



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
SECRETARÍA ACADÉMICA

Maestría en Creación Educativa

**Saber inglés para dejar creer, crear y aprender
Tesis de Maestría**

Que como parte de los requisitos para obtener el título de
Maestría en Creación Educativa

Presenta:

Adriana Luna Martínez

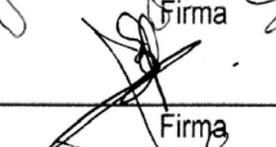
Dirigido por:

Dr. Jaime Magos Guerrero

DR. JAIME MAGOS GUERRERO
Presidente


Firma

DRA. JACQUELINE ZAPATA MARTÍNEZ
Secretario


Firma

DR. JOSÉ EDMUNDO MIGUEL AGUSTÍN GARCÍA Y OLVERA
Vocal


Firma

MTRA. BEATRIZ TERÁN SUÁREZ
Suplente


Firma

MTRA. DELPHINE PLUVINET
Suplente


Firma

DR. RINEO TORRES PACHECO
Secretario Académico, UAQ



DRA. MA GUADALUPE FLAVIA LOARCA PIÑA
Directora de Investigación y Posgrado


Firma

RESUMEN

La implementación de inglés como asignatura en la educación básica y media superior ha tenido como propósito proporcionar a los alumnos una formación integral la cual les permita ser competitivos en el mundo laboral y fomentar la formación cultural de los niños, adolescentes y jóvenes adultos de nuestro país. La situación es, en realidad, que al llegar a la educación superior la mayoría de los egresados de este sistema educativo no tienen los conocimientos necesarios para continuar un aprendizaje de inglés a nivel pre – intermedio al menos. Como resultado los jóvenes desarrollan una reacción de inseguridad y de rechazo a aprender inglés debido al sistema – caverna que se ha desarrollado en el sistema educativo público en nuestro país.

Como autora y sujeto de esta investigación el objetivo es tratar de encontrar una salida de esta caverna para que, liberada de las amarras y de los grilletes de una enseñanza tradicionalista, en la que muchos compañeros, ya sea por una limitada formación psicopedagógica o por falta de compromiso social no logran ver las limitaciones que este sistema impone tanto a docentes como alumnos. Para lograr arrancar los grilletes de esta caverna se buscará el amparo de aquellos métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas que fomenten el aprendizaje vivencial, real y significativo. De igual manera se tratará de explotar los beneficios de las TICs para la enseñanza de lenguas, de la conformación de comunidades de aprendizaje, de las bondades de la didáctica de la cultura y de la creatividad para invitar a los alumnos a aprender inglés. Para que la autora - docente, así como los alumnos logren crear un proceso de enseñanza – aprendizaje de inglés en el que puedan reencontrarse. La primera con una enseñanza creativa, y los alumnos con la esencia de aprender una lengua, ya no como asignatura, antes bien, inglés como un espacio en el que crear es crear y crear es creer en aras de invitarles a salir del sistema de la caverna para que ellos sean los verdaderos protagonistas de su aprendizaje.

Para que el lector se sirva a acompañar a la autora – docente en su proceso de transformación de la docente tradicional inmersa en la caverna a la docente creativa se hará alusión al mito de la caverna de Platón en el desarrollo de este estudio.

Palabras clave: inglés como asignatura, aprendizaje de inglés, enseñanza tradicional, métodos y enfoques comunicativos, manejo de grupos, comunidades de aprendizaje, creatividad, estilos de aprendizaje, TICs, didáctica de la cultura.

ABSTRACT

The implementation of English as a compulsory subject in elementary, junior, and high school education has had as an objective to provide students an integral education which enables them to be competitive in the working world and to instigate the cultural education of children, teenagers and young adults from our country. Actually, the situation is that when most of these students arrive to college education they lack the necessary knowledge to continue with their learning of English at least at pre intermediate level. As a result these young people develop reactions of insecurity and rejection to learn English due to the system – cavern that has been developed in our educative system in our country.

As an author and subject of research in this investigation the objective is trying to find one way to get out from this cavern so that, free from the ties and shackles of the traditional teaching, in which some colleagues, because of a limited psychopedagogic formation or because of a lack of social commitment they do not achieve to see the limitations that this system imposes to teachers and students as well. In order to pull away the shackles of this cavern, the protection of those methods and approaches from language teaching which promote the vivid, real and meaningful learning will be necessarily useful and meaningful. In the same order of ideas, the benefits from the TICs in language teaching, the integration of learning communities and the goodness from the didactics of culture will be highly considered in order to persuade students to learn English. So that the author-teacher, as well as students would achieve to create an English teaching – learning process in which they can find themselves. The former with a creative teaching and the students with the essence of learning a language, not any more as a compulsory subject, but English as a space in which believe is to create, and create is to believe just to invite them to get out from the system in the cavern and to have them being the real protagonists on their learning.

To have the readers accompany the author – teacher in her process of transformation from the traditional teacher immerse in the cavern to the creative teacher, *The Myth of The Cavern by Plato* will be eluded in the development of this research.

Key words: English as a subject, English leaning, Traditional teaching, communicative methods and approaches, group managing, learning communities, language learning, creativity, learning styles, TICs, didactics of culture

DEDICATORIA

Con eterno y profundo cariño para mi mamita a quien Dios llamó a su lado cuando me encontraba en medio de esta travesía.

A mi papá quien con su trabajo y esfuerzo me inspiró e impulsó a luchar por este logro.

A mis hermanos José Luis, Eduardo, Javier, Gerardo, Raúl, Gustavo, Juan Manuel mis siete escuderos.

A mis sobrinos y para quienes me motivan a andar en este camino de la docencia, por quienes soy y a quienes pertenezco: mis alumnos.

... para mis cuatro patitas peludas y bigotitos húmedos en quienes siempre he encontrado el mejor alivio en mis momentos de tensión.

AGRADECIMIENTOS

Con eterno y humilde agradecimiento a Dios Padre y Dios Hijo por haberme dado vida, salud y fortaleza para culminar este objetivo... por ayudarme a encontrar el camino en momentos de tempestad y por darme la gracia de saber sonreír aun en ellos y siempre.

Al Dr. Jaime Magos Guerrero porque sin su valiosa guía como director de tesis este saber, aprender y ser no habría sido posible.

A la Dra. Jaqueline Zapata Martínez por su tenacidad y lucha para crear este espacio y haberme permitido ser parte de él.

A los doctores y maestros que conforman este sínodo por sus valiosas y oportunas observaciones.

A mis amigos quienes en mí creen y en quienes yo confío, al Lic. José Luis Rodríguez Velázquez y a su esposa la LLM-E: Alejandra Hernández Arias.

A la educación pública porque en ella encontré los docentes en quienes alenté mi vocación y me formaron como profesionista.

A la Universidad Autónoma de Querétaro que ha visto mi crecimiento de adolescente estudiante a mujer profesionista.

ÍNDICE

Resumen.	2
Abstract.	3
Dedicatorias.	4
Agradecimientos.	5
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	15
La caverna: Origen y desarrollo de los hábitos para la enseñanza tradicionalista	
I Mi caverna, tu caverna... la caverna	15
1.1 La maestra cautiva en la caverna presiente que hay algo más que sombras.	16
1.2 La singularidad de la docente cautiva en la caverna	21
1.3 Los estudiantes domesticados en la caverna	23
1.4 Los grilletes del rígido sistema tradicionalista en la caverna: la limitación en la formación disciplinar y los malos hábitos de algunos docentes de inglés.	25
1.5 La creatividad: la luz que nos guía en el camino para llegar a la salida de la caverna.	28
1.6 Las TICs: nuestras aliadas para invitar a los alumnos a salir de la caverna.	30
1.7 La cultura: un derecho en la formación integral de los jóvenes universitarios y adultos para querer salir de la caverna.	31
1.8 La enseñanza inductiva y la gramática en la clase de lengua: grandes cadenas a ser desatadas de los principios de la docente y salir de la caverna.	34
II Las limitantes de la maestra cautiva y de los alumnos domesticados que deben ser puestas en trabajo de recuperación para dar paso a la transformación a una maestra creativa.	37
III Descubrir en la luz los elementos adecuados para desechar las ataduras del sistema de la caverna.	41
IV Caminos a construir para salir y alejarse de la caverna.	42
CAPÍTULO II	44
Elementos para abandonar la caverna	
I Aspectos relacionados con el aprendizaje de lengua: la construcción.	48
1 Métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas y el aprendizaje creativo.	48
1.1 El enfoque comunicativo.	48
1.2 El enfoque natural.	50
2 La teoría del monitor.	51
2.1 La teoría del filtro afectivo.	53

3	Las bondades de la cultura en la clase de lengua.	53
4	El lugar de la gramática en la clase de lengua.	56
II	Aspectos relacionados con los alumnos de lengua: la elaboración.	58
1	Coordinación de grupos de aprendizaje.	58
2	Los falsos principiantes en la clase de lengua.	61
III	Aspectos relacionados con la clase: la consolidación.	64
1	Los estilos de aprendizaje y el sistema 4Mat de Bernice McCarthy.	64
1.1	Los cuadrantes de estilo de aprendizaje en profundidad. Primer cuadrante, integración de la experiencia.	67
	Segundo cuadrante: la formulación de conceptos.	65
	Tercer cuadrante: la práctica y la personalización.	65
	Cuarto cuadrante: integración de la aplicación y de la experiencia.	66
2	El “hacer” y el “ser” de los alumnos desde las primeras fases de la unidad Didáctica.	69
3	Las TICs y el aprendizaje creativo.	78
IV	La orquestación de los elementos en torno a la creatividad.	74
1	Algunos materiales que propician la interacción y la creatividad de los alumnos.	71
2	Algunos juegos y técnicas que facilitan el aprendizaje creativo. ...	75
3	El auto estima de los alumnos y la corrección de errores.	74
V	Método de investigación en el aula.	80
1	Justificación.	80
2	Procedimiento.	81
	CAPÍTULO III	86
	La transición. La docente escapa de la tradición y se encuentra la luz por medio de algunos caminos.	86
	Camino 1. Enfoques y métodos que propician el aprendizaje autónomo.	90
1.1	El enfoque comunicativo.	90
1.2	La gramática a partir del texto.	91
1.3	El método natural.	91
	Camino 2. El sistema 4Mat de Bernice McCarthy y las fases de la Unidad Didáctica... todos pueden aprender.	92
2.1	El diseño de las Unidades Didácticas.	92
2.2	Las Unidades Didácticas: La docente y los alumnos en clase.	93
2.3	Las Unidades Didácticas: Los alumnos seducidos por la luz y sus detonantes.	94
	Camino 3. Del filtro afectivo y del monitor de los alumnos.	98
	Camino 4. La cultura en la clase de lengua.	101
	Camino 5. Los falsos principiantes.	106
	Camino 6. Las comunidades de aprendizaje.	109
	Camino 7. Las TICs en la clase de lengua.	113
	Camino 8. Algunos juegos y dinámicas que promueven la participación de los alumnos.	118

8.1 Los materiales.	121
Camino 9. La corrección de errores.	122
9.1 Sugerencias para la corrección de errores.	123
9.2 La corrección en la producción oral.	124
9.3 La corrección en la producción escrita.	124
Camino 10. Método de investigación.	126
CAPÍTULO IV	
La luz brilla para todos sólo hay que verla.	133
1 Generalidades de la maestra tradicional a la maestra creativa.	133
2 La transformación de la docente la ilumina en su nuevo ejercicio docente.	137
3 Los alumnos: una constelación de estrellas que hacen los caminos infinitos.	144
CONCLUSIONES	147
BIBLIOGRAFÍA	150

ÍNDICE DE FIGURAS

Índice	Figura
2.1 Caminos para llegar a la luz fuera de la caverna.....	47
2.2 Método deductivo para la enseñanza de la gramática.....	56
2.3 Método inductivo para la enseñanza de la gramática.....	57
2.4 Método de la enseñanza de gramática a partir del texto.....	58
2.5 Maneras de percibir la información.....	65
2.6 Maneras de procesar la información.....	65
2.7 Los cuatro estilos de aprendizaje de Kolb.	66
2.8 Aprendizaje imaginativo.	67
2.9 Aprendizaje analítico.	68
2.10 Aprendizaje del sentido común.	68
2.11 Aprendizaje dinámico.	69
2.12 Ciclo completo del sistema 4Mat de Bernice McCarthy.	71
3.1 Esquema de los caminos recorridos para la transformación de la docente tradicional a la docente creativa.....	89
3.2 Propuesta de Zarzar Charur para el aprendizaje significativo.....	96
3.3 Propuesta de Hans Aebli para el aprendizaje significativo y creativo.....	97

INDICE DE TABLAS

Índice	Página
2.1 Fases del proceso de escritura	64
2.2 Comparativa fases sistema 4Mat y las fases de la Unidad Didáctica.	71
2.3 Algunas características de los materiales auténticos y didácticos para nivel básico.	75
2.4 Algunos juegos y dinámicas para el desarrollo de habilidades lingüísticas.	77
2.5 Técnicas de corrección en la producción oral.	79
3.1 Temas de cultura humanística para alumnos de nivel básico.....	103
3.2 Similitudes entre gastronomía típica popular escocesa y mexicana.	104
3.3 Internet como vínculo entre funciones comunicativas y la realidad concreta.	105
.....	
3.4 Dinámicas para la conformación de grupos de aprendizaje.....	111
3.5 Estrategias para labrar confianza, compromiso y seguridad en la comunidad de aprendizaje.	113
3.6 Algunas actividades que promueven el aprendizaje significativo.	116
3.7 Algunos juegos y estrategias para promover habilidades comunicativas.	120
3.8 Algunos juegos y dinámicas para promover el aprendizaje de léxico.	120
3.9 Algunas estrategias para la sensibilización a la cultura.....	121
3.10 Claves sugeridas para la corrección en la producción escrita.....	125
3.11 Elementos que validan la credibilidad en la transformación de la docente tradicional a la maestra creativa.....	131

Introducción

Aprender inglés como lengua extranjera ha sido asignatura obligatoria en los programas educativos de la educación básica y media superior en el sistema educativo mexicano. Aprender inglés ha impulsado la educación bilingüe y bicultural en instituciones educativas privadas. La proliferación de institutos de idiomas ha aumentado debido a la demanda de aspirantes a aprender inglés, especialmente en edad adulta y en pleno ejercicio de la vida laboral. Entre estos aspirantes es común encontrar personas quienes ya han intentado aprender inglés en uno, dos o más cursos sin lograr mejorar el nivel de lengua aun probando con uno u otro método o en uno u otro instituto de lenguas. Aprender un idioma es para unos, una manera de proyección profesional o de crecimiento personal. Es una manera de aprovechar el tiempo, en caso de contar con tiempo libre; y para aquellos en edad de educación profesional, es una manera de complementar esta preparación y contar con un elemento que puede ser determinante al momento de concursar por una vacante en este agitado mundo laboral donde las mejores oportunidades se ofertan a todos, pero pocos las obtienen.

Es precisamente en el nivel de la educación superior donde esta investigación toma lugar. Como docente de inglés para alumnos universitarios en mayor medida, pero por igual para adultos en ejercicio de la vida laboral por diversos motivos siempre me he visto involucrada en el aprendizaje de inglés con alumnos de niveles básicos. El grueso de esta población debe aprender inglés para satisfacer una necesidad normativa en la obtención de un grado académico. Al seguir percibiendo inglés como una asignatura, al igual que en la educación básica pública, se cristaliza el escenario de investigación de este estudio. Los alumnos presienten que estarán de nuevo en la situación de acreditar una asignatura donde los medios para lograrlo serán diversos pero difícilmente orientados a aprender la lengua. Se (pre)disponen a repetir la historia que tuvieron en la educación básica. Esto hace que los alumnos desarrollen un sentimiento de rechazo, desánimo, desinterés, apatía e inseguridad para aprender inglés. Esta problemática se ve acentuada en el momento en que se ven inmersos en un aula donde no hay más

método que el libro de texto ofrece y no hay otro objetivo que el de lograr terminar en tiempo este material.

Cuando el libro de texto es la piedra anular en la enseñanza – caverna tradicional de la clase de lengua, tanto los docentes como los alumno se han acostumbrado a trabajar en medio de las penumbras y les es difícil advertir una luz más allá de la insipiente luz que provee el libro de texto. Algunos docentes comprenden que con el libro no es suficiente y por ello proporcionan a los alumnos actividades complementarias como ejercicios de gramática y la lectura de uno o dos libros para el desarrollo del léxico de los alumnos. Estas opciones no logran romper las ataduras de la caverna. Es posible que tanto los docentes como los alumnos puedan percibir una luz más brillante que la de la fogata pero no se atreven a buscarla. El resplandor de esa luz puede ofrecer las herramientas necesarias para atreverse, como otros lo han hecho, a encontrar el camino hacia esa luz y salir de la caverna.

Tales herramientas se traducen en referentes teóricos que rebasan la propuesta de un libro de texto para lograr arrancarse de las ataduras de una enseñanza tradicional y plantearse las siguientes preguntas: ¿Qué métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas promueven un aprendizaje comunicativo y significativo? ¿Cómo pueden las TICs respaldar el trabajo del docente de lenguas para lograr una enseñanza dinámica que logre motivar a los alumnos a aprender inglés? ¿Cómo se puede presentar la cultura como medio de aprendizaje de la lengua meta y como parte de la formación integral de los alumnos universitarios? ¿Cómo se pueden conformar verdaderas comunidades de aprendizaje y no sólo grupos de oyentes? ¿De qué manera la gramática puede sustentar el aprendizaje de los alumnos sin que ésta sea protagonista de la clase y facilite las competencias comunicativas de los alumnos? ¿Qué técnicas o dinámicas pueden promover la creatividad de la docente y de los alumnos?

De estas preguntas se formulan los siguientes objetivos para esta tesis:

- Encontrar los elementos adecuados para despojarse del uso de esquemas de enseñanza tradicionales para lograr ser una docente creativa y propositiva para alumnos en situación de rechazo y temor al idioma inglés.
- Recuperar los principios del método comunicativo y del enfoque natural de la enseñanza de lenguas para promover el aprendizaje significativo y vivencial de los alumnos.
- Conformar comunidades de aprendizaje que logren establecer tareas de trabajo en base a los objetivos del encuadre y que permita promover el aprendizaje significativo de los alumnos y su creatividad.
- Proponer la cultura como una manera de aprender inglés y que contribuya a la formación integral de los jóvenes universitarios.
- Reorientar el lugar de la gramática en una clase de lengua que promueva el aprendizaje comunicativo y la creatividad de los alumnos.

Para el logro de estos objetivos será necesario salir del sistema – caverna tradicional y desechar por completo el uso del libro de texto. Se iniciará el diseño, planeación y aplicación de unidades didácticas de trabajo en base a las necesidades de los alumnos. Con esta información se planteará un encuadre en el que se definan objetivos, planeación, organización, la ejecución y control del mismo y, teniendo como factores en continuo proceso la comunicación y la evaluación. Para documentar estas unidades didácticas se llevará un diario de campo, algunas entrevistas para capturar momentos, reacciones y comentarios de los alumnos así como de la propia autora – investigadora de esta tesis. Se llevará registro de algunas de las creaciones de los alumnos como parte de la evaluación y como parte de las evidencias de los resultados de la implementación de las unidades didácticas. En síntesis se aplicarán los principios del método etnográfico para la investigación en combinación con el método narrativo.

Esta tesis se presenta en cuatro capítulos. En el capítulo I se plantea la caverna: Origen y desarrollo de los hábitos para la enseñanza tradicionalista. En el capítulo II los elementos para abandonar la caverna. En el capítulo III La transición. La docente escapa de la tradición y se encuentra la luz por medio de algunos caminos. Por último en el capítulo IV La luz brilla para todos, sólo hay que verla.

CAPÍTULO I

La caverna: Origen y desarrollo de los hábitos para la enseñanza tradicionalista

1. Mi caverna, tu caverna... nuestra caverna

Cada vez que inicia un curso de lengua para nivel básico me presento ante mis alumnos. Antes de “romper el hielo” dejo en claro los lineamientos que los regirán a lo largo del semestre. Indico programa y el material a utilizar en forma de libro de texto. **Nuestra** obligación y objetivo es terminar el libro, ese es el programa. Después de un par de actividades para “**conocernos**” inicio el programa en la unidad 1¹...

Este es el sistema que rige la caverna. Por caverna se hace referencia a todo salón de clase de lengua donde los preceptos de la enseñanza tradicionalista se palpan los roles de los participantes: el docente como orador, los alumnos como auditorio y el libro de texto como el programa a cubrir y terminar durante el ciclo escolar en donde la tradición así lo exige. Y en este sistema sabemos que aprender un idioma ha estado entre los objetivos a cumplir, casi siempre, entre las personas en edad adulta, ya sea por recreación o por necesidad. A menudo muchos padres de familia ven en un idioma, un medio de garantizar una educación con mejores opciones de trabajo o un medio de enriquecer la formación cultural para los hijos. Es en sí, una actividad que proporciona una diversa gama de beneficios para los que simplemente lo toman como una actividad para ocupar horas de esparcimiento. Para algunos otros, es una oportunidad de aprovechar el tiempo libre y realizar una actividad que les permita conocer la cultura de otros países, ampliar el círculo de amistades y de ver el mundo con otra perspectiva. Es una oportunidad para contar con mayores posibilidades de tener un estatus social y laboral al tener acceso a trabajos mejor remunerados y de relacionarse con personas de la lengua extranjera estudiada. En ambos casos estos alumnos cuentan con tipos de motivaciones las cuales van desde una necesidad sentida, demandada o prospectiva². Estas necesidades les impulsan a aprender el idioma y en general no tienen mayor conflicto en lograrlo.

¹ En este capítulo al inicio de cada apartado se presenta una pequeña reflexión de la autora – docente para hacer un breve preámbulo a lo desarrollado en cada una de las situaciones presentadas.

