



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL EN LA CLASE DE
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA MEDIANTE PROPÓSITOS
COMUNICATIVOS EVALUADOS POR LOS CAN-DO
STATEMENTS. UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PRÁCTICA
DOCENTE.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

PRESENTA:

Rocío Valencia Sánchez.

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. María Elizabeth Moreno Gloggner

CO-DIRECTORA DE TESIS:

Dra. María Luísa Spicer-Escalante

TUXTLA GUTÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE 2018



Universidad Autónoma de Chiapas

Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. Rocío Valencia Sánchez, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

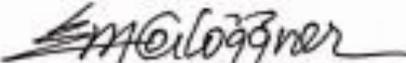
AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

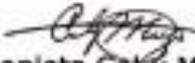
para el documento denominado "El desarrollo de la habilidad oral en la clase de inglés como lengua extranjera mediante propósitos comunicativos evaluados por los Can-Do Statements. Un análisis crítico de la práctica docente", elaborado por la persona antes citada.

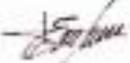
Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los treinta días del mes de septiembre del año dos mil dieciocho en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

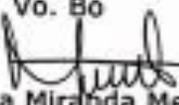
Atentamente,

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Dra. Maria Elizabeth Moreno
Gloggnner
Presidenta del jurado


Mtra. Antonieta Caty Mayor Turnbull
Secretaria del jurado


Dra. María Luisa Spicer-Escalante
Vocal del jurado

Vo. Bo

Dra. Mónica Miranda Megchún
Directora



Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) con el número de registro del becario 784678.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, la concepción de este trabajo está dedicada a mis padres, pilares fundamentales en mi vida. Deseo expresar mi agradecimiento por su ayuda y apoyo incondicional.

A sí mismo, mi agradecimiento a la Dra. María Elizabeth Moreno Gloggner, quien además de ser mi directora de tesis, por la dedicación y apoyo brindado en este trabajo, por el respeto a mis sugerencias e ideas y por la dirección y rigor que ha facilitado el transcurso de este proyecto.

Un trabajo de investigación es siempre fruto de ideas y esfuerzos que corresponden a un producto colaborativo. En esta ocasión mis más sinceros agradecimientos a la Dra. María Luisa Spicer-Escalante por el seguimiento a este trabajo, así como, el recibimiento afectuoso que tuvo conmigo durante mi estancia en UTAH, por compartirme información trascendental y por ser mi Co-directora. Así también, a la Mtra. Cal y Mayor le agradezco las bases para llevar a cabo este trabajo.

A mis profesores les agradezco las bases y asesorías brindadas durante los dos años y ser ejemplo de dedicación y entrega en el ámbito de la investigación. A mis compañeros de posgrado por compartir sus experiencias.

A CONACYT por el reconocimiento y apoyo como becaria dentro de su programa de posgrado del PNPC.

El desarrollo de la habilidad oral en la clase de inglés como lengua extranjera mediante propósitos comunicativos evaluados por los *Can-Do Statements*. Un análisis crítico de la práctica docente.

“Second language acquisition is a rich, complex and dynamic process. One reason for this is that language and communication are rich and complex themselves”

(VanPatten, 2017, p. 37)



ABSTRACT

El presente estudio explora y analiza el desarrollo de la proficiencia comunicativa oral de estudiantes de inglés básico como lengua extranjera bajo las premisas del enfoque comunicativo, mediante la práctica de actividades que exponen a los estudiantes a la interacción, la interpretación y presentación de la información. En relación a los propósitos comunicativos establecidos a través de los *Can-Do Statements (CDS)*, como criterios de autoevaluación de NCSSFL-ACTFL (*National Council of State Supervisors for Languages & American Council on the Teaching of Foreign Languages*). Estas organizaciones crearon y patentaron los CDS con el objetivo de autoevaluar el aprendizaje de la lengua. De la misma manera, es importante tomar en cuenta el dominio de la competencia discursiva, sociocultural, gramatical y estratégica, así como sus oportunidades de optimización en el salón de clases (Savignon, 2006). Esta investigación se realizó en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Chiapas con estudiantes que cursan inglés como materia curricular. En la investigación se enfatiza el desarrollo de tareas con propósitos comunicativos en el aula con el objetivo de analizar la habilidad oral del estudiante. Este proyecto de investigación se llevó a cabo bajo los principios del enfoque cualitativo utilizando el método de la investigación-acción. La recolección de datos se realizó a lo largo de dos ciclos, a través de diferentes herramientas de investigación: la implementación de planes de clases con propósitos comunicativos, la observación, el diario del docente-investigador, el diario de aprendizaje de los estudiantes y la entrevista. El análisis e interpretación de resultados se aborda a través de la triangulación de datos obtenidos mediante los instrumentos y opiniones de los investigadores participantes. Se reportan algunos de los resultados obtenidos por los estudiantes del nivel 1 de inglés analizados mediante los criterios comunicativos en el desarrollo de la habilidad oral y los CDS. Como producto del proceso investigativo, se proponen fichas didácticas que incluyen el plan de clase y materiales que fomenten la competencia comunicativa oral, para facilitar que otros docentes implementen propósitos comunicativos en sus planes de clase y ocupen los CDS con los estudiantes.

Palabras claves: *Can-Do Statements*, Enfoque Comunicativo, Enseñanza de Lengua Extranjera, Investigación-acción, práctica docente.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	1
2. REFERENTES TEÓRICOS.....	7
2.1 Formación docente	7
2.2 La metodología de enseñanza.....	9
2.3 Las estrategias de enseñanza	11
2.4. Teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas.....	14
2.5 Antecedentes teóricos del Enfoque Comunicativo.....	16
2.6 La comunicación en el aula	19
2.7 La competencia comunicativa y las sub competencias	21
2.8. Competencia comunicativa en la habilidad oral.....	24
2.8.1 Propósitos comunicativos.....	25
2.8.2. La Competencia Estratégica y la Metacognición	27
2.8.3 La evaluación	30
2..8.4 El uso de los <i>CAN-DO STATEMENTS</i> (CDS).....	32
2.9. Factores internos y externos que involucran el aprendizaje de una lengua extranjera	39
3. PROCESO METODOLÓGICO	42
3.1 Diseño de la investigación.....	42
3.2 Contexto	45
3.3 Participantes	46
3.4 Estrategias metodológicas de recolección de la información	47
3.4.1 Planes de clase	48
3.4.2 Observación participante.....	49
3.4.3 Self-Assessment of Teaching Statements (SATS).....	49
3.4.4 Diario del estudiante/ <i>exit ticket</i>	50

3.4.5 Can-Do Statements (CDS)	51
3.4.6 Entrevista	52
3.5 Recolección de datos	52
3.6 Procedimiento de análisis de los propósitos comunicativos	53
3.6.1 Propósito (<i>purpose</i>)	55
3.6.2 Contexto (<i>setting/context</i>)	55
3.6.3 Rol (<i>role</i>)	55
3.6.4 Evento comunicativo (<i>communicative event</i>)	56
3.6.5 Funciones del Lenguaje (<i>Language functions</i>)	57
3.6.6 Nociones del estudiante (<i>knowledge</i>)	57
3.6.7 Habilidades retóricas (<i>rethorical skills</i>)	57
3.6.8 Variedad de la lengua (<i>variety</i>)	57
3.6.9 Contenido gramatical y lexical (<i>grammatical and lexical content</i>)	58
3.7 Problemas éticos considerados	58
4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	60
4.1 Análisis de los planes de clases y los propósitos comunicativos	61
4.2 Actividades Comunicativas (Communicative Tasks)	71
4.4.2 Análisis de la actividad de <i>information-gap/ jigsaw</i>	79
4.3 La comunicación en el aula desde la perspectiva del estudiante	86
4.4 Autoevaluación de los aprendizajes CDS	90
4.5 Reflexión de la práctica docente	97
5. PROPUESTA PEDAGÓGICA	104
6. CONCLUSIONES	120
7. REFERENCIAS	132
ANEXOS	139
I. Plan de clase utilizado en esta investigación	140
II. Ejemplo de <i>Self- Assessment of Teaching Statetments (SATS)</i>	144

III. Ejemplo de un boleto de salida (<i>exit ticket</i>).	147
IV. Ejemplo de <i>Can-Do Statements</i>	149
V. Formato de entrevista semiestructurada a estudiantes.	151
VI. Transcripciones de las actividades comunicativas.	157

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dimensiones de las estrategias docentes, tomado de Anijovich y Mora (2009). Elaboración propia.	12
Figura 2. Elementos de la comunicación, tomado de Palma (2014). Elaboración propia.	18
Figura 3. Modelo de la competencia comunicativa, tomado de Celce- Murcia (2007). Adaptación del gráfico.	23
Figura 4. Estrategias metacognitivas, tomado de Oxford (1990). Elaboración propia.	31
Figura 5. The world- Readiness Standards for Learning Languages. Tomado de (ACTFL, 2017). Elaboración propia.	38
Figura 6. Etapas de la investigación-acción McNiff (1997). Elaboración propia	44
Figura 7. Ciclos de procesos en la investigación-acción Burns (2016). Elaboración propia.	45
Figura 8. Estrategias metodológicas en ambos ciclos durante el proceso de investigación.	48
Figura 9. Taxonomía de Bloom basado en el original de Shrum y Glisan (2015). Elaboración propia.	66
Figura 10. Proceso Didáctico empleado en esta investigación. Elaboración propia.	69

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de la comunicación. Tomado de VanPatten (2017). Elaboración propia.	20
Tabla 2. Can-Do Statements tomado de ACTFL-NCSSFL. Elaboración propia.	35
Tabla 3. Criterios de evaluación de ACTFL (2015). Basado en el original de inglés de ACTFL (2015).	37
Tabla 4. Cuadro comparativo de ambos ciclos en la investigación.	58
Tabla 5. Análisis de los propósitos Comunicativos del primer ciclo. Conceptos tomados de (Richards, 2006). Elaboración propia	63
Tabla 6. Análisis de los propósitos Comunicativos del segundo ciclo. Conceptos tomados de (Richards, 2006). Elaboración propia	64
Tabla 7. Cuadro comparativo de los propósitos comunicativos empleados en ambos ciclos	65
Tabla 8. Fortalezas y áreas de oportunidades de la práctica docente	100
Tabla 9. Reflexión de la docente investigadora.	102

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Actividad de <i>infomation-gathering</i> utilizada en el segundo ciclo de la investigación. Elaboración propia (2018).	80
Imagen 2. Actividad de <i>jigsaw</i> utilizada en el segundo ciclo de la investigación. Elaboración propia (2018).	81
Imagen 3. Fotografía de dos estudiantes realizando la actividad de <i>opinionon</i> <i>sharing</i> . (2018).	82
Imagen 4. Fotografía de los estudiantes en clase.	83

LISTA DE ACRÓNIMOS UTILIZADAS EN ESTA TESIS

ACTFL: *American Council on the Teaching of Foreign Languages.*

AC: Actividades Comunicativas

CDS: *Can-Do Statements*

C1: Ciclo uno

C2: Ciclo dos

E2: Estudiante número 2

IA: Investigación-Acción

L1: Lengua Materna

L2: Segunda Lengua

LE: Lengua Extranjera

NCSSFL: *National Council of State Supervisors for Foreign Languages*

PC: Propósito Comunicativo

SATS: *Self-Assessment of Teaching Statements*

SFLL: *Standards for Foreign Language Learning*

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, a causa de la globalización y los flujos migratorios, suele ser necesario aprender dos o más idiomas. Por consiguiente, la demanda de docentes de segundas lenguas (L2) y lenguas extranjeras (LE) es de suma importancia en el Sistema Educativo de México. Los análisis estadísticos demuestran que, aunque existe un número considerable de profesores de inglés formados en instituciones de educación superior, únicamente el 42% de ellos se capacitan una vez insertos en el campo laboral (mexicanosprimero, 2018). Por tanto, es imprescindible que los profesores de lenguas se actualicen en las tendencias y corrientes pedagógicas con mayor eficacia, para afrontar los desafíos dinámicos de los estudiantes y sus diversas necesidades de comunicación en la lengua extranjera.

Los seres humanos desde muy temprana edad intentamos expresar opiniones, convencer a nuestros interlocutores, apelar por nuestras necesidades, por lo que cuando se estudia un segundo idioma se necesita aprender cuándo, dónde y cómo comunicarse de manera efectiva. Estudios previos (Domínguez y Moreno, 2009) llevados a cabo en la Universidad Autónoma de Chiapas, demuestran que la habilidad oral es una de las más difíciles de alcanzar, debido al proceso paulatino y complejo que implica la habilidad de comunicarse en otra lengua. Asimismo, un problema que enfrentan los estudiantes, cuando se trata de una lengua extranjera, es el contacto limitado y muchas veces indirecto. Por lo que es pertinente, que en el aula de LE se proporcione un contexto ideal, donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades lingüísticas comunicativas básicas con el propósito de alcanzar y resolver las demandas del mundo global (ACTFL, 2014, 2015, 2017).

En este sentido, algunos estudios de L2 demuestran que el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera es más eficaz mediante el enfoque comunicativo. La competencia comunicativa se define como la capacidad de elaborar, producir y codificar mensajes tanto en lo oral como en lo escrito (Savignon, 2006; Celce-Murcia, 2007). Por ello, la autora propone la práctica de actividades comunicativas enfocadas a que los estudiantes se expongan a la interacción, la interpretación y presentación de mensajes. Insiste en que las acciones docentes en el aula proporcionen un *input* estructurado y comprensible para el estudiante, así como la oportunidad de un *output*. Sin dejar a un lado la competencia lingüística, distintos autores (Savignon, 2001; VanPatten, 2017) sugieren la enseñanza de

la gramática con énfasis en el significado y desde una perspectiva comunicativa. Asimismo, Ballman *et al.* (2001) utilizan este enfoque en sus clases de lengua y afirman que, mediante la enseñanza comunicativa, la relevancia de los contenidos para el aprendiz y la resolución de los problemas que se presentan en el mundo es de mayor utilidad, debido a que los estudiantes asisten a las clases de lengua no con el propósito de recitar los puntos gramaticales, sino con el propósito de comunicarse en la lengua meta.

El enfoque comunicativo se ha enseñado desde los años setentas en Gran Bretaña (Richards y Rogers, 2003). En este enfoque, el rol del profesor es el de un instructor o guía, quien ayuda a los estudiantes a comunicarse, a través de actividades significativas, aunado a la suficiente cantidad de gramática y vocabulario para que el estudiante pueda llevar a cabo la actividad con un mínimo apoyo (Savignon, 2001). Actividades significativas son aquellas que representan experiencias reales en un entorno práctico, donde la tarea del profesor es ayudar a los estudiantes a que utilicen la lengua meta para interactuar y comunicarse en las actividades (Lee y VanPatten, 2003).

Para lograr una clase realmente basada en el enfoque comunicativo es necesario considerar que sin la existencia de un *input* estructurado y comprensible la adquisición del idioma de manera comunicativa resulta poco probable o de mayor dificultad. Lee y VanPatten (2003) sugieren que el *input* que recibe el estudiante esté asociado a un mensaje realmente significativo donde tenga que prestar atención para lograr una actividad comunicativa.

Se entiende como *input* estructurado y comprensible, al modelo de enseñanza que se sigue para lograr una meta comunicativa efectiva. El *input* que el estudiante recibe necesita partir de lo más sencillo, enfocarse en el significado y en una sola cosa. Para que el *input* sea comprensible es necesario utilizar el lenguaje corporal, utilizar oraciones cortas, hablar más lento, entre otras (Lee y VanPatten, 2003). Aunado a esto, se encuentra la postura de Swain en (Spicer-Escalante y DeJonge-Kannan, 2014) quien explica que el *input* comprensible no es totalmente suficiente, sino que los estudiantes necesitan *output*. Es decir, el aprendiz requiere de oportunidades suficientes para poder expresar, interpretar y presentar en la lengua meta.

Tomando en cuenta la importancia del desarrollo de la habilidad oral en el proceso de aprendizaje de una lengua, en esta investigación se utilizan los *Can-Do Statements* (CDS), para ayudar a los estudiantes a evaluarse y desarrollar elementos de metacognición a través de la evaluación en cada clase. Las organizaciones *National Council of State Supervisors for Foreign Languages* (NCSSFL) y la *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) crearon y patentaron los CDS. Según los resultados de investigaciones hechas en la Universidad de Nebraska-Lincoln, la Universidad de Ontario y Brigham Young University, se ha visto la efectividad del uso de los CDS en las clases de lenguas (Faez et al., 2011; Tigchelar et al., 2017; Papp & Jones, 2008). En México se han hecho estudios sobre el uso del enfoque comunicativo; sin embargo, no existen datos sobre la implementación de los CDS probablemente por ser éstos estándares nacionales estadounidenses. Se hace entonces evidente la necesidad de investigar sobre el desarrollo de la habilidad oral a través de la implementación de los CDS en la clase de inglés como lengua extranjera. Lo anterior, ayudaría a los profesores de lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas a utilizar los CDS y estrategias docentes que fomenten la comunicación en el aula. Este trabajo de investigación también contribuirá a dotar de herramientas efectivas a los estudiantes que enfrentan dificultad en la habilidad oral.

Esta investigación se lleva a cabo en la Facultad de Ingeniería, Campus 1 de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) con estudiantes de segundo semestre de Ingeniería, que cursan el primer nivel de inglés. De acuerdo con ACTFL (2017), estos estudiantes se encuentran en un nivel básico (*novice low*). El interés de este trabajo surgió mediante un proceso reflexivo y la observación de la propia práctica docente. Al observarla, me percaté que mi filosofía de enseñanza reflejaba que a pesar de conocer todos los fundamentos del enfoque comunicativo, aún utilizaba la enseñanza tradicional, misma que priorizaba los aspectos lingüísticos, más que los comunicativos. En consecuencia, surgió la inquietud de explorar y consolidar estrategias docentes que fomentaran el desarrollo de actividades bajo el enfoque comunicativo. Así como, explorar el uso de los *Can-Do Statements* en la clase de inglés como lengua extranjera dando pauta a una mejora en la propia práctica docente al identificar mis fortalezas y áreas de oportunidades.

La utilización de un análisis reflexivo en la investigación se fundamenta en la investigación-acción colaborativa (Spicer-Escalante & deJonge-Kannan, 2014). El uso de esta metodología permite que, mediante los ciclos de planeación, implementación, observación y análisis de estrategias docentes específicas, se fomente la comunicación en el aula y se consolide un plan de acción. Para la segunda parte; se ejecuta el plan de mejora, la recopilación de la nueva información se triangula mediante los datos y la reflexión teórica sobre la práctica de ambos ciclos. A continuación, se presenta el objetivo general y objetivos específicos que rigen esta investigación:

Objetivo general:

Analizar y reflexionar sobre el desarrollo de la habilidad oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera a nivel básico, en relación a los propósitos comunicativos establecidos y evaluados a través de los *Can-Do Statements*.

Objetivos específicos:

- Diseñar e implementar lecciones con propósitos comunicativos y evaluar el desarrollo de la habilidad oral.
- Reflexionar en los resultados de la implementación de actividades comunicativas para lograr los propósitos comunicativos correspondientes en la clase de inglés básico como lengua extranjera.
- Explorar las ventajas, desventajas y desafíos que representa para la docente investigadora la implementación de las actividades comunicativas a través de los propósitos comunicativos en la clase de inglés básico como lengua extranjera.
- Analizar el progreso del desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes con las estrategias docentes que se implementen.
- Proponer fichas pedagógicas con propósitos comunicativos para desarrollar la habilidad oral de estudiante de inglés básico como lengua extranjera.

Estos objetivos específicos mencionados anteriormente, conllevan a la formulación de las preguntas de investigación, mismas que fueron guiando el trabajo.

1. ¿Cómo reaccionan los estudiantes de inglés básico a la implementación de las actividades comunicativas a través de los *Can-Do Statements*?
2. ¿Qué retos enfrentan los estudiantes de inglés básico al utilizar actividades comunicativas a través de los *Can-Do Statements*?
3. ¿Cuáles son las actividades comunicativas que fomentan mejor el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes a nivel básico?
4. ¿Cómo ayuda a los estudiantes para comunicarse en inglés el uso de los *Can-Do Statements*?
5. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de mi práctica docente al implementar los *Can-Do Statements* en la clase de inglés como Lengua Extranjera?

PANORAMA GENERAL DE LA TESIS

Este trabajo se ha estructurado en seis capítulos. **En el primer capítulo** se presenta la problematización y justificación de este trabajo, así como los objetivos y preguntas de investigación que guían este proceso.

En el segundo capítulo se presentan los principios del Método Comunicativo (Ballman *et al.*, 2001; Ellis, 2012; Lee & VanPatten, 2003; Shrum & Glisan, 2015). La importancia de la formación de docentes competentes y críticos reflexivos en la práctica docente a través de un modelo llamado SATS *Self Assessment of Teaching Statements* diseñado por (Spicer-Escalante & deJonge-Kannan, 2016). Seguido de cómo el papel del docente de lengua ha cambiado con el pasar en los años. Se aborda la competencia comunicativa, para sensibilizar al lector y una mejor comprensión de términos y definiciones sobre la competencia comunicativa (VanPatten, 2017; Richards, 2006; ACTFL, 2014, 2015, 2017; Lightbown & Spada, 2013; Shrum & Glisan, 2015; Savignon, 2001). Así mismo, se explican los conceptos de la comunicación en el aula, actividades y propósitos comunicativos que son importantes considerar al planear las clases de lengua (Palma, 2014; Richards y Rogers, 2003; Celce-Murcia, 2017). Por último, se expone la importancia de la autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes a través de los *CDS* (Oxford, 1994, 2014; ACTFL, 2015, 2017; Oxford & Nikos, 1989).

En el tercer capítulo, bajo el título “Recuento del proceso metodológico” se describe el acercamiento metodológico aplicado en la investigación. Se mencionan las técnicas y herramientas para la recolección de datos, así como el procedimiento empleado para la sistematización y categorización de la información obtenida. Así mismo, los problemas éticos considerados. Para lograr el primer objetivo, se diseñaron planes de clases con propósitos comunicativos bajo el uso de actividades, tareas y ejercicios donde el estudiante utiliza la lengua en los tres modos de comunicación. Para analizar el resultado de las actividades comunicativas planeadas, la recogida de datos se realizó a través de la observación, diario del docente investigador como *Self-Assessment of Teaching Statements* (SATS), siendo éste un modelo de observación donde la docente analiza, evalúa y reflexiona sobre su propia práctica docente. Así también se analiza el corpus de las actividades comunicativas y los *Can-Do Statements* (CDS), como criterios de autoevaluación de la lengua, el diario de estudiantes (*Exit tickets*) y algunas entrevistas a estudiantes. En la implementación de los CDS, se usaron las autoevaluaciones ya propuestas por las organizaciones ACTFL-NCSSFL. Asimismo, a través de ellos se logró evaluar el progreso de la competencia comunicativa

El cuarto capítulo corresponde a los resultados surgidos del análisis a través de categorías y códigos. Se analizan las cinco categorías que emergieron en esta investigación las cuales son: análisis de los planes de clase y propósitos comunicativos, las actividades comunicativas, la comunicación en el aula desde la perspectiva del estudiante, la autoevaluación de los aprendizajes a través de los CDS y finalmente, la reflexión de la práctica docente. **En el quinto capítulo** se presenta la propuesta pedagógica como resultado de esta investigación. En esta sección se provee el ejemplo de tres fichas pedagógicas piloteadas y evaluadas por otros profesores. **En el sexto capítulo** se encuentran las conclusiones a las que se llegaron después de haber terminado el proceso. En esta sección se contesta las preguntas de investigación y se presentan algunas sugerencias pedagógicas que fueron útiles para la profesora. Finalmente, en el **último apartado** se presentan los anexos los cuales lo integra, plan de clase, ejemplo de SATS, ejemplo de *exit ticket*, ejemplo de CDS, entrevista realizadas a los estudiantes y las transcripciones y categorización de las entrevistas, así como las transcripciones de las actividades comunicativas.

2. REFERENTES TEÓRICOS

El presente apartado presenta el marco conceptual de los diferentes términos que serán tratados en esta investigación, con el propósito de sensibilizar al lector y permitir una mejor comprensión del proceso. Primeramente, desde la formación docente, seguido de un recuento de las teorías del aprendizaje de segundas lenguas, continuando con el desarrollo de la competencia comunicativa. Así mismo, la definición y surgimiento de los *Can-Do Statements*, siendo estos una manera de autoevaluación para el estudiante en el aprendizaje de una lengua. Finalmente, se presenta un panorama sobre la complejidad de factores internos y externos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera.

2.1 Formación docente

La formación preliminar y continua de los profesores representa un aspecto destacado de la metodología del inglés como una L2 o LE. A medida que las metas del aprendizaje y la enseñanza de L2 van agregando diversas formas de comunicación en distintos contextos sociales y culturales, la formación docente debe extenderse más allá del conocimiento gramatical de una lengua (Shrum & Glisan, 2015; ACTFL, 2015, 2017).

Las últimas tres décadas han resultado decisivas para la formación de profesores en L2, lejos de la tradicional creencia que solamente ciertos individuos llegan a dominar el “arte de enseñar” (Burns, 2011; Shrum & Glisan, 2015; Lee & VanPatten, 2003). En 2002, un grupo de instituciones liderado por el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) siendo organizaciones sobresalientes y reconocidos por su dedicación al mejoramiento en la enseñanza de lenguas mediante estándares para ubicar al estudiante dependiendo en el nivel de que se encuentre de la lengua. Asimismo, enfatizan en preparar estudiantes capaces de funcionar cultural y lingüísticamente, así como darle una utilidad a la lengua meta e involucrarse en el proceso de la adquisición. Estos estándares tienen como principal objetivo alcanzar un amplio consenso en el campo, reforzar el rigor de los programas actuales y establecer consistencia en el conocimiento, destrezas y conductas de los futuros profesionales en la enseñanza de cualquier lengua (ACTFL, 2014, 2015, 2017).

En contraste con los avances de la preparación para futuros maestros de inglés, el desarrollo profesional para los que ya ejercen la docencia presenta aún varias limitaciones, entre ellas la excesiva importancia a la instrucción gramatical y a la fidelidad hacia cualquier

método que funcione, la escasa conexión entre conocimientos procedentes del campo del aprendizaje y enseñanza en L2 (Spicer-Escalante, 2018; Shrum & Glisan, 2015; Burns, 2011).

En la actualidad, la demanda social valora ciertas características del aprendizaje, tales como la capacidad para aprender de manera autónoma, dando respuesta a las necesidades de formación que el individuo vaya necesitando, por lo tanto, se requiere de una formación docente diferente. No podemos hablar de formación docente como un concepto fácil de definir. Hoy en día, la diversidad de contextos y situaciones regionales en un mismo país aunado a la complejidad donde los docentes deben desarrollar su quehacer profesional, así como la práctica pedagógica en una gestión escolar requiere enfrentar al docente a un nuevo rol. Barraza (2007) añade que el concepto de formación docente tiene relación con la teoría y la práctica pero que formar es adquirir una forma, es decir, la posibilidad de actuar y reflexionar para perfeccionar dicha forma.

Burns (2011) señala que lo que sucede en un salón de clases y la interacción no es suficiente para explicar la complejidad en el aula de L2. Para descubrir qué es lo que sucede realmente en un salón de clases es necesario considerar elementos como; el aspecto social, cognitivo, ambiental y físico, en donde la interacción entre los individuos es crucial.

Un proceso de formación requiere de un tiempo determinado, una inversión personal de esfuerzo y voluntad pues persigue un fin claro. En el terreno educativo, Cáceres (en Moreno, 2011) define a la formación docente como un proceso permanente de adquisición y reestructuración de las habilidades. Como docente es importante estar consciente de las nuevas demandas del contexto y reflexionar de la transformación que requiere nuestra práctica, es decir, donde uno mismo realice un andamiaje propio generando cambios en nuestra propia práctica. Existen estudios donde reflejan que la autoformación docente basada en la reflexión de la misma práctica juega un papel crucial en la profesionalización (Spicer-Escalante & deJonge-Kannan, 2016, Zeichner y Liston, 2014). Carles Monereo (2014) en la investigación que realiza en la Universidad de Nayarit, analiza incidentes críticos y mira hacia las emociones que fluyen dentro del actuar del ser humano que deben ser atendidas tanto en el docente como en el estudiante.

En el ámbito del profesor de lenguas, la formación implica una fuerte relación entre teoría y práctica. Coexisten dos visiones encontradas al respecto; aquella que considera a la etapa de la formación académica profesional como el elemento para adquirir el elemento teórico directamente relacionado con la pedagogía, la didáctica, la lingüística etc. Y la etapa del ejercicio profesional como un momento posterior para la aplicación de la teoría, un proceso formativo que no se circunscribe solamente a los estudios profesionales, sino que se realiza a lo largo de la experiencia laboral, donde los conocimientos pueden ser contrastados, modificados, desechados o totalmente reconstruidos, a partir de la observación, la problematización y la acción reflexiva (Lima, 2006). Del mismo modo, es importante considerar las competencias que un docente de lengua debe poseer. Por lo que coincido con Perrenoud (2001)

Competencia es la actitud para afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento (p.9)

Los docentes jugamos un papel importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, es por ello que la metodología de enseñanza que se utilice en el aula, deben ser planteadas y planeadas, considerando el contexto, las necesidades de nuestra audiencia, especialmente en la enseñanza del inglés, tener claro el objetivo que se requiere alcanzar. Por lo que a continuación se aborda la metodología de enseñanza.

2.2 La metodología de enseñanza

En la actualidad, la práctica docente se encuentra en constante cambio y las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras han evolucionado a lo largo de la historia. Principalmente, a partir de las teorías lingüísticas y psicológicas. Los avances de estas disciplinas también se reflejan en la práctica pedagógica (Ellis, 2012). Es importante que como docentes conozcamos las metodologías más recientes para saber qué es lo que demanda que fomentemos en nuestros estudiantes. Richards y Rogers (2003) y Richards (2006) afirman que la metodología que utilice un docente incide de manera directa en el logro de los objetivos de una L2 o LE. Por otro lado, Shrum & Glisan (2015) y Savignon (2001) coinciden en que

las estrategias y actividades que se utilicen en el desarrollo del aprendizaje son determinantes para el uso de la LM, de la L2, o de la LE. Estos autores, además recomiendan una instrucción significativa y contextualizada de la LE para lograr el desarrollo de las cuatro competencias.

En un artículo reciente, Kramersch (2014) señala que el crecimiento de las tecnologías globales y la imparable expansión de las redes de información y la comunicación en los últimos treinta años, han modificado las condiciones para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de una L2. Un creciente número de expertos (ACTFL, 2015, 2017; VanPatten, 2017; Tigchelaar et al., 2017; Savignon, 2001; Celce-Murcía, 2017) proponen la creación de currículos, materiales y técnicas pedagógicas que integren el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas con el de destrezas analítico-críticas, una sensibilidad cultural y la capacidad de expresar pensamientos e ideas desde el inicio del aprendizaje de una L2.

Algunos autores como Burns (2011) y Larsen-Freeman & Cameron (2007) han investigado las razones declaradas por los docentes para explicar sus decisiones metodológicas o de enseñanza. El resultado explica que en la enseñanza de lenguas se distinguen entre métodos generales y específicos, tradicionales y contemporáneos. Burns (2011) define al método como una forma de enseñar una lengua que se basa en principios y procedimientos sistematizados que a su vez representa la concepción sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje. Los métodos difieren unos de otros en su concepción sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, en los propósitos y objetivos de enseñanza, en el tipo de programa que promueven y el papel que se le asigna al profesor y a los estudiantes (Burns, 2011).

A lo largo de los años se ha encontrado que no existe una receta o metodología que abarque todos los aspectos que se necesitan cubrir en ciertas circunstancias. Sin embargo, existen estudios (Ballman, Liskin-Gasparro y Mandell, 2001; Spicer-Escalante, 2018; Lee & VanPatten, 2003) que demuestran que al menos en la enseñanza de lenguas extranjeras el método comunicativo es efectivo, debido a que entiende que la lengua es más que un sistema de hábitos, propone un cambio radical en el papel del docente y el estudiante. El profesor se

convierte en un facilitador y el estudiante se transforma en un estudiante activo y responsable de co-construir su propio aprendizaje (Lee & VanPatten, 2013; VanPatten, 2017).

Suele ser esencial, conocer al menos de manera general las diferentes metodologías, pero esto no significa que sea una receta a la cuál a todos nos resulta el mismo pastel. Debido a que en ocasiones la metodología que el profesor decide usar dependerá en gran medida del contexto, las necesidades de los estudiantes, la edad, las circunstancias educativas, por mencionar algunos factores. El establecer una metodología de enseñanza se relaciona directamente con nuestra concepción del proceso de aprendizaje. Para un enfoque constructivista en el aprendizaje, la selección de la metodología de enseñanza debe de considerar lo siguiente:

El estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, él es quien construye los saberes de su grupo cultural y puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa e incluso lee o escucha lo que exponen otros (Coll en Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p.56).

Ahora bien, la función del docente es engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo, por lo tanto, esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente esa actividad (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Ellis (2012) sostiene, que no existe una verdadera participación de los estudiantes en la clase o su participación es mínima, debido a que los docentes pasan la mayor parte del tiempo tomando el rol central, con una participación más activa que el estudiante. Lo anterior indica que es esencial como docentes encontrar estrategias que nos ayuden a centrar la atención en el estudiante.

2.3 Las estrategias de enseñanza

Hablar de estrategias de enseñanzas hoy en día implica no solo a los métodos tradicionalistas y a las investigaciones realizadas en el pasado; esto también implica una mirada hacia el futuro de la enseñanza y el aprendizaje. Debido a los avances tecnológicos, las estrategias de enseñanzas van más allá de un plan. Las estrategias de enseñanzas son también consideradas como medios o recursos para la ayuda pedagógica. Una estrategia de

enseñanza equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional, del proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y saber ser (Ellis, 2012).

Definir el concepto de estrategia de enseñanza es algo amplio, debido a que no solo se refiere a la manera en la que se imparte el contenido, a una metodología mecánica. Por lo que, estrategia de enseñanza se define como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar a sus estudiantes a un aprendizaje más significativo (Anijovich y Mora, 2010). Implica tomar en cuenta que los estudiantes comprendan el por qué y para qué aprenden ciertos contenidos; y considerar la manera más conveniente en la que los temas puedan ser trabajados para los estudiantes.

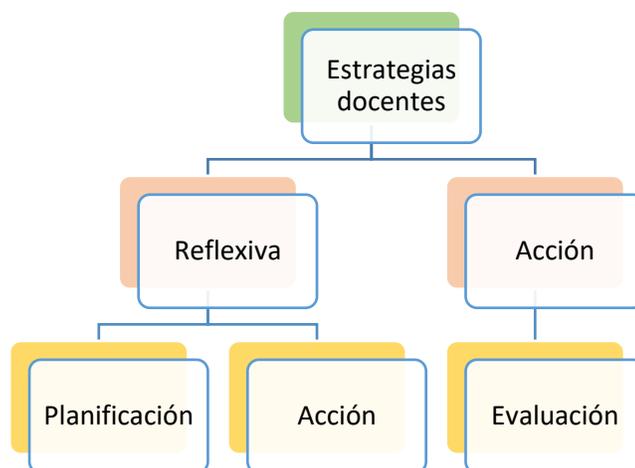


Figura 1: Dimensiones de las estrategias docentes, tomado de Anijovich y Mora (2010). Elaboración propia.

