

ágora

Investigaciones y debates actuales sobre la enseñanza de inglés en contextos educativos latinoamericanos

Silvana Barboni
(compiladora)



EDICIONES
DE LA FAHCE

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

IdIHCS
CONICET

Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales
INTEGRADO
CONICET
UNIVERSIDAD
DE LA PLATA

Investigaciones y debates actuales sobre la enseñanza de inglés en contextos educativos latinoamericanos

Silvana Barboni
(compiladora)



2024

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Tapa: Sara Guitelman

Editor por la Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Juan Pablo Carrera

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2024 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-2381-3

Colección *Ágora*, 4

Cita sugerida: Barboni, S. J. (Comp.). (2024). *Investigaciones y debates actuales sobre la enseñanza de inglés en contextos educativos latinoamericanos*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; Ensenada: IdIHCS. (Ágora ; 4). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2381-3>

Disponible en <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/238>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretario de Investigación

Marcelo Starcenbaum

Secretario de Extensión Universitaria

Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Publicaciones y Gestión Editorial

Verónica Delgado

**Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias
Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET)**

Director

Juan Antonio Ennis

Ágora

En 1920 se inició el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, el posgrado de mayor antigüedad en Educación de la Argentina y ha tenido una potente actuación a lo largo de un siglo en la formación de investigadores y en la producción de conocimientos científicos en Educación. Con un cuerpo de profesores-investigadores con amplia experiencia en la investigación, se enriquece con la visita de especialistas extranjeros provenientes de distintas partes del mundo.

Estructurado desde un enfoque interdisciplinario, el Doctorado en Ciencias de la Educación conjuga la formación especializada en el campo educacional con la formación general en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Abierto a las diferentes áreas y disciplinas académicas y/o profesionales, se propone impulsar la formación de investigadores nacionales y extranjeros como así también aportar a la producción científica en el campo educacional.

Hoy en día el propósito principal de este programa de posgrado es la formación de investigadores del máximo nivel científico en el campo de la Educación y las Ciencias Sociales, en un contexto de creciente regionalización e internacionalización del conocimiento y de la educación superior. Por ello, se trata de un doctorando que se enriquece de estudiantes de Argentina y de diferentes países, que producen conocimiento problematizando la realidad educativa particular desde las perspectivas teóricas y metodológicas del doctorado.

En los últimos años, además, el doctorado ha desarrollado una significativa problematización acerca de la enseñanza dentro de él,

desarrollando nuevas estrategias de acompañamiento a estudiantes, desplegando dispositivos que ayuden a fortalecer las estrategias de investigación, de escritura académica, de comunicación pública de los avances de sus indagaciones, así como la producción de publicaciones que concreten la participación de estudiantes y graduada/os en la agenda permanente de estudios en Educación. Se ha tratado de poner en acto una convicción pedagógica que es objeto de estudio y, a la vez, práctica cotidiana de docencia en el marco del doctorado: sostener que todas y todos podemos llevar adelante estudios del más alto nivel y participar activamente del campo investigativo, y que las instituciones tenemos la tarea de generar las condiciones para que eso suceda de la manera más productiva.

En esa tarea viene a incluirse esta serie de libros que compilan capítulos producto de investigaciones en el marco del doctorado en un área de conocimiento del campo de la investigación educativa. Ellos están a cargo de un profesor/a referente de la línea de investigación en el Doctorado de Ciencias de la Educación, con capítulos escritos por doctores o doctorandos/as como parte de sus tesis doctorales. Se trata de buscar poner en forma de libro el trabajo de la formación, de las orientaciones que se va plasmando en la elaboración de las tesis y en publicaciones. Tiene el propósito de mostrar el trabajo de elaboración, de acompañamiento, de crecimiento en el diálogo entre directores y tesistas.

Asimismo, este trabajo se incluye en un propósito permanente de este doctorado y es contribuir a construir comunidad, en las que seamos convocados a pensar juntas y juntos, en torno a problemas comunes y de alto impacto social, que nos posibilite contribuir a una trama común de pensamiento, producción, reflexión y legado a otras y otros, que articule lo singular y lo plural. Reflexionando sobre los usos pero también sobre los sentidos en una carrera donde la formación no es pensada como mera promoción individual, sino como un camino para transformar y transformarse a partir de pensar colectivamente los asuntos comunes.

Myriam Southwell, Directora del Doctorado en
Ciencias de la Educación y de la colección Ágora

Este libro está dedicado a todos los docentes e investigadores de lenguas que con su labor ayudan a comprender el poder de la palabra en la creación y transformación de la realidad.

at a time when territorial disputes and matters of ownership and identity are so prominent in the affairs of the world in general, this is perhaps an appropriate occasion to raise the question of how we stake out our own territory as English teachers in delimiting and designing our world. And to ask who does the designing and on what authority.

The Ownership of English
Henry Widdowson, 1993

Índice

<u>Introducción</u>	
<u><i>Silvana Julieta Barboni</i></u>	11
<u>La interculturalidad en contextos áulicos formoseños: una perspectiva desde la cognición del docente para la enseñanza de inglés</u>	
<u><i>Neri David Nuñez Acuña</i></u>	17
<u>Las creencias de los profesores de lengua extranjera con respecto al inglés como lengua internacional hegemónica: El caso de Ecuador</u>	
<u><i>Ana María Calle Calle</i></u>	37
<u>La construcción del discurso pedagógico en la clase de Inglés de la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos: prácticas y estrategias de negociación, desde la reproducción hacia la transformación</u>	
<u><i>Adriana Helver</i></u>	59
<u>Experiencias y desafíos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: un estudio cualitativo a docentes y estudiantes que buscan el nivel B2 en una universidad pública del Ecuador</u>	
<u><i>María Isabel Espinoza Hidrobo</i></u>	81
<u>Aprendizaje invertido: percepciones respecto de su implementación en la adquisición del inglés como lengua extranjera</u>	
<u><i>Vicente Guillermo Pacheco Salazar</i></u>	103

<u>El desarrollo de habilidades en la competencia oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de la implementación de herramientas web en colegios secundarios públicos de Colombia</u> <i>Genny Gómez Bustamante</i>	123
<u>Dificultades al escuchar en inglés y efectos de la descodificación en el desarrollo de la destreza auditiva</u> <i>Mónica Abad Céleri</i>	139
<u>Escritura expresiva y estrés: el caso de docentes de inglés en formación</u> <i>Juanita Catalina Argudo Serrano</i>	157
<u>Actividades extracurriculares en inglés: percepciones de su impacto en la motivación de estudiantes universitarios</u> <i>Sandra Mercedes Cabrera Arias</i>	179
<u>Quienes escriben</u>	199

Introducción

*Silvana Julieta Barboni*¹

Este libro reúne estudios recientes realizados en Argentina, Colombia y Ecuador sobre la enseñanza de inglés en instituciones educativas oficiales. En sus páginas, se presentan investigaciones realizadas por doctorandos tesisistas, cuyos hallazgos proporcionan información práctica relevante para el contexto latinoamericano y global sobre la enseñanza de inglés como lengua de comunicación internacional. Los trabajos examinan dos áreas de conocimiento principales: los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

En la primera parte de este libro, los estudios de Neri David Nuñez Acuña, Ana María Calle Calle, Adriana Helver y María Isabel Espinoza Hidrobo examinan la formación de docentes de inglés, sus ideas sobre la tarea docente y cómo estas ideas afectan su discurso pedagógico. Asimismo, estos autores describen las perspectivas sobre la lengua como sistema y como vehículo de cultura que habitan en las voces y prácticas de los docentes informantes y las opciones didácticas que priorizan en el ejercicio docente.

¹ Agradecemos a todas las personas que participaron de las investigaciones que se compilan en los capítulos de este libro y a los doctores Melina Porto, Beatriz Cagnolati y Darío Banegas en su tarea como directores y codirectores de las investigaciones doctorales que aquí se refieren. También agradecemos a las profesoras María Esther Elías y Marina Barcia por su dedicación y generosidad en la lectura crítica de esta obra.

En la segunda parte de este libro, Vicente Guillermo Pacheco Salazar, Genny Gómez Bustamante, Mónica Abad Céleri, Juanita Catalina Argudo Serrano y Sandra Mercedes Cabrera Arias ofrecen evidencia sobre el empleo de técnicas, pedagogías y estrategias innovadoras en la clase de inglés en instituciones educativas formales, proporcionando información sobre cómo estas innovaciones afectan los aprendizajes de los alumnos en las poblaciones estudiadas.

Los capítulos toman contextos educativos de educación secundaria y educación superior, lo que permite construir un entramado de miradas y voces sobre la enseñanza de inglés en la región a partir de una imagen de los últimos cinco años en materia de enseñanza de inglés. El libro ofrece también una perspectiva teórica y política sobre el papel del inglés como lengua de comunicación internacional en Latinoamérica en el contexto educativo pospandemia, un contexto enriquecido y –por qué no– desafiado por los desarrollos digitales y la inteligencia artificial aplicada a las lenguas. Por lo tanto, este libro se constituye en un material de referencia para investigadores, docentes y académicos que trabajan en la educación en idiomas.

En el capítulo 1, David Neri Nuñez Acuña examina cómo los maestros de inglés perciben su pensamiento en relación con la enseñanza de la gramática en las escuelas de Formosa, Argentina. En su investigación encuentra hipótesis teóricas, creencias pedagógicas y elementos cruciales en las prácticas de enseñanza de los profesores de inglés en Formosa, lo que resulta de gran relevancia para comprender la cognición docente en esta parte del mundo. El estudio contribuye al campo de la interculturalidad en tanto identifica el papel de las lenguas originarias en relación con el inglés en Formosa, y destaca la necesidad de incluir aspectos interculturales en los programas de formación para que los docentes puedan referirlos en la enseñanza del nivel secundario.

En el capítulo 2, Ana María Calle Calle se refiere al análisis de las creencias de los profesores de lenguas extranjeras sobre el dominio del inglés desde una perspectiva multicéntrica en el contexto ecuato-

riano. Su trabajo presenta un análisis teórico de las percepciones de los maestros ecuatorianos sobre la expansión del inglés como una lengua beneficiosa –junto con los efectos de las lenguas centrales– y arroja luz sobre las ideas y los desacuerdos respecto del hablante nativo y los marcos teóricos que se ponen en juego, al asumir una variedad de compromisos con los objetivos de la enseñanza de la lengua. Asimismo, el capítulo explora cómo los docentes apoyan las prácticas translingüísticas y fomentan la interculturalidad en la enseñanza del inglés como lengua global.

Por su parte, en el capítulo 3, Adriana Helver analiza cómo se construye el discurso pedagógico en las clases de inglés de la Escuela Secundaria para Jóvenes y Adultos de Buenos Aires, Argentina, haciendo hincapié en las prácticas y estrategias de negociación. Helver enfatiza la relación entre el análisis crítico del discurso y la educación y reconoce el papel del lenguaje como intermediario y constitutivo en la educación en lenguas desde la teoría de la comunicación de Basil Bernstein. Los resultados de su trabajo ofrecen datos útiles sobre el desarrollo del discurso pedagógico en la enseñanza de inglés y el papel del maestro en la creación de un entorno de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad –en el discurso instructivo latinoamericano– y en instituciones con una clasificación débil en relación con sus espacios. Asimismo, el capítulo muestra cómo los discursos y agentes intervienen en la presentación del contenido y en la regulación del ritmo de la clase de inglés para adultos.

En el capítulo 4, María Isabel Espinoza Hidrobo enfatiza el papel del docente universitario en la selección del enfoque de enseñanza del inglés tomando el caso de una universidad pública de Ecuador. Su investigación explora dos tendencias generales en el trabajo de los docentes bajo estudio: los métodos de enseñanza que describe como tradicionales y los nuevos métodos. Estas dos tendencias parecen combinarse en las clases diarias investigadas para satisfacer las necesidades únicas de cada clase, aunque con resultados diversos según el perfil de

los alumnos. La autora también observa cómo algunos profesores de inglés en el contexto universitario utilizan métodos de enseñanza más activos, tales como juegos, ejercicios de juego de roles y ejercicios de cruzamiento de información, aunque, paradójicamente, no adhieren completamente a algunos de estos métodos.

En el capítulo 5, Vicente Guillermo Pacheco Salazar indaga sobre los usos del Aprendizaje Invertido (AI) en la educación superior. En su capítulo, Pacheco describe sus hallazgos en relación con la percepción de los estudiantes sobre el proceso de implementación de la clase invertida y el impacto en los procesos de recepción y producción de la lengua. Asimismo, su investigación refiere aspectos de relevancia sobre las consideraciones tanto de docentes como de alumnos respecto a la potencialidad del uso de la tecnología en la búsqueda de nuevos modos de gestionar la clase y administrar el tiempo de enseñanza y aprendizaje. Su trabajo resulta de gran relevancia en el contexto pospandemia en tanto muchas de las herramientas estudiadas en esta investigación fueron implementadas en gran parte de los cursos de formación en el nivel superior durante la pandemia de COVID-19 y permanecen como parte del currículo en la actualidad.

En este mismo sentido, en el capítulo 6, Genny Gómez Bustamante estudia el papel de la producción oral en el aprendizaje de un segundo idioma en la escuela secundaria y su posible desarrollo en las aulas utilizando herramientas web. Su investigación hace hincapié en la importancia de utilizar herramientas virtuales para facilitar una práctica lingüística oral significativa en diferentes contextos sociales. El trabajo estudia el papel de la tecnología (TIC) en la enseñanza de inglés durante la pandemia de COVID-19, centrándose en las contribuciones hechas al proceso de enseñanza a partir de las innovaciones introducidas. El estudio utiliza técnicas de investigación electrónica para reunir información sobre las interacciones de los estudiantes con contenido, materiales de aprendizaje y herramientas tecnológicas. La

investigación concluye que el uso de herramientas web en la enseñanza del idioma inglés es vital para superar los obstáculos y promover el aprendizaje significativo.

Por su parte, en el capítulo 7, la investigación de Mónica Abad Célleri identifica las dificultades más comunes a las que se enfrentan los estudiantes universitarios al escuchar audio en inglés. Los resultados de su investigación identifican algunas áreas problemáticas centrales tales como la dificultad para reconocer sonidos, identificar palabras nuevas y comprender las palabras debido a la unificación, el cambio o la omisión. El estudio encuentra que la autoevaluación de la comprensión aumenta en el grupo experimental, mientras que el grupo control no muestra cambios significativos. Al examinar los hábitos de los estudiantes de destreza auditiva, Abad Célleri observa potencial en la técnica de “ventana al discurso oral” y destaca su importancia para la mejora de la comprensión auditiva. Su trabajo también abre un debate respecto de la necesidad de que los docentes ayuden a desarrollar habilidades de descodificación en lugar de comprensión general para así asistirles a mejorar su rendimiento.

En el capítulo 8, Juanita Catalina Argudo Serrano explora el uso de la técnica de escritura expresiva para disminuir el estrés asociado a la inhibición emocional en los contextos académicos. Para su investigación utiliza la población de alumnos del profesorado de inglés de una universidad de Ecuador. El estudio destaca el papel de los profesores en el estrés de los alumnos y las formas en que las cuestiones académicas y los roles sociales impactan en dicho estrés. Sin embargo, este estrés no es una causa sino más bien un resultado de la falta de acceso de los alumnos del profesorado a los recursos que permiten trabajar con él. Su investigación explora cómo el escribir sobre situaciones académicas estresantes ayuda a los alumnos a gestionar su estrés y permite identificar sentimientos más profundos como parte de las vivencias de los alumnos universitarios. Los resultados de su investigación aportan datos interesantes sobre un abordaje didáctico

posible desde la clase de inglés para sostener la motivación y mitigar el estrés académico en contextos de educación superior.

Finalmente, en el capítulo 9, Sandra Mercedes Cabrera Arias estudia el impacto de la incorporación de actividades extracurriculares para facilitar y sostener los aprendizajes de inglés de un grupo de alumnos universitarios, a partir de la construcción de escenarios diferentes a medida de las necesidades, intereses y problemas de la población estudiada. La autora explica, a partir del análisis de los datos de su investigación, cómo las actividades extracurriculares son cruciales para el compromiso de los estudiantes con su institución educativa y sus valores académicos, y cómo esas actividades conducen al éxito, en tanto proporcionan conexiones voluntarias con las instituciones, mejoran las competencias interpersonales, establecen objetivos a largo plazo y promueven la educación.

Todos los capítulos de este libro exponen el marco metodológico y teórico que dio forma al trabajo de investigación. Los capítulos compilan abordajes teóricos diversos y estrategias de investigación variadas a partir del estudio de caso. Cada capítulo permite así una exploración más profunda de los fenómenos particulares que se estudian, tanto respecto de la metodología de investigación utilizada como de los hallazgos y conclusiones a los que se arriba luego del análisis de los datos empíricos. Esto es fundamental para comprender los distintos temas de investigación tal como fueron abordados por sus autores. Es por ello por lo que cada trabajo proporciona un contexto rico para abordar –que puede ser difícil de obtener a través de otras técnicas de investigación–, dado que son todos trabajos seminales sobre contextos locales. Así, este libro se constituye en una síntesis de gran interés para todos aquellos que realicen estudios de caso en la investigación en lenguas extranjeras en esta parte del mundo, y también para los que se interesen en conocer datos empíricos recientes en el contexto local latinoamericano.

La interculturalidad en contextos áulicos formoseños: una perspectiva desde la cognición del docente para la enseñanza de inglés

Neri David Nuñez Acuña

Introducción

Este trabajo se enmarca en el contexto de los estudios cognitivos y es el resultado de una investigación sobre la cognición de docentes de inglés de escuelas secundarias llevada a cabo en Formosa, Argentina. La cognición del docente se define como lo que los docentes hacen, piensan, conocen, dicen y enseñan en un contexto áulico. En esta línea de trabajo, el abordaje de la gramática en el aula de lengua extranjera o segunda lengua resulta clave para explorar e identificar la cognición docente.

Gracias al interés por la temática, diferentes docentes-investigadores de muchos países, incluyendo la Argentina, siguen investigando sobre los estudios cognitivos en el ámbito educativo formal en diferentes contextos (Borg, 2003a, 2006; Andrews, 2006; Phipps y Borg 2009; Sanchez, 2010, 2012; Atkinson, 2011; Griva y Chostelidou, 2011; Sanchez y Borg, 2014; Roccia, Sacchi y Barbeito, 2014; Çapan 2014). Los estudios sobre la cognición docente son tan importantes a nivel mundial que muchas universidades toman como líneas de investigación a los estudios cognitivos en los posgrados. El ejemplo más

cercano es el de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, donde se especifica como una de las principales líneas de investigación en el campo de la psicología educacional y estudios cognitivos.

En la investigación de la que se desprende este trabajo, se analizan tres temas centrales que se enmarcan en las tendencias del siglo XXI a nivel educativo y que influyen sobre el tratamiento de la gramática en la clase de inglés. Ellos son: las Tics, las teorías/métodos de enseñanza y la interculturalidad.

En este trabajo haré mención de la interculturalidad en relación con la cognición docente en el tratamiento de la gramática. La razón que fundamenta la decisión de incluir este tema central se basa en que la diversidad cultural es uno de los rasgos distintivos que caracteriza a las instituciones escolares en la provincia de Formosa y ha sido poco estudiada en relación con la enseñanza de inglés.

El concepto de identidad cultural –al que hacen referencia Norton (2000), Bekerman (2002, 2007), Barboni (2011a), Porto (2014), Garbi (2015)–, la noción de valores compartidos (Pring, 1995; Halstead, 1996) y el concepto de educación ciudadana (Byram, Gribkova y Starkey, 2002; Corbertt, 2007; Osler y Starkey, 2015; Porto y Byram, 2015) fueron sumamente significativos para el desarrollo de la investigación aquí presentada. Este estudio intenta contribuir al campo de la interculturalidad en el abordaje de la gramática dejando evidencias sobre la necesidad de incluir aspectos interculturales dentro de los programas de estudio en las escuelas secundarias.

Pregunta de investigación

La pregunta de investigación que guio esta indagación es: ¿de qué manera los docentes de inglés como lengua extranjera de las escuelas secundarias de la ciudad de Formosa perciben la cognición para el abordaje de la gramática?

En relación con esta pregunta, el objetivo general que persiguió la investigación fue indagar sobre la cognición actual de los docentes de

las escuelas secundarias de la ciudad de Formosa para la enseñanza de la gramática en las clases de inglés como lengua extranjera.

Por su parte, los objetivos específicos respecto de esta pregunta fueron: identificar los supuestos teóricos, las creencias pedagógicas y los factores decisivos subyacentes en las prácticas pedagógico-didácticas de los docentes de inglés de las escuelas número 1, 3, 4, 5 y 6 de la ciudad de Formosa para la enseñanza de la gramática, y describir y analizar la incidencia de esos aspectos sobre el abordaje de la gramática en la clase de inglés.

Marco teórico y conceptual

Concepto de cognición para el tratamiento de la gramática

Borg (2003a, p. 81) define la cognición como: “la dimensión cognitiva no observable de la enseñanza –lo que los docentes saben, creen y piensan”. Sanchez y Borg (2014), por su parte, retoman la definición de Borg (2006) sobre la cognición docente para referirse a redes de creencias, conocimientos y pensamientos que los docentes de la L2 o lengua extranjera tienen sobre los aspectos de su profesión y que emplean en sus trabajos.

Para el presente trabajo se tomó la noción de cognición docente de Borg (2003a y 2006), entendida como lo que el docente piensa, sabe, cree y hace en su práctica pedagógica. La decisión por la cual adopté esta noción se basa en que la cognición influye considerablemente en nuestro quehacer cotidiano, dado que en nuestra práctica áulica tomamos decisiones haciendo uso de redes de conocimientos, pensamientos y creencias.

Estas decisiones surgen de algunos factores cognitivos y culturales, tales como las experiencias personales y profesionales acumuladas (Raouf, 2009; Sanchez y Borg, 2014), de creencias pedagógicas (Peacock, 2001; Barcelos y Kalaja, 2003; Valsecchi y Ponce, 2015), del conocimiento pedagógico que posee el docente (Karaman, 2012), de sus concepciones (Eley, 2006; Moncada, 2015) y de sus representaciones mentales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Garófalo y Sühling, 2011).

Noción de creencias para la enseñanza de lenguas

Podemos considerar que las creencias (Pajares, 1992; Raths, 2001; Gonçalves, Rios Azevedo y Gaio Alves, 2013) son una de las componentes de la cognición. Valsecchi y Ponce (2015), al igual que Raouf (2009), afirman que la creencia es un factor determinante en las decisiones que los docentes toman con respecto a sus prácticas habituales. Por su parte, Griva y Chostelidou (2011), al investigar el rol de la conciencia del lenguaje desde la perspectiva de los docentes, sostienen que las creencias pedagógicas del docente se vinculan con valores, opiniones, actitudes hacia el aprendizaje y concepciones de roles de los docentes.

Pero no solo las creencias pedagógicas inciden de manera directa en las prácticas del docente. Tanto Borg (2001) como Phipps y Borg (2009) examinan las divergencias entre lo que los docentes de inglés dicen y hacen durante el abordaje de la gramática. En estos trabajos subyacen otras categorías similares o diferentes a las mencionadas por Griva y Chostelidou, a saber: el conocimiento práctico del docente (*teachers' practical knowledge*), el conocimiento de contenido pedagógico (*pedagogical content knowledge*) (Karaman, 2012), y las teorías de enseñanza (*teachers' theories of teaching*).

Según Raouf (2009). Las creencias de los docentes comprenden otras categorías que de una u otra manera influyen en las prácticas pedagógicas. Raouf toma en consideración dos categorías que Griva y Chostelidou mencionan en sus trabajos: valores y actitudes. Esta última es una categoría que guarda relación con lo que Borg (2001) y Phipps y Borg (2009) establecen como las teorías de enseñanza y aprendizaje.

La inclusión de la interculturalidad

La compleja tarea de los docentes es corroborada por el *Marco General de Política Curricular* (Dirección General de Cultura y Educación, 2007, p. 21), al decir que “Los/as docentes se encuentran interpelados cotidianamente por la multiplicidad de funciones y tareas,

muchas de ellas cruciales e imprevisibles”. El docente ya no solo debe instruir sino también analizar, planificar, reflexionar y atender a la diversidad cultural del alumnado desde un enfoque intercultural con el fin de comunicar a hablantes de otras lenguas aspectos de la Argentina, en este caso Formosa.

De acuerdo con lo planteado en el párrafo anterior, el Bloque 5 de los *Contenidos Básicos Comunes* (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995) para la E.G.B del área de Lenguas Extranjeras sostiene lo siguiente: “El aprendizaje de las lenguas extranjeras abre la mente a nuevas posibilidades, constituye un encuentro realista con otras culturas e incita a la reflexión acerca de las propias” (p. 38). A su vez, los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (NAP) del 2012 del área de Lenguas Extranjeras sostienen que las instituciones educativas deben proporcionar situaciones de enseñanza promoviendo en los educandos, entre otras cosas, “la revalorización de las lenguas y culturas propias a partir del acercamiento a otras lenguas y culturas” (Consejo Federal de Cultura y Educación, 2012, p. 5).

También aprovecho para señalar el aporte que hacen los NAP (2012) en el nivel del Ciclo Básico Secundario y el Ciclo Orientado Secundario, en especial sobre la reflexión intercultural. Este documento curricular, en relación con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), supone “el reconocimiento de diferentes variedades en la lengua extranjera que se aprende” y “el reconocimiento, con la ayuda del/la docente, de diferentes representaciones sociales y estereotipos acerca de las lenguas y culturas” (Consejo Federal de Cultura y Educación, 2012, p. 18).

La Ley Provincial de Educación N° 1470, en su séptimo capítulo, “Regímenes especiales”, señala como objetivos de la educación:

- b) Garantizar una educación intercultural y bilingüe que asuma una actitud abierta y participativa, respete y valore la cultura de las comunidades indígenas que viven en el territorio provincial.

(...)

d) Asumir la interculturalidad a partir de la valoración de la cultura propia y el reconocimiento de las otras culturas; promoviendo la convivencia armónica.

El estudio realizado por Porto (2014) en relación con la educación intercultural para la enseñanza de lenguas constituye un antecedente importante para este trabajo. Puesto que la identidad cultural y el desarrollo del individuo (Laclau, 2005) se van construyendo en diálogos e intercambios entre grupos diferentes, es necesario el abordaje de un enfoque intercultural desde cualquier disciplina. Esto se evidencia en el *Cuadernillo de Acompañamiento: Estudios interculturales*, donde se señala que el desarrollo de aspectos interculturales permitirá al alumnado adquirir las competencias necesarias para “descubrir e interpretar otras culturas, otros sistemas de valores y creencias” (Dirección General de Cultura y Educación, Programa de Educación Plurilingüe, 2015, p. 3). Salcedo y Sacchi (2014) sostienen que la perspectiva intercultural para el abordaje del inglés ha cobrado suma relevancia dentro del currículum argentino. Esta observación plantea la necesidad de ampliar e investigar esa cuestión en otras provincias del territorio argentino, en relación con las cuales las producciones científicas –al igual que lo que ocurre respecto a Formosa– son escasas.

Marco metodológico de la investigación

Para esta investigación se llevó a cabo un estudio cualitativo cuyo enfoque metodológico fue interpretativo-descriptivo (Silverman, 2000; Mason, 2002; Bogdan y Biklen, 2003; Denzin y Lincoln, 2005). En el orden interpretativo, en esta investigación, me propuse interpretar y comprender de qué manera los participantes involucrados en la investigación “construyen socialmente” sus realidades a partir de sus prácticas, experiencias y narraciones autobiográficas (Vain, 2012, p. 39). Me propuse describir un “fenómeno sobre el

cual no se conoce demasiado” (Yuni y Urbano, 2006, p. 79) en el contexto local formoseño: la cognición actual de un grupo de docentes de inglés en el abordaje de la gramática en el aula. Para el recabado y análisis de los datos empíricos se utilizó la triangulación (Denzin, 1988) como estrategia de gran relevancia en la investigación interpretativa a partir de un grupo de instrumentos de recolección de datos.

Instrumentos de recolección de datos

Yuni y Urbano (2006, p. 52) señalan que, una vez identificado lo que se pretende explorar y reconstruir, es crucial la toma de decisiones para seleccionar “las técnicas para obtener los datos, organizarlos e interpretarlos”. Los instrumentos utilizados fueron:

a. Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad utilizada para este estudio consistió de encuentros cara a cara entre el investigador y el sujeto investigado, tal como la describen Taylor y Bodgan (1987), para obtener aquellas interpretaciones –provenientes de diversas fuentes– que ofrece el participante: experiencias personales vividas y situaciones particulares. Boyce y Neale (2006) definen a la entrevista en profundidad como una técnica de investigación cualitativa que implica el desarrollo intensivo de entrevistas individuales con un pequeño grupo de encuestados para “explorar sus ideas, programa o situación particular” (p. 3).

b. Registro etnográfico

El registro etnográfico en esta investigación consistió en la descripción densa de lo visto y de lo oído durante las clases de inglés estudiadas. Para Scribano (2008, p. 61), “los ojos y los oídos son las fuerzas conjuntas que ayudan a aprehender los detalles en un lugar particular”. En este instrumento no utilicé las grabaciones de cada interacción docente-alumno y alumno-docente para evitar la suscepti-

bilidad y la naturalidad con que los docentes participantes y alumnos trabajaban. Los datos se construyeron a partir de las notas de campo resultantes de los registros etnográficos.

c. Análisis documental

El análisis documental incluyó diagnóstico, producción escrita del alumno, evaluación escrita y programa del docente. Al incluir este tipo de instrumento, cada uno de los documentos me permitió precisar algunos aspectos que me propuse explorar y comprender mejor en esta investigación, tales como el tipo de actividad, abordaje de la asignatura, forma de evaluar y contenidos prioritarios, entre otras cuestiones. Para Mason (2002), los análisis de documentos como instrumento de recolección de datos constituyen no solamente una de las fuentes más importantes sino también las más apropiadas en lo que respecta a investigación social.

Selección de los docentes y las escuelas participantes

La muestra de esta investigación estuvo conformada por nueve docentes de inglés de la comunidad del circuito cinco de la ciudad de Formosa. Por cuestiones de confidencialidad, las escuelas participantes recibieron un número ficticio y a cada docente involucrado se le proporcionó un pseudónimo. Los docentes pertenecían a las siguientes instituciones educativas: Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 1; Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 3; Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 4; Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 5; y Escuela Provincial de Educación Técnica N° 6.

Las cinco escuelas involucradas en este proyecto cuentan con dos turnos: mañana y tarde. En el turno mañana asisten los alumnos del Ciclo Orientado Secundario, mientras que en el turno tarde asisten los alumnos del Ciclo Básico Secundario. Son escuelas vecinas que están ubicadas en la comunidad del circuito cinco, una de las co-

munidades más pobladas en la ciudad de Formosa. Imparten inglés como lengua extranjera en los programas de estudio en ambos ciclos y la carga horaria semanal es de tres horas cátedra, equivalentes a 120 minutos de clase.

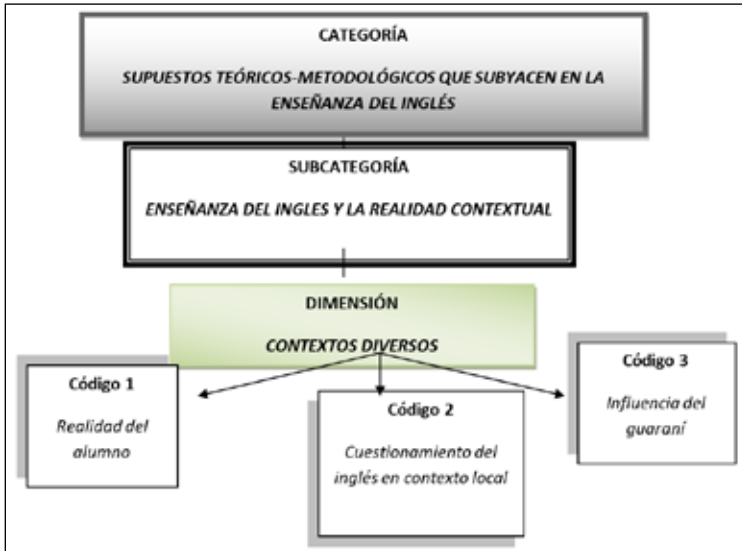
Procesamiento de la información: codificación y categorización de los datos

Por la profundidad del tema y de los datos recolectados de los distintos instrumentos se utilizó el software ATLAS TI versión 8.0. La justificación del uso de este programa se basa en que permite hacer buen uso de la cantidad de información cualitativa recabada sin perder de vista la riqueza de la información. Para el proceso de análisis de la información tuve en cuenta lo planteado por Strauss y Corbin (2002) sobre la idea de aplicar técnicas y procedimientos para desarrollar un nuevo marco conceptual. Por ello, adopté la teoría fundamentada, que tiene como objetivo generar teoría a partir de los datos obtenidos de diversas fuentes. Para la presente investigación recurrí a la codificación abierta, axial y selectiva siguiendo la propuesta de Strauss y Corbin (2002).

Análisis de los datos

Por cuestiones de espacio, en este trabajo solo haré referencia al análisis y hallazgos de la categoría supuestos teóricos-metodológicos que subyacen en la enseñanza del inglés, Código 3: Influencia del guaraní. Para facilitar la lectura, se presenta el siguiente diagrama que sintetiza el esquema conceptual del análisis realizado para esta categoría.

Diagrama 1: Esquema del primer grupo de Códigos de Análisis de la categoría “supuestos teóricos-metodológicos que subyacen en la enseñanza del inglés”



Fuente: Elaboración propia

En las siguientes citas se observa cómo algunos de los informantes sostuvieron que el idioma guaraní es influyente en la enseñanza del inglés:

Investigador: Nuestra provincia, ¿viste?, es una ciudad muy hermosa y aparte alberga muchas culturas, muchas lenguas. ¿Qué pensás sobre la interculturalidad, el respeto por la diversidad del otro, de los valores compartidos?

Profesora: Me parece que ayuda mucho a nuestro idioma que ellos aprendan guaraní porque escuchan tanto, es tan cercano, que les va a parecer más interesante el inglés a partir del guaraní.

Investigador: ¿Por qué?

Profesora: Me parece a mí.

Investigador: ¡Ah!

Profesora: Porque vos siempre venís y le hablás un poquito y querés dar una clase toda en inglés y te dicen alguna frase en guaraní, entonces, vos decís, si ellos entendieran bien, solamente frases nada más o palabritas sueltas, creo que podrían compararlo y dirían “me conviene saber un poco más”.

Investigador: O sea, decís que lo más importante sería que aprendan guaraní.

Profesora: No. No lo más importante. Que tengan la comparación, o sea, que sean dos idiomas. Viste que hay colegios que tienen francés e inglés. Y uno dice: “¿Para qué estudio inglés?”. Si ellos tienen, por ejemplo, “el guaraní lo uso y el inglés lo aprendo como algo, como un plus”...

(ED6, N 1, E 5, Pr 271-280, R 1-23).

En la misma línea de argumentación, ED 1 aporta la idea de la tercera lengua:

Profesor: Hay mucha diversidad. Me tocó trabajar en una escuela de modalidad aborígen donde manejaban muy poco castellano, y enseñarles inglés ya era enseñarles una tercera lengua, más o menos, extranjera. Eh... me tocó trabajar también... Actualmente trabajo con chicos que vinieron del Paraguay.

Investigador: ¿Ah sí?

Profesor: Que hablan muy poco castellano, y manejan solo el guaraní.

Investigador: Y, ¿cómo se adaptaron?

Profesor: Y, con ellos el trabajo es muy paulatino.

Investigador: ¿Paulatino?

Profesor: Sí. Porque ellos vienen con una base prácticamente cero. Arrancan de la nada, entonces para ellos hay que diseñarles actividades diferenciadas, pero siempre manteniéndoles con el grupo-clase.

(ED1, N 1, E 1, Pr 033-039, R 1-12)

El reconocimiento de la presencia de otras lenguas se manifiesta en los dichos de ED9, cuando dice:

Entonces hablábamos del aprendizaje de las lenguas autóctonas y entre ellas la del guaraní, que para nuestra zona es muy influyente y que los chicos tienen que saber que lo que habla la abuela está bien. Lo que hablan los tíos en guaraní está bien. Y que también traten de abrir su mente escuchando que las cosas pueden ser representadas de diferentes maneras, en diferentes lenguas. Les amplía su marco de pensamiento, y entonces, tienen otra forma de ver el mundo y con total respeto a los sonidos. Yo trabajo mucho con la importancia del guaraní cuando repasamos los doce sonidos vocálicos que tiene el guaraní, los seis: a-e-i-o-u-y...” (ED9, N 1, E 6, Pr 152, R 14-24).

Los extractos mencionados anteriormente revelan que hay un interés genuino por parte de los docentes por la sistematización de reglas fonéticas y además por los sonidos familiares con el guaraní y no se sesgan a la gramática en la enseñanza de la lengua. Tal es así que enfatizan la relevancia del uso de la lengua autóctona, el guaraní, en las clases de lengua extranjera. De hecho, los alumnos que hablan este idioma se ven potenciados cuando se les presenta una nueva lengua. Aquí entran en juego las relaciones de las lenguas y de qué manera se genera la interlengua (Corder, 1981), que se ve afectada por la lengua materna, que en estos casos no es el español.

La relevancia de la oralidad además de los aspectos formales también se visualiza en el siguiente extracto de ED8:

Profesor: En general, en 1° año y 2° año, lo que se toma en cuenta o lo que yo tomo en cuenta, por lo menos, es que ellos manejen un vocabulario que les permita expresarse. Para que ellos sepan ese vocabulario de una manera en la que puedan utilizarlo, necesitan de gramática. Entonces, vamos. Vocabulario y oraciones. Vocabulario-oraciones. Después de eso, la parte de pronunciación. O sea,

todos en la misma clase. Son 120 minutos y tratamos de que...

Investigador: se vincula todo.

Profesor: Se vincula todo. Exactamente. Damos vocabulario con su traducción al castellano o por lo menos su aproximación. Realizamos oraciones sobre ese vocabulario o un vocabulario relacionado cuando ellos tengan conocimiento previo o un conocimiento de alguna otra fuente, y después trabajamos la pronunciación para que al finalizar la clase o en la siguiente clase, en una clase de repaso, podamos trabajarlo oralmente. Oralmente en forma de pregunta, oralmente en forma de una exposición en el pizarrón, y siempre... Soy particularmente propenso a hacerlos pasar de a dos... (ED8, N 1, E 6, Pr 184-186, R 1-14)

Sería interesante aprovechar que algunos alumnos “manejan solo el guaraní” (ED1, N 1, E 1, Pr 035, R 1), y este manejo les servirá como un plus o “complemento...” (ED6, N 1, E 5, Pr 301, R 1-2) para el aprendizaje del inglés e interactuar con las diferentes culturas en el aula (Salcedo y Sacchi, 2014). Esta interacción entre culturas es compartida por Piquer, Cieri y Bina (2014, p. 182), al señalar que: “esa interacción entre culturas, que se construye con elementos compartidos, esa complementación de dos maneras de pensar, de concebir el mundo, y por ende, de dos culturas determina el surgimiento de una tercera”.

En este sentido, se observa de los datos que los informantes apoyan la idea de partir de una lengua más cercana para favorecer el aprendizaje de inglés. El guaraní es una lengua autóctona tan cercana que la mayoría de la población formoseña tiene manejo fluido de la misma.