² Zabalza Miguel A. (1991, 63) En su obra “diseño y desarrollo curricular” en el capítulo: evaluación de necesidades, hace una taxonomía sobre diferentes necesidades. En este caso tenemos la necesidad sentida, la cual es la respuesta al “¿Qué necesitas?”, la demandada, es una expresión comercial, obedece a las necesidades marcadas por la sociedad causando un sentido de pertenencia o de inclusión por parte de la persona a un grupo social; y la prospectiva, se refiere a los posibles escenarios que la persona se plantea en el futuro.

Alumnos con este tipo de motivación en la clase de inglés se siguen presentando. Más no es una motivación homogénea. Muchas veces el tipo de motivación de la mayoría de los alumnos no es espontánea ni nace de ellos; más bien, puede llamársele obligación. En un mundo donde cada vez las vías de comunicación entre pueblos es más ágil y eficiente gracias a la globalización, el número de interesados en aprender inglés engrosan las filas de las academias y centros escolares de enseñanza de inglés con el propósito de pertenecer a ese mundo globalizado. Se han precisado algunas de las motivaciones más comunes pero, ¿Por qué se presentan innumerables casos de alumnos que intentan una y otra vez, con uno y otro instituto o curso aprender inglés y no se tiene éxito? ¿Por qué un importante número de alumnos sienten rechazo y apatía por aprender inglés? ¿Cuál es la actitud de estos alumnos? ¿Acaso estos alumnos están inconscientemente atrapados en una caverna? ¿Cuáles son las características de esta caverna? ¿Quién más está atrapado en ella y desea salir de ahí? Se intenta dar respuesta a estas preguntas por medio de los participantes en esta investigación la cual se desarrolló a lo largo de cuatro años en escenarios diferentes pero con los mismos objetivos. Veámoslos a continuación.

1.1 La maestra cautiva en la caverna presente que hay algo más que sombras.

La responsable de este estudio y docente de cursos básicos de lengua por catorce años toma parte esencial de esta investigación para encontrar los medios necesarios para despojarse de los hábitos de la caverna inculcados desde su aprendizaje de lengua, reforzados en su formación disciplinaria, y fomentados en su ejercicio docente.

Con un aprendizaje de inglés de manera formal - académica en los otrora cursos de lengua de la Facultad de Lenguas y Letras, sin haber tenido la oportunidad de estar en un país nativo hablante de inglés y con una formación docente en la misma facultad marcan la pauta para definir una metodología basada en el método inductivo. Expuesta a una enseñanza expositiva, “magistral” la cual “se le acepta sin reflexionar suficientemente sobre sus implicaciones, sus resultados y sin considerar que esta forma de impartir conocimientos puede fomentar la pasividad, propiciar la dependencia, e inmovilizar el proceso de aprendizaje” (Santoyo: 1981). Teniendo como docente de lengua a extranjero cuyo único material en clase fue el libro de texto, quien no utilizó dinámica alguna para integrar al grupo de más de cincuenta alumnos en básico 1; y que, además no invertía tiempo de clase para cuidar el factor emotivo en su relación con los alumnos se inició la aventura de aprender inglés.

Debido a la intransigencia de los métodos del docente se buscó de manera apremiante la manera de acreditar el curso. No la comprendí sino después de sentirme vulnerable con una calificación de “regular”. Fue entonces que me enfoqué

a entender y dominar las diferentes reglas gramaticales de la lengua. Para el docente era esencial saber la regla y distinguirla de otras más. Si no se sabía y se explicaba con claridad esta diferencia, entonces no había aprendizaje. Me dediqué de tiempo completo a aprender y comprender la gramática. Tomaba clase de 7:00 – 9:00 am y después me refugiaba en la biblioteca otras dos o tres horas.

A base de reflexionar las reglas y de analizar los errores de los compañeros, quienes además trabajaban o estudiaban y no tenían el privilegio del estudiar inglés de tiempo completo como en mi caso, me forjé un aprendizaje racional – reflexivo. Casi no hablaba en clase, pero lo que decía o escribía era sujeto a breves correcciones. Sólo tuve tres docentes en cursos de lengua, pero los tres seguían la misma práctica docente: reglas gramaticales y libro de texto. Por supuesto, los exámenes se especializaban en evaluar nuestros conocimientos de gramática. Entonces llegué a sentirme ufana de mi gran habilidad en el manejo de la misma, pues además el beneficio fue doble: también comprendí un poco más mi lengua materna.

Fueron docentes meramente inductivos y con un arraigado uso del libro de texto³. De estos libros nació mi interés por aprender de otras culturas. Me maravillaba con los datos acerca de otras tradiciones y costumbres. Trataba de buscar similitudes en mi propia cultura. Y descubrí que si somos diferentes pero por igual hay numerosas vicisitudes que nos hacen compartir semejanzas. Los comentarios de este maestro extranjero, debido a su experiencia de haber vivido tanto en Inglaterra como en Estados Unidos hacían la clase más interesante en cuanto la cultura y las variantes de léxico. Ya en básico III en verdad me gustaba aprender inglés, leía, escuchaba diversos audios y por supuesto refrendaba mi comprensión de gramática y mi gusto por la misma. Por otra parte, dentro de mis objetivos para estudiar una licenciatura, tuve la intención de dejar los cursos de lengua y aspirar a un lugar en la Normal del Estado para estudiar la licenciatura en Educación Preescolar. Sin embargo, debido a que presencié un proceso complicado tan sólo para obtener una ficha para el examen de ingreso, decidí regresar a cursos de lengua, terminar todos los niveles para después presentar examen de dominio de la lengua y estudiar la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés y ser docente de lengua.

Ya en la carrera, después de haberme sentido atraída por los datos culturales en los libros de texto ya citados, tuve la oportunidad de mejorar el nivel de cultura gracias a una catedrática en verdad documentada en lengua, cultura e historia de Inglaterra. Empecé a sentir curiosidad e interés por la historia de la monarquía inglesa, por sus escritores, leyendas y mitos. Si bien la metodología de la clase de cultura fue tradicional, el entusiasmo y conocimiento de la Mtra. Ana Arcelia Vélez Ramírez se

³ En ese entonces, el libro de texto fue: Richards J. C. (1994). Interchange. English for International Communication. Levels 1, 2, 3. USA.

presentaba en la vitalidad que le inspiraba hablar de lo que tanto le apasionaba. En opinión y certeza de la Mtra. Vélez como licenciados en lenguas no podíamos ser tan sólo maestros de inglés sin cultura. De ahí empecé a tener mejores conocimientos en cuanto a cultura e historia de la lengua meta así como de mi lengua materna. Lengua y cultura, así como casi todas las demás materias de la licenciatura, fueron inductivas y tradicionales en sus evaluaciones. Lo fue por igual en el área de formación docente.

En esta área todo se basó en recurrir a libros de actividades y juegos en la clase de lengua, es decir, el qué hacer y no el cómo hacer. La constante fue seguir patrones en la planeación de temas sugeridos por docentes de lengua extranjera y a no atreverse a experimentar o proponer otro estilo de planeación que rompiera cánones establecidos por expertos (autores de los libros) y algunos responsables de la formación disciplinar. La incursión en la lectura de didactas y pedagogos en la enseñanza de lengua extranjera bien despertó una curiosidad natural por parte de la docente en formación. Una curiosidad por saber cómo había sido la formación del autores como Hadfield, J. y su *Elementary Grammar Games*, Wright, A. y su *1000 + Pictures for Teachers to Copy*, o Woodward, S, y su *Fun with Grammar*, entre otros. En el fondo yo deseaba ser como ellos. Lograr escribir mi propio libro de actividades para estudiantes de inglés. Para acreditar las materias de preparación docente bastó tan sólo con extraer actividades de estos autores y organizarlas en el patrón indicado por los docentes para la planeación de clase de lengua. Sólo había que contemplar actividades para “warm up”, “presentación”, “práctica” y “producción”.

Bajo estos parámetros entendí que esta era la pauta para “diseñar clases comunicativas”, así lo creímos pues además los libros de texto⁴ siempre dicen seguir este método, pero en la realidad, si el docente no sabe cómo implementar este método en clase, poco a nada queda de los principios de dicha propuesta. Poco queda porque la primera tarea de los novatos en la enseñanza de lengua y de los no tan novatos, es la de pedir a los alumnos que se aprendan listas y listas de vocabulario sin tener el “tiempo” necesario para llevar esta información a la realidad de los estudiantes. Ni el léxico ni la gramática se aborda bajo los principios del método comunicativo; más bien del audio – lingual o del método directo y hasta el “grammar translation method”. Todo intento de innovar, de crear, de planear clases diferentes fue para después, cuando gracias a la experiencia docente hubiera un respaldo válido y confiable para atreverse a crear. Los centinelas de la caverna no dejaban lugar los intentos creativos, peor aún, no sabían ellos mismos ser creativos

⁴ Para fines de esta investigación se hace referencia a los libros de texto implementados en cursos de lengua en los niveles básicos, en los mismos se hace referencia a un sistema multi metodológico que propicie el aprendizaje comunicativo de los alumnos. Estos libros son:
Evans V. et. al. (2000). Enterprise I, II, III. UK, Express Publishing.
Evans V. et. al. (2005). Upstream A1, A2, B1. UK, Express Publishing.

o no nos lo querían enseñar. Lo más propositivo fue el adaptar actividades como juegos o competencias para que los alumnos se divirtieran y dejaran de lado la apatía en una clase muestra.

Con estos elementos disciplinarios y con una escasa experiencia docente inicié mi aventura con la responsabilidad de enseñar inglés a jóvenes – adultos con el deseo de aprender pero con el temor y rechazo a fracasar en el intento una vez más. Falta de experiencia es sinónimo de escasa sensibilidad para poder tomar lo mejor de propuestas metodológicas, pedagógicas y didácticas para crear actividades, dinámicas y materiales que sean atractivos a los alumnos y que despierten el interés por aprender el idioma. Sin embargo repetidamente omití el uso del libro y desarrollé actividades en las que los alumnos mostraban un mayor interés y entusiasmo. Se logró, con solo un par de años de experiencia, comprender que un libro de texto no es suficiente para aprender un idioma y que, los materiales semi auténticos, auténticos o reales, cercanos a la realidad de los alumnos son aquellos que en verdad despiertan más interés en los alumnos por seguir aprendiendo.⁵

En este tenor transcurrieron los primeros años de docencia. Gracias al trabajo frente a grupo y a la capacitación y experiencia de colegas en el área se adoptaron nuevas propuestas pero permaneciendo fiel al método inductivo y a la gramática con un papel importante en la enseñanza del idioma. Siempre hubo la protesta o malestar de alumnos quienes desaprobaban aprender reglas cuando tenían ya, una producción oral, competente. Ellos ya habían salido de la caverna y el regresar a ella, les molestaba. Como cautiva de esta caverna no comprendí lo que ellos ya habían visto al haber salido de ella. Los principios de la formación gramatical y del método inductivo reinaban en mi clase de lengua a pesar de sus destellos de creatividad. Estos destellos eran los débiles rayos del sol que sobrepasaban la fogata del sistema que imperaba en la caverna

Consciente e inconscientemente exigía de mis alumnos lo que mis centinelas exigieron de mí: La comprensión de la gramática mediante el método inductivo para que lograran aminorar errores por hacerse consciente de la regla, y por lo tanto, de corregir al momento de la producción oral y escrita. En esencia parece ser que así sucedía en algunos alumnos pero no en la mayoría. Aun así, los que lograban corregir el error titubeaban a cada instante tratando de hacer una autocorrección a cada frase expresada. En sí, no era una producción natural, más bien altamente

⁵ Fustier en Alsinas *et.al.* (2009, 133) precisa que la formación continuada es irrisoria si no es más que la repetición y la amplificación de las formulas escolares tradicionales. Solamente tendrá realidad y eficacia cuando responda en cada momento a las necesidades y si permite alumbrar con luz nueva el compromiso personal.

razonada. Una producción totalmente monitoreada⁶. Los alumnos eran parte de una instrucción, de una enseñanza controladora pero que a su vez, en la etapa de producción, los alumnos gozaban de una casi total libertad para presentar los proyectos que ellos elaboraban. Mi participación era la de indicar lo que quería de ellos, y ellos se avocaban a elaborarlo en total libertad y guiados por el docente. Siempre se tuvo el compromiso por el aprendizaje de los alumnos y para que adquirieran los elementos necesarios para poder incrementar el nivel de inglés y no tener complicaciones en el nivel subsecuente.

Si ya en la etapa de aprendizaje de lengua, en la formación disciplinaria como docente y como profesionalista en ejercicio se contó con la capacidad de promover la creatividad de los alumnos sin contar con bases teóricas que respaldaran completamente estos destellos nacidos por intuición⁷ pero ciertamente en base a los momentos, situaciones y reacciones de los alumnos en clase entonces puede ser posible que la docente re descubra su habilidad para promover la creatividad de los alumnos en clase. Sólo que, es necesario que estas corazonadas cuenten con una base y respaldo científico, pedagógico y didáctico. La conformación grupos de aprendizaje donde los alumnos tomen un papel activo, y no pasivo, solidario, respetuoso y tolerante con el ánimo de aprender. Conlleva, sin duda, el cambio de la docente por igual. Si la manera de dar clase cambia, cambian los materiales, las dinámicas, las secuencias, los ritmos y tiempos. Este es origen y fundamento de esta investigación: Lograr la transformación en la docente de inglés para lograr que los alumnos de niveles básicos de inglés teman menos y confíen más en sí mismos.

En este intento por despojarme del sistema tradicionalista de la caverna me atreveré a dejar de lado el confort de lo ya aprendido y aprender a planear y diseñar unidades didácticas que se sustenten en métodos, enfoques y recursos que se conjuguen en armonía para obtener alumnos que se acerquen al inglés por curiosidad, con mayor soltura y que promueva la participación de los alumnos sin que la gramática sea la protagonista de la clase, ni de los objetivos de enseñanza – aprendizaje implementados por el docente. Todo lo anterior para hacer la diferencia en mi manera de enseñar inglés, para alejarme de las usanzas del método tradicional para acercarme a una enseñanza creativa para jóvenes – adultos.

⁶ Teoría del monitor en alumnos que aprenden lengua en niveles básicos propuesta por Krashen (2009). Esta teoría afirma que los alumnos no están adquiriendo una lengua, más bien la están aprendiendo en base al conocimiento de gramática. Los alumnos pretenden revisar mentalmente cada frase expresada para minimizar errores de gramática impidiendo de esta manera la naturalidad con la que deben de hablar preocupándose menos por los errores cometidos al momento de hablar.

⁷ Stoddard en Pérez (2012, 159) destaca que “la intuición como componente fundamental de la creatividad, pues significa el modo de conocer desde las emociones y sentimientos, la capacidad de sentir las cosas de forma espiritual, con sentimiento, implicando deseos, aspiraciones y valores, de incorporar e integrar los sentimientos y las representaciones de manera abierta, sin la excesiva mediación controladora de los esquemas racionales de interpretación consciente”.

1.2 La singularidad de la docente cautiva en la caverna

En la caverna todos hacemos lo mismo, debemos opinar lo mismo. Todos parecemos ser iguales, el sistema no ve diferencia alguna pero cada uno tiene un antecedente que le define su personalidad en la homogeneidad del sistema.

Para poder iniciar esta transformación, será necesario comprobar que los grilletes, que las amarras que nos impone el sistema pueden desprenderse. Para poder llevarlo a cabo será necesario hacer una reflexión en los principios de ética y valores desarrollados en el seno familiar y escolar. Empezaré aclarando que provengo de una familia numerosa y de clase obrera. Educada con valores como la responsabilidad, el trabajo, la tenacidad y la puntualidad como muestra de respeto hacia los demás. Principios respaldados ampliamente desde las enseñanzas de los profesores de la educación primaria. Fue una relación de balance preciso en los dos senos para formar mi personalidad como estudiante y como docente. Aclaro una vez más, que, salvo contadas excepciones, todos mis docentes fueron del corte tradicionalista desde la educación básica hasta la educación superior. El desarrollo de habilidades en cuanto al pensamiento fueron desarrolladas precariamente en cuanto al análisis y síntesis. Otras más como la deducción, abstracción, fundamentación, crítica e imaginación no fueron objeto de desarrollo. En cuanto a conocimientos bastaba con conocer la información para memorizarla y contadas veces para comprenderla (Zarzar, 2009). De esta manera se vieron reforzadas mis técnicas de aprendizaje. Solía elaborar resúmenes pues casi todas las materias sólo requerían precisar cierta información, reproducirla en el examen y la materia era acreditada. Las materias de mayor exigencia en cuanto a análisis y argumentación y fundamentación, ya en la educación superior, fueron un verdadero reto para quien no había desarrollado estas habilidades en la educación básica. Habilidades que finalmente fueron creciendo pues ya en mi aprendizaje de inglés encontraba cierto regocijo al comparar y analizar las reglas gramaticales. Entonces, habiendo superado una N, buscaba un +1 para integrarlo a lo que ya conocía. En términos de los fundamentos del andamiaje de conocimientos y del enfoque natural de las lenguas.

Con este antecedente en mi desempeño docente frecuentemente intento lograr que mis alumnos sepan hacer cosas con la lengua demasiado pronto y en ocasiones me muestro enérgica e impositiva. Sin estar plenamente consciente de ello, busco ver reflejado en ellos, la manera como yo aprendí inglés. Considero que la gramática no es tan complicada y es esencial en el aprendizaje de una lengua. Manejo casi en el total el método inductivo. Además de provocar en ellos el gusto por la cultura que

mis libros de texto de inglés (ya mencionados), el docente de cursos básicos y la catedrática de la licenciatura supieron despertar en mi persona. Más en el afán de lograr convencerlos de las bondades del idioma y de los aspectos culturales que nos hacen diferentes pero nos unifican con sus coincidencias, consideran que inglés es parte de los gustos de la docente pero que no tiene por qué ser aceptado por ellos de la misma manera. En el punto 1.7 abarcaremos con más detalle las razones para considerar a la cultura como parte esencial de la clase de lengua y de sus beneficios para la formación integral de los jóvenes universitarios.

Considero que entre mis fortalezas como docente de lengua cuento con un conocimiento adecuado de la lengua inglesa, de la historia, cultura y costumbres del pueblo norteamericano y del Reino Unido. Actualmente cuento con una certificación en los exámenes Cambridge. Cuento con el examen FCE (First Certificate of English) equivalente al nivel B2 en el marco común europeo para la referencia de lenguas. Y, como todo ser humano, tengo limitantes. Una de ellas, a pesar de ser docente de ya casi catorce años, es sin duda, mi dicción y proyección de voz en grupos grandes. Se ha trabajado la técnica del corcho mientras se habla para mejorar esta limitante. Aunque aún no del todo corregido este aspecto, al menos mi dicción ha demostrado cierta mejora al trabajar esta técnica en clase con mis alumnos. Es una técnica muy sencilla pero eficaz en la que sólo basta practicar a diario no más de diez minutos.

Se debe colocar el corcho entre los dientes de manera vertical de manera que al tratar de hablar con el corcho los dientes encuentren un “colchón” y no se lastimen ante la presión ejercida al tratar de producir las palabras. Se llevan a cabo lecturas lentas, de palabra por palabra, inclusive de letra por letra y secuencia con lectura normal y veloz de manera que cuando se retire el corcho el practicante pueda experimentar una mayor soltura, claridad y proyección de voz al leer en voz alta en velocidad normal. De igual manera la técnica de inflar globos del número 8 permite al practicante pausar la lectura marcando la puntuación claramente, además de aprender a utilizar el diafragma para hablar en voz fuerte y clara sin lastimarse la garganta. Resulta un poco complicada esta segunda técnica pero es de resultados benévolos para todo docente. Los beneficios en cuanto a competencias comunicativas se reflejan en la producción oral pues los alumnos se sienten más seguros al leer frente a grupo y se reflejan por igual en los ejercicios de dictado llevados a cabo en clase.

Esta soy yo como alumna, y profesionalista. En general, en su momento, después de haber establecido una pauta de trabajo en el salón de clase, logro establecer una buena relación con los estudiantes. Parece no haber demasiado debate o discusión para llegar a acuerdos y negociar tiempos así como adecuaciones al encuadre.

Precisamente, en el siguiente apartado describiremos a los estudiantes participantes en este estudio.

1.3 Los estudiantes domesticados en la caverna.

En el sistema a los alumnos se les pide aprender inglés. Llegan y se sientan cómodamente en un pupitre esperando ser todo oídos pero nada protagonistas. Es como si la información que buscan aprender a manejar les entrara por los oídos y saliera por sus labios sin haber realizado algún proceso... como por decreto, por magia...

En la caverna los ciclos escolares son cortos y cuando uno menos se lo piensa, estamos en el umbral del término de un ciclo escolar. Precisamente por la rapidez de los cursos y para poder desarrollar esta investigación será preciso trabajar en varios grupos de alumnos los principios de los teóricos que sustentan este estudio. Básicamente se dividirán en dos grupos: el primero en un contexto interdisciplinario por espacio de casi dos años y el segundo en el CELyC (Centro de Enseñanza de Lengua y Cultura) de la FLL. Ambos escenarios en las aulas de la UAQ. El primero se ubica en la facultad de contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Querétaro. La carga horaria son diez horas a la semana de 1:00 – 3:00 o de 3:00 a 5:00, en un espacio entre la escuela y el trabajo para la mayoría. Las edades de los alumnos oscilan entre los 20 y 30 años, de clase media, provenientes de zonas urbanas, en su mayoría, y rurales en menor número. Son grupos de quince a cuarenta alumnos. Ellos estudian inglés pues están obligados a cursar tres niveles en el plan de estudios de la Facultad de Lenguas y Letras⁸ de la misma universidad con el fin de cumplir con un requisito institucional – académico para fines de titulación. De esta forma comparten una necesidad normativa⁹.

