de verbos, por ejemplo, “*invite somebody to dinner*”. En el segundo ejercicio, los alumnos deben cubrir los verbos del primer recuadro y revisar cuantas frases pueden recordar de memoria.

Actividad de gramática

La gramática en la unidad dos también se enseña de dos maneras: inductiva y deductiva. Se entiende por enseñanza de gramática inductiva a toda estructura gramatical que se introduce por medio de un contexto o situación (p.ej. una lectura acerca de las vacaciones) y que alienta a que el alumno descubra por sí mismo las reglas de la estructura presentada (Purpura, 2004). La Figura 8 presenta un ejemplo de cómo se enseña la gramática del pasado simple de manera inductiva.

Laura 26, a nurse

Last spring, my best friend Isabelle and I **booked** a vacation in Costa Rica. We **rented** a small house for a week with a fantastic view of the ocean. At the last minute another friend, Linda, **asked** if she could come, too. We felt sorry for her because she **had** problems with her boyfriend.

Costa Rica was magical and though it was a disaster for one simple reason, she's not poor, but she just didn't like sightseeing, she didn't like the activities that cost too much. She complained that it was too expensive for lunch or dinner, she didn't like it or she bought a small house. I invited her and she said yes. The most expensive thing was the house, although Isabelle and I paid for the house, Linda never once

“ I'd love to go back to Costa Rica one day...but without Linda. ”

b Now underline the simple past verbs in Laura's text. What are the base forms?

c Find and underline two simple past verbs in the two texts. How do you make and in the simple past...?

- with normal verbs
- with *was / were*
- with *could*



Figura 22. Actividad de gramática: pasado simple. Fuente: Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). *American English File: Level 2 Student Book*. Oxford University Press, 12-13.

En el primer ejercicio, los alumnos deben encontrar y subrayar verbos afirmativos en pasado simple en la lectura de Laura y deben descifrar la forma básica de cada verbo. Luego, en deben encontrar y subrayar dos verbos negativos en pasado simple, explicando cómo formar la estructura de este tiempo verbal en oraciones negativas y en preguntas con verbos *normales*, con el verbo *ser* o *estar*, con el verbo *podría* y con verbos *normales*, refiriéndose a aquellos que no encajan en las otras dos categorías.

Este se considera un ejercicio inductivo porque antes de analizar la estructura gramatical, en este caso del pasado simple, primero se muestra dentro del contexto de una lectura. De esta manera, los alumnos entran en contacto con los verbos en ese tiempo verbal a través de su contextualización (las vacaciones), antes de ser explicado.

Por otro lado, la enseñanza deductiva de una estructura gramatical, es aquella que aparece sin contexto alguno dentro de un ejercicio, deliberadamente explicada a través de fórmulas, reglas y descripciones extensas (Purpura, 2004). La Figura 9 ejemplifica la enseñanza de gramática deductiva del pasado simple a través de reglas.

2A simple past: regular and irregular verbs 

	regular	irregular
<input type="checkbox"/>	I stayed with friends.	We went to Brazil on vacation.
<input type="checkbox"/>	I didn't stay in a hotel.	We didn't go to São Paulo.
<input type="checkbox"/>	Did you stay for the weekend?	Did you go to Rio?
<input checked="" type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	Yes, I did.	No, we didn't.
Wh <input type="checkbox"/>	Where did you stay?	Why did you go there?

1 36 

- Use the base form after *didn't* for negatives and *Did...?* for questions.
- Remember: auxiliary, subject, base form, e.g., *Did you go out last night?* or question word, auxiliary, subject, base form, e.g., *Where did you go?*

spelling rules for regular verbs		
base form	past	spelling
work stay	worked stayed	add <i>-ed</i>
like	liked	add <i>-d</i> if verb ends in <i>e</i>
study	studied	<i>y > -ied</i> after a consonant
stop	stopped	if verb ends in consonant-vowel-consonant, double the final consonant

- Use the simple past to talk about finished actions in the past.
- The form of the simple past is the same for all persons.
- To make the simple past of regular verbs add *-ed*. See the spelling rules in the chart.
- Many common verbs are irregular in the simple past, e.g., *go > went*. see > *saw*. See **Irregular verbs** p.164.

Figura 23. Actividad de gramática: verbos regulares e irregulares. Fuente: Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2014). *American English File: Level 2 Student Book*. Oxford University Press, 128.

Como se puede observar, en esta página se proporcionan reglas de la forma explícita del pasado simple. Por ejemplo, se indica que la regla para cambiar verbos regulares al tiempo verbal, es agregando la terminación “-ed” a la forma básica del verbo (p.ej. *wait* cambia a *waited*). A este tipo de enseñanza se le denomina como gramática deductiva, ya que se proporciona una descripción explícita de la forma en que se usa la estructura.

Estos siete tipos de actividades se presentan durante la unidad dos del libro de texto, correspondiente al nivel tres de los cursos de PILE. Se ha elaborado una descripción detallada de todos los ejercicios de cada actividad, junto con sugerencias y planeaciones de desarrollo e implementación de la guía del maestro para su consulta en la sección de Apéndice A de este documento de investigación.