Conclusiones

La presencia del idioma guaraní en la clase de inglés fue uno de los hallazgos más interesantes que aportó esta investigación para el tratamiento de la gramática desde la enseñanza de inglés en un contexto áulico.

Formosa es una provincia plurilingüe. Una de las características distintivas en las aulas de lengua extranjera en la provincia es la presencia del idioma guaraní (Dietrich, 1995; Gandulfo, 2007). Esto se debe a la influencia de la cultura del país vecino: Paraguay. Si bien no es el idioma oficial de los formoseños, el guaraní ya está presente en el acervo lingüístico de los habitantes de esta provincia.

En mi contexto de investigación, según los informantes, los docentes enseñan inglés promoviendo el uso del guaraní en sus aulas, porque muchos de los alumnos tienen conocimiento de este idioma. Esta es una de las potencialidades de las que disponen los profesores de inglés de la provincia de Formosa y hacen uso de este interés para reforzar el espacio curricular que enseñan. De esta forma, los docentes hacen frente a las demandas de las tareas áulicas creando una mirada cultural que respete, acepte y valore la diversidad a nivel educativo.

Los docentes informantes, sujetos de esta investigación, sostuvieron que este idioma autóctono sirve de base para la construcción y revalorización de la identidad entre sus alumnos. El guaraní es una herramienta poderosa para la enseñanza de inglés y beneficia a los alumnos al momento de comparar las estructuras gramaticales del guaraní, español y el inglés. La comparación de estas lenguas crea conciencia, en los alumnos y docentes, sobre lo diverso y lo próximo entre esas lenguas, y sirve para atesorar, al mismo tiempo, la propia identidad cultural formoseña.

Referencias bibliográficas

- Andrews, S. (2006). The evolution of teachers' language awareness. *Language Awareness, 15*(1), 1-19.
- Atkinson, D. (2011). Cognitivism and second language acquisition. En D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 1-23). London and New York: Routledge.
- Barboni, S. (2011a). *Enseñanza de inglés e Identidad Nacional a 200 años de la Revolución de Mayo*. La Plata: Al Margen. República Argentina.

- Barcelos, A., y Kalaja, P. (2003). Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. En P. Kalaja, y A. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 231-238). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bekerman, Z. (2002). Hidden dangers in multicultural discourse. *Race Equality and Teaching*, 21(3), 36-41.
- Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education*, 4(1), 21-37.
- Bogdan, R., y Biklen, S (2003, 4th ed.). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. New York: A and B.
- Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*, 55(1), 21-29.
- Borg, S. (2003a). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and Practice*. London: Continuum.
- Boyce, C., y Neale, P. (2006). *Monitoring and Evaluation 2. Conducting in-depth interviews: A guide for Designing and Conducting in-Depth Interviews for Evaluation Input*. USA: Pathfinders International.
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Çapan, S. (2014). Pre-Service English as a Foreign Language Teachers' Belief Development about Grammar Instruction. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 131-152.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lenguas Extranjeras: Educación Primaria y Secundaria*. República Argentina.

- Corberdt, J. (2007). *An intercultural approach in English teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP.
- Denzin, N. (1988). Triangulation. En J. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (pp. 511-513). Oxford: Pergamon Press.
- Denzin, N., y Lincoln, S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Dietrich, W. (1995). El español del Paraguay en contacto con el guaraní. Ejemplos seleccionados de nuevas grabaciones lingüísticas. En K. Zimmermann (Ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica* (pp. 203-216). Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Dirección General de Cultura y Educación, Programa de Educación Plurilingüe (2015). *Cuadernillo de Acompañamiento: Estudios Interculturales*. Buenos Aires. República Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular: Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Provincia de Buenos Aires. República Argentina.
- Eley, M. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51(2), 191-214.
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo: el guaraní acorrentinado en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Garbi, J. (2015). *Sobre la construcción y la negociación de las identidades culturales en la clase de inglés en la escuela primaria* (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP. La Plata. República Argentina.
- Garófalo, M., y Sühring, A. (2011). Las fronteras y horizontes de las representaciones socio-lingüísticas en la escuela primaria. *VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros/as que hacen investigación e innovación desde la escuela*. Córdoba. República Argentina.

- Gonçalves, T., Rios Azevedo, N., y Gaio Alves, M. (2013). Teachers' beliefs about teaching and learning: An exploratory study. *Educational Research eJournal*, 2(1), 54-70.
- Griva, E., y Chostelidou, D. (2011). Language awareness issues and teachers' beliefs about language learning in a Greek EFL context. *Selected Papers from the 19th ISTAL*.
- Halstead, J. (1996). Values and Values Education in Schools. En J. Halstead y M. Taylor (Eds.), *Values in Education and Education in Values* (pp. 3-14). London: Falmer Press.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En S. Moscovici (Coord.), *Psicología Social II* (pp. 469-506). Barcelona: Paidós.
- Karaman, A. (2012). *The Place of Pedagogical Content Knowledge in Teacher Education*. *Atlas Journal of Science Education*, 2(1), 56-60.
- Laclau, E. (2005). La construcción del pueblo. En *La Razón Populista* (pp. 91-216). Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd edition). Thousand Oaks: Sage.
- Ministerio de Cultura y Educación (2005). *Ley Provincial de Educación N° 1470*. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación (2012). Resolución Ministerial N° 314: *Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena*. Gobierno de la Provincia de Formosa. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa (2018). *Resolución Ministerial N° 1613/18: Espacio Formativo: Lengua y Cultura Guaraní*. Gobierno de la Provincia de Formosa. República Argentina.

- Moncada, B. (2015). *Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP, La Plata, República Argentina.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, UK: Pearson Education.
- Osler, A., y Starkey, H. (2015). Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language Learning. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 30-39.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-32.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, 29(3), 177-195.
- Phipps, S., y Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390.
- Piquer, V., Cieri, M., y Bina, E. (2014). *Una mirada a la interculturalidad y la comunicación eficiente: Propuesta de diagnóstico y desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural* (CCI). Córdoba: Unirio Editora.
- Porto, M. (2014). Foreign language teaching and education for intercultural citizenship. En D. Banegas, M. López-Barrios, M. Porto y A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era* (Selected papers from the 39th FAAPI Conference) (pp. 66-80). Santiago del Estero: APISE. E-Book.
- Porto, M., y Byram, M. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 9-29.
- Pring, R. (1995). Pluralismo, educación y la enseñanza de los valores. *Revista española de pedagogía*, 201, 347-362.

- Raouf, M. (2009). The impact of EFL teachers' cognition on teaching foreign language grammar. *Special Issue English*, 49, 141-164.
- Raths, J. (2001). Teacher's beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 385-391.
- Roccia, V., Sacchi, F., y Barbeito, C. (2014). Creencias y currículo: resultados de un estudio de caso múltiple de docentes de inglés de nivel primario y medio de Río Cuarto. En M. Alonso, E. Cadario e I. Masellis (Comps.), *Acerca de la Didáctica e Investigación en Lengua Extranjera: Terceras Jornadas de Investigación y Cuartas Jornadas de Producción del Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas* (pp. 93-106). Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba: UniRio Editora, E-Book.
- Salcedo, N., y Sacchi, F. (2014). The role of culture in the EFL classroom: A study of teachers' beliefs and practices. En D. Banegas, M. López Barrios, M. Porto y A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference* (pp. 81-91). Santiago del Estero: APISE. E-Book.
- Sanchez, S. (2010). *An investigation into the relationships among experience, teacher cognition, context, and classroom practice in EFL grammar teaching in Argentina*. (Tesis doctoral no publicada). The University of Warwick.
- Sanchez, S. (2012). The impact of self-perceived subject matter knowledge on pedagogical decisions in EFL grammar teaching practices. *Language Awareness*, 23(3), 220-233.
- Sanchez, S., y Borg, S. (2014). Insights into L2 teachers' pedagogical content knowledge: A cognitive perspective on their grammar explanations. *System*, 44, 45-53.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 3(4), 37-46.
- Valsecchi, M., y Ponce, S. (2015). Creencias de docentes de inglés de escuela secundaria: su importancia e implicancia en la formación docente. En C. De Laurentis, S. Pereyra y S. Branda (Coords.), *VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata-Argentina.
- Yuni, J., y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar 1: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2da Ed.). Córdoba, Argentina: Brujas.

Las creencias de los profesores de lengua extranjera con respecto al inglés como lengua internacional hegemónica: El caso de Ecuador

Ana María Calle Calle

Introducción

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas han existido dos corrientes, una instrumental y otra crítica. La primera, influida por el área de la adquisición de las lenguas, se ha circunscrito al fenómeno del aprendizaje y a procesos cognitivos aislados con el propósito de lograr la competencia comunicativa, sin considerar los contextos de los aprendices (Pennycook, 1990) ni los valores e ideología que una lengua conlleva (Pennycook, 1994). Por otro lado, la corriente crítica ha considerado a la lengua como una práctica social, constituida por un proceso dialógico de construcción de conocimientos que son el resultado de prácticas socioculturales particulares (Johnson, 2009). En esa línea, Crookes (2010) señala que al final de los años noventa surgen estudios que van más allá del ámbito lingüístico y abordan cuestiones tales como creencias, actitudes y conocimientos de los maestros. De forma similar, Kumaravadivelu (2006) destaca el hecho de que la enseñanza se haya enfocado en la efectividad de los métodos, descuidando la formación de profesionales críticos, y convoca a explorar otras temáticas que están estrechamente relacionadas, como

las creencias de los maestros y aprendices, sus necesidades sociales, culturales, económicas y sus limitaciones institucionales.

Una de esas temáticas es la del inglés como lengua dominante. Esto ha sido poco abordado en Latinoamérica y es muy escaso como tema de indagación en Ecuador. Los estudios que la examinan, desde diferentes aristas, surgen de contextos distantes. En nuestra región, existen unos pocos realizados en Brasil (*e. g.* Finardi, 2018; Filho, Volpato y Gil, 2017; Siqueira, 2018) y en Venezuela tenemos el estudio de Moncada (2016) sobre el contexto venezolano, en el que la presente investigación se basa. Me adhiero a la perspectiva crítica de esa autora, para también explorar las creencias de los profesores de inglés, en este caso ecuatorianos, con respecto al inglés como lengua hegemónica.

El marco teórico y contextual

Este estudio también se sustenta en una visión pluricéntrica de la lengua antes que en una perspectiva monocéntrica, considerando al inglés como una lengua internacional que abraza todas sus expresiones o variedades, sin concebir una en particular como el modelo a seguir. Los aportes del imperialismo lingüístico de Phillipson (1992), la ideología del hablante nativo (Holliday, 2005, 2013), el inglés como lengua internacional y el translenguaje se constituyen también en bases teóricas de esta investigación.

Phillipson (1992), en su obra *El imperialismo lingüístico*, hace un recorrido histórico acerca de cómo el inglés se fue convirtiendo en la lengua dominante del mundo. Para ello, el estudio se remonta al imperio británico, pasa por la Segunda Guerra Mundial –cuando los Estados Unidos de América se constituyen como potencia mundial en el ámbito económico, cultural y militar–, y llega hasta nuestros días dominados por la globalización (Phillipson, 2008). Justamente en la época de la globalización este autor denomina al inglés como la lengua del neoimperialismo, que sostiene al sistema neoliberal y se sirve de los sistemas educativos para consolidarlo (2016, 2017).

Así, se ha expandido un discurso funcional que promueve la noción de que el inglés es la lengua del progreso (1992), que forma parte de un capital lingüístico para los que lo aprenden (2018) y su expansión se constituye en un fenómeno natural (Hamel, Álvarez López y Pereira Carvalhal, 2016; Pennycook, 1994; Phillipson, 2001), pero que en realidad oculta intereses. Phillipson (1992), por ejemplo, devela las grandes ganancias de la industria de la enseñanza del inglés gracias a la dependencia en el ámbito de la enseñanza de esta lengua de los países periféricos, como es Ecuador. Este autor (2018) señala que una lengua no es buena o mala *per se* sino que esto depende de los usos que se le den. Indica que existen ventajas para los individuos al aprender el inglés, pero que, en el contexto de la globalización, la lengua inglesa es un idioma dominante. En el ámbito de la enseñanza de las lenguas, Phillipson (1992) señala que la academia británica promovió una serie de principios, entre los que se destacan el monolingüismo como mecanismo de enseñanza eficaz y el profesor nativo como profesor ideal. Este autor desenmascara estas premisas y demuestra que son falacias.

En esa línea, Holliday (2005) señala que el hablante nativo occidental es considerado el modelo a seguir por los otros hablantes, tanto en el ámbito de la variedad de inglés empleada por los hablantes nativos como en el campo de la metodología de la enseñanza. Se ha fomentado la idea de la superioridad del profesor nativo y se ha asumido que el inglés es de su propiedad, lo que termina por constituir la ideología del hablante nativo (*native-speakerism*), que ha fomentado la dicotomía del hablante nativo y no nativo. Esta ideología se sostiene en un discurso profesional, que mantiene la falacia de que los profesores y los estudiantes no nativos presentan dificultades para alcanzar un aprendizaje efectivo por carecer de autonomía y pensamiento crítico, como si estos elementos fueran patrimonio de Occidente (Holliday, 2013).

Canagarajah (1999) en su obra *Resisting Linguistic Imperialism* destaca la importancia de los contextos locales, y la necesidad de explorar-

los, por sobre el valor de los análisis macro como el que realiza Phillipson. Convoca a examinar los contextos periféricos, pero desde la mirada de sus investigadores, como ocurre en esta investigación. Esta visión de resistencia no rechaza al inglés, sino que lo reconstituye en “términos más inclusivos, éticos y democráticos” (p. 2) y señala, además, que los individuos de la periferia emplean estrategias de resistencia al imperialismo lingüístico y, por lo tanto, no deben ser considerados como entes dependientes y sin poder de decisión. En esa línea, este autor destaca el empleo del lenguaje materno en los contextos de los aprendices. De hecho, su uso se reconoce como parte de las estrategias del translenguaje (*translanguaging*), al punto de constituirse en uno de los tantos recursos semióticos que los aprendices y docentes pueden usar en una clase de lengua para apoyar un aprendizaje significativo (Vogel y García, 2017).

Por otro lado, en línea con Matsuda (2018), el inglés como lengua internacional (ILI) abraza todas las variedades del inglés, incluidas las variedades dominantes, la americana y británica, pues reconoce que en la actualidad los contextos se caracterizan por ser multilingües. El uso del ILI implica la apertura a varias culturas, pues no está conectado solamente a las de los países anglosajones (McKay, 2015). El inglés como lengua internacional cumple una función de lengua franca, que permite conectarse a “usuarios del inglés con diversos antecedentes lingüísticos y culturales, ya sean usuarios que comparten la misma primera lengua y otros usuarios del inglés” (Matsuda, 2018, p. 25). Por lo tanto, es necesario tener una visión del inglés como lengua internacional antes que como lengua extranjera y de esta manera preparar a los estudiantes a las realidades lingüísticas actuales, constituidas por diferentes hablantes (Matsuda, 2018).

El contexto ecuatoriano

El inglés es parte del currículo de muchos países en vías de desarrollo (Guilherme, 2007) y en Ecuador su aprendizaje está extendido en todos los niveles educativos. En efecto, la lengua inglesa ha recibido un impulso desde las altas esferas, situación que se puede

evidenciar en las últimas tres reformas curriculares en el nivel medio. La reforma CRADLE del año 1992, con el apoyo del Consejo Británico, estuvo enmarcada en un enfoque comunicativo, pero estudios posteriores señalaron que no tuvo resultados positivos (Calle et al., 2012; De la Bastida, 2013). En el 2010, surgió la reforma denominada “Fortalecimiento de Inglés” que se fundaba en los principios del Marco Común Europeo, finalmente, en el 2016, se continuó con esos principios en una nueva reforma, añadiéndose los del Aprendizaje integrado de contenido y lenguas e incorporando las tecnologías de la comunicación (Ministerio de Educación, 2016). Por otro lado, la relevancia del aprendizaje de esta lengua se muestra en el hecho de que desde el año 2017 se constituye en una lengua obligatoria desde el segundo año de Educación General Básica y en el nivel superior es una de las más estudiadas. En este contexto, es importante conocer qué piensan los docentes sobre esta lengua dominante, aún más cuando en la región no existen investigaciones que den cuenta de ello desde una perspectiva crítica y desde una mirada de investigadores de este contexto en particular. Aquí yace el vacío de investigación que este estudio pretende cubrir. Busco entender, entonces, cuáles son las suposiciones implícitas y las valoraciones de los docentes ecuatorianos con referencia al inglés como lengua global y hegemónica.

Preguntas y objetivos de la investigación

La pregunta que guía esta investigación es la siguiente: ¿Cómo percibe un grupo de profesores de inglés de todos los niveles de educación la expansión, el uso y la enseñanza de esta lengua como idioma internacional?

El objetivo general de la investigación fue indagar sobre las creencias de los docentes de inglés acerca de la expansión, uso y enseñanza de esta lengua como idioma global.

Los objetivos específicos fueron identificar las creencias de los docentes de inglés de todos los niveles educativos con respecto a la expan-

sión, uso y enseñanza de esta lengua como idioma global, y caracterizar las creencias de estos docentes sobre los temas mencionados.

Marco metodológico de la investigación

Este estudio de caso se sustenta en un paradigma interpretativo-cualitativo que considera entender el mundo desde sus actores (Stake, 1999) y de sus contextos específicos (Tracy, 2013). Los instrumentos empleados fueron un cuestionario en línea, una entrevista semiestructurada y una postal con su documento explicativo. La postal fue tomada de la investigación basada en las artes (Sadler, Selkrig y Manathunga, 2017). El cuestionario y la entrevista fueron adaptados de Moncada (2016). Se realizó un análisis temático de la información proveniente de las preguntas abiertas del cuestionario en línea, de las entrevistas, postales y sus documentos explicativos. Estos últimos fueron enviados por los participantes junto con sus postales y allí también anexaron información adicional sobre las decisiones que tomaron al crear su postal.

Contexto y participantes

Esta investigación se llevó a cabo en la ciudad de Cuenca, ubicada al sur de Ecuador y considerada como tercera ciudad del país, después de la capital, Quito, y del puerto principal, Guayaquil. En esta ciudad se ubica la Universidad de Cuenca, con una trayectoria de servicio de más de 150 años. Un número significativo de profesores de inglés justamente se formaron en esta institución pública. Algunos de los docentes participantes trabajan en la carrera que forma profesores de inglés o en el Instituto Universitario de Lenguas donde se dicta inglés general.

Noventa y dos docentes de inglés de todos los niveles educativos, sesenta y siete mujeres y veinticinco hombres, participaron de forma voluntaria en este estudio. Diecisiete de ellos accedieron a ser entrevistados. Por otro lado, escogí siete postales y sus documentos explicativos. Esta postal fue creada por los participantes con base en directrices enviadas. Con la postal intenté profundizar sobre los obje-

tivos de la enseñanza del inglés de los participantes cuya información emergía de manera limitada desde los otros instrumentos. A continuación, resalto los hallazgos más relevantes que han sido condensados en proposiciones o enunciados.

Análisis de los datos y resultados

Entre los hallazgos más relevantes cito los siguientes enunciados que fueron el resultado del análisis temático realizado:

- a. Los docentes ecuatorianos consideran, de manera acrítica, que la expansión del inglés es beneficiosa y, además, que las variedades del centro han ejercido gran influencia en su ámbito profesional.
- b. Los docentes ecuatorianos presentan ideas y contradicciones sobre la ideología del hablante nativo o *native-speakerism*.
- c. Los participantes presentan diversidad de adherencias en cuanto a los objetivos del aprendizaje de una lengua.
- d. Los docentes se adhieren a prácticas translingües y revelan una apertura a la interculturalidad y a la enseñanza del inglés como lengua internacional.

Con respecto al primer enunciado señalo dos elementos: el beneficio del inglés y la influencia de las variedades del centro. Los participantes indican que el inglés trae beneficios, dado que es un idioma que les permite contactarse con otros individuos del mundo, y que además les permite desarrollarse profesionalmente y acceder a información en todas las áreas, tales como el comercio, la investigación y el mundo académico. Aquí un extracto de una participante que da cuenta de los beneficios de la expansión del inglés y de su función de lengua franca:

Yo pienso que [la expansión] más bien es positiva, porque justamente ha generado... la posibilidad de que las personas se comuniquen entre uno y otro y ha roto también barreras del idioma.

Eh... yo pienso que, bueno, a nivel de todo el mundo hay diferentes idiomas y diferentes... cómo sería... acentos también, le diré, del inglés y pronunciación y todo, pero, eh... cuando se trata, por ejemplo, de dos personas que no hablan un mismo idioma, justamente se comunican en inglés y eso ha permitido esa comunicación y también creo que ha permitido el acceso a... a la informática y al... y al internet, por ejemplo (Entrevista Participante 5).

El siguiente extracto ilustra cómo el inglés puede ser de beneficio en el ámbito del desarrollo profesional:

Ecuador está en un proceso de... de desarrollo y entonces dentro de educación, eh... se debe aprender, justamente para poder acceder a estudios internacionales, eh... nuestros estudiantes básicamente, eh... necesitan el idioma para poder viajar a otros países y hacer estos estudios de posgrado en... en otros países, inclusive en los países de habla española les exigen en todas las universidades. Hay una exigencia que todos los estudiantes deben tener un nivel de inglés, inclusive de acuerdo a cada una de las carreras que (...) estudian (Entrevista Participante 9).

Estos ejemplos muestran la visión acrítica sobre los beneficios del inglés, sin percibir las inequidades a su acceso (Phillipson, 1997) ni considerar que su hegemonía favorece las corporaciones mundiales (Phillipson, 2008). Además, en general consideran al inglés como una lengua de prestigio que no conlleva ninguna implicación ideológica, social, cultural o política (Canagarajah, 1999; Pennycook, 1994; Phillipson, 1992, 2001, 2008).

Por otro lado, los siguientes extractos muestran la influencia de la variedad americana en la enseñanza en el contexto ecuatoriano, caracterizado por una tradición migratoria hacia los Estados Unidos:

honestamente me gusta enseñar inglés americano, sí, porque, bueno, primero es más manejable, es más fácil; segundo, creo que es

porque también desde mucho antes uno aprendió el inglés americano; no hubo realmente ese inglés británico que a nosotros nos hayan enseñado en algún momento (Entrevista Participante 5).

En términos generales pienso que es más positivo [enseñar el inglés americano] porque si nosotros eh... bueno, hacemos un sondeo, ¿no es cierto? La mayoría (...) de nuestros estudiantes, de nuestra sociedad, de nuestro país, ¿no es cierto? tiende a ir a Estados Unidos (...) Entonces ya tienen quizás un conocimiento previo tanto de la pronunciación (...), de los modismos, en base a lo que es Norteamérica, entonces se vuelve más productivo enfocarnos a ello (Entrevista Participante 6).

Estos extractos muestran la influencia del acento americano entre los docentes ecuatorianos y, al margen de que consideran que los estudiantes deben estar expuestos a las diferentes variedades, el acento americano es el preferido y se destaca sobre los otros. Sin duda, la tendencia migratoria hacia los Estados Unidos contribuye a esta preferencia.

Con respecto al segundo enunciado relacionado con las percepciones de los docentes sobre el *native-speakerism*, observo diversas ideas y contradicciones. Por ejemplo, los docentes ecuatorianos destacan fortalezas para ejercer la docencia en la enseñanza del inglés que no tienen que ver con la nacionalidad u origen del profesor. Las fortalezas que destacan son: su formación como profesionales, el conocimiento del contexto y de la primera lengua de los estudiantes, así como la experiencia de haber aprendido otra lengua y las dificultades que esto implica. El siguiente extracto ilustra esta aseveración: “[Un docente ecuatoriano] tiene formación en docencia. Un nativo-hablante domina la lengua, pero no sabe de enseñanza ni técnicas. No entiende a carta cabal del contexto del aprendiz” (Cuestionario Participante 86).

Por lo tanto, creen que en el ámbito laboral los profesores ecuatorianos deben ser contratados, justamente porque consideran que muchos de los nativos carecen de estas características, pero, al mismo

tiempo, valoran el manejo de la lengua, pronunciación y acento de sus contrapartes nativos. Entre las contradicciones se encuentra el hecho de que, a pesar de que los docentes ecuatorianos se sienten capacitados para enseñar y destacan que la lengua inglesa pertenece a todos, piensan que es conveniente asistir a eventos académicos en los que los expositores sean docentes nativos. A continuación, presento la respuesta de un participante cuando le consulté sobre un caso hipotético en el que debía escoger entre asistir a un seminario con un profesor nativo o uno no nativo:

creo que todos nos vamos a dirigir (...) por el nativo, ¿por qué? Porque necesitamos estar en contacto con el idioma de manera directa, de manera real; no estamos desmereciendo (...) el trabajo del otro docente, pero creo que es más una preferencia de estar con el lenguaje de manera directa, verlo como lo pronuncia una persona nativa, creo que para mí tiene un poquito más de valor que una persona que no sea nativa, pero sin desvalorar el trabajo, obviamente, del otro docente (Entrevista Participante 2).

Indirectamente, el participante señala que la interacción con un docente ecuatoriano no permite escuchar una pronunciación apropiada, dado que se concibe la del no nativo como deficiente (Holliday, 2005, 2006), lo cual resulta característico en la ideología del hablante nativo. Esto, por un lado, muestra el apego a una variedad del centro, que se toma como modelo (Holliday, 2006), sin reconocer la relevancia de la inteligibilidad en la comunicación (Seidlhofer, 2005), y, por otro, contradice la noción expresada por los docentes ecuatorianos de que ninguna variedad es superior a otra y de que es necesario exponer a los estudiantes a todas las variedades.

Por otro lado, los profesores ecuatorianos manifestaron experiencias de discriminación laboral, y señalaron que en este contexto existe una de las más perversas expresiones de la dicotomía del hablante nativo y no nativo o *native-speakerism* (Holliday, 2005, 2013). Ilustro con un extracto esta experiencia:

uno dice “bueno tengo la preparación, quiero ir a trabajar en el medio en donde yo... creo que me estoy preparando”; tampoco puedo decir “estoy preparada cien por ciento”; estamos siempre aprendiendo, entonces la situación es [que al solicitar empleo] me habían dicho esto: “No, solamente hay plazas para nativo-hablantes, no necesitamos profesores que hablen inglés”. Entonces... uno siente (...) claro, uno se siente discriminado (Entrevista Participante 1).

En relación con el tercer enunciado, encontré, a través del análisis de la información del cuestionario en línea y de las entrevistas, que un objetivo instrumental prevalecía entre los participantes, centrado en conseguir que los estudiantes logran comunicarse en inglés de manera efectiva. A continuación, presento la postal de la Participante 9:¹



¹ “Enseñar inglés significa dos cosas: éxito y felicidad en la vida. Se siente muy bien cuando nosotros, profesores, vemos a nuestros estudiantes motivados porque se sienten apoyados por una herramienta útil que mejora su vida académica y profesional. Los estudiantes sienten que pueden ser parte del mundo globalizado cuando entienden, se comunican y escriben en inglés. En realidad, todos los que aprenden inglés se sienten orgullosos de ellos mismos ya que esta lengua provee a los individuos de una sensación de logro cada vez que aprenden algo nuevo. Definitivamente, enseñar inglés provee a la gente con un alto grado de satisfacción y logro” (Postal Participante 9).

Esta docente, además de los objetivos instrumentales relacionados con una “herramienta que mejora su vida profesional y académica”, muestra cómo el proceso de apropiación de la lengua se vincula con sentimientos de satisfacción y logro, inmersos también en los objetivos del aprendizaje del inglés (Byram, 2020).

Por otro lado, la participante reportó que la foto de la postal pertenece a estudiantes de un proyecto de vinculación y a artesanas a quienes estos estudiantes enseñaron inglés. A través de estas clases, los alumnos intervienen en su comunidad de manera positiva (Byram y Wagner, 2018), abarcando un objetivo educativo, que, a su vez, al incidir en la sociedad, representa pasos hacia la ciudadanía intercultural (Byram, 2020).

En general, los docentes destacaron su adherencia a objetivos instrumentales, pero también algunos participantes enfatizaron en la importancia de objetivos educativos que van más allá de lo lingüístico y abordan el desarrollo integral de sus alumnos y el desarrollo de valores de servicio y respeto por los otros.

Finalmente, presento una explicación del último enunciado, que informa sobre el uso de estrategias translingües de los participantes y sus percepciones sobre el inglés como lengua internacional. Las prácticas translingües están constituidas por todos los recursos que permiten a los estudiantes mejorar el proceso de aprendizaje. Entre estos se encuentran el uso de la lengua madre, el empleo de las diferentes variedades del inglés y la incorporación de contenidos interculturales en el aula. El uso del español ayuda a los estudiantes en la comprensión tanto de instrucciones como de contenidos. Además, funciona como un vínculo con el inglés. La exposición de las diferentes variedades de la lengua inglesa contribuye a que los estudiantes estén preparados con una herramienta para interactuar en el mundo actual. Finalmente, los participantes miran positivamente el uso de contenidos de la propia cultura para poder valorarla y así luego contribuir al respeto de las otras culturas, permitiendo un desarrollo de la competencia intercultural.

A continuación, presento unos extractos que valoran el uso de la lengua materna:

No hay nada de malo en el [uso de la] L1 pues si se prohíbe, se desvaloriza las raíces de los estudiantes. Además, hay teorías basadas en el uso de L1 para de ahí partir en la adquisición de L2 (Cuestionario Participante 6).

En mi experiencia, el uso de la lengua materna ha ganado más apertura en la enseñanza moderna. Se considera positiva la combinación del idioma materno con el inglés. Usando así el idioma materno como un recurso para explicar temas complejos con niveles cognitivos altos. Similarmente, el idioma inglés se utiliza en la mayor parte de instrucción acompañado de estrategias de enseñanza del inglés como segunda lengua. El objetivo es que ningún estudiante debe perderse del conocimiento académico debido a la barrera del lenguaje (Cuestionario Participante 53).

La participante 6 destaca que valora la identidad y sentido de pertenencia de los alumnos. En alguna medida, este apoyo socioemocional cumple una de las funciones del translenguaje (Vogel y García, 2017). En el segundo extracto, la participante apela a un sentido de justicia social, característica también de las prácticas translingües (Vogel y García, 2017).

Por otra parte, se observa que los informantes dan importancia a la exposición a diferentes variedades de inglés:

también es importante exponer a mi estudiante a los diferentes acentos que puedan existir. Por ejemplo, tomo el caso de tres personas. Una persona que es de México, una persona que es a lo mejor de África y una persona que es a lo mejor netamente de Norteamérica, americana. Si les ponemos a las tres personas a hablar en inglés, vamos a notar que cada uno tiene un acento propio, porque es algo con lo que nació y es con algo, algo innato; podría ser que la persona mexicana tratara de imitar a la americana para a lo mejor tener ese acento, pero no es tan posible porque es algo

innato, pero si exponemos al estudiante a esta variedad de acentos, va a ser relevante. Y hay un caso del porqué; cuando un estudiante toma un TOEFL, por ejemplo, y tiene una parte de un *listening* no va a encontrar un acento solo americano, por así decirlo. Puede haber, tal vez, una variedad de acentos. Por esa razón al estudiante se le dice, se le prepara, que el acento es importante y por esa razón, por esas variedades que existen para que también su oído se acostumbre (Entrevista Participante 1).

El docente muestra su interés por proveer al estudiante de recursos que le sirvan incluso para rendir un examen internacional, a través de la exposición a los diferentes acentos, no solamente variedades sino también a los acentos provenientes del círculo de expansión del inglés. El participante está pensando en las realidades de un mundo multicultural en donde una diversidad de acentos existe. Concibe así al inglés como un idioma internacional (Matsuda, 2018).

Otro recurso que emplean los docentes es el uso de otras temáticas provenientes de los contextos de los alumnos, así como de aspectos culturales, tanto de la cultura de los estudiantes como de otras culturas. Los siguientes extractos ilustran esa cuestión:

Yo creo que cuando se enseña o se aprende un idioma es inherente aprender la cultura del idioma, del lenguaje que estamos aprendiendo, en este caso si es de Estados Unidos, siempre va a estar presente en los textos, la cultura, el aspecto cultural. Yo creo que es importante, pero también debemos contrastar con la cultura del estudiante, yo creo que eso es importante y el currículo nacional presenta eso, ¿no? Esa interrelación de la cultura en sí. Valorar la cultura nuestra, pero también observar, conocer y tener perspectivas críticas sobre la cultura del lenguaje que estamos aprendiendo (Entrevista Participante 2).

El docente destaca la importancia de la cultura extranjera, pero al mismo tiempo valora la propia a través del contraste con la otra y a

través de una mirada crítica. Al considerar las dos culturas, está adhiriéndose a la noción del inglés como idioma internacional y mostrando las realidades lingüísticas del mundo actual (McKay, 2015).

El siguiente texto de una postal ilustra este sentir también:²



Foreign language teaching objectives

Language is undoubtedly part of culture. Therefore, teaching English to Spanish students is just as good as when they learn about of how rich our culture is. It does so good when they recognize just what what our own culture is and how these differences work. My English class is not just about following grammar rules, but it is a place where students start learning about their own roots and use English by recognizing the joys and richness of their culture to foreign people outside the classroom. At the same time, students become aware of how people from other cultures behave and how important is to respect them, that class is a mixture of cultures!

Por su parte, la docente recalca cómo el estudio de la cultura extranjera permite reconocer y valorar la propia y en consecuencia sentir orgullo de sus orígenes. Esto es coincidente con lo que Baker (2012) describe como tener una consciencia intercultural, pues esta docente ha notado el desconocimiento de ciertos aspectos culturales y los pone de manifiesto en las fotografías de su postal. De esta

² “Objetivos de enseñanza de la lengua extranjera

El lenguaje es sin duda parte de la cultura. Por lo tanto, enseñar inglés a estudiantes de turismo es muy gratificante cuando ellos se vuelven conscientes de cuán rica es nuestra cultura. Uno se siente tan bien cuando ellos reconocen y valoran lo que somos y en consecuencia no se sienten avergonzados de quienes son y de quienes fueron sus antepasados. Mi clase de inglés no es solamente seguir reglas gramaticales, sino un lugar donde los estudiantes empiezan aprendiendo sus propias raíces y usan el inglés para transmitir el orgullo y la riqueza de su cultura a la gente extranjera fuera del aula. Al mismo tiempo, los alumnos se vuelven conscientes de cómo la gente de otras culturas se comporta y cuán importante es respetarle. ¡Nuestra clase es una mezcla de culturas!” (Postal Participante 1).

manera, fortalece la identidad de sus estudiantes (Porto, 2010) al presentar tanto tradiciones (la festividad indígena del Inti Raymi, fiesta del sol, segunda foto superior) y lugares de ancestros indígenas (Las ruinas de Ingapirca, complejo construido por los Incas luego de haber conquistado a los Cañaris, primera foto inferior), así como expresiones culturales religiosas urbanas (El Pase del Niño Viajero que ocurre cada 24 de diciembre en homenaje al nacimiento del Niño Jesús). Por otro lado, la primera fotografía presenta un grupo de estudiantes cantando villancicos donde se destaca un personaje de la cultura anglosajona, Santa Claus. Así, fomenta el reconocimiento y el respeto por la cultura extranjera.

Esta docente intuitivamente está promoviendo entre sus estudiantes una noción de que la cultura de su propio contexto tiene un carácter multifacético, lo cual se constituye en un primer paso para una conciencia intercultural (Baker, 2012).

Estos docentes se alejan de la influencia de los métodos en el ámbito de TESOL y proveen a sus estudiantes de estrategias para explorar sus diferentes culturas (Canagarajah, 1999). Indirectamente, los participantes están considerando al inglés como una lengua internacional antes que extranjera, al incluir otros valores ajenos a los de la cultura anglosajona y además abordar otras temáticas con una mirada crítica (Matsuda, 2018), característica del ILI y de la competencia intercultural. La inclusión de temáticas diferentes a las de las variedades americanas y británicas proveen a los alumnos de horizontes más amplios para una comunicación intercultural más exitosa y se constituyen en los primeros pasos de transición de la concepción del inglés como lengua extranjera a una lengua internacional. Además, la competencia intercultural contribuye a mirar con ojos críticos a la cultura extranjera para evitar así los esencialismos culturales y fomentar una comunicación intercultural que promueva el respeto por el otro (Baker, 2015).

Conclusiones

Las concepciones de los docentes de inglés ecuatorianos se caracterizan por su fluidez y contradicciones. Perciben a la expansión del inglés como un fenómeno neutral, desconociendo su poder simbólico y el de los intereses económicos que hay detrás. Al margen de esta visión acrítica con respecto a la expansión del inglés y del discurso hegemónico que esta lengua conlleva, los docentes ecuatorianos se muestran como profesores empoderados y capaces de llevar procesos de enseñanza considerando las necesidades de sus estudiantes, sus contextos y su diversidad cultural. Esto denota una negación a lo que Phillipson (2016) tilda de entes dependientes del centro.

Por otro lado, los participantes presentan concepciones fluidas y contradictorias en relación con la ideología del hablante nativo (*native-speakerism*). No consideran a los hablantes nativos como dueños de la lengua, pero se apegan en muchos casos a la variedad americana y a algunos enfoques pedagógicos como el comunicativo, lo cual denota rasgos del *native-speakerism*. Sin embargo, también muestran señales de empleo de estrategias del translenguaje, especialmente el uso del español, las variedades de acentos, las temáticas relevantes a los estudiantes y aspectos culturales propios que denotan una apertura al inglés como lengua internacional y a la competencia intercultural que promueve el respeto del otro. Estos hallazgos se proyectan más allá de los constructos teóricos expuestos en la sección del marco teórico, pues abordan concepciones que se aproximan al desarrollo de la competencia intercultural y a la ciudadanía global.

Desde el punto de vista metodológico, la postal y los documentos explicativos, enmarcados en la investigación de las artes, se constituyeron en instrumentos innovadores que permitieron recabar información que ni el cuestionario en línea ni las entrevistas lograron generar.

Finalmente, este trabajo aporta a la bibliografía de Latinoamérica y en particular de Ecuador. Nuevas investigaciones deben reali-

zarse con otros actores, como padres de familia, estudiantes, y entes encargados de los currículos de lenguas en las altas esferas, por mencionar algunos.