La figura 1 ilustra las dos dimensiones de las estrategias docentes: la reflexiva y la de acción. En la dimensión reflexiva el docente diseña su planeación. Dicha dimensión abarca desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis del contenido que se va a enseñar, la consideración de las situaciones en la que se va a enseñar, diseño de alternativas, hasta la toma de decisiones para cada actividad planeada. Por otro lado, la dimensión de la acción: involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas. A su vez, Anijovich y Mora (2010) explican que estas dos dimensiones también implican tres momentos:

- 1) Momento de la planificación en el que se anticipa la acción
- 2) Momento de la acción en el momento interactivo

3) Momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se auto evalúa la alternativa probada, se sugieren otras posibles maneras de enseñar

Desde mi experiencia y durante este proceso de investigación, puedo afirmar que lo anterior es una manera de ayudar en el proceso de aprendizaje, especialmente fomentar en el docente una constante reflexión, a partir de la revisión de la acción docente. Se puede agregar, que las estrategias de enseñanzas que el docente emplee favorecen en gran medida a una mejor comunicación en el aula y especialmente si existe retroalimentación de ambas partes.

Ahora bien, se aborda la estrategia docente en la enseñanza de lengua. En el enfoque comunicativo se propicia un tipo de enseñanza centrada en el estudiante, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje. Esto supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor y de los programas, a favor de una mayor autonomía de los estudiantes y, por lo tanto, de una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje (Shrum & Glisan, 2015; Lee & VanPatten, 2003; VanPatten, 2017). El análisis de las necesidades y la negociación con los estudiantes se constituyen, así, en el eje sobre el cual se articula la actuación de los docentes.

Bajo el enfoque comunicativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera pretende que el estudiante alcance un nivel de competencia comunicativa en dicha lengua (Ballman *et al.*, 2001; Savignon, 2001). Por lo tanto, son los estudiantes que, con ayuda del profesor consiguen aprender, por lo que el profesor tiene una función importante, pero secundaria. Por tal motivo, el profesor no tiene el control sobre el aprendizaje en la medida en que es un proceso interno de los estudiantes; sin embargo, las actividades deben ofrecer el tipo de estímulo que el proceso requiera. De acuerdo con el tiempo de experiencia en la docencia es evidente que los estudiantes aprenden de diferentes maneras. Es por eso que, como docente, al ser críticos y reflexivos de nuestra propia práctica docente, sin duda ayudará al proceso de aprendizaje del estudiante (Anijovich y Mora, 2010). El profesor de lengua extranjera no solo debe conocer una gran variedad de estrategias de enseñanza, sino también es necesario identificar y hacer frente a situaciones que afecten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recordando que nuestro papel es de facilitador y mediador del aprendizaje.

2.4. Teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas

Se observa que uno de los mayores retos de las ciencias del lenguaje ha sido explicar los complejos procesos que permiten que niños, en sus primeros años de vida, consigan dominar un código tan complejo como es la lengua. En esta sección se intenta exponer con brevedad las teorías de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras que más impacto han tenido en la práctica docente en los últimos años.

En el campo de la psicología y la educación, entendemos el aprendizaje como un proceso en el que participan experiencias emocionales, cognitivas y contextuales, las cuales nos permiten realizar cambios en nuestros conocimientos, comportamientos, mejorar nuestras habilidades o cambiar nuestra visión sobre lo que ocurre en el mundo (Illeris, 2002).

Las teorías del aprendizaje están así orientadas a describir cómo, el ser humano aprende. Existen tres teorías fundamentales; el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Cada una de ellas explica el aprendizaje de la siguiente manera:

- Conductismo: se refiere a aquello que resulta observable de manera objetiva.
- Cognitivismo: se refiere a los aspectos que tienen que ver con cómo sucede el aprendizaje en el cerebro y los procesos que conlleva
- Constructivismo: define al aprendizaje como un proceso a través en el cual el aprendiente construye de manera activa nuevas ideas y conceptos.

(Illeris, 2002, p.34)

A lo largo del tiempo, el concepto de aprendizaje y la visión de cómo se aprende han sufrido diferentes cambios. En la actualidad, existe la teoría social del aprendizaje definida por Wegner (2000) como una actividad o proceso natural y se basa en la idea en el que el aprendizaje es en esencia, un fenómeno fundamentalmente social, que refleja nuestra naturaleza social como seres humanos. De acuerdo con esta autora, las personas están continuamente aprendiendo cosas nuevas a través de la interacción social, es decir el ser humano aprende en interacción con otros, ya no solo en el contexto escolar.

En una sociedad donde la cultura es cada vez más importante, la construcción social del conocimiento hace surgir un nuevo paradigma que enfatiza la importancia de la cultura. La teoría del aprendizaje social está orientada al aprendizaje en general, pero se puede adaptar al aprendizaje de segundas lenguas.

A lo largo de la historia la enseñanza de lenguas extranjera ha ido cambiando a través del uso de diferentes métodos. Algunos de los enfoques que se han desarrollado en los últimos años sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de segunda lengua han sido postulados tomando como referencia las teorías de Piaget y Vygotsky, así como la teoría conductista. No obstante, en la actualidad la teoría de Vygotsky en torno a la interacción social es fundamental para explicar el proceso de aprendizaje desde el enfoque comunicativo (Shrum y Glisan, 2015).

Algunas corrientes dentro de la psicología cognitiva ven la adquisición del lenguaje como *“building up of knowledge that can eventually be called on automatically for speaking and understanding”* (Lightbown y Spada, 2013, p.6). Esta corriente considera que los estudiantes deben de prestar atención a la lengua que intentan aprender, hasta que algunos de los rasgos característicos de la lengua pasen a producirse de manera automática. En cuanto a la didáctica de las lenguas extranjeras, el cognositivismo sirve como base teórica al enfoque del código cognitivo; después de esto, surge el enfoque comunicativo que se verá a continuación (Lightbown y Spada, 2013).

La enseñanza de lenguas es un campo ampliamente debatido, constituye una parte esencial en el estudio de la interacción social. La historia moderna de la enseñanza de idiomas fue valorada como entrenamiento para la mente, un ejercicio de pensamiento lógico. En occidente, las controversias sobre cómo y qué enseñar en las aulas junto con la forma de evaluar el rendimiento del estudiante se ha documentado desde la Edad Media cuando el latín era la lengua franca (Savignon, 2006). Los esfuerzos de reformas han persistido hasta la actualidad, la llamada enseñanza del lenguaje comunicativo se ha convertido en un tema de discusión de la práctica y la teoría de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente con la posición del inglés como idioma global.

La esencia del enfoque comunicativo es la participación de los estudiantes en la comunicación para permitirles desarrollar su competencia comunicativa (Ellis, 2012; Shrum & Glisan, 2015; Savignon, 2006). Savignon en 1972 utilizó el termino de competencia comunicativa para caracterizar la habilidad de los estudiantes de lenguas para interactuar con otros hablantes; esta capacidad de que el significado se distinga de la capacidad de recitar diálogos o funciones gramaticales (Savignon, 2006). Canale y Swain (1980) propusieron una

pedagogía que incluyó más componentes a la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la competencia lingüística y la competencia sociolingüística. Posteriormente, Canale (1983) identificó la competencia discursiva como un cuarto componente distintivo. Por lo tanto, se puede apreciar que el enfoque comunicativo deriva de una perspectiva multidisciplinaria que incluye al menos lingüística, psicología, filosofía, sociología e investigación educativa (Savignon, 2006).

Así mismo, es importante resaltar características que no pertenecen al enfoque comunicativo. Las actividades se basan en una formación de hábitos mecánicos que se desarrollan a partir de ejercicios repetitivos. Así mismo, el énfasis se encuentra en la pronunciación correcta de las frases o palabras. No existe un propósito comunicativo y negociación en el significado. Savignon (2006) menciona que

CLT is not concerned exclusively with face-to-face oral communication. The principles of CLT apply equally to reading and writing activities that involve readers and writers engaged in the interpretation, expression, and negotiation of meaning; the goals of CLT depend on learner needs in a given context (p. 213).

Estos aspectos fueron necesarios tenerlos claros en esta investigación, para desarrollar planes de clases que brindaran la oportunidad a los estudiantes de interactuar y negociar el significado, siendo ellos participantes activos.

2.5 Antecedentes teóricos del Enfoque Comunicativo.

Con vista a nuestro estudio resulta útil distinguir a lo que se le denomina enfoque comunicativo. Este se organiza en torno a funciones comunicativas, por ejemplo; pedir disculpas, invitar, organizar, prometer, ordenar etc. en donde el estudiante debe conocer y dar el énfasis en los modos en los que cabe usar ciertas formas gramaticales para expresar tales funciones de manera adecuada (Savignon, 2003). Así mismo, para Shrum & Glisan (2015) se refiere al sistema de la lengua que un hablante nativo ha interiorizado, mientras la actuación se relaciona fundamentalmente con los factores psicológicos implicados en la comprensión y en la producción del discurso.

Sobre el enfoque comunicativo he encontrado en diferentes escritos (Savignon, 2001, 2003, 2006; Lee & VanPatten, 2003; Palma, 2014; Shrum & Glisan, 2015; VanPatten, 2017), las siguientes características que resulta importante considerar al diseñar un programa de la enseñanza de lenguas. Un enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas. Un enfoque comunicativo se compone al menos de competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica. Que sea el estudiante quien tenga la oportunidad de interactuar con hablantes de dicha lengua y que sea plenamente competente en intercambios significativos; es decir, de responder a necesidades comunicativas auténticas en situaciones reales, así como proporcionar al estudiante la oportunidad de reflexionar y evaluar su propio aprendizaje.

Savignon (2003) menciona que esencialmente en las fases iniciales del aprendizaje de una segunda lengua, se puede hacer uso óptimo de aquellos aspectos de la competencia comunicativa que el estudiante ya haya adquirido a través de la apropiación y el uso de su lengua materna y que resulten coincidentes con las destrezas comunicativas que se precisan para dominar la segunda lengua. Por lo que resulta necesario definir primeramente por lo que se entiende por comunicación en este estudio.

La palabra comunicación viene del latín comunicarse que significa “poner en común” (Palma, 2014). Es ahí que comunicarse significa transmitir ideas y pensamientos con el conjunto de ponerlos en común con otros. La necesidad de comunicación es netamente humana y se desarrolla en cada sujeto mediante relaciones que se establecen con aquellos que nos rodean, durante alguna actividad que se realice (Richards, 2006). Por lo tanto, la comunicación debe considerarse como un proceso complejo donde el lenguaje ejerce un papel primordial. Para profundizar en este concepto, es necesario puntualizar las diferencias entre lenguaje, lengua y habla. El lenguaje es un sistema de signos articulados y se manifiesta de manera particular y específica a través del habla; mientras que la lengua está conformada por el repertorio de posibilidades lingüísticas que poseen los hablantes para expresar e interpretar diversas palabras y enunciados. En la figura 2, se muestra los elementos que incluye la comunicación.

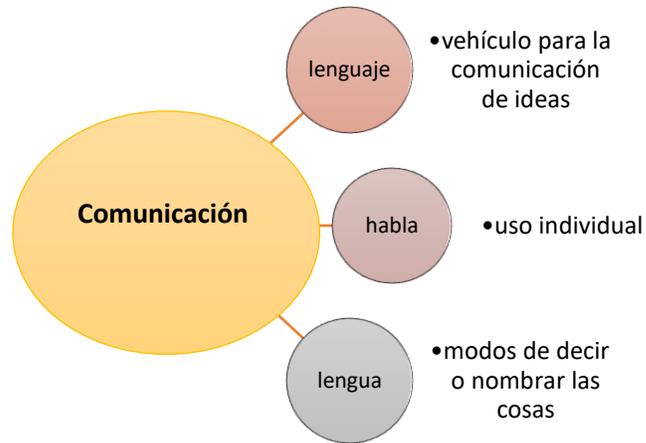


Figura 2. Elementos de la comunicación, tomado de Palma (2014). Elaboración propia

La comunicación siempre será recíproca; los participantes tienen la posibilidad de intercambiar los papeles; el emisor pasa a ser el receptor y viceversa. Algunos estudios (Savignon, 2001, 2006; Pennycook, 2001; Ellis, 2012; Lee & VanPatten, 2013) demuestran que el enfoque comunicativo incluye el reconocimiento de la diversidad cultural, normas de convención y un mayor círculo de expansión, aunado a la influencia de valores y actitudes de la comunidad. Así mismo, comentan que las personas difieren notablemente en sus reacciones al aprendizaje; algunos pueden dar la bienvenida y verlo como una oportunidad. Para otros, la necesidad de encontrar nuevas formas de autoexpresión puede ser acompañado de sentimientos negativos y cuestiones de poder e identidad. Considerando lo antes expuesto, todos estos aspectos se trasladan al aula de lengua. Este estudio se basa principalmente en la comunicación en el aula, por lo que es necesario que tanto estudiantes como docentes utilicen la lengua meta con un propósito.

2.6 La comunicación en el aula

El tener un concepto claro de comunicación, ayuda en gran medida al docente para promover actividades comunicativas que promuevan un significado en el mensaje. En ocasiones es importante preguntarnos como docentes, si realmente proporcionamos un contexto en el que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar habilidades comunicativas básicas. Savignon (2006) expresa que los profesores de lengua no han recibido la capacitación adecuada para la formación de una enseñanza comunicativa. Dadas las variaciones de enseñanza y contextos diferentes, es esencial para el docente programas de formación para capacitar a los docentes a comprender la naturaleza de estas variaciones y lo que implica para sus estudiantes (Tagle, 2011). Por lo tanto, se expresa la necesidad de retomar lo anterior e iniciar con cambios desde la planeación, y ejercicios que se establecen en la clase, considerando el rol que tendrá el docente y el estudiante en la clase de lengua (Spicer-Escalante, 2016).

Por ello, en este estudio he decidido examinar los principios actuales que rigen la comunicación en el aula. La autora Savignon (2006) comenta que para que realmente exista la comunicación es necesario *“the expression, interpretation, and sometimes negotiation of meaning in a given context. What is more, communication is also purposeful”* (p. 210). Esto quiere decir, que la comunicación en el aula va más allá de simplemente ejercicios donde los estudiantes tengan que mover la boca o pronunciar palabras en la lengua meta. El concepto de comunicación abarca una conexión entre mensajes, individuos, palabras con propósitos, negociaciones y así alcanzar un objetivo comunicativo (Lee & VanPatten, 2003; Shrum & Glisan, 2015). Lo anterior es simplemente una parte de lo que un docente podría considerar en el aula de L2, sin dejar de lado, los estilos de aprendizaje, la motivación, la edad, el contexto, por mencionar algunos. Realmente la comunicación en sí es bastante compleja y el grado de dificultad aumenta cuando se trata de una segunda lengua. Para VanPatten (2017) la comunicación en el aula implica conceptos tales como: el significado, la expresión, la interpretación, la negociación, el contexto y propósito.

Tomando en cuenta las definiciones del autor, se presenta a continuación la siguiente tabla para explicar cada uno de estos conceptos.

Un acto comunicativo implica:	
Concepto	Descripción
Significado:	Esto se refiere a la información contenida en algún tipo de mensaje. Por ejemplo, si alguien dice “son las seis de la tarde” el mensaje literal es que son las seis de la tarde. Sin embargo, el significado también puede referirse a la intención del hablante. Es decir, el locutor puede estar indicando que ya es tarde o que ya es la hora de comer.
Expresión:	Este término se define como la producción de cualquier entidad durante un evento comunicativo; por ejemplo, alguien podría decir “ <i>happy to see you!</i> ”, alguien puede enviarte un texto “ <i>Can’t wait to c u!</i> ” con tres caras sonrientes. Alguien podría afirmar en lenguaje no oral “ <i>I am happy you are here</i> ” y, sí, un perro podría mover la cola para decirte, “ <i>I am glad you are home!</i> ”. Todos estos ejemplifican que la expresión del significado no necesita ser oral, o que no sea únicamente oral. Incluso las personas expresan un significado sin lenguaje (levantando las cejas, sonriendo, agitando, entrecerrando los ojos). Mediante la interacción cara a cara, las personas tienden a usar el lenguaje tanto oral como no oral para expresar el significado de su mensaje.
Interpretación	La comunicación no es unilateral. La expresión de significado es comunicativa solo si alguien o alguna otra entidad espera comprender el mensaje o la intención. Por ejemplo, un perro no mueve la cola para sí mismo, lo mueve para que su dueño vea lo feliz que es al verlo.
Negociación:	La comunicación no siempre es exitosa, o puede ser parcialmente exitosa. Por ejemplo, si alguien dice que “la comunicación es compleja”, una respuesta podría ser “¿qué significa eso?”. La persona responde con una pregunta debido a la incapacidad de captar el mensaje o intención del locutor. La negociación ocurre todo el tiempo, especialmente entre personas que no necesariamente se comunican de la misma manera.
Contexto:	El contexto es una dimensión relevante en cualquier evento comunicativo. Se refiere a la configuración física del escenario y a los participantes. Por ejemplo, expresar un mensaje en un salón de clase no es lo mismo que expresarlo entre amigos en una reunión casual.
Propósito:	Las personas siempre hablan, escriben, escuchan o leen con un propósito u objetivo en mente. No solo porque los labios de alguien se estén moviendo o sus manos estén gesticulando signifique que estén comunicándose.

Tabla 1: Características de la comunicación, basado en el original en inglés de VanPatten (2017). Elaboración propia.

Lo anterior plantea que, si pensamos que enseñamos comunicativamente, debemos tomar en cuenta esto en nuestras actividades para que realmente ayudemos a nuestros estudiantes a

desarrollar una competencia comunicativa. VanPatten (2017) comenta que lo primordial es tener una definición de lo que es comunicación, para después enseñar comunicativamente. Del mismo modo, la selección de una metodología apropiada para el logro de la comunicación requiere una comprensión de las diferencias socioculturales (Savignon, 2006). Al proponer este marco teórico, se parte de asunciones generales acerca de la naturaleza de la comunicación. En este trabajo el concepto de comunicación fue cambiando con el transcurso del proceso, por lo que al principio consideraba que enseñaba comunicativamente, con el solo hecho de tener actividades donde los estudiantes estaban participando. A lo que esto ha cambiado; comunicación significa la acción de transmitir los sentimientos, ideas y pensamientos y tiene que existir un propósito por el cuál una persona se comunica, relacionado con la interpretación y negociación de un significado, ligado a un contexto. Por ende, esto se debe de ver reflejado en la manera de enseñar un idioma. En ocasiones, el considerar que los estudiantes están moviendo la boca no significa que exista un evento comunicativo y sin la existencia de la negociación del significado no existe la comunicación (VanPatten, 2017).

Las tendencias actuales en la enseñanza y aprendizaje de lengua están basadas en teorías que promueven la competencia comunicativa con el propósito de desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: leer, hablar, escuchar y escribir. Frente a las diferentes metodologías para la enseñanza de lengua, se optó por el enfoque comunicativo con la finalidad de ayudar a los estudiantes a desarrollar un aprendizaje más significativo, tomando un rol activo y reflexivo de su participación en el aula.

2.7 La competencia comunicativa y las sub competencias

Después de la segunda guerra mundial, surge el método audiolingual, el cual se basa en la memorización de estructuras gramaticales y fonológicas donde el aprendiente producía la lengua sin cometer errores gramaticales a causa de la repetición de diálogos (Richards y Rogers, 2003). La deficiencia con la que los aprendientes se enfrentaban al tratar de comunicarse en la lengua meta dio pie a la necesidad de nuevas propuestas didácticas o métodos de enseñanza. Esto conllevó a buscar la forma en el cual el objetivo de aprender un idioma fuera el comunicarse realmente en la lengua meta. Esto es el caso del enfoque

comunicativo cuyo propósito es lograr que el estudiante sea un participante activo capaz de negociar los significados para así poder comunicar el mensaje (Lee y VanPatten, 2003).

La competencia comunicativa comprende diversos campos de estudio. Tales como; la psicología, la cual abarca el comportamiento como parte de la expresión humana; la lingüística, que se relaciona con la formación de las habilidades del lenguaje; y la pragmática donde el uso de la lengua depende del contexto y de las situaciones de la cotidianidad (Schrum y Glisan, 2015). Estos autores explican que los postulados de Chomsky supusieron los surgimientos y la evolución del enfoque comunicativo, Sin embargo, quien acuñó el término fue Hymes (en Schrum y Glisan, 2015), quien expuso que existen reglas de uso lingüístico sin las cuales la gramática y sus reglas resultan inútiles. Para este autor, la competencia tiene que ir mucho más allá del conocimiento gramatical, se trata de percibir enunciados con realidades socialmente apropiadas; una persona lingüísticamente competente es capaz de saber cuándo hablar, cómo hablar, que decir y de qué modo hacerlo.

La competencia lingüística se enmarca en el contexto de la lingüística generativa transformacional de Chomsky. La competencia es el sistema de reglas lingüísticas interiorizadas por el hablante, que conforman sus conocimientos verbales y que le permite al hablante entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia engloba la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico (Schrum y Glisan, 2015, VanPatten, 2017; Ballman *et al.*, 2001). Como se mencionó anteriormente, el concepto competencia comunicativa fue propuesta por el etnógrafo Hymes, quien resalta que se necesita más que una gramática, saber cómo y cuándo saber usar el lenguaje en los diferentes contextos (Schrum y Glisan, 2015).

Tomando en cuenta las aportaciones de Chomsky, la de Hymes y otras teorías interaccionistas los autores Canale y Swain (1980) dividen el término competencia en tres sub-competencias: gramatical, sociolingüística y estratégica. Definiendo el término competencia como “el sistema subyacente de conocimientos y habilidades requeridos para la comunicación” (Canale y Swain, 1980, p. 13). Sin embargo, el estudio más reciente es el de Celce-Murcia (2007) quien redefine el modelo.

Hablar de la competencia lingüística es hablar de un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que son parte de la producción oral. Esto se lleva a cabo a través de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales. Savignon en 1972 uso el término de competencia comunicativa para caracterizar la habilidad del aprendiz de lengua para interactuar con otros hablantes (Savignon, 2006). Dicho trabajo fue retomado por la autora Celce-Murcía (2007) quien explica en la siguiente gráfica el modelo de competencia comunicativa.



Figura 3: Modelo de la competencia comunicativa, basado en el original en inglés de Celce-Murcia (2007).

La figura 3 ilustra las sub divisiones de la competencia comunicativa las cuales son las siguientes:

- **La competencia sociocultural:** se refiere al conocimiento pragmático, el hablante puede comunicarse y entender según el contexto.
- **La competencia discursiva:** comprende aspectos relativos a la cohesión y la coherencia de los diferentes tipos de discurso en la L2.
- **La competencia lingüística:** se refiere a la capacidad de utilizar la lengua correctamente en los siguientes niveles, fonológicos, léxicos, morfológicos y sintácticos.

- **La competencia formularia (formulaic competence):** corresponde a las frases que frecuentemente no están analizadas y los hablantes utilizan al interactuar con otros. Tales como; modismos y frases hechas.
- **La competencia interaccional:** es decir la capacidad de poder comunicarse respetando los turnos, el cómo iniciar y terminar una conversación, así también saber cómo dirigirse a una persona para solicitar, quejarse o expresar una opinión.
- **La competencia estratégica:** se compone de los elementos verbales y no verbales en la comunicación. Se define como la capacidad de compensar las deficiencias en la lengua o en otras competencias mediante la negociación de significado, o el empleo de técnicas que hacen que el otro hablante reformule la frase para que el mensaje sea comprensible.

(Basado en el original en inglés de Celce-Murcia, 2007)

Ahora bien, teniendo en cuenta la complejidad del sistema lingüístico, se consideró para esta investigación la habilidad oral entre aprendices del inglés como lengua extranjera. En este punto, se considera importante que la relevancia de este estudio hacia la contribución de estrategias comunicativas al mejoramiento de la producción oral.

Tomando en consideración todo lo anterior, para formar estudiantes competentes en la lengua es necesario enseñar estrategias y técnicas para que el estudiante pueda formular, parafrasear, sin tener miedo a equivocarse. Principalmente hacer consciente a los estudiantes que en la lengua meta también existen reglas sociales y aspectos culturales que juegan un rol relevante al momento de interactuar con hablantes de la lengua.

2.8. Competencia comunicativa en la habilidad oral

Desde la época clásica se ha recurrido a modelos de enseñanza donde la producción del estudiante debía ser rígida y casi idéntica al modelo; lo cual, en cierto modo, no fomentaba la creatividad. Se considera que estas posturas no fueron del todo erróneas, porque en cierto modo ayudaron a ser parte de la evolución de lo que ahora se concibe como competencia comunicativa. Sin embargo, debido a las necesidades actuales, se han ido generando nuevas estrategias, procedimientos y modelos comunicativos que han complementado a los anteriores y que proponen incluir los aspectos culturales. Los estudios sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje, muy recientes y de gran utilidad, están tratando e investigando

muy a fondo los distintos factores que intervienen en la consolidación de una buena competencia comunicativa oral.

En ocasiones ocurre que no nos damos cuenta como ocurre la expresión oral, resulta obvio, frecuente, cotidiana y natural. Resulta tan familiar, al alcance de todos, que puede parecer algo común, poco meritorio o al menos no perteneciente a un ámbito de prestigio. Ser buenos comunicadores en expresión oral resulta algo complejo de valorar, debido a que es más que interpretar los sonidos acústicos organizados en signos lingüísticos y regulados por una gramática más o menos compleja (Mackey, 2007). Sin embargo, la pragmática va recordándolo desde hace algunos años, apelando el sentido eminente práctico del lenguaje mediante la interpretación de los usos sociales del discurso y de la importancia de los contextos y las situaciones comunicativas. Es decir, no solo se interpreta y produce la cadena hablada y sus elementos articulatorios segmentales y suprasegmentales. También se consideran los silencios, los ritmos, las cadencias, la intensidad de la voz y la velocidad del habla (Mackey, 2007).

Hablar es relacionarse, intercambiar, compartir ideas o sentimientos e intentar llegar a puntos de encuentros, es lograr acuerdos, es decidir y obrar en consecuencia. Comprendemos lo que significa cuando alguien nos plantea “tenemos que hablar en inglés” con esta frase el hecho de hablar va más allá de simplemente recitar oraciones en un primer acercamiento (Palma, 2014). Se describe a un buen hablante como alguien que es un buen emisor de diversos signos que se utilizan para transmitir información para ser interpretados.

2.8.1 Propósitos comunicativos

La revolución metodológica en la actualidad se torna en relación a dos principios fundamentales: la concepción de la lengua en cuanto a su uso y la nueva posición del estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (ACTFL, 2015, 2017; Shrum & Glisan, 2015; Savignon, 2006; Ellis, 2012). Al hablar del uso de la lengua se entiende como el instrumento que facilita la comunicación entre los usuarios en la vida real. Por lo tanto, esta nueva visión permite que los estudiantes de una lengua tengan participaciones activas en el aula y sean el centro del aprendizaje.

La pregunta importante a responder en este aspecto es ¿Cómo se crea un propósito comunicativo? De acuerdo con Richards (2006) y Ballman *et al.* (2001), primeramente, es necesario que el docente considere una función lingüística; es decir, en lugar de desarrollar una clase alrededor de la gramática, se desarrolle en base a una función lingüística. Por ejemplo, en lugar de enseñar el verbo “ser” el docente seleccionaría una función lingüística que se puede realizar utilizando este verbo. Así que se podría cambiar la enseñanza del “verbo ser” a enseñar “cómo expresar las características generales de una persona que se ha extraviado” utilizando el verbo ser. La disyuntiva de la enseñanza de la gramática no está si enseñarla o no, sino en la cantidad y el tiempo que ocupa en la clase (Ballman *et al.*, 2001; Lee & VanPatten, 2003).

Como segundo aspecto, después de haber elegido el concepto funcional a desarrollar, se debe determinar el *¿para qué?* el estudiante debe aprender eso. La motivación es parte fundamental al determinar el propósito (Richards, 2006; Ballman *et al.* 2001). En el plano pedagógico, motivación significa proporcionar o fomentar motivos, estimular la voluntad de aprender. Es decir, permite explicar la medida en que los estudiantes prestan su atención y esfuerzo en determinados asuntos, se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Por tal motivo, para determinar el propósito comunicativo, es muy importante recordar nuestro tiempo de estudiante y pensar en lo que nos interesaba aprender a esa edad.

En ocasiones es importante arriesgarse como docente a cambiar un poco la manera en la que se puede presentar un tema. En mi experiencia como docente he podido notar que los estudiantes se motivan y les causa interés cuando el tema aborda otros aspectos quizá no considerados académicos; por ejemplo, para trabajar el aspecto de la descripción física, en mi clase se presenta el tema “Un escándalo en Hollywood” y se solicita que cada estudiante elija ser una persona famosa para fomentar en cierto modo la participación en los estudiantes y buscar motivos para que la participación sea voluntaria. El siguiente paso es determinar el contenido de la clase considerando los siguientes aspectos:

- Las habilidades lingüísticas y comunicativas a desarrollar.
- Tipo de vocabulario que se enseñará para lograr el objetivo.

- Tipo de actividades que ayudarán a alcanzar la meta.
- La obtención del proceso, o el producto final que demuestra la habilidad de utilizar el concepto funcional.
- Para evaluar la efectividad de la clase se propone utilizar la forma de evaluación *CDS* (provistas por NCSSFL-ACTFL) siendo de gran utilidad para el estudiante a manera de evaluar el propio aprendizaje. También es guía para el docente para evaluar si lo planeado se ha logrado y en qué medida. Además de lo anterior, existen factores internos y externos que influyen en la adquisición de una lengua.

(ACTFL, 2015, 2017; Ballman *et al.*, 2001; Richards, 2006)

2.8.2. La Competencia Estratégica y la Metacognición

Las tendencias educativas actuales demandan una posición activa del estudiante frente al aprendizaje y por parte del docente una pedagogía más integradora, así como la importancia afectiva, de los motivos e intereses del sujeto, sus emociones y el clima emocional en las aulas (Moreno, 2011). Hoy en día es fundamental fomentar en nuestros estudiantes la importancia de reflexionar sobre sus propios saberes y la forma en que desarrollan sus conocimientos. En ocasiones, como docentes nos inclinamos más a la idea de que los estudiantes puedan recitar de manera memorística. En el caso de un docente de lengua nos preocupa que los estudiantes aprendan un idioma a base de pronunciar palabras, frases, y por último párrafos, pero sin reflexionar ni un instante sobre el significado de las palabras, entender que estos no son símbolos para emitir sonidos especiales, sino que es comprender el concepto a medida en la que es capaz de explicarlo con sus propias palabras. En la práctica educativa cotidiana en ocasiones resulta difícil encontrar espacios suficientes para inquirir sobre el valor que se le da a un aprendizaje reflexivo.

El aprendizaje centrado en el estudiante ocupa aquellos métodos en el que el estudiante aprende, estimula la autonomía y papeles activos. Por lo tanto, el docente que propicia la enseñanza centrada en el estudiante juega un flexible dentro del aula, programa tareas analíticas y dinámicas, estimula el estudio independiente y propicia que el estudiante cuente con mayor libertad para decidir cómo utilizar su tiempo dedicado al aprendizaje (Moreno, 2011). En este tipo de aprendizaje es fundamental el interés que el estudiante muestre por el conocimiento. El aprendizaje autónomo se refiere a un proceso de aprendizaje

que es fruto de la voluntad, la actitud hacía una mejora, la acción consciente de utilizar estructuras de aprendizaje estratégico.

Existen investigaciones (Vann y Abraham, 1990) donde se enfatiza la naturaleza de las estrategias de aprendizaje que son para fines distintos. Oxford (1990) explica seis tipos generales de estrategias:

- Estrategias de memoria: que ayudan al alumno a almacenar y a recobrar información.
- Estrategias cognitivas: que permiten al alumno comprender y producir nuevos mensajes
- Estrategias compensatorias: que permiten a los alumnos establecer comunicación a pesar de las deficiencias en su conocimiento de la lengua.
- **Estrategias metacognitivas:** que permiten que el alumno regule su propio aprendizaje a través de la organización, la planificación y la evaluación.
- Estrategias afectivas: ayudan al alumno a controlar sus propias emociones, actitudes, motivaciones y valores.
- Estrategias sociales: ayudan al alumno a relacionarse con otras personas

Para este estudio son relevante las estrategias metacognitivas. Oxford (1990) da los siguientes ejemplos, para explicar las características de una estrategia metacognitiva:

- Situar el aprendizaje (por ejemplo, vinculando información nueva con material ya conocido)
- Organizar y planificar el aprendizaje (por ejemplo, supervisando el propio trabajo).

(Oxford, 1990, p.71)

El gran interés actual por las estrategias de aprendizajes en la enseñanza de lenguas extranjeras ha puesto de relieve formas de colaboración activa entre profesores y estudiantes para desarrollar enfoques eficaces de aprendizaje. Ríos (2009) sugiere que, por medio de una mejor comprensión y regulación de sus estrategias de aprendizaje, los estudiantes pueden aspirar a:

- Adquirir información sobre su propio enfoque de aprendizaje
- Aprender a elegir estrategias apropiadas para una tarea o propósito de aprendizaje
- Aprender a utilizar estas estrategias en una clase, en el estudio o en un empleo.
- Aprender a utilizar estrategias específicas para la lectura, la escucha o la conversación.
- Poder definir estrategias para mejorar la memoria en el aprendizaje de lenguas.

- Aprender como transferir eficazmente conocimientos sobre el lenguaje y la comunicación de una lengua a otra.
- Aprender a utilizar los recursos sabiamente.
- Poder tratar los errores de forma eficaz.

(Ríos, 2009, p. 33)

La metacognición no es innata, sino necesita ser desarrollada o enseñada; se caracteriza por tres fases interrelacionadas que son: planificación, supervisión y evaluación. Planificar se refiere a buscar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, después Supervisar la aplicación para controlar el proceso y, por último; Evaluar los resultados para encontrar los aspectos acertados, así como los posibles fallos que han surgido en el proceso (Ríos, 2009). El objetivo principal es impulsar al estudiante a tomar consciencia de sus procesos cognitivos, antes, durante y después de la realización de una tarea académica. Una forma de empezar a trabajar la metacognición con los estudiantes es desarrollar en ellos las habilidades y procesos para autoevaluar su desarrollo en la habilidad oral mediante los *Can-Do Statements*.

Las estrategias metacognitivas son recursos que utilizan los estudiantes para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1990). Los CDS son una buena alternativa para que los estudiantes puedan autoevaluar su aprendizaje a través de las declaraciones del formato. Asimismo, se promueve de manera indirecta la autonomía y responsabilidad en los estudiantes.

Para que un estudiante pueda desarrollar autonomía de aprendizaje, a través del análisis y la reflexión, es esencial que los guiemos para que identifiquen la forma en la que resuelven sus tareas y actividades, que se les dificulta, así como encontrar sus fortalezas (Anijovich y Mora, 2010). Puede parecer un trabajo fácil de llevar a cabo, sin embargo, requiere de un tiempo considerable para el empleo de una práctica consciente.

Por otra parte, Oxford (1994) agrega que es necesario considerar aspectos sociales y afectivos al capacitar a los estudiantes al elegir las estrategias, de modo que los estudiantes desarrollen estrategias afectivas y sociales, así como intelectuales relacionadas en función a sus estilos de aprendizaje. La autora propone realizar investigaciones sobre los factores que afectan la elección de las estrategias, por lo que considerar el estilo de aprendizaje es un

factor importante, junto con el género, la edad, la nacionalidad, las creencias, los antecedentes educativos, experiencias culturales y metas de aprendizaje (Oxford, 1994).