La mayoría se encuentra cursando los últimos semestres de la licenciatura y comparten un nivel de inglés homogéneo pues la mayoría proviene de educación básica y media superior donde la materia de inglés es una asignatura a acreditar pero no implica que se deba tener cierto nivel de inglés para poder cursar el siguiente año o semestre escolar. Se asume que tienen nociones de vocabulario aislado y de esquemas morfológicos básicos con nociones elementales de los mismos. La mayoría manifiesta abiertamente su indisposición, temor o inseguridad para aprender inglés debido a las experiencias vividas a lo largo de la educación

⁸ Aun hasta el año 2010 era requisito para los alumnos de contabilidad el estudiar tres niveles de inglés en los cursos de lengua de la FLL. Para el segundo semestre de este año, FCA estableció su propio programa de inglés y hasta la fecha continúan con su departamento de inglés.

⁹ De nueva cuenta tenemos a Zabalza (1991, 64) esta vez con “la necesidad normativa la cual responde a las carencias que un sujeto o grupo padece si lo consideramos con respecto a un determinado estándar o patrón tipo como lo son los programas oficiales en una institución educativa” en este caso, como requisito de titulación.

básica. Donde el objetivo es acreditar la materia pero no aprender inglés. Esta situación se torna un poco más evidente pues al llegar a este curso de inglés sólo buscan la manera de acreditar pero no de aprender¹⁰. Sugieren casi con unanimidad que se les proporcione “puntos” por tareas, trabajos, asistencia, y hasta actividades extra curriculares de su misma facultad que nada tienen que ver con el curso de Inglés. Por ello, aprender este idioma lo consideran una carga o un obstáculo para lograr la titulación. En palabras de muchos de estos estudiantes “puedo tener un buen trabajo y un buen salario sin necesidad de hablar inglés”.

Al trabajar en un contexto interdisciplinario, parece ser que el requisito de inglés en el mismo sistema de la caverna, no encontrara la manera de ser aceptado al igual que los otros requisitos del sistema. Ante esto, la docente de inglés en un intercambio de lugar en la misma caverna debe saber manejar argumentos convincentes para involucrar a los alumnos en el aprendizaje de inglés. Para que este requisito no sea considerado como un obstáculo pero como una inversión y beneficio en su futuro laboral y como parte de su formación integral como profesionistas. Ante la descentralización de la enseñanza de inglés para universitarios desde la FLL, muchos de los programas y objetivos de inglés en las diferentes facultades de la UAQ, pueden tener como objetivo el que los alumnos aprueben un examen TOEFL con 450 puntos o con un PET (Preliminary English Test de Cambridge). Objetivos claros pero con procesos con bases filosóficas, disciplinarias y sociales poco comprometidas o difusas. Prueba de ello es relegar inglés a horarios difíciles como de 1:00 a 3:00 o de 3:00 a 5:00, pues muchos maestros rehúsan clase en estos horarios. Para los alumnos la jornada escolar termina a la 1:00 o empieza a las 4:00 o 5:00 dependiendo de horarios matutinos o vespertinos. Inglés en FCA, para muchos alumnos, en los horarios de 1:00 a 5:00 son para llegar tarde, para faltar cuando una materia de la carrera así lo requiera, para asistir a un evento como congreso, conferencia, o actividad extra curricular. Para pensar que, *“de no haber venido a inglés, hubiera aprovechado para comer, para hacer la tarea, o para irme a casa”*. Estas actitudes se acentúan pues muchos compañeros docentes en la FCA llegan tarde a sus clases y “toman” tiempo de la clase de inglés. Los alumnos llegan a clase de inglés con el deseo de que el docente los exente ya sea por asistencia, por tareas o por entrega de trabajos o “proyectos”, Vamos, el objetivo de los alumnos es “pasar”, no aprender inglés.

El segundo escenario se presenta después de cuatro años de impartir clase en FCA y a dos años de haber trabajado con los alumnos del primer escenario esta

¹⁰ Pérez G. A. (2012, 96) en su obra: Educarse en la era digital, al respecto señala que: “La obsesión por las calificaciones deteriora... las posibilidades educativas de la evaluación concebida como diagnóstico para ayudar a la mejora de los procesos de aprendizaje Las recomendaciones de evaluación continua se han malentendido o convertido en exigencias de examen y calificación permanente. El aprendizaje deja de tener sentido en sí mismo y se convierte en un medio para conseguir las calificaciones deseadas”.

investigación. Después de este periodo fui incorporada al CELyC (Centro de Enseñanza de Lengua y Cultura) de la FLL. Este centro imparte cursos de lengua de dos horas diarias de lunes a viernes en cursos curriculares. Ofrece siete niveles divididos en tres de básico, dos de intermedio y dos de avanzado con una duración de tres años y medio. Los alumnos que ingresan a CELyC cuentan al menos con preparatoria terminada y mayoría de edad para cursos curriculares de inglés, francés y alemán. Ingresan a nivel 1 de no contar con conocimientos del idioma o bien aplican para examen de colocación. CELyC es sede de certificaciones para inglés de TOEFL y de exámenes de Cambridge. Dependiendo de la demanda cada semestre se convoca a certificación para PET (*Preliminary English Test*), FCE (*First Certificate of English*), CAE (*Certificate of Advanced English*) y con menos frecuencia CPE (*Certificate of Proficiency in English*). Japonés, ruso y portugués se ofertan como cursos no curriculares y los alumnos deben tener al menos secundaria terminada. Además se cuenta con cursos sabatinos en estos idiomas no curriculares además de cursos de español para extranjeros.

Después de haber colaborado en FCA por cuatro años fui reintegrada a mi lugar de origen en la caverna. Los horarios fueron diversos de las 11:00 am a 5:00 pm. Grupos entre los cuatro y doce alumnos, edades entre los dieciocho y los sesenta años. Comparten las mismas necesidades aunque la actitud no es enteramente de rechazo pero si de temor o inseguridad pues muchos de ellos han tenido experiencias similares a las del escenario uno. Un número reducido de los jóvenes de este segundo escenario responde a una necesidad normativa, la mayoría obedece a una motivación sentida o prospectiva. En ambos escenarios se busca motivar a los alumnos, a provocar en ellos una actitud de aceptación, disposición, de motivación a aprender inglés. Para efectos de obtener información más confiable y precisa, se diseñó un cuestionario en el que se pregunta a los alumnos en el inicio del semestre información acerca de sus experiencias durante la educación básica para aprender inglés. De las encuestas aplicadas se desprende información que da lugar a clasificar la misma en cinco grupos predominantes que condicionan de manera negativa el aprendizaje de inglés de los alumnos. Situaciones que parecen ser el común denominador en la caverna de la enseñanza tradicional. En las siguientes líneas se presenta más a detalle estos grupos.

1.4 Los grilletes del rígido sistema tradicionalista en la caverna: la limitación en la formación disciplinar y los malos hábitos de algunos docentes de inglés.

Ya sea que unos deseen y otros necesiten aprender inglés. Para ello cuentan con docentes domesticados a los lineamientos de la caverna o con docentes que ni siquiera pertenezcan a

la caverna e ignoren como enseñar inglés pero como amplia ventaja hablen el idioma como lengua materna.

El sistema en la caverna coloca grilletes que suelen engañar. Lo hacen porque aunque en ocasiones pretendemos zafarlos y dirigir la mirada al lado contrario de donde se proyectan las sombras. Sabemos que si nos erguimos un poco seremos capaces de ver el origen de estas sombras que es lo único que se nos permite ver. Hay quienes si se han atrevido a zafarlos y salir de la caverna. A la mayoría les parece demasiado riesgoso enfrentarse al sistema y salir de él. Algunos prefieren quedarse y adecuarse a los lineamientos pues es tal vez que se sienten cómodos y no causa mayor problema el estilo de la caverna para el ejercicio de su desarrollo profesional. Después de todo, así siempre ha sido. Entonces de alguna manera se aprende a vivir y a convivir en el sistema de esta manera, se adoptan los lineamientos de la enseñanza tradicional. Los estudiantes de inglés en muchas ocasiones se encuentran con docentes quienes no cuentan con tres requisitos esenciales para enseñar lengua: preparación psicodisciplinaria, conocimiento de la lengua y; tal vez la más importante de las tres, vocación docente. En algunos espacios de élite en la caverna representados por institutos de lengua es indispensable haber vivido al menos un año en un país donde la lengua meta sea la lengua materna. Y muchos otros, con ser nativo hablantes es garantía para ofrecer a los posibles clientes (pues no son alumnos) un curso de inglés atractivo. En ambos casos lo que buscan los reclutadores es una pronunciación lo más parecida posible a un nativo hablante pues el énfasis está en el desarrollo de la habilidad oral – auditiva. En muchos institutos si se desea desarrollar la lectura y la escritura es parte de otro curso de especialización. En el sistema escolarizado, en especial en la educación básica, repetidas ocasiones basta con manejar un mínimo de vocabulario y un poco de gramática, algo cercano a un nivel A2 en la escala del marco común europeo de las lenguas para tener la oportunidad de “enseñar inglés” a niños y adolescentes.

En numerosas ocasiones en los institutos de idiomas se tiene por docente a un nativo hablante sin la preparación para manejar grupos y sin conocimientos de los métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas. Por resultado se obtienen alumnos con miedo, temor y recelo a la lengua y a la cultura (Americana en especial) se acentúan estos sentimientos pues el nativo hablante no sabe adecuar su ritmo, velocidad y registro a los niveles más elementales para facilitar la comprensión del alumno. Ciertamente es un contexto lo más similar posible a una inmersión de lengua, pero el tiempo de “inmersión” sólo es un par de horas a la semana mientras el alumno esté expuesto al habla del modelo. Todo el tiempo restante lo pasa en la lengua materna. En el segundo caso, cuando se tiene a un docente que comparte la misma lengua materna (español) y tan sólo sabe un poco de la lengua meta pero

que además no tiene la preparación requerida la respuesta del alumno va desde el enfado, el desánimo, y la apatía pues el docente no está preparado disciplinariamente para diseñar actividades, dinámicas o materiales que logren despertar la curiosidad y el interés por aprender.

Ambos tipos de docentes tienden a llevar a cabo conductas similares ya sea con grupos grandes o pequeños. Una de las tendencias es la de enfocarse o dirigirse a los alumnos que asimilan o comprenden lo que se les está transmitiendo y van relegando a los que presentan limitaciones o mayor dificultad para entender. La otra, en especial con grupos grandes recurren a la intimidación y autoritarismo para controlar a los alumnos (mas no su aprendizaje) y para evitar preguntas o sugerencias que el docente considera “pérdida de tiempo o más trabajo” pero muchas veces por falta de conocimientos de la lengua. El resultado se cristaliza en la deserción de los alumnos. Cejan en el intento de aprender inglés llevándose una experiencia que les hace pensar que aprender inglés es difícil y aburrido. Se me ha confiado como docente con varios cursos en básico I, en experiencia de los propios alumnos que así ha sido para muchos de ellos en no sólo uno o dos cursos sino en varios. Por ello, al llegar a CELyC en básico I se piensan que así será el curso.

Para tratar de ofrecer a los alumnos un curso de inglés para principiantes donde se tenga la sensibilidad de adecuar una metodología incluyente que promueva la participación de los alumnos, una didáctica reflejada en materiales de alto significado a las necesidades de los alumnos y con los tiempos precisos para permitirles comprender lo que están utilizando, cómo y por qué lo están utilizando, entonces se espera cambiar un poco tanto las técnicas de enseñanza de la docente como la actitud de desánimo rechazo de los alumnos hacia la lengua inglesa. Para lograrlo, será necesario zafar los grilletes de la docente cautiva en la caverna mostrando su capacidad de compromiso, actitud y responsabilidad. Al zafarlos buscará las herramientas necesarias para andar el camino. Un camino en el que habrá que sortear a los centinelas de la caverna y andar un camino cuesta arriba el cual requerirá de una ardua y constante labor de trabajo. Un camino en el que habrá que sentir temor de dejar el confort de la caverna y salir en busca de lo que hasta cierto punto aún se desconoce pero que al parecer sienta bien a los que ya han salido de la caverna. En la experiencia de los doce años de ejercicio docente se han encontrado elementos en los restantes cuatro grupos que a continuación se detallan: la creatividad como parte de la clase de lengua, las TICs como medio para promover esta creatividad, la cultura como parte de los beneficios de aprender un idioma en la formación integral de alumnos universitarios y el lugar de la gramática en la clase de lengua comunicativa.

1.5 La creatividad: la luz que nos guía el camino para llegar a la salida de la caverna.

En el sistema se nos dice que ya todo está establecido en los programas que hay que cubrir con los alumnos. No tenemos que pensar para quitar o agregar información. No hay que ser creativos, no hay necesidad de ello. Los alumnos sólo necesitan aprender inglés. Sólo eso, no más.

La creatividad en la clase de lengua. Tal parece que esta actividad no tiene lugar en el sistema de la caverna¹¹. A fuerza de seguir los modelos internacionales de la caverna mundial, para lograr una educación que sirva a las necesidades de la economía y sociedad se olvida en gran medida de la enseñanza humanística. Ésta, puede estar un poco más cercana a trabajar en el potencial creativo que los jóvenes y adultos debido a sus principios en el cuidado del factor humano, de las relaciones con los “*otros*”. La creatividad en esta población se puede re descubrir si la educación como institución y los docentes como artistas trabajasen en conjunto para que los programas educativos cuidaran más de este recurso en lugar de velar por los intereses de los grandes monopolios o consorcios internacionales que deciden los objetivos y fines de la educación. ¿Puede la creatividad formar parte de la clase de lengua? Definitivamente la respuesta es afirmativa. Una manera es dejar de lado los libros de texto, o rescatar de ellos lo que pueda promover la creatividad y dejar a los alumnos explorar ideas, hasta ocurrencias de “*nunca lo he pensado, ni lo hubiera imaginado, pero me parece que dará resultado*”. En mis inicios como docente, mi objetivo era alejar a los alumnos del aburrimiento y por medio de las actividades propuestas tal vez, semi controladas, los alumnos con la punta del hilo, encontraban el camino y desenmarañaban la bola de estambre para presentar trabajos de verdadera producción oral con increíbles dotes de creatividad. Cómo olvidar a aquellos alumnos de casi ya ocho años atrás donde haciendo alarde de sus habilidades histriónicas y alegría juvenil re crearon para evaluación su caricatura favorita. Sólo había que hablar en “presente simple” (recordemos que la docente aprendió inglés por medio de reglas gramaticales). Grata sorpresa al ver recreados a “Bob Esponja” y las “chicas super poderosas”. Los medios: un disfraz con una caja de TV, un pizarrón y el talento creativo de los jóvenes quienes doblaron literalmente la voz de estos personajes.

¹¹ Sefnovich G. (2010, 16-17) en su libro: “CreatiVIDAd para adultos indica que: “A lo largo del camino he descubierto en México gran variedad de talleres estructurales con el propósito de facilitar la expresión, la comunicación y la creatividad. Pero todavía no he encontrado una estructura formal en el nivel de escuela Normal de maestros de una universidad diseñada particularmente para promover el desarrollo creativo y la investigación sistemática sobres distintos aspectos de este tema; y en el campo de la investigación se torna difícil, ya que este tipo de formación no es una prioridad y no hay presupuesto para ella. Sin embargo, la necesidad del adulto en este sentido resulta evidente”.

En voz de los autores que se especializan en promover la creatividad en los alumnos y en personas, la promoción de la misma requiere de una serie de estrategias y actividades para descubrir el potencial creativo que cada uno de nosotros tiene. El cual se ve mermado por el tipo de enseñanza escolarizada y por el bagaje personal y las experiencias personales en nuestra transición de la infancia a la adultez. Esta habilidad natural para ser creativos se pierde paulatinamente a medida que nos alejamos de la infancia y nos integramos en el sistema cultural – social desde la familia, hasta nuestras variadas relaciones sociales.

La necesidad de pertenencia y de aceptación a un círculo social hace que sigamos patrones, costumbres y que; poco a poco, releguemos nuestra sensibilidad innata para la creatividad¹². El proceso es complicado pues en el sistema de la caverna no hay lugar para ser creativo. De serlo hay que dejar de lado el libro de texto y el programa establecido. Para los docentes en formación, seguir los patrones de las tendencias educativas, marca la última tendencia en vanguardia educativa, es ser parte del sistema y estar bien con todos, menos; es claro, con la mayoría de los alumnos. En el otro lado de la cara de la caverna, existen limitantes y ataduras que suelen mermar el espíritu de superación académica de varios docentes en fase de inicio en su ejercicio magisterial y aun a aquellos que ya cuentan con cierta experiencia. Los intentos por zafarse de los grilletes se ven desalentado y se convierte en falta de compromiso social debido a la precaria situación de pago por horas, de salarios bajos a la que se ven sometidos la mayoría de los docentes. En repetidas ocasiones lo que acaba por suceder es que el docente que pudiera estar destinado a ser un buen catedrático (a mi entender un buen catedrático en la enseñanza de lenguas es aquél que tiene una formación psicopedagógica sólida, un buen conocimiento de la lengua y de cultura, vocación docente y un compromiso social genuino) prefiera no ejercer la docencia, cambiar de giro laboral encontrando mejores opciones de ingresos académicos que en la docencia tardaría años en lograr o tal vez jamás llegase a concretarse.¹³ Y de la creatividad, pues no hubo lugar para ella.

¹² Sefnovich G. (2010, 34) en la obra ya citada indica al respecto que: “En este sentido es importante que cada maestro admita que no se puede dar lo que no se tiene y que hay un trabajo previo por realizar anterior aun al de enseñar a otros: enseñarse a sí mismo, y después aprender a dar con afán de servicio. A veces las condiciones de trabajo parecen hostiles y la labor de la docencia se convierte en una batalla que agota la energía y el entusiasmo. Sin embargo la mayoría de las veces es posible trabajar de manera útil, creativa y placentera si se descubren los límites y las posibilidades del maestro y estos se adaptan a la situación del grupo, de cada alumno, de la institución y del presupuesto”.

¹³ Espíndola J.L. (2000, 26) En Reingeniería Educativa refiere que el desgaste, la falta de alicientes económicos y de reconocimiento social auténtico, aunadas de un buen sistema de selección de docentes, ha traído como consecuencia, y sobre todo en los niveles básicos de enseñanza de algunos países, docentes con poca preparación académica, indolentes a su propia superación profesional y con un profundo pesimismo respecto de su misión... En cuanto a la formación docente de nivel profesional, existen problemas similares, las

1.6 Las TICs: nuestras aliadas para invitar a los alumnos a salir de la caverna

La docente y los alumnos tienen más opciones para demostrarse a sí mismos que por medio de la tecnología y sus variadas maneras de estar cerca de ellos, pueden hacer uso de ella para promover recursos en los que ellos encuentren la manera de demostrar(se) lo que pueden lograr hacer en inglés.

Una docente de inglés acostumbrada a utilizar el método inductivo para la enseñanza de inglés y cuyos recursos para aprender inglés se limitaron a la consulta de libros en la biblioteca, además del libro de texto, encuentra una situación nueva en el uso de las TICs en la clase de lengua. Claro es que si ella ya ha tenido experiencias de adecuar actividades de libros de texto de acuerdo a las necesidades y características del grupo encuentra atractiva y como un objetivo el aprender a utilizar la tecnología para diseñar materiales más coloridos e interesantes para los alumnos. En sí, materiales que le ayuden a hacer de su desempeño en clase una sincronizada vinculación entre los recursos didácticos y su personalidad. La limitante es la de contar con la capacitación adecuada por medio del sistema, al menos como cursos de actualización para tener las habilidades necesarias y lograr hacer realidad el cometido. Por medio de compañeros en el sistema se ha logrado enrolarse en algún curso de TICs en la enseñanza de lengua. Y como tal ha sido a nivel básico, sólo lo necesario para saber conectar los aparatos y para crear una presentación básica en power point, insertar algún video o hacer una presentación básica con movie maker.

Se fue el inicio de la docente de inglés con las TICs. A fuerza de no quedarse rezagada y con la ayuda de los propios alumnos se ha venido aprendiendo tips, ideas, trucos y opciones que no sabía realizar. Esta es la parte en la que se debe vincular a los alumnos diestros en el uso de estos recursos tecnológicos para que por medio de lo que ya conocen y que ha sido del entorno cotidiano se utilice como un medio para detonar su confianza en lo que pueden lograr hacer en inglés por medio de la tecnología. Ejemplos de software aliado de un docente de lenguas son: flash, para la creación de películas, de J click para hacer ejercicios de control o repaso y refuerzo más atractivos. Es posible que con programas como power point, movie maker o prezi se logre hacer materiales sumamente profesionales y creativos.