Referencias bibliográficas

- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70.
- Baker, W. (2015). Research into Practice: Cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, 48(1), 130-141.
- Byram, M. (2020). The Responsibilities of Language Teachers when Teaching Intercultural Competence and Citizenship: An Essay. *China Media Research*, 16(2), 77-84.
- Byram, M., y Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for international and intercultural dialogue. *Foreign Language Annals*, 51, 140-151.
- Calle, A. M., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., y Cabrera, P. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Maskana*, 3(2), 1-14
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Crookes, G. (2010). Language Teachers' Philosophies of Teaching: Bases for Development and Possible Lines of Investigation. *Language and Linguistics Compass*, 4(12), 1126-1136.
- De la Bastida, M. (2013). *La implementación: el eslabón débil de la cooperación internacional, una reflexión a partir del proyecto de inglés CRADLE. Tesis de Maestría en Relaciones Internacionales con mención en negociación y cooperación internacional*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador.
- Filho, J. A., Volpato, M., y Gil, G. (2017). English as a Lingua Franca: Representations and practices of English learners and teachers in Brazil. En T. Gimenez, M. S. El Kadri, y L. C. Calvo (Eds.),

- English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective* (pp. 137-155). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Finardi, K. R. (2018). English as a global language in Brazil: A local contribution. En T. Gimenez, M. Salles El Kadri, y L. C. Calvo (Eds.), *English as a lingua franca in teacher education* (pp. 71-86). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Guilherme, M. (2007). English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. *Language and Intercultural Communication*, 7(1), 72-90.
- Hamel, R. E., Álvarez López, E., y Pereira Carvalhal, T. (2016). Language policy and planning: challenges for Latin American universities. *Current Issues in Language Planning*, 17(3), 278-297.
- Holliday, A. (2005). *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385-387.
- Holliday, A. (2013). 'Native Speaker' Teachers and Cultural Belief. En S. A. Houghton y D. J. Rivers (Eds.), *Native Speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education* (pp. 17-26). Bristol: Multilingual Matters.
- Johnson, K. E. (2009). Trends in Second Language Education. En A. Burns y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Education* (pp. 20-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Matsuda, A. (2018). Is Teaching English as an International Language All about Being Politically Correct? *RELC*, 49(1), 24-35.
- McKay, S. L. (2015). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches* (15° ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Ministerio de Educación del Ecuador (2016). *English as a Foreign Language*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/EFL1.pdf>
- Moncada, B. (2016). *Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional* (Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación). La Plata, Argentina.
- Pennycook, A. (1990). Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, 1(1), 8-28.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longman.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (1997). Realities and Myths of Linguistic Imperialism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(3), 238-248.
- Phillipson, R. (2001). English for Globalization or for the World's people? *International Review of Education*, 47(3-4), 185-200.
- Phillipson, R. (2008). The Linguistic Imperialism of Neoliberal Empire. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(1), 1-43.
- Phillipson, R. (2016). Native speakers in linguistic imperialism. *The Journal of Critical Education Policy Studies*, 14, 80-96.
- Phillipson, R. (2017). Myths and realities of 'global' English. *Language Policy*, 16(3), 313-331. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10993-016-9409-z>
- Phillipson, R. (2018). Linguistic Imperialism and NNEST. En J. I. Lontos (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-7). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Porto, M. (2010). Culturally responsive L2 education: an awareness-raising proposal. *ELT Journal*, 64(1), 45-53.
- Sadler, K., Selkrig, M., y Manathunga, C. (2017). Teaching is... opening up spaces to explore academic work in fluid and

- volatile times. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 171-186.
- Seidlhofer, B. (2005). Key Concepts: English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341.
- Siqueira, S. (2018). English as a lingua franca and teacher education: Critical educators for an intercultural world. En T. Gimenez, M. Salles El Kadri y L. C. Calvo (Eds.), *English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective* (pp. 87-114). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative Research Methods*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Vogel, S., y García, O. (2017). Translanguaging. En G. Noblit y L. Moll (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>

La construcción del discurso pedagógico en la clase de Inglés de la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos: prácticas y estrategias de negociación, desde la reproducción hacia la transformación

Adriana Helver

Introducción

El nivel de enseñanza secundaria destinada a jóvenes y adultos de la provincia de Buenos Aires siempre ha puesto en evidencia un contexto educativo sumamente complejo, debido no solamente a la diversidad de su matrícula, sino también a los diferentes formatos (CENS, Bachilleratos de Adultos, CEBAS, plan FiNes) que esta población ha tenido como oferta para completar este nivel de enseñanza obligatorio a partir de la ley Nacional de Educación del 2006.

Si bien a partir del año 2018 la modalidad de Jóvenes y Adultos tuvo profundas modificaciones, entre las que se incluían la semipresencialidad de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y la eliminación de los Bachilleratos de Adultos, es importante aclarar que este estudio investiga el período previo (2016-2017) a esos cambios de oferta educativa, los cuales no afectan su relevancia, ya que dichos cambios no incluyeron modificaciones en los planes y diseños curriculares, ni en objetivos y criterios de organización enmarcados

en la Ley de Educación Nacional sancionada en el 2006, tales como la implementación de los planes de terminalidad o programa FinEs.

Asimismo, la continuidad del proyecto CEBAS (Centros de Educación de Bachillerato de Adultos con orientación en Salud) en convenio con el Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires quedó también enmarcada dentro de la Ley Nacional y Provincial. Todas estas medidas aumentaron significativamente la matrícula en las escuelas secundarias para jóvenes y adultos.

Sin embargo, a pesar de la dimensión que la educación permanente de jóvenes y adultos adquirió en esos años en el nivel secundario gracias a estos marcos legales mencionados, lo que más llama la atención es que los planes de estudio y los diseños curriculares de las diferentes ofertas educativas en este nivel siguieron siendo los mismos que los instaurados en el año 1995 para CENS, Bachilleratos de Adultos y FinEs, por un lado, y el del año 1998 para los CEBAS, por el otro. Estos planes de estudio y diseños tuvieron solo un ajuste en el año 2002 y, además, siguieron vigentes hasta el año 2022. En esta falta de actualización curricular, los docentes han tenido que desarrollar sus prácticas adaptándose no solo a la mencionada diversidad de formatos, sino también de edades y procedencias de sus sujetos de enseñanza.

Este trabajo indaga sobre las formas en que un grupo de docentes pertenecientes a dichas orientaciones en la educación de adultos construyen el discurso pedagógico en sus aulas en el distrito de Florencio Varela en la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Marco teórico y contextual

En el marco referencial de esta investigación, no se puede dejar de lado la importancia del vínculo entre análisis crítico del discurso y educación. Su articulación se ha trabajado desde diferentes perspectivas disciplinarias que tratan de dilucidar el papel del lenguaje como mediador y factor constitutivo de lo que consideramos la realidad en la

educación (Mc Laren, 1998). El objetivo que plantea esta concepción es reconocer una vez más la naturaleza social del lenguaje y su vínculo con el poder y el conocimiento, reconociendo la subjetividad como conformadora de la realidad. Bernstein (1996) analiza las formas en que el poder y el control se traducen en principios de comunicación y el modo en que estos principios de comunicación regulan formas de concientización con respecto a la reproducción, por un lado, o a las posibilidades de cambio, por el otro, todo ello en el marco de las relaciones de poder en diferentes ámbitos entre los que está el espacio del aula institucionalizado. Los autores señalan la importancia de profundizar la problematización del lugar complejo del lenguaje en interacción dentro de la relación pedagógica, sobre todo en contextos de diversidad cultural.

La teoría que desarrolla Bernstein (2003) no solo brinda el marco teórico para el estudio de los principios de comunicación que determinan la gramática del aula, sino también estructura un marco metodológico. Sus conceptualizaciones pueden proporcionar una descripción explícita de los objetos de análisis. Es decir, además de especificar el objeto de análisis, provee herramientas para el reconocimiento empírico de ese objeto y de su descripción. Su teoría se centra en los procesos tanto micro como macro, cuya interrelación da cuenta de las formas de producción y reproducción en el campo del control simbólico.

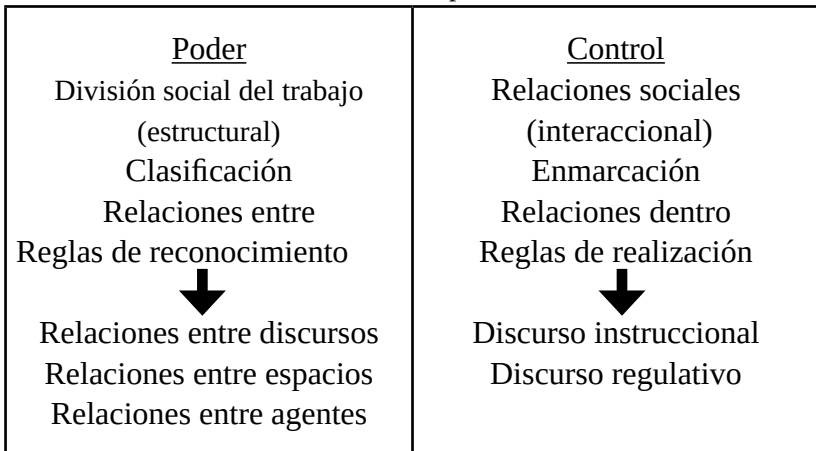
En primer lugar, es fundamental partir del concepto de *código* que Bernstein (1974) elabora, al que define como un principio regulativo tácitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes, formas de su realización o concreción y contextos que se evocan. Entre los diferentes contextos existen relaciones de poder y la regulación de estas relaciones de poder Bernstein (2003) las define como de clasificación.

Por otra parte, las reglas de reconocimiento permiten a los sujetos patrones de comunicación entre diferentes contextos. Dentro de cada contexto el código se regula a través del control; a esto Bernstein

(2003) lo denomina *enmarcación* (en contraposición a la clasificación). Las formas de concreción de esos textos que resultan del código al interior de un contexto se dan dentro de las reglas de comunicación de realización.

Si se desea explorar la práctica pedagógica y sus alcances, se debe analizar la modalidad de código, es decir, la clasificación y la enmarcación, cómo se relacionan los diferentes contextos y cómo se regulan internamente los límites de cada uno de ellos. La clasificación tiene que ver con los aspectos estructurales y las relaciones entre contextos, como ya mencioné. Las relaciones entre espacios, las relaciones entre discursos y las relaciones entre agentes van a conformar este nivel estructural. La enmarcación conforma el espacio de control de la comunicación pedagógica dentro del contexto y es en este nivel de análisis que encontramos las reglas jerárquicas, o discurso regulativo, y las reglas discursivas, o discurso instruccional, tal como lo muestra la figura 1:

Figura 1: Progresión de conceptos desde lo macro-
hacia las microprácticas



Fuente: adaptada de Bernstein, 2003; Dowling, 1999, y Hoadley, 2006

Cuando nos concentramos en la interacción interna, nos focalizamos en las relaciones *dentro*, podemos explorar cómo esa enmarcación se define, se mantiene y, por qué no, se transforma. Es aquí donde las categorías de discursos instruccionales y regulativas permiten identificar indicadores para la observación y el análisis, teniendo en cuenta que el primero tiene que ver con la adquisición de competencias, habilidades y conocimiento, mientras que el último se relaciona con expectativas subyacentes en términos de conductas y actitudes en el ámbito de la escuela. En otras palabras, el discurso instruccional se preocupa por la transmisión de los contenidos escolares prescriptos, sobre la selección, organización, ritmo y temporalización de los conocimientos transmitidos en el aula y se manifiesta a través de la interacción en la clase, el currículum explícito; en cambio, el discurso regulativo está más emparentado con el currículum oculto (Hoadley, 2006).

Los trabajos de Morais y Neves (2001, 2010), Graizer y Navas (2011), Morais, Neves y Pires (2004) y Hoadley (2006), entre otros, habilitan un camino metodológico para la operacionalización de los conceptos de clasificación y enmarcación con todas las categorías y subcategorías de análisis derivadas de ellos.

Preguntas de investigación

Dentro de este estado general de la cuestión, el objetivo de este trabajo de investigación es explorar e interpretar cómo los docentes de inglés construyen el discurso pedagógico en el aula de la escuela secundaria para jóvenes y adultos en 3 centros de enseñanza diferentes de Florencio Varela: el Bachillerato de la Escuela de Educación Secundaria N° 8, el CEBAS N° 13 y el FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio.

Para alcanzar este objetivo se plantea la pregunta general de la investigación: ¿Cómo se construyen las prácticas y estrategias de negociación a partir de la diversidad del aula?

Dentro de la pregunta general se plantean subpreguntas que conducen al abordaje de objetivos más específicos de este estudio: ¿Qué indicadores discursivos caracterizan prácticas que se traducen en principios de comunicación propios del discurso reproductivista?, ¿qué indicadores discursivos caracterizan prácticas que se traducen en principios de comunicación propios del discurso de resistencia?, ¿qué indicadores discursivos caracterizan prácticas que se traducen en principios de comunicación propios del discurso crítico y transformador?, ¿cómo interactúan estos indicadores?, ¿cómo se construyen principios de negociación a partir de la interacción?

Marco metodológico de la investigación

A partir de estos conceptos de clasificación y enmarcación, y de la necesidad de analizarlos, se diseñó un modelo mixto de recolección de datos desde una perspectiva cualitativa en investigación. Por un lado, se necesitaba construir tres casos para poder explorar y entender las circunstancias, situaciones y fenómenos únicos de cada uno de ellos, un análisis intenso y holístico apoyado fuertemente en un razonamiento inductivo (Yin, 2018). Por el otro, se necesitaba hacer una exploración etnográfica para lograr esta construcción con el propósito de describir y analizar cómo interactúa un grupo de personas en un contexto determinado con una observadora activa (Rockwell, 2009).

Los instrumentos que consideramos como los más apropiados para relevar datos fueron las entrevistas semiestructuradas a las docentes, observaciones de las instituciones, el análisis de los materiales de clases y principalmente las observaciones de clases. Esto permitió tener una idea clara a nivel estructural y a nivel interaccional, que se corresponde respectivamente con la idea de clasificación y de enmarcación.

Con esto en mente, la idea central de la investigación fue la conformación de tres casos de estudio desde la perspectiva cualitativa, los cuales a su vez habilitaron un estudio comparativo y una triangulación de datos para su amalgamamiento. Una vez comenzado el relevamien-

to a través de estos instrumentos, se empezaron a codificar los datos a través del programa de análisis cualitativo MAXQDA, primero con una codificación abierta para dejar que el corpus hable por sí mismo y luego se dio lugar a una codificación más selectiva, en la que empezaron a operacionalizarse diferentes categorías y subcategorías de análisis, a partir de indicadores en el análisis del discurso de la clase, de las entrevistas y los registros de la observación institucional y de los materiales usados en clase. Los descriptores que se usaron para poder valorar esos indicadores fueron justamente los correspondientes a los conceptos de clasificación y enmarcación.

Hallazgos más relevantes

A partir del amalgamamiento de datos consigné la información de los hallazgos en tablas de datos para poder ilustrar mejor el proceso, tal como se muestra en las tablas que se encuentran en los anexos de este trabajo.

En la tabla 1 (Anexo 1), que ilustra el análisis de los tres centros de enseñanza en la dimensión estructural, se puede ver el grado de clasificación con respecto a las relaciones entre espacios institucionales, externos e internos al aula, como así también las relaciones entre discursos con sus correspondientes subcategorías y las relaciones entre agentes. A través de la codificación selectiva y la categorización pude comenzar a medir el grado de clasificación en cada centro de enseñanza, primero definiendo cada caso y luego haciendo el análisis comparativo.

Uno de los hallazgos a partir de este amalgamamiento de datos es que la clasificación fuerte con respecto a la relación entre los espacios institucionales marca una continuidad en la clasificación de las relaciones entre agentes y la relación entre discursos. Una institución en la que los espacios estén marcados por una muy fuerte clasificación, es decir, espacios bien delimitados dentro del edificio escolar, tiene un aula que refleja esa clasificación fuerte, un aula tradicional. Esto tiene

su correlato en la forma en que las otras subcategorías se relacionan, y demuestra que las condiciones materiales tienen un fuerte impacto en los aspectos relacionales institucionales. Por el contrario, una clasificación débil entre los espacios institucionales marcará una continuidad débil en las otras categorías y subcategorías.

La única excepción a esta continuidad se da en la relación entre el inglés y el español en sus usos externos e internos (Willis, 2002), que en los tres centros de enseñanza denota una clasificación muy fuerte independientemente del grado de clasificación en las otras subcategorías: el uso del inglés y el uso del español en las aulas estudiadas. En este caso particular, una hipótesis que puede llegar a explicar esta diferencia es el fuerte sesgo monolingüe que ha marcado biografías escolares y formación profesional durante muchas décadas, sobre todo a finales del siglo veinte. Este factor también se ve reflejado en los materiales usados por estas docentes.

Si pasamos al análisis en la dimensión interaccional, lo que realmente llama la atención cuando nos focalizamos en el discurso regulativo o reglas jerárquicas (Tabla 2 Anexo 2), generalmente asociadas al currículum oculto, es que se puede observar una fuerza de enmarcación con rasgos comunes en los tres casos, independientemente del grado de enmarcación en el discurso instruccional y del grado de clasificación en el plano estructural.

Esto se ve claramente en indicadores discursivos que manifiestan una asimetría constante en las formas de tratamiento, en un marcado proceso de infantilización del estudiante adulto y en el predominio del control de la palabra por parte de los docentes.

Con respecto a la asimetría en las formas de tratamiento, esto aparece reflejado en el uso constante del voceo de las docentes hacia los estudiantes y el uso de “usted” de parte de los estudiantes hacia las docentes. Es más, en el caso de la docente del CEBAS, se pudo observar la oscilación entre el “vos” y el “usted” con un propósito bien claro de manejo de la distancia en el trato, sobre todo en momentos de tensión

en la interacción de la clase, algo que el estudiantado registraba, es decir, que poseía la regla de reconocimiento de ese tipo de código. Estas formas oscilantes en el tratamiento solamente se pudieron observar en el estudiantado en el caso puntual del bachillerato. Allí, algunos estudiantes dan evidencia en sus intervenciones de indicadores discursivos relacionados con la subcategoría *formas de confrontación*; es allí donde podemos ver cómo algunos estudiantes tratan de imponer sus propias reglas de realización en la interacción con la docente, usando, entre otras formas de resistencia, el voceo de un modo excepcional, tal como puede verse en el siguiente fragmento:

Profesora: No esperaba menos de vos.

Estudiante 2: ¿Vos decís? (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8).

Estas formas de imposición de las reglas de realización propias del contexto del estudiantado se manifiestan a través de otros indicadores que remiten constantemente a un registro informal no adecuado al registro del código especializado de la clase. Se crean así espacios de ruptura que en muchos casos las docentes no reprimen, sino que los usan para continuar enseñando a pesar de la clara intención de confrontar de parte de los interlocutores, tal como se observa en la siguiente interacción de clase:

Estudiante 1: No sé qué carajo responder.

Profesora: Saco el “carajo” y uso el “*what the fuck*” (Fragmento de clase de Inglés del BAO de EES N° 8).

Con respecto a los indicadores que evidencian un proceso de infantilización del estudiante adulto en estos contextos, podemos ver su clara realización en la forma pormenorizada en que estos grupos reciben indicaciones sobre los típicos procedimientos escolares, o métodos de estudio y registro en clase. Algo llamativo es cómo estas indicaciones excesivamente detalladas y recurrentes están asociadas al uso de

los diminutivos dentro de las formas de tratamiento. En las siguientes interacciones se observa el uso de diminutivos tales como *esquemita*, *recuadritos*, *lapicito* como parte de ese proceso de infantilización:

Ustedes tienen... No hace falta que copien el esquemita, solamente yo lo dibujo para que se guíen mejor. Tenemos acá dos recuadritos como referencia, como... como... base del texto. Si algo está acá, respecto de esto que es el punto de partida, ¿dónde está? (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13).

Ahora quiero que vuelvan a leer para ustedes el texto y con un lapicito... lápiz, no lapicera, así después se puede borrar, vamos a marcar los adverbios de frecuencia: *often*, *sometimes*, *usually* (Transcripción de clase de Inglés del BAO de EES N° 8).

Este tipo de intervenciones dentro del discurso especializado de las docentes tiene su correlato en algunas intervenciones de los estudiantes como forma de demanda en la clase. En este intercambio podemos ver algunas intervenciones con indicadores que evidencian estas formas de infantilización dentro de la dimensión interaccional:

Profesora: Bueno, chequeen con el pizarrón porque no les voy a corregir uno por uno.

Estudiante 8: Ay, profe.

Estudiante 1: Usted sabe que si no llevo un diez a mi casa... me van a retar, profe.

Estudiante 2: Carita feliz, aunque sea (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio).

En el plano del discurso instruccional o reglas discursivas (Tabla 3 Anexo 3) se puede observar que las instituciones cuya clasificación es débil en cuanto a las relaciones entre espacios, discursos y agentes, también poseen una tendencia a la relajación en el discurso instruccional, sobre todo en cuanto a la presentación de los contenidos y la regulación del ritmo en que estos se trabajan en clase. Una vez más,

se puede ver esa continuidad entre las fuerzas de clasificación y de enmarcación de cada institución que el discurso regulativo no refleja.

Instituciones como el CEBAS y FinES, con espacios porosos y relaciones más fluidas entre discursos disciplinares y los diferentes actores, muestran indicadores discursivos dentro de la interacción en el aula en los que se puede observar que la secuenciación de contenidos es presentada por las docentes de forma clara, explícita y detallada con participación del estudiantado en la toma de decisiones, tal como puede verse en los siguientes extractos:

Profesora: Conversación o diálogo, ¿sí? Un diálogo de presentación, como ya hemos visto, ¿sí? Es para repasar, para que lo tengan de ejemplo. Porque más que seguro uno de los puntos sea poner el diálogo... se acuerdan cuando hacíamos que ordenábamos las oraciones... (Transcripción de clase de Inglés del FinES de la Sociedad de Fomento 6 de Junio).

Profesora: Si las tienen, vamos a hacer un pequeño sector de nuestro material. Estas tres láminas que hicimos en grupo acá en el aula, ¿les parece? (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13).

Por otro lado, existen otros extractos con indicadores discursivos en intervenciones que reflejan esta continuidad de la relajación de la enmarcación con respecto al ritmo en las mismas instituciones, tales como:

Profesora: ¿Lo tendrán hecho para el martes que viene? (Transcripción de clase de Inglés del CEBAS N° 13).

Estudiante 11: Muy rápido, profe. Hoy vino...

Profesora: Menos mal que les di primero cómo se armaba con “*what is your...*” y todas las... estaban ahí nomás. No es que tuvieron que ir muy atrás. La próxima vamos a hacer despacio (Transcripción de clase de Inglés del FinES de la Sociedad de Fomento 6 de Junio).

Pero lo que realmente llama la atención son algunas características de la enmarcación en el discurso instruccional que se dan en el FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio, institución que surge de una construcción colectiva barrial en la que la escuela secundaria para adultos se instala como otro recurso más.

Es en esta institución en la que se puede identificar una marca distintiva en la subcategoría que denomino *espacio para el trabajo autónomo*, donde se hallaron indicadores discursivos relacionados con dos procesos clave: el trabajo colaborativo en clase y la metacognición. Las interacciones de clase a continuación dan cuenta de dicha marca:

Estudiante 11: Ahora sí, profe, no entiendo. No sé entenderme... la otra clase me costó

Estudiante 1: Se trabajó...

Profesora: Sí, estás muy...

Estudiante 1: ... se trabajó, profe. Es raro de ella.

Profesora: ... eso es lo peor que pueden hacer

Estudiante 11: Mal

Estudiante 14: Fijate en la carpeta

Estudiante 11: Claro, yo trataba de no buscar (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio).

Profesora: ¿No habías aprendido? (conversando con un estudiante al que le estaba corrigiendo) ¿Por qué nunca te gustó?

Estudiante 10: Sinceramente, nunca me gustó la materia, nunca quise aprender. La secundaria la dejé porque no quería aprender inglés. Sinceramente... no, no

Profesora: ¿Y ustedes?

Estudiante 10: ¿Por qué dejé la escuela? Por Inglés... Hay días que vengo acá y me embronco solo...

Profesora: ¿Te embroncás? Y...

Estudiante 10: Sinceramente, le digo

Estudiante 11: Bien, pero le estás poniendo onda. Es un gran paso...

Profesora: Claro...

Profesora: ... es un gran paso (Transcripción de clase de Inglés del FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio).

En ambos intercambios pueden verse claramente las intervenciones de compañeros que contribuyen con su punto de vista en el proceso de reflexión sobre el propio aprendizaje de parte de alguno de los estudiantes.

La habilitación de espacios autónomos de trabajo y reflexión sobre el propio aprendizaje se transforma en un espacio de construcción colectiva en estos espacios, los cuales denotan una enmarcación débil del discurso pedagógico. Este rasgo distintivo del FinEs resulta en una gran diferencia entre este caso en particular y los otros.

Conclusiones

A lo largo del trabajo resulta evidente una clase de lengua extranjera con estructuras profundas de las gramáticas áulicas que en muchas ocasiones contradicen las estructuras más superficiales de estas modalidades del código especializado. Instituciones que intentan relajar su clasificación en cuanto a la relación entre espacios y la relación entre agentes no pueden mantener este relajamiento en las relaciones entre discursos.

Algunas de estas contradicciones se dan en la fuerte clasificación entre la lengua local y la lengua extranjera: el inglés aparece mayormente como objeto de estudio y no como medio de comunicación en la clase. El inglés solamente está presente en la estructura interna de la interacción de la clase (Willis, 2002).

En el discurso regulativo también se manifiestan estas estructuras profundas que establecen rupturas con esa continuidad. Los métodos

de estudio se convierten en un control pormenorizado de los procedimientos típicos de la escolarización, infantilizando al alumnado adulto, en algunos casos de forma muy extrema. Aunque se relajen las clasificaciones con respecto a la relación de los espacios, discursos y agentes, en la búsqueda por establecer un acercamiento hacia el estudiantado, como adulto en relación de paridad, es en las reglas jerárquicas o en el discurso regulativo donde se evidencia una enmarcación muy fuerte en el discurso especializado y donde afloran marcas de una escuela tradicional con fuertes matrices normativas. Las condiciones estructurales, sobre todo materiales, son fundamentales, pero no se puede dejar de lado la dimensión relacional que las retroalimenta.

Por otro lado, cuando la clasificación de los espacios es fruto de la construcción colectiva y no es impuesta por el discurso especializado del sistema educativo –tal es el caso del Fines–, esto se traduce en prácticas menos reproductivistas con un auténtico empoderamiento del alumnado. Emerge así un formato que desafía la matriz que gobierna a la escuela como institución.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1974). Códigos amplios y códigos restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias. En P. Garvin y Y. Lastra de Suárez (comps.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 357-374). México DF, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Londres: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control. VOLUME IV. The Structuring of Pedagogic Discourse*. Londres: Routledge.
- Dowling, P. (1999). *Basil Bernstein in frame: 'Oh dear, is this a structuralist analysis?'*. <http://www.pauldowling.me/publications/kings1999/index.html>

- Graizer, O., y Navas, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356. 133-158.
- Hoadley, U. (2006). Analysing Pedagogy: the problem of framing. *Journal of Education*, 40(1), 15-34.
- Mc. Laren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Morais, A., y Neves, I. (2001). Pedagogical social contexts: studies for a sociology of learning. En I. Neves, B. Davies, y H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research* (pp 185-221). New York: Peter Lang.
- Morais, A., y Neves, I. (2010). Basil Bernstein as an inspiration for educational research -Specific methodological approaches. Revisión del artículo en P. Singh, A. Sadovnik y S. Semel (Eds.), *Toolkits, translation devices and conceptual accounts: Essays on Basil Bernstein's Sociology of Knowledge* (Cap. 2) (pp. 185-221). New York: Peter Lang.
- Morais, A., Neves, I., y Pires, D. (2004). The what and the how of teaching and learning. En J. Muller, B. Davies y A. Morais (Eds.), *Reading Bernstein, researching Bernstein* (pp. 75-90). London: Routledge Falmer.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Willis, J. (2002). Inner and outer: spoken discourse in the language classroom. En Coulthard (Ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis* (pp. 111-122). Londres y Nueva York: Routledge.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications*. Londres, SAGE.

Anexo 1

TABLA 1: Análisis de tres centros de enseñanza en la dimensión estructural (C+/- = más clasificación/menos clasificación).

Institución Subcategorías e Indicadores		CEBAS N° 13	Bachillerato de Adultos de EES N° 8	FinEs de la Socie- dad de Fomento 6 de Junio
RELACIONES ENTRE ESPACIOS	Externo	Institución escolar con espacios porosos, imagen familiar, clasificación débil. C-	Institución escolar con espacios bien delimitados, imagen burocrática. Escuela tradicional. C+	Institución social con espacios compartidos, imagen familiar. C--
	Interno	Aula tradicional con bancos separados en hileras, mirando al frente. C+	Aula tradicional con bancos separados en hileras, mirando al frente. C+	Aula no tradicional (cocina de la sociedad de fomento) con grupos en mesas grandes. C-
RELACIONES ENTRE DISCURSOS	Rol de los programas curriculares y relaciones interdisciplinarias	Los programas de estudio son seguidos pero no de forma estricta. Hay relación entre los contenidos de Inglés y los contenidos de otros espacios C--	Los programas de estudio son seguidos pero no de forma estricta. No hay relación entre los contenidos de Inglés y los contenidos de otros espacios C+	Los programas de estudio son seguidos pero no de forma estricta. Hay relación entre los contenidos de Inglés y los contenidos de otros espacios C--

<p>Rol de los materiales</p>	<p>Materiales variados: material auténtico y específicamente diseñado para la enseñanza de la lengua extranjera C-</p>	<p>Materiales específicamente diseñados para la enseñanza de la lengua extranjera C+</p>	<p>Materiales específicamente diseñados para la enseñanza de la lengua extranjera C+</p>
<p>Presencia del inglés en su uso auténtico o uso externo</p>	<p>Muy poco <i>input</i>. No hay relación fluida entre la lengua extranjera y la local. C+</p>	<p><i>Input</i> balanceado. Relación permeable entre la lengua extranjera y la lengua local (presencia de <i>translanguaging</i>). C-</p>	<p><i>Input</i> balanceado. Relación poco permeable entre la lengua extranjera y la local (presencia de <i>codeswitching</i>). C+</p>
<p>Presencia del inglés como contenido o uso interno (Willis, 2002)</p>	<p>Muy poco <i>input</i>. No hay relación fluida entre la lengua extranjera y la lengua local. C+</p>	<p><i>Input</i> balanceado. Relación poco fluida entre la lengua extranjera y la lengua local (presencia de <i>codeswitching</i> y traducción). C+</p>	<p><i>Input</i> balanceado. Relación poco fluida entre la lengua extranjera y la local (presencia de <i>codeswitching</i> y traducción). C+</p>

Anexo 2

TABLA 2: Análisis de tres centros de enseñanza en la dimensión interaccional – Reglas jerárquicas (E+/- = más/menos enmarcación).

Institución Subcategorías e indicadores	CEBAS N° 13	Bachillerato de Adultos de EES N° 8	FinEs de la Socie- dad de Fomento 6 de Junio
Formas de trata- miento	Uso oscilante entre el tuteo y el usted como marcación de distancias de parte de la docente. Uso empático del diminutivo como contenedor y como mitigador de actos de habla imperativos. E++	Uso permanente del tuteo. Uso irónico del diminutivo. E+	Uso permanente del tuteo. Uso empático del diminutivo como contenedor y como mitigador de actos de habla imperativos. E+
Regulación de los procedimientos escolares	Relación estrecha entre el uso del diminutivo y el control muy fuerte de los procedimientos escolares. E++	Control fuerte de los procedimientos escolares. E+	Relación estrecha entre el uso del diminutivo y el control muy fuerte de los procedimientos escolares. E++
Control de las intervenciones	Preferencias por los modos indirectos de control, especialmente a través de preguntas. E- Acaparamiento fuerte de la palabra. E+	Preferencias por los modos indirectos de control, especialmente a través de preguntas. E- Acaparamiento fuerte de la palabra. E+	Preferencias por los modos indirectos de control, especialmente a través de preguntas. E- Balance entre la palabra de la docente y del estudiantado. E-

Control del comportamiento	Pocas intervenciones, presencia de negociación. E-	Intervenciones reiteradas sin negociación. E+	Pocas intervenciones, presencia de negociación. E-
Formas de demanda y confrontación	Poca imposición del registro del grupo. E- Demandas explícitas individuales. E-	Frecuente imposición del registro del grupo. E++ Falta de demandas explícitas. 0	Imposición del registro del grupo. E+ Demandas explícitas grupales. E+
Respuestas a la forma de demanda y confrontación	No utiliza la imposición del registro como estrategia pedagógica. Responde con elevación de la voz, ironía y cambios en la segunda persona. E+	Utiliza la imposición del registro como estrategia pedagógica. E-	Utiliza la imposición del registro como estrategia pedagógica. E- Ignora las demandas explícitas. E +

Anexo 3

TABLA 3: Análisis de tres centros de enseñanza en la dimensión interaccional – Reglas discursivas (E+/- = más/menos enmarcación).

Institución Subcategorías e indicadores	CEBAS N° 13	Bachillerato de Adultos de EES N° 8	FinEs de la Sociedad de Fomento 6 de Junio
Reglas de selección del contenido (presentación, explicación metalingüística).	Contenidos explicitados en detalle de forma clara, con la participación del alumnado. E--	Contenidos explicitados en detalle con explicaciones gramaticales muy técnicas y oscuras para el alumnado E++	Contenidos explicitados en detalle de forma clara con cierta participación del alumnado. E-
Reglas de secuencia del contenido (espacio para el trabajo autónomo: trabajo colaborativo, desarrollo de inferencias y de procesos metacognitivos).	Trabajo colaborativo no planificado, librado a la decisión del alumnado. Poco espacio para el desarrollo de inferencias y de procesos metacognitivos. E+	Muy poca presencia del trabajo colaborativo. Espacio para las inferencias pero no para los procesos metacognitivos. E+	Amplio espacio para el trabajo colaborativo y para los procesos metacognitivos. Espacio para las inferencias. E--
Reglas de ritmo (explicitación y negociación de los tiempos).	Explicitación clara y detallada, presencia de negociación. E-	Poca explicitación de los plazos, no se comparten decisiones. E+	Explicitación clara y detallada, presencia de negociación. E-

Criterios de evaluación	Explicitación de los criterios	Muy pormenorizada. E++	Poco detallada. E-	Detallada. E+
	Monitoreo de las tareas	Sistemático, colectivo e individual. E+	Sistemático, colectivo e individual. E+	Sistemático, colectivo e individual. E+
	Corrección del error	Preferencia por corrección directa y explícita con una reformulación completa. E++	Preferencia por corrección indirecta con reformulación completa. E+	Preferencia por corrección indirecta con reformulación en la mayoría de los casos. E-
	Retroalimentación positiva	No muy frecuente, con uso de la L1 mayormente. E -	Frecuente, con uso de la L2. E+	Frecuente, con uso balanceado de la L1 y la L2. E+

Experiencias y desafíos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: un estudio cualitativo a docentes y estudiantes que buscan el nivel B2 en una universidad pública del Ecuador

María Isabel Espinoza Hidrobo

Introducción

Este trabajo presenta un estudio sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera en una universidad pública en Ecuador. Indaga sobre el enfoque didáctico de los docentes y las experiencias de los estudiantes a partir de dicho enfoque didáctico. Se subraya la relevancia del tema y la importancia de abordarlo.

En Ecuador, el idioma oficial es el castellano, hablado por el 93 % de la población. El kichwa y el shuar son lenguas cooficiales de relación intercultural junto con el castellano. El país reconoce siete familias de lenguas indígenas y catorce lenguas diferentes, que el Estado se compromete a respetar y promover en las comunidades donde se habla (Constitución Política del Ecuador, 2008). El inglés se enseña en las universidades ecuatorianas como una lengua extranjera.

Los cursos intensivos de la Universidad de Cuenca siguen un formato proporcionado y diseñado por el Instituto de Idiomas de la Universidad de Cuenca para cubrir diferentes niveles del Marco Común

Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Cada nivel tiene una carga horaria de 70 horas y se ofrecen en pares, lo que resulta en un total de 140 horas para cada franja.

Se espera que los estudiantes logren el nivel B2+ de competencia comunicativa, tal como lo describe el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas. Dicho nivel se considera un nivel intermedio avanzado, con el cual los usuarios pueden participar en debates, enlazar sus contribuciones con las de otros hablantes y emplear una variedad de conectores para expresar ideas. En este nivel, los usuarios pueden desarrollar argumentos de manera sistemática y destacar los elementos relevantes para apoyar sus puntos de vista. Son capaces de negociar utilizando un lenguaje persuasivo y argumentos sencillos para lograr sus objetivos y establecer límites claros en una concesión.

Los niveles que se cubren en los cursos intensivos y la carga horaria son:

Niveles 1 y 2: Cubren el nivel A1 del MCER, con una carga horaria total de 140 horas.

Niveles 3 y 4: Cubren el nivel A2 del MCER, con una carga horaria total de 140 horas.

Niveles 5 y 6: Cubren el nivel B1 del MCER, con una carga horaria total de 140 horas.

Niveles 7 y 8: Cubren el nivel B2 del MCER, con una carga horaria total de 140 horas.

En conjunto, los cursos intensivos tienen un total de 560 horas de clase, lo que coincide con el rango de horas indicado en el MCER para alcanzar el nivel B2 de competencia en el idioma.

No obstante, el estudio realizado por el Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca en 2016 reveló resultados desalentadores en cuanto a la competencia lingüística de los estudiantes que culminaron el último nivel de los Cursos Intensivos. Para investigar esta situación, se realizó una nueva evaluación y se encontró que una gran proporción de estudiantes del séptimo y octavo nivel no alcanzaron las

expectativas de competencia (Espinoza-Hidrobo, 2020).

Los resultados de este último estudio arrojaron que un 14,4 % de los estudiantes del séptimo nivel y el 31,9 % del octavo nivel estaban por debajo de las expectativas, ubicados en un nivel A2. Un 56,8 % de los estudiantes del séptimo nivel y el 42,6 % del octavo nivel se encontraban en el nivel B1. Solo un 17,1 % del séptimo nivel y el 23,4 % del octavo nivel alcanzaron el nivel B2, que es el objetivo esperado para los estudiantes del séptimo nivel. En el nivel B2+, que es la meta para los estudiantes del octavo nivel, solo llegó el 3,6 % del séptimo nivel y el 2,1 % del octavo nivel. Curiosamente, un 8,1 % de los estudiantes del séptimo nivel llegaron al nivel C1, lo cual se atribuye a un grupo atípico mayoritario de estudiantes que cursaron educación secundaria privada.

Pregunta de investigación y objetivos

Este estudio se enfocó en comprender las razones detrás de los resultados deficientes en las evaluaciones estandarizadas de los niveles séptimo y octavo en el Instituto de Idiomas de la universidad. La investigación analizó las perspectivas de docentes y estudiantes para identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias pedagógicas más efectivas en estos niveles.

Las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron: ¿Cuáles son las metodologías utilizadas por los docentes para la enseñanza de inglés del IUL en los niveles séptimo y octavo de los CII?, y ¿qué factores inciden en los estudiantes de los niveles séptimo y octavo de los CII para alcanzar el nivel B2?

Marco teórico

A continuación, se detallan algunos conceptos centrales respecto de los enfoques de enseñanza y los procesos de motivación que impactan en la interacción docente-alumno en las clases estudiadas y que brindan un soporte teórico a este estudio.

El enfoque de enseñanza que usan los profesores de inglés

El enfoque comunicativo se ha convertido en el paradigma principal en la enseñanza de lenguas extranjeras desde los años 70. Surgió como una reacción a los métodos tradicionales basados en gramática y repetición monótona (Rahman, 2018). El enfoque tiene fundamento en investigaciones de Hymes (1972) y Canale y Swain (1980), que enfatizan la importancia del contexto en el aprendizaje. No se adhiere a un método específico, sino que se enfoca en desarrollar competencias comunicativas (Littlewood, 1981).