Para que los docentes obtengan resultados más favorables Oxford (1994) comenta que, los docentes deben tener capacitación relevante para sus propias situaciones de instrucción en tres áreas: primero, identificar las estrategias actuales de aprendizaje de los estudiantes a través de encuestas y entrevistas; segundo, ayudar a los estudiantes a discernir que estrategias son más relevantes para los estilos de aprendizaje de los estudiantes y objetivos; por último, ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias orquestadas en lugar de solo una. Hoy en día, los estudiantes cuentan con medios que les permite regular su propio desempeño. Fomentar responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, en gran medida puede ayudar a desarrollar competencias que en un futuro enfrentarán de una manera más reflexiva y consciente (Moreno, 2011).

2.8.3 La evaluación

Este apartado describe el concepto de evaluación debido a que, para este estudio se consideró a los CDS como una manera en la que los estudiantes podrían auto-evaluar su propio aprendizaje. Tagle (2011) indica que la evaluación es una actividad sistemática, continua, integrada en el proceso educativo, cuya finalidad es conocer y mejorar al estudiante en particular y al proceso educativo, incluyendo a todos sus componentes en general.

La evaluación en la lengua extranjera tiene un carácter bastante específico ya que depende en mayor medida de un determinado concepto lingüístico relacionado con el funcionamiento de una lengua. Igualmente incluye factores psicológicos que influyen en el proceso de cometer e identificar errores (Tagle, 2011). Bordón (2004) añade que la evaluación puede ser cuantitativa y cualitativa. La primera hace uso de exámenes que miden el resultado de un proceso de aprendizaje y determinan el dominio de la lengua. El segundo tipo tiene como finalidad el análisis del discurso, las observaciones de la clase, diario o portafolios de los estudiantes.

Como punto de partida se ilustra con el siguiente diagrama las estrategias indirectas que pueden ser aplicadas en las cuatro habilidades de la lengua, propuesta por Oxford (1990).



Figura 4: Estrategias metacognitivas. Basado en el original de Oxford (1990). Creación propia.

La autoevaluación permite al estudiante analizar su progreso individual en la adquisición de la lengua. Se trata de diagnosticar los puntos fuertes y débiles de la competencia comunicativa del estudiante (Bartnik, 2007; Oxford, 1994; Oxford & Nikos, 1989). Esto quiere decir que la autoevaluación está directamente relacionada con el trabajo autónomo del estudiante, quien organiza por cuenta propia el proceso de aprendizaje con la ayuda del docente y los materiales que tiene a su alcance. Fernández (2011) por su parte, enfatiza que la autoevaluación sirve para un mejor aprendizaje y subraya lo siguiente:

Se trata de responsabilizar al estudiante en su propio aprendizaje, de posibilitar que sea sujeto activo, que puede tomar las propias decisiones y en definitiva que sea un sujeto más reflexivo en la clase. De esta manera la motivación personal dinamiza el proceso, se aprende a aprender y se rentabilizan, no solo el tiempo, sino todas las capacidades personales que intervienen en el aprendizaje de la lengua (Fernández, 2011, p. 3)

Hoy en día existen organizaciones, especialmente ACTFL, la cual apoya a los maestros de idiomas del mundo con estándares comunes y una base de investigación para un plan de estudios riguroso que produce competencia, un plan de evaluación y un plan de estrategia educativa que es apropiado y aplicable para todos. Los Estándares de preparación para el mundo para el aprendizaje de idiomas se han actualizado y ampliado para incluir los idiomas que se enseñan, lo que incluye a todos los profesores de lenguas hacia un propósito común.

Con respecto a la evaluación una de las ventajas de estos estándares propuestos por ACTFL es que cuando los maestros describen a un principiante, todos los miembros del grupo de colaboración, independientemente de la lengua meta, saben como se escucha y qué puede hacer ese estudiante. Trabajar en equipo para establecer un objetivo de competencia para cada punto de referencia dirigirá a cada maestro hacia el mismo objetivo y proporcionará un punto focal positivo para la colaboración. Del mismo modo, los descriptores de rendimiento ACTFL para estudiantes de idiomas establecen criterios y descripciones neutrales basados en la investigación para evaluaciones de desempeño, permitiendo a todos los profesores de idiomas del mundo articular claramente dónde están sus estudiantes de acuerdo con el objetivo de competencia, dónde deben estar y cómo hacerle para cerrar la brecha.

Los indicadores de progreso (CDS) para los estudiantes de idiomas combinan competencia y rendimiento en un formato amigable para estudiantes y padres. Los CDS se establecen como criterios de autoevaluación por las organizaciones NCSSFL-ACTFL (*National Council of State Supervisors for Languages & American Council on the Teaching of Foreign Languages*). Los CDS incluyen objetivos generales de comunicación alineados con los estándares de preparación mundial para el aprendizaje de lenguas, y también objetivos personalizados utilizados para acomodar el contenido y tareas específicas. Estos criterios ayudan tanto a estudiantes como a profesores a establecer una meta común e ir observando el progreso en el aprendizaje de la lengua. Por tal motivo, se consideró oportuno utilizar estos criterios.

2..8.4 El uso de los *CAN-DO STATEMENTS* (CDS)

Hoy en día, se tiene un mayor acceso a las tecnologías y medios digitales que ponen a disposición textos auténticos, medios e interacción social con el toque de un teclado. Por lo tanto, esto conlleva a que los docentes de idiomas busquen una manera de enseñar más significativa, usando lo menos posible los libros de texto a favor de contextos más significativos para la enseñanza y el aprendizaje de un segundo idioma y cultura. Las investigaciones (Bustamante, Hurlbut y Moeller, 2012; Hall, 1995; Kern, 2006; Shrum y Glisan, 2009) indican que los estudiantes están más motivados cuando participan activamente

en el proceso de aprendizaje con textos auténticos, audio y medios digitales, cuando reciben comentarios significativos y pueden colaborar con sus compañeros y nativo hablantes.

De acuerdo con la teoría de la motivación, tres componentes son esenciales para motivar a los humanos: autonomía, autodeterminación o competencia y conexión con los demás. Cuando estas unidades se cumplen, "las personas logran más y viven vidas más ricas" (Pink, 2011, p. 71). La capacidad de tomar decisiones, personalizar el aprendizaje y elegir cómo demostrar la evidencia del aprendizaje es fundamental para la autonomía. La capacidad de colaborar con compañeros, profesores y nativo hablantes proporciona el importante elemento afectivo de conexión con los demás. El tercer componente, competencia, es la capacidad de progresar, darse cuenta de ese progreso y poder llevar a cabo tareas de aprendizaje de forma independiente, hacia una sensación de autoeficacia. Todos estos componentes para mejorar el rendimiento, la autorregulación y la motivación se incluyeron estratégicamente en los Indicadores de progreso NCSSFL-ACTFL para estudiantes de idiomas (ACTFL, 2013a), llamados Declaraciones de "Can-Do" los cuales fueron diseñados para promover el uso del idioma mientras brinda oportunidades para que los estudiantes experimenten tanto el lenguaje como la cultura de manera conjunta. La organización ACTFL define a los *Can-Do Statements* como "self-assessment checklists used by language learners to assess what they "can do" with language in the Interpersonal, Interpretive, and Presentational modes of communication" (ACTFL, 2015, p.1).

En otras palabras, los CDS son listas de cotejo que ayudan al estudiante a autoevaluarse en el aprendizaje de la lengua meta. El éxito de los CDS se vincula con el propósito comunicativo de la clase y las tareas con propósitos comunicativos que se tengan que desarrollar en cada clase. Esto significa que los CDS podrán ser de gran ayuda para el estudiante, resaltando la parte reflexiva de su autoevaluación. Los CDS fueron creados y patentados por dos organizaciones *National Council of State Supervisors for Languages* (NCSSFL) & *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL). El objetivo principal es darle una utilidad a la lengua meta e involucrar a sus estudiantes en su aprendizaje. Dichas organizaciones tienen estándares a nivel nacional para enseñar lenguas en Estados Unidos.

ACTFL y NCSSFL proporcionan estándares a manera de *can-do benchmarks* para ubicar al estudiante dependiendo en el nivel de la lengua en el que se encuentre. Los indicadores están alineados con los niveles de competencia y subniveles de ACTFL. Esta declaración se ve desde los tres modos de comunicación: interpersonal, interpretativo y presentacional. A continuación, se describe en que consiste cada uno:

- El modo **interpersonal** describe cómo te involucras en la comunicación oral y / o escrita directa con otros (por ejemplo, conversaciones cara a cara, discusiones en línea o videoconferencias, mensajería instantánea y mensajes de texto, intercambio de cartas personales o mensajes de correo electrónico).
- El modo de discurso de **presentación** describe cómo se dirige a una variedad de audiencias (por ejemplo, dejar un mensaje de voz, hacer una presentación a una clase u otro grupo, dar indicaciones a un grupo, pronunciar un discurso, dar un informe, etc.).
- El modo de escritura de **presentación** describe cómo escribe para una variedad de audiencias (por ejemplo, hacer listas, escribir cartas, recetas, resúmenes, informes, blogs, ensayos, documentos, guiones, etc.).
- El modo de audición **interpretativa** describe cómo entender el significado al escuchar el idioma de diversas maneras (por ejemplo, correo de voz, podcasts, letras de canciones, programas de televisión, radio, anuncios públicos, discursos, teatro, etc.).
- El modo de lectura **interpretativa** describe el significado de la lectura del idioma en una variedad de textos, por ejemplo; carteles, etiquetas, folletos, mensajes personales, aplicaciones, instrucciones, historias cortas, informes, etc.

(Basado en el original en inglés de ACTFL, 2015, 2017).

Investigaciones en los campos de la Lingüística Aplicada y la Psicología Educativa indican que el establecimiento de metas se considera una de las estrategias más importantes para promover la autonomía del estudiante en la enseñanza de idiomas (Barraket, 2005). Las declaraciones *Can-Do* brindan un lugar importante para establecer objetivos de aprendizaje que den a los estudiantes la oportunidad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje a través de objetivos a corto y largo plazo positivos y de monitorear sus propias experiencias para asegurar el logro de las metas seleccionadas.

Esta cosmovisión considera el aprendizaje del idioma como un proceso activo en el que el conocimiento se construye y se configura a partir de las experiencias personales de los estudiantes. Específicamente, en las aulas constructivistas, se insta a los estudiantes a participar activamente en su propio proceso de aprendizaje mediante el desarrollo de sus resultados de aprendizaje, evaluando el producto y reflexionar sobre sus experiencias para

determinar las lagunas en su comprensión e identificar estrategias para mejorar el aprendizaje.

Los maestros asumen el papel de facilitadores para crear un ambiente de aprendizaje positivo y actividades que involucren activamente al estudiante en una serie estructurada de tareas de aprendizaje de manera cuidadosa, de tal modo que garantice que los estudiantes puedan lograr los objetivos planteados. Por lo tanto, una cosmovisión constructivista sirve como fundamento filosófico para el aprendizaje centrado en el estudiante, que se alinea con las declaraciones de *Can-Do* (Barraket, 2005).

Partiendo de lo anterior, se utilizó para las clases de inglés los CDS, tomándolos como punto de partida para analizar si las clases contenían un propósito comunicativo, donde los estudiantes tuvieran que negociar el significado. Por lo que el papel del docente en este proceso fue importante, debido a que desde el momento de la planeación de la clase debía establecer metas coherentes, concretas y bien definidas. Para una mayor ilustración de lo que se ha venido discutiendo, se proporciona un ejemplo de los CDS en nivel inicial de la lengua.

La siguiente imagen es un ejemplo tomado de la página de las organizaciones de ACTFL-NCSSFL junto con LinguaFolio quienes crearon estos estándares para que el estudiante pueda utilizarlo o docentes quienes deseen ver lo que son capaces de hacer con la lengua meta. En el caso de los docentes es de gran ayuda para entablar una meta común con los estudiantes y al mismo tiempo poder evaluarlas. A continuación, se proporciona un ejemplo de los propósitos a evaluar.

Novice Low <i>I can communicate on some very familiar topic using single words and phrases that I have practiced and memorized</i>	This is my goal.	I can do this with help.	I can do this easily.	I have provided evidence to demonstrate this.
<i>Interpersonal communication</i>				
I can greet my peers I can say hello and goodbye				
I can introduce myself to someone I can tell someone my name			√	√

Tabla 2. *Can-Do Statements.* Tomado de ACTFL-NCSSFL. Elaboración propia.

La tabla anterior ilustra lo que estas organizaciones proponen; indica que los estudiantes irán avanzando gradualmente de nivel de principiante a un nivel más avanzado

de proficiencia lingüística a través del tiempo en los tres modos de comunicación. Como se observa en la tabla, el objetivo comunicativo se presenta en la parte superior, posteriormente se desglosa lo que el estudiante puede ser capaz de hacer con la lengua. Mediante el uso de descripciones *Can-Do*, los estudiantes se colocan en el centro del proceso de aprendizaje. Las declaraciones de NCSSFL-ACTFL pueden incluir no solo objetivos generales de comunicación alineados con los Estándares de preparación mundial para idiomas de aprendizaje (NSFLEP, 2014), sino también objetivos personalizados utilizados para acomodar el contenido y las tareas de aprendizaje específicos. Se enfatiza que si bien los puntos de referencia generales *Can-Do* se comparten entre los estudiantes en el mismo nivel de dominio del idioma, no hay dos estudiantes idénticos, ya que todos aprenden a un ritmo diferente, de diferentes maneras y para diferentes propósitos.

Esto significa que a cada estudiante se le permite trabajar y volver a trabajar sus propias metas de *Can-Do* personalizadas, respaldadas por la orientación y los comentarios de los maestros, compañeros, padres y otras personas. Las declaraciones personalizadas *Can-Do* se concilian con los objetivos generales, hasta que el estudiante cumple la mayoría de las descripciones bajo un nivel específico de competencia. Las declaraciones personalizadas de *Can-Do* hacen que el proceso de aprendizaje sea más relevante y significativo para los estudiantes de manera individual. Little y Perclova (2001) y Little (2002), en sus estudios, encontraron que los instructores de idiomas ajustaban su instrucción para incluir actividades más comunicativas en el idioma de destino cuando veían que muchos de sus estudiantes respondían negativamente a las declaraciones, formando así una alineación más cercana entre evaluación y pedagogía.

Se decidió trabajar con estos estándares por varias razones. Primeramente, por ser una propuesta novedosa. Segundo, por encontrarse respaldados por organizaciones muy grandes y representativas de Estados Unidos en el aprendizaje de lenguas; pero, primordialmente porque considero que al establecer una meta en común con el estudiante se podrá tener un mayor éxito. Este estándar se utiliza en todas las lenguas y cada uno de los niveles establece lo que es capaz de hacer el estudiante. A continuación, se presenta los criterios de evaluación, describiendo el nivel, las funciones comunicativas, el contenido o contexto que se considera

en ese nivel, la precisión corresponde a lo que un nativo hablante puede entender y por último a que nivel de producción escrita, se encuentra.

CRITERIOS DE EVALUACION DE ACUERDO CON LOS ESTANDARES DE ACTFL

NIVEL	FUNCIONES COMUNICATIVAS	CONTEXTO/ CONTENIDO	PRECISION	TIPO DE TEXTO
 Distinguido /Superior Avanzado Intermedio Principiante	Discute extensamente temas con los que no está familiarizados. Apoya opiniones y plantea hipótesis	Formales e informales/ temas concretos como abstractos	No hay errores de estructura básica. Un hablante nativo entiende.	Discurso extendido
	Describe y narra empleando casi todos los tiempos verbales.	Algunos contextos formales e informales/ temas personales y de interés general.	Un hablante nativo entiende pero con dificultad	Párrafos
	Inicia, mantiene y termina conversaciones de temas conocidos.	Contextos informales/ temas predecibles relacionadas con la vida diaria	Un hablante nativo necesita repeticiones para comprender	Oraciones simples conectadas.
	Se comunica mínimamente con expresiones conocidas. Oraciones simples, frases cortas y listas de palabras.	Contextos informales/ aspectos comunes de la vida diaria.	La comunicación con un hablante nativo es muy difícil.	Frases simples conectadas. Palabras individuales

Tabla 3. Criterios de evaluación de ACTFL. Basado en el original en inglés de ACTFL (2015). Elaboración propia.

El cuadro anterior, especifica puntualmente lo que el estudiante debe alcanzar en cada nivel. Para fomentar vínculos entre las lenguas y las culturas de los estudiantes y los hablantes de la lengua meta, ACTFL, en colaboración con 16 organizaciones, implementó otro elemento a la enseñanza para trabajar junto con los CDS: *The World-Readiness Standards for Learning Languages* (Los Estándares de Preparación Global para el Aprendizaje de Idiomas). Los estándares mencionados vinculan lo que es cultura, comunicación, comunidades, conexiones y comparaciones. En la siguiente imagen se observa las 5c utilizadas por los estándares de ACTFL (2017).

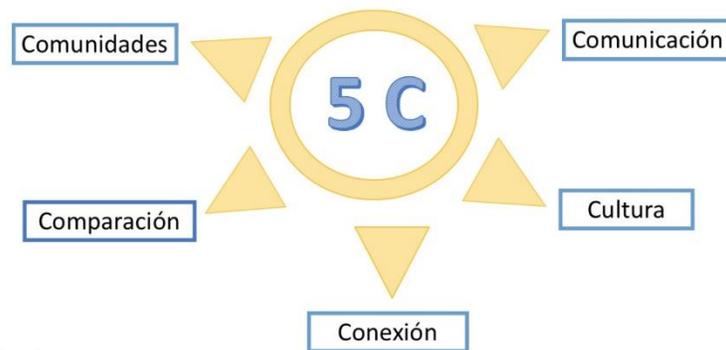


Figura 5: *The World-Readiness Standards for Learning Languages*. Basado en el original en inglés de ACTFL (2017). Elaboración propia.

La imagen anterior ilustra el papel central del mundo de las lenguas en el aprendizaje de cada estudiante. Los estándares explicados anteriormente crean un mapa para guiar a los estudiantes a desarrollar competencia para comunicarse efectivamente e interactuar utilizando la competencia cultural para participar en comunidades multilingües alrededor del mundo (ACTFL, 2017). Ahora bien, basado en esta información se determina que los CDS son un conjunto de herramientas que los profesores de lengua, que enseñen desde un enfoque comunicativo, pueden ocupar para darle un propósito a la lengua. Esto hace que la lengua tenga significado por el estudiante; lo cual fomenta la motivación intrínseca y hace que el aprendizaje sea más eficaz y eficiente. Coincido con Nieto (2013) en que el aprendizaje centrado en el estudiante “considera la individualidad en el proceso de aprendizaje, tomando en cuenta a cada estudiante con sus rasgos heredados, sus perspectivas, experiencia previa, talentos, intereses, capacidades y necesidades” (p.1). El docente que permite que la clase sea centrada en el estudiante, ayuda a formar estudiantes más autónomos, reflexivos, críticos, conscientes de sus habilidades para poder aprender y solucionar problemas.

Es importante enfatizar que esta investigación considera a los CDS como un instrumento de autoevaluación completamente para reconocer si se ha logrado alcanzar el objetivo comunicativo que se determina en las planeaciones, en conjunto con las actividades y tareas con propósitos comunicativos.

2.9. Factores internos y externos que involucran el aprendizaje de una lengua extranjera

Investigaciones sobre la adquisición de una segunda lengua indican que los factores afectivos, como la actitud, la ansiedad y la motivación tienen un rol efectivo en el logro de una L2 (Dörnyei & Ushioda, 2013; Farrell, 2008). Uno de estos factores afectivos es conocido como “*willingness to communicate*” que es la voluntad de comunicarse y ha sido considerado un factor de la frecuencia de la comunicación. Burgoon (1976) realizó un estudio donde encontró que el desaliento, la introversión, la autoestima y la aprehensión de la comunicación afectan la disposición de una persona para comunicarse en diferentes situaciones (Burgoon en Zarrinabadi, 2011).

VanPatten (2017) expone que el lenguaje es un aspecto realmente complejo, debido a que incluye muchos componentes. Simplemente en una oración como “*Jane is a coffee drinker*” cuando esta oración es hablada o escuchada, la mente automáticamente procesa en sistema de sonidos (pronunciación), palabras (su significado y su estructura), sintaxis (relación entre palabras), tono y ritmo e intención (es la persona haciendo una oración). Todos estos componentes constantemente interactúan rápidamente de una manera compleja en la que se produce y se entiende el lenguaje (VanPatten, 2017).

Tomando en cuenta lo anterior, los docentes podemos orientar a los estudiantes para no pasar por el desaliento. Gardner & Lambert (en Zarrinabadi, 2011) identifican dos categorías de orientación, la primera es la orientación integradora, que se establece como una disposición positiva hacia el segundo grupo lingüístico (lengua meta) así como, de interactuar y convertirse en miembro de ese grupo. Por otro lado, el segundo corresponde a la orientación instrumental que se relaciona con objetivos pragmáticos a la lengua meta, es decir, una motivación instrumental como; tener un mejor salario, encontrar un trabajo etc. Por lo que se entiende que la importancia de orientaciones en el aprendizaje de una lengua se entrelaza con el papel de la motivación.

Lo anterior expuesto podría ayudar a los profesores de lengua a considerar dichos aspectos al momento de planear una clase para procurar construir confianza entre los estudiantes y un contexto donde puedan tener ellos la oportunidad de desarrollar actividades comunicativas. En ocasiones escuchamos a personas decir, “llevo cinco años aprendiendo inglés, sin embargo, no puedo entablar una conversación”. VanPatten (2017) menciona que el aprendizaje de un idioma no se reduce al aprendizaje de reglas gramaticales, un curso o simplemente tomar por muchos años una clase. La adquisición de una segunda lengua es un proceso dinámico, rico y complejo.

Al aprender un segundo idioma, podría ser una buena referencia recordar que el proceso de adquisición de nuestra lengua materna se dio de manera natural y espontánea; es decir, no se inicia aprendiendo con explicación de reglas gramaticales; sin embargo, el niño se ve en la necesidad de hablar para comunicar sus sentimientos, ideas, deseos o inquietudes.

Se entiende que existe una diferencia entre aprendizaje y adquisición. Se considera a la L1 de una persona como un proceso de adquisición, debido a que con el transcurso del tiempo y la necesidad de comunicarnos la competencia lingüística se fue desarrollando. VanPatten (2017) enfatiza este proceso al declarar “*each and everyone of us creates a mental representation we call language, we create an abstract and complex system even though we don't know this*” (p.30). Sin embargo, para la lengua meta (inglés), se aprende, porque hay un contacto limitado, no hay una inmersión y comúnmente se aprende después de una L1 (Shrum & Glisan, 2015; Lee & VanPatten, 2003). Algunos estudios reportan que un estudiante necesita estar expuesto a 14,500 horas para lograr un desarrollo parecido a la L1 (VanPatten, 2017).

Por tal motivo, el conocer la complejidad del aprendizaje de una lengua, nos ayuda como docentes a ser tolerantes y constantes en la enseñanza del inglés. Factores internos y externos influyen sin duda en el aprendizaje de una lengua. En el contexto de aprendizaje de un segundo idioma sobre los factores internos aparece la contribución de Krashen (en Shrum y Glisan, 2015) quien en su hipótesis del filtro afectivo establece que existe una barrera interna, la cual interfiere con la adquisición o aprendizaje de un segundo idioma. La motivación, es un factor que influye, sabemos que estudiar una LE o L2 puede resultar una aventura fascinante o, por el contrario, un trabajo arduo. Según Gardner (en Shrum y Glisan,

2015) el grado de determinación de un individuo se ve afectado por tres factores: deseo por aprender una lengua y poder usarla, actitudes hacia el aprendizaje de dicha lengua y el esfuerzo que está dispuesto realizar para aprenderla.

Así mismo, existen factores externos que son de suma importancia, este es el caso del *input* es decir, el lenguaje al que el estudiante está expuesto en un determinado contexto comunicativo (VanPatten, 2017; Savignon, 2006). El tipo de *input* que puede recibir un estudiante en la clase, estará en gran medida determinado por el docente, este puede ser a través de películas, conversaciones, situaciones reales etc.

Un aspecto importante a considerar como docente, es la cantidad y el tiempo de *input* que se le permite al estudiante estar expuesto en la clase. Los autores VanPatten (2017) y Savignon (2001, 2003) consideran que el *input* que el estudiante recibe necesita ser comprensible y estructurado para ayudar al estudiante a enfocarse en el propósito comunicativo a lograr. De la misma manera, un *input* comprensible ayudará al estudiante a una producción/ *output*.

En este capítulo se ha presentado una breve descripción y revisión de la bibliografía alusiva a los temas que competen a este trabajo. Se enfatiza la importancia de considerar factores internos como la motivación, la actitud, la voluntad, la edad y externos como, el contexto, los materiales, las actividades durante la planeación. Especialmente, considerar las necesidades de los estudiantes para que estén dispuestos a utilizar la lengua meta en el aula.

3. PROCESO METODOLÓGICO

En el siguiente apartado se describe la metodología utilizada para esta investigación, el proceso llevado a cabo, las herramientas para la obtención de información, así como el análisis de los datos obtenidos. En este proceso, la metodología es imprescindible siendo la herramienta que ayuda a sistematizar y ordenar la investigación misma que en gran medida ayuda al logro de los objetivos (García, 2013).

3.1 Diseño de la investigación

El presente trabajo de investigación se enmarca en el paradigma socio- crítico (Sandín, 2003), el cual ofrece un esquema de trabajo que supera la simplicidad, los estereotipos idealistas y la rigidez de las conclusiones e interpretaciones convencionales sobre el progreso del conocimiento científico. El investigador crítico observa los hechos desde la perspectiva marcada por el momento cultural y social (Sandín, 2003). Esta investigación es de corte cualitativo porque se obtiene información de los participantes a través de los comentarios y opiniones. La investigación cualitativa podría entenderse como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video, registros escritos, fotografías o películas” (Goetz y LeCompte, 1988). Burns y Grove (en Burns, 2003) describen que la investigación cualitativa es un enfoque sistemático para describir experiencias de vida y situaciones para darle un significado. Parahoo (en Burns, 2003) afirma que la investigación se centra en las experiencias de las personas, destacando la singularidad del individuo.

Por lo tanto, los investigadores que utilizan este método adoptan un enfoque holístico y humanista centrado en la perspectiva de los participantes para comprender las experiencias humanas, sin centrarse en conceptos específicos. Por lo tanto, requiere que el investigador se encuentre inmerso en el contexto. Sin embargo, Steubert & Carpenter (en Burns, 2003) advierten que la investigación cualitativa no puede ser del todo objetiva debido a que se trabaja con seres humanos, quienes no siempre actúan de la misma manera.

Para Goetz y LeCompte (1988), los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en contextos naturales, más que contruados. Por su parte, García (2013) define a la investigación cualitativa como:

Descripciones detalladas de eventos, situaciones y personas, que son observables. Los participantes tienen la oportunidad de expresar sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones. Además, este tipo de investigación nos ayuda a situarnos en el contexto en el que ocurre el acontecimiento, subrayando la comprensión de los procesos desde un enfoque naturalista. (p.3)

Este trabajo se enmarca dentro del método de investigación-acción (IA). En este proceso, la docente es la investigadora participante para explorar, fomentar y aplicar el enfoque comunicativo en las clases de inglés como lengua extranjera y para reflexionar de manera constante cada etapa en la investigación. De acuerdo con Wallace (2011), la investigación-acción involucra la recolección de análisis de datos de algunos aspectos relacionados con la propia práctica profesional. Burns (2003) señala que es una forma de búsqueda auto reflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales, para perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales o educativas.

La investigación-acción es un modelo que ofrece oportunidades a los docentes de lenguas a que tomen acción, a menudo interviniendo para investigar sistemáticamente en el aula cuestiones que consideran que se puede explorar para comprender mejor un aspecto de la enseñanza o el aprendizaje. Se lleva a cabo mediante ciclos de planificación, actuación, observación y recolección de datos que permitan comprender lo que sucede en el aula (Burns, 2016). A partir de estudios sobre el impacto de la investigación docente, algunos autores han concluido que la participación de los docentes tiene un gran potencial transformador que se ve reflejado en el aula en aspectos tales como un conocimiento más profundo y teorías personales sobre la enseñanza, mayor conciencia y reflexión en sus prácticas, así como, mayor colaboración con sus colegas (Burns, 2013, 2016). Sin embargo, Borg (en Burns, 2016) señala que todavía es poco común que los profesores de inglés participen en la investigación-acción de manera continua.

Una característica importante de la investigación-acción es la vinculación de la práctica con la teoría. La IA está centrada en la búsqueda de los mejores resultados en donde los participantes aprenden a desarrollarse como persona. El proceso de IA bajo el modelo en

espiral incluye el diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación. En la IA se promueve la reflexión sobre la práctica, lo cual debe permitir al docente observar y analizar las acciones de su quehacer en el aula, para llegar a mejorar el propio desempeño profesional (Bausela, 2004).

Con esta investigación se cubrieron dos ciclos, siendo la primera fase, la exploración de la problemática. Seguido de un diagnóstico de la situación, elaborando un plan de acción que permitiera involucrar a mis estudiantes en el desarrollo de actividades/ tareas comunicativas. Dichas tareas, aunadas al fomento de la auto-reflexión en el aula, mediante los CDS e interrogantes relacionadas con el aprendizaje de mis estudiantes. Finalmente, después de haber obtenido la información, en el proceso de reflexión se propiciaron cuestionamientos que permitieron profundizar a cerca de lo que sucedía en el aula. Para efectos de esta investigación se retoman las cuatro fases que plantea McNiff (1997) para la investigación- acción:

Etapas de la investigación-Acción

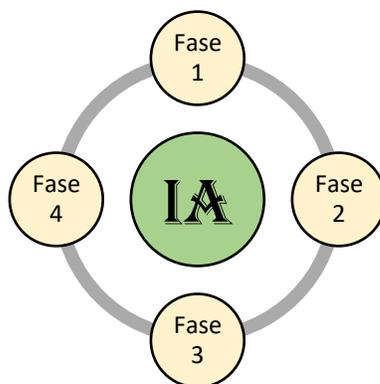


Figura 6. Etapas de la investigación-acción McNiff (1997). Elaboración propia.

Fase 1: Desarrollo de un plan de acción para mejorar lo que está ocurriendo en la clase o identificar y examinar las áreas problemáticas de la docencia.

Fase 2: Actuar para llevar a cabo el plan

Fase 3: Observar los efectos de la acción en los contextos en que ocurre.

Fase 4: Reflexionar sobre esos efectos

La figura 7 representa el proceso que se siguió durante esta investigación. La planeación se inicia con una idea general con el propósito de mejorar o cambiar algún aspecto de la práctica profesional; a continuación, se plantea un plan de acción. En ocasiones es posible enfrentarse a limitaciones políticas, materiales, institucionales etc. Por lo que es importante que los planes sean flexibles y estén abiertos al cambio. Durante esta etapa los datos recabados forman la parte esencial; principalmente los que permiten tener evidencia de una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ciclos en el proceso de la investigación

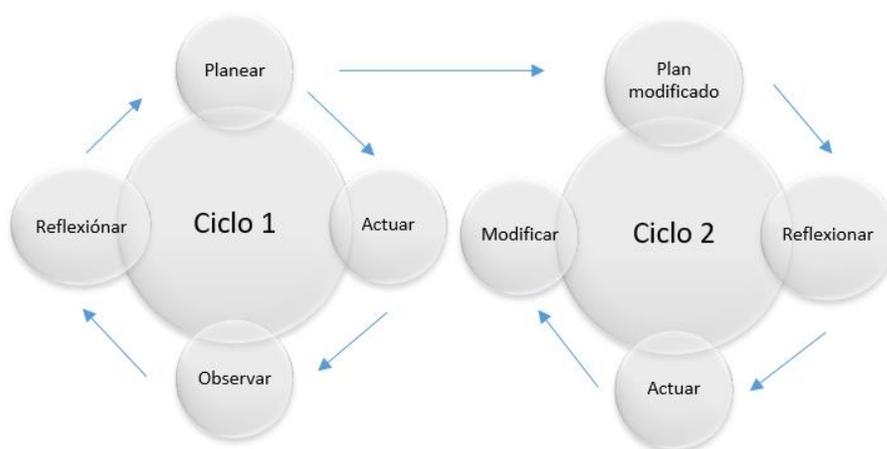


Figura 7. Ciclos de procesos en la investigación. Burns (2016).
Elaboración propia.

3.2 Contexto

Este estudio se llevó a cabo en la Facultad de Ingeniería Campus 1, en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Durante ambos ciclos los participantes fueron un grupo de estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil, quienes cursaron el primer nivel de inglés como Lengua Extranjera. De acuerdo con ACTFL (2015,2017) se encuentran a un nivel principiante (*novice*). El Departamento de Lenguas es la institución encargada de ofrecer el servicio de clases de inglés a la comunidad universitaria en las distintas áreas. El número de semestres varía dependiendo del plan de estudio de cada carrera. En algunos casos, la materia de inglés se considera dentro del plan de estudio. Para la Facultad de Ingeniería, el inglés es tomado como requisito de titulación. Los estudiantes tienen que acreditar mínimo cuatro semestres de inglés para obtener su título profesional.

El propósito fue diseñar planes de clases con la finalidad de ayudarlos a desarrollar la competencia comunicativa, teniendo como aspectos principales los principios básicos del método comunicativo y los estándares a nivel global propuestos por ACTFL (2014, 2015, 2017). Se logró la participación activa de los estudiantes mediante actividades/ tareas comunicativas, siendo ellos responsables de negociar y construir significados para poder interpretarlos y negociarlos (Lee & VanPatten, 2003). Así mismo con la reflexión sobre su aprendizaje y avance en la L2 mediante los *Can-Do Statements* (NCSSFL-ACTFL, 2015, 2017). Durante el primer ciclo se trabajó bajo el programa de estudio diseñado por el Departamento de Lenguas que incluye las cuatro habilidades lingüísticas, comprensión auditiva y lectora; expresión oral y escrita. Con el libro de *Interchange 1* de Cambridge University Press (Richards, 2013). Los aspectos que predominan son los lexicales y fonológicos, así mismo hacen uso de textos que propician discusión o controversia; por ejemplo, “¿Podrías vivir sin dinero?”. En las lecturas se encuentran implícitos aspectos culturales. Sin embargo, en la mayoría de los temas no se propicia la comunicación en el aula debido a que se trabaja con ejercicios de completar o rellenar. Por lo tanto, el tipo de actividades del libro de texto no facilita un mayor uso de la L2 a manera que el estudiante pueda expresar sus sentimientos, ideas u opiniones. El papel del estudiante radica en repetir o completar ejercicios del libro (Ballman *et al.*, 2001; Lee & VanPatten, 2003).

Después de haber explorado los ejercicios y actividades se propuso para el segundo ciclo trabajar en base a tareas, donde los estudiantes tuvieran que utilizar los tres modos de comunicación; intrapersonal, interpretativo y presentacional (ACTFL, 2015, 2017). Algunos de las actividades que los estudiantes realizaron fueron: aceptar o rechazar una invitación, llenar un formato de migración, dar una dirección, invitar a un amigo, redactar un mensaje, ordenar en un restaurante etc.

3.3 Participantes

Los participantes en este proceso de investigación fueron: la docente-investigadora, quien impartió las clases de inglés y los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Para cada ciclo, los participantes fueron 27, de un grupo homogéneo en edad entre los 19 y los 22 años. Además, se tuvo el acompañamiento de los docentes de la materia “Proyecto de Acción-Docente” de la

MADILEN y con la Co-dirección de la Dra. María Luisa Spicer-Escalante. Tanto la Dra. Moreno Gloggner y la Dra. Spicer-Escalante fueron observadoras por varias ocasiones con la finalidad de colaborar en la toma de decisiones durante el proceso de investigación. Este acompañamiento es muy importante para la docente-investigadora debido a que la investigación-acción se considera un trabajo cooperativo, intercambio de ideas, discusión de la misma y una contrastación mediante el diálogo entre los participantes (Bausela, 2004). En ese sentido, y debido a que se contó con el acompañamiento de los docentes del programa y retroalimentación de las clases observadas durante ambos ciclos se considera que fue un proceso de IA colaborativo (Sandín, 2003).