Estos recursos como aliados para la enseñanza; para los alumnos en cuanto al aprendizaje cuentan con recursos portátiles como poderosos teléfonos inteligentes con los cuales pueden descargar aplicaciones para aprender inglés, como cursos,

estadísticas muestran que un 70% de los docentes no reciben capacitación en el primer año de trabajo, que realizaron su trabajo bajo su exclusiva responsabilidad y que el 80% fueron reclutados de la misma universidad donde hicieron sus estudios.

diccionarios, el que deseen: inglés – inglés, español – inglés, diccionarios ilustrados. Además pueden grabarse al momento en una actividad en clase, ya sea en audio o con video. Sin mencionar internet. Podemos enlazarnos con la realidad de la cotidianidad en la que viven los londinenses, podemos presentar a los alumnos fuentes de información confiable para que tengan manera de revisar temas estudiados en clase. Es una forma de seguir practicando la lengua en sus diversos aspectos, desde léxico, pronunciación, gramática, lectura y escritura. Ofrece una alternativa para diseñar y configurar proyectos ya sea de manera individual o grupal. Y, ofrece una alternativa para estar al tanto de lo tratado en clase aun cuando el alumno no haya podido asistir. Estas destrezas pueden hacer que su aprendizaje de inglés sea dinámico, ágil, significativo y creativo.¹⁴

La tecnología bien utilizada, sirve como un medio de comunicación en este mundo globalizado. Ofrece la oportunidad de acortar distancias y de estar al día en cuanto a todo lo que acontece en nuestro mundo. De igual manera puede ser un medio para establecer comunicación no sólo con los que están del otro lado de la pantalla, sino con los que están al lado y frente a la persona. Puede ser el pretexto para dejar de lado la timidez, inseguridad y temor de hablar en público. Un binomio de tecnología y creatividad puede hacer que los alumnos descubran aptitudes, habilidades y capacidades que ellos mismos desconocían. Por supuesto esto lograría motivar el desempeño de los alumnos en su aprendizaje y a disminuir sensaciones de rechazo al idioma. No es posible estancarnos en nuestra barrera de *“yo soy a la antigüita, con el libro tengo para dar mi clase”*. No podemos sentarnos y dejar que todo y todos se ponga en marcha sin nosotros. De igual manera no podemos pasar por alto que *“las estrategias didácticas innovadoras y creativas son emprendidas por un tipo de profesorado que no enseña sino que investiga, que no responde sino que pregunta”* (Alsina, 2009, 153).

1.7 La cultura: un derecho en la formación integral de jóvenes universitarios y adultos para querer salir de la caverna.

En la caverna se forman tecnólogos, humanistas, administrativos, científicos y galenos cuya educación superior debe complementarse con una educación cultural que les lleve a descubrir, respetar y valorar el mosaico de culturas se extiende dentro y fuera de la caverna.

La cultura tema tan vasto que podría citarse a Sócrates: *“sólo sé que no sé nada”*. Esto ante la interminable cadena de eventos que se entretienen en un solo pueblo. En este caso haremos referencia de la cultura de la lengua materna de la docente y de

¹⁴ Fusinas et. al. (2009, 97) El uso de las TICs en la sociedad repercute en la escuela, en gran medida porque estas tecnologías derrumban los muros del aula y propician nuevos canales y ambientes de aprendizaje que ya no dependen exclusivamente de enseñanzas escolares.

su lugar de origen: México y su español; así como de la cultura de la lengua meta: Estados Unidos y el Reino Unido y sus variantes de inglés. Todo un mosaico de usos y costumbres. En cuanto a la cultura de la lengua materna, amén de escritores, pintores, historiadores y políticos así como eventos históricos, vale la pena rescatar las culturas originarias de México o de Mesoamérica, tales como aztecas, mayas, purépechas, y muy en particular en nuestro estado, de los Pames, Otomies y Chichimecas. Este conocimiento de diversos pueblos, de sus usos y costumbres. De cultura antropológica y humanista de México puede ser un excelente camino para integrar a los jóvenes a ver la cultura de la lengua materna con diferente percepción y a descubrir que el pueblo de Inglaterra, en este caso en particular, aunque separados por un océano, tiene muchas semejanzas con nuestras costumbres y tradiciones populares. A descubrir que la lengua, cualquiera que esta sea, siempre es un medio para vincular culturas, para narrar en poesías épicas, sátiras o narrativas acerca de la historia de una Nación. Todo ello en voz de sus poetas y literatos.

Es sabido por los valores internacionales de la OCDE que, la educación en México ocupa uno de los últimos escaños en cuanto a rendimiento. Esto refleja que, parte de estos conocimientos es saber de cultura universal o al menos contemporánea. En cuanto a los jóvenes universitarios, estudiando un grado de educación superior, se esperaría que tuvieran cierta familiaridad o gusto por hechos culturales ya que esta información formó parte de las asignaturas en la educación básica y media superior para la mayoría. Resulta que al llegar a la clase de lengua, la mayoría de estos jóvenes desconocen en gran parte la cultura y los orígenes de la lengua materna debido a la constante oferta de distracciones en medios electrónicos tanto televisivos como informáticos. Información producida y adecuada por el país vecino del norte. Contradictoriamente al hablarles de la cultura de los Estados Unidos de América hacen desdén y no les interesa adentrarse en esta cultura. Entonces ¿Por qué sentir rechazo a un idioma que tiene una numerosa población de nativo hablantes después del chino mandarín y del español? Que como toda lengua extranjera o segunda lengua ofrece sensibilización, apertura de criterios, a ser tolerantes, a aceptar que somos diferentes pero que por igual compartimos similitudes. La cultura en la clase de lengua marca nuestro cuarto elemento en este escenario de investigación.

Tal vez sea por la imposición de aprender inglés, en algunos casos desde la educación básica, y no otro idioma lo que ha generado este sentimiento de rechazo al idioma. Puede ser que muchos de los alumnos que se enrolan en cursos básicos lo han intentado varias veces antes sin sentir un avance real en el dominio de la lengua lo que genera su desaliento y desánimo. Culturalmente la relación socio – económica de dependencia de nuestro país con la potencia del norte: Los Estados Unidos de Norteamérica, y de injerencia en conflictos bélicos y político – económicos

a nivel internacional han creado un abierto rechazo a los estados Unidos como nación. El representar este liderazgo le ha acarreado la necesidad en ocasiones, y la obligación en otras, a tomar decisiones de carácter bélico a lo largo del pasado siglo XX. Desde luego que el estar en esta situación le ha generado un abierto y evidente rechazo tanto a su gente como lo que la presencia de sus “creaciones” en la vida cotidiana de muchas naciones representa. La otra cara de la realidad es que muchos quieren ser parte de este país. Y al haber acogido a migrantes de varias naciones se conformó como la nación del “melting pot” o el gran caldero de la diversidad de pueblos. Como tal todos y cada uno de los pueblos le han formado como sociedad y como potencia. Son mundialmente conocidos sus variados atractivos. Para muchos son como los “Rey Midas” de las naciones, lo que planean lo piensan en grande y termina por ser ícono del país.

Citemos sus parques temáticos atractivos para chicos y grandes, la empresa cinematográfica y el glamour y prestigio que la distingue. Sus grandes ciudades cosmopolitas como Nueva York, Atlanta, Miami, Los Ángeles, San Francisco, Las Vegas, por citar algunas. En la economía las grandes empresas como Ford Company, Coca Cola, McDonald's, Pepsi, Burger King, entre muchas más. Vanguardia en tecnología: La NASA y su potencial en armas nucleares. Cambiando un poco de rubro, citemos su potencial y majestuosidad en cuanto a deportes: para todos los gustos todo el año: en febrero el super tazón de la NFL, en julio la adrenalina del deporte ráfaga: el básquetbol y la NBA y en Octubre el clásico de otoño: la serie mundial con el baseball. Además de la candencia y sensualidad del blues y el jazz. En la política grandes políticos y pacifistas como Martin Luther King y la tragedia de la más emblemática familia política de los EUA: Los Kennedy. De grandes reservas ecológicas y parques nacionales. País conformado a partir de las doce colonias y que, a partir de entonces y hasta nuestros días, esta tierra se consideró llena de bonanza, prosperidad, de riqueza. Miles de migrantes de todos los continentes del planeta buscaron refugio y seguridad en este país. Esto fue, es y seguirá siéndolo, Estados Unidos de Norteamérica.

Pero inglés no es exclusivo de este país. Lo es por igual El Reino Unido, Canadá y Australia. Sin agregar que en África este idioma se adoptó como lengua oficial para la diplomacia y las relaciones político – económicas. Bastantes atractivos ofrece EUA para tratar de hacer que la actitud de los alumnos al inglés sea de menor rechazo. Y si esto no fuera suficiente, tenemos al Reino Unido. La historia de las islas británicas ofrece una amplia gama de atractivos culturales. Desde los emblemas representativos la monarquía inglesa y la historia de sus diferentes casas, sus castillos, monumentos históricos como la Torre de Londres la Abadía de Westminster. Sus míticas leyendas como la del rey Arturo y los caballeros de la mesa redonda. Sus grandes representantes en cuanto a las letras como Charles

Dickens, Oscar Wilde, Shakespeare, entre otros no menos representativos hasta llegar a la autora de crear un mundo de magos con Harry Potter en la pluma de J.K. Rowling. Sus grandes políticos como Winston Churchill y Margaret Thatcher; la dama de hierro. Sus grandes músicos contemporáneos como The Beatles, Elthon John, Fredy Mercury. Y qué decir de las tradiciones: la hora del té, la formalidad y la puntualidad de inglés, el whisky escocés, las gaitas, el cricket, entre otros. Cabe destacar que entre tantos atractivos culturales el acervo cultural del docente de lengua inglesa debe ser basto. De esta manera puede ser modelo o pretexto para que un alumno se interese en ser una persona culta por medio del aprendizaje de un idioma. Es una clara situación de causa – efecto el que aprender un idioma sirva para vincularse con el mundo de una manera diferente. Se hace conciencia de otros pueblos, otras costumbres y que la cultura propia es parte de ese mosaico de culturas que conforman nuestro mundo globalizado.

Retomando el uso de la tecnología en el salón de clase, para hacer clases más dinámicas y vinculadas a situaciones reales con nativo hablantes del idioma, por igual se puede alentar en el alumno el uso de redes sociales, buscadores, blogs entre otras alternativas virtuales para acercarse al mundo. Saber aprovechar la información que las embajadas y gobiernos de diversas naciones disponen para que los usuarios de internet conozcan de esta manera un poco de lo que sus países son, y ofrecen a los visitantes. Al parecer esta rica gama de información no se aprovecha ni se aprecia. Parece que el propósito de la tecnología, de agilizar la búsqueda de información para facilitar el aprendizaje de los alumnos, no se logra concretar del todo. Sí agiliza la búsqueda de información pero no hay aprendizaje, pues “Los alumnos tienden a llevar a cabo una pésima versión de “la cultura del remix” la cual consiste en buscar cuatro o cinco páginas de internet, las lees y eliges las frases más interesantes, las mezclas, agregas algo de tu cosecha y tienes un nuevo texto” (Alsina et. al. 2009, 101). Si las TICs pueden ayudar a promover la creatividad de los alumnos, lo mismo puede suceder si se les muestra a través de la misma el aquí y ahora de la cultura materna e inglesa de manera ya sea comparativa o de manera singular pero tratando de sensibilizarlos a las razones de ser de la idiosincrasia de estos pueblos debido a sus antecedentes históricos y antropológicos.

1.8. La enseñanza inductiva y la gramática en la clase de lengua: grandes cadenas a ser desatadas de los principios de la docente y salir de la caverna.

En el apartado 1.1 y 1.2 de este capítulo indicamos los orígenes de tan arraigado estilo de enseñanza. Debo encontrar la manera de colocar a la gramática en su lugar en la clase de

lengua, respetando los estilos de aprendizaje de los alumnos y procurando que el aprendizaje sea comunicativo y significativo.

Dentro de las prácticas del sistema tradicionalista de la caverna está el adoptar como docentes, el papel protagónico en el estrado y; dejar a los alumnos en calidad de auditorio. En esta disertación se obliga a los alumnos a tomar notas de nuestros esquemas teóricos para después “reforzar” esta información por medio de ejercicios controlados meramente gramaticales con el afán de dejar “en claro la regla”. Ofrecer a los alumnos una manera de aprender gramática de una manera más comunicativa y significativa es uno de los objetivos dentro de la transformación de la práctica docente de la autora de esta investigación. Se pretende diseñar clases más interactivas donde los alumnos descubran su potencial y capacidad para aprender un idioma. Una enseñanza que genere curiosidad, interés y participación de los alumnos y logre reducir situaciones de desánimo, tedio e inseguridad. El lugar de la gramática en la clase de lengua ha sido tema de discusión y polémica entre los docentes. Hay quien asegura que sin gramática los alumnos no asimilan la lengua y generan mayores errores en sus habilidades comunicativas. La contraparte asegura, que al enseñar gramática se mecaniza el aprendizaje y por consecuencia el alumno no produce de manera natural al detenerse a pensar y reflexionar una frase antes de hablar.

Tomando en consideración que la docente y objetivo de esta investigación cuenta con una formación disciplinaria que en la práctica se ha ejercido en una especie de caverna, en la que hay que seguir las reglas de la misma; en su percepción y en su experiencia se ha convencido que hay mucho más que hacer más allá de las reglas del juego en esta caverna. Un más allá basado en enfoques y métodos que promueven el aprendizaje significativo de los alumnos, un aprendizaje que promueve la creatividad, en donde la oportunidad de poner en práctica la lengua es para los alumnos. Un más allá donde la docente es respaldada por los elementos necesarios para diseñar y elaborar unidades didácticas con sustentos filosóficos, pedagógicos, didácticos en base a la enseñanza de lenguas. Un más allá que logre marcar un antes y un después de haber llevado a cabo esta investigación. Un más allá que deje ver un cambio, una transformación no sólo en la manera de dar clase, sino en la manera de percibir el motivo por el cual se encuentran en un aula la docente y los alumnos: la lengua.

En esta caverna de las clases tradicionales, a pesar de que todos siguen las reglas, me he permitido salirme un poco del esquema y tratar de darle un N + 1 en cuestión de materiales para la clase, donde N es el libro de texto y 1 los materiales que he tratado de crear para los alumnos. Será preciso reflexionar y analizar en la experiencia propia sobre aquellas actividades, dinámicas y materiales que han

despertado el interés de los alumnos pero esta ocasión brindándoles un sustento teórico para que no se tilde la actividad como simple ocurrencia o improvisaciones. Empero, “una buena improvisación es el resultado de una formación y una labor exhaustiva anteriores y necesita de una reflexión profunda respecto a lo que ha funcionado con éxito y lo que no lo ha hecho”. (Alsina et. al. 2009, 169).

A fuerza de estar comprometida con el aprendizaje de los alumnos la consecuencia, es generalmente, una constante inquietud y necesidad de la docente por mejorar la enseñanza. Rediseñando actividades, modificando dinámicas, adaptándolas a las necesidades del grupo y otorgando voz y voto a los que hace posible esta transformación de ideas: los alumnos. De una sinergia de compromiso de este binomio nace la creatividad porque “el docente creativo, por la noción misma de creatividad, no es ajeno a la problemática de su entorno, sino que es sensible y flexible y, a partir de ahí, actúa, elabora, redefine, fluye... en una palabra: crea. (Alsina et. al. 2000, 150). La nobleza de educar está cimentada en el compromiso de docentes y alumnos, toda idea, inquietud, necesidad bien comunicada detona el ánimo del docente por seguir perfeccionando, por ser más propositivo, por ser un profesional y por acabar ser el motivo por lo que los alumnos desean aprender.

Como docente busco establecer una relación de cordialidad desde las primeras sesiones de clase. Busco una comunicación que fluya en todas las direcciones. Me gusta definir cuándo es el momento para el trabajo que demanda concentración y atención pero también dejarles relajarse con los momentos para cambiar de ritmo y dejar que la clase fluya de acuerdo a sus propuestas en base a lo ya establecido como objetivo de aprendizaje. Me parece de suma importancia mostrarme tal como soy dentro y fuera del salón de clase. Hacerles sentir que no sólo en el salón de clase soy la docente y compañera de grupo, también fuera de ella y si se puede en el momento que ellos lo necesiten. Que sientan y lo puedan comprobar que estoy con ellos en su aprendizaje. Que me interesen porque en realidad aprendan. Después de todo como docentes sabemos que los alumnos son inteligentes en este aspecto. Saben y pueden intuir cuando en verdad tenemos un interés en verdad porque aprendan y cuando sólo son palabras y nuestros actos dicen de nosotros lo contrario. Interesados en todas y cada una de las acciones que día a día realizamos dentro del salón con nuestra presencia y manera de relacionarnos con ellos y fuera al planear clase deseando que esta fluya de acuerdo a nuestras expectativas para tratar de salir de clase con un buen sabor de boca al haber conseguido involucrarlos en su aprendizaje.

II. Qué limitantes de la maestra cautiva y de los alumnos domesticados deben ser puestas en trabajo de recuperación para dar paso a la transformación a una maestra creativa.

Ya hemos considerado que, en la caverna, hay alumnos que disfrutan aprender un idioma porque asumen que de esta manera pueden saber más acerca de otras culturas. Puede ser por curiosidad o interés tal vez desarrollado desde el seno familiar o bien desde la educación escolar básica. Saben que las posibilidades de viajar se incrementan, el círculo de amigos aumenta y el sentido de pertenencia a un grupo social que viaja, habla por lo menos dos idiomas. Además posiblemente se sientan estimulados en la posibilidad de tener mejores ingresos económicos. Sin embargo, en un salón de clase de inglés, del grupo total de alumnos sólo una minoría está interesada en aprender. El resto de los alumnos por lo general se enfrenta a los obstáculos ya mencionados en los primeros párrafos de este texto. Por ello, la labor del docente de inglés se torna doblemente desafiante durante todo el proceso de diseño, ejecución y evaluación del programa.

Cabe aclarar que este tipo de estudiantes generalmente se presenta en niveles básicos de cualquier idioma. Ya sea con grupos grandes; como lo eran entonces cuando la FLL se ubicaba en Centro Universitario, o con grupos reducidos de cuatro a ocho estudiantes en las actuales instalaciones de CELyC en Campus Aeropuerto. Ya sea en grupos grandes o pequeños llegan los alumnos que han estado en cursos previos de inglés y han desarrollado cierto nivel del idioma pero que deciden tomar el curso para “recordar” y “reforzar” esas áreas que aun no han sido bien adquiridas. Sin embargo esto conlleva a dos inconvenientes, primero, generalmente toman una actitud de autosuficiencia y por lo tanto no trabajan esas áreas que tienden a producir erróneamente pero que no son conscientes de que deben trabajar al respecto. Esto conlleva a un fenómeno que en la enseñanza de lenguas se le llama “fossilización de errores” y a este tipo de estudiantes se les puede considerar falsos principiantes¹⁵. Por ende no se percatan de los errores producidos y no saben reconocerlos, por ejemplo: “*There are many people in the party*”. Es una expresión correcta, pero frecuentemente y hasta en niveles intermedios los alumnos dicen: “*There is many peoples in the party*” o “*There are much people in the party*”. Todos son errores de concordancia de número con el sujeto; y de determinativos para sustantivos contables.

En otros casos algunos alumnos con pocos conocimientos de inglés hacen un excesivo y natural referente a la lengua materna, en este caso, español. En términos lingüísticos se le llama “interferencia de la lengua materna” pues frecuentemente

¹⁵ En el capítulo II de esta investigación se expondrá de manera más amplia la definición, características y sugerencias para trabajar con este tipo de estudiantes.

traducen de manera literal una frase de español a inglés. Por ejemplo: **“My father’s address is Juan Escutia # 342, Niños heroes”**. Sin embargo algunos alumnos tienden a expresar: **“The dirección of my father is Juan Escutia #342, Niños héroes colony”**. Es evidente que la escritura es inglés pero sintáctica, y semánticamente no es inglés, es el famoso “Spanglish”. Es de suma importancia que el docente provea a los alumnos con las actividades, dinámicas y materiales adecuados para que el alumno tenga los elementos necesarios para poder reconocer, asimilar y adquirir la manera de expresar las frases en inglés de manera correcta. Darle a los temas una secuenciación armonizada, congruente, que despierte la curiosidad de los alumnos y que se trabaje el material y dinámicas sin ser esclavos de un tiempo y no poner el mismo como la brújula de la clase. Es aquí donde surge la necesidad de hacer consciente al alumno del error o serie de errores que está cometiendo para que logre reparar en ello. Es entonces que el saber aplicar una técnica adecuada para la corrección de errores en la producción oral como escrita sea útil para los alumnos; tanto para el que produce el error, como para los que están participando en este proceso de corrección para que perciban en qué consistió el error y cómo evitarlo. Todo esto tratando de no inhibir la participación de los alumnos; más bien que se sienta como una corrección en aras de favorecer el aprendizaje de todos. De esta manera se puede motivar a los alumnos introvertidos pero muchas veces los más ágiles en procesos mentales, a participar haciendo los comentarios pertinentes que favorezcan el entendimiento del por qué de la corrección y al mismo tiempo motive a otros alumnos tímidos a participar en clase pero que a su vez también logre interesar a los distraídos o que simplemente no les interesa.

En repetidas ocasiones sucede que al momento de hacer observaciones en cuanto expresiones erróneas o a resaltar la importancia de un tema en particular, cualquiera que este sea, la mayoría de los alumnos no atienden a la corrección del error, no reparan en la importancia al subrayar una observación o bien, simplemente se desatienden de la clase cuando es el turno de un compañero o de un equipo en el grupo. A menudo sólo prestan atención cuando escuchan la advertencia de que es un tema de evaluación. Aun así, es este contexto y bajo esta condicionante, no suelen entender la manera como se ha corregido alguna enunciación. Se necesita repetir la frase de dos a tres veces y hasta cinco. Además de ser evidente que lo que está detrás de esta actitud es sentir que inglés es una carga innecesaria en el plan de estudios, es pertinente señalar que otra limitante es que no saben escuchar ni escucharse a sí mismos. De saber escuchar a los demás y de escucharse a sí mismos los alumnos disminuirían significativamente sus tropiezos. Para lograr esta actitud de colaboración y respeto será necesario recurrir a los principios para conformar comunidades de aprendizaje así como de los recursos tecnológicos al

alcance y dominio de los alumnos como I-pads, tablets, I-phones entre otros recursos tecnológicos como compañeros inseparables en su aprendizaje de inglés.

Otro elemento que puede ayudar a este cometido es con más actividades de reconocimiento de errores, con una mayor interacción entre los alumnos leyendo, analizando y corrigiendo los productos de unos y de otros se logre hacer más consciente del problema (reflexión o repaso y refuerzo en las fases de la unidad didáctica de Magos). Presentando la estructura repetidas veces y de manera variada antes de que ellos la manipulen (definir) (Bernice McCarthy, The 4 Mat system) se pueda hacer que los alumnos reduzcan el margen de error, y de presentarse, sólo baste regresar a manipularlo por parte del alumno (pues el docente ya ha mostrado los medios y las maneras) para que ellos se hagan independientes en la práctica necesaria sin depender de la clase o del docente (integrar) (Bernice McCarthy, The 4 Mat system).