Este enfoque prioriza el uso efectivo del lenguaje sobre la estructura gramatical o la pronunciación perfecta (Hewings y Hewings, 2005)), reconoce la utilidad ocasional de elementos gramaticales y de traducción (Marangon, 2012), adecua la enseñanza a las necesidades de los estudiantes, utiliza las tecnologías de la información y comunicación (TIC), y fomenta la interacción entre estudiantes y docentes con TIC. Además, se alinea con un aprendizaje activo y centrado en el estudiante (Fresen, 2005) y utiliza métodos variados.

El enfoque comunicativo es ecléctico, adaptable, e incorpora elementos tradicionales de enseñanza (Setiyadi, 2020). Valoriza el desarrollo de habilidades comunicativas y competencias lingüísticas contextualizadas. Su pragmatismo y equilibrio permiten a los docentes combinar métodos y estrategias de interacción (Díaz Mejía, 2014). A pesar de evolucionar con nuevas tendencias, sigue siendo relevante y sólido en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Motivación y aprendizaje

La motivación desempeña un papel crucial en el aprendizaje de una segunda lengua, tanto a nivel interno, impulsada por intereses personales, como a nivel externo, relacionada con necesidades específicas. La investigación en diferentes países respalda la importancia de las motivaciones en el aprendizaje del inglés, que van desde el de-

seo de viajar (Ortega-Auquilla, Hidalgo-Camacho, Sigüenza-Garzón y Cherres-Fajardo, 2020) y sumergirse en nuevas culturas (Jiménez, 2018), hasta la aspiración de avanzar en estudios de alto nivel (Koç y Kürüm, 2020).

Además de la motivación (Abdulaziz Saleh, 2014), factores internos y socioemocionales influyen en el aprendizaje de una segunda lengua (Yashima, 2002). La falta de confianza, la ansiedad y el temor a cometer errores pueden afectar negativamente la producción oral de los estudiantes. La influencia cultural y la dinámica tradicional de la educación a veces generan reticencia y pasividad en los estudiantes (Maftoon y Ziafar, 2013; Williams y Andrade, 2008).

Es esencial estimular estos aspectos internos y socioemocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, promoviendo un ambiente seguro y de confianza, alentando la participación activa y trabajando en la superación de la ansiedad (Alfian, 2018). Estas medidas pueden contribuir a una actitud más positiva hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y mejorar el desempeño comunicativo (Savaşçı, 2014).

La motivación no solo depende de factores internos, sino también de factores externos, como las expectativas de los padres y la oferta educativa. Las expectativas parentales, así como la situación socioeconómica familiar, tienen un impacto significativo en la motivación de los estudiantes; además, el apoyo de los padres puede fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje del idioma (Boonk, Gijsselaers, Ritzen y Brand-Gruwel, 2018; Christenson, Hurley, Sheridan y Fenstermacher, 1997). La integración del idioma en el currículo (CLIL) (Villafuerte Holguin, 2019) y el uso de estrategias efectivas pueden también impulsar la motivación de los estudiantes (Ang, Embi y Yunus, 2017). Esto subraya la importancia del ambiente de aprendizaje, la autorregulación y las relaciones sociales en la motivación y el rendimiento en el aprendizaje de una segunda lengua.

La relación entre docentes y estudiantes en la enseñanza de lenguas

El papel de docentes y estudiantes es esencial en el aprendizaje del inglés con metas comunicativas. Los docentes que han pasado por instancias de evaluación y retroalimentación están relacionados con un mejor desempeño de los estudiantes en el aprendizaje del inglés, según Díaz Mejía (2014). Sin embargo, algunos estudiantes culpan a los docentes por la falta de preparación y estrategias de motivación, lo que afecta su interés y rendimiento (Sánchez-Aguilar, De Santiago-Badillo y Jöns, 2017).

Sabemos que la personalidad y habilidades cognitivas del docente influyen en la percepción de los estudiantes sobre la materia y su interés en aprender (Usman, Silviyanti y Marzatillah, 2016). Sin embargo, ambos actores desempeñan roles fundamentales y complementarios en este proceso, por lo que es necesario también que los estudiantes manifiesten interés, compromiso y disposición para aprender; participan activamente y aprovechen las oportunidades de práctica en el idioma extranjero. Es claro que la colaboración y el compromiso mutuo son esenciales para el éxito en el aprendizaje y la consecución de metas comunicativas.

Marco metodológico de la investigación

Este estudio es de naturaleza cualitativa, para lo que se empleó un diseño de investigación fenomenológico (Cabrera-Tenecela, 2023). En este caso, el fenómeno considerado es haber tomado clases de inglés para alcanzar el nivel B2. Fueron seleccionados siete docentes de inglés que imparten clases en estos ciclos, así como dos estudiantes con resultados académicos diferentes, denominados A y B. Mientras el estudiante A no logró alcanzar el nivel esperado, el estudiante B superó dicho nivel con éxito.

El estudio se enfocó en analizar las experiencias de actores educativos en una universidad pública, considerando sus motivaciones,

contextos socioeconómicos y niveles afectivos y docentes. Se recopiló información a través de entrevistas en profundidad y cuestionarios semiestructurados.

Los datos obtenidos de las entrevistas fueron procesados con el programa ATLAS.ti, que es una herramienta de análisis cualitativo ampliamente utilizada en investigaciones de este tipo. De esta manera, se pudieron explorar y comprender las percepciones, actitudes y vivencias de los docentes y estudiantes involucrados en el proceso de aprendizaje del inglés, así como las posibles razones detrás de los diferentes resultados obtenidos por los estudiantes A y B.

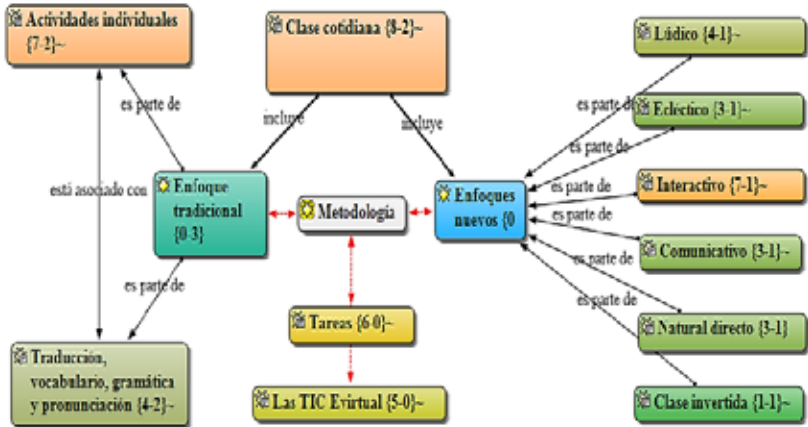
Análisis de los datos

Los resultados del estudio se dividen en dos secciones principales: una que muestra las percepciones y prácticas de los docentes, y otra que describe las experiencias de dos estudiantes, uno que alcanzó el nivel B2 en inglés y otro que solo llegó al nivel A2.

El punto de vista de los docentes

La metodología empleada por los profesores se analizó en una categoría única denominada *Metodología*. Dentro de esta categoría, se identificaron dos tendencias generales. En primer lugar, se observó el uso de elementos propios del enfoque tradicional, que involucra la traducción, vocabulario, gramática y pronunciación, así como actividades individuales de los estudiantes, agrupadas bajo la subcategoría *Enfoque tradicional*. Por otro lado, se identificaron los enfoques nuevos, que han sido reconocidos especialmente por los docentes y que se denominan *Enfoques nuevos*. En las clases cotidianas parece haber una combinación de estas dos tendencias, adaptadas a las necesidades identificadas por el profesor. En la figura 1 se observa un diagrama de una familia de códigos sobre la metodología empleada por los docentes.

Figura 1. Diagrama semántico de la familia de códigos denominada



En relación con la enseñanza tradicional, se observa que las actividades individuales en el aula son comunes, aunque solo una docente, Eduarda, amplía su respuesta mencionando que dedica un tiempo de clase para hacer ejercicios de escritura de ensayos, los que se realizan de manera individual. Por otro lado, algunos docentes mencionan el uso de traducción, vocabulario, gramática y pronunciación en función de las necesidades de la clase. A continuación, se presentan dos citas que ejemplifican esta tendencia:

Ocupo unos veinte minutos. Siempre hago ejercicios de vocabulario o gramática. Solo traduzco cuando se trata de palabras muy complicadas, como por ejemplo la expresión “*by the way*”. Además, antes de cada lectura, practicamos la pronunciación de las palabras que aparecen en el texto. Les hago repetir las tres o cuatro veces para evitar errores (Javier).

En algunos casos les traduzco las palabras, pero solo para aquellos estudiantes que lo necesitan, y es algo muy breve (Paula).

En resumen, la metodología utilizada por los profesores incluye elementos tanto del enfoque tradicional como de enfoques nuevos,

y se adapta según las necesidades específicas de cada clase y sus estudiantes.

Por otro lado, se mencionaron enfoques más activos que responden a algunas tendencias de enseñanza muy difundidas, aunque los docentes no se identificaron completamente con ninguno de ellos. Por ejemplo, algunos mencionaron el uso de juegos (código lúdico), pero expresaron ciertas reservas sobre su utilidad para el nivel de los estudiantes. Sin embargo, actividades como juegos de roles, ejercicios de información cruzada o *jigsaw* forman parte de sus prácticas cotidianas, tal como lo muestran los dichos de Javier:

Consulto con los estudiantes, pero a la mayoría no les agradan los juegos porque tienen que participar en público y les da vergüenza. En este curso, casi nunca hemos hecho juegos, pero sí realizamos juegos de roles que asigno directamente como profesor. No lo hago con mucha frecuencia, solo unos 5 o 6 minutos (Javier).

Tres docentes expresaron su preferencia por un enfoque ecléctico y tomando elementos de diferentes métodos sin tener una inclinación específica por alguno de ellos (código ecléctico). Sus citas resumen su enfoque pragmático:

Utilizo el método directo porque en el nivel avanzado se emplea el inglés en su totalidad. Aunque no me defino con un método específico, empleo todos los señalados, por eso diría que soy más ecléctica (Eduarda).

De acuerdo a las necesidades de la clase, a veces se puede memorizar, en otro grupo y en otras circunstancias, puede ser más útil el enfoque comunicativo. En cuanto a los estilos de aprendizaje, personalmente no pienso en métodos, sino en realizar actividades que sean útiles (Javier).

Es un tanto complicado, como mencioné, cada estudiante tiene fortalezas diferentes, no se puede trabajar con una metodología en particular. Es necesario utilizar diversas formas. No se puede apli-

car simplemente un método, ya que no funciona para todos. Creo que debe haber una mezcla de enfoques para poder llegar a todos, incluso para los estudiantes con más dificultades (Paula).

El código denominado *interactivo* se refiere a la interacción entre estudiantes y docentes durante las clases, y todos los docentes mencionados reconocen la importancia de esta dinámica. A continuación, se presentarán un par de citas que respaldan este código:

Interactúan unos 10 a 15 minutos diariamente, ellos interactúan bastante (Alicia).

Soy de la idea de que los estudiantes deben interactuar siempre, mucho más que el profesor (Marla).

Varios docentes consideran que el propósito principal de enseñar una lengua es la comunicación. Sus opiniones se reflejan en las siguientes citas:

La idea es que todo lo que estemos aprendiendo aquí sea para la comunicación (Eduarda).

Es el octavo nivel, siempre les digo que, de las 24 horas, solo 2 hablan en inglés. Empleo el inglés al 100 %; es más cómodo para mí, ya que están en octavo nivel (Alicia).

El enfoque natural, especialmente el directo y el tándem, es destacado por algunos docentes, quienes lo emplean vinculándolo al contexto social y cultural de los estudiantes. Alicia menciona que su método es inglés cien por ciento y que a su vez procura combinarlo con el enfoque comunicativo para que los estudiantes produzcan y entiendan a sus compañeros. Jimena también se enfoca en aproximar lo aprendido al contexto del grupo, mientras que Paula prefiere el enfoque tándem en un cincuenta por ciento, con actividades grupales para que los estudiantes aprendan unos de otros y se ayuden mutuamente. Además, destina un veinticinco por ciento al enfoque

audiolingual y otro veinticinco al audiovisual, para que los alumnos escuchen, comparen y tengan acceso a herramientas tecnológicas para el aprendizaje.

El docente Juan menciona el enfoque de clase invertida como un mecanismo de aceleración del aprendizaje del inglés:

Utilizo la plataforma de la universidad para cargar actividades, tareas y refuerzos, y los estudiantes pueden usarla durante una hora o una hora y media (Juan).

Respecto a las tareas y el uso de recursos tecnológicos (TIC), algunos docentes envían tareas para revisarlas dentro y fuera de clases, mientras que otros no las revisan y, en su lugar, promueven la discusión de preguntas preparadas por los estudiantes. Con respecto al uso de las TIC, los docentes emplean recursos tecnológicos como equipos de audio y video, así como plataformas virtuales para brindar información adicional y actividades a los estudiantes.

Parte de las citas que respaldan estas prácticas son las siguientes:

Nunca reviso tareas en clase, todas son entregables, si les mando, tienen que entregarme. Además, en el Evirtual coloco información directamente relacionada con ellos, *short stories* que leen, luego se discute para ver si han comprendido la historia y finalmente se realiza un control de lectura. También les pongo videos y audios para que se refuercen (Eduarda).

Envío la tarea en tres minutos. Sí, reviso la tarea en clases. Dependiendo, puede ser al inicio o al final. Le asigno 10-15 minutos (Alicia).

En cuanto al uso de las TIC, los docentes mencionan:

Uso la plataforma Evirtual y coloco información adicional relacionada con ellos. Les pongo videos y audios para reforzar el aprendizaje (Eduarda).

En definitiva, la estructura de una clase cotidiana se presenta de manera similar en todos los docentes entrevistados. Comienzan con una presentación de la clase, seguida de la realización de actividades y, finalmente, se enfocan en la producción de la clase. Sin embargo, este último punto no es tan evidente en todos los casos. Un par de las opiniones de los docentes se resumen en las siguientes citas:

Por ejemplo, les pongo una foto y les pido que escriban durante cinco minutos sobre ella. Necesitan pensar y luego hablar. A veces también tenemos conversaciones espontáneas. Trato de buscar material extra relacionado con la unidad, eligiendo temas interesantes para ellos (Alicia).

Empezamos con un *warm up* pequeño que nos ayude a refrescar lo visto en la clase anterior (10 minutos). Luego, poco a poco, nos adentramos en el tema que nos corresponde en la clase. Partimos de un contexto y luego abordamos la parte gramatical. En los cursos intensivos, el material que utilizamos es súper contextualizado y se enfoca más en las destrezas que en la gramática. Después practicamos, hacemos un resumen y con eso terminamos las clases (Juan).

Los docentes en general emplean una metodología orientada hacia el enfoque comunicativo y la interacción en el aula, enfocándose en la conversación, el trabajo en grupos y la comunicación en inglés. Sin embargo, no se identifica un método específico común a todos los docentes; en su lugar, combinan varios métodos afines según las necesidades y características de cada clase y grupo de estudiantes. En alrededor de la mitad de las clases se adopta un enfoque comunicativo e interactivo, mientras que la otra mitad se combina con métodos afines como el enfoque natural o el ecléctico. Esta diversidad de enfoques y métodos muestra la flexibilidad de los docentes para adaptarse a diferentes situaciones educativas, lo que beneficia el aprendizaje de los estudiantes de manera integral y completa.

El punto de vista de los estudiantes

Las estudiantes A y B tienen experiencias contrastantes en su proceso de aprendizaje del inglés. La estudiante A, quien alcanzó el nivel A2, enfrentó dificultades debido a la carga de trabajo en una entidad financiera, lo que limitó su tiempo para el aprendizaje. La estudiante B, con nivel B2, no pudo estudiar en Estados Unidos debido a limitaciones económicas familiares, pero tuvo más tiempo para dedicarse al inglés.

La formación académica de A se vio afectada por la escuela pública, que parece haber limitado sus posibilidades de apropiación de la lengua, mientras que B estudió en una institución privada que ofrecía inglés desde temprana edad. La estudiante B también se sumerge activamente en la cultura en inglés, viendo películas y series con subtítulos en inglés, mientras que A no tiene un contacto cercano con el idioma en su vida diaria.

A pesar de las diferencias, ambas reconocen la importancia de mantenerse cercanas al idioma. La estudiante B busca activamente oportunidades para interactuar en inglés, mientras que la estudiante A se apoya en el consumo cultural. B elogia la metodología lúdica de sus docentes, destacando la interacción entre compañeros y profesores como clave para aprender de manera efectiva y divertida. En contraste, A estaba descontenta con la falta de apoyo y retroalimentación de sus profesores, lo que afectó su motivación y aprendizaje.

Estas experiencias subrayan la influencia de factores socioeconómicos, educativos y personales en el proceso de aprendizaje del inglés, y evidencian la importancia de adaptar las estrategias educativas a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto se observa en los dichos de ambos estudiantes cuando dicen:

...la metodología que tenía él era súper buena, al principio cuando él nos daba las clases, solo nos hacía jugar, y entre mí decía: “¡cómo vamos a aprender de esa manera!”, pero a la final, jugan-

do, él nos hacía dramatizar, nos mandó a leer un libro que era *Las Aventuras de Tom Sawyer*, entonces, aparte de que era un muy buen libro, aprendimos lo que era vocabulario, y a desenvolvemos para hablar mejor, entonces, creo que la mejor metodología es interactuar con nuestros compañeros, y también con el profesor, haciendo una clase dinámica, en la que el estudiante no tenga pereza de aprender un idioma distinto, ni tampoco se sienta desmotivado. Para mí esa forma fue la mejor metodología de estudio, porque aprendimos bastante y nos divertimos (Estudiante B).

...había unas actividades en las que era de ir respondiendo unas preguntas, y no nos decía si lo que respondíamos estaba bien o mal, entonces en esa parte también necesitaríamos un docente que nos ayudase revisando, porque no había retroalimentación... No sé si fue descuido de mi parte o la falta de motivación por parte de los profesores, pero en sí, yo terminé los ocho niveles, pero no con los conocimientos completos (Estudiante A).

Conclusión

El éxito en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera depende tanto de las estrategias docentes como del compromiso y la participación de los estudiantes en su propio proceso educativo, en el que deben superar la ansiedad y el miedo al error para alcanzar un mayor nivel de competencia en inglés.

Los casos de los docentes estudiados enfatizan el uso del método comunicativo por encima de otros métodos, aunque también emplean enfoques eclécticos que combinan el método directo, tradicional y tándem. Cada docente utiliza estrategias propias para motivar a sus estudiantes y fomentar relaciones positivas en el aula. Actividades comunicativas como juegos, historias divertidas, chistes y dramatizaciones tienen un efecto positivo y son características comunes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Astuti, 2016).

El enfoque ecléctico de los docentes se revela en el uso de diversas metodologías, incluso aquellas que pueden ser cuestionadas por el

método comunicativo, como la traducción o el uso de la lengua materna en clase. Aunque se cuestiona el uso de la traducción por facilitar demasiado el aprendizaje, existen casos específicos donde su uso es necesario para comprender ciertos conceptos. La retroalimentación en la lengua materna puede generar mayor confianza en los estudiantes. Incluso se sugiere que combinar el enfoque comunicativo con la traducción gramatical puede ser más efectivo en el proceso de enseñanza (Lee y Davis, 2020).

No se puede concluir definitivamente cómo una metodología en particular afecta el nivel de inglés de los estudiantes. Desde los años 70, con la introducción del enfoque comunicativo, ha habido flexibilidad en las especificaciones metodológicas. El objetivo fundamental es lograr la comunicación en todas las destrezas lingüísticas de manera efectiva, y cualquier enfoque metodológico que contribuya a este propósito es bienvenido. Las actividades que se realizan en clase por parte de estudiantes y docentes están enfocadas en la interacción y el uso práctico del idioma (Richards y Rodgers, 2014).

En algunos casos, los estudiantes destacan la importancia del profesor para incorporar la gramática junto con el desarrollo de la competencia comunicativa, siempre que se contextualice adecuadamente (Mallia y Joseph, 2015). Estudios como el realizado por Kubota (1996) también respaldan la idea de que la retroalimentación específica y las instrucciones gramaticales son fundamentales para un aprendizaje efectivo, dado que complementan el enfoque comunicativo. En este sentido, sería interesante comparar con docentes de otras instituciones donde se apliquen metodologías diversas para enseñar inglés.

Antes de la adopción del término *ecléctico* en el campo educativo, John Dewey (1995) abogaba por teorizar a partir de las prácticas pedagógicas para mejorarlas. El filósofo estadounidense consideraba que el aprendizaje requería una interacción entre el individuo y el entorno, y que esto ponía a prueba las ideas en la práctica. Desde esta perspectiva, Dewey afirmaba que la educación era una necesidad intrínseca a la co-

municación, y que esta última era esencial en la vida social y en la educación. Este enfoque comunicativo parece resonar en los docentes que han ofrecido sus testimonios, ya que muchos de ellos lo han destacado como un referente fundamental, aunque sin descartar otros enfoques.

Según Dörnyei (2011), es necesario ampliar el enfoque tradicional de la gramática y abordar de manera explícita otras áreas de conocimiento y habilidades necesarias para una comunicación eficiente en el aprendizaje de un segundo idioma. En relación con el uso del inglés en clase, las entrevistas realizadas a los docentes revelaron que algunos estudiantes tienen vergüenza e incluso miedo de utilizar el idioma. Un estudio de Savaşçı (2014) también mostró que, a pesar de que los estudiantes pueden participar en actividades de lectura, escritura y escucha, muestran menos disposición a hablar en un segundo idioma. Se necesita trabajar en reducir la ansiedad y el miedo a ser juzgados, y las soluciones podrían encontrarse en las estrategias empleadas por los docentes y en modificaciones culturales que influyan en la falta de voluntad entre los estudiantes para hablar en inglés.

Los testimonios de las estudiantes A y B resaltan la importancia del papel del docente en el proceso de aprendizaje del idioma. La estudiante B elogió a un profesor que empleaba una metodología lúdica y dinámica, que la motivó a aprender y desenvolverse en inglés. Por otro lado, la estudiante A expresa su descontento con la falta de retroalimentación específica por parte de algunos docentes. En este sentido, es fundamental reconocer que el papel del estudiante también es esencial en el proceso de aprendizaje. El enfoque comunicativo busca empoderar al estudiante como agente activo en su propio aprendizaje, incentivándolo a interactuar con el idioma tanto dentro como fuera del aula. La estudiante B, por ejemplo, se involucra activamente en actividades de ocio en inglés, como ver películas y series, y buscar oportunidades para interactuar con angloparlantes. Dörnyei (2011) enfatiza la importancia de desarrollar habilidades más allá de la gramática tradicional para una comunicación eficiente. En este sentido, es crucial que

los estudiantes se sientan seguros y motivados para hablar en inglés, superando la ansiedad y el miedo al error. Los docentes deben brindar un ambiente propicio para el desarrollo de la comunicación oral, ofreciendo retroalimentación específica y fomentando la confianza en los estudiantes. En última instancia, el éxito en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera depende tanto del enfoque y las estrategias empleadas por los docentes como del compromiso y la participación de los estudiantes en el proceso educativo. Es fundamental que los estudiantes asuman un papel proactivo, buscando oportunidades para interactuar con el idioma y aprovechar los recursos disponibles, tanto dentro como fuera del aula, para alcanzar un mayor nivel de competencia en inglés.

En conclusión, el estudio expone que los docentes de inglés en esta universidad adoptan en su mayoría un enfoque comunicativo combinado con otras metodologías afines. Aunque algunos estudiantes alcanzan niveles avanzados de competencia en inglés, la diversidad de situaciones personales y contextos familiares afecta el propósito de alcanzar el nivel B2 en los CII. Los estudiantes que tienen más tiempo disponible y oportunidades para interactuar con el inglés fuera del aula tienden a lograr un mejor desempeño. Se destaca la importancia de la interacción y el uso constante del inglés en actividades de ocio y consumo cultural. Se observa que el papel del docente es crucial en la motivación y el desarrollo de habilidades lingüísticas, pero se requiere mayor énfasis en la corrección gramatical y la reducción de la ansiedad al hablar en inglés. En general, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en esta universidad busca potenciar la comunicación y la interacción en un enfoque ecléctico y adaptado a las necesidades de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Abdulaziz Saleh, A. (2014). University Students' Beliefs about English Language Learning. *Language in India*, 14(7), 16-49.

- Alfian, A. (2018). Proficiency level and language learning strategy choice of islamic university learners in indonesia. *TEFLIN Journal*, 29(1), 1-18.
- Ang, S., Embi, M. A., y Yunus, M. M. (2017). Strategies of Successful English Language Learners among Private School Students. *Journal Pendidikan Humaniora*, 5(2), 47-58.
- Canale, M., y M. Swain (1980). *The Acquisition of Second Language Communicative Competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Asamblea Constituyente (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito: Montecristi.
- Astuti, S. P. (2016). Exploring motivational strategies of successful teachers. *TEFLIN Journal*, 27(1), 1-22.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., y Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30.
- Cabrera-Tenecela, P. (2023). Nueva organización de los diseños de investigación. *South American Research Journal*, 3(1), 37-51.
- Christenson, S. L., Hurley, C. M., Sheridan, S. M., y Fenstermacher, K. (1997). Parents' and School Psychologists' Perspectives on Parent Involvement Activities. *School Psychology Review*, 26(1), 111-130.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Languages Division). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. España: Ediciones Morata.
- Díaz Mejía, D. M. (2014). *Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la Universidad Icesi* (Tesis de maestría). Universidad Icesi, Cali, Colombia.

- Dörnyei, Z. (2011). The 2010s Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. *Perspectives*, 36(2), 11.
- Espinoza-Hidrobo, M. I. (2020) *Modelos pedagógicos destinados a la enseñanza de inglés: su aplicación a estudiantes universitarios para la obtención del nivel intermedio alto*. Universidad Nacional de la Plata (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Fresen, J. (2005). A Taxonomy of Factors to Promote Quality Web-Supported Learning. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 351-362.
- Hewings, A., y Hewings, M. (2005). *Grammar and Context: An Advanced Resource Book*. New York: Psychology Press.
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. En JJ. Gumperz y H. Dell (Eds.), *Direction in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jiménez, P. K. (2018). Exploring Students' Perceptions About English Learning in a Public University. *HOW Journal*, 25(1), 69-91.
- Koç, S. S., y Kürüm, E. Y. (2020). The Effects of Motivational Strategies on The Achievement Level of EFL (English as a Foreign Language) Students. *Journal of European Education*, 10(1-2), 17-28.
- Kubota, M. (1996). The Effects of Instruction Plus Feedback on Japanese University Students of EFL: A Pilot Study. *Bulletin of Chofu Gakuen Women's Junior College*, 18, 59-95.
- Lee, Y. J., y Davis, R. (2020). University ELLs' Perceptions, Evaluations, and Satisfaction with EMI Courses in Korea: Focusing on Communicative Language Teaching (CLT) and the Grammar-Translation Method (GTM). *The Journal of Asia TEFL*, 17(3), 1068-1076.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Maftoon, P., y Ziafar, M. (2013). Effective Factors in Interactions within Japanese EFL Classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(2), 74-79.
- Mallia, y Joseph. (2015). Embedding Grammar While Developing Communicative Competence in English: Relevant Cultural Contexts and Teaching Approaches. *Arab World English Journal*, 6(1), 50-67.
- Marangon, G. (2012). Consideraciones en torno a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y a las teorías de aprendizaje. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 38(2), 121-134.
- Ortega-Auquilla, D. P., Hidalgo-Camacho, C., Sigüenza-Garzón, P., y Cherres-Fajardo, S. (2020). La motivación como factor para el aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ecuatoriano: Antecedentes, resultados y propuestas. *Revista Publicando*, 7(24), 9-20.
- Rahman, A. (2018). Emerging Factors of Communicative Language Teaching (CLT) and Its Application in Indonesian English as a Foreign Language (EFL) Classrooms. Langkawi. *Journal of The Association for Arabic and English*, 3(2), 169-174.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez-Aguilar, N., De Santiago-Badillo, B. S., y Jöns, S. (2017). Factores relacionados con la reprobación en inglés en educación superior. *ConCiencia Tecnológica*, 54 (julio-diciembre), 27-32.
- Savaşçı, M. (2014). Why are Some Students Reluctant to Use L2 in EFL Speaking Classes? An Action Research at Tertiary Level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2682-2686.
- Setiyadi, A. B. (2020). *Teaching English as a foreign Language (Second)*. Yogyakarta: Graha Ilmu.
- Usman, B., Silviyanti, T. M., y Marzatillah, M. (2016). The Influence of Teacher's Competence towards the Motivation of Students in

Learning English. *Studies in English Language and Education*, 3(2), 134-146.

Villafuerte Holguin, S. J. (2019). *Tecnología de la información y comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador: Propuesta de intervención educativa* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Viscaya, España. <https://addi.ehu.es/handle/10810/35071>

Williams, K. E., y Andrade, M. R. (2008). Foreign language learning anxiety in Japanese EFL university classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5, 181-191.

Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.

Aprendizaje invertido: percepciones respecto de su implementación en la adquisición del inglés como lengua extranjera

Vicente Guillermo Pacheco Salazar

Introducción

El vertiginoso proceso de cambio en la innovación científica, tecnológica y educativa visibiliza la necesidad imperante que tienen las instituciones de educación superior en la preparación responsable de estos estudiantes para que sean integralmente capaces de adaptarse y desarrollar sus habilidades, conocimientos y comprensión para responder a las demandas provocadas por los cambios continuos. Por lo tanto, la tecnología se está utilizando para abordar diferentes estilos de aprendizaje a través del aprendizaje mediado por recursos tecnológicos. Estos recursos han abierto nuevos horizontes en cuestiones educativas, tales como el uso de material audiovisual para afrontar diferentes tipos de estrategias y estilos de aprendizaje (Bonk y Khoo, 2014).

La propuesta del Aprendizaje Invertido (AI) consiste en un modelo educativo innovador en el que se invierten las actividades receptoras, en las que el docente suele enseñar al estudiante, por las actividades productivas, como las que habitualmente se proponían para realizar extraclase. Esto se plantea tanto para los momentos sincrónicos de

aprendizaje y como para los momentos asincrónicos de aprendizaje (Bergmann y Sams, 2012). Comprender cómo se percibe y se recibe el aprendizaje invertido en la adquisición de idiomas puede contribuir al avance educativo y a la mejora de los métodos de enseñanza de idiomas. La investigación de las percepciones y actitudes hacia el AI puede ayudar a identificar los posibles beneficios o inconvenientes que afectan los resultados del aprendizaje del inglés.

Si bien se están realizando procesos de aplicación de este modelo a nivel mundial, a nivel universitario existe escasa evidencia de su empleo. El presente trabajo investiga la implementación del aprendizaje invertido a partir del caso de la Universidad de Cuenca en Ecuador.

Marco Teórico

No es nuevo que los docentes vayan a la par con las necesidades actuales y adecuen sus estilos de enseñanza a los contextos vigentes. Según Bennasar-García, Guerrero y Zambrano-Leal (2021), los procesos de aprender y enseñar se conectan íntimamente por medio de la relación existente entre el docente y el estudiante. En la universidad, ambos procesos se reorientan y reinterpretan. Ello no es distinto cuando se aprende y enseña una lengua extranjera, como se verá a continuación.

Aprendizaje Invertido (AI)

Uno de los modelos que más impacto ha tenido en el marco de modelos de aprendizaje es el de AI, cuyo éxito se ha visto reflejado en una producción científica muy prolífica durante los últimos años. Turan y Akdag-Cimen (2020) coinciden con esta idea al manifestar que este enfoque de aprendizaje activo surgió como resultado de la búsqueda de un método que sirviera a las necesidades de cambio de la nueva era. El AI, por otro lado, ha permitido que los docentes pudieran familiarizarse con las plataformas educativas virtuales y las nuevas tecnologías de la información y comunicación, tan demandadas durante la crisis sanitaria que desató la COVID-19.

Bergmann y Sams (2012), Cockrum (2014), Adnan (2017), Amirousefi (2017), Chen Hsieh, Wu y Marek (2017), Gasmi y Thomas (2017), y Chuang, Weng y Chen (2018) concuerdan en la definición del AI al decir que el principal objetivo de este modelo es optimizar el tiempo de enseñanza en clase, dado que se incorpora al espacio de la clase la práctica de los contenidos que el estudiante ha explorado previamente y de manera autónoma. Básicamente, lo describen como un modelo que tiene como objetivo invertir el orden de las actividades de aprendizaje que se dan en la clase (sincrónicas), con aquellas actividades de aprendizaje que se dan en la casa (asincrónicas).

AI en la enseñanza del inglés

Chen Hsieh, Wu y Marek (2017) indican que, hasta la fecha, los estudios han demostrado que el modelo de AI contribuye al rendimiento académico, aumenta la participación de los estudiantes y disminuye la carga cognitiva de los alumnos, aspectos clave en la adquisición de una lengua extranjera. Para obtener resultados efectivos en la adquisición de lenguas extranjeras, los estudiantes deben poder participar en tantas actividades como sea posible para adquirir mejor una segunda lengua (L2). Sin embargo, debido al tiempo restringido en el aula y espacios limitados para la práctica, los docentes pueden verse obligados a omitir aspectos vitales en la enseñanza de la L2. Han (2015) indica que el modelo de AI puede contribuir a la adquisición de una lengua extranjera a través de la creación del espacio necesario y requerido para la práctica adicional y la realización de actividades de aprendizaje. Amirousefi (2017) indica que el modelo de AI proporciona ciertos beneficios, como el preparar un entorno de aprendizaje adecuado para la adquisición del inglés como lengua extranjera, ya que promueve dos puntos clave para el éxito: el aprendizaje centrado en el estudiante y la autonomía.

Percepciones de docentes y estudiantes sobre el modelo de AI

Existen numerosos estudios que describen las percepciones de docentes y estudiantes sobre el modelo AI. Tal es el caso de Basal (2015), quien llevó a cabo un estudio cualitativo con el objetivo de obtener conocimientos sobre las percepciones que tienen los futuros docentes de inglés respecto del modelo de AI en una clase de inglés de una universidad turca. Los participantes, que fueron 47 futuros docentes de inglés como lengua extranjera, indicaron que al implementar el modelo de AI vieron beneficios tales como el de aprender al propio ritmo, la preparación avanzada de los estudiantes, la superación de las limitaciones del tiempo de clase y un aumento de la participación. Según los comentarios de los participantes, el modelo de AI puede contribuir a la personalización a través de conferencias en video, dado que implican la posibilidad de ver o volver a ver las clases según las necesidades de cada estudiante. También indican que los videos fueron claramente beneficiosos para su preparación previa, lo cual a su vez les permitió incrementar su participación y hacerlo de manera más activa. Adicionalmente, comentan que el modelo de AI ayuda a disminuir las limitaciones físicas del aula al presentar oportunidades de aprendizaje fuera de ella.

Chen Hsieh, Wu y Marek (2016) realizaron un estudio con los objetivos de determinar cómo los estudiantes perciben la experiencia de aprendizaje en el modelo de AI, cómo perciben la plataforma seleccionada para este tratamiento, y cuáles fueron las experiencias vividas en general bajo este modelo. Los participantes fueron 48 estudiantes de segundo año de inglés de dos clases de capacitación oral como requisito en una universidad en el centro de Taiwán. Los resultados indican que el modelo de AI motivó a los participantes a aprender modismos en inglés y a mejorar su destreza de expresión oral; mejoró el conocimiento idiomático y la destreza de expresión oral de los participantes, e involucró a los participantes en las tareas de aprendizaje.

Lee y Wallace (2018) llevaron a cabo un estudio durante dos semestres consecutivos en una universidad de Corea del Sur. Participaron en él 79 estudiantes, de los cuales 39 aprendieron inglés a través del enfoque comunicativo, mientras que 40 estudiantes lo hicieron a través del modelo de AI. Los datos se obtuvieron de los logros de aprendizaje de los estudiantes en tres tareas principales, tres encuestas y las notas del docente sobre la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje del inglés. Los hallazgos demuestran que los estudiantes que participaron del modelo de AI lograron puntajes más altos en sus tres tareas que aquellos que trabajaron con el enfoque comunicativo. Solo la media de la puntuación del examen final mostró una significación estadística. Sin embargo, las encuestas indicaron que la mayoría de los estudiantes de este estudio disfrutaron aprendiendo inglés en un entorno de AI. Los docentes indicaron que los estudiantes en el modelo de AI estuvieron más comprometidos en el proceso de aprendizaje que aquellos que trabajaron con el enfoque comunicativo.

Koponen (2019) indica que uno de los objetivos de la educación superior es hacer esa transición de la clase tradicional a una metodología más activa y centrada en el estudiante. En este marco, llevó a cabo un estudio con el objetivo de determinar la satisfacción de los estudiantes con el modelo de AI, sus percepciones respecto de los elementos del modelo de AI, su evaluación del aprendizaje y su experiencia de aprendizaje en el marco de este modelo. Los 45 participantes de este estudio fueron voluntarios de un programa de maestría. Los resultados indicaron que, en este modelo, los estudiantes a través de recursos tecnológicos investigan y fortalecen su aprendizaje fuera del aula de clase, lo cual fomenta el pensamiento analítico, el autodesarrollo, las habilidades cognitivas y el trabajo colectivo.

Pregunta de investigación

Esta investigación indagó sobre la implementación del modelo AI en la Universidad de Cuenca, Ecuador. La pregunta de investigación que guio la

indagación fue: ¿Cuáles son las percepciones y actitudes de los estudiantes y docentes sobre el aprendizaje y enseñanza basados en este modelo?

El objetivo central de este proyecto fue analizar las percepciones de los docentes y estudiantes sobre la implementación del modelo de aprendizaje invertido.

Marco metodológico de la investigación

En este estudio de caso, se utilizaron entrevistas y grupos focales para la recolección de los datos, desde una perspectiva interpretativa cualitativa.

Entrevista a los docentes participantes

La entrevista semiestructurada es una herramienta flexible utilizada ampliamente para recolectar datos cualitativos en la investigación en ciencias sociales. Este método permite al investigador aplicar la combinación simultánea de una guía de preguntas estructuradas junto con preguntas que surgen de forma espontánea en la interacción del entrevistado con el entrevistador. De este modo se consigue mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información. En este estudio se entrevistó a cinco docentes del Instituto Universitario de Lenguas (IUL), de la Universidad de Cuenca. Dicha entrevista consistió en siete preguntas abiertas para la etapa inicial y cinco para la etapa final, con el objetivo de garantizar que los entrevistados proporcionaran información en profundidad de sus percepciones de las clases, de sus estudiantes, del proceso de aprendizaje y de la implementación del modelo de AI.

Estas preguntas fueron debidamente validadas para asegurar su claridad y su pertinencia. Con el consentimiento de los participantes, estas entrevistas fueron realizadas y grabadas por el investigador de este estudio en dos momentos: entrevistas iniciales y entrevistas finales. Es importante mencionar que, con el objetivo de ahondar en los tópicos abordados, los participantes y el entrevistador tuvieron plena libertad de adicionar comentarios que ellos creyeron pertinentes en ese momento. Así, la entrevista se convirtió en un espacio de diálogo en el que las dos partes aclararon dudas y profundizaron en el desarrollo de las preguntas.