3.4 Estrategias metodológicas de recolección de la información

Las estrategias cualitativas se sirven principalmente de los discursos, las percepciones, las vivencias y experiencias de los sujetos. Los datos pueden ser descriptivos, como las opiniones de los participantes en forma escrita u oral y la conducta observable (Burns, 2003, 2016). Para esta investigación consideré pertinente recabar la información haciendo uso de diferentes técnicas, entre los cuales se encuentran: diario del estudiante, diario del docente investigador/ SATS (Spicer-Escalante & deJonge-Kannan, 2014), observación participante semi- estructurada (Goetz y LeCompte, 1988), entrevista, video grabaciones y planes de clases. Para las ciencias sociales, todo objeto de investigación posee múltiples atributos, relaciones y contextos, por lo que el investigador de acuerdo con su historia personal, experiencias y circunstancias efectuó una reducción de sus componentes y procedimientos concretos (Samaja, 2004). Considerando lo anterior, para este estudio se usó diferentes instrumentos. Las estrategias y herramientas utilizadas en esta investigación son las siguientes:

En ambos ciclos se utilizaron los planes de clases para plasmar las actividades con propósitos comunicativos (ver anexo 1), el diario del docente (SATS), para redactar las observaciones y reflexiones de cada clase, así mismo cada estudiante llevaba un diario de aprendizaje. En cuanto a la observación participante, la docente investigadora realizó esas observaciones a través de las video-grabaciones de las clases, más los comentarios de los observadores. Se recurrió a los CDS (ver anexo 1) con el objetivo de consolidar y evaluar en

qué medida los propósitos comunicativos se cumplieran; así como a las entrevistas para la triangulación de la información.

Estrategias metodológicas en ambos ciclos:

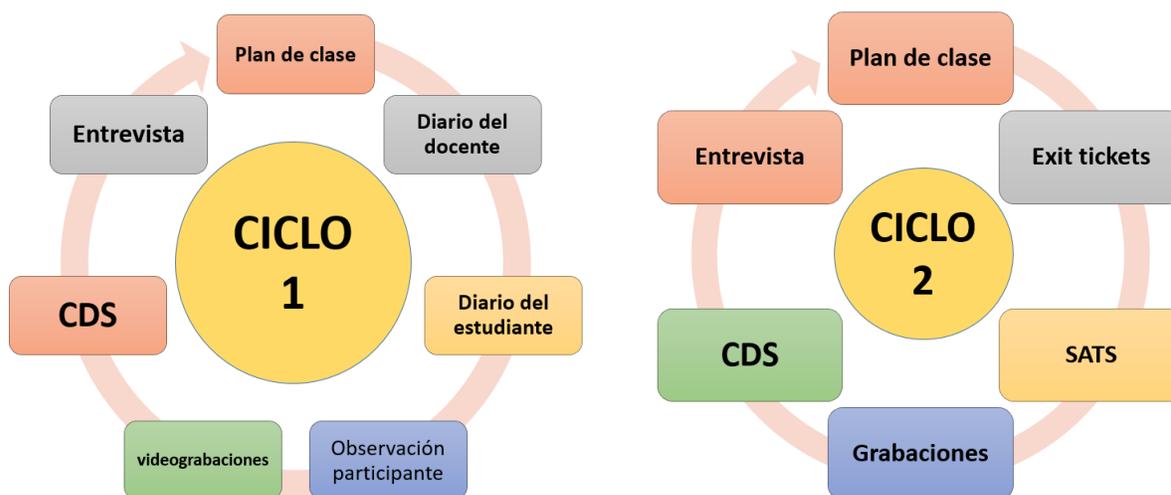


Figura 8. Estrategia metodológica en ambos ciclos durante el proceso de investigación.

Para el primer ciclo, las clases fueron impartidas durante el periodo del 7 de agosto al 30 de septiembre de 2017; el segundo ciclo se llevó a cabo entre el 8 de enero y el 11 de mayo de 2018. El curso se imparte en 5 horas semanales, con un total de 35 horas. A continuación, se define cada una de las técnicas empleadas.

3.4.1 Planes de clase

Dentro de la docencia, los planes de clase son una herramienta imprescindible. Por lo que, para ambos ciclos, la docente investigadora pudo valorar, reflexionar, organizar y seleccionar actividades que se implementaron bajo el enfoque comunicativo, así como utilizar los propósitos comunicativos e ir observando la evolución de ellos.

Desde la perspectiva de la investigación educativa, las planeaciones de clase se consideran como si fuera una bitácora de investigación, donde el profesor puede llevar registro de su propia enseñanza (Robertson y Acklam, 2000). Para otros autores también es visto como un tipo de mapa que le sirve al profesor como guía con una mayor efectividad en el tiempo de la clase (Nabei & Swam, 2002). Para este estudio las planeaciones fueron de

gran ayuda debido a que desde el momento de planear la clase se determinaba el propósito comunicativo, así como las actividades ayudarían a lograr el propósito y principalmente la organización del tiempo que se le brinda a cada parte de la clase (ver anexo 1).

3.4.2 Observación participante

Goetz y LeCompte (1988) definen a la observación participante como “el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse el día a día a las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador” (p.34). El registro se llevó a cabo con formatos de observación semi-estructurados. Los docentes colaboradores de la investigación emplearon formatos de observación semi-estructurados con lo que se logró una primera triangulación en el primer ciclo. Posteriormente, para analizar el contenido de los registros obtenidos a través de esta técnica, se categorizó la información tomando en cuenta los objetivos y preguntas de investigación.

3.4.3 Self-Assessment of Teaching Statements (SATS).

En la actualidad es un deber profesional el analizar, reflexionar y mejorar en el ámbito de la enseñanza. *Self-Assessment of Teaching Statements (SATS)* es un modelo de observación y reflexión donde el docente analiza y evalúa sobre su propia práctica docente con el objetivo de mejorar o transformar mediante la implementación de propuestas por el observador y el observado (Spicer-Escalante & deJonge-Kannan, 2016). Para esta investigación los SATS se usaron para ayudar a la docente-investigadora a identificar sus fortalezas y áreas de oportunidades. El proceso de comprensión y mejora de la propia práctica debe partir de la reflexión sobre la propia experiencia (Zeichner y Liston, 2014). El modelo SATS, ayuda en gran medida a ser más objetivo sobre aspectos que suceden en la clase, debido a que tomas en cuenta los comentarios de los observadores, la videograbación y tu propia experiencia, dicha información se debe de ver reflejada en el escrito.

Para llevar a cabo este modelo se siguió un procedimiento basado en siete pasos desarrollados por Spicer-Escalante & DeJonge-Kannan (2016):

- i. Al menos una semana antes de la clase, el docente y el observador llegan a un acuerdo sobre la hora, duración y lugar donde se llevará la observación.
- ii. El docente busca quien lo videografe durante la lección.

- iii. 48 horas previas a la observación, el docente envía por correo electrónico el observador dos documentos: el plan de estudio (*syllabus*) del curso y el plan de clase detallado de las actividades.
- iv. El docente y el observador se reúnen para revisar los objetivos o alguna duda. Esto podría ser por teléfono en caso de no poder reunirse en persona.
- v. El observador toma notas en el formato de observación. Es muy importante que el observador no le envía las notas al profesor, hasta que realice el pasó 6
- vi. El docente ve su videograbación y escribe una reflexión mencionando aspectos específicos de la lección que salieron bien. El profesor envía esta reflexión al observador, y después el observador envía las notas al profesor.
- vii. Después de leer las notas del observador, el profesor integra sus propias notas y las del observador en el escrito del SATS.

(Basado en el documento original en inglés de Spicer-Escalante & DeJonge-Kannan, 2016, p. 639)

Esta herramienta ayuda a comparar factores que ocurren con más frecuencia en la clase. Dentro de la investigación se escribieron 10 SATS para el segundo ciclo. Debido a que en el primer ciclo se llevó el registro a través de un diario del docente (ver anexo 2).

3.4.4 Diario del estudiante/ *exit ticket*

De acuerdo con Latorre (2007) el diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturadas en el momento en el que ocurren o justo después. Estos alertan a los docentes a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores y a mejorar su práctica. Esta técnica fue de gran utilidad para llevar acabo registros sobre las evidencias de percepciones, sentimientos, ventajas y desventajas durante la implementación del enfoque comunicativo. Después de cada clase el estudiante tenía un momento (10-15 minutos) para escribir sobre sus experiencias, sentimientos, retos etc. Las experiencias narradas por los estudiantes fueron de gran utilidad en el momento de triangular la información (ver anexo.3).

3.4.5 Can-Do Statements (CDS)

Los CDS también fueron una herramienta útil porque fue una manera en la que el estudiante evaluaba su propio aprendizaje. Así mismo el docente sabía en qué medida el propósito comunicativo de la clase se alcanzaba y el aspecto que se tenía que trabajar con más constancia. Las declaraciones de “CAN-DO STATEMENTS” fueron de gran ayuda por dos motivos principales, el primero los indicadores servían como punto de referencia a la docente para tener una meta en común junto con el estudiante. En segundo lugar, ayudaba a los estudiantes para una mejor autorregulación del aprendizaje, una mayor autonomía, motivación extrínseca de alcanzar a un nivel alto cada una de las declaraciones. Las declaraciones requieren de una constancia en el progreso de la lengua (Barraket, 2005).

Los CDS significan que adoptan un enfoque orientado a la acción, que alienta a los docentes a usar instrucción basada en tareas (*task-based instruction*). Este tipo de tareas requiere que los estudiantes utilicen el lenguaje con énfasis en el significado, para alcanzar un objetivo que se asemeja a las actividades del mundo real (Little, 2002; ACTFL 2014, 2017; Ellis, 2012). Los CDS se enfocan en lo que los estudiantes saben y pueden hacer usando el lenguaje en lugar de lo que no saben hacer (Faez et al. 2011).

Investigaciones sobre la evaluación de los aprendizajes en el campo de segunda lengua actualmente, se centran en requerir que los estudiantes sean conscientes de sus habilidades y deficiencias tomando un papel más activo (Tigchelar et al. 2017). Algunos estudios (Faez et al., 2011; Tigchelar et al., 2017; Papp & Jones, 2008) donde utilizaron los CDS propuestos por NCSSFL-ACTFL concluyen que las declaraciones al estar estrechamente relacionados con la practica real del aula, pueden ser realmente útiles para mejorar las habilidades de autoevaluación de los estudiantes. Para este estudio se utilizaron los CDS de NCSSFL-ACTFL (2015,2017) de nivel básico (novice) y llevándolos a un nivel intermedio principiante (intermedia-low) (ver anexo 4).

3.4.6 Entrevista

Para lograr una mejor triangulación de la información, después de impartir las clases de ambos ciclos, se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada. Se diseñó una guía de 5 preguntas, tomando en cuenta las características que mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2004) para esta técnica. Primero, establecer un rapport, es decir un clima de confianza. Segundo, las preguntas deben reunir requisitos de confiabilidad y validez. Tercero, el entrevistador no debe desviar su atención de los objetivos de la entrevista. Finalmente, la entrevista debe realizarse en un clima de amabilidad y confianza, al concluir se debe agradecer al informante e indicarle como se hará uso de la información. Para fines de esta investigación, la entrevista se llevó a cabo de manera aleatoria con cuatro estudiantes. Las entrevistas se transcribieron y se codificaron (ver anexo 5).

3.5 Recolección de datos

Como se ha mencionado anteriormente, en las planeaciones se plasmaron varios aspectos: el propósito comunicativo, las actividades a realizar, la descripción del procedimiento, los materiales, además de posibles problemas y soluciones. Cada plan de clase cuenta con una caratula con la información general de la clase, número de estudiantes, hora, día etc.

La observación participante en el primer ciclo se llevó a cabo a través de observaciones por colegas o maestros, así como, grabaciones de las clases. Se utilizó un formato semiestructurado. Las reflexiones de las observaciones fueron tomadas en el diario del docente las cuales se registraron en un cuaderno. Para el segundo ciclo, se utilizó la técnica de SATS las cuáles incluían la auto-observación a través de los videos, los comentarios de los observadores y las reflexiones de la docente investigadora. En cuanto a la bitácora de los estudiantes, se realizaron preguntas de reflexión, se mantuvo en anonimato con la intención de crear más seguridad y libertad al responder, reduciendo el efecto de las respuestas deseables.

Se utilizaron 4 formatos de CDS del NCSSFL-ACTFL para recuperar la información sobre el aprendizaje de la lengua. Después de las actividades se les proporcionaba 10-15 minutos de la clase para contestar de manera tranquila cada uno de los CDS. Es importante

mencionar que en ocasiones un día los estudiantes escribían en su diario de aprendizaje (*exit ticket*) y otro día los CDS.

Al finalizar el ciclo de clases programadas, se realizó una entrevista a los alumnos de manera aleatoria para saber sobre sus experiencias bajo el uso del enfoque comunicativo. Se entrevistaron a 4 estudiantes del grupo, a través de preguntas semiestructuradas al final del primer ciclo, el tiempo estimado de cada entrevista fue de 10 a 15 minutos. Posteriormente, se transcribieron las entrevistas para evitar ambigüedades; se mantuvo en anonimato el nombre del participante, así como se le pidió a un colega que leyera la entrevista cotejándolo con el audio. A continuación, se presenta un cuadro comparativo sobre las técnicas para la recolección de información en ambos ciclos:

Cuadro comparativo	
Primer ciclo (técnicas y herramientas para recuperar la información)	Segundo ciclo (técnicas y herramientas para recuperar la información)
- Diario del docente	- SATS
- Diario del estudiante	- Exit tickets
- Observación participante	- SATS
- CDS	- CDS
- Entrevista individual	- Entrevista grupal
- Videograbaciones en algunas clases	- Videograbaciones en todas las clases
-	- Audio grabaciones
Tipos de actividades comunicativas de acuerdo con Richards (2006)	
Primer ciclo	Segundo ciclo
- <i>Information transfer activity</i>	- <i>Jig saw</i>
- <i>Role play</i>	- <i>Information transfer activity</i>
- <i>Information-gathering activity</i>	- <i>Role play</i>
	- <i>Information gathering activity</i>
	- <i>Opinion-sharing activity</i>
	- <i>Task completion activity</i>

Tabla 4. Cuadro comparativo de ambos ciclos en la investigación

3.6 Procedimiento de análisis de los propósitos comunicativos

La presente investigación es de corte cualitativo por lo que se realizaron los siguientes pasos para la obtención, clasificación y análisis de la información. El análisis de datos fue a nivel técnico. Lincoln y Angulo (en García, 2013), explican que el análisis a nivel técnico se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una realidad del objeto de investigación. Los

análisis de los datos en los estudios cualitativos consisten en “desentrañar las estructuras de significados y en determinar su campo social” (García, 2013, p. 11). Samaja (2004) explica que “al iniciar el proceso de ordenamiento, organización y sistematización nos enfrentamos a una etapa de reflexión y dialogo con la información” (p.111). Para Burns (2016) el análisis es un proceso dinámico fundamentalmente de la experiencia directa de los investigadores y aunque todos los datos sean importantes, se precisa de una cierta mirada crítica para distinguir lo que va a construir la fuente principal de la teoría. Según Latorre y González (en Samaja, 2004), el análisis constituye uno de los momentos más importante de investigación e implica trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, descubrir que es importante, y qué van a aportar a la investigación. Basado en las postulaciones anteriores, este fue el proceso que se siguió para el análisis de la información:

- El primer paso, fue la organización de información en categorías, dichas categorías se obtuvieron de los objetivos de investigación (propósitos comunicativos, actividades comunicativas, comunicación en el aula desde la perspectiva del estudiante, autoevaluación de los aprendizajes, reflexión de la práctica docente) para cada categoría se les asignó un código y un color.
- Seguido de una categorización más específica de acuerdo con el objetivo de este proyecto, el análisis de la habilidad oral, por lo que en la parte de actividades comunicativas se analizó el corpus de los estudiantes identificando algunas estrategias de comunicación.
- Las respuestas de los estudiantes escritos en los diarios de aprendizajes se leyeron y se marcó el número de frecuencia en la que se repetían.
- Se realizó un resumen de los comentarios más relevantes tanto positivos como negativos o sugerencias que podían ayudar a la investigación.
- Se transcribieron las entrevistas y se categorizaron asignándoles colores.

A continuación, se enlistan una serie de conceptos propuestos por Richards (2006) cuyos términos sirvieron para analizar los propósitos comunicativos e ir evaluando si cada propósito contenía lo que el autor propone para que realmente sea comunicativo.

3.6.1 Propósito (*purpose*)

Se entiende como propósito a la finalidad por el cual el estudiante debe aprender dicho contenido o por consecuente le será útil en la vida real o profesional, por ejemplo, con fines comerciales, hotelera, viaje, profesional. Contestando a la pregunta ¿Para qué? Un ejemplo de lo anterior se podría evidenciar en el propósito número 6, los participantes son estudiantes de ingeniería que aspiran conseguir trabajo en un futuro, al realizar esta actividad les servirá como referente para considerar aspectos que toda entrevista es necesario, como, por ejemplo, la vestimenta formal, el lenguaje adecuado, el porte, la interacción, la documentación que deben llevar etc.

6. Students can participate in a **job interview** using different roles (interviewer and interviewee) in order to get a job.

3.6.2 Contexto (*setting/context*)

Se entiende por contexto al entorno en dónde se quiere utilizar la lengua meta, por ejemplo; en una oficina, en un avión, en un súper mercado etc. Contestando a la pregunta ¿Dónde va a utilizar la lengua? por ejemplo, en el propósito comunicativo número 4, los estudiantes simulaban ser vendedores y compradores. Es decir, el contexto son tiendas o el supermercado.

4. Students can take on the roles of customers or sales, giving and asking for prices, in order to sell & buy products in **a variety of stores**

3.6.3 Rol (*role*)

Se define como rol al papel socialmente definido que los estudiantes asumirán en el idioma meta, así como el rol de sus interlocutores; por ejemplo, como viajero, como vendedor hablando con clientes o como estudiante en una escuela, como entrevistador y entrevistado. Un ejemplo de lo anterior en el propósito número 4 se establece de manera explícita el rol que tendrán los estudiantes en la clase, sin embargo, serán los estudiantes quienes decidan qué rol tenga cada uno.

La interacción es uno de los aspectos claves en todo proceso de aprendizaje. Para la construcción de una clase comunicativa, se necesita que el rol del estudiante sea activo, que tenga la oportunidad de practicar la lengua en sus tres modos de comunicación como la interpersonal, interpretativa y presentacional. Los roles de los estudiantes necesitan tener turnos donde sean oyentes y hablantes (VanPatten, 2017). Se puede promover actividades donde los estudiantes tengan la oportunidad de darle un significado al mensaje y poder negociar (Nabei & Swain, 2002). Por lo que en este estudio se analizó la intervención e interacción de los estudiantes, a través del corpus de las actividades. Es importante mencionar, que el grado de significatividad de la interacción se determina por diferentes factores, por la tarea al realizar, nivel de conocimiento de los interlocutores y las aportaciones de cada uno de ellos (VanPatten, 2017; Savignon, 2006; Palma, 2014). Para este estudio se considera que una interacción significativa es cuando los resultados finales alcanzados entre los estudiantes son superiores a lo que conseguirían llevándola a cabo solos.

Students **can take on the roles of customers or salesperson**, giving and asking for prices, in order to sell & buy products in a variety of stores.

3.6.4 Evento comunicativo (*communicative event*)

El evento comunicativo se entiende como situaciones en la que los estudiantes participan activamente y esta acción implica la expresión, interpretación y negociación del significado con un propósito en un cierto contexto (VanPatten, 2017). Los eventos comunicativos son situaciones ligadas a la realidad como, hacer llamadas telefónicas, participar en conversaciones informales o participar en una reunión. El salón de clase se puede propiciar un contexto en el que el estudiante tenga la oportunidad de desarrollar habilidades lingüísticas comunicativas (Actfl, 2015, 2017; Shrum & Glisan, 2015). En el propósito número 4 se observa que se les pide a los estudiantes que intercambien sus números de teléfonos para establecer la fecha para la fiesta, cuya situación es común en la vida diaria.

Students can **exchange their phone number** in order to arrange **a date for a party**.

3.6.5 Funciones del Lenguaje (*Language functions*)

Todo acto comunicativo implica una función lingüística y esta se refiere a los diferentes objetivos, propósitos y servicios que se le dé al lenguaje por cada factor, es donde se le da el énfasis al comunicarse. La comunicación no es unilateral y la expresión de significado es comunicativa si alguien comprende el mensaje o la intención. El hablante necesita saber qué tipo de lenguaje utilizará en los diferentes contextos (VanPatten, 2017; Richards, 2006).

3.6.6 Nociones del estudiante (*knowledge*)

Se considera como nociones a los conceptos involucrados en la que el estudiante necesitará para poder hablar; por ejemplo, ocio, finanzas, historia, religión, matemáticas. Es decir, el conocimiento general/ contextual que se requiere para lograr que el acto comunicativo sea entendible (Richards, 2006)

Students can create their own **cover letter** in order to answer an **advertisement** for an engineering job.

3.6.7 Habilidades retóricas (*rethorical skills*)

En este sentido se entiende como las habilidades del discurso o retóricas involucradas en el "tejido/ *knitting together*" de la comunicación; por ejemplo, contar historias, dar una presentación comercial efectiva etc. Por el momento los estudiantes de este estudio no contaban con un conocimiento tan amplio del lenguaje como para convencer a su audiencia, sin embargo, existieron situaciones en la que los estudiantes lograron finalizar el acto comunicativo y encontrar un significado al mensaje.

3.6.8 Variedad de la lengua (*variety*)

Se entiende como variedad a las variedades de la lengua meta (variedad diastrática) que el estudiante debe conocer, como inglés americano, australiano o británico, y los niveles en el lenguaje hablado y escrito que los alumnos necesitarán para alcanzar. Por ejemplo, en cuanto a la categoría de la ropa en el vocabulario los estudiantes conocieron cierta diferencia entre el inglés americano y británico.

US English	British English
Pants	underwear / pants= trousers
Sweater	jumper

3.6.9 Contenido gramatical y lexical (*grammatical and lexical content*)

Cada propósito comunicativo contiene un aspecto gramatical y lexical, esto se determina tomando en cuenta el tema, el tiempo, la edad. Para VanPatten (2017) comenta que “*focus on form is not pre-planned, it arises incidentally during a communicative interaction*” (p. 104). Es decir, la gramática tiene un papel, pero no es la meta. La disyuntiva no es “si” debemos o “no” enseñar gramática, sino “cómo” y “qué” enseñamos. Gramática es un apoyo para lograr la meta comunicativa. Existen tres aspectos que hacen una gran diferencia al enseñar la gramática. 1) La manera en la que se presenta, 2) la cantidad y 3) el tiempo (Ballman *et al.*, 2001). Por otra parte, el vocabulario abarca un aspecto importante, porque los estudiantes podrán desarrollar con mayor facilidad la tarea, si tienen el suficiente vocabulario, esto tampoco limita a solo palabras, sino frases, preguntas etc. La gramática y el vocabulario dependen del propósito comunicativo en nuestro plan de clase.

3.7 Problemas éticos considerados

Antes de iniciar el proceso se les comentó a los estudiantes que para fines de la investigación se tenían que grabar las clases, en ocasiones habría personas observando y de ser posible tomar algunas fotos durante las actividades. Por lo que durante el tiempo de la investigación se mantuvo el respeto, discreción y confidencialidad de la información proporcionada por los participantes. Los estudiantes dieron su consentimiento y siendo todos mayores de edad no hubo la necesidad de realizar algún escrito o documento oficial. Así mismo, la institución estaba enterada del proyecto y las técnicas utilizadas para la recolección de información. Al final, de los ciclos de investigación se realizó una entrevista cuyo permiso fue solicitado a los participantes para hacer uso de la información.

Sin embargo, a pesar de tomar en consideración lo anterior, se encontró que no fue fácil realizar las videgrabaciones porque algunos estudiantes no les agradaban la idea de ser

grabados. De tal manera que al principio fue necesario llegar aún acuerdo y explicar más de una vez el propósito de la grabación.

En este capítulo, se trató sobre la metodología que se llevó acabo en esta investigación. Enfatizando que se trabajó bajo la investigación-acción siendo un método que permite al docente ser parte del proceso, así como, reflexionar sobre la práctica profesional y hacer mejoras al respecto. Las técnicas para la recolección de la información fueron los planes de clases, diario del estudiante, diario del profesor (SATS), la entrevista, los CDS. Así mismo, se describe el proceso metodológico, la recolección y análisis de la información. Por último, se trató sobre los problemas éticos considerados y ocurridos en el transcurso de la investigación.

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos durante los dos ciclos del proceso de investigación-acción mediante la triangulación de la información obtenida de las técnicas utilizadas. Entre ellas: los planes de clases, las entrevistas, observaciones, diario del docente (SATS) y diario del estudiante. Este capítulo tiene como finalidad establecer una relación entre la teoría y los datos obtenidos de la práctica; es decir se analiza y argumenta la praxis de la docente investigadora y la teoría del enfoque comunicativo con el uso de los *Can-Do Statements*.

En el marco de la investigación se reconocen las experiencias subjetivas tanto del investigador como de los participantes, examinando dentro de un fenómeno global para profundizar en la comprensión del objeto de estudio (Moreno, 2011). Se está consciente de los sesgos del observador y la reactividad de los participantes (Goetz y LeCompte, 1988). De alguna forma se sabe que hay una implicación por parte del investigador, al incorporar supuestos iniciales, así como preconcepciones del investigador como docente. Sin embargo, la docente investigadora expone sus sentimientos, creencias, acciones y valores de enseñanza mediante el diario del profesor o SATS. Dirigir una mirada hacia la persona que investiga, el reconocer los supuestos teóricos y ver la relación que sostiene con los participantes fomenta la reflexión (Sandín, 2003).

Durante el ciclo 1 y 2 se llevaron a cabo 20 lecciones, con un total de 32 horas de clases planeadas bajo las premisas del enfoque comunicativo. Así como actividades diseñadas con la finalidad de fomentar la negociación del significado en los estudiantes. La información obtenida fue dividida en cinco categorías que emergieron, las cuales fueron; propósitos comunicativos, actividades comunicativas, la comunicación en el aula desde la perspectiva del estudiante, autoevaluación del aprendizaje y reflexión de la práctica docente, para responder las preguntas de investigación. El siguiente análisis parte de los planes clase y los propósitos comunicativos empleados en esta investigación.

4.1 Análisis de los planes de clases y los propósitos comunicativos

En el campo de la docencia, los planes de clases son una herramienta imprescindible (Spicer-Escalante 2018) por tal motivo, en ambos ciclos de la investigación se planearon clases con un propósito comunicativo establecido (ver anexo1). Es importante mencionar que los planes de clase fueron modificándose durante la investigación desde el diseño hasta la manera en la que se planteaban las actividades. Estos cambios fueron necesarios porque la docente investigadora empezó a valorar algunos aspectos que eran necesarios tomar en cuenta en una planeación, algunos de ellos fueron; habilidades a trabajar en cada actividad, valores que se fomentan en las lecciones, así como ver de manera más visual el cómo cada actividad estaba ligada a la otra para así lograr el objetivo comunicativo establecido al principio.

Considero que las planeaciones fueron realmente un reto muy grande porque después de varias veces hacer la planeación llevaba consigo todo un proceso lo cuál se hacía de la siguiente manera: se establecía el propósito, se seleccionaban y organizaban las actividades, se delimitaba la lección mediante una tarea específica y después de cada clase se realizaba un escrito donde se plasmaba mi reflexión acerca de lo que había sucedido, con la ayuda de mi video y los comentarios de un observador. Por lo que se cumplió en cuanto al proceso corresponde de acuerdo con lo planteado por la organización ACTFL (2015, 2017) y Spicer-Escalante & DeJonge-Kannan (2016).

Sin embargo, este proceso resultó con un grado de complejidad al momento de establecer el propósito comunicativo a lograr, es decir, definir con precisión lo que el estudiante puede llegar a hacer en una clase o un par de clases. Mi mayor reto fue enfocarme en el propósito comunicativo, una función comunicativa y no priorizar los aspectos lingüísticos. Estudios en el aprendizaje de L2, confirman que los docentes enseñan de la misma forma en que fueron enseñados (Ballman *et al.*, 2001; Savignon, 2006). Por lo tanto, confirmo que esto fue posible que sucediera en este caso porque fue un proceso paulatino considerar la gramática como apoyo a la comunicación (Lee & VanPatten, 2003; Savignon, 2001). Con el transcurso del tiempo y un constante cuestionamiento los propósitos fueron cambiando y fueron los estudiantes quienes se responsabilizaron de co-construir y negociar

los significados en las actividades planeadas, así como, monitorear su propio conocimiento y el avance de la adquisición de la lengua meta (Lee & VanPatten, 2003, VanPatten, 2017).

A continuación, se presenta el análisis de los propósitos comunicativos mediante la tabla 4 y 5. Con el fin de evaluar si realmente los propósitos eran comunicativos, se tomó los aspectos propuestos por Richards (2006) quien menciona que para que el propósito de la clase sea comunicativo necesita contar con los siguientes elementos: propósito, contexto, rol, evento comunicativo, funciones del lenguaje, nociones del estudiante, variedad de la lengua, contenido gramatical y lexical. Aunado a esto, VanPatten (2017) señala que para que realmente exista la comunicación en el aula se necesita de los siguientes elementos; significado, expresión, interpretación, negociación, contexto y propósito.

Basado en lo anterior se crea el siguiente cuadro para analizar si los propósitos tenían estas características. De las 20 lecciones impartidas se tomó como muestra 12 propósitos empleados durante los dos ciclos de la investigación. Esta elección se basó en las clases que obtuvieron la mayor información recabada. El análisis se basó fundamentalmente en los planes de clase, como herramienta que determinaba si realmente lo planeado era comunicativo. Las aportaciones de Lincoln y Angulo (en García, 2013) explican que el análisis a nivel técnico se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una realidad del objeto de investigación. Para Burns (2016) el análisis es un proceso dinámico fundamentalmente de la experiencia directa de los investigadores y aunque todos los datos sean importantes, se precisa de una cierta mirada crítica para distinguir lo que va a construir la fuente principal de la teoría.

Propósitos comunicativos implementados en el primer ciclo

<i>Communicative purpose</i>	Language Aspects									
	p> purpose S>setting R>role CE>communicative event LE>language event N>notions DRS>Discourse and rhetorical skills V>variety GC> grammatical content LC>lexical content									
	P	S	R	CE	LE	N	DRS	V	GC	LC
1. Students can introduce themselves and exchange basic information to make new friends.	√	√	√	√	√	√		√	√	√
2. Students can exchange their phone number in order to arrange a date for a party.	√	√	√	√	√	√			√	√
3. Students can ask and give opinions about their daily routines and perform their ideal one.	√	√	√	√	√	√			√	√
4. Students can take on the roles of customers or salesperson, giving and asking for prices, in order to sell & buy products in a variety of stores.	√	√	√	√	√	√		√	√	√
5. Students can create their own cover letter in order to answer an advertisement for an engineering job.	√	√	√	√	√			√	√	√
6. Students can participate in a job interview taking on different roles (interviewer and interviewee) in order to get a job.	√	√	√	√	√	√		√	√	√

Tabla 5. Análisis de los propósitos comunicativos: características tomadas de Richards (2006)

Propósitos comunicativos implementados en el segundo ciclo

<i>Communicative purpose</i>	<i>Language Aspects</i>										
	p> purpose S>setting R>role CE>communicative event LE>language event N>notions DRS>Discourse and rhetorical skills V>variety GC> grammatical content LC>lexical content										
	P	S	R	CE	LE	N	DRS	V	GC	LC	
1. Students can participate in a job interview using different roles (interviewer and interviewee) in order to get a job.	√	√	√	√	√			√	√	√	
2. Students can exchange their phone number in order to organize a party.	√	√	√	√	√	√			√	√	
3. Students can organize a senior trip in the USA.	√	√	√	√	√	√			√	√	
4. Students can take on the roles of customers or salesperson, giving and asking for prices, in order to sell & buy products in a variety of stores.	√	√	√	√	√	√		√	√	√	
5. Students can recite a poem for Mother’s Day and share their opinions about their experiences.	√	√	√	√	√	√		√	√	√	
6. Students can ask for help in different situations.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√

Tabla 6. Análisis de los propósitos comunicativos: características tomadas de Richards (2006)

Los cuadros anteriores muestran los propósitos comunicativos empleados en ambos ciclos. Como se puede observar hay una evolución de los propósitos porque en el segundo ciclo la mayoría de ellos tiene una mayor relevancia y más apegados a la realidad.

Primer ciclo

Students **can ask** and give opinions about their daily routines and perform their ideal one.

Segundo ciclo

Students **can organize** a senior trip in the USA.

Primeramente, es importante decir que ambos propósitos tienen aspectos comunicativos, sin embargo, estas son algunas diferencias importantes que se identificaron durante el transcurso de esta investigación y que ayudaron a plantear propósitos con mayor claridad.

Propósitos Comunicativos del primer ciclo	Propósitos Comunicativos del segundo ciclo
<ul style="list-style-type: none"> • Son de menor interés para los estudiantes • Se quedan en cierto modo a nivel de opinión e imaginario • Se realizaron en parejas y de manera grupal. • Las acciones se limitan a preguntar y dar opinión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son de mayor interés para los estudiantes • Incluyen temas como geografía, historia y turismo • Apegados a una situación real • Se realizaron en pares, tríos, de manera grupal e individual. • Fomentan el valor del respeto y la tolerancia.

Tabla 7. Cuadro comparativo de los propósitos comunicativos empleados en ambos ciclos

Como se puede apreciar en la tabla 6, los propósitos planteados en cada clase requirieron más contenido, mayor preparación de materiales por parte del profesor, inversión de mayor tiempo en las clases, así como, mayor involucramiento por parte de los estudiantes. Estas son algunas de las preguntas que fueron necesarias contestar al momento de plantear los propósitos comunicativos: ¿Qué necesitan saber? ¿Cuánto necesitan saber? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Dónde lo utilizaran? ¿Cuándo lo utilizaran? Dichos cuestionamientos fueron de gran importancia, ya que al contestarlos tenía un panorama más amplio de lo que necesitaba enseñar y como los llevaría a cabo. Siguiendo las aportaciones de Savignon (2001, 2006) y Burns (2016) el cuestionamiento constante

sobre lo que se quiere lograr con los estudiantes es de suma importancia debido a que ayuda a concientizar y reflexionar sobre la práctica docente. En el estudio reciente de Burns (2016) se resalta la importancia de los cuestionamientos en la práctica docente, quien bajo un uso consiente y constante se vio que los profesores fueron volviéndose más seguros, reflexivos y flexibles en su enfoque de enseñanza.

Los propósitos comunicativos demandaban cierto reto para los estudiantes, los cuales variaban dependiendo del avance de los estudiantes en el aprendizaje de lengua. Se utilizó la taxonomía de Bloom (en Shrum y Glisan, 2015) para observar el grado de conocimiento de la lengua que necesitaban tener los estudiantes. La siguiente figura ilustra los niveles de la taxonomía de Bloom.