Habiendo presentado las características que de muchas y variadas formas hacen que el aprendizaje del alumno sea un proceso complejo se necesita ahora visualizar una estrategia para poder salir de esta caverna de la tradición para lograr un notable cambio entre el estilo tradicional de dar clase y la creación de una nueva manera de enseñar inglés buscando ayuda en las bases de una consolidada formación disciplinaria, psicopedagógica, vocacional, pero sobre todo de consciencia social. Todo esto para lograr ser una docente de lengua dinámica, creativa, comprometida y convencida de su vocación y lograr que los alumnos encuentren inglés menos complicado y su vez más interesante. Esto conllevará a un cambio de actitud que oriente a los alumnos a una clase de lengua que provea posibilidades para participar, proponer, hacer, saber hacer y ser pero sobre todo para crear.

Es entonces cuando aquí se hace el manifiesto de la gran responsabilidad de la docente para hacer una transformación que le lleve a ser creativa, aun con la ataduras de un programa impuesto. Que el salón de clase no sea sólo un espacio para instruir, para disertar. Más bien, sea un lugar donde se otorgue valor a las ideas y propuestas de los alumnos. Para que el docente pueda realmente ser copartícipe del aprendizaje de los estudiantes y promotora de un cambio en el estilo de impartir clase. Esto implica utilizar materiales más propositivos para los alumnos. Actividades que despierten el interés, dinámicas que promuevan la verdadera y oportuna participación, comunicación y relación entre los alumnos. En sí, de una propuesta de enseñar y aprender inglés que minimice los miedos y estimule la curiosidad, entusiasmo y creatividad de los alumnos. De esta manera, se estaría hablando de otro curso de inglés pero con la certeza y confianza de contar con una docente más preparada y con conciencia de la importancia de su labor académica. Ante una docente con estas características los alumnos estarían en manos de una docente

cercana a su aprendizaje y formando parte de un grupo de personas compartiendo el mismo objetivo: aprender inglés.

Este es el escenario de investigación; una docente con tendencia a las normas de la caverna de la enseñanza tradicionalista y expositiva pero que desea salir de ella. Una caverna con limitantes institucionales como lo son espacios, tiempos y horarios. Una caverna donde se encuentran alumnos con rechazo al idioma, un lugar donde la enseñanza se torna rígida, el aprendizaje limitado y complicado.

Luego entonces, si queremos abandonar la caverna ¿Cómo despojarse del uso de esquemas de enseñanza tradicionales para ser una docente creativa y propositiva para alumnos en situación de rechazo y temor al idioma inglés?

De ésta se desprenden las siguientes:

¿Qué dinámicas y actividades involucran los diversos estilos de aprendizaje?

¿Qué técnicas pueden hacer que los alumnos en verdad obtengan un aprendizaje significativo?

¿Cómo integrar grupos / comunidades de aprendizaje mediante un buen manejo de grupos?

¿Cómo pueden los alumnos incrementar su autoestima para mayor participación y aprovechamiento en el aprendizaje del idioma?

¿Cómo hacer más eficiente el uso de las TICs dentro y fuera del salón de clase?

¿Cómo enseñar y entender la gramática mediante la práctica y no por medio de reglas?

¿Qué elementos del método natural y del enfoque comunicativo pueden hacer que el aprendizaje de inglés sea un proceso menos angustiante y más dinámico?

¿Qué técnicas de la didáctica de la cultura pueden complementar el aprendizaje de inglés de manera que los alumnos encuentren el desarrollo cultural como parte de su formación como profesionistas?

¿Puede el sistema 4mat trabajar conjuntamente con las fases de la unidad didáctica para lograr el aprendizaje significativo de los alumnos?

¿Cómo ser una docente más propositiva, creativa, persuasiva y que proyecte una sensación de compromiso por la docencia por medio de materiales didácticos y principios filosóficos?

¿Cómo lograr que los alumnos aprecien las bondades de aprender inglés en su desarrollo integral como profesionistas a pesar del sistema institucional?

III. Descubrir en la luz los elementos adecuados para desechar las ataduras del sistema en la caverna.

Luego entonces si la manera de trabajar del sistema tradicionalista de la caverna le presenta a la docente una serie de limitantes en cuanto al estímulo de la libertad para el aprendizaje significativo y la creatividad y se tiene la determinación de salir de ella; ¿Qué espera la docente encontrar fuera de ella? Recordemos que aun en este sistema rígido de la caverna se adquiere experiencia frente a grupo, se modifican metodologías, se adecuan actividades y materiales así como la mejor planeación y organización de un encuadre de trabajo para el grupo en el que se está trabajando. En la caverna se ha adquirido una formación disciplinaria, el compromiso con la institución, sociedad y consigo mismo. Sin embargo, muchas veces, en este lugar de sombras, algunos docentes se quedan estancados en una metodología y con los mismos materiales. Las razones pueden variar desde el sentirse cómodos con lo ya realizado, temor a salir o falta de consciencia de que todo quehacer educativo requiere innovar, crear, proponer.

Afuera de la caverna será tarea de gran importancia, encontrar los elementos necesarios en los referentes teóricos para lograr despojarse de convicciones arraigadas desde el momento de aprender lengua y durante la formación disciplinaria en cuanto a una enseñanza tradicionalista. Si fue posible crear entornos de libertad mediante las actividades y materiales en los inicios del ejercicio docente, en la caverna, entonces se debe encontrar la manera para que estas actividades se entretejan de manera armónica mediante unidades didácticas como las cuentas de un collar hecho a la medida para los participantes en la clase: los alumnos y la docente. Si hasta este momento se me ha impuesto el libro de texto como material de clase y; a pesar de ello, se ha reorientado la clase en torno a las necesidades y ritmos de los alumnos y no del “programa”, entonces se tiene la convicción de que los alumnos no merecen ser “adiestrados” al estilo de la caverna. Ellos mismos hacen una pequeña reflexión y saben que hay mayor aprendizaje cuando manejamos la clase de acuerdo a lo que se necesita. Sólo negociamos, planteamos plazos y llevamos una dinámica de trabajo constante tratando de no ser abrumadora o impositiva.

Lograr de la clase de lengua una enseñanza que vincule, que provoque compromiso, que deje sentir a los alumnos que es una manera diferente, efectiva, amena, interesante y divertida pero seria de aprender inglés. Una enseñanza donde los

alumnos aprendan a confiar en sí mismos y que les permita conocer(se), que les permita expresión y discreción. Que el inglés no es importante sólo porque es un requisito de titulación, que no sólo es una posibilidad de tener mayores ingresos, que no es un lastre o un obstáculo o una imposición. Que inglés no sólo sirve los propósitos de la caverna, antes bien, puede ser un gran aliado para ver la caverna desde otro ángulo. Posiblemente desde esta nueva perspectiva pueda ver de otra manera las sombras y preguntarme el origen de las mismas. Encontrando este origen pueda más allá del mismo para atreverme a salir al igual que otros de la oscuridad. Al igual que ellos, ya fuera de ella me permita plantearme metas que no hubiera imaginado de no haber salido de la rigidez y cuadratura de los principios de la caverna.

IV. Caminos a construir para salir y alejarse de la caverna.

Habiendo salido y definido el propósito de estudio fuera de la caverna toca ahora precisar los caminos que se habrán de andar fuera de la caverna como objetivos de esta transformación de la maestra tradicional a la maestra creativa:

Lograr hacer de la docente tradicional a la gramática y al método inductivo a una docente creativa, propositiva sin temor al cambio y dispuesta a mejorar cada aspecto involucrado en la enseñanza de idiomas.

Ser una docente que estimule la comunicación en clase por medio de varios canales despertando la confianza de los alumnos hacia la docente, los compañeros y en sí mismos.

Velar el aprendizaje de los alumnos con una enseñanza más flexible, accesible, incluyente y convincente.

Trabajar los factores afectivos como la responsabilidad, actitud y compromiso para la conformación de grupos de aprendizaje por medio del manejo de grupos.

Lograr alumnos autónomos en el aprendizaje de inglés mediante la vinculación de los objetivos de aprendizaje a la realidad e intereses de los alumnos.

Reorientar la metodología y la didáctica de clase de lengua mediante los principios del enfoque comunicativo y del aprendizaje natural.

Proponer materiales y actividades que le permitan al alumno interactuar de manera más constante consigo mismo, detectando fortalezas y debilidades para incrementar la seguridad en sí mismos.

En el siguiente capítulo se describirán los caminos que se eligieron para alejarse de la caverna y cómo han de contribuir para desechar las cadenas, los grilletes que el

sistema de la caverna ha impuesto en la docente cautiva y a los alumnos domesticados.

CAPÍTULO II

Elementos para abandonar la caverna

“Con mis maestros he aprendido mucho; con mis colegas, más; con mis alumnos todavía más”.

“ Proverbio hindú”

La docencia es un vasto mundo en el que convergen talentos, aptitudes, conocimientos, y sobre todo; actitudes. Todas y cada una de las situaciones implicadas en la educación han sido objeto de estudio por innumerables profesionales que han dedicado más que una vida a la apasionante tarea de educar. Más que una vida porque en el legado de sus investigaciones hoy se ampara y se da seguimiento a estudios actuales. Para los fines que persigue esta investigación se tratará de encontrar, ya fuera de la caverna, elementos que contribuyan a un cambio en el estilo de enseñanza de la docente. Más que un cambio, una metamorfosis, una transición de la escuela tradicionalista a la escuela de la creatividad. Para lograr este fin se hace una selección de caminos en los que me acogeré en los referentes que serán desarrollados en este capítulo para ayudarme a encontrar no cadenas sino la luz que preciso para convertirme en una maestra creativa.

Iniciando mis caminos en la siguiente pregunta:

¿Cuáles elementos pueden contribuir para que, en base a la creatividad se desarrollen técnicas que promuevan una enseñanza propositiva y un aprendizaje tanto incluyente como colaborativo dejando de lado principios de la escuela tradicionalista?

Es preciso hacer un pequeño preámbulo antes de iniciar con el análisis de los factores que conforman este marco teórico, me permito llamarle así pues en estos referentes me escudo para sustentar este estudio. Como parte del aprendizaje significativo, la creatividad¹ forma parte relevante en cuanto a la planeación de unidades didácticas ya sea en las actividades o dinámicas. Pero, ¿Qué se entiende por creatividad? ¿En qué consiste una enseñanza y un aprendizaje creativo? Si bien la creatividad es parte imprescindible para fomentar en el docente una enseñanza menos rígida y en los alumnos el aprendizaje autónomo, se debe aclarar que la misma no es un aspecto que se pueda enseñar cual si fuera dato concreto o abstracto en sesiones de clase. Son muchos los sistemas educativos en diversas naciones que han tomado la creatividad como una posibilidad viable para mejorar el nivel educativo en los alumnos. Como primera

¹ El camino de la creatividad será de suma importancia en el transcurso de esta travesía, pues en él, convergen los demás caminos que guiarán a la luz la docente tradicional.

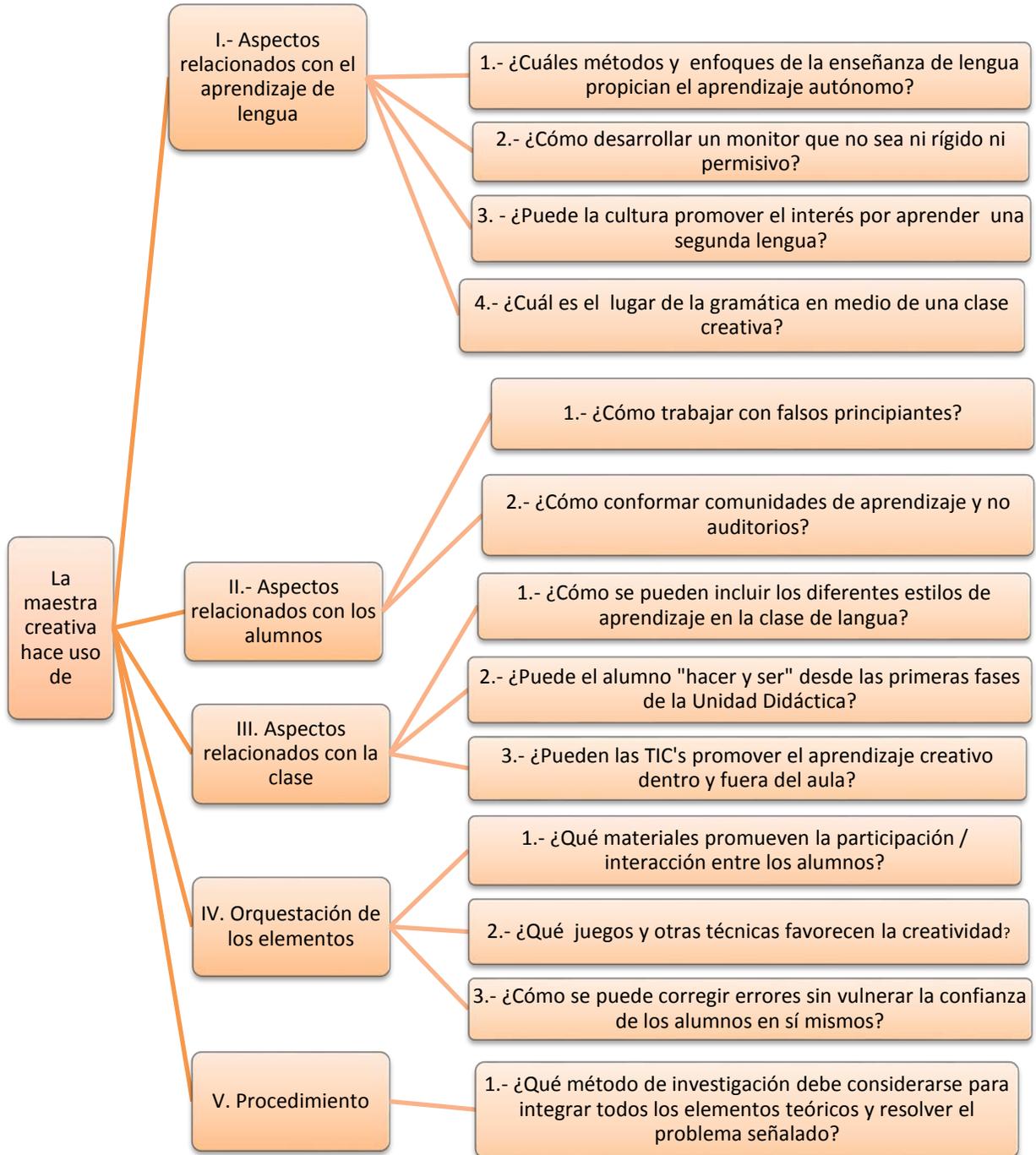
instancia estas opciones educativas en torno a la creatividad promueven el aprendizaje basado en experiencias personales y en el conocimiento que los alumnos ya poseen. No siguen los lineamientos de un programa rígido donde por lo general las preguntas las planea siempre el libro de texto o el docente (cadena impuesta en el sistema de la caverna). En una clase donde se fomente la creatividad a los alumnos se le motiva para dar un paso de mayor relevancia pero con tan poca presencia en muchos sistemas educativos: se le motiva a ser una persona que no sea sólo capaz de resolver problemas pero que también sea capaz de plantearlos por sí misma. Para lograrlo es preciso la combinación de dos propuestas pedagógicas: la componente intelectual y la componente de la actitud. La primera asume que para lograr ser creativo se necesita de un trabajo constante de medios intelectuales y/o artísticos que estimulen la inquietud y curiosidad por aprender, por cuestionar. Sin este bagaje de conocimientos previos es casi ilusorio pensar que la creatividad surja de la nada. La segunda, exige confianza, una imagen positiva de sí mismo, la convicción de que algo se puede lograr y que aquello en lo que se está trabajando vale la pena para ser presentado ante los demás y ser cuestionado.

Es de suma importancia que todo docente que se llame creativo debe ser del tipo de docente que no sólo enseña; también investiga y que no sólo responde sino que también pregunta. Ha de demostrar su capacidad y habilidad para jugar con formas y con ideas de lo cual se plantean nuevas hipótesis por demostrar, recombinaciones de materiales y más aún nuevos problemas por resolver. Todo lo que se necesita es desarrollar una manera de dar clase y un ambiente que puedan crear las condiciones para que la creatividad fluya. (Lowenfield, en Espinoza 1996, p.18) sugiere cuatro tipos de factores para el desarrollo de la creatividad: sensibilidad para los problemas, variabilidad, movilidad y originalidad; y cuatro capacidades personales: redefinición de los problemas, análisis, síntesis y coherencia de la organización. En suma, las personas creativas muestran una adaptación más rápida ante cambios inesperados ya sea en cuanto a los recursos con lo que se trabaja, horarios y sistemas de trabajo.

Para que todo lo planteado en cuanto a la creatividad fluya, la premisa básica es centrarse en las inquietudes y necesidades de los alumnos (que pueden surgir de los contenidos del programa o del libro de texto) y la manera en que el docente se disponga a desarrollarlas. Esto significa que la creatividad no es una herramienta que se “aprenda” de una sola vez, ni que los factores que contribuyeron a la creatividad en un determinado escenario sean los mismos para un contexto diferente.

Con estos principios en consideración, para efectos de este estudio se ha recurrido a diversos elementos teóricos que han sido promotores de un cambio

notable en las unidades didácticas diseñadas y aplicadas por la docente – investigadora de este estudio. Cambios notorios como la actitud de los alumnos de temor y rechazo al aprendizaje de inglés como lengua extranjera a una actitud de interés y sensación de logro; y del diseño de unidades didácticas más propositivas que tratan de satisfacer las necesidades de los alumnos. Referentes teóricos que han sido válidos y efectivos para los participantes de esta investigación; y que pueden aportar información que pudiera ser relevante a otros escenarios de investigación. A continuación en la figura 2.1 se presenta un esquema elaborado por la autora – investigadora donde se muestran los caminos a andar en este capítulo.



Caminos para llegar a la luz fuera de la caverna
 Figura 2.1

Iniciemos con el desarrollo de los principios que sustentan esta investigación.

I.- Aspectos relacionados con el aprendizaje de lengua: (la construcción)

1.- Métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas y el aprendizaje autónomo.

“Ya lo entendí”. “Ahora, después de tantos cursos me queda claro”. “Me cuesta mucho trabajo pero ya le estoy perdiendo el miedo”. “Me siento alentada cuando me atrevo a hablar y lo digo bien”. “El inglés siempre ha sido mi “coco” pero ya quiero aprender en serio²”.

La implementación de enfoques rígidos de enseñanza de lenguas como el enfoque gramatical, y el audio lingual en la década de los sesentas del siglo anterior arrojaron información sobre la competencia comunicativa de los alumnos. Quedó comprobado que los alumnos desarrollaban una alta competencia lingüística pero una débil competencia comunicativa en el uso de la lengua en situaciones reales. Esto motivó la búsqueda de métodos y enfoques que lograran la verdadera comunicación de los alumnos al menos en aquellas situaciones de sobrevivencia en la lengua extranjera. Estos métodos fueron el enfoque comunicativo y el método natural. En éstos, la parte estructural de la lengua pasó a un segundo plano para darle mayor relevancia a la parte comunicativa de la lengua. Al experimentar, expresar y hacer con la lengua. Buscando que los alumnos vivieran una situación semejante a la del aprender la lengua materna.

1.1 El enfoque comunicativo

Es cierto, en muchas ocasiones que entre más se practique y se persevere en una actividad, mucho más breve será el lapso de tiempo en el que se llegue a dominar la misma. En ocasiones hay que iniciar el proceso de manera un poco sistemática, guiada, y con avances o logros poco notorios. La paulatina transición de la dependencia a la autonomía en el desempeño de la actividad está conformada por el trabajo constante, la dedicación y el desarrollo de habilidades y estrategias para dominar. Aunque tales habilidades no se hayan sujetado a patrones establecidos para el dominio de la misma. De tal manera funciona el enfoque comunicativo en la enseñanza de lengua.

En él; los alumnos deben tener la facilidad de interactuar en un medio que sea lo más cercano posible a una situación real. En general, se plantean situaciones diversas donde le alumno debe tener oportunidad de practicar la parte funcional de

² En este capítulo, tratando de hacer más claro el título y subtítulo de cada apartado, se presenta entre comillas y en letra cursiva algunos de los testimonios obtenidos de los alumnos a lo largo de los cuatro años en los que se realizó esta investigación.

la lengua. Tal como saber dar y pedir direcciones, comprar comida, hacer reservaciones, dar y pedir la hora, etc. Por medio de dinámicas como el juego de roles creativos, simulaciones, proyectos, presentaciones y escenificaciones se da la pauta para que los alumnos recreen situaciones lo más reales posible. Se les da la libertad de cometer errores siempre y cuando el propósito de la comunicación social se logre. Esto no significa que no se corrija a los alumnos; simplemente se corrige cuando el error pone en riesgo el significado del mensaje.

En sí, se deja de lado el recurso didáctico de libro de texto para dar paso al diseño y selección de materiales que capturen la atención de los alumnos. Estos materiales pueden ser totalmente auténticos como grabaciones de noticieros, series televisivas, páginas web que muestren en tiempo real (aquí y ahora) una situación en alguna ciudad de la lengua extranjera. Además los mismos alumnos pueden ser partícipes de la selección de materiales que provean a la clase y al docente mismo de información interesante, sorprendente o que favorezca la discusión, debates o desarrollo de proyectos de un tema en concreto. Sin embargo, en ocasiones, demasiada apertura o espacio para la libre expresión o creatividad puede causar inseguridad, aumentar, el grado de temor a cometer errores o simplemente a no saber qué hacer con un material del que se espera un alto margen de aprovechamiento y de aprendizaje por parte de los alumnos. Por ello los ejercicios de práctica controlada también son parte del acompañamiento en el aprendizaje de los alumnos; siempre y cuando los orienten a actividades y dinámicas que se realicen en medio de un contexto lo más significativo y real posible.