Grupos focales de estudiantes

Krueger (2015) indica que un grupo focal no es solo un conjunto de personas reunidas para conversar y que su conformación debe alinearse a requerimientos como el objetivo, el número de integrantes, su composición, y sus procedimientos. Por su parte, Morgan (1997) indica que los grupos focales pueden ser utilizados para recolectar información que permita profundizar en el entendimiento de los resultados generados a través de otros métodos. En tanto Creswell y Creswell (2018) sugieren que el número aproximado de participantes en un grupo focal es de seis a ocho integrantes.

Los lineamientos sugeridos por teóricos fueron tomados en cuenta en esta investigación con el objetivo de recabar información respecto de la intervención pedagógica, estilos y autonomía del aprendizaje de los estudiantes de los cursos que fueron parte de esta implementación.

Análisis de los datos

El proceso de teoría fundamentada utilizado en este estudio emplea la codificación abierta, axial y selectiva (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). Primeramente, se realizó una codificación abierta para reconocer códigos de selección de información a partir de palabras y conceptos clave propios del estudio, así como de elementos que fueron surgiendo al momento de analizar la información.

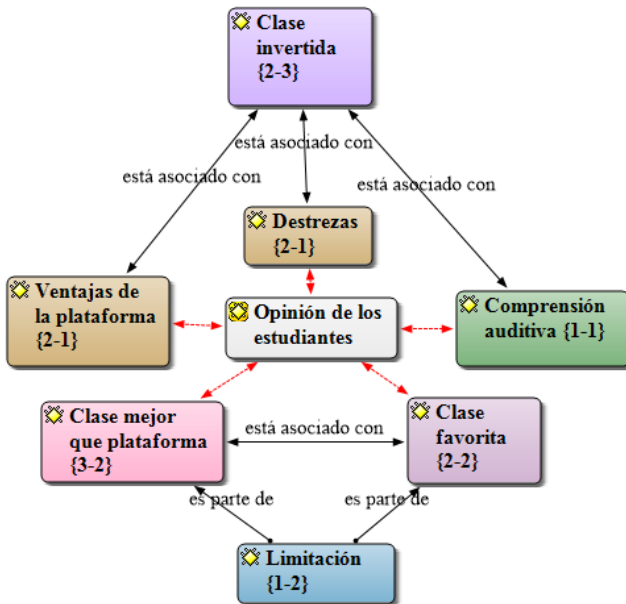
A continuación, se empleó una codificación axial para establecer los vínculos que existen entre los códigos identificados, vínculos de pertenencia, de asociación o de contradicción. La codificación axial se ilustra en familias de códigos mediante diagramas semánticos que explican cada categoría de análisis. La selección o la concepción de una categoría se realizó mediante el proceso de codificación selectiva. Este último se realizó con el objetivo de sintetizar la información codificada y estructurarla en familias de códigos, lo que a su vez dio lugar a las conclusiones de la teoría fundamentada sugerida por DeCuir-Gunby, Marshall y McCulloch (2011). Como señalan DeCuir-Gunby,

Marshall y McCulloch, para que exista fiabilidad en la codificación es necesario reconocer el proceso circular que implica el desarrollo de códigos de forma inductiva que terminan por retroalimentar el estado del arte, la teoría y los nuevos datos.

Las entrevistas realizadas a los docentes, tanto en la primera como en la segunda fase, así como los grupos focales, se analizaron con el programa de análisis cualitativo Atlas Ti 7 (Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla, 2017). Con este programa se desarrollaron cuatro unidades hermenéuticas; las dos primeras corresponden a las entrevistas a los docentes y a los grupos focales de los estudiantes del semestre marzo-julio 2018, y las dos últimas corresponden a entrevistas a docentes y grupos focales de estudiantes del semestre septiembre 2018-febrero 2019.

Primer semestre

Figura 1. Diagrama semántico de la categoría Opinión de los estudiantes. Fase 1

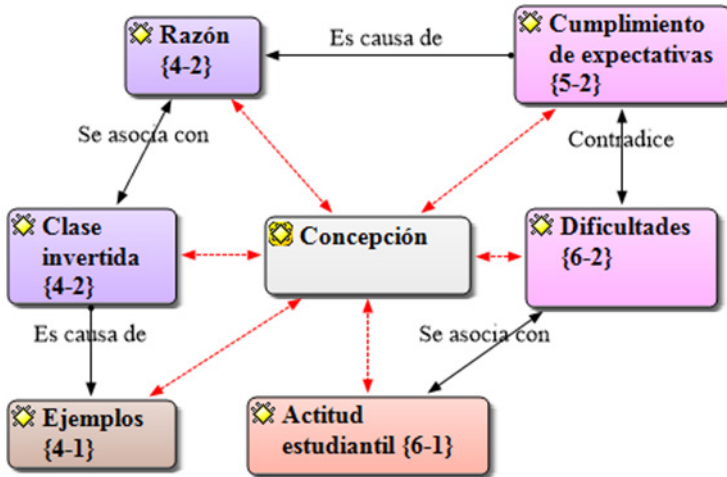


Respecto a las ventajas de emplear una plataforma, en el marco del AI, los informantes refirieron comentarios sobre el refuerzo y la abundante información que se puede incorporar en este medio para poder profundizar en el tema que se está abordando. También se señaló específicamente la utilidad de la plataforma para mejorar la adquisición de la información a través de la repetición de los audios, las veces necesarias, para captar la idea principal. Es decir, se trata de un recurso que permite fortalecer la información que van a trabajar en clase, un aspecto que fue reconocido por la mayoría de los informantes en los grupos focales. El trabajo con el AI también ha dado lugar al incremento en el desarrollo de las destrezas. Se señala que el método tiene mucha utilidad para incrementar las cuatro destrezas básicas, además del uso de la lengua, y ello es reconocido por la mayoría de los estudiantes. De manera específica se destacó que observaron mejoras en la comprensión auditiva.

Los docentes también se refirieron al proyecto como una iniciativa que permitiría alcanzar muy buenos resultados. Estas expectativas fueron confirmadas con las calificaciones de desempeño que obtuvieron los estudiantes al comparar la situación inicial con la situación final. Al preguntar qué opinión tuvieron los estudiantes que participaron del proceso en cuatro grupos focales, se confirmó un entusiasmo similar al de sus docentes, y todos tenían una opinión positiva, pues pudieron aprovechar lo impartido sincrónica y asincrónicamente a través del AI.

Segundo semestre

A partir de las respuestas que los informantes ofrecieron a las preguntas planteadas se creó la categoría de análisis denominada *concepción* (ver Figura 2), y en torno a ella se generaron algunos códigos, como las razones por las que los participantes intervinieron en la experiencia AI en esta ocasión, las expectativas docentes, las dificultades y la actitud estudiantil, además de otros códigos que aluden directamente a la implementación del AI que se complementa con ejemplos.

Figura 2. Diagrama semántico de la categoría Concepción

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las razones por las que participaron, se encontró que tenían interés en el manejo de la tecnología principalmente para solucionar problemas del proceso de enseñanza y aprendizaje. De manera muy similar a la razón, se desglosa el código denominado “cumplimiento de expectativas del docente”. Al respecto, se encontraron respuestas muy precisas en cada docente, aunque en todos los casos diferentes.

En lo que respecta a las dificultades, se encontró que la docente A señaló: “las actividades tenían que ser un poco más explicativas en este caso”, y, además, precisó que en algunas ocasiones no había funcionado la plataforma. Un problema para la docente B fue que, al existir una nueva modalidad de evaluación, “los estudiantes no cumplieron con las actividades que tenían que realizar autónomamente”. La docente D también resalta que los estudiantes se veían un poco más desmotivados para utilizar la plataforma; según ella: “en la clase yo les ponía a aplicarlo en una conversación o un diá-

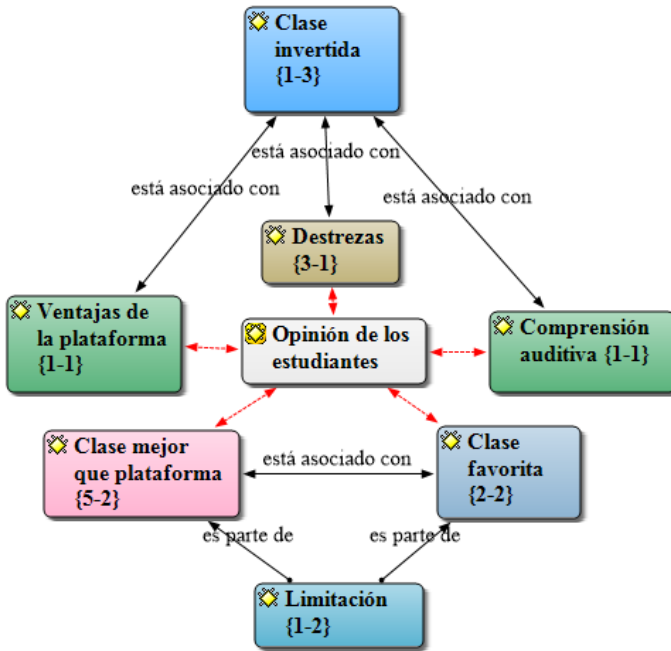
logo, esto no se podía reflejar, no podían porque ellos... se sentían perdidos”. Por ello debió recurrir a las clases explicativas. Por último, la docente E señala que los estudiantes no iban a clases cumpliendo con las actividades de la plataforma, por lo que “no podían participar activamente”.

Según la percepción de los docentes, la actitud de los estudiantes en esta ocasión fue diferente. Por ejemplo, para la docente A, los estudiantes, al no estar acostumbrados al trabajo autónomo y al haber una evaluación que valorase este trabajo, se veían menos motivados, así que tuvo que esforzarse por ganarse su voluntad; según ella: “los estudiantes pudieron avanzar y conocer cómo se desarrolla el proceso del aprendizaje invertido”. La docente B sostuvo que a algunos estudiantes se les dificultó el trabajo autónomo pues “no tienen la costumbre de aprender de esta forma”. La docente E cree que sí consiguió involucrar a sus estudiantes con el proceso de aprendizaje con la clase invertida, aunque notó que los estudiantes estaban preocupados por saber si “estaban consiguiendo mejores resultados en su aprendizaje del idioma”, pues la modalidad de evaluación había cambiado hasta concentrarse exclusivamente en las pruebas.

Opinión de los estudiantes

En esta etapa también se realizaron cuatro grupos focales para conocer la opinión de los estudiantes sobre el proceso de implementación de la clase invertida. Al respecto, se emplearon cinco códigos vinculados y dos códigos derivados. Tres códigos, como las *ventajas de la plataforma*, *destrezas* y *comprensión auditiva*, dan lugar a un cuarto código denominado *clase invertida* en el que se explicita la concepción del estudiante. En contraparte, si se analiza el código que señala si fue la clase mejor que la plataforma, ello se asocia nuevamente con la percepción relativa a la clase favorita de parte de los estudiantes. Ambos códigos se vinculan finalmente con la limitación que tiene la clase invertida (Figura 3).

Figura 3. Diagrama semántico de la categoría
Opinión de los estudiantes



Fuente: elaboración propia.

En los resultados de los grupos focales se estableció el código *ventajas de la clase invertida* y al respecto se identificó menos entusiasmo por parte de los estudiantes, aunque todos vieron a la plataforma como una ayuda. Con respecto al código *destrezas* se destacó como positivo el hecho de tener un mejor manejo de las cuatro destrezas básicas y el uso de la lengua. La concepción que ha dado lugar a estos tres elementos tiene que ver finalmente con la utilidad de la plataforma y su vinculación con la clase presencial. El código *clase invertida* revela que el material subido previamente fortalece el aprendizaje. En contraparte, al preguntarles qué les fue más útil en su aprendizaje, si el AI o la clase presencial, se encontró mucho énfasis en la idea de la clase

presencial. En este sentido, aprender en el aula es muy importante porque aclara inquietudes con el docente. Mientras que la plataforma es vista únicamente como un refuerzo de lo que se aprendió en clases. Si bien es cierto que la figura del profesor es importante para aprender una lengua extranjera, no deja de ser verdad que la plataforma virtual, en el marco del modelo de AI, ha permitido complementar lo que están aprendiendo; sin embargo, algunos estudiantes ven a la plataforma como si se tratase de un refuerzo o una tarea.

Opinión de los docentes

En la segunda fase, los docentes describen a la clase invertida desde varias aristas como las razones por las que se involucraron en el proyecto, sus expectativas, las dificultades y la actitud estudiantil. De todos estos códigos, el que más destaca es uno negativo que se refiere a la poca colaboración de la mayoría de los estudiantes en lo que respecta al uso de la plataforma. Los estudiantes no cumplían con la revisión y no existía manera de estimular la realización de esta actividad, pues, de acuerdo con la nueva modalidad de evaluación, no podía ser valorada ninguna actividad intra- o extraclase. En lo que respecta a la opinión de los estudiantes, se debe señalar que la mayoría de quienes participaron del grupo focal sostiene que la plataforma de trabajo es simplemente un refuerzo de lo que están viendo en clases, y, pese a las recurrentes explicaciones de los docentes para ver videos, escuchar audios o leer respecto a lo que verán en la siguiente clase, los estudiantes se mantienen en la idea de que es útil para reforzar conocimientos adquiridos en clases. También se concibió el aprendizaje semipresencial como una modalidad bastante tradicional de aprender. A nivel general, se advierte un menor compromiso de los estudiantes con el proceso de intervención.

Para comprender las percepciones sobre las actividades propuestas con el modelo de AI, es necesario discernir en varios momentos qué percibían los actores educativos. Si se parte de los docentes, es

necesario tener en cuenta que, durante los procesos de capacitación, les resultó al menos curioso reconocer que estaban empleando una clase convencional en la que tradicionalmente el docente presenta los conocimientos al estudiante en una clase presencial con la ayuda de un texto guía. El AI trastoca esta visión y presenta al estudiante como alguien que aprende en casa y profundiza sus aprendizajes con el profesor. A medida que empezaron a emplear el AI, los docentes paulatinamente fueron interiorizando el uso del modelo. Uno de los problemas más comunes que reconocen los docentes es un mayor empleo del tiempo en la preparación de una clase. Al respecto, Soliman (2016), después de su experiencia con el AI, sostiene que el proceso de implementación requiere de un docente activo, capaz de emplear diversas técnicas metodológicas para hacer las clases más motivadoras. La costumbre de emplear un texto en clase e improvisar cuando surgen novedades se vio afectada notoriamente. Los docentes tuvieron que buscar material audiovisual que no estaba provisto por ningún texto para subirlo a la plataforma.

A medida que se empieza a implementar un modelo, los docentes logran acostumbrarse al AI, pues la plataforma y las búsquedas de material audiovisual se tornan cada vez más habituales y menos estresantes. Aparte de lograr desarrollar destrezas tecnológicas y pedagógicas relacionadas a la creación de entornos de aprendizaje virtuales, cuando los estudiantes llegan a clases interesados en preguntar y hablar sobre el material de la plataforma, los docentes muestran satisfacción con su trabajo. Esto es coincidente con lo que refiere Chen Hsieh, Wu y Marek (2016), en relación con una mejora significativa en las percepciones de alumnos y docentes tras el proceso de intervención del AI.

Para los estudiantes, el hecho de recibir clases tradicionales en su formación de carrera y clases invertidas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera resultó algo muy novedoso y extraño en el primer semestre. Sin embargo, a medida que se fueron acostumbrando, ellos mismos empezaron a reconocer que la experiencia podía ser

agradable, pues podían aprovechar de mejor manera las clases presenciales. Algo similar reporta el estudio de Vaezi, Afghari y Lotfi (2019), en el que se sostiene que algunos estudiantes inicialmente informaron problemas relativos al uso de la tecnología, pero que tras solventarlos se mostraron satisfechos con el proceso. En la evidencia cualitativa se demuestra que a ellos les resultó mucho más fácil adaptarse al AI que a sus profesores. Los docentes del estudio de Vaezi, Afghari y Lotfi (2019) advirtieron que sus estudiantes eran conscientes de las responsabilidades y el trabajo adicional que ellos asumían, por lo que no entendían al AI como una manera de desligarse de las responsabilidades de enseñanza.

En la segunda fase, los docentes estuvieron mucho más familiarizados con el AI, e incluso se encontraron más motivados y con la expectativa de tener estudiantes más involucrados en el proceso. Soliman (2016) expone la ventaja de informar al estudiante sobre su rol para adquirir compromisos y crear nuevas expectativas en el desarrollo de un curso académico. Sin embargo, en el caso de la institución de este estudio, la modificación en el esquema normativo de la evaluación afectó esas expectativas. Los docentes notaron que los estudiantes habían perdido algo de entusiasmo al realizar algunas actividades en particular. En tal sentido, algunos materiales que prepararon en el primer semestre ya no eran funcionales en el segundo semestre. Sin embargo, es de suponer que mucho material preparado en el primer semestre fue reutilizado en el segundo, del mismo modo que se reemplazó y mejoró el material que no se consideró funcional. El rol de motivador que ejerce el docente debería suplir a la evaluación procesal, como sugiere el estudio de Lee y Wallace (2018). Pese a ello, sintieron que la plataforma se convirtió en un recurso de refuerzo, lo cual disminuyó la potencia pedagógica del AI.

Con respecto a los estudiantes, en el segundo semestre se advierte un entusiasmo no muy diferente al del primero. Esto se explica en parte porque ellos no eran conscientes de que el proceso de AI se aplicaba

por vez primera en el IUL. Sus opiniones fueron muy favorables respecto del empleo de la plataforma. En vista de que algunos estudiantes revisaban los recursos de la plataforma y obtenían ventajas evidentes sobre los demás, los compañeros también se vieron estimulados para realizar las actividades de la plataforma. Por ello, el fin no puede ser en sí mismo una calificación, sino que más bien es el resultado de un proceso de aprendizaje “contagioso”. Una de las ventajas para mejorar el aprendizaje es que la evaluación procesual formativa permite ofrecer al estudiante una retroalimentación inmediata para enmendar errores y la posibilidad de obtener apoyo para dar una solución a su situación (Baleni, 2015).

En definitiva, tanto docentes como estudiantes manifestaron que el cambio de una clase convencional hacia una clase invertida supone un proceso complejo en el que no solo varía la didáctica de la clase de inglés, sino también la concepción de la educación en general. La educación dejó de ser concebida como un proceso centrado en el docente que provee de conocimientos al estudiante para convertirse en una pedagogía centrada en el estudiante. En tal sentido, es este último quien debe acercarse a los conocimientos y buscar profundizar en ellos a través de sus profesores. Al igual que en el caso de Adnan (2017), en el presente estudio también se observó estrés en las primeras semanas, sin embargo, a medida que los estudiantes y profesores se iban involucrando en el proceso lograban familiarizarse hasta el punto de hacerlo una costumbre. De acuerdo con los testimonios encontrados, de aquellos que fueron entrevistados en las primeras semanas es posible encontrar comentarios negativos sobre la clase invertida. Este particular fue señalado por los propios actores educativos, quienes comentaron que, al enfrentarse por primera vez a un nuevo modelo de aprendizaje, tuvieron que realizar algunos ajustes, lo que, desde luego, supuso aumentar el nivel de estrés. Sin embargo, esto es algo que se supera tan pronto como los estudiantes empiezan a participar de las actividades sincrónicas, con mayores experiencias de aprendizaje obtenidas en las

actividades asincrónicas. Como se les entrevistó y se hicieron grupos focales al final del proceso, se encontraron en casi todos los testimonios palabras muy elogiosas respecto del AI.

Conclusiones

Con base en las experiencias de las dos fases del estudio que aquí se describe, se debe considerar que los estudiantes incrementaron de forma significativa sus destrezas básicas al implementar el modelo AI. La mejora en las destrezas básicas, en primer lugar la comprensión auditiva y luego la comprensión lectora, es una clara muestra del éxito del modelo de AI, pues lo receptivo es aprovechado en casa y lo productivo en clase. Como se advierte, las destrezas receptivas son las que más han mejorado los estudiantes, debido a la inversión del proceso. Ello ratifica lo sostenido con respecto a las actividades que se deben hacer en casa y las que se deben hacer en clase. Los docentes podrían identificar debilidades en sus procesos áulicos para corregirlas y aumentar de forma equilibrada las cuatro destrezas básicas. Sin embargo, en lo que respecta al uso de la lengua, no siempre es de esperar un incremento en términos de rendimiento académico. En la experiencia del presente caso, se advirtió que se pueden encontrar resultados negativos que repercuten en el promedio general. En la búsqueda de una enseñanza de la lengua orientada hacia la comunicación, los estudiantes no están acostumbrados a resolver problemas vinculados a la gramática de la lengua de forma aislada, así como tampoco deberían acostumbrarse, sino que el uso de la lengua debe reflejarse en el desarrollo de las cuatro destrezas básicas dentro de un contexto comunicativo.

Por último, se encontró que los dos actores educativos perciben de forma favorable el AI. Sin embargo, ello no implica que no existan algunos reparos entre unos y otros, como cuestionar el tiempo empleado para planificar una clase, en el caso del profesor, o el tiempo destinado para ver un video previo a la clase, en el caso de los estudiantes. Más

allá del estrés que supone acostumbrarse al modelo AI, se advierten muchas ventajas que los propios actores educativos celebran.

Referencias bibliográficas

- Adnan, M. (2017). Perceptions of senior-year ELT students for flipped classroom: a materials development course. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 204-222.
- Amiryousefi, M. (2017). The incorporation of flipped learning into conventional classes to enhance EFL learners' L2 speaking, L2 listening, and engagement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(2), 147-161.
- Baleni, Z. G. (2015). Online formative assessment in higher education: Its pros and cons. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 228-236.
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(4), 28-37.
- Bennasar-García, M. I., Guerrero, J. A., y Zambrano-Leal, N. Y. (2021). Pedagogía y formación docente universitaria hoy en Latinoamérica, una visión epistemológica. *Praxis y Saber*, 12(29), e11267-e11267.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom* (Edición no disponible). International Society for Technology in Education. <https://www.perlego.com/book/858115/flip-your-classroom-reaching-every-student-in-every-class-every-day-pdf>
- Bonilla-García, M. Á., y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, 57, 305-315.
- Bonk, C. J., y Khoo, E. (2014). *Adding some TEC-VARIETY: 100+ activities for motivating and retaining learners online*. Indiana: Open World Books. <https://www.learntechlib.org/p/147416/>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE.

- Chen Hsieh, J. S., Wu, W. C. V., y Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1-2), 1-21.
- Chuang, H.-H., Weng, C.-Y., y Chen, C.-H. (2018). Which students benefit most from a flipped classroom approach to language learning? Flipped classroom does not fit all students. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 56-68.
- Cockrum, T. (2014). *Flipping your English class to reach all learners: Strategies and lesson plans*. Routledge: London.
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE.
- DeCuir-Gunby, J. T., Marshall, P. L., y McCulloch, A. W. (2011). Developing and using a codebook for the analysis of interview data: An example from a professional development research project. *Field methods*, 23(2), 136-155.
- Gasmi, A. A., y Thomas, M. (2017). Academic writing in the flipped EFL classroom: A case study on student engagement in Oman. En *Flipped instruction methods and digital technologies in the language learning classroom IGI Global* (pp. 232-251). <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0824-3.ch010>
- Han, Y. J. (2015). Successfully flipping the ESL classroom for learner autonomy. *TESOL Journal*, 2(1), 98-109
- Koponen, J. (2019). The flipped classroom approach for teaching cross-cultural communication to millennials. *Journal of Teaching in International Business*, 30(2), 102-124.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lee, G., y Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL quarterly*, 52(1), 62-84.
- Morgan, D. L. (1997). *Planning and research design for focus groups. Focus groups as qualitative research* (2 edition). London: SAGE.

- Muñoz-Justicia, J., y Sahagún-Padilla, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7* (Manual de uso) (p. 135). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. https://www.researchgate.net/publication/288824979_Hacer_analisis_cualitativo_con_Atlasti_7
- Soliman, N. A. (2016). Teaching English for Academic Purposes via the Flipped Learning Approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 122-129.
- Turan, Z., y Akdag-Cimen, B. (2020). Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 590-606.
- Vaezi, R., Afghari, A., y Lotfi, A. (2019). Flipped teaching: Iranian students' and teachers' perceptions. *Applied Research on English Language*, 8(1), 139-164.

El desarrollo de habilidades en la competencia oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de la implementación de herramientas web en colegios secundarios públicos de Colombia

Genny Gómez Bustamante

Introducción

El conocimiento de inglés es una de las competencias con más demanda en la educación actual, pues, en el marco de la globalización, el intercambio de ideas, pensamientos y conocimiento con otras culturas requiere de competencias comunicacionales en un lenguaje común que posibilite la interacción entre unos y otros. A ello se le suma que uno de los requerimientos laborales en el siglo XXI es el dominio del inglés, y que muchas de las referencias bibliográficas en las distintas profesiones se encuentran en dicho idioma.

En este sentido, la incorporación de herramientas web en todas las esferas de acción del ser humano se establece como otro de los retos actuales de la educación. De este modo, pensar en la incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje del inglés se perfila como una oportunidad para los educadores del siglo XXI, máxime cuando se piensa en la educación globalizada y permeada por la pandemia de la COVID-19.

El objeto de estudio de este trabajo se centra en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En el contexto local sudamericano, el inglés carece de una función social comunicacional inmediata para el alumno fuera del aula. Es por ello por lo que se deben generar estrategias y usar diferentes recursos que faciliten al estudiante el aprendizaje significativo. Así, la búsqueda de prácticas orales a través de herramientas virtuales que involucren al estudiante con contextos de uso diferentes resulta de gran relevancia.

Este trabajo describe una investigación que tuvo como objetivo establecer cómo se desarrollan las habilidades de la competencia oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de la implementación de herramientas web en cinco colegios secundarios públicos de Colombia durante la pandemia de la COVID-19.

Marco teórico y conceptual

Aprendizaje de lengua extranjera y competencia comunicativa

Al distinguir entre una segunda lengua y una lengua extranjera, Muñoz (2002, pp. 112-113) explica que una segunda lengua es

una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España.

La enseñanza de lenguas extranjeras tiene como objetivo central el desarrollo de la competencia comunicativa de quien aprende. Chomsky (1957), en su gramática generativa, definía a la competencia comunicativa como aquella que implicaba simplemente el conocimiento del sistema lingüístico de una lengua en particular. Por su parte, Hymes (1984), en contraste con la noción de Chom-

sky, explica que la competencia comunicativa es la habilidad de usar el lenguaje correctamente en una comunidad hablante determinada, es decir, se incluye una dimensión comunicativa y cultural en este concepto. De igual manera, Krashen y Terrell (1983) definen la competencia comunicativa como el uso del lenguaje en la comunicación social. Luego, el mismo Hymes (1972) describe a la competencia comunicativa como el conocimiento y la habilidad para el uso de la lengua, al determinar con precisión qué decir, a quién, por qué, cómo, dónde y cuándo, e incluye el uso correcto y apropiado de esta.

Por su parte, la producción oral en inglés, o en cualquier lengua extranjera, exige de los docentes y estudiantes el uso de estrategias diversificadas. A partir de la convicción de que los estudiantes carecen de un contexto interaccional inmediato por fuera del aula de clase, los docentes deben construir los ambientes propicios para ello.

Para lograr esta producción durante el desarrollo de la clase, el estudiante debe estar expuesto a situaciones comunicativas que tengan lugar en ambientes naturales lo más genuinos posible. Para facilitar un proceso de aprendizaje asertivo, en la mayoría de los casos de enseñanza de un idioma extranjero, se busca trasladar los patrones reales de comunicación al aula y promover actividades interactivas y realistas con el fin de ayudar a los estudiantes (Manga, 2006).

Educación a distancia, TIC en educación y pandemia COVID-19

La educación a distancia nació como una solución a los problemas de cobertura y calidad que aquejaban a un número elevado de personas, quienes deseaban beneficiarse de los avances pedagógicos, científicos y técnicos que habían alcanzado ciertas instituciones, pero que eran inaccesibles, bien por la ubicación geográfica, bien por los elevados costos que implicaba un desplazamiento frecuente o definitivo a esas sedes (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 1).

La educación virtual es una forma de educación a distancia, en tanto es una modalidad de esta. Es por ello pertinente para este análisis tener en cuenta las similitudes y las diferencias entre las dos modalidades de educación a distancia: la tradicional y la virtual, como la presentan Yong, Nagles, Mejía y Chaparro (2017).

Cuadro 1. Comparación entre las modalidades de educación a distancia tradicional y virtual

	Educación a distancia tradicional	Educación a distancia virtual
Espacio	Desde cualquier espacio físico	Aula de clase virtual
Tiempo	Indeterminado	Indeterminado
Comunicación	Correspondencia, radio, televisión, teléfono – limitada	Foros, chat, mensajería virtual, correo electrónico – fluida
Maestro	Enseña – encuentros presenciales	Orienta – tutorías virtuales
Estudiante	Guiado – pasivo	Autónomo – activo
Contenidos	Material impreso – secuencial	Material electrónico – interactivo
Centrado en	La enseñanza	El aprendizaje

Fuente: Yong, E., Nagles, N., Mejía, C. y Chaparro, C. (2017).

En el año 2020, la COVID-19 llegó para cambiar el escenario educativo. Debido al aislamiento social indicado durante la pandemia, fue necesario buscar alternativas urgentes para continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una de las medidas que los países de la región adoptaron ante la crisis fue la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos, lo que dio origen al despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con uso de tecnología o sin él).

Las herramientas web son aplicaciones que se encuentran en Internet y que permiten el trabajo en la red de diversas maneras y con variados formatos, tales como textos digitales escritos y orales, videos y fotografías, entre otros. Para Martínez de Salvo (2010), la posibilidad del uso de herramientas web en el proceso de enseñanza permite

múltiples posibilidades didácticas. En este sentido, Díaz Larenas y Jansson Bruce (2011) sugieren que

el proceso de aprendizaje del inglés se actualiza, hoy en día, a través del uso de las TIC en el aula. Esto permite cambiar la mirada del antiguo esquema de aprendizaje guiado, por uno de participación del estudiante y del profesor. Las nuevas tecnologías no sólo constituyen un conjunto de herramientas al servicio de las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino que conforman un entorno, un espacio, un ciberespacio, en el cual se producen las interacciones humanas (p. 10).

Es así como las TIC llegan al ámbito educativo para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rojas, 2013) y posibilitar, gracias a sus características particulares, el desarrollo de un aprendizaje significativo en los estudiantes. El aprendizaje con TIC se configura como significativo, dado que “la nueva información se enlaza con las ideas pertinentes de afianzamiento que ya existen en la estructura cognoscitiva del que aprende” (Ausubel, 1983, p. 18).

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron este proyecto fueron: ¿Qué herramientas virtuales facilitan el desarrollo de la competencia oral en inglés como lengua extranjera en los cinco colegios secundarios de Colombia?, ¿de qué manera la incorporación de las herramientas web en el proceso de enseñanza del inglés transforma los métodos, el diseño curricular, la evaluación y el mismo papel del maestro, del alumno y de las instituciones educativas?, y ¿cómo apoyan las herramientas web el aprendizaje significativo de la competencia comunicativa oral en inglés?

El objetivo general de la investigación fue establecer el desarrollo de las habilidades en la competencia oral del inglés como lengua extranjera, a través de la implementación de las herramien-

tas web en el grado noveno de cinco colegios secundarios públicos de Colombia. Los objetivos específicos, por su parte, fueron: rastrear las experiencias de aprendizaje del idioma extranjero a través de las herramientas web; indagar la implementación de algunos recursos web que la virtualidad ofrece para el aprendizaje de la competencia oral en inglés; identificar los modos en que las herramientas web dan soporte al aprendizaje significativo de la competencia comunicativa oral en inglés, y determinar el papel que cumple el uso de herramientas web en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y las formas en que facilitan el desarrollo de la oralidad.

Marco metodológico de la investigación

La metodología utilizada en esta investigación es de corte mixto. Como lo mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 30): “La investigación mixta es un enfoque relativamente nuevo que implica combinar los métodos cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio”. La presente investigación es un estudio de caso, por tratarse de un tema que es único, con características que ameritan un estudio profundo y un acercamiento al contexto donde se desarrolla el fenómeno a investigar. Es, además, una investigación dentro de lo que se ha denominado *e-research*, ya que se observaron clases sincrónicas en tiempos de pandemia y para ello se requirió de la virtualidad, al tiempo que se utilizaron instrumentos digitales para el recabado de datos *online*, tales como las encuestas a los estudiantes y docentes, las observaciones de clases sincrónicas, el uso de las TIC y la discusión del grupo focal vía Zoom. Es importante señalar que el uso del *e-research* en este estudio de caso permitió obtener información sobre cómo interactúan los estudiantes con el contenido, los materiales de aprendizaje y las herramientas tecnológicas. Permitió también estudiar la interacción con el profesor y con los compañeros.

Contexto y población

Los sujetos que participaron de esta investigación fueron estudiantes de grado noveno de cinco ciudades colombianas seleccionadas con el fin de tener un panorama diversificado en términos de contextos locativos, ya que las instituciones públicas de Colombia tienen los mismos lineamientos curriculares.

No obstante, fue necesario profundizar en el contexto real de cada una de ellas e indagar sobre las posibilidades del desarrollo de la lengua extranjera según las metodologías, los recursos tecnológicos con los que cuenta cada institución y generar análisis comparativos que ayuden a llegar al fondo del problema de investigación objeto de este estudio. Las instituciones y su ubicación son:

- Institución 1: IE León XIII Soacha (Soacha; Departamento de Cundinamarca)
- Institución 2: IE Ceat General Piero Mariotti (Yumbo; Departamento de Valle del Cauca)
- Institución 3: IE Pablo Correa León (Cúcuta; Departamento de Norte de Santander)
- Institución 4: IE Concejo de Medellín (Medellín; Departamento de Antioquia)
- Institución 5: IE David Sánchez Juliao (Lorica; Departamento de Córdoba)

Todas las instituciones educativas (IE) elegidas son de carácter público.

Para el recabado de datos se utilizaron encuestas, observación de clases digitales y entrevistas. La investigación se desarrolló con ruta metodológica que desplegamos en los siguientes apartados.

Encuesta

Las encuestas se realizaron a principios de febrero de 2020 y fueron administradas a 133 alumnos de grado noveno. Se realizó una muestra

probabilística aleatoria simple, ya que cualquier estudiante tiene la posibilidad de ser seleccionado por cada uno de los docentes de inglés de noveno año de cada institución. El propósito fue conocer mejor, desde la perspectiva de los estudiantes, su sentir sobre la clase de inglés y particularmente sobre la competencia oral. Se indagó sobre su percepción ante las clases de inglés, la integración de las herramientas web y el desarrollo de las competencias en clase, entre otros aspectos.

Observación de clase

Este instrumento permitió la exploración a profundidad de cada uno de los elementos de las clases, pues se realizó de manera virtual, debido a las restricciones impuestas por la pandemia. Los docentes compartieron los enlaces de las clases y se pudo así observar las clases de inglés de noveno año de las instituciones mencionadas. Además, esto permitió observar las interacciones de los estudiantes con sus pares y con sus docentes, y de allí tomar elementos propios de cada contexto que sirvieron para fundamentar este estudio de caso.

Proceso de intervención

Dentro de la observación de clase se realizó un proceso de intervención con la institución educativa Concejo de Medellín.

Las clases fueron observadas en los tiempos de pandemia y de manera sincrónica a través de la aplicación Google Meet. Para el desarrollo de las clases de la IE Concejo de Medellín se diseñó una secuencia didáctica de tres momentos de clase para los que se especificaron con detenimiento los pasos a seguir. El primer momento consistió en la escritura de un texto guía sobre el tema mencionado: ecoparques. Luego, los alumnos debían verificar su redacción con un *link* llamado Spell checker, herramienta que permite corregir errores de composición y redacción en inglés. En el segundo momento, se realizó la primera parte de la práctica oral de dicho texto. Para mejorar la pronunciación, los estudiantes recurrieron a tres *links* que dirigían a tres aplicaciones

online. La primera aplicación se llama Acapella; en ella los estudiantes escriben las palabras o frases cuya pronunciación no tienen clara y la aplicación las expresa correctamente las veces que sea necesario. La segunda aplicación que utilizaron fue Talktyper, la cual solo sería útil una vez que tuvieran clara la pronunciación para registrar por escrito aquello que leían. Talktyper resulta interesante, para identificar errores al leer, dado que pueden visualizarse para identificar aquellas palabras que se deben mejorar. Finalmente, la tercera aplicación utilizada fue Vocaroo, que se utilizó para grabar el resultado final de las dos prácticas anteriores.

En el tercer momento de la clase, se llevó a cabo la socialización de la práctica anterior. Para ello, se utilizaron herramientas con las que se pueden hacer grabaciones, presentaciones en diapositivas y video. Los alumnos grabaron un video sobre el tema de ecoparques. Para lograr un producto final bien pronunciado, los alumnos debieron hacer las prácticas detenidamente como se había indicado en los momentos anteriores. El objetivo final de estos tres momentos fue identificar mejoras en la oralidad en inglés con el uso de las herramientas web propuestas.

Grupo focal

El grupo focal se realizó en junio del 2020 por medio de la aplicación Zoom con los cinco docentes que representaron a las regiones y que constituyen la muestra de esta investigación. El grupo tenía una guía de temas que dirigía la discusión en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo se enseña el inglés en su región?, ¿cómo se da el uso de las TIC en el proceso de enseñanza del inglés?, ¿cuáles son los aportes más significativos para el uso de TIC en el proceso de enseñanza del inglés?, ¿cuál es la relación inglés-uso de TIC-enseñanza?

Análisis de los datos

De los registros realizados en la observación de las clases se identificaron algunas categorías de análisis que habían sido señaladas en el marco conceptual de la investigación. Dichas categorías fueron:

- Funciones de la tecnología en los procesos de producción oral en inglés
- Interacción con el uso de TIC en las clases
- Usos y actitudes de los estudiantes frente a la tecnología
- Trabajo colaborativo
- Rol docente

Los datos se triangularon para comparar las opiniones, reacciones y resultados de las prácticas de la clase de inglés con TIC, teniendo en cuenta los puntos de vista de los participantes.

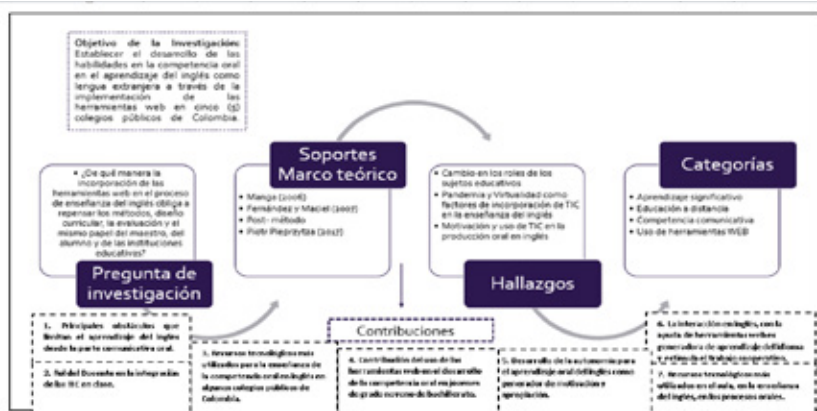
Hallazgos más relevantes

Las respuestas a las encuestas de los estudiantes permitieron identificar cómo las herramientas web apoyan el aprendizaje significativo de la competencia comunicativa oral en inglés. De la observación de clase realizada en las cinco instituciones es claro que la mayoría de los estudiantes evitan hablar en inglés y prefieren escribir. Sin embargo, el uso de la tecnología los motiva a mejorar la pronunciación, porque permite incorporar práctica oral a la cotidianidad del estudiante, la cual es limitada en el aula de clase convencional. En cuanto a la interacción entre los estudiantes durante el uso de las herramientas tecnológicas, se observa que estos disfrutaban mucho de la clase cuando cuentan con tecnología que ayude en sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, también se observa que algunos estudiantes se sienten intimidados para usar el inglés, con recursos o sin ellos, y prefieren no participar y permanecer en silencio durante la clase.