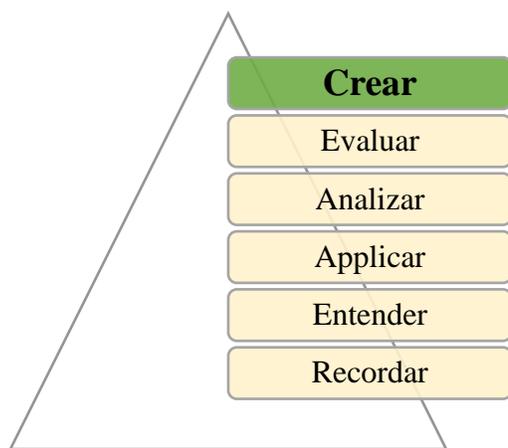


Figura 9. Taxonomía de Bloom. Basado en el original en inglés de Shrum y Glisan (2015). Elaboración propia.

Como se observa en la figura el concepto *recordar* requiere un menor nivel de complejidad comparado con *crear*. Para una mayor profundización de este análisis me basé en los criterios de ACTFL (2015), quienes determinan qué puede hacer un estudiante a un nivel básico de lengua; por ejemplo: comunicarse mínimamente con expresiones conocidas, oraciones simples y frases cortas.

Para alcanzar en gran medida los propósitos comunicativos fue necesario proporcionarles a los estudiantes el suficiente *input*, así como determinar la cantidad; además de iniciar desde lo más sencillo a lo más estructurado (Lee & VanPatten, 2013). Con respecto al *input* que se les brindaba a los estudiantes fue necesario seguir lo que comenta el autor

VanPatten (2017) “*input enhancement, refers to any attempt by instructor to draw learner attention to more difficult aspects by manipulating input.... The goal of input enhancement is to make features of language more salient to learners*” (p.102). Lo anterior significa resaltar o subrayar cosas particulares que queremos que los estudiantes pongan atención, esto puede ser verbos, vocabulario específico, reglas gramaticales etc.

En el caso de los participantes en este estudio se enfatizaban frases, palabras y conjugaciones de los verbos a destacar en las actividades comunicativas a lograr. Un ejemplo es: los estudiantes enviarían un mensaje a sus amigos contándole lo que hicieron el fin de semana con el objetivo de invitarlos a salir el próximo fin de semana. De tal manera que la profesora en el momento de presentar lo que quería que los estudiantes hicieran enfatizó los verbos en pasado. Así mismo sucedió al momento de enseñar acciones rutinarias, para lo cual fue necesario enfatizar la conjugación de los verbos en tercera persona.

Es preciso destacar que la variación de actividades fueron necesarias para incluir cada uno de los verbos de acción que propone Bloom. Primero, tener un primer acercamiento con el vocabulario, frases, materiales auténticos y no auténticos. Así mismo, apoyo visual como imágenes y fotografías. El siguiente ejemplo ilustra cómo se fue desarrollando este propósito mediante las actividades:

Students can participate in a job interview taking on different roles (interviewer and interviewee) in order to get a job.

Este propósito se desarrolló en tres lecciones, la primera lección se trabajó con ejemplos de entrevistas profesionales. Los aspectos que se abordaron fueron: el protocolo de una entrevista, la vestimenta, el lenguaje formal y actitudes que pueden ayudar a conseguir un trabajo. Fue muy interesante abordar un aspecto cultural sobre los contrastes de como presentar un currículum en inglés y español. En la segunda lección, los estudiantes formaron equipos para crear anuncios de trabajos para ingenieros, así como ver ejemplos de *cover letters* y en base a ellos, los estudiantes escribieron su propio *cover letter*. Es importante resaltar que este propósito, fue uno de los últimos en el primer ciclo por lo que el estudiante ya tenía más conocimiento para lograrlo. Por último, en la tercera lección cada equipo pegó sus anuncios y los estudiantes usaron su *cover letter* para ver si algunos de los trabajos

podrían ser para ellos. Como producto final de esta clase, los estudiantes eligieron un rol, unos fueron los entrevistados en busca del trabajo y otros los entrevistadores. Se enfatizó sobre el protocolo, la vestimenta y todo lo que se mencionó en la primera lección.

Analizando esta actividad, para los estudiantes fue más significativo porque se relacionaba con su carrera profesional. Savignon (2006) recalca que la variación de actividades hacia un propósito comunicativo resulta más eficaz cuando se vincula con la realidad de los estudiantes. Consideré que este tipo de actividades tuvo un impacto positivo por los siguientes comentarios hechos por los estudiantes:

Esta clase me gustó mucho porque aprendí sobre los datos de un currículum y esto me va a ayudar cuando yo busqué un trabajo (...) la actividad que más se me dificultó fue escribir porque había palabras que no sabía (E12-C2).

(...) hacer una entrevista y ser el entrevistador fue muy divertido. Me gustó mucho la manera en la presentamos las entrevistas porque primero, yo entreviste y después fui entrevistado. Siento que me servirá en mi carrera (E11-C2).

Mi experiencia como docente-investigadora es que la variación de actividades bajo un mismo propósito ayuda a saber cuál es el objetivo final y considerar que todo lo que ejecutan en la clase los estudiantes se encuentra ligado al desarrollo de las habilidades lingüísticas. Así mismo, determinar qué es lo que se le brindará al estudiante es una responsabilidad grande que requiere de un tiempo específico de planeación y elaboración de los materiales. En mi caso, como era necesario trabajar con el libro de texto, tuve que intercalar mi material con lo que marca el plan de estudios con el libro de texto, para poder abarcar lo que la institución espera como resultado del curso.

Este proceso al principio implicó de mucho tiempo de planeación anticipada para poder incluir todos los temas esperados; sin embargo, conforme se avanzaba en el proceso se fue reduciendo el tiempo que cada planeación requería. VanPatten (2017) enfatiza que como docentes de lenguas si tomamos el rol del *input* y la comunicación como la pieza principal del aprendizaje y enseñanza de lengua se puede crear un plan de estudio que se refleje la verdadera comunicación. Por tanto, fue necesario un proceso didáctico para alcanzar los propósitos comunicativos, mismos que se explican a continuación.

Proceso didáctico para alcanzar los propósitos comunicativos

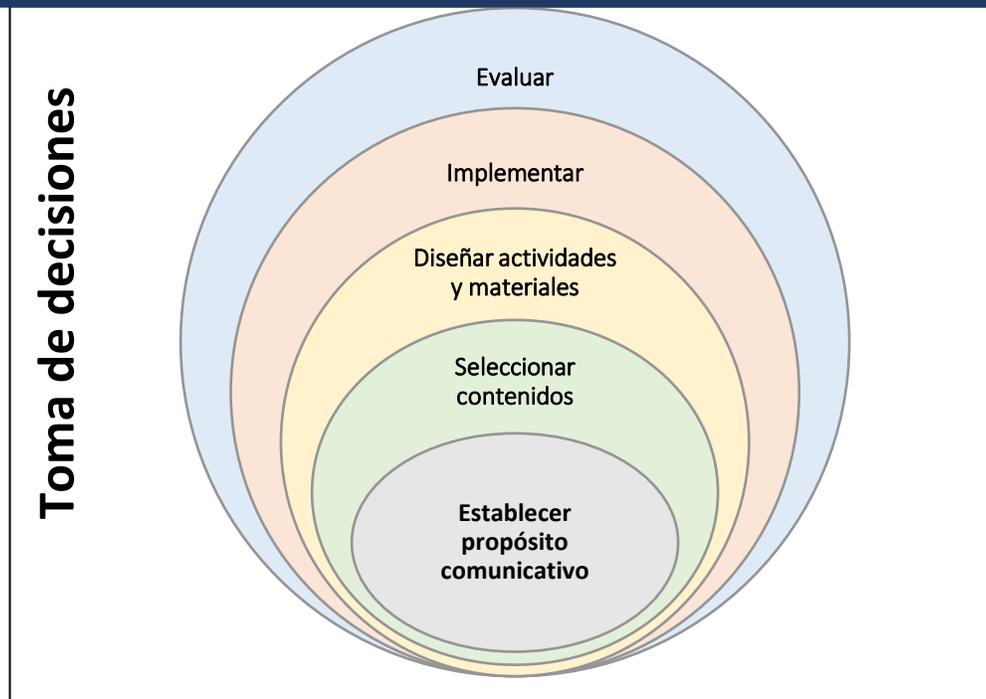


Figura 10: -Proceso didáctico empleado en esta investigación - Elaboración propia.

La figura anterior ilustra la secuencia que se siguió para alcanzar el propósito comunicativo establecido en los planes de clases. A continuación, se explica a lo que se refiere cada aspecto de la secuencia:

- **Propósito comunicativo:** se refiere al objetivo a lograr en una o más clases. Tomando en cuenta los siguientes aspectos, utilidad, trascendencia, motivación de los estudiantes, y relevancia, considerando el programa de estudios. El propósito comunicativo de toda lengua debe contener un significado, contexto, negociación, interpretación (VanPatten, 2017). El tener bien establecido el propósito comunicativo ayudará en gran medida a desarrollar los siguientes aspectos.
- **Contenido:** Después de haber elegido el propósito, se delimita y plantea las actividades a desarrollar, función lingüística, vocabulario y tiempo que se le brindará a cada aspecto.
- **Actividades y materiales:** Los materiales se establecen en base al propósito, considerando el nivel, contexto, tipo de aprendizaje de los estudiantes, facilidad de los recursos y secuencia en la que se irán utilizando los materiales, así como el tiempo establecido.

- **Implementación:** es momento de llevar a cabo lo planeado, es importante considerar que en ocasiones, aunque estén todas las actividades de la clase planeadas, surgen imprevistos o aspectos que no se consideraron. Por lo que se recomienda tomar nota de aspectos que surgieron porque son de gran ayuda para la siguiente planeación, así como siempre tener en cuenta un plan “b”.
- **Evaluación:** Todo proceso necesita ser evaluado, por lo que en este proyecto se usó los *Can-Do Statements* para el aspecto de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. En el caso del docente la evaluación fue con ayuda del diario del profesor (SATS). La evaluación se realizó en ambos sentidos: los estudiantes evaluaban su desenvolvimiento en las clases, así como la docente evaluaba su propia práctica con ayuda de las videograbaciones.

Sin duda, un proceso didáctico requiere de un trabajo continuo y progresivo. Desarrollar la habilidad oral no es una tarea fácil, comúnmente los estudiantes de nivel principiantes, carecen de vocabulario, en ocasiones les es difícil construir frases y muchas veces no confían de su propia capacidad. Sin embargo, se consideró la experiencia de otros profesionales en el tema para seguir adelante. Varios estudios (Savignon, 2006; Ellis, 2012; VanPatten, 2017) exponen que sí es posible lograr que los estudiantes de nivel básico logren comunicarse en la lengua meta, a través del uso de actividades significativas y el establecimiento de un *input output* para darle oportunidad a los estudiantes de desarrollar habilidades lingüísticas

El proceso llevado a cabo en este estudio demostró también que el *input* es parte importante, pero resulta más significativo cuando existe un *output*; es decir, la oportunidad que le brindamos a los estudiantes para utilizar la lengua meta en los tres modos de comunicación, interpersonal, interpretativo y presentacional (ACTFL, 2015, 2017). Ahora, puedo afirmar que el enriquecimiento de la clase a través de la variación de actividades fue en gran medida positiva porque el brindar a los estudiantes la oportunidad de ser participantes activos en todo momento, ayuda en gran medida a fomentar más credibilidad y seguridad en ellos.

4.2 Actividades Comunicativas (Communicative Tasks)

Palma (2014) realizó un estudio donde se observaron los ajustes conversacionales de los estudiantes de inglés como segunda lengua mientras resolvían diferentes tipos de tareas/ actividades comunicativas. El corpus en esta investigación muestra una producción significativa de negociación e interacción. Con el fin de analizar en qué medida hubo negociación e interacción entre los estudiantes de la clase, se decidió audio grabar su participación durante algunas de las actividades comunicativas.

Antes de analizar el corpus de los estudiantes es preciso dejar en claro que en este estudio se realizaron tanto actividades, como tareas comunicativas. Para identificar la diferencia de estas, retomamos la idea de VanPatten (2017), quien hace una distinción entre ejercicio, actividad y tarea:

Un ejercicio se queda a un nivel muy básico para ser realmente comunicativo. Por ejemplo, podemos encontrar libros de textos donde se presentan ejercicios como: “*Pregunta a tus compañeros: ¿Qué hicieron ayer por la tarde?*” Este ejemplo es parcialmente comunicativo, puesto que los estudiantes solo se limitan a contestar. En tanto que una actividad es una serie de ejercicios que también se quedan a un nivel parcialmente comunicativo; por ejemplo, “*Pregunta a tres de tus compañeros ¿Qué hicieron ayer por la noche?*” Por lo que este tipo de actividades necesita de una mayor negociación de significado y es ahí a donde se vuelve una tarea o *task*. Es decir, llevar al estudiante a un nivel más complejo y realmente significativo; por ejemplo, “*Con la información que recaudaste, inventa una historia o invita a algún compañero a salir esta tarde y lleguen a un acuerdo de ¿dónde?, ¿cuándo? y ¿a qué horas se verán?*” (VanPatten, 2017).

Un aspecto relevante detectado fue que en ocasiones los estudiantes se frustraban buscando la manera de expresar su mensaje, en ocasiones abandonaban el mensaje. Para los autores Lee & VanPatten (2003) y Shrum & Glisan (2015) tratar de comunicarse en la otra lengua implica un riesgo, puesto que equivocarse o decirlo mal es algo que en cierto modo limita a los estudiantes a arriesgarse a participar más activamente. Por tanto, para fomentar un ambiente positivo y amistoso en el grupo fue importante recordarles a los estudiantes

sobre el aprendizaje de su primer idioma y que el socializar sus ideas y pensamientos ayudaría en gran medida, así como, realizar actividades en parejas, grupos pequeños, grupos grandes.

Loewen (2002) señala que las actividades en parejas o grupos pequeños ayudan a los estudiantes a sentirse más tranquilos, con menos miedo a equivocarse, y se ha visto que toman más responsabilidad de que la conversación siga, preguntan, ayudan y animan a sus compañeros. Aunque, para facilitar las actividades interactivas, es importante que los estudiantes aprendan a ser consciente de las estrategias de comunicación. Los estudiantes pueden practicar frases para mostrar si el mensaje es entendible, si están de acuerdo o les interesa el tema (Loewen, 2002). Por su parte, VanPatten (2017) argumenta lo siguiente:

Teachers do not to wait for learners to get more language to use tasks in the classroom. They can use input oriented tasks from almost the beginning. And, of course, an instructor can use any combination of input-oriented (p.88).

Es por eso que en esta investigación se trató de trabajar con los dos tipos de *tasks*. Un ejemplo se encuentra en esta actividad de *comprehensible input* propuesto por VanPatten (2017):

Task 1: look at the following activities. Mark what you enjoy doing with an “x”.

- 1- go to the cinema
- 2- go to the mall
- 3- visit a museum
- 4- walk in the park
- 5- go to the night club
- 6- play computer games**

Task 2: Find someone in the classroom who likes to do the same as you.

Do you like to play computer games?

Task 3: Invite that person to do something interesting this weekend. Make plans, and talk about the time you will meet, where and when.

Proposito comunicativo: I can invite and make plans with someone to do something or go somewhere.

1	E1: eh:: start to the Saturday it's ok?
2	E2: mm yeah e: what time?
3	E1: mm at the four
4	o'clock in: the: park in the Bicentenario's park
5	E2: eh:: we: we go will go to
6	the scream
7	E1: m:: yes am::how go go where
8	this day
9	E2: mm?? Ah:
10	E1: How go wear this this day ?
11	E2: mm?
12	E1: ah?
13	E2: how? Haber how go to where wear
14	where
15	E1: I think it is
16	E2: How (0.1) how will wear
17	E1: ah:: yay a m:: I a m wearing
18	no I am wear m::
19	E2: I wear
	E1: m: with the:: shirt ah:: jeans and cap
	E2: that's ok
	E1: I wear ah: with a dress straight dress and sandals

Fragmento de la transcripción de la clase 6 del segundo ciclo. Tema sobre la invitación.

La actividad anterior ilustra como los estudiantes iniciaron con algo muy pequeño y de manera individual, seguido de manera grupal y socializando sus respuestas y por último en parejas realizaron una conversación invitando a su compañero. Ellis (2012) explica que el *task-based language teaching* tiene estas características: enfatiza el aprendizaje integral, es impulsado por el estudiante e implica una instrucción basada en la comunicación. Esta autora argumenta que este método usa el inglés para aprenderlo y no aprende a usar el inglés. Sin embargo, como era de esperarse hubo algunos problemas de comunicación, los cuales los estudiantes lo resolvieron utilizando algunas estrategias de comunicación como: repetición, parafraseo, circunlocución (Dörnyei & Scott, 1997). Lo anterior se relaciona con la competencia estratégica, la cual se refiere a los recursos lingüísticos que un interlocutor utiliza para entablar, mantener, realizar ajustes y finalizar un acto comunicativo con el fin de

Palma (2014), quien realizó una investigación con adultos implementando actividades comunicativas, presenta ciertas características que deben tener las actividades comunicativas:

Han de ser participativas, donde deben estar involucradas dos o más personas si se trata de una práctica oral.

Los interlocutores desarrollarán una acción concreta y no abstracta. Las actividades deben estar basadas en la realización de algo concreto (tarea).

Las actividades han de ser variadas, de acuerdo con la riqueza que caracteriza a las situaciones comunicativas.

En la selección de los materiales implicados por las actividades ha de tenerse en cuenta la progresión desde los elementos menos complejos a los más complejos.

(p.12)

Por tanto, se procuró que las actividades motivaran a los estudiantes a usar los elementos lingüísticos necesarios, relacionadas con la vida real. A continuación, se enlistan algunas de las actividades llevadas a cabo durante los dos ciclos:

ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none">- Organizar un viaje de graduación- Llenar un formato de migración- Invitar a un amigo a salir- Adoptar el papel de un personaje- Hacer una entrevista de trabajo- Ir de compras- Ordenar en un restaurante- Organizar un fin de semana entre amigos- Dar instrucciones o avisos- Reportar un suceso

Es importante mencionar que con el objetivo de ir desarrollando las actividades fue necesario un *input* estructurado y comprensible con el propósito de lograr la actividad planteada. Siguiendo a las recomendaciones de Lee y VanPatten (2003) se procuró que el *input* resultará estructurado y comprensible partiendo de lo más sencillo, enfocándose en el significado y únicamente en una cosa. Por tal motivo, se utilizaron técnicas no verbales para el aprendizaje del vocabulario.

- A) Apoyo visual como fotografías, posters, diapositivas, imágenes y esquemas visuales.
- B) Objetos reales como; frutas, comida, ropa etc.
- C) Uso de gestos y lenguaje corporal.

Algunas técnicas verbales para la explicación del vocabulario fueron:

- A) Describir y definir algunos conceptos como circunlocución
- B) En ocasiones ejemplificación de algunas frases, palabras y conceptos.
- C) Explicación a través del contexto
- D) Similitudes entre el español y el inglés en ocasiones a nivel palabra o frase.

Para evaluar los tipos de *tasks* que utilizamos en esta investigación, tomamos las características dadas por Ellis (2012):

The primary focus should be on meaning; there should be some kind of gap; learners should largely have to rely on their own resources in order to complete the activity; there is a clearly defined outcome other than the use of language (p.98).

El siguiente ejemplo ilustra la manera en la que un *task* se llevaba a cabo.

Input-oriented task

Task 1:

Write down your idea for each item:

1. a sport you don't want to try _____
2. something you need to do after class _____
3. someone you need to call _____
4. a store you need to go to _____
5. something you need to buy _____

Task 2:

Instruction: now interview someone in class. Ask him or her questions to find out how they answered each item. This is an example:

What is something you need to do after class?

Task 3:

Compare your answers with the group and find the most frequent answers.

Lo siguiente corresponde al corpus de dos pares de estudiantes quienes realizaron la actividad. **Ejemplo:**

Task 2:

E4: Hi my friend! Are you ready? E1: Yes! E4: Tell me your answer E1: Yes, you ask E4: What is a sport you don't want to try? E1: Tennis is for girl. Me, I don't like E4: What about you? E1: Basketball E4: What's something you need to do after class? E1: Go to my house E4: And you? E1: Me too.	E4: Do you need to call someone? E1: Yes, my girlfriend E4: And what about you? E1: My friend (hahaha) E4: What store you need to go to? E1: Cafeteria, I am hungry E4: but a store? <i>Aurrera, Chedraui, Conejo feliz?</i> E1: Ah, no! I don't need to, and you? E4: I need to go to Walmart E1: Ok, do you need to buy something? E4: Yes, an undershirt E1: And you? Do you need buy something? --
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fragmento de la transcripción de la clase 11 del segundo ciclo. Tema ir de compras.

Basado en las características que propone Ellis (2012) podemos notar que esta actividad busca el significado, se tiene un resultado claramente definido. Sin embargo, encontramos que los estudiantes no tuvieron una brecha entre actividades y los recursos que de ellos dependieron fue parte del *input* dado en la clase con sus propias aportaciones. Durante la elección de las actividades fue necesario recordar en varias ocasiones que, si los estudiantes y el profesor no participan en la expresión e interpretación del significado, lo que se plantea no es comunicativo VanPatten (2017).

Lo anterior se fundamenta en autores que han realizado investigaciones sobre el aprendizaje de una L2 bajo las premisas del enfoque comunicativo (Ballman *et al.*, 2001; Savignon, 2006; Ellis, 2012; Shrum & Glisan, 2015; Lee & VanPatten, 2003) quienes afirman que si durante la actividad se promueve interacción y participación de todos los integrantes de una manera significativa en los tres modos de comunicación es posible que se trata de un evento comunicativo. El siguiente ejemplo ilustra una actividad cuya libertad permite una mayor expresión y producción por parte de los estudiantes. Estas actividades fueron empleadas cuando se consideró que los estudiantes tenían un mayor *input* para solventar o producir con mayor amplitud.

Out-put oriented task

Task 1:

Look at the following statements mark with an “x” what do you usually eat.

1. I eat vegetables three times a week
2. I like junk food
3. I like to drink soda
4. I drink water
5. I drink coffee every day
6. I eat just red meat
7. I eat fruit every day
8. I eat potato chips and hamburger at least twice a week
9. I eat seafood one a week
10. I eat ice cream every day

Task 2

Now interview someone in the class, asking them the following questions. Be sure to write your partner’s responses.

1. Do you eat vegetables three times a week?
2. Do you like junk food?
3. Do you like to drink soda?
4. Do you drink water?
5. Do you drink coffee every day?
6. Do you eat just red meat?
7. Do you eat fruit every day?
8. Do you eat potato chips and hamburger at least twice a week?
9. Do you eat seafood one a week?
10. Do you eat ice cream every day?

Task 3

Now rate yourself and your partner on the following scale, based on the information you obtained.

Healthy				Unhealthy
5	4	3	2	1

Task 4:

Socialize your information with the group. The class calculates the group average.

Task 5: Read the article and compare your answer with the article.

En cuanto a la diferencia de los *tasks* presentados anteriormente existe una diferencia importante y necesaria de incluirlas en las clases de lengua. *Input-oriented task* permite la comunicación en el aula cuando los estudiantes tienen menos capacidad expresiva con el lenguaje. *Output-oriented task* permite la comunicación cuando los alumnos tienen más capacidad expresiva con el lenguaje (VanPatten, 2017). En palabras de VanPatten (2017), la diferencia es la siguiente: “*input-oriented tasks allow for communication in the classroom when learners have limited expressive ability. Output-oriented tasks allow for communication when learners have more expressive ability*” (p. 87). Es decir, la diferencia de estos dos tipos de actividades es el dominio del lenguaje para poder crear algo más extenso con la lengua.

Al evaluar ambos ciclos de la investigación se encontró que los *task* fueron de gran ayuda para alcanzar el propósito comunicativo debido a que el tener un orden de las actividades, ligado al propósito comunicativo, ayudó tanto al estudiante como al docente a involucrarse en las actividades sin abusar del tiempo que debe intervenir en la clase. Sin embargo, resta investigar si con las actividades basadas únicamente en tareas pudieron haber obtenido otro resultado.

4.4.2 Análisis de la actividad de *information-gap/ jigsaw*

Los ejercicios de información incompleta son un ejemplo de actividad de comunicación funcional. Este tipo de ejercicios generalmente se llevan a cabo, según Richards (2006) de la siguiente manera: El estudiante A tiene información que el estudiante B necesita y viceversa. Solamente con la ayuda de otro participante se puede resolver la tarea. Para Ballman *et al.* (2001) este tipo de actividades está diseñada para un aprendizaje cooperativo en pequeños grupos, donde los estudiantes tienen la oportunidad de compartir su conocimiento con sus compañeros. Esto conlleva a que los estudiantes conozcan y entiendan el material en un nivel bastante amplio para fomentar una discusión, resolver un problema y aprender al mismo tiempo. Por lo que es muy posible que la construcción de estas actividades fomente la colaboración entre estudiantes (Lee & VanPatten, 2003).



Descripción de la actividad:

En esta actividad los estudiantes tenían una parte de la información de personajes emblemáticos de Estados Unidos. Para llenar el formulario tenían que preguntar a su compañero la otra parte de la información. Después debían buscar con esa información quien era el personaje al que se referían buscando quienes tuvieran la misma información para formar el nombre del personaje.

Imagen 2: Actividad de *info-gap* empleada en la clase.

Así mismo, en este estudio el grado de dificultad que se le pedía a los estudiantes fue incrementando, la variación de actividades también. A continuación, se presenta un ejemplo de *jigsaw* en la cual los estudiantes tenían que “organizar una salida para el fin de semana”. La actividad se llevó acabo de la siguiente manera.

Primer paso: los estudiantes se integraron en equipos de 5, donde cada uno ya había escrito un plan para el fin de semana.

Segundo paso: cada uno debía leer su propuesta en voz alta.

Tercer paso: después de haber leído la propuesta, se rescatan puntos importantes de ellas y se puede planear una nueva idea entre todos.

Cuarto paso: de manera grupal se comenta sobre cada una de las propuestas y se elige la mejor propuesta para salir este fin de semana.

Quinto paso: para realizar las actividades propuestas, entre todos los estudiantes del grupo se discute acerca del lugar y la hora del encuentro.

Con esta actividad se integran dos tipos de actividades comunicativas que son *information-gathering & jigsaw* las cuáles tenían que desarrollar para planear un fin de semana entre 5 amigos, tomando las opiniones de todos y entre todos planear que hacer ese fin de semana. El propósito de esta era que llegaran a un acuerdo en base a las opiniones de todos, interactuar y saber organizarse. La ausencia de una sola respuesta correcta ofrece a los estudiantes suficiente campo de actuación para expresar su propia individualidad usando la lengua meta, lo que frecuentemente origina un alto grado de implicación personal entre los participantes (Shrum y Glisan, 2015).

En el primer ciclo la observadora comentó que las preguntas que yo realizaba en la clase se enfocaban más a preguntas de exhibición (VanPatten, 2017). Tales como; ¿de qué color es la camisa del personaje? O ¿Cómo se dice... en inglés?, cuyas preguntas yo ya sabía las respuestas y realmente la producción de los estudiantes se limitaba a palabras.

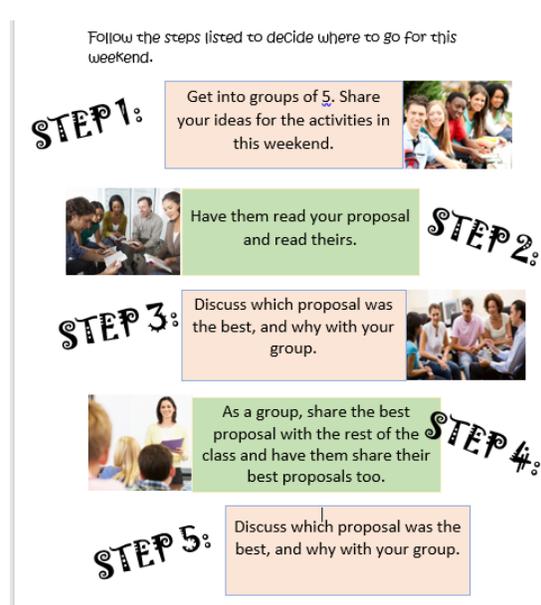


Imagen 2: Actividad de *jigsaw* empleada en la clase

Tal comentario me ayudó a replantear las preguntas de modo a que fueran más significativas y realmente provocar un cuestionamiento. Por lo que en la siguiente clase se replantearon las preguntas, algunas de ellas fueron: ¿Qué harías tú si fueras el protagonista? ¿Qué opinas del tema...? ¿Qué aumentarías o quitarías de este trabajo y por qué? En breve se presenta una fotografía de los estudiantes compartiendo opiniones y cuestionando acerca de sus artistas favoritos.

opinion sharing

En esta fotografía se observa a los estudiantes compartiendo opiniones acerca de una persona.

Los estudiantes hablaban sobre un cantante de rock que después de unos años se volvió cristiano y dejó de cantar públicamente, ahora canta canciones cristianas.



Imagen 3: fotografía de los estudiantes realizando la actividad de *opinion sharing*.

Esta actividad resultó interesante para los estudiantes, sin embargo, también existieron momentos en los que tuve que intervenir y recordar la importancia del compañerismo ya que la actividad consistía en escribir preguntas debajo de los posters, dos posters no tenían ninguna pregunta. El motivo era que esos dos compañeros no tenían buena relación con el grupo, por lo que tuve que hablar con los estudiantes y ver que todos los trabajos tenían cosas interesantes. Por lo tanto, entre todos escribimos dos preguntas sobre esos personajes. Aún me cuestiono si fue la mejor acción de mi parte, pero considero que en un salón de clases debe existir el respeto y compañerismo por sobre todas las cosas.

La motivación fue un factor muy importante en el desarrollo y logro de las actividades. Me percaté que el interés es lo que mantiene la comunicación viva. Al principio de esta investigación tuve mucha controversia con la elección y diseño de materiales, porque estaba tomando como referencia mis gustos, ideales y opiniones; por lo tanto, las actividades en ocasiones no causaban el mismo interés en los estudiantes. De tal manera que opté por

preguntarles por sus intereses, gustos, objetivos y cosas que no les gustaban. Después de obtener esta información, amplíé actividades que motivaran a mis estudiantes a involucrarse más en la clase.

Juego de roles

En una de las clases el objetivo era hablar de la familia y sus descripciones. Por lo que tomé como referencia para introducir el vocabulario de la familia, la de (Goku), ya que todos sabían y les encantaba ver esa caricatura. El gusto por ese tema fue tal que decidieron representar a la familia de “Goku” y cada uno tomar el papel de un personaje.

Imagen 4: Fotografía de los estudiantes en clase. Realizando una presentación sobre la familia.



El empleo de las diferentes actividades me ayudó a reafirmar que los estudiantes hacen uso de los recursos que saben para comunicarse durante un evento comunicativo; que si realmente se comunican mediante un intercambio de conocimientos pues una persona sabe algo que la otra persona desconoce. Considero que los estudiantes fueron capaces de identificar si su propósito se había logrado durante las interacciones porque lo identificaban a través de la respuesta de sus compañeros.

El aspecto innovador de la clase también implicó una mayor preparación de parte del docente investigador en cuanto a los materiales, porque en su mayoría fueron hojas de trabajo diseñadas por la docente. Por ello, y consiente de la necesidad de evaluar esa parte de mi rol como docente, les pregunté a los estudiantes su opinión al respecto. Alguna de sus impresiones acerca de la utilización de actividades comunicativas se presenta a continuación:

17 de enero, 2018

1. *¿Qué me pareció esta actividad?*

2. *¿Cómo me sentí al hablar inglés en esta actividad?*

La actividad dónde tenía que realizar preguntas a mi compañero para poder saber de quien se trataba me pareció algo difícil al principio, porque tuve que hacer muchas preguntas para adivinar. Pero la actividad que más se me dificultó es donde tenía que presentar en frente del grupo a mi otro compañero porque soy muy tímido y casi no me gusta hablar y menos en inglés (E4-C2).

12 de febrero, 2018

1. *¿Qué opinas de las actividades empleadas en clase?*

Son dinámicas y divertidas, pero no me gusta la parte donde tengo que hablar en frente de todos mis compañeros. Prefiero las actividades cuándo son en parejas. Me gusta cuándo iniciamos la clase con una dinámica o cuándo la *teacher* nos da tiempo y categorías para recordar vocabulario (E4-C2).

28 de marzo, 2018

1. *¿Qué me pareció esta actividad?*

2. *¿Cómo me sentí al hablar inglés en esta actividad?*

Me gustan mucho las actividades que hago en las clases, me siento más seguro al hablar y me interesa mucho más la clase cuando se trata algo que se relaciona con mi carrera. Al hablar poco a poco, tengo menos miedo al participar en la clase. Siento que entiendo mejor inglés que antes (E4-C2).

Los ejemplos anteriores se tratan del mismo estudiante en diferentes momentos del proceso de investigación. Esto es una pequeña evidencia que las actividades que se empleen en clases pueden ayudar a los estudiantes a que el factor de ansiedad sea mitigado. Es importante recordar que el aprendizaje de un idioma ocurre en un proceso que requiere de inversión de tiempo. VanPatten (2017) describe la adquisición del lenguaje como un proceso lento, paulatino, cada individuo tiene un sistema de representación mental que se necesita proporcionarle las herramientas adecuadas. El éxito radica en el estudio y la práctica.

Basado en lo anterior, en este proceso también encontré a estudiantes quienes caían en el desaliento, la desesperanza aprendida. Es decir, que los estudiantes experimentan un sentimiento de desaliento y que sin importar lo que hagan ya están condenados al fracaso. Esto es el resultado de tres tipos de déficit: motivacional, cognoscitivo y afectivo y

comúnmente provoca depresión, ansiedad y apatía ante situaciones académicas (Woolfolk en Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Mi experiencia como estudiante fue algo similar debido a que dentro de mi discurso estaba mi limitante, siempre decía “Hice eso, pero sé que está mal” “No puedo realizar aquello” “Tengo miedo de hacerlo mal”. Hasta que un día una persona de mayor edad me dijo: “Tu limitante solo está en tu pensamiento; y por lo tanto, en tu discurso, porque todos somos capaces de hacer lo que queramos siempre y cuando creamos en nosotros mismos”. Estas palabras fueron de gran importancia para mi seguridad que decidí comentarlas con mis estudiantes. Burns (2011) señala que lo que sucede en un salón de clases y la interacción no es suficiente para explicar la complejidad en el aula de L2. Para descubrir que es lo que sucede realmente en un salón de clases es necesario considerar elementos como el aspecto social, cognitivo, ambiental y físico, en donde la interacción entre los individuos es crucial.

Esto se relaciona porque muchos de nuestros estudiantes llegan con la mentalidad del NO PUEDO. Es ahí donde los estudiantes necesitan que los profesores transmitamos seguridad y comentarios que puedan ayudarlos a sentir capaces de lograrlo. En mis pocos años de experiencia me he percatado de la importancia del discurso del profesor en el aula. En ocasiones por falta de tiempo o por prioridad al contenido de la clase, se suele olvidar de la parte socio afectiva. La siguiente cita hace referencia a la importancia de la socio-afectividad en el aprendizaje de una lengua.

La actividad comunicativa de los estudiantes no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias y tipos de personalidad (Anijovich y Mora, 2010, p.23)

Investigaciones sobre la adquisición de una segunda lengua indican que los factores afectivos, como la actitud, la ansiedad y la motivación tienen un rol efectivo en el logro de una L2 (Dörnyei & Ushioda, 2013; Farrell, 2008). Uno de estos factores afectivos es conocido como “*willingness to communicate*” que es la voluntad de comunicarse y ha sido considerado un factor de la frecuencia de la comunicación. Burgoon (1976) realizó un estudio donde encontró que el desaliento, la introversión, la autoestima y la aprehensión de la

comunicación afectan la disposición de una persona para comunicarse en diferentes situaciones (Burgoon en Zarrinabadi, 2011).