Una práctica sencilla que contribuye de manera eficaz es el constante uso de la lengua meta en todo momento dentro y fuera del salón de clase. Entre más expuesto esté el alumno a la lengua meta más oportunidad tendrá identificar fonemas, de (auto) corregir errores, de comunicarse de manera funcional y socialmente adecuada (Littlewood, 1998, p.83) comenta al respecto que “En las actividades de comunicación funcional el estudiante se encuentra en una situación en la que debe llevar a cabo una tarea comunicándose lo mejor que puede con cualquier recurso a su alcance. El criterio para medir el éxito es práctico: la eficacia con la que se lleve a cabo la tarea. En las actividades de interacción social, por otra parte, el estudiante también se ve estimulado para tener en cuenta el contexto social en el que se desarrolla la comunicación... Al principio esto puede significar simplemente mayor corrección gramatical; más tarde también puede implicar producir lengua hablada que sea socialmente apropiada para situaciones y relaciones concretas”. En este entorno, donde se favorece la comunicación de los alumnos la gramática deja de ser el objetivo principal de la clase de lengua. Toma un lugar de manera más evidente en las actividades

controladas, en la fase pre-comunicativa donde se pretende que el alumno desarrolle un control aceptable de las formas lingüísticas de la lengua para dar paso después a un desempeño más preciso y eficiente del proceso comunicativo. Dicho en otras palabras, la gramática tiene lugar antes de la producción de los alumnos, o después de ella para no desviar la atención de los alumnos de los significados a las formas de la lengua.

Entonces el docente toma varios roles en la clase de lengua; puede ser supervisor, instructor, facilitador, asesor o consejero y hasta uno más que comunica en la clase de lengua. Puede ser parte del grupo y tomar parte como uno más de los participantes de la situación siempre y cuando sus intervenciones no obstruyan o cohíban la producción de los alumnos; antes bien, favorezca la misma y los alumnos se sientan respaldados y motivados ante las observaciones del docente en el transcurso de la actividad en clase.

1.2 El enfoque natural

Recordando las citas de este apartado, de voz de numerosos estudiantes de lenguas, pudiéramos atribuir estos intentos fallidos de aprender una lengua debido a que muchas veces tanto la información como los materiales que se desarrollan en los libros de texto son irrelevantes y totalmente ajenos del contexto de los alumnos. Los temas que ofrece un libro de texto pueden estar actualizados al contexto diario de los alumnos (tecnología, relaciones entre padres e hijos, la ecología, etc.) pero con un determinado número de palabras que hay que aprender y con una regla de gramática en torno al tema. Después se le pide al alumno memorizar la lista de vocabulario, se le proporciona una serie de ejercicios con la regla de gramática a entender y se le pide actuar en frente de la clase un diálogo que contiene las palabras y gramática en turno y se le pide hablar. Con esto el docente común de lengua pretende que el alumno aprenda y éste tiene la “tranquilidad” de haber “instruido” al alumno en su aprendizaje de lengua.

Según Krashen y Terrell (2009, p.30), en su propuesta del enfoque natural del aprendizaje de lengua; una hora de clase con input significativo puede ser de mayor ayuda que doce horas en un contexto de inmersión de lengua en el caso de los verdaderos principiantes de lengua. Afirma que; la clase debe estar orientada a procurar proveer al alumno con input o información que capture le interés y atención del alumno. Menciona cuatro requisitos para crear un input significativo:

a) Comprensible: refiere que cuando un alumno no entiende el mensaje, no habrá adquisición. Para ello el docente debe usar un lenguaje adecuado y adaptado para guiar al alumno. Puede hablar más lento, articulando bien las palabras y utilizando frases simples con poca complejidad morfológica y sintáctica.

b) Interesante y relevante: Si el mensaje o la información es interesante el alumno puede hasta olvidar que está codificado en la lengua meta. Simplemente le atrae el mensaje no se ocupa de entender la forma del mismo.

c) No conlleva una secuencia gramatical: La relevancia del mensaje ayuda al alumno en su objetivo por desempeñarse adecuadamente en la situación comunicativa. Ofrece la alternativa de revisar la estructura en otro momento con otro mensaje y en otro contexto.

d) Cantidad: Debe ser la necesaria para ayudar al alumno a asimilar el significado del mensaje pero no en exceso de manera que lo abrume y pierda interés en el mismo.

Estas características pueden ser complementadas con el uso de recursos extra lingüísticos como lo es el manejo de apoyos didácticos como visuales, lecturas y el manejo de un buen lenguaje corporal y gesticular por parte del docente y; sobre todo se debe manejar en todo momento la lengua meta, dentro y fuera del salón de clase. El input significativo siempre se encuentra en las situaciones más cotidianas y rutinarias como una simple charla entre amigos al iniciar o terminar la sesión del día. Además todo esto puede ser planeado eficientemente desde el momento de realizar un buen análisis de necesidades donde el docente pueda conocer de los intereses, aficciones y estilos de vida del grupo en turno.

De lograr un input significativo existen más posibilidades de lograr que el alumno deje de tomar una actitud de auto defensa ante el aprendizaje de la lengua. Reacciones como el analizar cada frase antes de hablar para disminuir el riesgo de errores y una actitud de ansiedad pueden ser menos notorias ante este input. Cuando un alumno piensa una frase antes de decirlo, especialmente en niveles básicos de aprendizaje, está haciendo uso de un monitor que le hace analizar la forma antes de expresarla. Cuando se toma mucho tiempo en la aplicación del monitor una sensación de ansiedad, de no poder decir las cosas y de desmotivación se presenta. Estas reacciones crean un filtro emocional que hace más complicada la tarea de aprender un lenguaje. A esta reacción se le conoce como la teoría del filtro afectivo.

2. La teoría del monitor

“Espérame tantito, ¡ya lo tengo, ya lo tengo!”. *“Déjeme pensarlo antes de decirlo”.*
“Cuando me pregunta necesito pensar la frase y ordenarla en mi cabeza para poder hablar, no quiero cometer muchos errores”. *“Quisiera hablar más rápido como los compañeros pero necesito ordenar la regla antes de hablar... eso me causa confusión y al final no sé si es la regla correcta, me revuelvo todo”.*

Para Krashen (2009, p.10) aprender una lengua no es lo mismo que adquirirla. La primera conlleva un proceso consciente y la segunda es un proceso subconsciente. Cuando el docente lleva a cabo un proceso inductivo de enseñanza el alumno debe aprender la forma para después tratar de comunicar el mensaje. Sin embargo, al tratar de recordar la regla el alumno reflexiona en la frase antes de decirla para verificar que los elementos morfológicos de la lengua sean los correctos y de esta manera evite cometer errores. Para que un estudiante haga un uso consciente de las reglas es necesario que tres condiciones se presenten: tiempo, concentrarse en la forma y saber la regla. Sin embargo el uso de esta técnica sólo ocasiona que el mensaje sea titubeante, poco fluido y muchas veces poco funcional para efectos de lograr una interacción más espontánea y significativa entre el emisor y el receptor.

En pocas palabras, la comunicación no existe por tener un monitor muy alto. Un alumno al hacer uso eficiente de estas tres condiciones puede llegar a hacer un buen desempeño de la lengua. El proceso no fue adquisición sino aprendizaje. Y puede ocurrir que; en un momento al dominar la situación y la forma, el alumno logre “internalizar”³ (Krashen, 2009, p.81) (Traducción Adriana Luna Martínez) la lengua más no a adquirirla. En caso contrario, cuando el monitor es muy bajo, el hablante puede decir frases con mayor fluidez pero sin estar consciente de los errores que marcan su lenguaje. Esto es una constante en la situación de migrantes que se enfrentan a la lengua dos por vez primera. Debido a la constante y diaria exposición a la lengua meta, se ven en la necesidad de aprender a comunicar y entender significados. La necesidad en ocasiones es más complicada pues puede ser que ni siquiera tengan la disposición para aprender la lengua. Cuando esto sucede aprende a comunicar pero con una ineficiente y pobre precisión lingüística. Sabe que no se expresa correctamente pero se comunica. En este caso la persona está en una situación de “aculturización”⁴. Cuando el migrante se ve en la misma situación pero con un deseo de aprender y se expresa con errores pero es incapaz de omitirlos y de identificarlos entonces sucede la “fosilización”⁵ errores. Cuando estos errores⁵ no interfieren con el éxito de la interacción entre los participantes, y pueden ser corregidos en una situación donde no se interrumpa la comunicación y se trabaja en ellos, entonces estaríamos colocados ante un monitor óptimo en el aprendizaje de lenguas. Es recomendable no invitar al alumno a hacer uso consciente del monitor al momento de hablar o de escuchar; pero sí, y en el momento indicado en el momento de escribir o de leer. En un momento de reflexión en el salón de clase donde con un material que

³ “Intenalización”, en mi interpretación, parece significar la adquisición de una regla que primero fue aprendida, donde el aprendizaje es considerado ser el causante de la subsecuente adquisición...”

⁴ Proceso en el que una persona comete errores

⁵ Situación en la que una persona no repara en los errores cometidos al hablar la lengua.

favorezca la comprensión de la forma en un ejercicio del metalenguaje. En el apartado IV. 3 de este capítulo veremos con mayor amplitud la corrección de errores en el salón de clase.

2.1 La teoría del filtro afectivo

Como ya se mencionó este filtro surge cuando la sensación de ansiedad, temor y miedo a cometer errores dominan al alumno y no por consecuencia el proceso de aprender la lengua se hace difícil y abrumador. Un buen input que obedezca a las características ya señaladas, acompañado de materiales atractivos y de una buena planeación de la unidad didáctica que invite al alumno a participar desde las primeras fases de la misma puede hacer que el filtro afectivo de los alumnos se reduzca e invite al alumno a involucrarse en la clase y a no mostrarse ansioso o a la defensiva. Hay tres variables afectivas que ayudan a bajar el filtro afectivo de los alumnos.

a) Motivación: Generalmente cuando un alumno se siente motivado tiene un mejor desempeño en la lengua meta.

b) Confianza en sí mismo: es de suma importancia reconocer los pequeños o grandes aciertos de los alumnos para que esta característica emerja. Muchas veces los alumnos de perfil introvertido contribuyen valiosos comentarios y dudas que enriquecen la dinámica y el objetivo de la clase.

c) Ansiedad: Un nivel bajo de ansiedad parece conducir con éxito a un aprendizaje o adquisición de lengua. Se debe trabajar cuidar que la ansiedad de cada alumno sea lo más baja posible para que no se cree una ansiedad de grupo.

Para lograr este cometido es necesario que el docente sea capaz y cuente con la voluntad de crear un entorno de compañerismo, solidaridad y pertenencia que ayude a los alumnos de perfil un poco más reservado y temerosos de participar a sentirse con la confianza de que los compañeros de clase comparten el mismo objetivo de aprender. Por supuesto que el docente debe hacer sentir a los alumnos con su desempeño y manera de hacer y de decir que él también es parte del aprendizaje y que; con cada grupo y cada nueva circunstancia está en continuo aprendizaje en su desempeño docente. En el apartado II.1 de este capítulo se abordará a detalle el manejo y coordinación de grupos o comunidades de aprendizaje.

3. Las bondades de la cultura en la clase de segunda lengua

“Sólo sabía que los Beatles eran de Inglaterra” “La historia de la monarquía Inglesa está llena de sorpresas” “Lo mejor, mejor: ¡el whiskey!” “Me gusta mucho “Un cuento de Navidad de Charles Dickens” “Lo más nuevo: Harry Potter”. “Tan

puntual como reloj inglés". *"Me gustaría ir a Londres y subirme al double deck bus"*. *"he oído que en Londres hay una calle llena de teatros"*. *"Me gusta más cómo se oye el inglés británico que el americano"*.

Cuando se tiene en frente una generación que vive en un mundo donde las Tics han facilitado el acceso a conocer de un país lejano o del mismo país tan sólo con un click en la computadora sería de pensar que las generaciones de hoy en día tendrían mayores referentes del mundo que les rodea. Sin embargo, en muchas ocasiones, pasa lo contrario. Puede entenderse esta falta de saber por la manera como se enseña cultura o historia universal y contemporánea en la educación básica. Somos de los últimos lugares a nivel educativo dentro de la OCDE. Puede ser que los docentes de educación básica tengan el conocimiento de cultura adecuado, pero tal vez desconozcan de técnicas o elementos de la didáctica de la cultura para lograr involucrar a los niños y adolescentes en esta área de gran importancia en la formación integral de estos pequeños.

Es necesario hacer un verdadero compromiso con la educación en todos los niveles porque saber cultura debiera ser dominio de todo docente universitario. Cuando en clase de inglés, en manera concreta, se empieza a sensibilizar a los alumnos con datos de la cultura de la lengua meta se debe de buscar información que sea interesante pero mejor aún que cause curiosidad en los alumnos y brinde la oportunidad de apertura para saber de la cultura meta para poder apreciar la grandeza de la cultura de la lengua materna. Muchas veces la posición de los alumnos ante la cultura de países de habla inglesa es de escepticismo, enfado y desinterés. Asumen que cultura de lengua inglesa es la de los Estados Unidos de Norteamérica. Asumen que toda la cultura de ellos es la de comer comida rápida, llenar estadios con eventos deportivos como la NFL, la NBA o la serie mundial de base ball; cantar algo de Michael Jackson, el movimiento hippie de los setentas la NASA y Barack Obama.

Desde luego que sienten un abierto rechazo a esta cultura por las gestiones bélicas, políticas y económicas con las que Los Estados Unidos rigen sus políticas nacionales e internacionales. Por otro lado, muchos alumnos aprecian o aprovechan las oportunidades de proyección profesional tanto en el trabajo como en la academia. Otros simplemente disfrutan de los destinos turísticos que ofrecen una gran variedad de centros de diversión, esparcimiento y entretenimiento. Sin embargo esto es sólo la ínfima parte de lo que el país vecino del norte ofrece a los visitantes. La contribución del pueblo de Norteamérica es vasta en cuestión de música, deportes y desarrollo tecnológico. Por estos ámbitos se puede interesar a los alumnos en cuestiones de cultura humanista como lo es la historia, exponentes artísticos y literatos, así como su geografía y su influencia en la lengua inglesa.

Pero si acaso fuera difícil atraer a los alumnos con elementos culturales de los Estados Unidos, entonces hay que trabajar un poco en las otras naciones de habla inglesa. El Reino Unido, Canadá, Australia y muchos países en África en los cuales Inglés es la lengua oficial para cuestiones internacionales. En esta investigación se aborda la cultura del Reino Unido como una oportunidad de interesar a los alumnos en el aprendizaje de la lengua inglesa y; para, que aprecien la cultura como una oportunidad de labrar una formación integral en la que reconsideren su visión del mundo al cual pertenecen. Un mundo que es más que sólo un mundo de redes sociales virtuales y conocer más de los pueblos y culturas que lo conforman.

Ismail Cakir (2006, 159) plantea que la cultura es un medio efectivo por medio del cual el pensamiento crítico se puede desarrollar. Asevera que; todo docente de lengua automáticamente enseña cultura desde que los alumnos aprenden a saludar, dar direcciones, hablar de la familia, de actividades de tiempo libre, hábitos, celebraciones importantes y el sistema escolar de la cultura meta. Propone para niveles intermedios y avanzados temas de corte geográfico, aspectos relevantes de historia, arte, música y danzas tradicionales, además del sistema en que la sociedad se organiza. Entre las técnicas y materiales para desarrollar el conocimiento de los alumnos de la cultura meta se encuentra: la representación, lecturas, películas, simulaciones, juegos, documentales culturales y todo lo que la red pueda proporcionar como lo más cercano a la realidad de la sociedad de la cultura meta.

El uso de lenguaje corporal, gestos, palabra o frases de habla coloquial facilita el entendimiento de por qué en algunas situaciones algunas frases son correctas pero en otras no lo son. Dónde y con quién se puede vestir, actuar y hablar de X o Y manera. Por lo tanto mientras desarrollan el lenguaje, incrementan la competencia comunicativa pues aspectos sociolingüísticos y pragmáticos por igual se desarrollan.

De los beneficios de aprender cultura en la clase de lengua esta:

- El desarrollo de habilidades comunicativas.
- El desarrollo de la competencia comunicativa.
- El entendimiento de aspectos lingüísticos y de conducta tanto de la lengua propia como de la lengua meta a un nivel más consciente.
- El desarrollo de un entendimiento intercultural e internacional.
- La adquisición de una perspectiva más amplia de su percepción de la realidad.

Es preciso señalar que para poder enseñar cultura de manera que los alumnos no sientan un abierto rechazo a la misma, el docente debe estar libre de prejuicios y no etiquetar de manera subjetiva alguna costumbre que personalmente resulte extraña, sosa o poco convencional. Una actitud parcial ante la cultura provoca en el alumno la misma reacción y se está adoptando una actitud de poca apertura, de no aceptación y de estereotipos culturales que llegan a obstaculizar el gusto de aprender cultura.

4. El lugar de la gramática en la clase de lengua

“Me desespera estudiar “teoría” “A mí me gusta más practicar, la gramática me pone de nervios, definitivamente no soy bueno para ella, cuando pienso que ya lo sé decir, veo la regla y me confundo” “¿Cómo le hago para no confundirme con los auxiliares?” “¿Qué me recomienda para grabarme la regla?” “¿Puede esta regla aplicarse con otras?” “¿Qué temas de gramática vienen en el examen?” “¿Puede darme una guía para estudiar los tiempos?” “Ya he visto estos temas de gramática en cursos previos pero no logra quedar claro”.

En una clase de lengua desarrollada en donde se busca fomentar la seguridad y la confianza en las capacidades y habilidades de los alumnos por medio del enfoque comunicativo y del enfoque natural del aprendizaje de lenguas; y, además, se aspira a desarrollar la creatividad de los alumnos, la pregunta es: ¿Cómo se enseña o se aprende la gramática? A pesar de ser, en apariencia la parte menos lúdica un sistema lingüístico, lo cierto es que es necesario saber y entender la manera cómo es que funciona o se conforma la lengua que se pretende aprender. De acuerdo a los diferentes estilos de aprendizaje⁶ las personas perciben y procesan la información de diferentes maneras. Para los que son racionales y abstractos, la gramática por medio del método deductivo sería la manera de percibir y procesar la lengua. Este método generalmente propicia la clase expositiva por medio del docente, un ambiente de actividades controladas y, posteriormente, un poco de libertad a los alumnos supervisando lo que producen en base a la regla. La figura 2.2⁷ deja ver que lo más cercano a la posibilidad para tratar de hacer con la lengua, para ser creativo y para obtener un aprendizaje significativo está en la etapa final de este método.



Método deductivo para la enseñanza de gramática
Figura 2.2

⁶ Véase más adelante el sistema 4 mat de Bernice Mccarthy y los estilos de aprendizaje.

⁷ Magos J. (2011, p.229). Reflexiones sobre la didáctica de la gramática. FEL

Con este método además de limitar la creatividad de los alumnos en torno a actividades que promuevan su confianza en el uso de la lengua; se favorece un nivel de ansiedad en el que estén reflexionando cada frase que deseen expresar.⁸

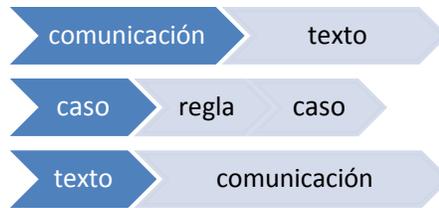
El segundo método en la enseñanza de gramática es el método inductivo o implícito. En esta opción se hace hincapié en el punto de gramática que se desea enseñar, se presentan otros contextos donde la regla se aplique de la misma manera. El alumno puede llegar por sí mismo a la regla o el docente puede ayudarlo a llegar a la misma. Después el alumno trabaja en ejercicios de fijación de la regla como una reflexión metalingüística. Finalmente lo ideal es que los alumnos sean capaces de elaborar ejercicios donde ellos mismos pongan a prueba a sus propios compañeros de clase y a sí mismos. Este método puede funcionar por igual con alumnos que perciben y procesan la información de manera abstracta y racional sólo que con una mayor movilidad en los parámetros de la creatividad y de la libertad de hacer con la lengua.



Método inductivo para la enseñanza de gramática
Figura 2.3

Sin embargo no todos los alumnos perciben y procesan la información de la misma manera. Para aquellos alumnos que aprenden por medio de la experiencia y de manera concreta, el método de la gramática a partir del texto puede ser una opción. No sólo favorece el hacer con la lengua desde las primeras etapas, también favorece que el alumno disponga de input significativo por medio de lecturas o textos auditivos favoreciendo de manera más precisa un lenguaje real de los hablantes de la lengua meta. En la figura 2.4 en la siguiente página se puede ver cómo desde el inicio del proceso se invita a los alumnos a participar de manera activa, se le invita a preguntar, a expresarse en base a lo que ya sabe, de esta manera, poco a poco se acerca a lo que no sabe y la opción de qué el formule las hipótesis sobre lo que está por comprobar genere un aprendizaje significativo. Es evidente que las posibilidades de que ellos propongan actividades en torno a la creatividad surjan.

⁸ Véase la teoría del monitor y del filtro afectivo de Krashen (2009).



Método de la gramática a partir del texto
Figura 2.4

Al parecer el método de la gramática a partir del texto es el que promueve una enseñanza de gramática en un entorno de mayor interacción, dinamismo, creación y con mayor apertura a la parte lúdica de la lengua. La recomendación es, por supuesto, utilizar el método que se adapte a las necesidades del grupo. La tarea del docente en todo caso es adecuarse a las características de uno u otro grupo y saber manejar y desarrollar cualquiera de los métodos que favorezca el aprendizaje de los alumnos así como la confianza en sus capacidades y habilidades.