Los docentes encuestados consideran importante el uso de métodos activos y participativos, la utilización de situaciones cotidianas, el uso de TIC, el desarrollo de la competencia oral y los cambios en las estrategias metodológicas. No obstante, en lo referido a la oralidad, entienden la práctica oral y la comunicación en inglés dentro de las clases como menos importante que otras actividades.

La totalidad de los docentes del grupo focal manifestaron que en torno a la enseñanza de inglés existe un pluralismo de acción en cada una de las regiones. Ello es debido a la capacidad de cada región y a los recursos de las instituciones. Aunque en Colombia existan lineamientos nacionales para la enseñanza y aprendizaje del inglés, el contexto regional de cada institución evidencia un pluralismo en la práctica.

Para el análisis y la triangulación de la información obtenida en la investigación, se explicitaron las relaciones entre los elementos de cada pregunta y los objetivos de la investigación, las categorías de análisis y los resultados. Estos a su vez permitieron la comprensión de una trama conceptual en torno a la producción oral, tal como se presenta en el siguiente esquema:



En relación con el uso de las TIC para la producción oral de los alumnos en las clases estudiadas, los datos muestran dos aspectos centrales:

1. Un desarrollo de la competencia comunicativa oral enriquecida. Las TIC son herramientas que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa y particularmente la oralidad en inglés, pues mediante el uso de los diversos recursos el estudiante puede

practicar, escuchar, grabar y comparar. No necesita hacerlo en clase, dado que puede recurrir a ellos en tanto los tiene a disposición, lo cual favorece aspectos como la práctica autónoma y la confianza.

Esta competencia comunicativa enriquecida es referida por los alumnos, como se ve en los siguientes comentarios:

Las clases con tecnología me parece genial, porque con todos los programas que hemos visto podemos aprender mucho mejor la pronunciación en inglés (Estudiante 8 - Encuesta).

Me ha parecido muy bien el grabar videos porque nos ayuda más a pronunciar cosas que me parezcan muy difíciles; sí, me gusto (Estudiante 9 - Encuesta).

A mí me gustó cuando grabábamos las voces y luego con la profesora grabábamos lo que practicamos; el trabajo se hace mucho mejor en pronunciación (Estudiante 10 - Encuesta).

Por fin encontramos otras herramientas que nos van a ayudar en la pronunciación que tanto nos cuesta, porque considero que el inglés es difícil y es agradable encontrar la forma de aprenderlo y practicarlo de manera diferente y divertida (Estudiante 12 - Encuesta).

Como lo mencionan Rico, Ramírez Montoya y Montiel Bautista (2016, p. 2), “es precisamente la habilidad oral la que representa un desafío en la enseñanza, ya que se necesitan actividades que combinen recursos educativos tecnológicos que en verdad contribuyan a la fluidez al hablar”. En los dichos de los estudiantes, la oralidad es estimulada con las herramientas TIC y se puede ver cómo ellos mismos hacen referencia a lo expuesto por Díaz Barriga (2002), quien insiste en la importancia de aplicar estrategias de enseñanza con apoyo en las TIC para favorecer el aprendizaje.

2. Un incremento de la motivación en clase de inglés. El uso de las TIC como estrategia complementaria en el proceso de aprendizaje del inglés se convierte en un elemento motivante, dado que

se involucran los intereses, afinidades y capacidades de los estudiantes. La motivación es un “elemento esencial para la marcha del aprendizaje y es inherente a la posibilidad de otorgar sentido y significado al conocimiento” (Reyes, 2011, p. 1). De este modo, se potencia la competencia oral, pues los ejercicios de autocorrección, preparación y corrección por parte de los estudiantes se hacen antes de las clases presenciales, y en el momento que cada uno disponga para ello. Las TIC permiten una preparación previa acorde a los tiempos y ritmos de trabajo de cada estudiante.

En este sentido, los estudiantes comentan:

Es genial (Estudiante 1- Encuesta).

Se utiliza lo que más nos gusta y al mismo tiempo estamos aprendiendo inglés (Estudiante 2 – Encuesta)

Es más divertido y hay muchos juegos (Estudiante 3- Encuesta).

El trabajo con diferentes herramientas web produce un mayor aprovechamiento del tiempo, los contenidos se asimilan mejor, haciéndose el proceso más interesante; además, estas actividades ayudan a darle la importancia necesaria al inglés como segunda lengua (Estudiante 5 - Encuesta).

Me gusta saber *links* para practicar la pronunciación y prepararme para la clase en casa, cuando no sé cómo se pronuncia algo, lo busco (Estudiante 7 - Encuesta).

En relación con los docentes, el uso de herramientas web en los procesos de enseñanza se constituye como un instrumento para la reinvención de su rol en medio de la pandemia. El uso de las TIC en general, y de las herramientas web en particular, como parte de la educación del siglo XXI genera no solamente nuevas concepciones en las prácticas educativas, sino que permite que los docentes (y estudiantes) cambien y reinventen su rol. El uso de las herramientas web parece desafiar las concepciones y actitudes de los docentes. Como lo expresa una de las informantes de este estudio:

...el reto también está como docente, salimos de nuestras clases tradicionales, pero, como dice el profe anterior, es muy difícil. Vamos a tratar de hacer lo mínimo que se pueda hacer con las uñas, poco a poco debemos ir cambiando cositas (Profesor 2 - Grupo focal).

El aprendizaje del inglés depende mucho de la motivación que cada individuo tenga, y las herramientas tecnológicas fortalecen mucho esa motivación, los estudiantes de verdad quieren mejorar su pronunciación a través de estas herramientas (Profesor 4 - Grupo focal).

...la educación debe replantearse porque esta es una alternativa; es el cambio de la educación, no necesariamente tenemos que estar sentados en un salón de clase (Profesor 2 - Grupo focal).

...ahora les pongo la temática, trabajamos por Classroom y también les damos las clases por Zoom, les publicamos por la plataforma la clase, la guía, incluyo video explicativo que viene con la pronunciación para que ellos practiquen, están viendo algo en futuro e hicieron una cartelera y grabaron un video expresando qué van hacer en vacaciones (Profesor 1 - Grupo focal).

Conclusión

Este artículo describió una investigación sobre la forma en que un grupo de alumnos de escuelas públicas secundarias de Colombia desarrollaron habilidades de competencia oral en inglés a través de la implementación de diversas herramientas web en tiempos de la pandemia de COVID-19. Los hallazgos de esta investigación estimulan el uso y permanencia de las herramientas web en la clase de inglés para la enseñanza de la oralidad.

La investigación contribuyó a identificar aquellos recursos tecnológicos más utilizados en el aula para la enseñanza de la competencia oral y describió de qué manera el uso de las herramientas web con jóvenes de grado noveno de bachillerato contribuyó al desarrollo de la competencia oral en inglés. Como aspecto central de esta inves-

tigación, se observó que cuando el estudiante desarrolla autonomía para su aprendizaje oral, se incrementa su motivación y se facilita la apropiación de la lengua. La interacción en inglés con la ayuda de herramientas web parece ser generadora de aprendizajes significativos del idioma y estimula el trabajo cooperativo entre alumnos.

Por otra parte, el rol del docente en la integración de las TIC en clase resulta vital, ya que el educador es quien, con sus estrategias pedagógicas, genera procesos innovadores direccionados a la búsqueda de un propósito específico de aprendizaje. En este sentido, el rol docente se resalta en la introducción de herramientas TIC a la clase. Asimismo, se resaltan las estrategias pedagógicas innovadoras que posibilita la tecnología para concretar dichos aprendizajes significativos.

Referencias bibliográficas

- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Díaz-Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw- Hill Interamericana.
- Díaz Larenas, C. H., y Jansson Bruce, L. (2011). El aprendizaje del inglés y el uso de tecnologías: percepciones de estudiantes y profesores de inglés del nivel secundario chileno. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (5), 1-37.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: Editorial Mc Graw Hill.
- Hymes, D. (1972). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press
- Hymes, D. (1984). *On communicative Competence*. Pensilvania: Universidad de Pensilvania.
- Krashen, S y Terrell, T. (1983). *The natural approach Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.
- Manga, A.-M. (diciembre de 2006). *El Concepto del Entorno en la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*.

<https://www.um.es/tonosdigital/znum12/secciones/Estudios%20P-Ensenanza-Aprendizaje.htm>

- Martínez de Salvo, F. (2010). Herramientas de la Web 2.0 para el aprendizaje 2.0 *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 11(3), 174-190.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Educación Virtual o Educación en Línea. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196492.html>
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.
- ONU (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. New York: Naciones Unidas.
- Reyes, N. (2011). *Motivación del estudiante y entornos virtuales de aprendizaje*. http://dranancyreyes.com/?page_id=52
- Rico, J. P., Ramírez Montoya, M. S., y Montiel Bautista, S. (2016). Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 8(1), 81-95.
- Rojas, P. (2013). *Reforzando el aprendizaje del idioma inglés en el aula con el apoyo y uso de las TIC*. Hidalgo: Universidad Autónoma del estado de Hidalgo.
- Yong, E., Nagles, N., Mejía, C., y Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 80-105. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/814/1332>

Dificultades al escuchar en inglés y efectos de la decodificación en el desarrollo de la destreza auditiva

Mónica Abad Célleri

Introducción

La escucha en un segundo idioma no se desarrolla de modo natural como ocurre en la lengua materna (L1). En el caso del aprendizaje del inglés, los estudiantes enfrentan problemas vinculados tanto a destrezas de abajo-arriba (*bottom-up*), que remiten a destrezas de decodificación (percepción y análisis sintáctico o *parsing*), como a destrezas de arriba-abajo (*top-down*), que se refieren a la construcción del significado. Aunque no existe consenso sobre qué tipo de problemas impiden más la comprensión, muchas investigaciones identifican problemas de abajo-arriba (Goh, 2000; Graham, 2006; Field, 2009; Wang y Renandya, 2012). Por ejemplo, Goh (2000) señala que las principales dificultades de comprensión auditiva se relacionan con las fases de percepción y análisis sintáctico (*parsing*). En estas fases las dificultades más comunes son la percepción de la señal acústica y la segmentación de palabras.

El desarrollo de la destreza auditiva durante la enseñanza de un segundo idioma no recibe la importancia necesaria, y, lo que es peor aún, los estudiantes no reciben instrucción sobre cómo desarrollar y cultivar esta destreza, sino que solamente son evaluados en cuanto a lo

que entendieron o no sobre un audio o video, muchas de las veces ante toda la clase, lo cual les produce ansiedad (Field, 2008; Vandergrift y Goh, 2012). Así, los docentes, sin haber impartido instrucción sobre esta destreza de una manera sistemática, esperan que los alumnos la desarrollen a través de mucha práctica (Rost, 2001, p. 13; Vandergrift y Goh, 2012). Sin embargo, quien aprende un idioma extranjero mal podría beneficiarse de la escucha extensiva si no desarrolla primero la capacidad de descodificar y entender el material que escucha (Field, 2008).

Asimismo, la enseñanza de la escucha se ha enfocado principalmente en el producto, es decir, en la obtención de la respuesta correcta, sin dar la debida importancia al proceso por el cual se llega o no a esa respuesta (Vandergrift, 2007; Field, 2008). Esto constituye una de las principales falencias del enfoque de comprensión auditiva centrado en la evaluación y no en la enseñanza (Field, 2008). Los ejercicios de escucha requieren que los estudiantes asuman el rol de oyentes nativos sin que se les enseñe el requisito fundamental para actuar como oyentes nativos: la habilidad para descodificar la sustancia sonora (Cauldwell, 2013, p. 256).

Debido a que la enseñanza de la escucha en una segunda lengua (L2) ha priorizado la instrucción de estrategias de arriba-abajo, lo cual parece haber repercutido en la investigación, existen pocos estudios enfocados en el desarrollo de las destrezas de percepción, menos aún en el contexto latinoamericano. La investigación que aquí se describe intenta contribuir con evidencia empírica en esta área. Este trabajo describe los resultados de una investigación que indaga sobre el desarrollo de estrategias de percepción auditiva de un grupo de alumnos de una universidad de Ecuador.

Preguntas y objetivos de investigación

Las dos preguntas de investigación que guiaron la indagación fueron: ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes uni-

versitarios al momento de la escucha de este idioma?, y ¿cuál es el efecto de una enseñanza basada en el proceso de decodificación en el desarrollo de la destreza auditiva?

Por su parte, los objetivos buscados en este trabajo fueron diagnosticar las dificultades que presentan los estudiantes universitarios al momento de escuchar audios en inglés y evaluar el efecto de una instrucción en destrezas de decodificación en el desarrollo de la destreza auditiva.

Marco metodológico de la investigación

El presente estudio se realizó en el período académico de marzo-julio 2018 con 230 estudiantes universitarios de 21 años de edad promedio que cursaban clases de inglés en una universidad privada de Cuenca, Ecuador. Se utiliza el enfoque de métodos mixtos, ya que se analizaron datos cuantitativos y cualitativos con el propósito de entender en profundidad el problema de investigación. Los participantes completaron voluntariamente un cuestionario acerca de dificultades al escuchar audios en inglés que fue adaptado de la escala de problemas de comprensión LCPS (*Listening Comprehension Problem Scale*), desarrollada por Zhang y Zhang (2011). También, para determinar el efecto de la decodificación, se siguió un diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente (Mertens, 2015), ya que los 37 participantes no fueron seleccionados aleatoriamente, sino que pertenecían a dos clases intactas del mismo nivel de suficiencia de inglés, en las que un mismo docente impartía igual instrucción, y a las que se les designó como grupo experimental y grupo de control de manera aleatoria. Luego de tomar un *pre-test*, dichos estudiantes recibieron 6 horas de clases de decodificación usando la técnica de “la ventana al discurso oral” (*the window on speech*), desarrollada por Cauldwell (2013), que es una manera de representar por escrito las características de ritmo y entonación del discurso espontáneo fluido que permite explorar y aprender acerca de la realidad de la sustancia sonora. Luego

de la intervención, los participantes tomaron un *post-test* (que incluye una sección de descodificación, otra de comprensión general y otra de autoevaluación de la comprensión), completaron una encuesta que indaga sobre las opiniones de los estudiantes con respecto a las prácticas de descodificación del discurso recibidas durante la intervención, y, finalmente, 12 estudiantes participaron en una entrevista.

Análisis de los datos

Las tres dificultades más comunes que se identificaron en este estudio al escuchar audios en inglés fueron: demasiadas palabras nuevas (4,27 puntos), dificultad para reconocer sonidos debido a que las personas hablan muy rápido (4,26), y no poder separar el flujo verbal en palabras (4,22). Las menos frecuentes, en cambio, fueron no poder identificar con claridad las ideas clave del mensaje (3,1), olvidarse rápidamente de lo escuchado (3,08), y no entender el mensaje de todo el audio (2,8) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Dificultades de estudiantes universitarios al escuchar audios en inglés

	Media	Error estándar
Me doy cuenta de que hay demasiadas palabras nuevas	4,27	0,05
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que las personas hablan muy rápido	4,26	0,05
No puedo separar el flujo verbal en palabras	4,22	0,05
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido a que se unen, cambian o se omiten	3,96	0,06
Tengo dificultad en reconocer sonidos debido al acento y entonación de los hablantes	3,87	0,06
No atiendo al audio cuando pienso en el significado de lo que acabo de escuchar	3,66	0,07
Tengo dificultad en reconocer palabras debido a que las pronuncio incorrectamente	3,57	0,07

No reacciono rápidamente a las palabras que escucho	3,50	0,06
No reconozco palabras aprendidas anteriormente	3,40	0,06
No entiendo el mensaje de algunas partes del audio	3,40	0,06
No entiendo una palabra que tiene más de un significado	3,27	0,06
No comprendo la siguiente parte del audio debido a problemas previos de comprensión	3,23	0,07
No entiendo oraciones largas, aunque entiendo la mayoría de las palabras en las oraciones	3,22	0,07
Pierdo mi concentración fácilmente	3,16	0,07
No identifico claramente las ideas clave del mensaje	3,10	0,06
Me olvido rápidamente de lo escuchado	3,08	0,07
No entiendo el mensaje de todo el audio	2,80	0,07
Me siento nervioso/a	2,77	0,07
<i>Promedio de problemas</i>	3,49	0,04

Nota: La escala que se ha promediado es de mínimo 1, que significa que nunca ocurre el ítem que se afirma, y 5, que señala que ocurre siempre.

En cuanto a las dificultades presentadas por el grupo experimental y de control, se encontró que antes de la intervención las principales dificultades para los dos grupos son: la dificultad para reconocer los sonidos debido a que las personas hablan muy rápido (4,25 puntos), el darse cuenta de que hay muchas palabras nuevas (3,78), y el tener dificultad en reconocer palabras porque se unen, cambian u omiten (3,73). No se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos. De la misma manera, el *pre-test* no reflejó diferencias significativas entre los dos grupos. En lo que respecta al *post-test*, se advierten cambios muy significativos en el grupo experimental comparado con el de control. El experimental incrementó 4,19 puntos, mientras que el de control solamente 3,36 en la sección de comprensión auditiva. En la sección de decodificación, el número de palabras reconocidas correctamente fue de 7,08 en el grupo experimental y 4,57 en el grupo de control (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Post-test* intergrupos

	Grupo Inter- vención		Grupo Control		Total		P
	Me- dia	Err. Est.	Me- dia	Err. Est.	Media	Err. Est.	
Post <i>Comprehen- sion test</i> /10	4,19	0,29	3,36	0,20	3,90	0,21	0,033*
Post # de palabras correctas /20	7,08	0,58	4,57	0,76	6,20	0,49	0,015*
Autoevaluación del porcentaje de comprensión	55,76	3,45	40,00	3,63	50,25	2,81	0,008**

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue U de Mann Whitney.

Al evaluar las diferencias entre el pre- y el *post-test*, se encontró que la comprensión aumentó más en el grupo experimental (1,19) que en el grupo control (0,29). Otro aspecto fue la cantidad de palabras correctas que incrementaron en ambos grupos. El grupo experimental subió 2,42 puntos, mientras que el grupo de control subió 0,14 puntos. De la misma forma, la autoevaluación del porcentaje de comprensión aumentó en el grupo experimental, en tanto que el de control no sufrió ningún cambio (ver Tabla 3).

Tabla 3. Diferencia intergrupos entre el pre- y *post-test*

	Grupo Inter- vención		Grupo Control		Total		P
	Media	Err. Est.	Media	Err. Est.	Media	Err. Est.	
Dif <i>Comprehension test</i> /10	1,19	0,22	0,29	0,30	0,87	0,19	0,029*
Dif # de palabras co- rrectas /20	2,42	0,42	0,14	0,49	1,63	0,36	0,001**
Autoevaluación del por- centaje de comprensión	16,53	2,98	0,00	2,93	10,75	2,51	-

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue U de Mann Whitney.

* Existe diferencia significativa con un p valor de 0,05.

Al comparar internamente las variaciones de cada grupo, contrastando pre- y *post-test*, se observó que la comprensión auditiva se incrementó de 3 a 4,19 en el grupo experimental, el número de palabras correctas de 4,65 a 7,08 y la percepción de comprensión de 39,23 a 55,76. No obstante, en el grupo de control no se encontraron cambios significativos (ver Tabla 4).

Tabla 4. Diferencias intersujetos entre el pre- y el *post-test*

	Grupo Inter-		p	Grupo Control		p
	vención			Pre	Pos	
	Pre	Pos				
<i>Comprehension test</i> /10	3,00	4,19	0,000**	3,07	3,36	0,297
# de palabras correctas /20	4,65	7,08	0,000**	4,43	4,57	0,799
Autoevaluación del porcentaje de comprensión	39,23	55,76	0,000**	40,00	40,00	1,00

Nota: La prueba estadística aplicada a todos los casos fue U de Mann Whitney.

* Existe diferencia significativa con un p valor de 0,05.

Los resultados de la encuesta posterior a la intervención indican que el 65 % de participantes afirma no haber usado la técnica de “la ventana al discurso oral”. La mayoría estaba de acuerdo en que esta técnica les permitió entender lo que sucede cuando los nativo-hablantes de inglés conversan naturalmente (3,42), por lo que podrían recomendar a los profesores de inglés incorporar esta técnica para enseñar la destreza auditiva (3,42). Además, sostienen que esta técnica les ayudó a mejorar la destreza auditiva en inglés (3,38). Muy pocos afirmaron que les pareció cansador o aburrido (1,73 y 1,50 respectivamente) (ver Tabla 5).

Tabla 5. Percepciones de los estudiantes del grupo experimental acerca de la intervención recibida

	Total	
	Media	Err. Est.
El escuchar y analizar el discurso en tablas me ayudó a mejorar mi destreza auditiva en inglés	3,38	0,12
El escuchar y analizar el discurso en tablas me permitió entender lo que sucede cuando los nativo-hablantes de inglés conversan naturalmente	3,42	0,13
El escuchar y analizar el discurso en tablas me pareció aburrido	1,50	0,14
El escuchar y analizar el discurso en tablas me pareció cansador	1,73	0,18
El escuchar y analizar el discurso en tablas me pareció interesante	3,04	0,13
Recomiendo a los profesores de inglés incorporar este tipo de actividades cuando enseñan la destreza auditiva	3,42	0,10

Asimismo, los resultados de las entrevistas indican que el principal problema de la mayoría de los estudiantes es que no entienden los audios, porque consideran que el discurso oral es demasiado rápido, seguido del problema de no poder reconocer palabras que forman parte de su vocabulario y la dificultad en entender la pronunciación. Los estudiantes piensan que estos problemas se deben principalmente a la falta de práctica de la destreza auditiva. En menor medida, también atribuyen estos problemas a que no recibieron la preparación suficiente en el colegio y a que la pronunciación es muy diferente de la forma de escribir y de la pronunciación de los docentes. En cuanto a lo que ellos perciben que entienden del discurso oral de los audios, tres personas indicaron entender un 30 %, dos, el 20 %, otras dos, el 40 %, dos más, el 50 %, dos, el 60 % y solamente un estudiante indicó entender el 65 %. Al preguntarles sobre sus estrategias para responder

las preguntas de los ejercicios o pruebas cuando no entienden el discurso oral, manifestaron hacerlo por deducción, usando el contexto y basándose en las palabras de las preguntas escritas, como se puede apreciar en las siguientes citas:

Me fijo en palabras clave de las preguntas y luego es fácil darse cuenta y encerrar la respuesta correcta (A33).

Las preguntas son tan coherentes que uno ya sabe que la respuesta no puede ser otra opción porque no tendría sentido, entonces es fácil adivinar la respuesta (A5).

Realmente no entiendo los audios y solo leo las preguntas y trato de imaginarme qué puede ser. Luego, ya cuando algún compañero dice la respuesta, yo copio (A7).

Entiendo pocas palabras y luego por el contexto trato de conectar todo y así me doy cuenta de las respuestas (A16).

Con respecto a sus hábitos de estudio de la destreza auditiva, casi todos indicaron no estudiar ni practicar antes de las pruebas.

En cuanto a la opinión de los estudiantes sobre el método de decodificación de “la ventana al discurso oral” y sobre su utilidad, casi a todos les pareció interesante (excepto a un estudiante que dijo que era un poco aburrido) y todos ratificaron su utilidad y ayuda para mejorar la comprensión auditiva, como se puede observar en los siguientes extractos:

Me pareció un método muy bueno, porque me ayudó a poder comprender lo que realmente dicen los nativo-hablantes (A54).

Me pareció excelente porque usted repitió varias veces hasta que nos demos cuenta de lo que realmente decían y luego nos hizo practicar, entonces nos dimos cuenta cuando la pronunciación cambiaba. Pienso que es muy útil (A18).

El método es bueno para darse cuenta de lo que dicen, pero cuando repetía muchas veces la misma oración y yo no entendía para es-

cribir lo que decía, me cansaba y eso me pareció un poco aburrido. Creo que mejor solo debería poner el audio dos veces y decimos la oración que era. Pero es bastante útil, porque se aprende a pronunciar y a escuchar. Por ejemplo, yo no sabía eso de que se unían las palabras y ahora por lo menos cuando escucho ya sé que eso ocurre (A27).

Súper bueno el hecho de practicar y practicar de esta manera sabiendo lo que dicen exactamente cuando hablan es de mucha ayuda. Porque, cuando repiten el audio varias veces pero al final igual no entendemos, no sirve de mucho realmente (A44).

A mí sí me ha ayudado, la verdad. Especialmente entender eso de que las palabras se juntan y así me doy cuenta cómo es el inglés y que no se debe tratar de escuchar palabra por palabra (A37).

En lo que concierne a lo aprendido por los estudiantes, se puede observar que la mayoría entendió muy bien lo que se intentó enseñar, es decir, que las palabras no enfatizadas por el hablante tienden a unirse y reducirse, lo cual causa problemas de entendimiento. Las siguientes citas ejemplifican este particular:

hay algunas palabras que se unen y no las dicen por separado, por lo que suena diferente y eso nos causa problemas al entender (A17).

hay palabras enfatizadas que sí se entienden, pero es la sílaba más acentuada la que se reconoce y, como lo que usted dijo, la parte que va en las columnas impares es cuando se unen los sonidos y eso se nos hace difícil de entender (A55).

Aprendí a enfocarme en las palabras acentuadas para entender que las demás son muy rápidas (A30).

ahora aprendí que las palabras se unen y causan dificultad y es eso lo que debemos practicar (A12).

En lo que respecta a la opinión de los estudiantes acerca de si el método de descodificación contribuyó a mejorar su comprensión au-

ditiva, todos dieron una respuesta afirmativa. Tres estudiantes respondieron “sí, un poco”, seis dijeron que sí, dos “sí, ayuda mucho”, y uno “sí, realmente me ayudó”. Asimismo, al preguntarles de qué manera el método les ayudó, indicaron principalmente el hecho de conocer o tener conciencia de lo que ocurre en el discurso conectado, como se puede observar en las siguientes citas:

ahora por lo menos entiendo qué es lo que pasa cuando los nativo-hablantes hablan rápido (A8).

Porque, como le digo, yo tengo muchos problemas para entender, o sea, casi no entiendo nada de lo que dicen. Ahora ya sé que cuando hablan rápido todo lo que dicen se une (A22).

para darme cuenta de lo que sucede cuando hablan súper rápido. Aunque no entiendo al 100 %, pero creo que para llegar a eso necesitamos practicar bastante, así como usted nos hizo (A65).

Ahora sé que no puedo esperar que hablen despacio palabra por palabra, sino que todo es unido y rápido (A41).

Finalmente, los estudiantes indicaron nunca haber practicado la destreza auditiva de la manera que se realizó durante la intervención y, además, manifestaron que en las clases de inglés tomadas anteriormente la forma principal de enseñanza de la destreza auditiva fue a través de escuchar audios y responder preguntas.

Hallazgos más relevantes

Las principales dificultades de los estudiantes están relacionadas al procesamiento de abajo-arriba (*bottom-up*), las cuales, según los estudiantes, se deben principalmente a la falta de práctica y de estudio, a su vocabulario reducido y a la pronunciación dificultada por aspectos propios del uso de los hablantes en contextos genuinos. Esto se confirma con las entrevistas, pues todos los estudiantes indicaron tener problemas de comprensión auditiva y muchos de ellos indicaron no entender casi nada. Dichos hallazgos se alinean con los obtenidos por

Goh (2000), Field (2003), Graham (2006), Field (2009), Wang y Renandya (2012), y Vázquez y Vivanco (2014), quienes encontraron que los principales problemas que impiden la comprensión auditiva son los de percepción y análisis sintáctico o *parsing*. El hecho de que los estudiantes perciban que su vocabulario reducido es el principal obstáculo para su comprensión auditiva está relacionado con los estudios de Wang y Treffes-Daller (2017), Vandergrift y Baker (2015), Adringa *et al.* (2012) y Staehr (2009), quienes encontraron que el conocimiento de vocabulario es uno de los factores predictivos más importantes de la comprensión auditiva en adultos. Sin embargo, como indica Field (2008b), un problema a nivel de vocabulario puede tener por lo menos seis posibles causas: que el aprendiz no conozca la palabra, que conozca la forma escrita pero no la forma oral, que confunda la palabra con otra fonológicamente similar, que conozca la forma oral pero que no la pueda reconocer en el discurso conectado, que reconozca la palabra pero que no sepa el significado o que le asigne un significado erróneo. Como se pudo observar en el test de evaluación del reconocimiento de palabras, los estudiantes pudieron haber tenido la dificultad de reconocer la forma oral de palabras que conocían de manera escrita o el problema de no reconocer palabras en el discurso conectado aunque conocían su forma oral, ya que, de acuerdo al nivel de los estudiantes, la mayoría de estas palabras debían formar parte de su vocabulario. Asimismo, como indica Field (2008b), la mayor fuente de dificultad de comprensión auditiva es la variación de las palabras en el discurso conectado, que es muy diferente a la forma de citación. Por lo general, los docentes enseñan la forma de citación y piensan que los estudiantes no tendrán problema al momento de reconocerlas en el lenguaje fluido.

Con referencia al efecto de la enseñanza de la descodificación en la destreza auditiva de los estudiantes, los resultados obtenidos respaldan dicha afirmación. Los resultados del *pre-* y *post-test* indican que el grupo experimental aumentó muy significativamente su comprensión

en comparación con el grupo de control, que no sufrió ningún incremento, y son determinantes para afirmar que la intervención tuvo un efecto positivo tanto en la comprensión auditiva general de los estudiantes como en el reconocimiento de palabras. Estos resultados coinciden con los de Siegel y Siegel (2015), en cuanto a que el enfoque en los procesos de abajo-arriba al momento de la enseñanza de la escucha no solo incrementa la capacidad de procesamiento auditivo sino que también hace que estos sean percibidos como actividades útiles. De igual manera, los resultados de la encuesta respaldan la anterior afirmación, puesto que la mayoría de los estudiantes indicó que el análisis del discurso realizado contribuyó tanto a su entendimiento de lo que sucede cuando los nativo-hablantes de inglés conversan naturalmente como a mejorar su destreza auditiva, por lo que recomiendan que otros docentes realicen también este tipo de actividades en clase. Igualmente, en la entrevista todos los estudiantes indicaron que el método es útil y ayuda a mejorar la comprensión auditiva.

Conclusiones

Las principales dificultades de los estudiantes al escuchar audios en inglés se resumen en problemas de vocabulario y descodificación del discurso conectado, los cuales, según los informantes de este estudio, se deben a la falta de práctica y estudio, a un reducido vocabulario y a la pronunciación complicada. Por lo tanto, es menester que los docentes enfatizen la enseñanza del vocabulario de manera que no solamente se limiten a proveer el significado de las palabras desconocidas, sino que también trabajen en el desarrollo del reconocimiento de palabras en el discurso conectado, que es el tercer problema más frecuente referido por los estudiantes. Similarmente, es importante tener en cuenta que los mayores problemas que enfrentan los estudiantes al momento de escuchar audios en inglés se deben a la falta de automatización de las destrezas de percepción del discurso oral. Esto sugiere que la instrucción haga hincapié en desarrollar destrezas

de abajo-arriba, ya que, como sostiene Field (2008b), enfocarse en las destrezas de descodificación en lugar de en las de comprensión general es probablemente la manera más efectiva de ayudar a los aprendices, especialmente en niveles iniciales, a mejorar su desempeño al escuchar.

La incorporación de actividades que fomenten el desarrollo de destrezas de abajo-arriba, tales como “la ventana al discurso oral” (*the window on speech*), tiene un efecto positivo en la comprensión general y en el reconocimiento de palabras en el discurso conectado, así como también en la seguridad de los estudiantes para comprender la complejidad del discurso oral.

Como sostiene Cauldwell (2013), la instrucción para docentes en lo que respecta a la enseñanza de la escucha ha omitido la capacitación en la enseñanza de la sustancia sonora por su dificultad inherente, es decir, sus características de ser invisible, efímera, transitoria y difícil de describir, lo cual se convierte en un desafío incluso para docentes con mucha experiencia. Sin embargo, con la técnica de “la ventana del discurso oral” se pueden enseñar fácilmente las características del discurso conectado, como, por ejemplo, cliticación, resilabificación, reducción, entre otras, sin necesidad de abrumar a los estudiantes con reglas fonológicas, sino únicamente con la identificación de las sílabas acentuadas de la unidad de discurso y el análisis de las zonas de reducción. Esta técnica también permite la enseñanza de vocabulario en fragmentos de discurso (*chunks*) en lugar de palabras aisladas, lo cual es recomendado en la literatura como un principio para el desarrollo efectivo de la escucha (Graham, Santos y Francis-Brophy, 2014). Además, los estudiantes comprendieron fácilmente las características del discurso oral, ya que, como expresaron en las entrevistas, la mayoría de ellos pudo explicar lo aprendido. Además, esta técnica ayudó a crear conciencia en los estudiantes de que se puede mejorar la destreza auditiva al entender lo que sucede en el discurso conectado y su posterior práctica, como lo indicó uno de los estudiantes. La importancia de lo

anterior radica en el hecho de que los estudiantes sientan que pueden controlar de alguna manera su aprendizaje de la destreza auditiva, que, según Vandergrift y Goh (2012), es la destreza en la que los aprendices tienen el menor control. Además, como afirma Cauldwell (2013), los estudiantes a menudo sienten que son malos oyentes y atribuyen esta dificultad a una falla personal en ellos mismos, cuando en verdad es una debilidad de la enseñanza de idiomas, lo cual puede producir desmotivación y frenar cualquier esfuerzo para lograr un progreso.

Se sugiere incorporar esta técnica en la fase de posescucha para que la instrucción se enfoque primero en el significado y no se centre en un simple enfoque en la forma (Vandergrift y Goh, 2012). Además, como sostiene Field (2008b), no se trata de abandonar el enfoque de comprensión por completo, ya que tiene sus ventajas (por ejemplo, preparar a los estudiantes para pasar exámenes internacionales, los cuales adoptan la metodología del enfoque de comprensión), sino de tener presentes sus limitaciones para poder ajustar algunos aspectos de su aplicación en las clases de manera que encaje con las necesidades de los estudiantes.

Una limitación del estudio fue el reducido número de clases para la realización de la intervención: solamente 7 clases, una vez por semana, durante 1 hora. Los resultados podrían haber sido diferentes si la práctica de la decodificación se hubiese realizado por 10 a 15 minutos diarios. Quizá la comprensión auditiva de los estudiantes hubiese mejorado aún más, ya que, como sugiere Field (2008), la práctica de la decodificación es mejor realizarla en sesiones cortas pero más frecuentes (*intensive microlistening sessions*) para así lograr la decodificación de manera automática, exacta, rápida y fácil. Esto, sin duda, podría ser comprobado en futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

Adringa, S., Olsthoorn, N., van Beuningen, C., Schoonen, R., y Hulstijn, J. (2012). Determinants of success in native and Non-

- Native listening comprehension: An individual differences approach. *Language Learning*, 62, 49-78.
- Cauldwell, R. (2013). *Phonology for listening: Teaching the stream of speech*. Birmingham: Speech in action.
- Goh, C. C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75.
- Field, J. (2003). Promoting perception: lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57(4), 325-334.
- Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, J. (2008b). *Listening in the Language Classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Field, J. (2009). More listening or better listeners? *English Teaching Professional*, 61, 12-14.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34, 165-182.
- Graham, S., Santos, D., y Francis-Brophy, E. (2014). Teacher beliefs about listening in a foreign language. *Teaching and Teacher Education*, (40), 44-60.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology* (4th ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Rost, M. (2001). Listening. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 7-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Siegel, J., y Siegel, A. (2015). Getting to the bottom of L2 listening instruction: Making a case for bottom-up activities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(4), 637-662. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.4.6>
- Staehr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *SSLA*(31), 577-607.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign

- language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40, 191-210.
- Vandergrift, L., y Goh, C. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.
- Vandergrift, L., y Baker, S. (2015). Learner Variables in Second Language Listening Comprehension: An Exploratory Path Analysis. *Language Learning*, 65(2), 390-416.
- Vásquez, G., y Vivanco, H. (2014). Aural perception mistakes made by native listeners of Chilean Spanish in decoding an English spoken text. *Lenguas Modernas*, 44(2), 115-131.
- Wang, L., y Renandya, W. A. (2012). Effective approaches to teaching listening: Chinese EFL teachers' perspectives. *The Journal of Asia TEFL*, 9(4), 79-111.
- Wang, Y., y Treffes-Daller, J. (2017). Explaining listening comprehension among L2 learners of English: The contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. *System*, (65), 139-150.
- Zhang, Z., y Zhang, L. J. (2011). Developing a listening comprehension problem scale for university students' metacognitive awareness. *The Journal of Asia TEFL*, 8(3), 161-189.

Escritura expresiva y estrés: el caso de docentes de inglés en formación

Juanita Catalina Argudo Serrano

Introducción

El ejercicio de la escritura expresiva ha sido utilizado desde hace algún tiempo en ámbitos educativos. En sus inicios fue desarrollado por el Dr. Pennebaker, quien, al analizar su utilización en diferentes grupos de personas, observó resultados positivos en los individuos tanto a nivel cognitivo, como emocional, social y biológico (Pennebaker, 2004). Se han realizado estudios con personas que han experimentado traumas (Pennebaker y Beall, 1986), en los que se utilizó la escritura expresiva como una estrategia para disminuir el estrés asociado a la inhibición emocional y, a partir de sus resultados, se la puede concebir como una forma de catarsis. También, se ha demostrado que la escritura expresiva reduce pensamientos negativos, ansiedad y depresión (Graf, Gudiano, B. A., y Geller, 2008; Mattina, 2011). Asimismo, Ullrich y Lutgendorf (2002) manifestaron que las personas que reviven situaciones turbulentas sin centrarse en lo que realmente significan dichas situaciones pueden encontrar mejoría; incluso este ejercicio tiene efectos positivos en su salud. Pennebaker (2004) sostuvo que “las personas al hablar una y otra vez de algún suceso traumático pueden encontrar tranquilidad” (Pennebaker, 2004, p. 8), ya que la escritura actúa como una vía o un instrumento para traducir las emociones en palabras.

Este trabajo describe un estudio en el que se investigó de qué manera la escritura expresiva favorece a los docentes de inglés en formación de la Universidad de Cuenca para reducir el estrés académico. En este capítulo se describirán las distintas percepciones de los participantes sobre cómo el ejercicio de la escritura expresiva afecta su nivel de estrés.

Marco teórico y contextual

Estrés

La Real Academia de la Lengua (2018) define al estrés como la “tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves”. En este sentido, Selye (1976) describió algunos experimentos realizados con animales que fueron sometidos a distintas situaciones para provocarles estrés: frío, lesiones, ejercicio físico o administración de medicamentos. El investigador declaró que luego de que los animales experimentaran estas situaciones manifestaban síntomas no vinculados al daño físico. Al realizar estos estudios y evidenciar las molestias que causa el estrés en la salud, Selye (1976) diseñó el Modelo del Síndrome General Adaptativo (SGA), con el que se describen las reacciones conductuales y fisiológicas que causan el desequilibrio en el cuerpo de un ser vivo.