Lo anterior reitera que la enseñanza-aprendizaje es realmente compleja, pero es posible mantener un ambiente favorable para los estudiantes y para el propio profesor a través de una constante reflexión sobre lo que sucede en el aula. Los resultados de este estudio me hacen reflexionar sobre mi actuar como docente y la importancia de basarme únicamente en los aspectos curriculares, sino también en la parte afectiva, emocional y social los cuales resultan ser de suma importancia, tanto como lo es el aspecto intelectual.

4.3 La comunicación en el aula desde la perspectiva del estudiante

Esta sección aborda la interacción y significado que le dieron los estudiantes durante las actividades orales. Por tanto, y siguiendo las premisas de la investigación cualitativa, se les dio voz a los participantes para identificar cuál era su experiencia y opinión sobre la comunicación en el aula.

En el estudio que realizan las autoras Domínguez y Moreno (2009) en la Universidad Autónoma de Chiapas, reportan que la habilidad oral es una de las más difíciles de alcanzar, debido al proceso paulatino y complejo. Especialmente cuando se trata de una lengua extranjera, los estudiantes generalmente mantienen un contacto muy limitado con ella. Tomando en consideración esos resultados, se planearon diferentes circunstancias en la que los estudiantes tuvieran oportunidad de interactuar y contar con la evidencia necesaria mediante audio grabaciones.

Primeramente, fue necesario saber qué era lo que limitaba a los estudiantes a participar en el aula. Por lo que consideré oportuno preguntar esto como entrada en el diario de aprendizaje. Las respuestas que se obtuvieron fueron las siguientes:

No me gusta participar porque siempre se burlan de mí (E8-C1)

Mi pronunciación es muy mala y mis compañeros se burlan y juegan con lo que digo (E4-C2)

Tengo miedo a decir las cosas mal y además no me gusta hablar porque mi inglés no es muy bueno (E5-C1)

Este factor ya ha sido abordado por Nabei & Swain (2002) con el concepto de *investment*, quienes explican que en el aula existen relaciones de poder entre los estudiantes, es muy probable que en consecuencia algunos estudiantes en cierto modo se limiten a participar o involucrarse a las actividades. En este estudio también se encontró que los estudiantes preferían guardar silencio para evitar la crítica o burla de sus compañeros.

Para disminuir el riesgo de este tipo de situaciones se fomentó en el aula valores como, respeto, tolerancia, colaboración, paciencia. De acuerdo con los resultados en las grabaciones se puede apreciar la colaboración y paciencia al interactuar entre compañeros. El trabajo colaborativo se dio de manera lenta en este proceso, debido a que los estudiantes percibían el trabajar en equipo como una suma de partes o un momento para socializar. Por lo que fue necesario contribuir con ejemplos de trabajos colaborativos y variación de equipos durante las actividades. El siguiente ejemplo ilustra los comentarios de los estudiantes acerca del trabajo colaborativo.

A mí me gusta trabajar en equipo porque aprendemos uno de otro y siempre nos ayudamos mutuamente (E4-C1).

Considero que el trabajo en equipo siempre es bueno, porque todos tenemos conocimiento de algo y entre todos podemos ayudarnos si alguien no sabe algo. A veces, no es necesario estar preguntando solo a la maestra; entre nosotros podemos resolver dudas (E12-C1).

Me siento más en confianza cuando trabajo con un compañero, porque nos ayudamos y siempre es más divertido que trabajar solo. Aunque a veces es difícil cuando nos toca trabajar con alguien a quien no le gusta hacer nada (E12-C2).

En relación con lo anterior, se puede decir que los estudiantes ven la importancia del trabajo en equipo como una manera de aprender del otro. Mackey (2007) describe al trabajo colaborativo como una estrategia que complementa el trabajo individual, para lograr maximizar el aprendizaje y el de los demás individuos. A manera de ilustrar la participación de los estudiantes se transcribieron algunas actividades propuestas en clase.

Speaking activity: *I can provide personal information.*

1	E1: Hi! How are you?
2	E2: I am ok and you?
3	E1: I am fine, mm:: sorry, What's your name?
4	E2: eh:: (0.3)
5	E1: m:: What's your name?
6	E2: ahh: Andy
7	E1: Are you in class?
8	E2: mm:: yes
9	E1: ah? Ok. What's your phone number?
10	E2: mm: 9 (0.1) 61 (0.1) m:: 6 2 4 1 ¿Cómo se dice 8?
11	E1: eight
12	E2: 8 9 1 (0.1) how your
13	name?
14	E1: My name is Massimiliano. How old are you?
15	E2: one and nine
16	E1: 19 years old. Do you have brother or sister?
17	E2: ok m:: I have (0.2) brother
18	E1: you can ask
19	E2: no, wey
	E1: haha:: ok

Fragmento de la transcripción de la clase 4 del primer ciclo. Tema conociendo a un amigo.

En esta interacción se ve una vez más que los estudiantes continúan con la interacción, nuevamente utilizan estrategias de comunicación (Celce-Murcia, 2007). Aunque en esta transcripción no se puede apreciar cómo los estudiantes hacen uso del lenguaje corporal y de la lengua materna, en el ejemplo sí se puede apreciar la tolerancia y acompañamiento del participante quien ayuda a su compañero a continuar en la conversación.

Por otra parte, se puede ver que el estudiante 2 hace un mínimo esfuerzo por mantenerse hablando en la lengua meta; en la última parte, no se logra identificar si decidió abandonar el mensaje o simplemente no entendió a su compañero. Para tener una mayor comprensión sobre lo que sucede con el estudiante decidí transcribir otra interacción del mismo estudiante pocas clases después.

Speaking activity- CDS: *I can invite and make plans with someone to do something or go somewhere.*

1	E1: eh:: Do you have plans for weekend?
2	E2: No, why?
3	E1: Go to the cinema with me
4	E2: Eh:: we: we go will go to the scream, mean for cream
5	E1: No, to the cinema
6	E2: Ah:ok!
7	E1: What time and how go wear this, this day?
8	E2: Mmm:: yes!
9	E1: Uhh? What time?
10	E2: How? (0.2) at four
11	E1: I think it is
12	E2: How (0.1) how Will wear
13	E1: Ah!:: ya! aa m:: I am wearing, no! I am wear m::
14	E2: I wear
15	E1: Mm: with the:: shirt ah:: jeans and cap
16	E2: That's ok!
17	E1: I wear ahh: with pants and T-shirt
18	E2: Ok, see you ah:: on weekend.

Fragmento de la transcripción de la clase 13 del primer ciclo. Tema es momento de salir.

En esta transcripción el estudiante 2 era el mismo, pero se observa que durante la interacción en ocasiones contesta de manera automática, como se aprecia en la línea 6, en ocasiones recurre a la circumlocución, repitiendo las palabras hasta llegar a la que quiere como se observa en la línea 4. De la línea 7-9 se observa que los estudiantes se encuentran en un momento de negociación. Estos pequeños ejemplos de estrategias de comunicación se encontraron en diferentes ocasiones por diferentes participantes. A continuación, se presenta una tabla sobre las estrategias de comunicación más empleadas en los estudiantes solamente en un task. Esta clasificación se basa en la clasificación de Dörnyei & Scott (1997).

Estrategias de comunicación empleada por los estudiantes durante los Tasks

Tasks	Estrategias de comunicación por	Total
Task 1	Auto-repetición	93
	Circumlocución	60
	Expansión de la palabra	95
	Parafraseo	15
	Traducción literal	22

Esta pequeña tabla ilustra solo algunas de las estrategias usadas por los estudiantes en un solo task con 27 participantes durante el segundo ciclo. Realmente el objetivo de esta investigación no es conocer las estrategias que utilizan los estudiantes por lo que solamente se enfatiza que si utilizan estrategias de comunicación al interactuar en inglés.

4.4 Autoevaluación de los aprendizajes CDS

Según las investigaciones en el campo de la Lingüística Aplicada y la Psicología Educativa (ACTFL, 2015; Lee & VanPatten, 2003; Oxford, 1994), el establecimiento de metas se considera una de las estrategias más importantes para promover la autonomía del estudiante en la enseñanza de idiomas. Por lo tanto, es importante fortalecer las estrategias metacognitivas de los estudiantes para que sean ellos mismos quienes reconozcan su progreso y lleven a cabo tareas de forma más independiente (Oxford, 1994). De este modo, la implementación de los *Can-Do Statements* (CDS) ayuda a desarrollar este tipo de estrategias, debido a que son los mismos estudiantes quienes evalúan, mediante un listado, lo que pueden realizar en inglés en los diferentes tipos de comunicación: interpersonal, interpretativa y presentacional (ACTF, 2015). El éxito de los CDS se vincula con el propósito comunicativo de la clase y las actividades comunicativas.

Existen varios tipos de CDS, sin embargo, para este estudio se retoman los empleados por las organizaciones *National Council of State Supervisors for Languages* (NCSSFL) &

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) quienes son organizaciones sobresalientes y reconocidas por su dedicación a mejorar la enseñanza de lenguas mediante estándares que permiten ubicar al estudiante dependiendo en el nivel de la lengua en la que se encuentre. Asimismo, enfatizan en preparar estudiantes capaces de funcionar cultural y lingüísticamente, así como darle una utilidad a la lengua meta e involucrarse en el proceso de la adquisición (ACTFL, 2015).

Rubín (en Oxford, 1994) argumentó que los buenos estudiantes de una lengua, son aquellos quienes tienen un fuerte impulso para comunicarse, están dispuestos a cometer errores, aprovechan toda práctica de oportunidades, así como, monitorean su discurso y prestan atención al sentido. Varía de estas características han sido validadas por investigaciones posteriores. Las tendencias metodológicas de la actualidad indican que es muy importante fomentar en nuestros estudiantes la reflexión sobre sus propios saberes y la forma en la que desarrollan sus conocimientos.

Para este estudio se utilizaron los *CDS* con el objetivo de analizar el desarrollo de la habilidad oral en los estudiantes de inglés. Durante la implementación de los propósitos comunicativos previamente establecidos, se logró apreciar que fue de gran ayuda para la docente y especialmente, para los estudiantes. A continuación, se ilustran ejemplos de los propósitos comunicativos y en qué medida fueron alcanzados por los estudiantes.

Communicative purpose: Students can organize a senior trip in the USA creating an itinerary.

- CDS:*
- 1. I can name some cities in the USA.*
 - 2. I can describe places, activities and situations*
 - 3. I can give my opinion about something*
 - 4. I can make an itinerary*

Para desarrollar el propósito comunicativo anterior, se necesitó de dos clases de dos horas cada una. Como se puede observar los *CDS* se relacionan con el propósito comunicativo, por tal motivo estos criterios ayudaron tanto a los estudiantes como a profesores a establecer una meta común e ir observando el progreso en el aprendizaje de la lengua. El resultado de esta clase es que de un total de 27 estudiantes, 15 de ellos alcanzaron satisfactoriamente los cuatro *CDS*, 4 estudiantes solo lograron los primeros 3 y 3 estudiantes solo alcanzaron los 2

primeros CDS. La información anterior se recaudó a través de las autoevaluaciones de NCSSFL-ACTFL, las cuáles se aplicaban después de haber terminado la clase.

Cada propósito está estrechamente ligado con los CDS y las actividades comunicativas que se trabajaron en la clase. Las actividades se diseñaron en función a exponer a los estudiantes a la interacción, como la interpretación y presentación del mensaje. Así mismo, siempre se procuró que tuvieran una participación activa y que la profesora investigadora tuviera más bien un rol de facilitadora o guía. Es importante mencionar que dentro de las premisas del enfoque comunicativo se considera el papel del docente como un elemento clave para formar estudiantes que se responsabilicen de su aprendizaje, siendo capaces de razonar, crear y enfatizar en su lengua y en la lengua meta en todo tipo de contexto y circunstancia (Shrum & Glisan, 2015).

Algunas investigaciones (Oxford, 1994, Chamot & Cooper 1989, O' Malley & Chamot 1990) demuestran la efectividad del uso de estrategias de aprendizajes en L2 y han argumentado que a menudo los estudiantes utilizan una serie de estrategias (orquestradas). Por lo tanto, en esta investigación se comprobó que el uso de estrategias metacognitivas como la planificación y la organización fueron de las más usadas por los estudiantes a través de los CDS.

Las estrategias mencionadas anteriormente ayudaron a los estudiantes a terminar la actividad. Uno de los logros fue reconocer que a pesar de que los estudiantes estuvieran en un nivel inicial de la lengua meta, pudieron alcanzar lo estipulado en los CDS planeados y que interactuaran en la lengua meta. En breve se presenta, uno de los primeros propósitos comunicativos empleados, en donde la mayoría de los estudiantes tenía poco conocimiento del inglés; sin embargo, se lograron algunos resultados.

<p><i>Communicative purpose: Students can exchange their phone number in order to arrange a day for a party.</i></p> <p><i>CDS: 1. I can say the numbers</i></p> <p><i>2. I can give my phone number</i></p> <p><i>3. I can set a day for a party</i></p>

En base al ejemplo anterior, se encontró que, de un total de 22 estudiantes, 8 de ellos lograron los tres CDS, 2 estudiantes solo el segundo CDS y 12 estudiantes los primeros dos

CDS. Este resultado es muy interesante porque se tiene evidencia que los estudiantes fueron capaces de recitar los números; sin embargo, al pedirles que realizaran algo más complejo como llegar a un acuerdo eran pocos los estudiantes que lograron hacerlo. En base a estas observaciones se implementaron otras actividades de refuerzo donde los estudiantes pudieron interactuar en los tres modos de comunicación en relación a los CDS. Parte de los resultados re afirma que en la actualidad, aún se siguen observando que los estudiantes están muy acostumbrados a la formación de hábitos mecánicos desarrollados a través de ejercicios repetitivos en las clases Ballman *et al.* (2001).

En el transcurso de la implementación de los CDS, se encontró que los estudiantes fueron tomando mayor conciencia sobre su aprendizaje y podían externar algunas estrategias comunicativas, que eran útiles para alcanzar los propósitos comunicativos y ayudaban en gran medida a alcanzar los CDS. Algunas de ellas fueron: parafraseo, circunlocución, sustitución y reducción. Así como otras estrategias de planificación, deducción, resumen, lectura en voz alta. Se obtuvo la información anterior a través de los diarios de aprendizaje, algunos entrevistas a los estudiantes y con la implementación de los formatos de CDS postulados por NCSSFL-ACTFL.

Para conocer la utilidad de los CDS desde la perspectiva de los estudiantes, decidí implementar clases con propósitos comunicativos y otras sin dichos propósitos, por lo que posteriormente pedí a los estudiantes que hicieran una comparación y diferenciación de las clases, con el objetivo de conocer la diferencia y utilidad de los CDS. Se obtuvieron las siguientes opiniones de los estudiantes:

Fue fácil darme cuenta de la diferencia al usar y no los CDS, porque cuando yo tenía una meta que alcanzar al principio de la clase, me esforzaba por lograrla y me enfocaba en una sola cosa, es más, sentía que me servía de referencia tener el CDS escrito en el pizarrón. Las clases que no la tuvimos me sentí perdido y sentí que eran como mis clases anteriores. **Me sirve mucho saber que se espera que yo aprenda.** (*extracto de la entrevista a estudiantes*).

Considero que fue **muy útil saber que voy a aprender y lograr en una clase**, al principio fue muy difícil evaluarme y saber con claridad lo que realmente sabía. Pero clase a clase entendí mejor como usar los CDS.... Observé una diferencia en la clase cuando no lo utilizamos, porque era bueno saber lo que podía lograr hacer y qué era lo que mi maestra quería que aprendiera. (*extracto de la entrevista a estudiantes*).

Es muy útil evaluar lo que sabemos hacer, desde que entendí que la palabra “CAN” es poder, sentí que siempre podría hacer cosas nuevas. **Los CDS me han enseñado a medir mis capacidades como estudiante y ver en que necesito trabajar.** Me parece que estas clases han sido de mucha ayuda saber que siempre podemos hacer cosas nuevas y diferentes (*extracto de la entrevista a estudiantes*).

En los comentarios anteriores se aprecian que los estudiantes notaron las diferencias al tener objetivos claros a lograr, así como, la utilidad en el aprendizaje de un idioma. A pesar de lo anterior, también resultó evidente que para otros estudiantes aún sigue siendo difícil utilizar los CDS.

Realmente los CDS me parecen muy difíciles porque si falto a alguna clase, para la siguiente me siento perdido. **Considero que es difícil saber qué es lo que realmente sé** (*extracto del diario de estudiantes, 18 de enero, 2018*).

Siento que pierdo tiempo contestando lo que sé hacer. En ocasiones, prefiero seguir con la clase que contestar los CDS. **Me consume mucho tiempo** (*extracto del diario de estudiantes, 18 de enero, 2018*).

En ocasiones contesto el formato, pero es sumamente difícil saber lo que realmente he aprendido. Me gusta la clase, pero **no me gusta evaluar mi conocimiento de inglés** (*extracto de la entrevista a estudiantes*).

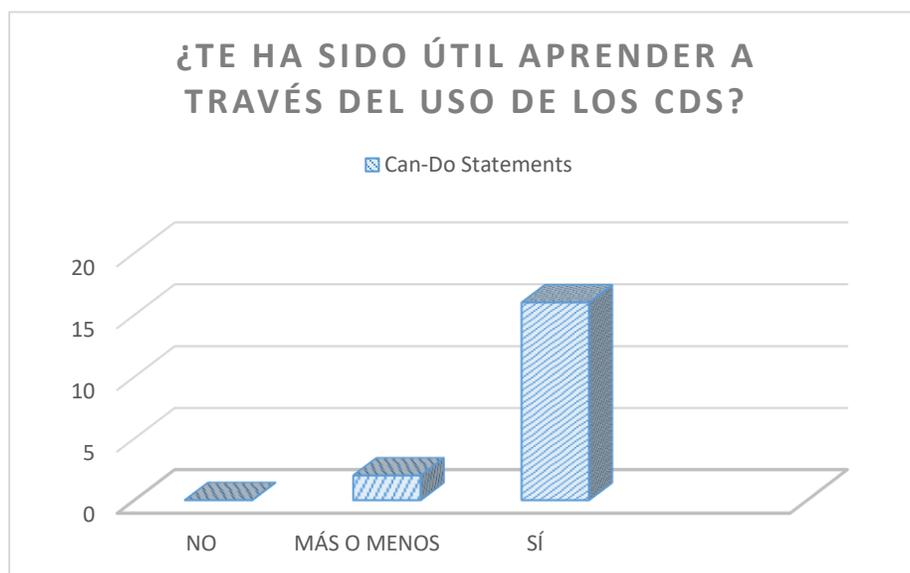
Los comentarios anteriores, me hacen reflexionar sobre el proceso paulatino de la metacognición y los factores que influyen para desarrollar estrategias de aprendizaje que sean empleadas por los estudiantes de manera voluntaria. Se encontró que algunos estudiantes llegaban con muy poca motivación y cortos de tiempo especialmente si solo llegaban a la Facultad a esa hora por el curso de inglés; estos estudiantes usaban menos estrategias en comparación a los estudiantes que estaban motivados y llegaban con la disponibilidad de tiempo. Así mismo, los comentarios fueron un detonante para replantearme la manera en la que instruía a mis estudiantes a tomar conciencia de la importancia de utilizar estrategias y responsabilizarse del progreso en su aprendizaje de lengua.

Los cambios fueron los siguientes: mayor tiempo para reflexionar al final de la clase, reducir el número de CDS a lograr enfocándose especialmente a los que llevan a culminar los propósitos comunicativos, dar la importancia debida a la autoevaluación. Estos cambios ayudaron en gran medida a tener una clase más activa por parte de los estudiantes y fomentar autonomía. Diferentes estudios demuestran que es posible lograr enseñarles estrategias de

aprendizaje a los estudiantes. Thompson & Rubín (1993) sugieren lo siguiente: elegir estrategias para que se relacionen y se apoyen mutuamente de modo que se apeguen a los objetivos de los estudiantes y los estilos de aprendizajes; los estudiantes deben tener muchas oportunidades para el entrenamiento estratégico durante las clases de idiomas; la capacitación estratégica debe ser explícita, abierta y relevante en base a tareas variadas, la capacitación estratégica debe ser individualizada (Oxford, 1994).

Algunas de las limitantes encontradas en este estudio fueron que los estudiantes no tuvieron una capacitación estratégica previa, por lo que ellos no estaban acostumbrados a hacer este tipo de evaluaciones en las clases de lengua. Por otro lado, el tiempo que se les proporcionaba era de 10-15 minutos y se reconoce que el estudiante necesita de un mayor tiempo para reflexionar sobre lo que esta haciendo. No se consideraron las cuestiones afectivas, porque al principio provocaba ansiedad en los estudiantes al pensar que era una evaluación.

Pese a estas limitantes expuestas anteriormente, algunos estudiantes mostraron actitudes positivas y disponibilidad a los cambios. La gráfica siguiente ilustra la respuesta de los estudiantes al preguntarle en 6 ocasiones en el segundo ciclo por la utilidad de los CDS.



Gráfica 4. Respuesta de los estudiantes a la utilidad de los CDS

La gráfica 4 ilustra que un 90% de los estudiantes ven una utilidad en los CDS. Las organizaciones NCSSFL-ACTFL afirman que con los CDS los estudiantes irán avanzando

gradualmente y esto se dará a través de los tres modos de comunicación; interpersonal, interpretativo y presentacional. El principal objetivo de la implementación de los CDS fue darle una utilidad a la lengua meta e involucrar a los estudiantes en su aprendizaje.

Con respecto a la autoevaluación, existen estudios (Moreno, 2011, Fernández, 2011) que argumentan a favor de utilizar la estrategia metacognitiva, para promover mayor autonomía en los estudiantes y responsabilidad en su avance del aprendizaje de un idioma. Se entiende como estrategia metacognitiva aquellas que permiten que el estudiante regule su propio aprendizaje (Oxford, 1994). O'Malley y Chamot (1990) consideran que las estrategias metacognitivas son recursos que utilizan los estudiantes para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje. En la implementación de los CDS se esperaba promover una mayor reflexión en los estudiantes. A continuación, se presentan comentarios de los estudiantes acerca de los CDS.

1. Los CDS me ayudan a saber cuánto sé de inglés y que puedo hacer (E11-C2).
2. Los CDS me sirven para saber lo que sé de inglés hasta el momento y si no sé algo, puedo marcarlo como un propósito (E3-C2).
3. Me gusta trabajar con los CDS para saber que sé de inglés y qué puedo aprender (E1-C2).
4. Los CDS me parecen interesantes porque nunca los había usado y así puedo saber si sé inglés o no (E6-C2).

En consecuencia, enseñar bajo el enfoque comunicativo demanda un cambio tanto de paradigma como de adecuaciones en las actividades, así como el papel del profesor y del estudiante y especialmente que conlleve a un aprendizaje reflexivo. La visión de la educación en la actualidad motiva a formar pensadores, seres capaces de organizar, prever, planear y analizar el porqué, cómo y para qué estudiar, siendo crítico de su realidad (Fernández. 2011). Este trabajo, no solo promueve la reflexión y autoevaluación en los estudiantes sino de manera simultánea, la docente investigadora analiza y reflexiona sobre su práctica docente, adoptando un enfoque profundo de aprendizaje durante este proceso, cuyos resultados se presentan en breve.

4.5 Reflexión de la práctica docente

En la actualidad, el mundo de la tecnología ha ocasionado importantes cambios en la formación que los estudiantes necesitan, no solo en la fase de escolaridad, sino a lo largo de su vida. El reto que tenemos los docentes, es ayudar a la formación de los estudiantes para adaptarse con éxito al mundo cambiante. De manera similar, esto demanda que nosotros los profesores estemos actualizándonos de manera constante y que cuestionemos de manera objetiva la propia práctica. Burns (2016) argumenta que cuando existe un equilibrio entre la motivación individual del docente y el apoyo de la institución, este garantiza la sustentabilidad de cualquier proyecto de mejora. Pero la reflexión de la propia práctica docente es crucial para impulsar un proceso de mejora en la enseñanza.

Debido a que parte de esta investigación fue transformar y mejorar la práctica docente, fue necesario la autoevaluación para identificar los cambios que iban surgiendo. Para efectos de la investigación se utilizaron los *self-Assessment of Teaching Statements* (SATS) con el objetivo de recabar información sobre lo que sucedía en el aula. Los SATS son un modelo de observación con la finalidad de mejorar la práctica docente, considerando los aspectos medulares de la práctica y así transformar esos aspectos en áreas de oportunidad mediante un ciclo continuo (Spicer-Escalante & deJonge- Kannan, 2016).

En esta sección se analizará el papel de la docente investigadora durante este proceso, identificando las ventajas, retos y desventajas de implementar lecciones con propósitos comunicativos. Algo muy significativo en esta investigación es que se trabajó bajo el método de investigación-acción, el cual brinda la oportunidad de plantearse una y otra vez alternativas de mejora. Los autores Carr y Kemmis (1986) enfatizan que la investigación-acción forma parte de la indagación y reflexión, con la finalidad de mejorar la propia práctica.

S A T S	13 de enero de 2018
	Hoy fue un día muy productivo porque logré terminar todas las actividades planeadas sin ningún contratiempo (...). Sin embargo, al observar mi video pude percibir que a pesar de ser una actividad de inicio sigo teniendo mucha participación, debido a que sigo hablando la mayoría del tiempo. Por ejemplo, en la clase de hoy, inicié introduciendo el tema sin preguntar los conocimientos previos. Debo permitir a mis estudiantes que expresen lo que sepan sobre el tema.

En el escrito anterior se aprecia el primer acercamiento hacía una autoevaluación. Como docente podemos ocupar la autoevaluación para analizar algunos aspectos de la clase que necesitan más atención. Esto puede ayudar al docente a comprender la situación y considerar un cambio que conlleve a un mayor entendimiento de la situación para solucionar el problema (Farrell, 2008; Loewen, 2002; Spicer-Escalante & deJonge-Kannan, 2016). Un aspecto clave por el cual se usaron los SATS fue que este modelo no solo ayuda a autoevaluarse, sino también a buscar soluciones a través de los comentarios de los observadores y colaboradores. Además, se cuenta con el apoyo visual de la grabación de la clase lo que permite no dejar algún aspecto sin considerar (Spicer-Escalante & deJonge, 2016). La toma de conciencia en ciertos aspectos como, la participación del docente en la clase y el tiempo de hablar fue cambiando y disminuyendo. Para aprovechar la utilidad de los SATS fue necesario seguir el protocolo que proponen las autoras Spicer-Escalante & deJonge (2016).

- i. Al menos una semana antes de la clase, el docente y el observador llegan a un acuerdo sobre la hora, duración y lugar donde se llevará la observación.
- ii. El docente busca quien sea quien videografe la lección.
- iii. 48 horas previas a la observación, el docente debe enviar por correo electrónico al observador dos documentos: el plan de estudio (*syllabus*) del curso y el plan de clase detallado de las actividades.
- iv. El docente y el observador se reúnen para revisar los objetivos o alguna duda. Esto podría ser por teléfono, en caso de no poder reunirse en persona.
- v. El observador toma notas en el formato de observación. Es muy importante que el observador no le envía las notas al profesor, hasta que realice el paso 6

- vi. El docente ve su videgrabación y escribe una reflexión mencionando aspectos específicos que salieron bien en la lección. El profesor envía esta reflexión al observador, y después el observador envía las notas al profesor.
- vii. Después de leer las notas del observador, el profesor integra sus propias notas y las del observador en el escrito del SATS.

(Basado en el documento original en inglés de Spicer-Escalante & DeJonge-Kannan, 2016, p. 639)

A continuación, se reproducen partes de lo escrito en los SATS que ilustran algunos cambios que se dieron a lo largo del proceso de investigación.

S A T S	27 de enero de 2018
	<p>En esta clase implementé algunas de las estrategias que consideré pertinentes para iniciar, como una lluvia de ideas sobre las palabras que se relacionaban con la familia. Realmente considero que fue más fructífero de lo que esperaba porque mis estudiantes sabían varias palabras y fue más interesante cuando algunos conceptos se relacionaron con un dibujo que ellos representaron.... No obstante, hubo dos de los estudiantes más tímidos que no se animaron a pasar al frente, pero ellos fueron muy hábiles en los dibujos. Lo anterior me hace pensar que es necesario variar mis actividades para poder trabajar con todos los estilos de aprendizajes y así permitir a mis estudiantes un aprendizaje más significativo....</p>

Es notorio que la observación participante es un proceso que necesita contar con una actitud abierta, libre de juicios y esencialmente un compromiso sincero. Sin duda, el desarrollo personal es un aspecto clave en la profesionalización (Mercado y Mann en Spicer-Escalante & deJonge-Kannan, 2016). Respecto al segundo extracto, se empieza a percibir que hay cambios de estrategias de enseñanza y surgen aspectos importantes que en cierto modo ayudaron a la docente a plantearse situaciones y cuestionar las diferentes actividades utilizadas hasta ese momento.

Emplear el modelo SATS fue muy enriquecedor porque es un dialogo entre el docente y el observador, que debe verse plasmado en la reflexión (Spicer-Escalante & deJonge-Kannan, 2016). Por ello, en el primer ciclo, tuve la oportunidad de tener el acompañamiento de la Dra. María Elizabeth Moreno Gloggner, quien me observó por tres ocasiones y la Dra. Maria Luisa Spicer-Escalante por dos ocasiones, en dichas oportunidades recibí

retroalimentación de ambas enfatizando aspectos positivos, así como también áreas de oportunidades. De las 5 clases observadas, presento lo que consideré más relevante y fructífero para este trabajo.

FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Sostiene un buen manejo de voz y control de grupo. - Motiva a los estudiantes a participar. - Luce segura al hablar. - Es paciente al explicar. - Establece un ambiente de respeto y amistad. - Mantiene a los estudiantes trabajando. - Trabaja con diferentes materiales y actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Simplificar las instrucciones. - Revisar las instrucciones de manera grupal. - Modelar las actividades. - Delegar responsabilidades en las actividades. - Participar menos en la clase

Tabla 7. Fortalezas y áreas de oportunidades de la práctica docente

El conocer estos aspectos me ayudaron a trabajar en mis áreas de oportunidad. Especialmente en aquellos puntos en los que en cierto modo se afectaba directamente a los estudiantes, como dar instrucciones. En el segundo ciclo implementé algunas estrategias docentes que me ayudaran a solventar aspectos tales como:

- Modelar las actividades de la siguiente manera: primero de manera grupal, después en parejas y por último de manera individual.
- Dar las instrucciones utilizando oraciones cortas y sencillas, usar imágenes y mucho lenguaje corporal.
- Pedir a los estudiantes que repitan las instrucciones a sus compañeros o que modelen las indicaciones.

Los cambios mencionados anteriormente facilitaron el uso de la lengua meta y en consecuencia, abarcar menos tiempo en la explicación de las instrucciones. Me parece oportuno comentar que este proceso de cambio fue difícil al principio, debido a que toda esta información y manera de trabajar era novedosa. A continuación, menciono algunos cambios que se identificaron.

En el primer ciclo, observé que el *input* que les proporcionaba a los estudiantes era demasiado y que en ocasiones no eran los más adecuados para su nivel. Por ejemplo, las primeras clases al dar vocabulario o frases los llenaba con listas de palabras y que en cierto modo no les servirían todas para el logro comunicativo. Lee y VanPatten (2003) y VanPatten (2017) sugieren que el *input* que reciba el estudiante sea asociado a un mensaje realmente significativo donde tenga que prestar atención para lograr una actividad comunicativa. El *input* que recibe el estudiante necesita partir de lo más sencillo, enfocarse en el significado y en un solo aspecto. Con base en lo hasta aquí expuesto, puede señalarse que fue un reto bastante grande saber delimitar el nivel y la cantidad de *input* que necesitaría el estudiante para no agobiarlos con tanta información. Con el paso del tiempo en los planes de clase se reflejó la diferencia del *input* que se les brindaba a los estudiantes, siendo estos más específicos al propósito comunicativo. Asimismo, este cambio también lo notaron los estudiantes:

21 de septiembre, 2017

1. ¿Qué te parece la clase de inglés?
2. ¿En qué podría mejorar?

Me gusta la clase de inglés, porque siempre hay dinámicas y diferentes actividades.....Podría mejorar en no aprender tantos conceptos en una clase o mucho vocabulario, a veces es difícil aprenderlo todo. (E18-C1).

17 de abril, 2018

1. ¿Qué te parece la clase de inglés?
2. ¿En qué podría mejorar?

Creo que es una buena clase, porque aprendemos muchas cosas diferentes. No quisiera cambiar nada, pero sí tengo que sugerir algo, es utilizar más el libro de texto.

(E11-C2).

La cuestión del *input* fue mediante un proceso paulatino para lograr que realmente fuera estructurado y comprensible. Esto se puede apreciar en los comentarios de los estudiantes. Esta es una de las ventajas de trabajar con la investigación cualitativa, pues espera que las voces de los participantes sean escuchadas para comprender de manera más integral lo que sucede. Considero que una ventaja de trabajar bajo el método de investigación-acción es que los cambios son cíclicos, por lo que coincido con Barraza (2007) que “La planeación y el diseño de la investigación-acción implica por lo menos tres fases, 1. La planeación (reconocimiento de la situación), 2. La toma de decisiones (la acción) y 3. Los

hallazgos o resultados de la acción emprendida” (p.33). La cita anterior ilustra que los cambios siempre son fructíferos y a medida que se toma conciencia de ellos, surge la transformación, no solo en la forma de planear, sino ejecutar lo planeado.

Reconozco que fue un reto la implementación del enfoque comunicativo, debido a que es la primera vez que lo utilizo de manera consciente y sistemática. Puedo reconocer que el método comunicativo tiene un mayor éxito por la importancia de procurar que el estudiante participe de manera activa y principalmente utilizar la lengua con un propósito. El siguiente cuadro ilustra la reflexión sobre los cambios surgidos en este proceso.

ANTES	DESPUÉS
<ul style="list-style-type: none"> - Priorización a los aspectos lingüísticos - Definición limitada de comunicación - Actividades no apegadas a la realidad - Profesor como actor principal en la clase - No se pensaba en un proceso enriquecedor, sino en un producto final 	<ul style="list-style-type: none"> - Priorización a los aspectos comunicativos - Definición amplia de comunicación - Actividades apegadas a la realidad - Estudiantes como actores principales de la clase - Relevancia tanto al proceso de aprendizaje como al producto final

Tabla 8. Reflexión de la docente investigadora

El recuadro anterior ilustra la toma de conciencia en ciertos aspectos de la propia práctica docente. Esto no significa que el trabajo está concluido, sino más bien que es el inicio de una nueva etapa en la formación y actualización. Reconozco que los cambios y la apertura a nuevas cosas siempre son buenos, tomando en consideración que la sociedad es dinámica, que siempre se encuentra en constante transformación.

Conviene considerar la dificultad de saber cuáles serán las necesidades de los estudiantes cuando se incorporen al mundo profesional, ya que no es fácil anticipar con exactitud los cambios futuros. Por lo tanto, a mi manera de ver, lo mejor es enseñarles a que aprendan de forma autónoma y facilitarles el desarrollo de competencias básicas y generales, sin perder de vista, que muy posiblemente, estas pueden también ir cambiando según se transforme la demanda profesional en el futuro.

Podría concluir este apartado considerando algunos retos que se plantearon anteriormente; conocer cuáles son las demandas a las que se enfrentan los estudiantes en el futuro, de lo cual surge el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo podemos ayudarles a prepararse para esta nueva era? Una posible respuesta podría ser, si los estudiantes son capaces de identificar sus fortalezas y aprender de forma autónoma, considero que ellos mismos podrían ser capaces de adaptarse al entorno. Por tal motivo, este estudio utilizó los CDS para ayudar a los estudiantes a fomentar una manera de autoevaluar su propio aprendizaje.