II. Aspectos relacionados con los alumnos de lengua (La elaboración)

“La clase (como mera suma de medidas adoptadas con arreglo al método) no supone amor, como tampoco en sí, supone odio. Y por ello no constituye la esencia de la enseñanza: El amor es tal esencia”.

(Pestalozzi en Aebli, 2002, p. 19)

1.- Coordinación de grupos de aprendizaje

“Me gusta la manera como nos pone a trabajar en parejas o en equipos”, “con mis compañeros me animo más a hablar”, “me gusta el ambiente que se siente en clase”, “hacemos un buen grupo, no habíamos conectado de esta manera”. “A pesar de que ya llevamos un año juntos apenas empiezo a conocer a mis compañeros debido a las dinámicas y a la forma de trabajar en clase”. “Es bueno que te acerques a nosotros, así ves lo que estamos haciendo y nos apoyas”. “Me gusta la manera como te diriges a nosotros, me haces sentirme en confianza o al menos no me quedo callada con mi duda como en otros cursos”.

El contar con determinados años frente a grupo podría equivaler a la mejora de técnicas y métodos de enseñanza aplicados en cursos anteriores. Puede asumirse también que gracias a esta experiencia se conoce cabalmente objetivos, contenidos, dinámicas, actividades y materiales a implementar en el curso. En cuanto a los docentes novatos se espera que por haber culminado su formación

académica, incluyendo en esta la psicopedagógica y la ética, tiene las habilidades suficientes para estar frente a grupo además del conocimiento adecuado. Ante estos dos tipos de docentes sería de esperarse que los alumnos estuvieran bajo la instrucción de profesionales de la enseñanza. Sin embargo, nuestra realidad educativa, en muchos escenarios y en todos los niveles, es la de un salón de clases con alumnos sentados en filas oyendo al docente tratando de capturar frases relevantes que le servirán para pasar el curso.

En lo concerniente a la clase de lengua, es común ver a docentes con un libro de texto, decididos a cumplir y terminar de principio a fin las unidades del libro pues este es el programa del curso. Considerar que el libro ha sido diseñado por expertos en la enseñanza de lenguas y que se debe seguir a pie de la letra lo que ellos proponen es ignorar por completo las necesidades que los alumnos presentan. Para lograr conformar un verdadero grupo de aprendizaje es necesario elaborar un encuadre el cual funciona como una especie de contrato entre el docente y los alumnos. Tal como lo define (Zarzar, 1992, p.91) “El encuadre es la delimitación clara y definidas de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal. Este encuadre toma la forma de un contrato, ya que deberá ser establecido en base a un acuerdo grupal; es decir, se trata de que el grupo tenga claras las especificaciones establecidas y se comprometa responsablemente a ellas”.

Para conformar este encuadre serán cruciales las primeras dos o tres sesiones de trabajo con el grupo para que, por medio de actividades y dinámicas, se obtengan datos como las necesidades del grupo, expectativas del curso, manera de aprender e inconsistencias en el nivel de conocimientos. Con esta información el docente está listo para diseñar el encuadre del curso el cual deberá comprender objetivos, metodología, contenidos, funciones y responsabilidades tanto del docente como de los alumnos, número y horario de las sesiones así como la evaluación. Al ser los alumnos considerados para la implementación del encuadre, en ocasiones se sentirá una especie de desconcierto, desconfianza y hasta rechazo a este proceso. Es entendible pues se enfrentan a un escenario desconocido en el que están acostumbrados a acatar órdenes y más aún, este encuadre representa su compromiso a lo estipulado en este “contrato”. De esta manera el docente debe estar preparado para saber manejar los momentos grupales que el grupo presentará en su proceso de integración como grupo de aprendizaje: de resistencia, adaptación y conformación.

El momento de resistencia se caracteriza por una visible perturbación, desconfianza y temor de los alumnos. Están acostumbrados a “pasar” el curso haciendo uso de una variada gama de estrategias que le implican el mínimo de esfuerzo con el máximo de beneficios. Saben cómo “convencer” al docente para que ceda ante lo que los alumnos consideran arduo o complicado. Cuando fracasan en su intento de convencer al docente pasan al ataque pues buscan

vulnerar al docente. Ante esta actitud el docente debe mantenerse firme en el cumplimiento de los objetivos del curso y mostrar una actitud de seguridad sin llegar a ser autoritario. Una buena capacidad de observación, entendimiento e interpretación le darán los elementos precisos para detectar la naturaleza de los miedos y conductas defensivas de los alumnos.

En el momento de adaptación los alumnos intentan convencer al docente de que realmente están trabajando, pero en el fondo sólo están desperdiciando tiempos, no se ocupan de ser eficientes en el desarrollo de las tareas. El docente lo puede notar al hacer un estimado de lo que ya se debería haber concretado en resultados y en tiempos. Entonces el docente decidirá la manera de comunicar al grupo su sentir ante estas actitudes. Debe tener la suficiente sensibilidad para lograr que sus impresiones sean aceptadas y discutidas en el grupo, y la seguridad de que su actitud de trabajo y de resultados no cambiará. Cuando los alumnos empiezan a asimilar que el profesor está comprometido con su aprendizaje y los considera indispensables para este cometido las actitudes de los alumnos empiezan a cambiar. Esta actitud de participación y compromiso se logra cuando “Un profesor que refleje los contenidos de la enseñanza, en su aspecto intelectual, afectivo y de valores... y que los viva ante los alumnos de modo convincente; un profesor además, que a través de los medios básicos sea capaz de entrar en contacto con los alumnos y con la materia de enseñanza; un profesor, por último, que posea una profunda e inmediata comprensión del curso de los procesos de aprendizaje en el alumno, quedará marcado en su pensamiento y en su acción de un modo decisivo durante los años de trabajo común y de vivencia común”. (Aebli, 2002, p.29). Basta con un pequeño grupo que tenga este sentir para que los demás inicien este cambio paulatinamente, entonces se estará concretando el tercer momento de la integración de grupos de aprendizaje; el de la conformación.

En este momento después de las etapas anteriores el grupo empieza a manifestar disponibilidad y capacidad para organizar el trabajo, el trabajo en equipos y con diferentes compañeros ya no le incomoda, se expresa con mayor seguridad, identifican sus potencialidades y sus limitantes. Se dirigen al profesor no como el que enseña, como el que sólo instruye, en él, ven a una persona en proceso de aprendizaje por igual con diversas funciones como guía, asesor, facilitador, informador pero siempre con ellos en el proceso de aprendizaje y de enseñanza para todos. El profesor ha logrado que los alumnos comprendan que “aprender es la finalidad del grupo y aprender significa cambiar. Entre más profundo es el cambio la resistencia es más fuerte. Implica salir de una actitud que brinda seguridad para participar en una corriente de nuevas relaciones y actitudes... y

que los alumnos finalmente dejen de ser objetos de enseñanza para ser sujetos de aprendizaje”. (Santoyo, 1981, p.7)

2. Los falsos principiantes en la clase de lengua

“Me inscribí a básico I porque quiero recordar lo que ya vi en cursos anteriores”. “En clase recuerdo algunas palabras que ya me las sé pero que no sé cómo pronunciarlas”. “Algunas palabras me suenan... como que ya las vi en cursos anteriores”. “Estoy segura que si le echo ganas me voy a acordar de cosas que ya vi, ¿Qué me recomienda para recuperar mi nivel?”. “He estudiado inglés desde la primaria pero siempre me ha dado miedo hablar, estoy segura que tengo más nivel pero no sé cómo traer a mi mente todo lo que sé”.

En un mundo globalizado donde los profesionistas con expectativas de asegurar un futuro laboral y económico sólido se ven en la necesidad de aprender uno o dos idiomas, donde la tecnología y la necesidad de hablar dos idiomas es una constante, hoy por hoy, el inglés sigue siendo la lengua de los negocios y de la diplomacia internacional. En este entendido son muchos los estudiantes que se han encontrado en varios cursos de inglés pero; que en igual número de ocasiones han abandonado el proceso de aprendizaje sin consolidar al menos un nivel intermedio de lengua. Este tipo de antecedente es numeroso en los cursos básicos de inglés de la facultad de lenguas y letras de la UAQ. Muchos aspirantes se enrolan en otro intento por “ahora si hablar inglés”. El caso es que muchas veces se enfrentan a la situación de llevar un “curso comunicativo” de lengua porque es el método que el libro ofrece. Por supuesto que los alumnos no tardan en darse cuenta que no están aprendiendo y los sentimientos de desmotivación y de apatía afloran.

Por haber tomado estos cursos de inglés tal vez desde la educación básica o en instituciones de idiomas, los alumnos cuentan; de alguna manera, con conocimiento de la lengua desde léxico y morfología. **¿Entonces, por qué ese bloqueo al ver pasar los temas ya vistos y volver hacer ese enorme nudo en la cabeza?** Es muy probable que el docente esté inmerso en su temario y no se percate que el alumno en realidad no necesita un libro sino un guía que lo acompañe en su proceso de aprender inglés. El docente está en realidad ante un “falso principiante de inglés” y no un principiante. El primero es aquél que “ha tenido una limitada instrucción previa en el idioma, pero quien, debido a un nivel de proficiencia muy limitado, es clasificado como principiante. El segundo no posee conocimiento alguno del idioma. (Richards et. al. En Bengoa, 2008, p.1) (traducción de Adriana Luna Martínez).

Con esto en consideración una de las maneras promover el aprendizaje de estos “falsos principiantes” es la de mantenerlos expuestos a input significativo por medio de la continua ejercitación de sus habilidades receptivas: escuchar y leer. Para ejercitar la comprensión auditiva se sugiere hacer uso de actividades basadas en la tarea (*task-based activities*) lo cual implica que los estudiantes ejecuten alguna acción en respuesta a lo que oyen y demostrar que lo comprenden. (Douglas Brown en Domínguez, 2008, p.38) sugiere nueve propuestas para comprobar la comprensión oral:

1. Hacer: El oyente responde físicamente a una orden.
2. Elegir: El oyente selecciona grabados, objetos, textos, etc.
3. Transferir: El oyente hace un dibujo de lo que oye.
4. Contestar: El oyente responde a las preguntas sobre el mensaje.
5. Resumir: El oyente sintetiza o toma apuntes.
6. Ampliar: El oyente finaliza una historia que oye.
7. Duplicar: El oyente traduce el mensaje a L1 o la repite *verbatim*.
8. Imitar: El oyente reproduce un modelo de acuerdo a la situación que ha escuchado.
9. Hablar: El oyente participa en una conversación de forma adecuada.
(*el subrayado es mío*)

En relación con el input por medio de lecturas habría que tener en consideración el tipo de habilidades que se desea fomentar en el alumno pues éstas van desde la lectura intensiva, extensiva, detallada o superficial. En este entendido el estudiante de lenguas debería ser capacitado para desarrollar estrategias y técnicas en cualquiera de estos modos de lectura y alcanzar una destreza que le permita desempeñarse sin dificultad alguna en estas tareas. (W. Rivers en Domínguez, 2008, p.125) menciona seis fases por las que debe pasar un estudiante antes de alcanzar la “independencia” y enfrentarse de un modo autónomo a la lectura, entendiendo este proceso como un medio para que el alumno gane confianza y logre motivarse en el aprendizaje de lengua por medio de la lectura:

1. Introducción a la lectura: Familiarización con el modo en el que los nuevos fonemas se presentan gráficamente.
2. Familiarización: Lectura de textos previamente leídos oralmente aunque es posible incluir nuevo material léxico y estructural para que el alumno pueda deducir el significado por el contexto.
3. Adquisición de técnicas de lectura: lectura de textos más largos con la ayuda del profesor.
4. Práctica: Inicio de la lectura intensiva para aclarar dificultades gramaticales (véase el apartado: la gramática a partir del texto en el apartado anterior) e incrementar el léxico, así como la lectura extensiva cuya finalidad es generar un gusto por la lectura.
5. Expansión: Supone un paso más en el logro de la independencia total del alumno con respecto al profesor y el contenido léxico y estructural de los textos.

6. Autonomía: El estudiante se enfrenta solo al texto sin la ayuda del profesor y haciendo uso, ocasionalmente, de un diccionario.

Tanto en la comprensión auditiva como en la comprensión lectora los materiales que se dispongan al alcance de los alumnos deben ser interesantes o despertar en ellos la curiosidad o el interés por escuchar o leer. Es tema de discusión si los materiales deben ser auténticos; es decir, lo más reales posible a el uso y estilo de los nativo hablantes, o bien, si deben ser didácticamente adaptados con el fin de proporcionar apoyo en el desarrollo de las habilidades de los alumnos. Lo importante es que los materiales realmente contribuyan al aprendizaje de los alumnos. Ellos pueden contribuir a la clase con materiales de interés propio enriqueciendo de esta manera la dinámica y trabajo de clase además de su autoestima.

Estas habilidades de percepción se complementan con las habilidades de producción. A menudo estos falsos principiantes producen errores en su desempeño oral de los cuales ellos mismos están conscientes de cometer, pero no cuentan con la información necesaria para corregir estas limitantes. (Miguel Bengoa, 2008, p.2) afirma que *“el propósito de la corrección es, por supuesto, hacer que los alumnos sean capaces de hacer sus propias correcciones... la clave es apoyar a los estudiantes en que ellos mismos noten sus propios errores y a su vez generen su propia frase correcta en lugar de corregir por corregir (parroting correction)”*. Es importante destacar que es necesario proveer cierto plazo al alumno en el que ha de estar en constante exposición a input en L2 para que al momento que empiece a producir no se sienta familiarizado con el léxico y las estructuras. El modelo en clase es el profesor, pero también el input si ha sido cuidadosamente seleccionado. De la mano de ambos modelos el alumno deberá aprender a hablar hablando.

Ya lo menciona Aebli (2002) en 12 formas básicas de enseñar. En la habilidad 2: mostrar. En esta habilidad el docente debe mostrar al alumno cómo hacer lo que se le pide que haga bajo las siguientes indicaciones:

- Algo como un aprendizaje por ensayo y error que dura hasta que se consigue el resultado deseado.
- Cuando muestres algo procura que los alumnos presten atención.
- Mostrar despacito, claro y repetidamente.
- Hacer que el alumno se autoexamine antes de examinar el docente al alumno.
- Crear un plan de ejercicios para todo el curso.

En cuanto a la habilidad escrita (Aebli, 2002, p.147) menciona en su habilidad seis: escribir y redactar que *“si un alumno tiene problemas para redactar no se debe obligar a crearlo a la primera... antes bien, tratar de mejorar un texto en base a sus deficiencias y siempre guiado poco a poco hasta que sea más productivo e independiente. Las siguientes fases, véase tabla 2.1, del proceso de escritura pueden ser de gran ayuda para todo principiante en la expresión escrita:*

FASE	CARACTERISTICAS
Generación de ideas, se presenta el tema o el problema	<ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas • Escribir sin parar para dejar las ideas fluir. • Hacer las clásicas preguntas: qué, quién, cómo, cuándo, por qué, etc.
Redacción de borrador o borradores	<ul style="list-style-type: none"> • Organigramas • Mapas mentales • Esquemas • Diagramas • Desarrollo sintáctico
Revisión, corrección de errores	<ul style="list-style-type: none"> • Longitud y claridad de las frases, párrafos, etc. • Uso repetitivo de palabras. • Empleo poco adecuado de algunos tiempos. • Incisos que oscurecen el sentido del texto. • Abuso de negación o de algún tiempo o forma en particular

Fases del proceso de escritura
Tabla 2.1

III. Aspectos relacionados con la clase. (La consolidación)

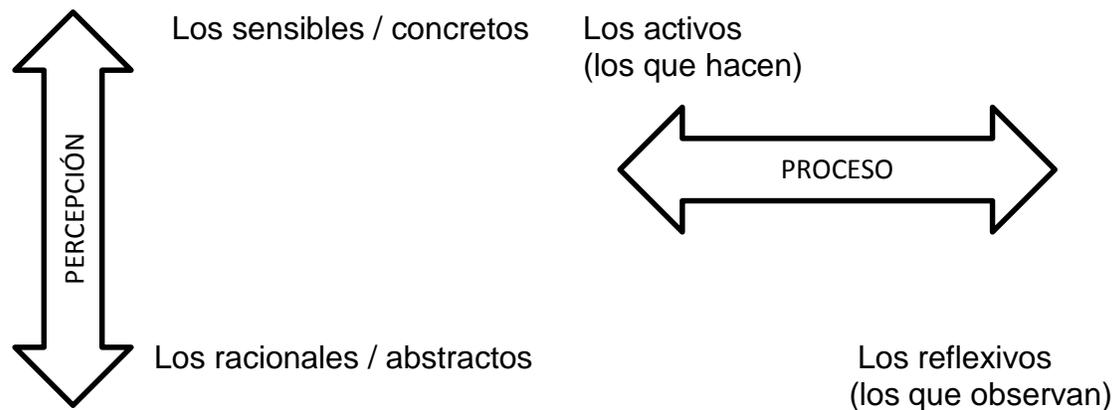
“Ves cosas y dices, “¿Por qué?” pero yo sueño cosas que nunca fueron y digo: “¿Por qué no?”

George Bernard Shaw

1.- Los estilos de aprendizaje y el sistema 4 mat de Bernice Mc Carthy.

“Yo no tomo notas, yo viendo, aprendo”. “Necesito practicarlo mucho para entenderlo”. “Me gusta ver la estructura para después entender lo que debo de hacer”. “Me aburre la gramática pero si la utilizo en algo que entienda, la asimilo mejor”. “Me gusta describir imágenes que tengan colorido”. “Me gusta escuchar canciones y películas en inglés”. “Cuando me grabo y me escucho me doy cuenta de mis errores”.

Estas frases son algunas de las estrategias que los alumnos utilizan para percibir y procesar; para aprender la lengua meta. Cada alumno desarrolla sus propias estrategias de aprendizaje en base a dos rubros: la percepción y el proceso de la información. Entonces tenemos dos líneas.



Maneras de percibir la información
Figura 2.5

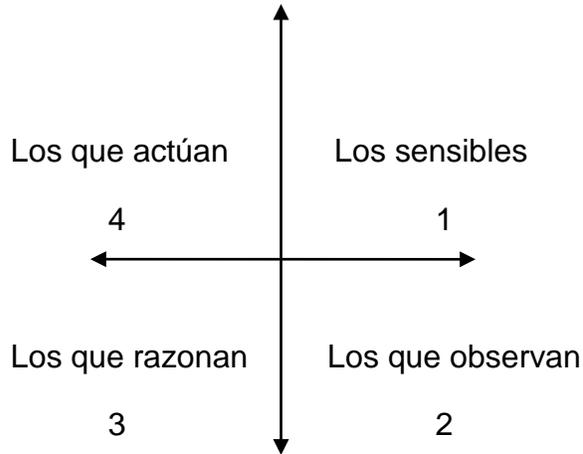
Maneras de procesar la información
Figura 2.6

En la figura 2.5 se presenta la manera como se percibe la información. Se plantean dos maneras: en el extremo superior están los que aprenden por medio de los sentidos, tienden a la experiencia, a través de la realidad concreta, Es una percepción intuitiva y un proceso esencialmente gestáltico. En el otro extremo inferior, por medio del razonamiento de la experiencia, se tiende a las dimensiones abstractas de la realidad. Se analiza lo que se percibe.

En la figura 2.6 se indica la manera como se procesa la información. En el extremo derecho están los reflexivos, los que aprenden observando, e internalizando la información. En el extremo izquierdo están los que aprenden haciendo, por medio de la actividad y la manipulación de la información.

Tomando en consideración estas manera de percibir y procesar la información es fácil darse cuenta que la escuela tradicional se ha encargado de enseñar a los niños y adolescentes a pensar, a desarrollar el pensamiento abstracto, a ser más lógicos y más racionales. Sin embargo, el aprendizaje no siempre es racional ni teórico. En este sistema se plantea la necesidad de desarrollar por igual la otra parte de aprender por medio de la experiencia concreta y de los sentidos. Cual si se regresara a la etapa de la educación pre escolar. De esta manera se podrían desarrollar de manera armónica las dos maneras de percibir y procesar la información: por medio de la razón y de los sentidos para lograr un estilo de aprendizaje balanceado.

Bernice McCarthy fundamenta el sistema 4 mat en los cuatro estilos de aprendizaje propuestos por Kolb (1971). Véase figura 2.7



Los cuatro estilos de aprendizaje de Kolb
Figura 2.7

Cuadrante 1: Experimental / reflexivo
Toman la información de manera experimental y concreta, la procesan de manera reflexiva. Se les llama divergentes.
(Apolo: dar al hombre el espíritu).

Cuadrante 2: Abstracto / reflexivo.
Perciben la experiencia de manera abstracta y la procesan de manera reflexiva. Los asimiladores.
(Prometeo: dar la ciencia al hombre).

Cuadrante 3: Abstracto / experimental.
Toman la experiencia de manera abstracta y luego la procesan de manera activa. Los convergentes.
(Epimeteo: El sentido de la obligación, el trabajo).

Cuadrante 4: Concretos / activos
Perciben la información de manera concreta y la procesan de manera activa. Los que acomodan.
(Dionisio: Enseñar al hombre la alegría).

La propuesta del sistema 4 Mat afirma que todos tenemos la oportunidad de desarrollar un veinticinco por ciento de cada cuadrante, todo lo que necesitamos es movernos a través del ciclo completo. Es semejante a un proceso natural de aprendizaje; Primero sentimos y experimentamos, después vemos y reflexionamos. Luego pensamos y desarrollamos teorías para después crear un concepto. Ponemos una vez más a prueba nuestras teorías y las experimentamos. Finalmente se aplica lo que se ha aprendido a una experiencia similar, de esta manera sabemos más aplicando la experiencia a la experiencia. Entendiendo la manera como los demás perciben la realidad se aprende, se presta atención a la individualidad de los otros. Entonces el yo estoy bien; tú estás bien significa que no estamos a la defensiva o temerosos de lo que somos. Cuando nos aceptamos y nos queremos como somos nos abrimos a aceptar lo que los otros son, de esta manera se puede aprender de ellos.