El modelo SGA describe tres etapas que se hacen evidentes cuando existe un entorno estresante. La primera se refiere a una reacción de alarma, la segunda es un período de resistencia y la tercera es el agotamiento. Cuando existe un equilibrio o armonía natural, el cuerpo es capaz de adaptarse a factores menores que producen estrés, mientras que cuando se rompe este equilibrio y el factor que produce estrés sobrepasa el nivel de adaptación natural, el cuerpo inicia una etapa de resistencia y produce una mayor cantidad de neurotransmisores asociados al estrés.

En la primera etapa (alarma) se activa el sistema nervioso cuando la persona percibe una situación complicada y se prepara para enfren-

tarla; se activa el sistema endócrino para incrementar la producción de algunas hormonas como el cortisol y la adrenalina (Smith y Vale, 2006). Los mismos autores describen esta reacción como la respuesta de “lucha o huida”. El cuerpo se regula cuando toda la energía liberada se normaliza. En esta etapa las hormonas “estresantes” aumentan y la sangre se distribuye en los órganos del cuerpo, preparándolo para evitar el estrés. En este proceso se producen algunos síntomas físicos como la dilatación de las pupilas, el aumento de la presión arterial y el ritmo cardíaco, sudoración, aceleración de la respiración; pueden producirse cefaleas, mareos y temblores musculares, entre otros síntomas (Naranjo, 2009).

Si la causa del estrés continúa, de acuerdo con Selye (1976), es posible hablar del inicio de la segunda etapa (resistencia). En esta etapa el cuerpo se ajusta a la situación estresante, pero el cortisol sigue siendo elevado, lo que hace que el cuerpo siga en un estado de alerta. Selye (1976) manifiesta que si el cortisol continúa liberándose pueden darse períodos de dolores musculares, dolores de cabeza o incluso parálisis temporales, problemas de memoria, falta de sueño, sensación de fracaso, problemas de alimentación, ansiedad, etc. Con la liberación de cortisol, el cuerpo hace uso de sus propios recursos (es importante indicar que a esta etapa pueden llegar algunos estudiantes cuando se encuentran en período de exámenes).

Si el estrés continúa, el cuerpo entra en la etapa final (agotamiento), se siente cansado y no puede aguantar el estrés. Pueden llegar a producirse úlceras y problemas cardiovasculares, entre otros. Respecto al modelo de Selye, es necesario destacar que todos los eventos de la vida cotidiana pueden causar algo de estrés, por lo que se puede afirmar que el estrés en sí no es malo, pero el estrés excesivo sí lo es y se debe intentar evitarlo. El factor estresante hace que exista una necesidad de adaptación que en ocasiones provoca reacciones que se pueden manifestar físicamente, aunque puedan o no visualizarse.

En el área de la salud, el aporte de Selye (1976, 1980) es haber introducido el término *estrés* como lo conocemos en la actualidad. Sus

trabajos se basaron en el análisis de factores estresantes físicos y en su definición del estrés como “la respuesta no-específica del cuerpo a cualquier esfuerzo que se le pida realizar” (Selye, 1976, p. 692). Esta definición luego la modificó cuando mencionó la existencia del estrés físico y no únicamente factores estresantes físicos (Selye, 1980). Es así que el estrés se definió como el “estado que se manifiesta a través de un síndrome específico que consiste en todos los cambios no específicos dentro de la biología, inducidos en este sistema” (Selye, 1980, p. 384).

Entonces, el estrés puede causar algunos problemas de salud, tales como diferentes reacciones alérgicas, problemas estomacales, diabetes, mareos, dolor de cabeza, depresión, problemas cardíacos, insomnio, náuseas, nerviosismo, dolor de cualquier tipo, fatiga y úlceras (Pozos-Radillo et al., 2014). Por otra parte, Folkman y Moskowitz (2000) y Lyubomirsky y King (2005), al estudiar la influencia positiva que puede tener el estrés, concluyeron que, cuando se trata de un estrés de grado leve, puede generar cierta motivación y así llevar a concluir la tarea o acción de forma exitosa. Mencionaron también que al enfrentar el estrés (leve) de un modo positivo las personas pueden verlo como un desafío o reto, mas no como una amenaza.

Estrés académico

Pourrajab, Rabbani y Kasmaienezhadfar (2014) concluyeron que las diversas situaciones que causan estrés en los individuos pueden ser categorizadas de la siguiente manera: académicas, financieras, o las relacionadas con el tiempo, la salud y con las que se autoimponen. Estos autores se refirieron específicamente al estrés académico, el cual se evidencia cuando los estudiantes experimentan una falta de control en aspectos relacionados con sus tareas, como el tiempo de entrega, el número de tareas a presentar en la misma fecha o en fechas cercanas, y la dificultad de las mismas, entre otras cosas.

Durante el período de estudios, los estudiantes atraviesan momentos de estrés en diferentes etapas, sobre todo en épocas de pruebas

y exámenes, ya que deben manejar e interiorizar cantidades grandes de contenido en tiempos cortos (Abouserie, 1994). Además, los estudiantes también se sienten estresados por la presión de obtener buenas calificaciones, las exigencias de la universidad, etc. (Suárez-Monte y Díaz-Subieta, 2015), o bien cuando no pueden acceder a diferentes recursos (Fairbrother y Warn, 2003).

Diferentes estudios concluyen que el estrés académico puede acarrear consecuencias negativas no solo en el desempeño académico sino también en la salud física y mental de los estudiantes (Smith et al., 2000; Sinha, 2014). Cuando el estrés es excesivo, los estudiantes pueden experimentar alguna molestia tanto física como psicológica (Agolla y Ongori, 2009; Zaith-Bataineh, 2013), situación que se vuelve contradictoria, pues uno de los objetivos de la educación superior es formar estudiantes motivados y preparados para desempeñar tareas en una sociedad cada vez más demandante.

Para comprender el estrés académico es necesario considerar algunas situaciones fuera del plano académico, como factores sociales, económicos, familiares, culturales e institucionales (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015). Que un estudiante pueda o no estresarse con facilidad depende no solo de su temperamento, sino también de la capacidad o habilidad para afrontar las dificultades. Es imperativo también mencionar que las personas perciben el estrés de formas distintas, y esto podría ayudar a identificar los distintos efectos que el estrés produce (Keyes y Goodman, 2006). En esta misma línea de análisis, se ha observado también que las mujeres suelen ser las más afectadas porque deben combinar sus labores de estudios con las labores propias del cuidado de la casa y de los hijos en la mayor parte de las poblaciones estudiadas (Olukemi-Lasodea y Awotedu, 2014).

Escritura expresiva

Los estudiantes viven momentos que los vuelven vulnerables al estrés, pues deben enfrentar la presión de terminar su vida académica

con éxito; también se ven afectados por problemas sociales, emocionales, familiares o físicos, que pueden afectar su capacidad de aprendizaje y rendimiento académico (Jeronimus, 2014). La escritura expresiva es una estrategia muy utilizada en la actualidad para aliviar el estrés y ha dado buenos resultados con estudiantes que enfrentan estrés académico (Pennebaker y Beall, 1986).

Pennebaker y Beall (1986) investigaron si el ejercicio de escribir sobre momentos traumáticos del pasado ayudaba a mejorar la salud física de las personas a largo plazo, y su estado anímico a corto plazo. Los resultados indicaron que el ejercicio de escribir sobre sus emociones ayudó a provocar un mayor nivel de reactividad fisiológica. Klein y Boals (2001) estudiaron los efectos de la escritura expresiva en estudiantes universitarios, quienes indicaron sentirse menos estresados al ser evaluados luego de realizar este ejercicio e incluso señalaron que mientras más lo utilizaban, mayor beneficio sentían. Por otra parte, se evidenció también que la escritura expresiva ayuda a incrementar la disponibilidad de la memoria de trabajo. Ramírez y Beilock (2011), al realizar un ejercicio de escritura expresiva con un grupo experimental y un grupo de control con estudiantes universitarios, concluyeron que los estudiantes del primer grupo tuvieron mejores resultados que los del segundo grupo, pues mostraron una actitud calmada mientras rendían el examen y obtuvieron mejores resultados.

De la misma manera, Park, Beilock y Ramírez (2014), luego de observar la ansiedad que sienten algunos estudiantes ante las matemáticas y la forma en la que esta puede afectar su desempeño en la asignatura, evaluaron el efecto de la escritura expresiva sobre este factor. Los resultados revelaron que la escritura expresiva mejoró el rendimiento de los estudiantes que padecían ansiedad al momento de las evaluaciones. Asimismo, Bockarova (2015) advirtió que luego de realizar ejercicios de escritura expresiva con estudiantes de inglés no se observó una mejora significativa en su rendimiento, sin embargo,

los participantes sugirieron que la escritura expresiva fue una estrategia efectiva para aliviar su estrés académico.

En resumen, la escritura expresiva es aparentemente una estrategia efectiva para reducir el estrés, no solo a nivel general sino también en el ámbito académico, lo que amerita su utilización. Es una estrategia sencilla, que solo requiere la voluntad de las personas para su puesta en práctica y algunos minutos de su tiempo.

Preguntas de investigación

El estudio tuvo como objetivo evaluar el estrés académico de los estudiantes de inglés en formación docente de la universidad de Cuenca, Ecuador, para ver los efectos de la escritura expresiva como estrategia para reducirlo. Para ello, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué impacto tiene el estrés académico en la vida de los docentes de inglés en formación?, y ¿qué percepciones tienen los docentes de inglés en formación de la Universidad de Cuenca sobre el efecto de la escritura expresiva para reducir su estrés académico?

Marco metodológico de la investigación

Diseño de la investigación

Este estudio utilizó un diseño de investigación de métodos mixtos que implicó la recolección de datos cuantitativos y cualitativos. Dörnyei (2007) manifiesta que para entender la diversidad de situaciones que se desarrollan en un aula de clase es necesario utilizar varias estrategias de investigación y así ampliar el alcance de las mismas. Asimismo, este diseño de investigación es descripto como un método ecléctico, que permite al investigador escoger, analizar e integrar técnicas desde un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo y de esta manera investigar un fenómeno concreto y enriquecer los hallazgos del estudio (Creswell, 2014; Mertens, 2015). En esta misma línea, Creswell (2014) manifiesta que, al tener dos tipos de datos, su combinación enriquece el estudio y ayuda a entender el problema de mejor manera.

Análisis de datos

La información cuantitativa fue analizada utilizando el *software* SPSS 22. Los resultados descriptivos se presentan por medio de frecuencias (n) y porcentajes (%). Las manifestaciones de estrés fueron medidas una sola vez en los 85 estudiantes universitarios (estudio transversal), mientras que el proceso de intervención mediante escritura expresiva se desarrolló en cuatro ocasiones.

Para analizar las percepciones de los estudiantes en cuanto al efecto de la escritura expresiva, los docentes de inglés en formación respondieron a un cuestionario en el que indicaron no solo si el ejercicio de escritura expresiva los ayudó a aliviar su estrés académico, sino que también explicaron cómo se sentían al momento de ser evaluados y cómo impactó en ellos la que la escritura expresiva. Con estos insumos, se realizó un análisis de contenido temático a través de la siguiente secuencia: codificación abierta, axial y selectiva (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018).

Participantes

Los participantes de esta investigación fueron 85 docentes de inglés en formación (36 hombres y 49 mujeres) de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Esta es una universidad pública de la provincia del Azuay, ubicada al sur del Ecuador. Se trabajó con tres clases intactas (un curso de segundo nivel, un curso de cuarto nivel y un curso de sexto nivel) y se hizo una selección de tipo no probabilístico e intencional, ya que las clases fueron seleccionadas de forma arbitraria (Creswell, 2014). Mackey y Gas (2005) argumentan que existen situaciones en las que no es factible seleccionar una muestra aleatoria, una de las cuales es la investigación en el área de la enseñanza. Las edades de los participantes variaron entre 18 y 27 años.

La identidad de los participantes se mantuvo en el anonimato. Para este efecto se utilizaron pseudónimos para cada estudiante, que se inician con la misma letra que su nombre verdadero y a la vez se mantuvo su género.

Tabla 1. Grupo de estudio de acuerdo con el género, edad y nivel de estudios

Género	Docentes de inglés en formación	
	N	%
Masculino	36	42
Femenino	49	58
Total	85	100
Edad	N	%
18-22	52	61
22-27	33	39
Total	85	100
Nivel de estudios	N	%
2do de lengua inglesa	31	36
4to de lengua inglesa	32	37
6to de lengua inglesa	22	27
Total	85	100

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

Cuestionario

Para la recolección de los datos cuantitativos se utilizó parte de un cuestionario diseñado por Pennebaker a través del cual se indagó sobre el impacto del estrés académico en la vida de los docentes de inglés en formación. El cuestionario original estaba en inglés; se realizó la traducción y se pidió a cuatro profesores que validaran el instrumento. Los cambios sugeridos fueron considerados y el instrumento fue revisado nuevamente y validado por los docentes. Se evaluó la fiabilidad del instrumento con el Alfa de Cronbach, que arrojó un coeficiente de 0,913. El instrumento empleado es entendido como un autoinforme, que se asocia con el estado afectivo de los individuos (Watson, Pennebaker y Folger, 2008), así que las percepciones de los estudiantes y la evaluación allí vertida son sumamente subjetivas.

Ejercicios de escritura expresiva

De acuerdo con lo expuesto por Pennebaker (1982), este ejercicio consiste en pedir a los participantes que escriban durante un período determinado sobre una experiencia estresante o traumática. Los participantes escriben mientras exploran sus pensamientos y sentimientos más íntimos sin inhibiciones. En este estudio, los participantes describieron sus experiencias, percepciones y emociones en jornadas y momentos antes de rendir sus evaluaciones. Se les invitó a escribir en cuatro ocasiones sobre experiencias en las que habían experimentado estrés académico. En cada sesión de escritura se les sugirió un tema específico relacionado con estrés académico y allí los participantes debían detallar algunos de sus sentimientos y emociones. Esta intervención, en la que se propusieron ejercicios de escritura expresiva, duró 6 meses aproximadamente. Las experiencias académicas seleccionadas fueron una prueba o exposición oral, el examen interciclo, otra prueba o exposición oral y el examen final. La selección se explica por el hecho de que, por lo general, estas son las instancias de mayor presión y estrés en la vida escolar.

Encuesta sobre percepciones del uso de la escritura expresiva

Cada vez que los estudiantes realizaron un ejercicio de escritura expresiva y fueron evaluados, luego tuvieron que completar una encuesta en la que se les preguntó si creían que el ejercicio los ayudó a aliviar el estrés. Debían justificar su respuesta, para así determinar si el hecho de exteriorizar sus emociones y sentimientos ante un evento real que calificaron como estresante pudo ayudarlos a sobrellevarlo de mejor manera. Además, debían explicar cómo se sentían en ese momento y de qué manera el ejercicio de escritura expresiva los había ayudado.

Hallazgos más relevantes

Gracias al uso del cuestionario para medir las percepciones de los docentes de inglés en formación sobre el impacto del estrés aca-

démico en su vida escolar se pudieron descubrir situaciones muy importantes.

Tabla 2: Estudiantes que afirman haber estado enfermos por estrés en los últimos 6 meses

Enfermo por estrés	N	%
Si	54	64
No	31	36
Total	85	100

Fuente: elaboración propia.

El hecho de que un alto porcentaje de los docentes de inglés en formación manifestara haber estado enfermo en los últimos meses a causa del estrés constituye una situación interesante que debe considerarse con más detalle (Tabla 2). Existe la posibilidad de que los docentes de inglés en formación hubieran experimentado algunos síntomas físicos, razón por la cual se sintieron enfermos, como mencionó Naranjo (2009). El hecho de sentirse enfermo podría estar relacionado con lo descrito por Pourrajab, Rabbani y Kasmaienezhadfar (2014) respecto a falta de control sobre las tareas, ya sea por el tiempo corto, la cantidad o la dificultad de estas, entre otros aspectos.

Tabla 3. Estudiantes que afirman haber suspendido sus actividades cotidianas por estrés

Ha suspendido actividades cotidianas por estrés	N	%
Sí	23	27
No	62	73
Total	85	100

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al hecho de haber tenido la necesidad de suspender sus actividades cotidianas a causa del estrés académico, los resultados

mostraron un dato importante: únicamente un 27 % de estudiantes manifestó haber suspendido sus actividades cotidianas (faltar a clases o no realizar tareas) por razones relacionadas con el estrés. Si bien no es un porcentaje significativo comparado con el porcentaje de estudiantes que a pesar de haberse sentido estresados continuaron normalmente con su vida (73%), es un hecho que vale la pena considerar, pues estos estudiantes podrían estar atravesando una de las tres etapas del modelo SGA descrito por Smith y Vale (2006). Por otra parte, como mencionan Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015), las personas reaccionan de forma distinta al estrés

Tabla 4. Estudiantes que afirman haber visitado al médico por estrés

Ha visitado al médico por estrés	N	%
Sí	41	48
No	44	52
Total	85	100

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 4, el 48 % de estudiantes señala haber visitado al médico por causa del estrés en los últimos seis meses, mientras que el 52 % no lo ha hecho. Es necesario mencionar que existen distintas razones de que los estudiantes, a pesar de haberse sentido estresados, no hubieran ido al médico, pues, como mencionaron Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015), el nivel de estrés de los estudiantes depende de algunos factores como su temperamento, o la capacidad de enfrentar dificultades, por lo que pueden existir estudiantes con mayor o menor capacidad de adaptarse a algunas situaciones. Por otra parte, a pesar de no ser un porcentaje significativo, es necesario que se considere el grupo de docentes de inglés en formación que sí visitó al médico por su estrés académico, pues, como mencionan Agolla y Ongori (2009) y Zaith-Bataineh (2013), la sobrecarga de estrés puede causar problemas no únicamente en el

desempeño académico de los estudiantes, sino que también puede tener repercusiones físicas y psicológicas, motivo por el cual estos estudiantes tuvieron que pedir ayuda.

Percepciones de la reducción del estrés

Las percepciones sobre la reducción del nivel de estrés en los docentes de inglés en formación se midieron en términos del beneficio que mencionaron haber sentido luego de las cuatro ocasiones en las que realizaron el ejercicio de escritura expresiva. Antes de las cuatro evaluaciones los estudiantes escribieron sus testimonios en ejercicios de escritura expresiva, luego fueron evaluados y a continuación llenaron una encuesta para verificar si este ejercicio había surtido algún efecto.

Tabla 5. Comparaciones de percepciones de la reducción del estrés en los 4 ejercicios de escritura expresiva

		N	Media	Desviación estándar	Sig.
Percepciones 1 Media 0,54 Desviación 0,50	Percepciones 2	85	0,62	0,49	0,080
	Percepciones 3	85	0,61	0,49	0,151
	Percepciones 4	85	0,64	0,48	0,039
Percepciones 2 Media 0,62 Desviación 0,49	Percepciones 1	85	0,54	0,50	0,080
	Percepciones 3	85	0,61	0,49	0,768
	Percepciones 4	85	0,64	0,48	0,662
Percepciones 3 Media 0,61 Desviación 0,49	Percepciones 1	85	0,54	0,50	0,159
	Percepciones 2	85	0,62	0,49	0,768
	Percepciones 4	85	0,64	0,48	0,500
Percepciones 4 Media 0,64 Desviación 0,48	Percepciones 1	85	0,54	0,50	0,039
	Percepciones 2	85	0,62	0,49	0,662
	Percepciones 3	85	0,61	0,49	0,500

Fuente: elaboración propia.

El impacto del ejercicio de la escritura expresiva para aliviar el estrés en los docentes de inglés en formación no muestra gran varia-

ción en las tres aplicaciones, pues los efectos positivos (Tabla 5) se observan en más de la mitad de los estudiantes de manera similar ($p > 0,05$). Sin embargo, a partir de la cuarta sesión se advierten diferencias significativas con respecto a la primera medición ($p < 0,05$). Esto nos lleva a inferir que el nivel de reducción de estrés es paulatino, situación observada también por Klein y Boals (2001) y Pennebaker y Beall (1986), quienes manifestaron que, mientras más ejercicios de escritura expresiva realizaban sus estudiantes, mayores beneficios experimentaban. Resultados similares fueron expuestos en los estudios de Bockarova (2015), Park, Beilok y Ramírez (2014), y Ramírez y Beilock (2011), donde se evidencia que los estudiantes manifestaron sentir alivio luego de practicar la escritura expresiva.

Análisis de contenido

Con los insumos obtenidos a través de las percepciones y explicaciones de los docentes de inglés en formación sobre el estrés académico y el impacto que la escritura expresiva tuvo sobre este, se pudieron analizar las percepciones de los participantes desde dos aspectos esenciales. El primero reúne las concepciones de los estudiantes sobre el estrés académico, es decir, sus causas y efectos. El segundo corresponde a las ideas expresadas sobre el impacto del ejercicio de la escritura expresiva.

En lo que respecta a las concepciones sobre el estrés académico, los estudiantes mencionaron que lo enfrentan a diario en su vida estudiantil y que al momento de planificar sus evaluaciones los docentes deben considerar algunos aspectos, pues existen factores que influyen no solo en el rendimiento académico, sino también en su vida cotidiana. Los estudiantes manifestaron que es difícil separar lo académico de lo personal, por lo que en ocasiones esta sobrecarga de tareas influye en ambos aspectos de sus vidas. Este particular fue referido mayormente por mujeres, como puede verse en los siguientes testimonios:

Siento mucha presión, yo que tengo dos hijos pequeños y hay veces que coincidimos en época de exámenes, entonces debo ayudarles a ellos y estudiar yo también; no siempre puedo cumplir con lo mío y me frustro (Carmen).

Hay veces que creo que me voy a volver loca, tengo que cuidar a mi familia, mi hija, mi esposo, mi casa, cocinar, y hacer trabajos y estudiar; no sé si voy a poder con todo (Fernanda).

Trato de ser una persona organizada en todos los ámbitos de mi vida, pero sobre todo en época de exámenes, los profesores no consideran que somos personas y que tenemos también otras obligaciones igual de importantes que no podemos dejar a un lado (María).

No sé si voy a poder con todo, a veces quiero botar la toalla, mi familia me necesita y no siempre puedo hacer las dos cosas a la vez (Ruth).

Estas expresiones son preocupantes, puesto que, si las analizamos en términos de lo descrito por Keyes y Goodman (2006), y Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015), los estudiantes están expuestos a varios factores que influyen en su forma de afrontar el estrés. Esto es aún más preocupante en el caso particular de las mujeres, que, por sentirse responsables del cuidado de sus hogares, resultan más vulnerables al estrés. La situación aquí estudiada puede compararse con la descrita por Olukemi-Lasodea y Awotedu (2014), quienes observan que las mujeres son víctimas de una sobrecarga que sobreviene al hecho de sentirse responsables de desempeñar varios roles simultáneamente.

Los futuros docentes de inglés también manifestaron que en ocasiones los profesores se convierten en la causa de su estrés. Similares hallazgos encontraron Fairbrother y Warn (2003), quienes describieron que los estudiantes sienten estrés al no poder acceder a diferentes recursos. En el caso del presente estudio, estos recursos están vinculados con ideas como la de tener estrecha relación con el docente,

facilidad para acercarse al mismo a pedir una explicación, su planificación, prepararse correctamente o tener conocimiento de cuándo serán evaluados. Este tipo de cuestiones puede verse en los siguientes testimonios de los estudiantes:

No entendí la metodología del profesor, y por eso tuve malas notas y me sentí estresada (Rebeca).

El profesor, con todos esos exámenes sorpresa y presentaciones orales, me causaba mucho estrés (José).

Siento que con algunos profesores tengo que prepararme para pruebas y exámenes más que con otros profesores; ellos intentan complicarnos la vida (Enrique).

A veces los profesores vienen a clase sin planificar y quieren que hagamos más que ellos. Eso me estresa mucho (Pedro).

En cuanto al segundo aspecto considerado en el análisis, que hace referencia a la práctica de la escritura expresiva, los participantes coincidieron en que escribir sobre situaciones académicas estresantes les ayudó a manejar en parte el estrés que estaban sintiendo. Además, se sintieron más seguros al manifestarse por escrito en lugar de hablar. Esto puede ocurrir porque al poner en palabras nuestras emociones y sentimientos estamos actuando de forma más consciente y menos reactiva (Lindquist, MacCormack y Shablack, 2015). En los siguientes pasajes se observa esta situación:

Creo que la escritura expresiva me ayuda a explorar algunos sentimientos profundos o situaciones que sucedieron y que están de alguna manera en nuestra mente... y poder sacarlos solo es posible mediante el uso de la estrategia de escritura expresiva (Fernando).

Me ayudó porque alivia el estrés. Es un escrito muy muy personal, una situación de la que no me gusta hablar muy a menudo. Me siento algo aliviada por escribir sobre lo que siento (Ana).

Creo que fue un alivio describir mis experiencias; fue una experiencia personal, y realmente necesitaba escribir sobre esa experiencia (Pedro).

Por último, cuando se les preguntó por las estrategias que utilizarán en el futuro para aliviar el estrés académico, algunos participantes respondieron que seguirán realizando ejercicios de escritura expresiva, ya que ayuda a contrarrestar el estrés y a conocerse mejor a sí mismos:

Debería utilizarse en asignaturas con profesores estrictos (risas). Quiero decir, algunos de nosotros ya tenemos pánico al profesor y la escritura expresiva puede ayudarnos a superarlo (Daniela).

Yo creo que lo voy a utilizar, porque nos ayuda a interiorizar y a enfrentar la situación (Lorena).

Conclusiones

Luego de analizar los hallazgos de este estudio, se puede advertir que la escritura expresiva tuvo un impacto positivo en el alivio del estrés académico de los futuros docentes de inglés, ya que los participantes mencionaron que al exteriorizar sus sentimientos pudieron manejar el estrés académico de mejor manera y, por supuesto, que al ser una herramienta útil la seguirán utilizando en el futuro.

Otra situación por considerar es la causa del estrés académico en los futuros docentes de inglés, una de las cuales es el propio docente, que en ocasiones es quien provoca frustración, lo que inevitablemente tiene repercusión en el rendimiento académico de los futuros docentes de inglés.

Además, es necesario mencionar que el hecho de combinar las actividades personales con las académicas, como el estar a cargo del cuidado de la casa y los hijos, no puede dejarse de lado, pues fue mencionado de manera puntual por mujeres futuras profesoras de inglés.

Cabe recalcar que los docentes deben tener en consideración, al planificar sus clases y las actividades de evaluación, que están interactuando con seres humanos, que tienen emociones y sentimientos, y

que pueden reaccionar de distintas maneras ante la misma situación, por lo que deben estar abiertos al diálogo y a la reflexión con sus estudiantes, pues ellos son el modelo a seguir de quienes están formándose para preparar a las generaciones futuras.

Referencias bibliográficas

- Abouserie, R. (1994). Sources and Levels of Stress in Relation to Locus of Control and Self Esteem in University Students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 14(3), 323-330.
- Agolla, J. E., y Ongori, J. (2009). An Assessment of Academic Stress among Undergraduate Students: The case Study of University of Bostwana. *Educational Research and Review*, 4(2), 63-70.
- Bockarova, M. (2015). *Narrative Medicine in the Native Tongue: The Effect of the L1 as a Moderating Variable of Exam Performance in Experimental Disclose Therapy* (Tesis de doctorado en Filosofía). University of Toronto, Toronto, Canadá.
- Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Cuarta edición). London: Sage.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fairbrother, K., y Warn, J. (2003). Workplace Dimensions, Stress and Job Satisfaction. *Journal of Managerial Psychol*, 18(1), 8-21.
- Folkman, S., y Moskowitz, J. T. (2000). Stress, Positive Emotion, and Coping. *Association for Psychological Science*, 9(4), 191-220.
- Graf, M. C., Gudiano, B. A., y Geller, P. A. (2008). Written emotional disclosure: A controlled study of benefits of expressive writing homework in outpatients' psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 18(4), 389-399.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.

- Jeronimus, B. F. (2014). Mutual reinforcement between neuroticism and life experiences: a five-wave, 16-year study to test reciprocal causation. *Journal of Personality and Social, 107*(4), 751-764.
- Keyes, C. L. M., y Goodman, S. H. (2006). *Wommen and Depression. A handbook for the social, behavioral, and bimedial science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, K., y Boals, A. (2001). Expressive writing can increase working memory capacity. *Journal of Experimental Psychology, 130*(3), 520-533.
- Lindquist, K., MacCormack, J., y Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology, 6*(444), 1-17.
- Lyubomirsky, S., y King, L. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness leads to success? *Psychological Bulletin, (131)*, 803-855.
- Mackey, A., y Gas, S. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Londres: Laurence Ernboum Associates.
- Mattina, J. (2011). *The Role of Emotion Regulation in the Expressive Writing Intervention* (Tesis de doctorado). Ontario Institute of Studies in Education, Ontario, Canadá.
- Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. New York: Sage.
- Naranjo, M. L. (2009). Una Revisión Teórica Sobre el Estrés y Algunos Aspectos Relevantes de éste en el Ámbito Educativo. *Revista Educación, 33*(2), 171-190.
- Olukemi-Lasodea, A., y Awotedu, F. (2014). Challenges Faced by Married University Undergraduate Female Students in Ogun State, Nigeria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 112*, 102-113.
- Park, D., Beilok, S., y Ramírez, G. (2014). The Role of Expressive Writing in Math Anxiety. *Journal of Experimental Psychology, 20*(2), 103-111.

- Pennebaker, J. (1982). *The psychology of physical symptoms*. New York: Springer-Verlag.
- Pennebaker, J. W., y Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 5(3), 274- 281.
- Pennebaker, J. (2004). *Writing to Heal: A Guided Journal for Recovering from Trauma & emotional upheaval*. New York: New Harbinger Publication.
- Pourrajab, M., Rabbani, M., y Kasmaiezhadfar, S. (2014). Different Effects of Stress on Male and Female Students. *The Online Journal of Counseling and Education*, 3(3), 31-39.
- Pozo-Radillo, E., Preciado-Serrano, M., Acosta-Fernández, M., Aguilera-Velasco, M., y Delgado-García, D. (2014). Academic stress as a predictor of chronic stress in university students. *Psicología Educativa*, 20(1) 47-52.
- Ramírez, G., y Beilock, S. (2011). Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom. *Science*, 331(6014), 211-213.
- Real Academia Española de la Lengua (2018). *Diccionario de la Lengua Española. Vigésima segunda edición*. Madrid: Espasa.
- Selye, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Butterworth: Butterworth-Heinemann.
- Seyle, H. (1980). *Selye's Guide to Stress Research*. New York: Van Nostrand Reinhold Co.
- Sinha, A. (2014). Stress vs Academic Performance. *SCMS Journal of Indian. Managment*, 11(4), 46-52.
- Smith, A., Johal, S., Wadsworth, E., Smith, G. D., y Peters, T. (2000). *The Scale of Occupational Stress: The Bristol Stress and Health at Work Study*. New York: HSE Books.
- Smith, S. M., y Vale, W. W. (2006). The Role of the Hypothalamic-Pituitary-Adrenal axis in Neuroendocrine responses to Stress. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 8(4), 383-395.

- Suárez-Monte, N., y Díaz-Subieta, N. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300- 313.
- Ullrich, P. M., y Lutgendorf, S. K. (2002). Journaling about Stress Events: Effects of Cognitive Processing and Emotional Expression. *Ann Behav. Med.*, 24(3), 244-250.
- Watson, D., Pennebaker, J. W., y Folger, R. (2008). Beyond Negative affectivity: Measuring Stress and Satisfaction in the Workplace. *Journal of Organizational Behavior Management*, 8(2), 141-158.
- Zaith-Bataineh, M. (2013). Academic Stress Among Undergraduate Students: The Case of Education Faculty at King Saud University. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(1), 82-88.

Actividades extracurriculares en inglés: percepciones de su impacto en la motivación de estudiantes universitarios

Sandra Mercedes Cabrera Arias

Introducción

La globalización y las exigencias de las sociedades actuales han impactado en los ámbitos formativos, lo cual contribuyó a que se incrementara fuertemente la relevancia del aprendizaje del inglés. En este contexto, enseñar esta lengua se ha tornado tan importante en el currículo de las instituciones educativas que no existen planes curriculares alineados a las nuevas metodologías que prescindan de ello (España Chavarría, 2010). En este sentido, Cook (2016) explica que la interacción entre personas ocurre en más de un idioma; en palabras suyas: “el saber otro idioma puede significar: la obtención de un empleo, la oportunidad de educarse, la capacidad de ser partícipe de una manera más plena en la vida del propio país o la oportunidad de emigrar a otro” (Cook, 2016, p. 1). Por ello, el estudio del inglés ha cobrado especial importancia en el mundo entero. A su vez, los países de Sudamérica se han propuesto reforzar su estudio como una medida de desarrollo (Cronquist y Fiszbein, 2017). Ecuador es un país lingüísticamente diverso (14 idiomas) con predominancia del castellano. El inglés allí es una asignatura que se estudia en la escuela primaria, secundaria y finalmente en las instituciones de tercer nivel, como universidades y escuelas politécnicas.

Pero, ¿qué sucede fuera de clase? En una evaluación sobre el programa de inglés del Instituto de Lenguas de la Universidad de Cuenca, realizado en el semestre que va de septiembre de 2014 a febrero de 2015 –en la que más de 2.300 estudiantes fueron encuestados acerca de su experiencia en el proceso del aprendizaje del inglés–, el 39,6 % afirma que frecuentemente o siempre busca oportunidades para practicar o aprender inglés, mientras que el 21,49 % dice que rara vez o nunca buscan tales oportunidades. Los estudiantes que buscan oportunidades para reforzar su inglés fuera de clase, de acuerdo con la misma evaluación, dicen que esto se produce a través de los medios masivos de comunicación (MMC). Así, el 77,9 % escucha música, el 63,67 % ve películas, el 55,57 % mira televisión, el 14,24 % practica en su casa con los miembros de su familia, y únicamente el 9,30 % tiene contacto con personas de habla inglesa (Meyer, 2015). No obstante, el Instituto de Lenguas de la Universidad de Cuenca no tiene un programa de implementación de actividades extracurriculares (AE) para sus estudiantes.

Este trabajo es el resultado de una investigación que explora el comportamiento de los estudiantes para involucrarse y reforzar su aprendizaje con actividades extracurriculares (AE), es decir, actividades complementarias a las actividades regulares de una clase. Este comportamiento fue estudiado con la creación de espacios alternativos no formales de aprendizaje de inglés a los que podían asistir dentro de la Universidad de Cuenca, tales como: un festival de cine, una noche de juegos, debates, foros, conversaciones con extranjeros y campamentos de inglés.

La incorporación de las AE en el Instituto de Lenguas se propuso como una opción para que los alumnos tuvieran más oportunidades para comunicarse en la lengua meta, además de reforzar lo que habían aprendido en las aulas de clase. Como parte de esta investigación, se estudiaron aspectos como el comportamiento de los estudiantes y su motivación para involucrarse y reafirmarse en las actividades ofrecidas en estos programas.

Preguntas y objetivos de la investigación

Las preguntas de investigación que guiaron la indagación fueron: ¿Qué motiva a los estudiantes a participar de las AE a fin de reforzar un idioma extranjero?, ¿qué AE prefieren los estudiantes en el contexto universitario?, y ¿qué percepciones tienen tanto estudiantes como profesores del uso de las AE?

El objetivo general de la investigación fue evaluar el impacto de las actividades extracurriculares en términos de motivación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, identificando las estrategias que permitan involucrar a los estudiantes en este proceso. Asimismo, los objetivos específicos fueron identificar las motivaciones que tienen los estudiantes de participar en las AE para reforzar el aprendizaje de un idioma extranjero; reconocer las AE que prefieren los estudiantes en el contexto universitario para mejorar el nivel de un idioma extranjero, y analizar la percepción de los estudiantes en lo referente al uso de AE.

Marco teórico y contextual

En este apartado describiré los conceptos centrales que dan soporte a esta investigación. Haré referencia a las nociones de aprendizaje no formal y a las actividades extracurriculares vinculadas con dicho aprendizaje. Además, se atenderá especialmente a los factores que inciden en los aprendizajes de los alumnos.

Aprendizaje no formal

La educación no formal es definida por la UNESCO como las “actividades educativas organizadas por regla general fuera del sistema educativo formal” (Unesco, 2011, p. 392). En Latinoamérica, la educación no formal empieza a desarrollarse a fines de los años 60. Uno de los objetivos de la educación no formal en ese entonces era presentarse como una opción a los diversos problemas que ocurrían en la educación formal, entre los cuales estaban el acceso, la tasa de

abandono y el rendimiento, por lo que fue catalogada como educación “alternativa” a la educación formal. Una de las propuestas de la educación no formal era convertirse en un modelo recreativo, así como también expandir la imaginación creando caminos complementarios (Camors, 2009). Trilla (1986) señala que, a pesar de que la educación no formal provee de nuevas perspectivas de aprendizaje con un enfoque más social, el simple hecho de la palabra *no* antes de la palabra *formal* hacía verla en una situación de inferioridad frente a la educación formal por ciertos agentes educativos.

Otros autores también defienden a la educación no formal sosteniendo que “[la] educación no formal puede significar la construcción de escenarios diferentes, y más a la medida de las necesidades, intereses y problemas de la población”. En otras palabras, es una propuesta enfocada y orientada a la situación de los sujetos, sin desmedro de la calidad, requerimientos y metas a alcanzar (Camors, 2009). Para Pacheco Muñoz (2007), la educación no formal es también “la modalidad educativa que comprende todas las prácticas y procesos que se desprenden de la participación de las personas en grupos sociales estructurados, deliberadamente educativos, pero cuya estructura institucional no certifica para los ciclos escolarizados avalados por el estado” (Pacheco Muñoz, 2007, p. 9). En otras palabras, el aprendizaje no formal puede desarrollarse de manera paralela a los sistemas educativos y se realiza mediante actividades grupales u organizaciones juveniles (Barroso Osuna y Cabero Almenara, 2013). Chacón-Ortiz (2015) advierte que la educación no formal puede perder su legitimidad cuando pretende desvincularse de la escuela y trata de ser contraria a la educación formal, o cuando piensa que la educación no formal es de alguna manera la cura al aprendizaje formal, lo cual la transformaría en la panacea del sistema educativo.

Con todas las especificidades detalladas, la educación no formal encaja en lo que se conoce como un aprendizaje más allá del aula de clases, que se desarrolla en grupos comunitarios (Smith, 2008). Este

aprendizaje, además, surge por la necesidad de que la educación se desarrolle en situaciones y contextos fuera de la escuela. Colom Cañellas manifiesta: “la complejidad social, el desarrollo incesante de la innovación tecnológica, la necesidad de nuevos conocimientos que a su vez pronto quedan obsoletos ha hecho que la sociedad actual requiera de formas más flexibles y constantes de educación” (2005, p. 12).

Como se puede observar, el aprendizaje no formal posee varias características, de las cuales pueden señalarse como relevantes la flexibilidad, el dinamismo y la autonomía a la hora de aprender. En relación con los propósitos del presente estudio, enmarcados en el desarrollo de actividades extracurriculares (AE), es fácil darse cuenta de que, de acuerdo con las características expuestas, estas AE se encuadran en el aprendizaje no formal, ya que se pueden desarrollar de manera individual o colaborativa fuera del aula de clases, pero ligadas, aunque no directamente, con un currículo institucional, en este caso, una universidad. Zakhir (2019) plantea que, en algunos países, las AE para aprender un idioma ocupan a la mitad de los estudiantes universitarios.