Como docente participante en esta investigación, estoy realmente convencida que la autoreflexión es la base para alcanzar un cambio en la educación. Esto incluye tanto al estudiante como al profesor. Concluyo este apartado con lo que los autores Mercado y Mann (en Spicer-Escalante & deJonge-Kannan, 2016) afirman “*if teachers develop skills in self-evaluation and peer evaluation then, these skills are more likely to be passed onto language learners*” (p. 606). Sin duda, contar con el valioso apoyo de los estudiantes para analizar la propia práctica docente fue de suma importancia en el proceso de cambio; y a su vez, ellos también se volvieron más conscientes sobre su proceso de aprendizaje.

5. PROPUESTA PEDAGÓGICA

El recorrido a lo largo de este proceso de investigación me permite contar con ciertos elementos para sugerir y poner a consideración de colegas y estudiantes del campo de la Didáctica de las Lenguas algunas actividades comunicativas. Algunas de las actividades que se proponen se basan en diferentes autores como (Richards, 2006; VanPatten 2017; Ballman *et al.*, 2001) quienes han trabajado bajo las premisas del enfoque comunicativo. Una característica importante que requiere este tipo de metodología es un perfil de profesor y estudiante abiertos a cambios y saber tomar diferentes roles en la enseñanza-aprendizaje (Lee & VanPatten, 2003).

En base a lo anterior se proponen actividades como *jigsaw*, *opinion-sharing*, *information-gathering*. Dichas actividades tienen el objetivo de promover el significado y negociación del mensaje en diferentes circunstancias. El tema seleccionado gira alrededor de planear un fin de semana con sus compañeros con lugares representativos del Estado de Chiapas. Asimismo, se abarcan cuestiones lingüísticas y culturales para realizar un viaje de fin de semana que es una situación apegada a la realidad.

Se provee un manual para el profesor donde se explica paso a paso la manera en la que podrían desarrollar esta ficha pedagógica, así mismo, la ficha del estudiante, que está dividida de la siguiente manera. En la primera página se presenta una actividad que VanPatten (2018) lo propone como un *Input-Oriented Task* propuesto por VanPatten (2018). Este tipo de actividades el estudiante se le proporciona un *input* más guiado, como leer las oraciones en voz alta, comparar, contrastar. En esta ocasión como el propósito comunicativo se basa en organizar un fin de semana, se propone iniciar con saber qué es lo que a cada estudiante le gusta hacer el fin de semana y después preguntar y comparar las respuestas con sus compañeros y finalizar con una pequeña discusión grupal de las respuestas del grupo y escribir las respuestas más populares. Se consideró importante iniciar con este tipo de actividad porque es importante conocer las actividades que les gusta hacer a los estudiantes y una manera de romper el hielo.

El tema gramatical es el uso del *would*, se determinó que este aspecto gramatical sería adecuado ya que coincide con el nivel de *Intermediate-Low* (intermedio-bajo) en el marco del *National Council of State Supervisors for Languages* (NCSSFL), el *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL). Igualmente, estas asociaciones estiman que, al llegar a este nivel, un estudiante puede dar opiniones y sugerencias, así como, desenvolverse en ámbitos personales y profesionales (ACTFL, 2017). En cuanto a la presentación del aspecto gramatical de la sintaxis de una oración con *would*, se decidió presentarlo de manera inductiva y con el propósito de que los estudiantes re afirmen el orden de las palabras se les pide que ordenen tres oraciones de forma coherente.

En el siguiente apartado se presenta una lectura sobre 5 lugares más representativos de Chiapas. La lectura y el reordenamiento de las palabras es para explicar la forma gramatical de una manera implícita y después explícita. Esto con el objetivo de proporcionar un *input* estructurado que permita el estudiante utilizar estos recursos para poder interactuar con sus compañeros en la siguiente actividad. Lee y VanPatten (2003) sugieren que el *input* que recibe el estudiante debe estar asociado a un mensaje realmente significativo donde tenga que prestar atención para lograr una actividad comunicativa.

En la sección titulada, *What do you prefer?* Los estudiantes en base a la información proporcionada tendrán que elegir tres lugares que les parece más interesante y después preguntarle a un compañero lo que decidió y negociar para llegar a un común acuerdo. Esta actividad promueve interacción y respeto a las opiniones de otro compañero. Para la siguiente actividad se relaciona con las posibles actividades que los estudiantes pueden hacer un fin de semana, para esta actividad es necesario trabajar en grupos de tres para una negociación más significativa. Con el propósito que los estudiantes interactúen y colaboren entre ellos, cada miembro del equipo investigará una parte necesaria para el viaje como; hospedaje, transporte, cosas para llevar, lugares donde ir etc. De acuerdo con VanPatten (2017) para que exista la comunicación en el aula se debe considerar los siguientes aspectos; significado, expresión, interpretación, negociación, contexto y propósito. Así mismo, este tipo de actividades desarrolla la comprensión auditiva y oral.

La sección *write a proposal* está diseñada para que los estudiantes practiquen la expresión escrita con el propósito de externar los acuerdos a los que llegaron en equipo sobre la propuesta sobre el viaje de fin de semana. Para alcanzar el propósito comunicativo y fomentar mayor negociación del significado, se finaliza con una actividad de cuatro pasos que llevará a elegir una sola propuesta que toda la clase considerará como la mejor.

La actividad titulada *making a decision*, se integra por cuatro pasos a realizar. Primero los estudiantes se reúnen en equipos de tres, cada uno con una propuesta escrita. Seguido, en equipo cada uno lee su propuesta, en base a las propuestas elegirán solo una. El tercer paso, es que cada equipo expone la propuesta elegida al grupo. Por último, elegirán solo una que toda la clase considerará la mejor. Este tipo de actividades, ayudan a los estudiantes a hacer uso de los recursos que saben para comunicarse durante un evento comunicativo (Shrum & Glisan, 2015).

Es importante enfatizar que esta investigación considera a los CDS como un instrumento de autoevaluación completamente para reconocer si se ha logrado alcanzar el objetivo comunicativo que se determina en las planeaciones, en conjunto con las actividades y tareas con propósitos comunicativos. Por lo tanto, en la última hoja se proporciona un CDS diseñado a manera de evaluar el aprendizaje al desarrollar esta ficha.



Let's talk

about it



Teacher's manual

Weekend Escape

Communicative Purpose: Students will be able to organize a weekend with their friends.

Level: novice mid (ACTFL)= A2

Time: 2 lessons 50 minutes each one

Mother tongue: Spanish

Context: University/College.

Age: 18 +

Foreign Language: American English

Important: *this material is designed for students who are studying English as a Foreign Language.*

Previous knowledge: Students know phrases to give opinions and to express reasons. In the previous lessons they know about the use of *would*.

Before beginning: introduce the pictures (see appendix) what people are doing on weekends.

- Tell students to look at the pictures and describe them.
- Review the actions words by calling out items.

Goal: To active previous knowledge

- Teacher could ask students what are some places they can visit during a weekend in Chiapas. If it is possible, bring a map. Teacher can write the answer on the board.
- Present the goal of this material.
- Remember students the importance of tolerance and respect when someone is

Importance of this material:

- To know places to visit during a weekend in Chiapas.
- To practice the four skills to get a communicative goal.
- To get an agreement for a real situation.

Grammatical aspects: I would like to

Materials: Handouts (appendixes 1, 2, 3), computer, radio, projector.



Think about it

Preview the task: Ask students what they usually do on weekends.

Do the task:

- Ask to the students to answer the following statements:
- Ask students to interview their partners in order to find out how the others answered.
- Lead a discussion.
- Ask to the students from each pair how they answered the questions, writing the answers on the board.

Lesson 1 Weekend Escape

WHAT DO YOU USUALLY DO ON WEEKENDS?

Imagine you will plan a weekend with your friends. What would you like to do? Complete these statements with your own information.

1. I would like to visit _____
2. I would like to eat _____
3. I would like to see _____
4. I would like to drink _____
5. I would like to spend a night _____
6. I would like to go to _____

Now interview someone in class. Ask him or her questions to find out how they answered each sentence above.

E.g. What would you like to eat?

My partner's answer	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

Listen to your teacher, comment about the most popular answers.



Reading: Let's go to Chiapas

- Tell Students to look at the title of the lesson.
- Ask about the places they usually visit in Chiapas.
- Ask students to read the information individually, then discuss with group about these places.
- Direct student's attention to sentences in bold. Point out that *would* is used for unreal situations. Explain that also the function of *would like* is a polite way to say *I want*.
- In order to reinforce the grammar aspects there are two examples. Ask students to order the sentences and review the grammar.

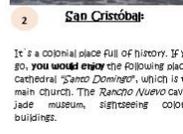
Let's go to Chiapas

Read the following information about these places that you can visit on a weekend in Chiapas.



1 Puerto Arista:

It is located in Tonala, it's part of the **Costa Cocha**. If you enjoy the sea, sun and seafood, **it would probably** be the best place. There are different small islands around. There is a turtle sanctuary.



2 San Cristóbal:

It is a colonial place full of history. If you go, **you would enjoy** the following places: cathedral "Sancti Domingi", which is the main church. The Rancho Nuevo caves, jade museum, picturesque colonial buildings.



3 Pyramid/Palenque:

If you are adventurous and you enjoy the history **Palenque** is an excellent place. You can do these things:

- Visit the temple of Pakal
- Swim in the Agua-Azuul waterfall
- Take a trip to the Lacandon Jungle

TIME TO PRACTICE: Connecting concepts.

Put the words in order so that they make sense.

I like go Palenque would to to

1. would to Puerto Mirano I like visit

2. would to Puerto Mirano I like visit



What do you prefer?

What do you prefer?

Based on the previous information mark with an "x" two places that you would like to visit and write the reason why. Then ask a partner.

I would like to go to...	Me	Reason	Partner	Reason
1. Comitán	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
2. Tapachula	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
3. San Cristóbal	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
4. Puerto Arista	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
5. Palenque	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

EXAMPLE:



Second task:

- After the discussion, ask students to choose which places they like more. They should mark and give a reason.
- Model the conversation that is in the example.
- Ask students to work with a partner and write their partner's answers. Encourage them to use *would* and complete sentence. Based on the information they obtained ask them to form a group of three.

Third task:

- Ask students to answer the questions that are in the first left Column, based on your information.
- Ask students to share their information with the small group.
- Indicate to the students that based on the information that they obtained. Discuss with the group, which place would you like to visit on the weekend.
- After they decide, look up the following information they would need in their trip.
 1. Accommodation
 2. Transportation
 3. Clothes
 4. Things to carry during the trip
 5. Amount of money you need

This is what I like

Work in trios, first write in your column answering the questions, then ask the two others.

	Me	My friend 1	My friend 2
1. I like to eat in a restaurant /eat in a fast food.			
2. I prefer the city /the mountains, jungle			
3. I enjoy sightseeing /visiting specific places.			
4. I like to sleep in a hotel / camping			
5. I can't stand visiting museums/ parks			
6. Travel by car/ public transportation			
7. Go for a walk / stay in a specific place			
8. Community sports/ go swimming			
9. Gathering at the hotel/ go to the nightclub			

Now, time to decide:

Discuss with your group, which place would you like to visit on the weekend. After you decide, look up the following information you would need in your trip.

1. Accommodation
2. Transportation
3. Clothes
4. Things to carry during the trip
5. Amount of money you need



Start to plan



Writing the proposal

Based on the information you gathered, write a proposal explaining how it accommodates the majority:

A large rectangular box with horizontal lines for writing. In the top right corner, there is a small illustration of a hand holding a pen writing on a notepad.

Final task:

- In groups of three, tell students to think of their weekends plan.
- Ask students to write a proposal based on the previous information.
- Remind them the parts of a writing. Introduction, body and conclusion.

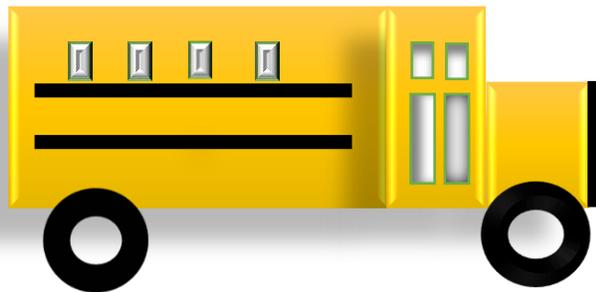
In order to organize the weekend plans, have them follow these steps:

Stage 1: Read your proposal to your friends.

Stage 2: Choose which proposal was the best or write a new proposal taking into account all the ideas.

Stage 3: Share the best proposal with the rest of the class and have them share the best proposal too.

Stage 4: Discuss with your whole class which proposal was the best.



Lesson 1

Weekend Escape

WHAT WOULD YOU LIKE TO DO ON WEEKENDS?

Imagine you will plan a weekend with your friends. What would you like to do? Complete these statements with your own information:

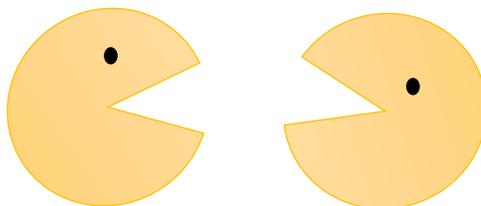
1. I would like to visit... _____
2. I would like to eat... _____
3. I would like to see... _____
4. I would like to drink... _____
5. I would like to spent at night.. _____
6. I would like to go to... _____

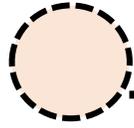
Now interview someone in class. Ask him or her questions to find out how they answered each statement above.

E.g., What would you like to eat?

<i>My partner's answers</i>	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

Listen to your teacher, comment about the most popular answers.





Let's go to Chiapas

Read the following information about these places that you can visit on a weekend in Chiapas.



2

San Cristóbal:

It's a colonial place full of history. If you go, **you would enjoy** the following places: cathedral *Santo Domingo*, which is the main church. The *Rancho Nuevo* caves, jade museum, sightseeing colonial buildings.



Puerto Arista:

1

It is located in *Tonalá*, it's part of the southwest of *Chiapas*. If you enjoy the sea, sun and seafood, **it would probably be** the best place. There are different small islands around. There is a turtle sanctuary.



Palenque Archeological Site:

3

If you are adventurous and you enjoy history, *Palenque* is an excellent place. You can do these things:

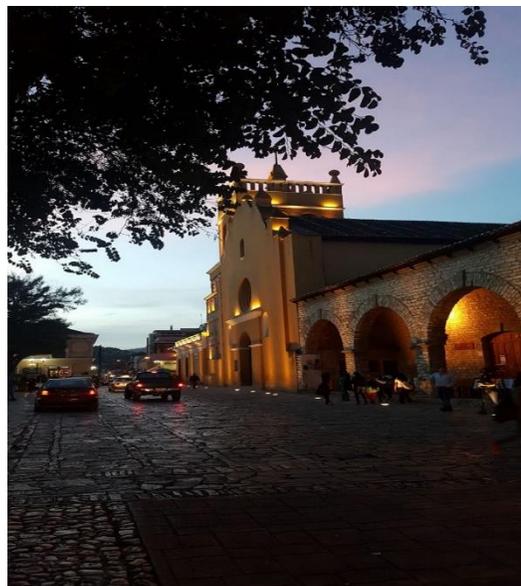
- Visit the temple of *Pakal*
- Swim in the *Agua Azul* waterfall
- Take a trip to the *Lacandón* Jungle

Comitán:

4

Comitán is a combination of natural beauty. If you go, you **would probably enjoy** the following views:

1. The *Montebello* lakes
2. The *Chiflón* waterfalls
3. Archeological zone *Tenan Puente*



Tapachula:

5



If you are looking for interesting and exciting things to do in *Tapachula*. You need to check out these places:

- Central park *Miguel Hidalgo*
- *Puerto Madero*
- Visit the Cobach Planetarium
- Izapa Ruins

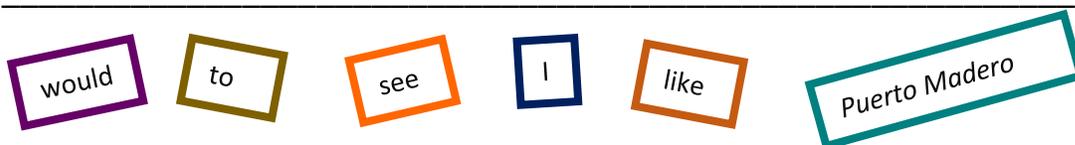
TIME TO PRACTICE: *Connecting concepts.*



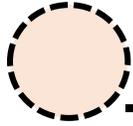
Put the words in order so that they make sense.



1.



2.

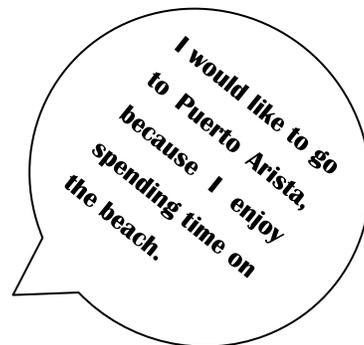


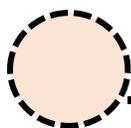
What do you prefer?

Based on the previous information, mark with an “x” two places that you would like to visit and write the reason why. Then ask a partner.

I would like to go to...	Me	Reason	Partner	Reason
1. Comitán	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
2. Tapachula	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
3. San Cristóbal	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
4. Puerto Arista	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
5. Palenque	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

EXAMPLE:





This is what I like

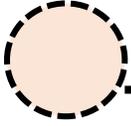
Work in trios, first write in your column answering the questions, and then ask the two others.

	Me	My friend 1	My friend 2
1. I like to eat in a restaurant /eat in a fast food.			
2. I prefer the city /the mountains, jungle			
3. I enjoy sightseeing /visiting specific places.			
4. I like to sleep in a hotel / camping			
5.I can't stand visiting museums/ parks			
6.Travel by car/ public transportation			
7.Go for a walk / stay in a specific place			
8.Community sports/ go swimming			
9. Gathering at the hotel/ go to the nightclub			

Now, time to decide:

Discuss with your group, which place would you like to visit on the weekend. After you decide, look up the following information you would need in your trip.

1. Accommodation
2. Transportation
3. Clothes
4. Things to carry during the trip.
5. Amount of money you need.



Deciding together

Follow the next steps in order to organize a wonderful weekend with your friends:

STAGE 1: In the group of three, read your proposal to your friends.

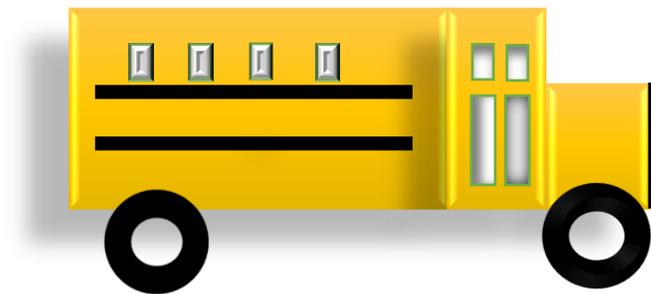
STAGE 2: Choose which proposal was the best or write a new proposal taking into account all the ideas.

STAGE 3: Share the best proposal with the rest of the class and have them share the best proposal too.

STAGE 4: Discuss with your whole class which proposal was the best.

After you decide everything, arrange the time and the day you will do your trip....

ENJOY YOUR TRIP



AT THE END OF THESE LESSONS STUDENTS WOULD BE ABLE TO:

Professor: At the end of this material, you can use the Can-Do Statements benchmarks by NCSSFL-ACTFL. Directly below the can-do learning indicators is a bulleted list of sample learning targets that illustrate what you can achieve with your students.

CAN-DO STATEMENTS

Novice Mid	This is my goal.	I can do this with help.	I can do this easily.	I have provided evidence to demonstrate this.
<i>I can present information about myself and some other very familiar topics using a variety of words, phrases, and memorized expressions.</i>				
Interpretative				
I can describe places activities and situations.				
I can give my opinion about something.				
Interpersonal Communication				
I can answer questions about what I like and dislike				
I can ask <i>who, where, when</i> and <i>what</i> questions.				
Presentational Speaking				
I can talk about what I do on weekends.				

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este proyecto de investigación he tenido la oportunidad de aprender sobre mis experiencias y reflexionar sobre las implicaciones de la labor docente para fomentar el desarrollo de la habilidad oral a través de propósitos comunicativos. La exploración de mi propia práctica docente fue un punto de partida importante durante este proceso. Un aspecto del que empecé a tomar conciencia fue mi participación en la clase. Recordando que la función como docente es engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo, busqué orientar y guiar explícitamente (Ellis, 2012).

El objetivo principal de este proyecto de investigación fue analizar el desarrollo de la habilidad de los estudiantes bajo los principios del enfoque comunicativo a través de propósitos y actividades que promoven la competencia comunicativa. A continuación, se responden los cuestionamientos planteados al principio de esta investigación.

¿Cómo reaccionan los estudiantes a la implementación de las actividades comunicativas a través de los Can-Do Statements?

Para poder responder a este primer cuestionamiento se recabó información a través de diarios de aprendizaje, observaciones, videgrabaciones y entrevistas para comprender algunas de las reacciones de los estudiantes. Estos fueron algunos de los comentarios en la entrevista:

Durante las clases me sentí muy bien al interactuar en inglés ...me gusta la idea de trabajar con mis compañeros...pensé que no podría hablar en inglés a nivel básico... (E1-C1)

Me gusta mucho la clase porque siempre estamos haciendo cosas diferentes...aunque sea muy poco pero siempre hablamos en inglés...me gusta el trabajo en equipo... (E3-C1)

¡Las actividades son divertidas e interesantes! ...aprendí cosas nuevas como; ir de compras, llenar un formato de migración, organizar una fiesta, ordenar en un restaurante etc. (E1-C2)

Como se puede apreciar, los comentarios anteriores proveen evidencia que hubo variación de actividades en las clases. Especialmente, en el segundo ciclo se trató de buscar propósitos comunicativos más apegados a la realidad. A manera de triangular la información se les preguntó en los diarios de aprendizaje o *exit tickets* sobre ¿Cómo se sentían durante las actividades? Por lo que las respuestas fueron las siguientes;

Durante las clases me siento muy motivado, siento que estoy aprendiendo más (E11-C1)

En la clase de inglés me siento muy bien porque hacemos cosas dinámicas y siempre estamos trabajando en algo diferente.... (E7-C2)

La participación es muy importante para aprender, pero a mí no me gusta participar en público. (E4-C1)

La clase de inglés es buena, pero no me gusta cuando tenemos que exponer nuestros trabajos o tener que presentarlos al frente (E9-C2)

....a veces me siento muy nervioso al querer hablar en inglés y mis compañeros no me entienden porque mi pronunciación es muy mala (E8-C1)

El tercer y cuarto comentario los estudiantes externan, que a ellos se les dificultaba el realizar el modo de presentación (ACTFL, 2015), el cual se dirige a una variedad de audiencia, exponiendo opiniones, sentimientos o pensamientos. Es decir, el estudiante considera el aprendizaje del idioma como un proceso activo, se insta a los estudiantes a participar y ver el error como una manera de aprender (Barraket, 2005).

A sí mismo, para muchos de los estudiantes un problema grande radica en la pronunciación; algunos manifestaron preocupación al identificar que no pronunciaban correctamente. Lightbown y Spada (2013) explican que la adquisición del lenguaje es una construcción de conocimiento donde los estudiantes deben de prestar atención a la lengua que intentan aprender hasta que algunos de los rasgos característicos de la lengua pasen a reproducirse automáticamente. Por tanto, se realizaron algunos ejercicios de pronunciación y explicación breve de algunos fonemas con la finalidad de que los estudiantes se sintieran más cómodos al participar.

Por otro lado, durante las actividades comunicativas se hacía énfasis en la importancia de saber lo que se quería comunicar, recordarles a quien se dirigían para saber el tipo de lenguaje (formal e informal) y la intención del mensaje. Aunado a esto, se encuentra las estrategias de comunicación para solventar algún problema durante la comunicación y recordar que cuando las personas se comunican, los mensajes contienen información verbal y no verbal.

A pesar de implementar ciertas estrategias, algunas de las reacciones de los estudiantes fueron de ansiedad por no poder expresar sus ideas en la lengua meta. Uno de los exponentes que han tratado diversos aspectos que afectan el proceso de aprendizaje es Stephen Krashen (en Shrum & Glisan, 2015), quien ha propuesto la hipótesis del filtro afectivo, que permite a los estudiantes obtener la información necesaria para la adquisición

de la lengua. Así, cuanto más alto sea el filtro afectivo mayor será el nivel de ansiedad, baja autoestima y poca participación. Opuesto a esto, un filtro afectivo bajo permitirá mejores niveles de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.

Sin duda alguna, una de las estrategias que me ayudó a bajar un poco el filtro afectivo fue transmitir seguridad y utilizar frases alentadoras. En cuanto a la corrección, llevarla a cabo de tal forma que ellos escuchen la manera correcta de pronunciar, ya sea repitiendo la palabra o dirigir la atención a la pronunciación mediante un audio. Lo anterior se puede ver reflejado en los diarios de aprendizaje de los estudiantes.

(...) me siento más seguro al hablar! Me gusta la idea de hacer dinámicas y juegos diferentes en las clases. Cada vez que trabajamos en equipos es más divertido y aprendemos de lo que otros saben (E12-C2).

La interacción entre mis compañeros me ha ayudado mucho, porque aprendemos mutuamente.Me parece que aún tengo mucho que aprender sobre cómo hablar en público, pero me siento más seguro porque se más inglés que antes (...). Me gusta cuándo la maestra cree en mí y en que lo puedo lograr (E6-C2)

La maestra y sus actividades me han ayudado a estar más segura de interactuar con mis compañeros y hablar en inglés (...). He aprendido varias maneras para poder seguir una conversación y también sobre el lenguaje formal e informal (E2-C1)

De los comentarios de los estudiantes se pudo observar que los participantes del segundo ciclo fueron superando sus miedos al hablar en público con las estrategias y actividades empleadas en la clase. Se deduce que entre más participación tengan en la clase, mayor será el uso de la lengua meta. Se infiere que una de las razones por las que este tipo de enfoque ha tenido éxito es porque rompe la monotonía de una clase tradicional. Es por todo lo anterior que el aprendizaje relacionado con la motivación es sumamente importante tanto en los docentes como en los estudiantes. Illeris (2002) define a la motivación académica como “el disfrute del aprendizaje escolar caracterizado por una orientación hacia la curiosidad y persistencia; originado por la propia tarea” (P. 38). Por otro lado, Tagle (2011) comenta que un estudiante motivado presenta algunas características como son el interés hacia la cultura de la lengua meta, el gusto por las actividades y el aprendizaje. Dörnyei y Ushioda (2013) explican que la motivación se refiere a aquello que mueve a una persona a realizar determinadas acciones. Dörnyei (2014) agrega que la motivación ha sido considerada tanto un factor interno del aprendiente y también un factor externo determinado por el escenario sociopolítico del medio del aprendiente.

Lo anterior me lleva a concluir que en la búsqueda de alternativas pedagógicas, el docente puede variar su propia forma de enseñar dependiendo del nivel, contexto y asignatura. Sin embargo, considerar estrategias de enseñanzas que fomenten estudiantes activos e interesados en la clase y ayudar a los estudiantes a motivarlos a aprender un segundo idioma puede ser más fructífero.

¿Qué retos enfrentan los estudiantes al utilizar actividades comunicativas a través de los Can-Do Statements?

Tanto los docentes como los estudiantes presentan ciertas características actitudinales, como resultado de valores culturales y creencias (Claxton, 2001) en un contexto específico. En el caso que nos compete, los estudiantes de la UNACH en cierto modo no favorecían el empleo de actividades donde tenían que jugar un papel activo. Los estudiantes se limitaban a las instrucciones de la profesora. Al principio de esta investigación aún se observaba que era difícil dejar los roles tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, para la docente investigadora asumir un rol de guía necesitaba de un constante monitoreo y cuestionamiento sistemático; lo cual fue paulatinamente cambiando.

Los estudiantes entrevistados coinciden en que la interacción entre compañeros es importante. Se me hace oportuno resaltar que a uno de los estudiantes en el primer ciclo (E2-C1), a pesar de ser muy callado, le gustaron las actividades comunicativas y se sintió más seguro de hablar cuando era con grupos pequeños. Sin embargo, al principio del ciclo manifestó su inconformidad con el trabajo en equipo.

(..) me siento muy ansioso porque no se hablar inglés y en las actividades tengo que hacerlo. No me gusta tener que trabajar con alguien más, porque en ocasiones no quieren trabajar, comúnmente no me toca trabajar con mis amigos (E2-C1).

El comentario anterior resulta interesante porque la idea de trabajar en equipo no era de gran importancia para este estudiante. Sin embargo, con el transcurso de las clases empezó a ver las ventajas y lo enriquecedor que es el trabajo en equipo. Con respecto al trabajo colaborativo, al realizar actividades interactivas se fomentaron estrategias metacognitivas, debido a que implica intercambio, coordinación de opiniones, actuaciones y valorar los comentarios de otros. El trabajo colaborativo se reforzaba a través de juegos y pequeñas discusiones ayudando a interactuar entre ellos. Por otro lado, para propiciar interés de los

estudiantes por aprender el inglés, constantemente se alentaban a los estudiantes a participar, sin temerle al error y tomar el riesgo. Las interacciones entre estudiantes fueron realmente fructíferas para este trabajo, porque ayudaron a crear un ambiente más relajado, a fomentar valores como, la tolerancia y respeto. Sin duda, el comentario de Claxton (2001) se vio aplicada pues indica que “el trabajo en equipo es una dinámica de interacción formativa, donde la comunicación se integra de las personas del propio colectivo y se respeta la diversidad de opiniones”.

Por otra parte, los estudiantes observaron que el aprendizaje de vocabulario y frases fueron de gran ayuda para alcanzar el propósito comunicativo.

Hoy aprendí vocabulario relacionado con la familia, así como frases que me ayudaron a describir mi foto familiar. En la clase me gustó trabajar con vocabulario con el juego del deletro (E4-C2).

Las palabras que aprendimos como “*father-in-law, stepmother* y *godfather*” son palabras que no sabían que existían, el aprender más vocabulario nos ayuda mucho en clase (E1-C2)

Me gusta cuando la maestra nos enseña diferentes formas de decir las cosas, me interesa mucho aprender palabras que no son muy comunes que nos enseñen. Aprender frases completas me ayuda a entender mejor (E8-C2)

Los comentarios anteriores, señalan la importancia tanto del *input* como del *output*. Debido a que se encontró que, por ser un nivel básico los estudiantes veían un gran reto el uso del inglés. Tomando en cuenta la importancia del *input* Lee y VanPatten (2013) sugieren que el *input* que recibe el estudiante debe estar asociado a un mensaje realmente significativo donde tenga que prestar atención a lograr una actividad comunicativa. Es decir, la información que se le proporciona al estudiante necesita partir de lo más sencillo y enfocarse en el significado. Aunado a esto, las actividades empleadas necesitaron de un *output*, para que el estudiante contara con la oportunidad para poder expresar, interpretar y presentar en la lengua meta.

Reconozco que en esta investigación los aspectos lingüísticos no fueron prioridad; sin embargo, si se enseñó la gramática de una manera implícita y con el tiempo necesario para la actividad. Recordemos que la disyuntiva de la enseñanza de la gramática no está en enseñarlo o no, sino en el tiempo y la manera en la que se presenta (VanPatten, 2017). Es debido precisar que esta manera de actuar fue gradual. Así mismo, los estudiantes empezaron a enfocarse en tratar de alcanzar un propósito sin pensar específicamente en la cantidad de gramática aprendida.

¿Cuáles son las actividades comunicativas que más fomentan el desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes?

La expresión oral resulta más compleja que emitir una serie de sonidos acústicos organizados en signos lingüísticos y regulados por una gramática (Lee & VanPatten, 2013). Por lo tanto, en este estudio se abordó el desarrollo de la habilidad mediante actividades que promovieran una mayor negociación, recuperando dicha información mediante los corpus obtenidos y los comentarios de los estudiantes sobre las actividades.

De acuerdo con el análisis hecho en las actividades comunicativas, encontré que las actividades que fomentaron mayor negociación de significado fueron aquellas en la que los estudiantes tenían que organizar o crear un producto final, los estudiantes interactuaban entre ellos y tomaban decisiones durante el proceso. La puesta en escena, los movimientos, gestos y todas las iniciativas comunicativas favorecieron durante la interacción entre los estudiantes al realizar las actividades.

Las características principales de las actividades comunicativas son: centradas en los estudiantes, las que guían a los estudiantes a una serie de pasos predeterminados, empezando de lo más básico y poco a poco hasta lo más complejo, en las interacciones los estudiantes deben expresar, interpretar y presentar para terminar la actividad (Ballman *et al.*, 2001). Para fomentar la motivación, se eligió la organización de un viaje de graduación a EE. UU., un evento verdadero, emocionante y esperado para la mayoría de los estudiantes. La interacción se fomentó a través de algunas actividades comunicativas como; *information-gap, jig-saw and opinión sharing*.

Al realizar estas actividades, los estudiantes se encuentran practicando los tres modos de comunicación; *interpersonal, interpretativo y presentacional* (ACTFL, 2017b). Las siguientes evidencias demuestran que estas actividades fueron significativas para los estudiantes.

Las actividades de hoy fueron muy interesantes, primero conocí lugares que no sabía que existían en E.E.U.U. La parte que más me interesó fue conocer todo lo que se debe de considerar en un viaje (...) me gustó mucho el trabajar con mis compañeros para buscar hospedaje (E10-C2).

(...) conocer Estados Unidos es uno de mis sueños, por lo que está actividad me enseñó todos los pasos para poder viajar (...) me divertí buscando información de cómo poder transportarme de una ciudad a otra (E3-C2).

Considero que el mayor éxito de las actividades se basa en dejar explorar a las estudiantes nuevas alternativas de aprender, como utilizar el teléfono para realizar una investigación. El docente, tiene un papel decisivo en el proceso formativo, sin duda, las decisiones que permitan a los estudiantes promover nuevas maneras de usar la tecnología para el aprendizaje de una lengua.

En este estudio se usó TANDEM. Cuya aplicación consiste en una App, que permite a los estudiantes interactuar con personas nativohablantes de diferentes países y conocer otras culturas. Las personas pueden hacer amigos a distancia e incluso realizar llamadas. Es una aplicación muy fácil y segura de usar.

La actividad que se les asignó a los estudiantes fue, descargar la aplicación y buscar por lo menos dos personas de diferentes países de habla inglesa. Durante la interacción realizar al menos 7 preguntas para conocer más sobre esta persona y su cultura por último en clase se comentó sobre la diferencias y similitudes de las culturas y formas de vida, basado en la información que tenían. Esta actividad resultó muy atractiva para la mayoría de los estudiantes. Después de usarla, los estudiantes comentaron sobre su experiencia y retos que demandó interactuar con personas nativas.

¿Cómo ayuda a los estudiantes el utilizar los Can-Do Statements en la clase de inglés?

El aprendizaje significativo se centra en el involucramiento del estudiante en su aprendizaje (Andreu, 2008). En esta investigación la docente investigadora trató de promover estrategias de aprendizaje para que los estudiantes tomaran la responsabilidad que le corresponde en su proceso de aprendizaje. Implementar los CDS, así como reflexiones escritas de su participación en la clase se llevaron a cabo con la finalidad de que fueran ellos los que identificaran los problemas que surgieron en la clase y así tomar decisiones a partir de sus resultados.