Factores que influyen en el aprendizaje de un idioma extranjero

Entre los factores que inciden en el aprendizaje de un idioma extranjero, Ünsal (2018) señala que las personas tienen una manera propia de aprender, pues reciben y comprenden información de diversas formas y desarrollan habilidades individuales para este propósito. Por ejemplo, algunas personas aprenden simplemente observando mientras que otras lo hacen escuchando. Algunos aprenden de manera individual e independiente, mientras que otros participan e interactúan activamente con sus compañeros (Riazi y Javad Riasati, 2007). De ahí surge la necesidad de identificar los diferentes estilos de aprendizaje de un idioma extranjero que tienen los estudiantes, para ofrecerles AE adecuadas a ellos.

García Cué, Santizo Rincón y Alonso García (2009) definen a los estilos de aprendizaje como rasgos característicos que identifican a un individuo. Según ellos, los estilos de aprendizaje son

un conjunto de aptitudes, preferencias, tendencias y actitudes que tiene una persona para hacer algo y que se manifiesta a través de un patrón conductual y de distintas destrezas que lo hacen distinguirse de las demás personas bajo una sola etiqueta en la manera en que se conduce, viste, habla, piensa, aprende, conoce y enseña (García Cué, Santizo Rincón y Alonso García, 2009, p. 3).

Silva Sprock, por su parte, señala que “en aspectos educativos, donde puede estar involucrado el pensar, aprender, analizar, procesar información, recordar, memorizar, también se puede hablar de estilos, y de ahí surge el concepto de Estilo de Aprendizaje” (2018, p. 36).

Kolb y Kolb (2013) describen cuatro estilos diferentes de alumnos en relación con el proceso de aprendizaje. El estilo de *iniciación*, en primer lugar, tiene una fuerte preferencia por el aprendizaje activo en contexto (acomodación). El estilo de *análisis*, en cambio, tiene una fuerte preferencia por el aprendizaje conceptual reflexivo (asimilación). Por otra parte, el estilo *imaginativo* tiene una fuerte preferencia por buscar alternativas y perspectivas sobre la experiencia (divergente), y, finalmente, el estilo de *decisión* tiene una fuerte preferencia por cerrar la mejor opción de acción (convergente) (Kolb y Kolb, 2013, p. 15).

Se advierte claramente que la teoría sobre los estilos de aprendizaje reconoce que cada individuo tiene formas particulares de aprender. En la educación no formal, las formas de aprender guiadas por el gusto o la necesidad tienen una estrecha relación con los estilos de aprendizaje. Esto es así dado que quienes participan de una AE despliegan sus estilos de aprendizaje sin la presión de una clase formal. Sin embargo, para que esto ocurra debe existir algún tipo de motivación que de algún modo pueda llevar al estudiante a saber que lo que va a aprender

tiene el propósito de hacerle sentir satisfecho de haber alcanzado un logro, tanto en su vida académica como en su vida personal.

La motivación es otro factor que incide en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero. Ünsal (2018) señala que, más allá de los estilos de aprendizaje, la motivación es esencial para el éxito en el aprendizaje. La palabra motivación proviene del latín *motivus*, que significa movimiento. Es decir, la motivación es lo que “mueve” a una persona a tomar ciertas decisiones, involucrarse y esforzarse por conseguirlo (Dörnyei y Ushioda, 2011). Se considera a la motivación como una de las variables más importantes que contribuyen al éxito en el aprendizaje de un segundo idioma (Csizér y Piniel, 2013). Dörnyei explica que su importancia radica en el sentido de que la motivación “provee el ímpetu principal para iniciar el aprendizaje de una segunda lengua y luego se convierte en la fuerza impulsora para sostener el largo y a menudo tedioso proceso de aprendizaje” (2014, p. 45).

Además, Dörnyei y Skehan señalan “la motivación es responsable del porqué la gente decide hacer algo, por cuánto tiempo están dispuestos a mantenerse en la actividad y la dificultad que se presenta al intentar conseguirlo” (2003, p. 250). Gardner, Lalonde y Moorcroft (1985), por su parte, explican que la motivación es igual o más importante que la aptitud al aprender un nuevo idioma. Es decir, un estudiante que tiene aptitudes tiene la ventaja de asimilar información más fácilmente. Sin embargo, los autores indican que es más probable que al tener una actitud positiva y predisposición para aprender los estudiantes trabajen con mayor empeño para asimilar material y que además estén más interesados en el mismo. La motivación es vista como una construcción dependiente, ya que puede ser modificada por ciertas variables, como, por ejemplo, la ansiedad, que puede inhibir el proceso del aprendizaje (Csizér y Piniel, 2013). Asimismo, la motivación interactúa con las diferentes características cognitivas, afectivas y sociales (Kormos, Kiddle y Csizér, 2011).

Se dice, además, que muchos estudiantes tienen la habilidad, pero carecen de motivación y esto puede ocurrir por la influencia de factores internos y externos. Ciertos componentes de la motivación se derivan de las diferencias individuales, de las experiencias anteriores, y también de la interacción de los estudiantes con sus compañeros y educadores en las instituciones educativas (Hardré y Sullivan, 2009).

El caso de la motivación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se explica por su estatus de *lingua franca* (Ushioda, 2011). Como consecuencia de la globalización ha surgido un nuevo objetivo que se relaciona con “el interés en asuntos externos e internacionales, el deseo de viajar al exterior a estudiar y a trabajar, la preparación para interactuar con compañeros en un ambiente intercultural” (Yashima, 2002, p. 57). Para Ushioda (2012), la motivación para aprender una nueva lengua es diferente a cualquier otro tipo de motivación de adquisición de conocimiento. La autora expresa que la diferencia no se centra en las actitudes hacia la comunidad y la cultura de la lengua meta, sino más bien en “el hecho de que el idioma es el medio de expresión de sí mismo como un medio de comunicar, construir y negociar quiénes somos y cómo nos relacionamos con el mundo que nos rodea” (Ushioda, 2012, pp. 203-204). La motivación actúa de forma transversal a nivel intrínseco y a nivel extrínseco.

A nivel intrínseco, la motivación responde a los intereses individuales y propios de cada estudiante. Existen algunas condiciones que predisponen a este tipo de motivación como la aptitud del estudiante. Es por ello que Deci y Ryan (2000) sostienen que este tipo de motivación responde a lo que cada individuo considera interesante; es decir, está relacionada con el gusto y el placer. De la misma forma, González-Peiteado y Rodríguez López (2017) señalan que la motivación intrínseca se enfoca más en el proceso que en el producto en sí, pues este tipo de motivación se orienta por el conocimiento en sí mismo. En este sentido, Deci y Ryan (2000) insisten en que la motivación interna es lo que mueve al ser humano a estudiar lo que le gusta, no necesari-

riamente obligado por los demás. El hecho de inscribirse en cursos extracurriculares o tomar actividades voluntariamente para aprender la lengua meta es motivado principalmente de forma intrínseca. En ello el estudiante no necesariamente busca una validez formal de todo lo que aprende.

Por otra parte, la motivación extrínseca está relacionada con el contexto del individuo, es decir, con los elementos que condicionan lo que un estudiante debe hacer para desempeñarse en una institución académica. Deci y Ryan (2000) afirman que este tipo de motivación se relaciona con lo que el estudiante considera importante. En el caso del aprendizaje en las instituciones de tercer nivel, se puede decir que, a pesar de que el individuo asiste a la universidad motivado por aprender algo más, la universidad le da un carácter formal a lo que aprende, por lo tanto, el compromiso de ser estudiante se torna en una obligación. El inglés es una de esas asignaturas que tiene que aprobar para cumplir con el *pensum* universitario.

Aunque existen elementos bien definidos de forma intrínseca y extrínseca, como es el gusto individual y las necesidades colectivas que otorgan importancia a cuestiones reconocidas socialmente, como el hecho de hacer una carrera universitaria, la motivación no es dicotómica. No necesariamente se contraponen los intereses internos a los externos. Nourinezhad, Shokrpour y Shahsavar (2017) señalan que, tanto en la motivación intrínseca como en la extrínseca, la naturaleza y el enfoque de la motivación pueden variar; sin embargo, la cantidad de motivación no es necesariamente diferente. En efecto, existen aprendizajes que se complementan de forma plena entre las expectativas de la universidad y los intereses individuales. Este es el caso de la oferta de cursos extracurriculares que brindan las universidades como una alternativa para reforzar el aprendizaje de una lengua extranjera. Es decir, se identifican los gustos de los estudiantes y en función de estos la universidad ofrece AE acordes a dichos gustos. Ello da lugar a un proceso de inclusión e integración en proyectos que coinciden con sus intereses.

Actividades extracurriculares: definición y rol

Las AE empezaron a tener auge a finales del siglo XIX. El *Diccionario Histórico de la Educación Estadounidense* define a las AE como “actividades estudiantiles que se desarrollan fuera del currículo de universidades e instituciones secundarias” (Wraga, 1999, p. 133). De la misma manera, Campbell (1973) las define como una actividad complementaria a las actividades regulares de una clase. La autora había entonces sugerido diferentes tipos de actividades que se sumarían a los clubes de lenguaje que ya se solían dictar en esa época. Por su parte, Denault y Guay (2017) definen a las AE como “actividades no obligatorias organizadas por la entidad educativa fuera de los periodos de clase regulares” (p. 97). Otra definición es dada por Garza, Cadwallader y Wagner (2002), quienes argumentan que las actividades extracurriculares son “actividades que los jóvenes realizan fuera de clase, siendo estas auspiciadas o no por la escuela” (p. 4). Los autores también explican que se puede participar de AE individualmente, por ejemplo, al tomar lecciones privadas de música, o en grupos, como en el caso de los *boy scouts*. Reva (2012) indica que las AE como “clubs de lectura, noches de película y otro tipo de actividades extracurriculares proporcionan al estudiante la oportunidad de escoger los medios que vayan en concordancia con sus intereses inmediatos, y no con los de los planes institucionales” (p. 15).

La participación en AE provoca un incremento del compromiso con la institución educativa, así como también de los valores académicos, lo que indirectamente conduce al éxito (Marsh, 1992). Massoni (2011), por su parte, manifiesta que las AE juegan un papel importante en las actitudes positivas en los estudiantes, ya que producen una oportunidad para desarrollar una conexión voluntaria con su institución, lo cual facilita que los estudiantes puedan concluir con éxito sus estudios, pues aquellos estudiantes que tienen riesgo de retirarse de sus estudios encuentran en las AE una motivación para que esto no ocurra. Otro de los roles de las AE se refleja en el mejoramiento del

comportamiento y actitud. En cuanto a la actitud, la participación en las AE puede ocasionar cambios positivos en la autoestima, así como en la percepción hacia el docente.

Finalmente, dos aspectos importantes a tomar en cuenta son el social y el cultural, que se refuerzan con las AE. Massoni (2011) hace énfasis del rol de las AE en el aspecto social. El hecho de conocer a nuevas personas en un club o deporte produce que se conecten personas con diferentes formaciones académicas, pero con intereses comunes, lo que facilita el trabajo en equipo. Mahoney, Cairns y Farmer (2003) establecen que al ser parte de AE los estudiantes tienen la oportunidad de mejorar sus competencias interpersonales, establecer objetivos a largo tiempo, y promover el éxito de su educación. Los autores además señalan que el carácter voluntario que tienen las AE las transforma en “un contexto ideal para desarrollar la iniciativa” (Mahoney, Cairns y Farmer, 2003, p. 410). Para Lai, Zhu y Gong, “el aprendizaje fuera de clase constituye un contexto importante para el desarrollo humano, y la interacción activa en las actividades fuera de clase está asociada con el desarrollo exitoso del lenguaje” (2015, p. 278).

En muchos países del mundo se han realizado estudios acerca del uso de actividades extracurriculares. El punto de partida que varios estudios sugieren es identificar los intereses de los estudiantes. El interés del estudiante justamente provoca un encuentro entre la posible demanda sobre AE y la oferta acorde que puede brindar la universidad. Varios estudios que han trabajado con estas actividades recogen mediante encuestas o entrevistas los intereses que tienen los estudiantes (Aulestia Rocha y Samaniego Cueva, 2017; Benítez Ponce, 2012; Gómez Cayapú, 2019). Sin embargo, no solamente se debe recoger los intereses de los estudiantes, sino también conocer a los tutores para identificar sus concepciones, sus habilidades, así como los intereses en trabajar mediante actividades extracurriculares. Sandal, Detsiuk y Kholiavko (2020), mediante una encuesta aplicada a 64 estudiantes de educación superior para saber cuáles son las AE más demandadas

por los estudiantes de inglés como lengua extranjera, identificaron que los intereses de los estudiantes se orientan más hacia el club de cine en inglés, club de juegos de mesa en inglés, centro cultural estudiantil, estudio culinario estudiantil, estudio de manualidades, estudio de teatro, estudio de arte, estudio de tecnologías auditivas, fraternidad internacional de estudiantes, etc. Sin embargo, el estudio se limita a conocer la demanda y no plantea un proceso de ejecución de alguna de estas AE.

Por otra parte, el estudio testimonial de Doyle y Parrish (2012) permite tener una visión general y global sobre el gusto que tienen los estudiantes por las actividades extracurriculares para aprender inglés. El estudio fue dividido en dos experiencias. Para la primera experiencia se desarrolló un cuestionario en el que los estudiantes fueron interrogados acerca de las formas que ellos preferían para aprender inglés. Los resultados obtenidos demostraron que los alumnos en su mayoría prefieren actividades que se puedan desarrollar libremente, por ejemplo, escuchar música o mirar películas, con subtítulos en inglés o sin ellos. Estos resultados fueron considerados dentro de la categoría de buenas actividades individuales. Algo que llamó la atención al investigador fue que los estudiantes no mencionaron ningún tipo de artefacto tecnológico que fuera utilizado para aprender inglés. Esto sugiere que, a pesar de que Japón es una potencia mundial en productos tecnológicos usados para la comunicación, estos artefactos no son usados regularmente en el campo académico. La segunda experiencia fue desarrollada por Doyle y Parrish en dos universidades y su objetivo fue conocer cómo los estudiantes prefieren aprender. Los investigadores de este estudio también descubrieron que ninguno de sus estudiantes había incluido el uso de recursos en línea, aprendizaje de un lenguaje asistido por un computador (CALL en inglés), bibliotecas, laboratorios o centros de aprendizaje.

Los estudios expuestos muestran resultados a nivel general de varias actividades extracurriculares sin especificar el impacto de cada

una de ellas. En consecuencia, era menester la realización de un estudio que permitiera comprender cuáles son las razones por las que los estudiantes se inscriben y culminan el proceso de una AE, así como las razones por las que los estudiantes desertan de estos procesos. De este modo, la institución puede alentar a la creación de clubes de acuerdo con la evidencia presentada. Es por todo ello que se realizó la investigación que se describe en este trabajo.

Marco metodológico de la investigación

El estudio de caso que aquí se describe pretendió ofrecer resultados enriquecidos de la experiencia vivida por los actores educativos involucrados, por cuanto recurre a información testimonial para verificar los supuestos de investigación en el marco de un diseño fenomenológico. El propósito del diseño fenomenológico es explorar, describir y entender las experiencias individuales para identificar características comunes en sus experiencias (Creswell y Creswell, 2017). Este tipo de análisis recurre a las experiencias y percepciones individuales subjetivas que tienen los actores involucrados. En el presente caso, los actores educativos individuales son los estudiantes, docentes y tutores que participaron del proyecto de las AE en el Instituto de Lenguas de la Universidad de Cuenca.

Los datos fueron recabados mediante encuestas, entrevistas y grupos focales en tres momentos a un grupo de 740 estudiantes jóvenes de la Universidad de Cuenca que hablan castellano y que han ingresado recientemente al Instituto de Lenguas. Los participantes provienen de diversas carreras pertenecientes a todas las facultades de la Universidad de Cuenca. El primer momento comprende la fase preliminar durante la cual se registraron y analizaron los intereses de los estudiantes respecto a participar en un proyecto de AE. Esos datos fueron recabados mediante una encuesta. El segundo momento comprende la primera fase de intervención, en la que se entrevistó a los participantes luego de participar en las distintas

instancias de AE. Los estudiantes debieron exponer las experiencias que tuvieron en las cuatro AE (grupo de WhatsApp, videoforos, escuchar canciones y hacer actividades con ellas, y club de conversación). También se generaron estadísticas descriptivas con los datos de aquellos estudiantes que desertaron del proyecto para conocer sus razones. En el análisis de resultados de la segunda fase se estudiaron los resultados de intervención con las cuatro AE. Se consignaron descripciones de las experiencias de los estudiantes cuya información se había recabado mediante encuestas, junto con las opiniones abiertas de estos estudiantes sobre las cuatro AE informadas en los grupos focales.

El análisis fue realizado con el *software* Atlas ti Versión 7 para análisis cualitativo de información no estructurada desarrollado por Thomas Muhr en la Universidad Técnica de Berlín, útil para extraer citas, generar códigos, crear familias de códigos y realizar redes semánticas (Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla, 2017). Este paquete informático es una herramienta que permitió localizar, codificar y agrupar información relevante a los propósitos de la investigación, para luego visualizar las complejas relaciones que se establecen internamente.

Hallazgos más relevantes

Se advierte que los estudiantes participantes estudian porque consideran que la lengua inglesa es importante para su carrera. Dicen que practican a medias el inglés fuera del instituto y que no participan de actividades extracurriculares auspiciadas por la universidad, pero que sí tienen interés en hacerlo por lo menos una o dos veces a la semana en diferentes horarios, con preferencia en las primeras horas de la tarde. Estas actividades debían, según su opinión, centrarse fundamentalmente en la producción oral y la comprensión auditiva. Entre las actividades favoritas identifican el cine foro, interactuar con nativo-hablantes en un club de conversación, así como escuchar canciones para resolver actividades sobre ellas.

Respecto de los resultados de la primera fase de la aplicación de las AE, se observa que casi todos los estudiantes manifiestan comprender mejor cuando se les habla en inglés. En relación con el impacto motivacional, los estudiantes refieren que al finalizar el proceso tienen una actitud más positiva hacia el aprendizaje del inglés y el empleo de la lengua en situaciones reales. Los informantes identifican algunas tareas como las de mayor aceptación y señalan que las repetirían de tener otra oportunidad de trabajar en AE. Esas tareas son el cine foro, escuchar canciones en inglés y hacer actividades con ellas.

En cuanto al tipo de actividades extracurriculares más cómodas para los estudiantes, se advierte que en un 44,7 % los estudiantes trabajarían solos o en grupos, indistintamente. El 24,6 % de estudiantes prefiere las actividades grupales y únicamente el 5,2 % opta por actividades individuales. El 37 % de los estudiantes manifestó que se sentiría más cómodo si tuviera la supervisión de profesores de inglés en las actividades extracurriculares. Por otro lado, el 22,6 % prefiere tener personas nativo-hablantes para realizar este tipo de actividades. Son pocos (14,6 %) los que optan por que las actividades de supervisión las realicen los propios estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca.

Al referirse a las estrategias que más los incentivan a participar en una AE, el 40,7 % de los estudiantes encuestados del Instituto de Lenguas señala que la actividad que más les llama la atención es ver películas y comentarlas oralmente. La segunda actividad en el orden de interés de los estudiantes es interactuar con personas nativo-hablantes de inglés en clubes de conversación (36,4 %). También son actividades importantes escuchar canciones en inglés y realizar actividades con ellas (28,1 %), así como leer y escuchar historias en inglés y comentarlas oralmente (26,9 %), y realizar videoconferencias con estudiantes de universidades en países de habla inglesa (20,3 %). Las actividades que menos llaman la atención, en contraparte, son presentar una obra de teatro en inglés, participar en la radio universitaria en

entrevistas, participar en juegos populares en inglés, tener un club de escritura o cantar en inglés.

A nivel general, respecto de la segunda intervención se concluye que los participantes del proyecto pertenecían a casi la mitad de las carreras que ofrece la universidad, por lo que se trata de una muestra muy variada y con intereses profesionales diversos. La mayoría participó del *chat* en WhatsApp y escuchó música para comentarla. No obstante, en el análisis cualitativo se resalta la actividad de escuchar música para comentarla como una actividad que tuvo mucha acogida y de la que sus participantes hablan con mayor entusiasmo. Los participantes sostienen que el curso satisfizo sus expectativas personales porque pudo mejorar su nivel de inglés. La actividad que más se disfrutó es la relacionada con los temas de conversación, así como las canciones que escucharon. Los aspectos que menos les gustaron están relacionados con el horario y el poco tiempo que duró el proyecto. El mayor impacto en el aprendizaje estuvo en la motivación para realizar más actividades extracurriculares y en el interés por participar de situaciones reales de uso de la lengua. La mayoría sostuvo que volvería a participar de una actividad extracurricular, relacionada justamente a las que eligió. Por último, el día preferido para formar parte de esta actividad es durante la semana. Platean adicionalmente que deberían ser profesores nativo-hablantes del inglés quienes deberían ser tutores de las actividades extracurriculares, debido a que valoran los conocimientos adquiridos por ser exponentes genuinos de la lengua.

Al preguntar a los estudiantes participantes qué impacto tuvo el programa en la motivación hacia el aprendizaje del inglés, el ítem mejor valorado en el cuestionario es el que señala “Quiero asistir a más actividades extracurriculares en inglés” (4,62); el siguiente ítem fue “Tengo una actitud más positiva hacia el aprendizaje del inglés” (4,57), y, de forma muy próxima, aparece el ítem “Quiero asistir a más actividades extracurriculares en inglés” (4,62). El ítem con menor valoración fue “Siento que puedo participar activamente en conversa-

ciones en inglés sin temor a equivocarme con nativo-hablantes de la lengua inglesa” (3,82).

Del total de participantes, el 61,7 % sostuvo que existen aspectos que se deben mejorar a futuro en relación con las actividades extracurriculares. Al preguntar cuáles eran esos aspectos, el 21,2 % señaló que era necesario tener un mayor compromiso por parte de los estudiantes. También se señaló que sería interesante el hecho de modificar el horario a uno nocturno. Otra mejora sería ampliar el programa a un número mayor de horas semanales. Además, los estudiantes recomendaron que se busque una mejor aula y que los temas varíen y sean más divertidos. Cada uno de estos aspectos a mejorar fue indicado por un 6,4 % de los estudiantes encuestados. Hay otros señalamientos menos reiterados, como la interacción con otras personas, mejorar condiciones, entre otros.

Conclusiones

Para iniciar un proceso de implementación de las AE como refuerzo en el aprendizaje de un idioma extranjero, es menester identificar los factores que motivan a los estudiantes a participar del mismo. En el presente caso, mediante un cuestionario semiestructurado se advirtió cuáles son las demandas más recurrentes que tienen los actores educativos respecto de este tipo de educación no formal. Estas demandas están relacionadas con la disponibilidad temporal (horarios de clases) y espacial (campus universitario), que da comodidad a los estudiantes, pero fundamentalmente están atravesadas por el criterio de motivación para aprender una lengua extranjera.

Organizar las AE implica diseñar ambientes de aprendizaje que sean constructivos. Estos ambientes extracurriculares se plantean intencionalmente para que los estudiantes puedan experimentar interacciones reales o similares a las que ocurren en ambientes específicos. Así, planificar supone organizar las experiencias interculturales que atravesarán los estudiantes en el transcurso de las AE. Como

punto de partida es necesario reconocer qué AE prefieren los estudiantes en el contexto universitario para mejorar así su nivel en un idioma extranjero.

En el presente caso, los resultados demostraron que existe una percepción favorable de las AE, pues señalaron estar satisfechos con el proceso. Solo el hecho de participar de una AE da cuenta del interés intrínseco que tiene un alumno por hacerse cargo de la construcción de su aprendizaje. Las AE son capaces de despertar la motivación intrínseca que mueve a cada estudiante a aprender un idioma –más de lo que lo hace una institución educativa–, gracias la motivación extrínseca generada por el carisma y los dispositivos didácticos utilizados.

Por otro lado, fue importante evaluar la percepción de los estudiantes respecto del trabajo realizado a partir de su deseo de volver a participar en una AE. Esto pudo constatarse en los casos de la mayoría de los estudiantes, quienes afirmaron que les gustaría continuar con las AE. Las AE parecen ser experiencias significativas independientemente de la disciplina de los estudiantes. Por otra parte, los participantes muestran ser capaces de hacer una reflexión profunda sobre su propio aprendizaje, dado que la experiencia es estimulante de la cognición y el interés individual.

Referencias bibliográficas

- Aulestia Rocha, V. L., y Samaniego Cueva, Á. S. (2017). *Club de Conversación en el Desarrollo del Speaking en el Idioma Inglés, en Estudiantes de Décimo Año de la Unidad Educativa Municipal “Quitumbe”* (Tesis de grado). Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Barroso Osuna, J., y Cabero Almenara, J. (2013). *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Madrid: Pirámide
- Benítez Ponce, S. P. (2012). *Propuesta de un curso de conversación en inglés para los alumnos de cuarto nivel de inglés de la Pontificia*

- Universidad Católica del Ecuador* (Tesis de grado). PUCE. <http://repositorio.puce.edu.ec:80/xmlui/handle/22000/8231>
- Camors, J. (2009). Concepción que sustenta la política del MEC: Aportes a las prácticas de Educación no Formal desde la Investigación Educativa. En M. Ubal, X. Varón y P. Martinis (Comps), *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación No Formal* (pp. 159-164). Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Campbell, H. (1973). Extracurricular Foreign Language Activities. *ERIC Focus Reports on the Teaching of Foreign Languages*, 29, 2-8.
- Chacón-Ortiz, M. (2015). El proceso de evaluación en educación no formal: Un camino para su construcción. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 21-35.
- Colom Cañellas, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la Educación formal y no formal. *Revista de educación*, 338, 9-22.
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching* (5ta ed.). London: Routledge.
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. New York: SAGE Publications.
- Cronquist, K., y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. London: Pearson.
- Csizer, K., y Piniel, K. (2013). Motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(4), 523-550.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Denault, A.-S., y Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, 54, 94-103.

- Dörnyei, Z. (2014). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z., y Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 589-630). London: Wiley.
- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Sandal, J.-U., Detsiuk, T., y Kholiavko, N. (2020). Developing foreign language communicative competence of engineering students within university extracurricular activities. *Advanced Education*, 7(14), 19-28.
- España Chavarría, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: Importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 63-69.
- García Cué, J. L., Santizo Rincón, J. A., y Alonso García, C. M. (2009). Uso de las TIC de acuerdo a los estilos de aprendizaje de docentes y discentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(2), 1-14.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., y Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning*, 35(2), 207-227.
- Garza, N., Cadwallader, T. W., y Wagner, M. (2002). Students' participation in extracurricular activities. *The other*, 80, 46-59.
- Gómez Cayapú, R. A. (2019). *Suggested guidelines to develop speaking skills with mixedlevel college students in an English conversation club* (Tesis de grado). Universidad del Valle, Cali, Colombia. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/13958/CB0596659.sionid=FDA54DA9F890168A-009801B65ECFB7C0?sequence=1>
- González-Peiteado, M., y Rodríguez-López, B. (2017). Factores motivacionales de los adultos para el estudio de una lengua

- extranjera. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 30, 129.
- Hardré, P. L., y Sullivan, D. W. (2009). Motivating adolescents: High school teachers' perceptions and classroom practices. *Teacher Development*, 13(1), 1-16.
- Kolb, D., y Kolb, A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications*. New York: EBLS.
- Kormos, J., Kiddle, T., y Csizér, K. (2011). Systems of Goals, Attitudes, and Self-related Beliefs in Second-Language-Learning Motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495- 516.
- Lai, C., Zhu, W., y Gong, G. (2015). Understanding the Quality of Out-of-Class English Learning. *TESOL Quarterly*, 49(2), 278-308.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., y Farmer, T. W. (2003). Promoting interpersonal competence and educational success through extracurricular activity participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418.
- Marsh, H. W. (1992). Extracurricular activities: Beneficial extension of the traditional curriculum or subversion of academic goals? - *ProQuest. Journal of Educational Psychology*, 84(4), 553-562.
- Massoni, E. (2011). Positive Effects of Extra Curricular Activities on Students. *ESSAI*, 9(1), 5.
- Meyer, L. (2015). *Informe de la Evaluación de la Evaluación del Programa de Idioma Inglés de la Universidad de Cuenca, Ecuador*. Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Muñoz-Justicia, J., y Sahagún-Padilla, M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7: Manual de uso*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Nourinezhad, S., Shokrpour, N., y Shahsavar, Z. (2017). The Relationship between Intrinsic/Extrinsic Motivation and Medical Students' L2 Writing. *Khazar Journal of 212. Humanities and Social Sciences*, 20(4), 71-81.

- Pacheco Muñoz, M. F. (2007). *Educación no formal: Conceptos básicos en educación ambiental*. [Taller de Primavera]. Gabinete de Educación Ambiental y Divulgación de la Ciencia. DCEA. <https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/noformal.pdf>
- Reva, A. (2012). *The Role of Extracurricular Activities in Foreign Language Learning in University Settings* (Tesis de doctorado). University of Saskatchewan, Saskatoon, Canadá. <https://harvest.usask.ca/bitstream/handle/10388/ETD-2012-06-507/REVATHESESIS.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Riazi, A., y Javad Riasati, M. (2007). Language Learning Style Preferences: A Students Case Study of Shiraz. *EFL Institutes*, 9(1), 247.
- Sandal, J.-U., Detsiuk, T., y Kholiavko, N. (2020). Developing foreign language communicative competence of engineering students within university extracurricular activities. *Advanced Education*, 7(14), 19-28.
- Silva Sprock, A. (2018). Conceptualización de los Modelos de Estilos de Aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(21), 35-109.
- Smith, M. (2008). Informal learning [Blog]. *The Encyclopedia of Pedagogy and Informal Education*. <https://infed.org/mobi/informal-learning-theory-practice-and-experience/>
- Trilla, J. (2013). Educación No Formal. En J. Camors (Ed.), *Educación No Formal: Lugar de conocimientos* (pp. 27-50). Ecuador: Ministerio de Educación y Cultura.
- Unesco (2011). *Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación (Informe de seguimiento de la EPT en el mundo [Seguimiento])*. Unesco. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-glossary-es.pdf>
- Ünsal, G. (2018). A Study on the Importance of Learning Styles in Foreign Language Teaching. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 184-191.

- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210.
- Ushioda, E. (2012). Motivation: L2 Learning as a Special Case? En S. Mercer, S. Ryan, y M. Williams (Eds.), *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice* (pp. 58-73). London: Palgrave Macmillan UK.
- Wraga, R. J. (1999). Extracurriculum. En R. J. Altenbaug (Ed.), *Historical Dictionary of American Education* (pp. 100-101). London: Greenwood Publishing Group.
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66.
- Zakhir, M. (2019). Extracurricular Activities in TEFL Classes. Sisyphus. *Journal of Education*, 7(2), 119-137.

Quienes escriben

Silvana Julieta Barboni (compiladora)

Es profesora en Lengua y Literatura Inglesa y traductora pública nacional egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Es magíster en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Reading (Reino Unido) y doctora en Educación egresada del Instituto de Educación de la Universidad de Londres (Reino Unido). Realizó estudios de investigación posdoctoral en la Universidad de Londres sobre temáticas de formación docente y enseñanza del inglés. En la actualidad se desempeña como profesora titular ordinaria de la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 1 en la Universidad Nacional de La Plata donde también realiza tareas de investigación y formación de adscriptos, investigadores en formación y alumnos de maestría y doctorado.

Autores:

Neri David Nuñez Acuña

Es profesor en inglés egresado del Instituto Superior de Formación Docente Continua y Técnica “Félix Atilio Cabrera”, Formosa. Licenciado en inglés de la Universidad Nacional del Litoral. Magíster en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Universidad Nacional de Rosario y doctor en Ciencias de la Educación egresado de la Universidad Nacional de La Plata. Diplomado en neuroeducación por la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba. Actualmente se desempeña como profesor titular e interino en la Cátedra de Inglés como

Lengua Extranjera en la Escuela Provincial de Educación Secundaria N° 42 y 68. Profesor en la Cátedra de Inglés III en la carrera de Turismo perteneciente a la Universidad Provincial de Laguna Blanca y profesor interino en las cátedras de Lengua Inglesa IV y Didáctica Específica I del Instituto Superior de Formación Docente Continua y Técnica “Félix Atilio Cabrera”.

Ana María Calle

Es profesora de segunda enseñanza y licenciada en Ciencias de la Educación en la especialidad de inglés de la Universidad de Cuenca. Es magíster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales, título también otorgado por la Universidad de Cuenca. Cursó su segunda maestría, Master of Arts, en el Departamento de Lingüística de Ohio University gracias a una beca de la Comisión Fulbright. Obtuvo su doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Se ha desempeñado como docente de inglés en todos los niveles del sistema educativo ecuatoriano y ha trabajado por 27 años en la Universidad de Cuenca donde es profesora principal a tiempo completo. Actualmente dicta la cátedra de Introducción a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros. Ha dirigido varios proyectos de investigación relacionados con el desarrollo profesional y las percepciones de profesores.

Adriana Helver

Es traductora nacional en lengua inglesa egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Es magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Rosario y doctora en Ciencias de la Educación egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, donde también realiza tareas de investigación. En la actualidad se desempeña como profesora de Trabajo Docente en el Instituto de For-

mación Docente y Técnica N° 24 de Bernal, como profesora de educación secundaria en escuelas de Florencio Varela y como formadora de los equipos técnicos regionales en los Centros de Información e Investigación Educativa de la Provincia de Buenos Aires. Su campo de investigación es la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la escuela secundaria de jóvenes y adultos.

María Isabel Espinoza Hidrobo

Es docente investigadora del Instituto Universitario de Idiomas desde octubre del año 2006. Es licenciada en Ciencias de la Educación en la especialidad de inglés por la Universidad Técnica Particular de Loja. Es magíster en Lengua Inglesa y Lingüística Aplicada por la Universidad de Cuenca y doctora en Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Fue profesora visitante de español en la Universidad de Saint Andrews de Carolina del Norte, en los Estados Unidos en el año 2014. Ha apoyado a estudiantes de grado y de posgrado en sus trabajos de investigación para titulación. Como investigadora, ha formado parte de varios equipos interdisciplinarios de investigación en temas como educación y tecnología, aprendizaje de inglés como lengua extranjera, tendencias en educación y procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Actualmente es directora del Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca.

Guillermo Pacheco Salazar

Es actualmente profesor titular de Enseñanza del Idioma Inglés en la Universidad de Cuenca, Ecuador, y lleva enseñando 23 años. Se educó en la Universidad de Cuenca y se graduó con una licenciatura en Enseñanza del Idioma inglés. Luego, estudió dos programas de maestría, uno en docencia y desarrollo curricular en educación superior y otro en lingüística aplicada. Obtuvo un doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata,

Argentina y enseña materias de grado y posgrado. La investigación que el docente ha realizado se ha enmarcado en temas como Flipped Learning, las TIC en la educación superior, el aprendizaje de idiomas, las tendencias en la educación y la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.

Genny Gómez Bustamante

Es profesora de inglés del sector público y privado egresada de la Universidad de Antioquia. Especialista en administración educativa de la Universidad de San Buenaventura. Es magíster en educación con énfasis en la mediación de las TIC de la Universidad Pontificia Bolivariana y doctora en Educación egresada de la Universidad Nacional de la Plata en Argentina. Ha trabajado en varias universidades como docente de inglés y asesora en aspectos de investigación. En la actualidad se desempeña como profesora de la Institución Educativa Concejo de Medellín y de la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia donde diseña y acompaña cursos de inglés virtuales y presenciales. Ha sido jurado de algunas tesis doctorales en la Universidad Nacional de la Plata.

Mónica Patricia Abad Célleri

Es licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Inglés por la Universidad del Azuay, Ecuador. Es magíster en Lengua Inglesa y Lingüística Aplicada por la Universidad de Cuenca, Ecuador, y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Plata, Argentina. En la actualidad se desempeña como profesora titular en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, Ecuador, en las cátedras de English Phonetics y English Phonology. Además, realiza tareas de investigación y ha participado en varios proyectos de investigación. Sus áreas de interés son CLIL, formación de docentes en inglés, pedagogía crítica, fonología para la escucha y pronunciación.

Juanita Catalina Argudo Serrano

Es profesora-investigadora titular en la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjero en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Es licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Inglés por la Universidad del Azuay. Diplomada en Pedagogías Innovadoras por la Universidad Técnica Particular de Loja, magíster en Lengua Inglesa y Lingüística Aplicada por la Universidad de Cuenca (todas en Ecuador) y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Ha trabajado en varios en varios proyectos de investigación; ha escrito varios artículos científicos y capítulos de libros en el área de la enseñanza del inglés. En el año 2021 el vicerrectorado de investigación de la Universidad de Cuenca le otorgó el reconocimiento por su aporte a la producción científica en la Facultad de Filosofía. En la actualidad es directora de proyecto de investigación-vinculación titulado “Implementación de la pedagogía crítica a través de la enseñanza del inglés en niños y adolescentes vulnerables de la ciudad de Cuenca”.

Sandra Mercedes Cabrera Arias

Es profesora de Inglés como Lengua Extranjera, con una licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa obtenida en la Universidad de Cuenca, Ecuador. Es magíster en Lengua Inglesa y Lingüística Aplicada de la misma Universidad de Cuenca y doctora en Educación egresada de la Universidad Nacional de La Plata. Ha realizado investigaciones relacionadas con el ámbito de la educación superior, evaluación, educación bilingüe, aprendizaje autónomo, motivación y aprendizaje en contextos no formales. En la actualidad trabaja como docente de inglés como lengua extranjera en el Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca, Ecuador, en donde también es coordinadora del área relacionada con la oferta de cursos de inglés para estudiantes universitarios y pertenece a un grupo de investigación en el departamento de Educación.

Este libro compila investigaciones recientes en Argentina, Colombia y Ecuador sobre la enseñanza de inglés en ámbitos formales de educación. Toma trabajos de investigadores cuyas indagaciones aportan datos empíricos de relevancia para el contexto latinoamericano y global sobre la enseñanza de inglés como lengua de comunicación internacional. Los trabajos investigan múltiples temáticas, entre las que se encuentran: la formación y las concepciones de los docentes de inglés, los vínculos entre el inglés y las lenguas originarias, los desarrollos tecnológicos y las aplicaciones digitales usadas en la clase, las relaciones entre las estrategias docentes y las políticas curriculares actuales en la región, y el impacto de los enfoques didácticos en las poblaciones de alumnos de instituciones públicas. Los capítulos toman contextos educativos de educación secundaria y superior para construir un entramado de miradas sobre la enseñanza de inglés en la región en los últimos cinco años. Brindan además una perspectiva teórica y política sobre el rol del inglés en Latinoamérica en un contexto de postpandemia y de desarrollo de inteligencia artificial aplicada a la educación. Es por ello que este libro se constituye como un material de referencia para investigadores, docentes y académicos que se desempeñan en la educación en lenguas.



ISBN 978-950-34-2381-3



EDICIONES
DE LA FAHCE