El interés por implementar los CDS surgió de las políticas educativas actuales y de diversos organismos internacionales (ACTFL, NCSSFL, MCER) quienes están enfocados en el desarrollo de competencias, mediante habilidades, conocimientos y actitudes en los estudiantes. Por lo tanto, el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo promueve una visión diferente en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la primera impresión de los estudiantes al ver los CDS y contestar ciertas preguntas después de la clase fue de muy poca importancia al principio. Barraza (2007) menciona uno de los inconvenientes más grandes es la falta de motivación por parte del estudiante. Especialmente si no es parte de una evaluación sumativa. Por lo que fue preciso una intervención del docente en esa etapa inicial. El docente presentó los CDS, explicando en que consistía contestar el formato, los orientó a reconocer las ventajas de estar conscientes de su evolución en la habilidad oral y encontrar alternativas para mejorar dicho desarrollo. Con el fin de motivar a los estudiantes mi función fue presentar los propósitos comunicativos a lograr, comentar y aportar sobre la participación de los estudiantes en la clase. Además, considero que tomé un rol de motivador al detectar las habilidades más relevantes y mejores de los estudiantes.

En lo que respecta a la motivación intrínseca, aquella que ocurre “cuando existe una disposición e interés en hacer y tomar parte de actividades que el individuo siente que son atractivas” (Andreu, 2008) no fue fácil de percibirla al principio. Sin embargo, el buscar un mayor acercamiento hacia los estudiantes tratando de identificar su potencial favoreció este tipo de motivación en gran medida. A manera de ejemplificar el cambio que tuvieron los estudiantes y empezar a responsabilizarse de su propio aprendizaje, se proporcionan los siguientes ejemplos, extraídos de las bitácoras de aprendizaje.

Los CDS me ayudaron a saber las cosas que podía hacer y las que no, para mejorar mi inglés. Por ejemplo, me fue difícil aceptar que mis compañeros podían hacer más cosas que yo. Pero con el tiempo, pude ver que fui aumentando las cosas que podía hacer, como recitar un pequeño poema, ordenar en un restaurant y esto me sorprendió (E5-C2).

Siempre me gusta tener metas (...) los CDS me ayudaron a saber qué tanto sé de inglés y en que puedo mejorar. Al principio me causaba ansiedad y me parecía muy aburrido. Lo que no me gustaba es cuándo veía que mis compañeros podían hacer más cosas que yo, pero después me gustó saber lo que sé realmente de inglés (E1-C2).

El estudiante de este último comentario manifestó cierta ansiedad e inconformidad que sus compañeros supieran lo que sabía en inglés. En cuanto a la disminución de ansiedad generada por los CDS, se requirió de resaltar que este tipo de evaluación se realizaba con el fin de que ellos vieran su propio avance y no someterlo a juicio por alguien más. Sin embargo, con el objetivo de que la autoevaluación contribuya a desarrollar un aprendizaje autónomo, es preciso de que los estudiantes vayan tomando conciencia de cuánto aprenden,

y cuándo no, así como las actividades que realmente ayudan a construir cierto conocimiento (Moreno, 2011).

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de mi práctica docente al implementar los Can-Do Statements en la clase de inglés como Lengua Extranjera?

Sin lugar a duda, para fomentar un cambio en la metodología de enseñanza es necesario un cambio de roles de docentes como de estudiantes. En el enfoque comunicativo, el rol del profesor es el de un instructor o guía, quien ayuda a los estudiantes a comunicarse (Savignon, 2001; Ballman *et al.* 2001; Shrum & Glisan, 2015; Lee & VanPatten, 2013). Considerando esta premisa, al inicio de este proyecto fue un trabajo que implicaba un proceso reflexivo y observación específica en cuanto a la participación de la docente en la clase, debido a que en ocasiones la participación activa del docente no permitía trabajar centrado en el estudiante. Sin duda, fue un proceso gradual, empezando de mayor a menor participación de la docente, sobre todo en el ciclo 1.

Una característica esencial para este cambio, fue mantener una actitud positiva. Así como una disposición de ánimo ante determinadas circunstancias o situaciones. Para Dörnyei y Ushioda (2013) señalan que entre los factores que intervienen en la motivación de los estudiantes se encuentran, la actitud del profesor, la metodología de enseñanza, el tipo de interacción entre profesor y estudiante. Por lo tanto, siempre procuré mantener la objetividad ante las distintas circunstancias ocurridas. Durante el proceso hubo situaciones que se encontraban fuera de mi alcance para poder resolverlos como la cancelación de algunas clases, inasistencia de los estudiantes por prácticas o proyectos fuera, eventos externos.

Durante el primer ciclo, encontré que los estudiantes tenían una actitud negativa hacia el inglés, no veían el interés o beneficios de aprenderlo. Como consecuencia, el segundo día de clase realicé una actividad grupal y cada uno exponía sus intereses y planes a futuro; algunas de ellas fueron: visitar otro país, tener un mejor empleo, trabajar en el extranjero. En base a sus propios comentarios, abordé la importancia de aprender un segundo idioma, especialmente el idioma más hablado en el mundo. Dörnyei (2014) comenta sobre la importancia de la motivación en el aula, quien menciona que el hecho de que un profesor sea

consciente de la actitud de los estudiantes y de su relación del proceso de enseñanza provee al profesor herramientas para implementar métodos más útiles y efectivos.

Como puede apreciarse, los estudiantes deseaban aprender inglés, pero contaban con una baja motivación. Durante mi estancia en la Universidad de UTAH, pude apreciar que este tipo de circunstancias se presentaba en diferentes niveles y contextos. Sin embargo, un aspecto importante fue identificar que tipo de estrategias podrían ayudar a los estudiantes a sentirse motivados en la clase. Algunas de ellas eran, reconocer la importancia de ambas lenguas es decir, materna y lengua meta. Mostrar aspectos culturales que suelen ser interesantes para los estudiantes. Algunos autores (Dörnyei y Ushioda, 2013; Dörnyei 2014) mencionan que cuando los estudiantes se sienten cómodos con el profesor y con el ambiente escolar, pueden construir relaciones más positivas y mejorar sus habilidades sociales. Por tal motivo, se trabajó con el uso de estrategias socio-afectivas, proporcionándoles seguridad a los estudiantes, con el fin de tener mayor responsabilidad en su propio aprendizaje. Con este trabajo comprendí lo que la literatura menciona sobre la importancia de las vivencias personales, las experiencias previas de los estudiantes pues en cierto modo influyen en el desarrollo de su aprendizaje. A través de los diarios de aprendizaje, pude encontrar elementos que son parte de la formación de todo individuo, como son; la motivación, la interacción entre individuos, los aspectos afectivos, la importancia del discurso del profesor.

Una herramienta que fue de gran utilidad para el docente investigador en este estudio fue las videograbaciones, porque en ellas encontré aspectos que nadie me había comentado a pesar de ya haber realizado auto-observaciones. Un ejemplo fue notar el movimiento de mis manos, me percaté que eran demasiadas, que en cierto modo distraían a los estudiantes. En ocasiones tronaba los dedos sin querer, viendo los videos me pareció un aspecto relevante a tomar en cuenta por lo que decidí procurar monitorear mis movimientos y señas cuando daba clases. Poco a poco se fueron trabajando estos aspectos, que aunque insignificantes quizá, fueron detonadores para auto-observarme y continuar mi formación.

Los estudios realizados sobre la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua indican que los maestros tienden a enseñar de la misma manera en la que se les enseñó. Eso fue lo que sucedió conmigo, el motivo de esta investigación es intentar nuevas maneras de enseñar, puesto que mis prioridades estaban en los aspectos lingüísticos, más que en los

comunicativos. Es decir, como docente llevaba al salón de clases una serie de elementos que eran parte de mi experiencia personal como aprendiente de lenguas, y que resultaban obvias en mis clases.

Al observar que tenía varias áreas de oportunidad, el segundo paso, fue reconocerlo y comprometerme e intentar nuevas maneras sin permitir caer en la desmotivación, porque las cosas no salían como esperaba. Me parece oportuno comentar que, al principio dentro de mí, existía una lucha interna porque cada vez que planeaba caía en enfocarme en el aspecto lingüístico, por lo que el planear una clase me llevaba más de 4 días determinar qué es lo que realmente quería enseñar, por qué, para qué, qué utilidad tenía para mis estudiantes. A pesar de tardar tanto en mis planeaciones simplemente cada vez encontraba cosas que necesitaban modificarse o en las mismas clases, cambiaba aspectos que no funcionaban como las había planeado.

Cabe subrayar que, con el transcurso del tiempo, mis planeaciones fueron reflejando una mayor variedad de actividades comunicativas (Richards, 2006), y éstas eran más significativas e integrales. Así mismo, al momento de planear se consideraban ciertos cuestionamientos que serían de gran ayuda, tales como; ¿Qué quiero enseñar? ¿Por qué debo enseñar este tema? ¿Qué utilidad tiene para el estudiante? ¿Provoca algún interés en los estudiantes? Coincido con Moreno (2011) en cuanto a que “la enseñanza se concibe como un proceso dinámico, participativo y de compromiso. Un docente se va transformando y por ende va adaptando su práctica a los cambios contextuales y situaciones muy específicas” (p.135).

La cita anterior la pude comprender mejor durante mi estancia en la Universidad de UTAH, University State of Utah (USU), Estados Unidos, invitada por la Dra. Spicer-Escalante. Ahí tuve la oportunidad de observar a otros docentes de lenguas trabajando en diferentes niveles y contextos. El ver clases en el programa de doble inmersión (DLI), impartidas en la LM (español) a nivel primaria, me ayudó a comprender que es posible utilizar la lengua meta desde un nivel básico con el suficiente *input* y motivación por parte de los estudiantes y el instructor. Asimismo, mi estancia allá contribuyó a poner especial atención y cuidado a las diferentes estrategias de enseñanzas que esos docentes empleaban, y cómo las trabajaban. Todo ello, en conjunto, fue enriquecedor para mi práctica docente.

Con el afán de conocer un poco más sobre el programa (DLI) y la experiencia de los docentes, tuve la oportunidad de conversar con alguno de ellos, quienes expresaron que el conseguir que los estudiantes hagan uso de la lengua meta es un proceso paulatino pero que es necesario el uso constante para fomentar en los estudiantes un hábito. Así también, pude notar la importancia del material visual para los estudiantes, debido a que en todo momento los estudiantes de esa institución contaban con material específico para recordar conceptos, frases etc.

La experiencia adquirida a lo largo de todo el proceso de investigación fue totalmente fructífera, puesto que aprendí de mis errores y desaciertos, así como me nutrí de las experiencias positivas. Considero que durante este transcurso los valores más importantes que en cierto modo fueron pilares que me sostuvieron como, tolerancia para realizar ajustes y adecuaciones en el curso de mis actividades, el respeto hacía mis estudiantes cuando era momento de realizar actividades que para algunos era difícil por la personalidad de cada uno. Concluyo este trabajo afirmando que esta investigación es un nuevo comienzo de mi vida profesional al poner en práctica las mejoras que paulatinamente fui realizando y que han permeado de ahora en adelante. Mi forma de enseñar y de promover aprendizajes.

7. REFERENCIAS

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2014). NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements: Progress indicators for language learners. Alexandria, VA: ACTFL. Recuperado de: <https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/ncssfl-actfl-can-do-statements> (agosto, 2017).
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2015). Can-Do Statements Performance e Indicators for Language Learners. Recuperado de: <http://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages> (octubre, 2017).
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2017). Teach grammar as concepts in meaningful contexts in language learning. Recuperado de <https://www.actfl.org/guiding-principles/teach-grammar-concepts-meaningful-contexts-language-learning> (noviembre, 2017).
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2017a). World-Readiness Standards for Learning Languages. American Council on the Teaching of Foreign Languages, Inc. Ed. 4 Recuperado de: <https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages> (octubre, 2017).
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza otra mirada del que hacer en el aula. Buenos Aires: AIQUE.
- Ballman, T., Liskin-Gasparro, J. y Mandell, P. (2001). *The communicative classroom*. USA: Heinle Heinle/ Thomas Learning.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>.
- Barraket, J. (2005). Teaching research method using a student-centered approach. Critical reflections on practice. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. Recuperado de <https://itali.uq.edu.au/filething/get/8539/Teaching-Research-Methods-FINAL.pdf>
- Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprensiva y un enfoque por competencias. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n2/art08.pdf>.

- Bordón, T. (2004). *Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales de la evaluación de segundas lenguas*. Madrid: Carabela
- Burns, A. (2003). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burns, A. (2011). Classroom as Complex Adaptive Systems: A relational Model. *The electronic journal for English as a Second Language*, Vol. 1 (15), 13-16
- Burns, A. (2016). Language teacher action research: achieving sustainability. *ELT journal*, 70 (1), 123-135.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Recuperado de https://www.researchgate.net/Merril_Swain/publication/31260438_theoretical_bases_of_communicatives_approaches
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*. Sussex: Falmer Press.
- Celce-Murcía, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. Recuperado de <http://canvas.harvard.edu/files/926812/download?download>
- Claxton, G. (2001). *Wise up. Learning to live the Learning Life*. Great Britain: Educational Press.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, DF: McGraw Hill
- Domínguez, A. y Moreno, E. (2009). El uso de las estrategias de comunicación por alumnos de inglés como lengua extranjera. En cruz, M. (1), creencias, estrategias y pronunciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras (35-47). Quintana Roo: Trillas.
- Dörnyei, Z. & Scott, M. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, Vol. 47 (1) 113-123.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.

- Dörnyei, Z. (2014). Motivation in second language learning. En M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M.A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*. 4th ed. (pp. 518-531). Boston, MA: National Geographic Learning.
- Ellis, R. (2012). Language teaching research and language pedagogy. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?isbn=1444336118>
- Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S., Smith, M. y Crowley, K. (2011). The power of Can-Do Statements: Teachers perceptions of CEFR informed instruction in French as a Second Language Classroom in Ontario. *The Canadian Journal of Applied Linguistics* Vol. 14 (2), 1-19.
- Farrell, T. (2008). *Novice Language Teachers. Insights and Perspectives for the First Year*. London: Equinox Publishing.
- Fernández, S. (2011). La autoevaluación como estrategias de aprendizaje marco ELE. *Revista de didáctica español lengua extranjera*. Vol. 3 (2), 223-233.
- García, M. (2013). Metodología de la investigación social. *Revista española de investigación social*. Vol. 2 (8), 223-2234.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Illeris, K. (2002). *The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field Between the Cognitive, the Emotional and the Social*. Leicester, London: NIACE.
- Kramsch, C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalizations: Introduction. *Modern Language Journal*, Vol. 98 (1), 295-306.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Recuperado de <http://www.librospdf.net/investigacion-accion-de-antonio-latorre/1/>.

- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2007). *Complex System and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J. y VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Lima, M. (2006). La enseñanza de lenguas extranjeras en el CELE de la UNAM. *Redalyc*, Vol. 12 (2), 112-122.
- Little, D. & Perclova, R. (2001). *European Language Portfolio: A guide for teachers and teacher trainers*. Recuperado de <https://rm.coe.int/1680459fa6>.
- Little, D. (2002). *The European Portfolio and learner autonomy*. Oxford: Oxford University Press. Recuperado de <https://www.caslt.org/./cefr-elpl-learner-autonomy-en-2013.pdf>.
- Lightbown, P. y Spada, N. (2013). *How Language Are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Loewen, S. (2002). *The occurrence and effectiveness of incidental focus on form in meaning-focused ESL lessons*. (Tesis Doctoral). University of Auckland, New Zealand. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159045.pdf>.
- Mackey, A. (2007). *Interaction as practice*. Recuperado de www.research.lancs.ac.uk/ResearchPublication&outputs.
- Mexicanos Primero. (2018). Solo la educación de calidad cambia a México. México. Recuperado de <http://www.mexicanosprimero.org/index.php>.
- Moreno, E. (2011). *Cultura Docente y Aprendizaje Autónomo. Una visión regional en las universidades públicas del Estado de Chiapas*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Chiapas.
- McNiff, J. (1997). *Action Research Principles and Practice*. New York: Routledge.
- Nabei, T. y Swain, M. (2002). *Learner awareness of recast in classroom interaction*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/1d11/f92f586a90d8dcafd0a9045395966aadb354.pdf>.

- Nieto, E. (2013). *La adquisición de las competencias básicas en los alumnos bilingües de las secciones europeas de Castilla-La Mancha*. (Tesis Doctoral) Facultad de Letras de Ciudad Real: España. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/TESIS%20Moreno%20de%20Diezmas.pdf>.
- Oxford, R. & Nikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*. Vol. 73 (3). 902-917.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (1994). *Language Learning Strategies: An update*. Alabama: USA.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palma, G. (2014). *A classroom view of negotiation of meaning with EFL Adult Mexican Pupils*. DOI: 10.177/2158244014535941
- Perrenoud, G. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de tecnología educativa*, Vol. 12 (2), 112-118.
- Pink, D. (2011). *The surprising Truth About What Motivates Us*. Recuperado de web <https://tejo.org/wp-content/uploads/2014/06/Drive-Dan-Pink.pdf>.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2003). *Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Recuperado de <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Richards-Communicative-Language.pdf>.
- Ríos, S. (2009). *Estrategias de aprendizajes y autonomía en los manuales*. (Tesis de Maestría). Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:8f323cel8630-4c80-9d9e-45962606b09a/2011-bv-12-17rios-pdf.pdf>.

- Robertson, C. y Acklam, R. (2000). *Action plan for teachers*. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/action-plan-teachers>.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Samaja, J. (2004). *Semiótica de la ciencia, los métodos, las inferencias y los datos a la luz de la semiótica como lógica ampliada*. Argentina: Tucumán.
- Spicer-Escalante, M. L. & DeJonge-Kannan, K. (2014). Cultural mismatch in pedagogy workshops: Training non-native teachers in Communicative Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4 (12). 2437. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/f2d6/299f99e132ec5d352ed91405eae4d5eb11c5.pdf>.
- Spicer-Escalante, M. L. & DeJonge-Kannan, K. (2016). Reflective Practitioners: Foreign-Language Teacher Exploring Self-Assessment. *Studies in English Language Teaching*. Vol. 4 (4), 634-649.
- Spicer-Escalante, M. L. (2018). El Método Comunicativo y la Preparación de Maestros de Segunda Lengua para Satisfacer las Demandas Globales. (Artículo no publicado).
- Savignon, S. J. (2001). *Communicative Competence: Theory and Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Savignon, S. J. (2003). *Teaching English as Communication: a global perspective*. Oxford: UK.
- Savignon, S. J. (2006). Beyond Communicative Language Teaching, What's a head? *Journal Pragmatics*, Vol. 2 (39), 207-220.
- Shrum, J.L. & Glisan, E. W. (2015). *Teachers Handbook: Contextualized Language Instruction*. (5th edition) USA: Cengage Learning.
- Tigchelaar, M., Bowles, R., Winke, P. y Gass, S. (2017). Assessing the validity of ACTFL Can-Do Statements for Spoken Proficiency: A Rasch Analysis. *Foreign Language Annals*, Vol. 50 (3), 584-600.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*, Vol. 3 (2), 96-1010.

VanPatten, B. (2017). *While we're on the topic BVP on language, acquisition and classroom practice*. Alexandria: ACTFL.

Wallace, M. (2011). *Action Research for Language Learners*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Wegner, E. (2000). *Communities of Practice: Learning Meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

I. Plan de clase utilizado en esta investigación.



Lesson plan

Teacher's name: Valencia Sánchez Rocio

Level: English 1: Novice low according to NCSSFL- ACTFL

School: Facultad de Ingeniería

Sector: Public

Age: 19-23

Student's number: 18 students

Time: Wednesday 2-4

Students can take on the roles of customers or sales, giving and asking for prices, in order to sell & buy products in a variety of stores.

- I can ask and give prices.
- I can use complete sentences to respond a question.
- I can name at list five things that I can buy in different stores.

Previous knowledge:

- Students can ask basic questions with who, what, where, how
- Students can name vocabulary relate to clothes, fruits, vegetables, food.

Vocabulary:

Mall, store, cheap, expensive, shopping bag, to order, shopping list, fitting room, butcher, baker, change, credit card, receipt, push, pull,

Phrases:

What can I do for you? - How much is it? - How can I help you? - At what time do you close/open? - Can I pay by...?- Do you have this T-shirt in another color? Etc.

Anticipated problems:

The projector does not work or any other circumstances
 Students do not want to participate

Possible solutions:

Use plan B and work with the whiteboard
 Encourage students to participate in the task/
 involve students all the time

Materials:

Flashcards, slides, computer, projector, whiteboard, markets,

Values:

Respect, tolerance, collaboration

Teacher's comments:

Warm-up activity

Students will start the lesson by playing “beat the mouse”. T will write lines of each letter of the word; this word is related to the previous vocabulary. Each team needs to say a letter or the whole word. The one who guess first will get a point. **Time:** 5 minutes **Interaction:** s-s
Material: white board, markers **Purpose of the activity:** break the ice. Work with previous vocabulary.



Activity 1

T will play a video. This video is related to people who are interacting in different stores. While the video is playing students need to take notes about the phrases are using, the verbs etc. After the video students will write their notes on the whiteboard.

Time: 15 minutes **skills:** listening- writing

Interaction: S

Material: projector, speakers, computer, white board and markets.

Purpose of the activity: introduce the task



Jigsaw Activity 2

Students will use the handout where they need to practice some useful questions and answers in order to ask prices, places, location, change etc. Each student will have part of the information. Some has the price of the product and others have the name of the product. In order to complete the task they need to interact. Answers will be checked with the whole group

Time: 15 minutes **skills:** speaking, listening and writing.

Interaction: S

Material: handout,

Purpose of the activity: use the language and negotiate the meaning



Activity 3 cultural aspect

T will present USA dollar bills. T will show different bills and ask some display questions like; who is the character on this bill? What can you buy with this bill in Mexico? What can you buy with this bill in the USA? Students will compare prices.

Students will have 100 dollars and they will use it for the next activity.

Time: 10 minutes **skills:** speaking- listening **Interaction:** T-S S-S **Material:** bills
Purpose of the activity: to know how to use the dollars bills



Task 1

Students will work in trios. Each team will create their own store and they will decide what to sell, the name of their store, the slogan and the price of their products. Each team needs to be ready and present what they sell.

Time: 10 minutes **skills:** writing- speaking-listening

Interaction: S

Material: markers, poster,

Purpose of the activity: practice useful questions in order



Task 2

Students will go to different stores and use their money. Students will play different roles during the activity. Students will form a big circle and each student will say what they bought, where and how much it cost.

Time: 20 minutes **skills:** listening-speaking

Interaction: S

Material: markers, poster,

Purpose of the activity: practice useful questions in order



Activity 6- self-evaluation

T will encourage students to reflect what they learned in this class. T will remind the students of purposes:

Students will have 10 minutes to work with their CDS:

- I can ask and give prices.
- I can use complete sentences to respond a question.
- I can name at list five things that I can buy in different stores.

II. Ejemplo de *Self-Assessment of Teaching Statetments* (SATS).

SATS

(Self- Assessment of Teaching Statements)

I wrote this SATS in order to improve my teaching method and see the progress or improvements in my English class. In order to create this SATS I recorded my English lesson on August 18, 2017. This lesson was from 2-4 pm. I gathered information from my professor's observation and my video recording. I plan to use this feedback to do the following:

To identify some aspects of my teaching that help me when I give instructions.

To form a plan that will help me to improve my teaching.



INFORMATION ABOUT THE LESSON

I taught a lesson name “shop till you drop”. This lesson was a mid-novice (ACFTL) level English lesson. It was on Friday, August 18, from 2-4 pm. During this lesson, my professor Moreno was observing.

This lesson was composed of a series of communicative activities. Each of these activities prepared the students for the final activity. I wanted students would be able to take on the roles of customers or salesperson.

FEEDBACK

I consider that the feedback from my professor was useful. I feel like reading the suggestions and watching the video gave me a perspective about how I give instructions, I could never have gotten while standing in front of class. The following are some suggestions I received from my professor.

- . After you give an instruction make sure were understood by all the students.
- . Most of the students were paying attention during the class, just make sure all of them participate in different activities.
- . Simplify your instructions.

POSITIVE COMMENTS

- You were enthusiastic
- The lesson was simple but enjoyable.
- You have a good volume of voice



REFLEXION OF THE CLASS

The previous picture illustrates that some students got difficulties with the instructions. Based on the comments and my video, I realized that I should verify my instructions were comprehensible.

I think all the comments were useful, especially the ones relate to the instructions. In my last Self-Assessment, I identify that my instructions were long and complicate it. This time I tried to give them shorter and use body language. However, I need to identify some aspects that can be useful when I am explaining an activity.

Where I go from here?

I consider that this SATS was useful because it helped me to identify aspects that I have not realized. I want to make sure that this assessment makes an impact in my teaching. I will mention some aspects that I have to change:

- I need to be sure that my instructions were clear. I have to ask for repetition.
- I need to pay attention that all students are participating.
- I have to use shorter information or give in pieces or steps.
- If it is possible use body language or visual material to explain something.

I am sure that the success of this work will come as I apply what I have learned. I consider that the process of self and peer evaluation is critical to continual improvement in the class.

III. Ejemplo de un boleto de salida (*exit ticket*).



Name: _____ Date: _____

BOLETO DE SALIDA (# _____)

1. **¿Consideras que has aprendido a pronunciar palabras o frases, si es así cuánto?**

- a) 10 palabras b) 5-8 palabras c) 4 palabras d) nada

2. **¿Consideras que lo que se te enseña en la clase, puedes utilizarlo en la vida diaria?**

- a) Si b) Más o menos c) Poco d) Nada

3. **¿Las actividades utilizadas el día de hoy te motivan a participar?**

- a) completamente de acuerdo
b) más o menos de acuerdo
c) poco de acuerdo
d) completamente en desacuerdo

4. **Lo que más se me dificultó de la clase fue:** _____

Explica la razón:

IV. Ejemplo de
Can-Do Statements.

CAN-DO STATEMENTS

<p>Novice Mid</p> <p><i>I can present information about myself and some other very familiar topics using a variety of words, phrases, and memorized expressions.</i></p>	<p style="color: green;">This is my goal.</p>	<p style="color: green;">I can do this with help.</p>	<p style="color: green;">I can do this easily.</p>	<p style="color: green;">I have provided evidence to demonstrate this.</p>
Interpretative				
I can describe places activities and situations.				
I can give my opinion about something.				
Interpersonal Communication				
I can answer questions about what I like and dislike				
I can ask <i>who, where, when</i> and <i>what questions</i> .				
Presentational Speaking				
I can talk about what I do on weekends.				

V. Formato de entrevista semiestructurada a estudiantes.

Entrevista semiestructurada

Diseñado por Rocío Valencia



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas



Para los alumnos:

Buenos días, Mi nombre es Rocío Valencia Sánchez, soy estudiante de la Maestría en Didáctica de las Lenguas. La intención de esta entrevista es conocer acerca de tus experiencias en la clase de inglés.

1.- ¿Recuerdas qué actividades hicimos en clases?

2.- Háblame sobre tú aprendizaje de Ingles en estas clases.

3.- ¿Cuáles consideras tú que han sido tus logros en este tiempo?

4.- ¿Cuáles fueron algunos de los retos que tuviste en las actividades comunicativas?

5. ¿Cómo te sentiste en las actividades comunicativas?

Gracias eso sería todo, agradezco enormemente el tiempo prestado en esta entrevista.

Objetivo general y específicos

OBJETIVO GENERAL

Explorar y analizar las **estrategias docentes** que fomenten el **enfoque comunicativo** en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a partir de mi práctica docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Implementar **estrategias docentes** que fomenten la competencia comunicativa de los estudiantes empleando los principios del enfoque comunicativo.
- Reflexionar sobre mi práctica docente para la **implementación de actividades comunicativas** en la clase de lengua extranjera.
- Identificar como el docente/investigador **desarrolla actividades comunicativas** en la clase de Lengua Extranjera.
- Explorar las **ventajas y desventajas** que implica al docente/investigador la implementación de actividades comunicativas.
- Observar el **progreso de la competencia comunicativa** con las estrategias docentes que se implementen.
- Proponer fichas pedagógicas sobre las estrategias docentes que se utilizan en las actividades comunicativas.

Cuadro de codificación sobre las actividades

<u>Códigos para analizar</u> ED: CCM: ACM: PE: EE	estrategia docente competencia comunicativa actividades comunicativas percepción de los estudiantes emociones en los estudiantes
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Participante número 1

Entrevista a los alumnos de ingeniería

1.- ¿Recuerdas qué actividades hicimos en clases?

Jugamos “hot potato” también adivinanzas, hicimos competencias de recordar lo que habíamos vistos en clases anteriores sobre este las (0.2) ... como se puede decir los temas que habíamos bordados en clases anteriores.

2.- ¿Háblame sobre tú aprendizaje de Ingles en estas clases?

Con dinámicas se aprende más con las dinámicas porque tú como persona te obligas a investigar, leer a aprender y las dinámicas ayudan a interactuar más con tus compañeros saber si él estudio o no estudio. Si aprendí, yo llevé ingles desde nivel primaria (..) tenía conocimiento, pero muy poco este, lo que más aprendí fue a participar. Algo de lo que me gusto de la clase es que nos podíamos equivocar. Si aprendí muchas cosas. como comprar y decir no educadamente.

3.- ¿Qué consideras tú que han sido tus logros en este tiempo?

He aprendido muchas reglas del inglés que antes tal vez me la enseñaron, pero no me la explicaron de una

ACM: actividad de inicio de clase

PE:

PE:
ED: permitir a los alumnos a equivocarse

ACM:
CCM: comprar y responder con una negación.

ED: explicación de la gramática.

forma tan obvia y pues me costaba entenderla o aplicarlas al momento de entablar una conversación o escribir un texto.

4.- ¿Cuáles fueron algunos de los retos que tuviste en las actividades comunicativas?

Siento que hubo una mejora, porque al interactuar con tus demás compañeros aplicas todo lo que viste.

Eh (0.5)

Entrevistador: ¿En cuánto a tu interacción en la clase, explícame un poco más?

Entrevistado: si a mí me ayudo a participar en las clases, era muy tímido y tenía miedo de participar, por lo tanto ahora ya no.. Porque como usted dijo la única manera de aprender es practicándolo. Siento que me ha ayudado a participar más, esto me va ayudar en mi carrera en dado caso que tenga un superior en el trabajo.

5. ¿Cómo te sentiste en las actividades comunicativas?

Si contento, ósea se hace de una manera alegre porque interactúas con tus compañeros, porque aunque lo tomen a relajo pero yo siento que al interactuarlo te ayudas y ayudas a tus compañeros. Porque a pesar de que no lo digamos bien sabes que haces el intento y comunicarnos.

ACM:
CCM: conversación,
escribir un texto

PE: interacción ayuda
a reafirmar
conocimientos

PA: motivarlos a
participar

EE
ED: motivar a los
alumnos

EE

6. ¿Qué consideras que haría falta para que te sintieras con más confianza para practicar y hablar en inglés sobre los temas que se han visto?

Bueno como dije mis compañeros lo toman a relajo, tal vez de **tomar las cosas más con seriedad**, una parte de seriedad para darme cuenta que eso me va ayudar en un futuro.

7. ¿Qué podría hacer un docente de inglés para motivarte a aprender y comunicarte en inglés?

Sé que son importante los niveles básicos de inglés, pero en nuestro caso que es ingeniera en nuestra área siento que debería de ver más cosas, así como maquinarias, poder dar una orden, como dar sugerencias de alguna actividad que se va a realizar en una obra. Por ejemplo, en **la entrevista que hicimos en clase** siento que me yudo mucho porque eso te motiva a que te pueda ayudar en un futuro, o lo que puedas mencionar en la entrevista.

PE:

EE

PE: la utilidad de la lengua en un futuro

ACM: entrevista

PE

VI. Transcripciones de las actividades comunicativas.

Transcripciones de los audios: simbología

Tiempo (0.01)

Pronunciación en español (PE)

Alargamiento de la palabra (::)

Pronunciación con sonido de otra letra (Ω-letra)

ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL SEGUNDO CICLO

Speaking activity- CDS: **I can provide personal information in different situations.**

1	E1: Hi! Aldo
2	E2: Hi! Andy
3	E1: we have (Ω-jaif) homework with miss Angelica. You need to send me the
4	homework via e-mail and be phone
5	E2: What is your e-mail and phone number?
6	E1: my e-mail is
7	Eduardohba@hotmail.com, my phone number is 9611793685
8	E2: thanks, Where are you from?
9	E1: I am from Akala. I am live in avenue Morelos number 57
10	E2: thanks
11	E1: you are welcome

1	E1: Good morning! Is here for the paper school?
2	E2: Good morning! Yes at di is, for these papers I
3	need
4	your personal information. What's your name?
5	E1: My name is Massimiliano Sánchez
6	E2: What's your
7	phone number?
8	E1: it's 9681250466

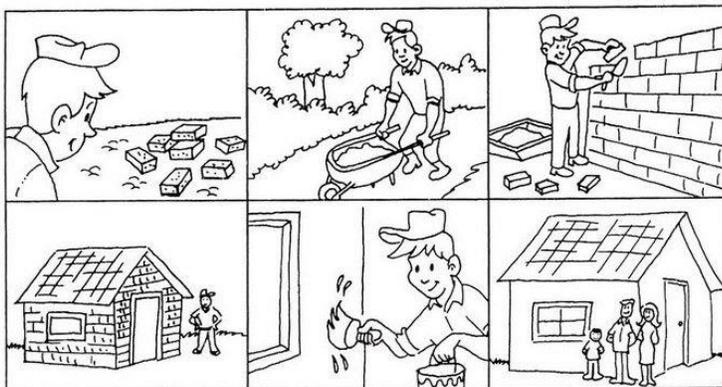
9	E2:	What's your e-mail?
10	E1:	it's Max.15.12@hotmail.com
11	E2:	What's
	your	
	ID number?	
	E1:	D-3944610
	E2:	That's alaired
	E1:	thanks you

Speaking activity- CDS: **I can describe and provide information about my favorite artist, singer or band.**

1	E1:	Di is my favorite (PE) Singer is (0.1) His name is Evan Crafe his singer (pronunciación de la g
2		como y) and je singer (Ω-Y) je (he) is 26 (0.1) 26 years (PE) old. He plays (PE) the guitar and
3	he	
4	(Ω-j)	is Cristian. Je is a mushan compuser. He is from California.
5	E2:	ya ahora vamos en la tuya
6	E1:	no
7	E2:	This is my favorite singer. He is Jem Hetlin is a famous matalical vocalist. He is from California.
8	He	
9		is 59 years old. He has three children. He plays guitar, piano and drums. His company are Lars
	Kir	
		and Robert. He is positine in theeee two things five place of the one hundred beds metal
	vocalist	
		on Rollistone mayensten.

1	E1: Hello my Friends (0.1) Di is my favorite (PE) actor Antony Edward Scartt he is the bets actor en
2	cinema. He is canou is a l roman he has actre is his main movies he in is first Antony en airnaey
3	(0.2) his:: real name is Robert: Down Junior. Robert he was nominate three ats di Oscar. Er
4	Robert Downway is 52 years (PE) old finish
5	E1: Hello my friend this is my favorite singer Ariel
6	Camacho (0.1) he was a Mexican regional Singer as the know (PE) of requinto he died (diet) in
7	an
8	an accident airon watch do other ciubrid (0.1) he is part of group (PE) Ariel Camacho y las plebes
	del rancho along with to a frains more. He is an god xample to glou for many new artist.

Communicative purpose: **I can create a story based on pictures or photo.**



1	E1: one day (0.01) the bricklayer to built a house. He paste the brick with the morta, using the spatula.
2	He builds a pretty house. He paints the windows with the paintbrush. Als al he paints the the (0.02) door.
3	He lives with his family very happy.

1	E1: one day the bricklayer decides to built a house (0.1) he prepared the mortar and the pasted the
2	bricks. The buits a beautiful house layer eh:: paints eh and this family are very hap.
3	