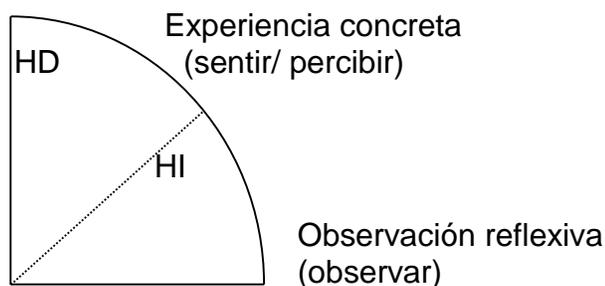
El sistema 4 Mat se sustenta en la diferenciación entre dos estilos de procesos cognitivos: el pensamiento convergente (hemisferio izquierdo) y el pensamiento divergente (hemisferio derecho). El primero se especializa en los procesos lógicos de inducción, deducción y del lenguaje. El segundo se encarga de las facultades

visuales y espaciales, no verbales, la apreciación de la forma, el color, las imágenes, los sonidos, los olores y las sensaciones⁹. (Guilford en Alsina et. al. 2009, p.25). En la escuela tradicional se enseña a no confiar en nuestro hemisferio derecho, se enseña a desarrollar las habilidades del hemisferio izquierdo, a ser más racionales, más abstractos, más lógicos. Sin embargo tanto el sistema 4 Mat como la creatividad necesitan del hemisferio derecho para lograr el desarrollo de la capacidad creativa la cual implica hacer funcionales ambos hemisferios. *En las diferentes etapas del proceso de creación se utiliza preferentemente uno de estos estilos: el pensamiento convergente en la percepción y el descubrimiento de ideas, y el pensamiento divergente en la evaluación y la realización de estas.* (Alsina et.al.2009, p.26).

1.1 Los cuadrantes de estilo de aprendizaje en profundidad.

Primer cuadrante: integración de la experiencia.

En este cuadrante se lleva a cabo un proceso de la experiencia concreta (HD) a la observación reflexiva (HI). En este cuadrante están los estudiantes imaginativos. Gustan de preguntar: ¿Por qué?”. El docente debe crear un ambiente donde en base a la experiencia y vivencias de los alumnos se descubra la razón. El docente es un motivador que hace uso de la simulación, (juego de roles) y de la discusión. Se promueve el desarrollo de habilidades como observar, preguntar, imaginar, inferir y divergir. Así como a hacer una lluvia de ideas, a escuchar, hablar e interactuar. Figura 2.8



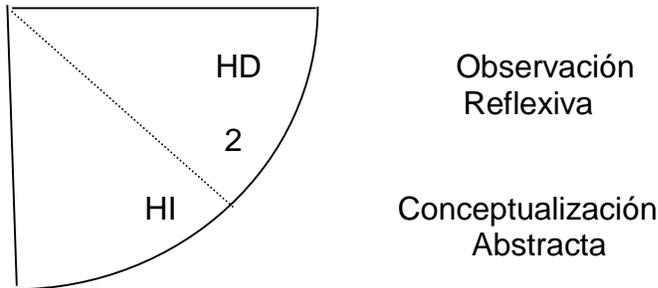
Aprendizaje imaginativo
Figura 2.8

⁹ Pensamiento Convergente: es el proceso cognitivo consciente y racional que reproduce lo aprendido previamente. Utiliza las leyes de la lógica y la secuenciación lineal para conectar las ideas entre si. Este estilo de pensamiento tiene como misión resolver los problemas que se presentan a la hora de adaptarse al medio.

Pensamiento divergente: Es la actividad intelectual que busca nuevas soluciones y propuestas alternativas posibles ante las mismas situaciones previas. No está controlado por la lógica, sino que es más bien un pensamiento simbólico y metafórico que opera más desde la imaginación que desde la realidad concreta.

Segundo cuadrante: formulación de conceptos

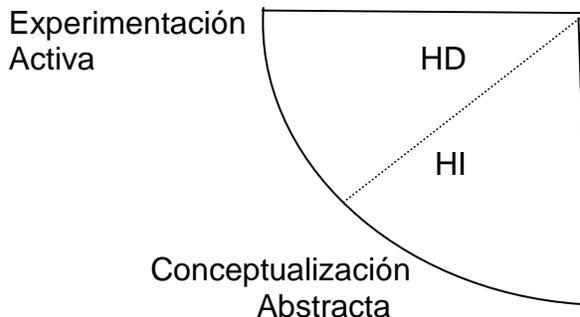
Es un proceso de aprendizaje de la observación reflexiva a la conceptualización abstracta. La escuela tradicional hace uso excesivo y hasta permanente de este cuadrante, sólo que nada más un treinta por ciento de los estudiantes son analíticos y se sienten cómo dos en este cuadrante. Gustan de la pregunta: “¿Qué?” El docente es el clásico informador, el disertador; y hace uso de la disertación como técnica de enseñanza. Figura 2.9



Aprendizaje analítico
Figura 2.9

Tercer cuadrante: La práctica y la personalización.

Es un proceso de aprendizaje de la conceptualización abstracta a la experimentación activa. Del desarrollo de conceptos por medio del hacer por ellos mismos. Los estudiantes de sentido común se establecen en este cuadrante. Les gusta la pregunta “¿Cómo funciona?”. El docente es un mediador y el recurso didáctico es facilitar la información por medio de materiales y la motivación necesaria para desarrollar un ambiente de “pruébalo tú mismo” a los alumnos. Figura 2.10

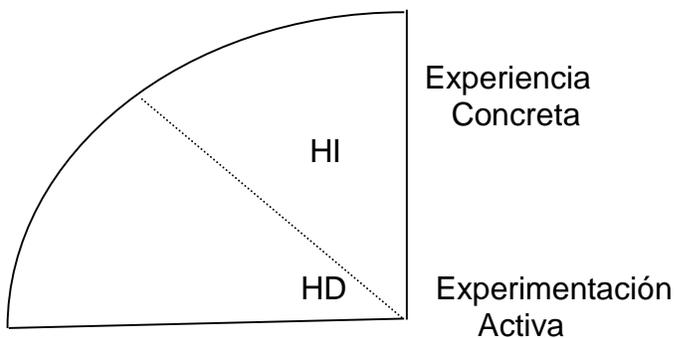


Aprendizaje del sentido común
Figura 2.10

Cuarto cuadrante: Integración de la aplicación y de la experiencia.

Proceso de aprendizaje de la experimentación activa a la experiencia concreta. Este es el cuadrante de los estudiantes dinámicos quienes combinan de manera eficiente el conocimiento ganado con la experiencia personal. Les gusta preguntar “¿Qué pasa si...?” Enriquecen la realidad pero muchas veces se incomodan con la autoridad y pueden tender a la falta de respeto. Les gusta escuchar a los expertos pero lo cotejan con sus propias experiencias. El docente es el asesor y el que resuelve dudas, el medio de enseñanza es por medio del descubrir por sí mismos.

Figura 2.11



Aprendizaje dinámico
Figura 2.11

2. El “hacer y el “ser” de los alumnos desde las primeras fases de la Unidad Didáctica

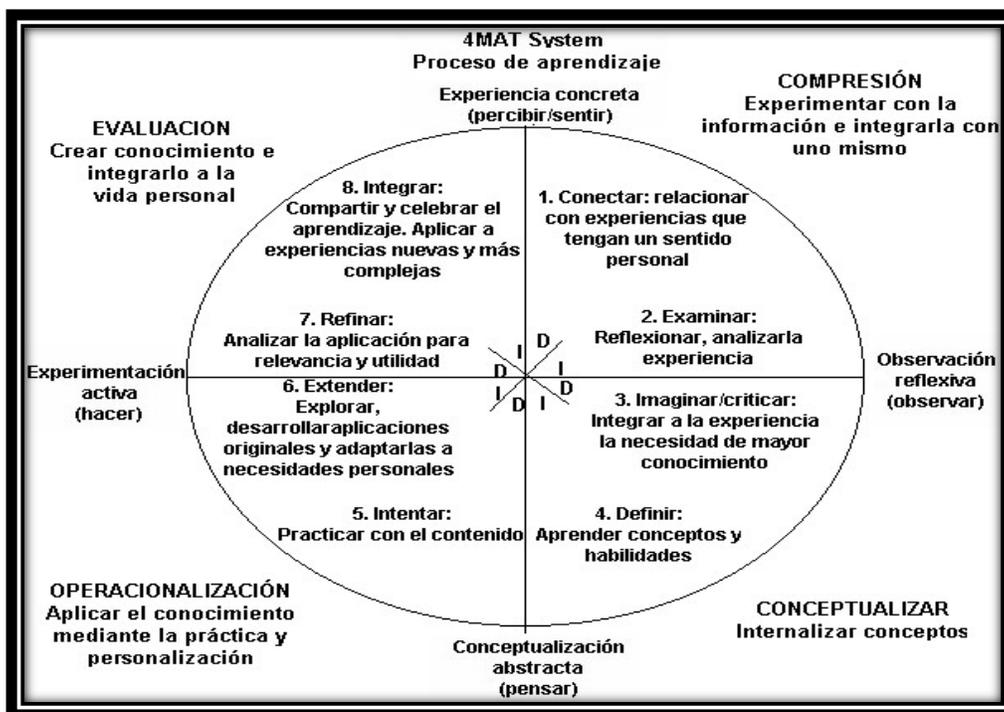
“Nunca me había interesado tanto por venir a clase, no quiero faltar porque siempre hay algo que hacer”. “El tiempo se pasa volando, en otros cursos nada más me le quedo viendo al maestro pero no entiendo cómo lo hace”. “Ahora que nos pusiste a practicar en casa y lo revisamos diario ya no me cuesta tanto trabajo y me da menos miedo”.

De esta manera, los cuatro cuadrantes en unión dan como resultado ocho etapas en el proceso de aprendizaje. Cuatro para el hemisferio derecho (conectar, imaginar, extender e integrar) y cuatro para el hemisferio izquierdo (examinar, definir, intentar, refinar). En la figura 2.12 en la página 68¹⁰ tenemos el ciclo de

¹⁰ Imagen tomada de: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/modelo_4mat.htm

aprendizaje del sistema 4 Mat de Bernice McCarthy completo. Véase claramente el inicio del ciclo en el cuadrante uno (superior derecho). Desde el inicio de la unidad didáctica se involucra al alumno en el desarrollo de las actividades en clase. El objetivo de este sistema es tratar de propiciar un aprendizaje inclusivo. Un aprendizaje que capture todos los estilos de aprendizaje; en términos de Bernice McCarthy desde los experienciales – reflexivos (primer cuadrante), los reflexivos – abstractos (segundo cuadrante), los abstractos – activos (tercer cuadrante) y los activos – experienciales (cuarto cuadrante). Según (McCarthy, 1987, p.13) hay algunas razones por las cuales las escuelas no valoran los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos desde la educación básica... “los niños son concretos, sienten y experimentan. Se nos dice que vayamos a la escuela a aprender a pensar... entre más crecemos nos hacemos más abstractos, más lógicos, más racionales...pero el aprendizaje no es sólo cognición, no todo es teoría, hay mucho más en el “madurar” que sólo el desarrollo racional... la educación de verdad significa mucho más”. Un estudiante en este contexto llevaría a cabo un aprendizaje óptimo cuando aquellos que son concretos adquieran las bondades de la intuición mientras aprende por igual a desarrollar las virtudes de la lógica y el análisis. Aquellos que son abstractos se verán en la necesidad de pulir sus dotes de la racionalidad pero aprendiendo a confiar en las virtudes de la experiencia y en sus habilidades de intuición. Es decir, lograr un balance en las dos formas de procesar el aprendizaje, de percibir el mundo. Este principio parece estar en armonía con la opinión de (Aebli, 2002, p.176) al mencionar la elaboración de un esquema de acción¹¹ por parte de los alumnos. Bajo este esquema *“cuando se lleven cabo proyectos de este modo, cuando penetren en nuestras escuelas unas actividades animadas por este espíritu no se podrá decir que ya en un sitio se forman los teóricos, mientras que en otro se forman los prácticos. Entonces, en ambos lugares se formarán prácticos que piensan y pensadores prácticos. Y si a través de esta actividad encuentran placer en aprender a colaborar juntos de un modo humano, habremos formado al mismo tiempo hombres”*.

¹¹ Este esquema de acción consta de cuatro etapas en donde el alumno participa activamente en el diseño de su propio aprendizaje. Él es el autor de su esquema de acción de acuerdo a su percepción de la realidad. A groso modo estas etapas son: 1) Representación, 2) primera etapa de interiorización, 3) segunda etapa de interiorización y 4. Tercera etapa de interiorización. Para mayor referencia respecto a este esquema de interiorización véase. Forma básica 6: elaborar un curso de acción en 12 formas básicas de enseñar del mismo autor.



Ciclo completo del sistema 4Mat
Figura 2.12

Lo hasta este momento desarrollado parece estar vinculado con las etapas de la Unidad Didáctica propuesto por Jaime Magos Guerrero y Ana Ciliberti. Esta propuesta está cristalizada en la unidad didáctica la cual consiste de siete fases: preparación, introducción, recepción, reflexión, producción, repaso y refuerzo, control y evaluación. Uno de los instrumentos de evaluación de esta investigación es la planeación y aplicación de unidades didácticas en las que se aplica de manera comparativa los dos sistemas: 4Mat de Bernice McCarthy y las fases de la unidad didáctica de Jaime Magos Guerrero y Ana Ciliberti en una primera aproximación. Véase la tabla 2.2

Sistema 4Mat		La Unidad Didáctica	
1	conectar	1	Preparación
2	examinar	2	Introducción
3	imaginar	3	
4	definir	4	Recepción
5	intentar	5	Reflexión
6	extender	6	Producción
7	refinar	7	repaso y refuerzo

8	integrar		Control y evaluación
---	----------	--	----------------------

Comparativa fases 4Mat y las fases de la unidad didáctica

Tabla 2.2

Esta investigación busca encontrar un balance en el diseño y desarrollo de actividades y materiales de manera que los diferentes estilos de aprendizaje planteados en el 4Mat se vean incluidos en el desarrollo de las unidades didácticas para el aprendizaje de inglés. Una propuesta en la que, en la medida de lo posible, todos los alumnos tengan la posibilidad, en este marco de igualdad, de proponer, que expresen sus ideas y sus inquietudes para darle paso a la creatividad.

3.- Las TICs y el aprendizaje creativo

“En las páginas @ que nos diste encontré unos ejercicios muy buenos para practicar vocabulario”. “¿Qué otras páginas @ no puedes sugerir para avanzar más?” “Hay un programa muy bueno para crear una mini película y se le puede adaptar la voz”. “Estoy conectado en un foro – chat donde tengo contacto con personas que estudian inglés y hasta hay nativo hablantes”. “Podemos crear un blog donde pongamos todas las creaciones de este semestre”.

La tecnología siempre ha sido un protagonista insustituible en los avances de las ciencias y las humanidades. Al respecto, la educación por igual se ha beneficiado de sus bondades. En este caso en particular, en la enseñanza de lenguas. Cuando se toma y se comparte el saber de algunas personas hábiles en el manejo de la tecnología se ayuda a los que no son muy diestros en este recurso para que de esta manera tengan en sus manos una posibilidad que les permita mostrarse a sí mismos y a la clase que realmente pueden desempeñarse de manera eficiente en la lengua meta tan sólo con la ayuda de recursos tecnológicos. La tecnología puede ser un útil recurso para aquellos alumnos que desean darle una continuidad, variedad o entretenimiento o interés a su aprendizaje. Continuidad porque el tiempo de clase no permite, en ocasiones, la suficiente práctica o reforzar esas áreas donde el estudiante necesita mayor trabajo. Con la ayuda de la tecnología el alumno puede grabarse en voz o imagen leyendo un texto (para practicar pronunciación) hablando de cualquier tema (fluidez, pronunciación, precisión y hasta corregir errores) por medio de un simple celular o algún programa de software que le permita grabarse y editarse.

Variedad pues en la red puede tener acceso a páginas interactivas con una amplia gama de juegos, actividades y dinámicas para practicar vocabulario, pronunciación, gramática, lecturas, y hasta foros donde puede interactuar en tiempo real con otros estudiantes de lengua y de diferentes países por medio de skype por citar un recurso. Entretenimiento en caso de tener la necesidad de

fortalecer áreas un poco más áridas como lo es la gramática por medio de juegos y lecturas didácticamente diseñadas para estos propósitos. Áreas de interés propio en caso de necesitar desarrollar vocabulario o contextos de propósitos específicos para el área profesional de estudio en el que se esté preparando el estudiante. Todo esto fuera de clase. Dentro de clase el docente tiene la necesidad de actualizarse o capacitarse continuamente en los últimos recursos tecnológicos para de esta manera poder motivar a los alumnos a hacer uso de la tecnología para trabajar de manera más dinámica en clase. Con una simple conexión a internet se puede sustituir una lectura poco relacionada con los intereses de los alumnos a una conexión en tiempo y real y actual con alguna situación en Londres. Dígase que se está practicando la compra o renta de un departamento para un estudiante de intercambio. Con una unidad didáctica en torno a descripción de casas, dar direcciones, y con los precios reales de dos o tres inmobiliarias en Londres el efecto de interés y motivación en los alumnos incrementa de manera notable.

Las TICs han acuñado nuevos términos que en la actualidad se utilizan de manera precisa para definir lo que ahora acontece en la educación. Por ejemplo existen los conceptos de “creatividad masiva” e “inteligencia conectada” como “el resultado natural de combinar talentos y recursos de muchas personas para llevar a cabo una tarea, producir un objeto o desarrollar una estrategia”. (Alsinas, 2009, p.99). Debe tomarse en consideración que no es solo el simple uso de la tecnología el que logra que los alumnos aprendan a innovar, a crear y a solucionar problemas. Para lograr que las TICs realmente promuevan este tipo de habilidades en los alumnos es preciso que ellos sean los protagonistas de su propio aprendizaje por medio de sus propios intereses y motivaciones. Resolviendo problemas reales, participando en proyectos y manteniendo una colaboración activa dentro y fuera del salón de clase.

Para lograr este escenario de aprendizaje es preciso que realmente se desarrolle una colaboración continua entre los integrantes del grupo. Esto es indispensable pues no debe causar sorpresa que aun entre los alumnos jóvenes se encuentren aquellos quienes por falta de recursos económicos o por diversas razones no han tenido la oportunidad de desarrollar habilidades en cuanto a la tecnología y aún más entre los estudiantes de mayor edad. Generalmente se declaran “analfabetos” al respecto y rehúyen este tipo de actividades. El docente entonces trabajará como “coordinador de talentos” pues los informáticos enseñarán a los que necesitan de estas habilidades y los expertos en otros aspectos como lengua o para trabajar en equipo enseñarán a los otros en este aspecto. El objetivo es que todos aprendan de todos y que los alumnos mismos perciban al docente como uno más de ellos aun en este recurso de las TICs en el aula de lengua.

IV. Orquestación de los elementos en torno a la creatividad

“Si el alumno no supera al maestro, ni es bueno el alumno; ni es bueno el maestro”.

Proverbio Chino

1.- Algunos materiales que propician la interacción y la creatividad de los alumnos.

“Me gustó mucho el ejercicio porque fue dinámico y entendí mejor el tema”. “El tiempo se me fue bien rápido, haga más prácticas como esta”. “Hasta la pena se me quita y me pongo a hablar con mis compañeros en equipo”. “Me parece que así practicamos más el tema y nos relajamos”. “El horario es pesado pero con estas actividades se pasa más rápido”. “Fue diferente, es más interesante que seguir el libro, y hacemos cosas para mejorar nuestro nivel por medio de nuestra participación”.

Tenemos, en un primer escenario alumnos que llegan al salón de lengua, se sientan en una de las treinta bancas, poco a poco el salón se llena y todos se sientan en filas dándole la espalda al de atrás y viendo la espalda del de adelante. En el segundo, tenemos tan sólo de tres a ocho alumnos en promedio. En ambos escenarios el docente llega, los alumnos guardan silencio y el docente dice: “buenos días, ¿hicieron su tarea? Bien, la revisaremos al final de la clase. Abran su libro en la página X...” y así transcurre la clase por más de cien minutos. La clase termina con un: “para mañana no olviden su tarea de la página X, sus copias de gramática sin falta y un quiz de verbos el siguiente viernes, estudien, por favor”. Para algunos alumnos este procedimiento tal vez sea benéfico; pero no para todos. Es cierto que el hecho de tener un libro de texto en el curso facilita la labor docente en cuanto a tiempos para la planeación de clase, pero limita, en muchos casos, el aprendizaje significativo de los alumnos.

Requiere, además de tiempo, esfuerzo y dinero en la búsqueda de materiales que sean lo más cercano a la realidad de la vida de la L2 en materia de autenticidad, además de ser confiables, por supuesto. Existe una discusión entre si los materiales siempre deberían ser auténticos desde los primeros niveles de lengua. Generalmente se limita este tipo de materiales para los alumnos de cursos intermedio y avanzado. En esta investigación se considera que ambos materiales pueden ser trabajados desde los primeros niveles de inglés. Sólo se debe cuidar los puntos que se muestran en la tabla 2.3

Materiales auténticos	Materiales didácticos
<ul style="list-style-type: none"> • De fuentes confiables • Adquiridos sin fines de lucro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptados para los objetivos de la clase. • Que midan el grado de facilidad o dificultad del uso de la L2.
<ul style="list-style-type: none"> • Que vinculen a los alumnos a la cultura de la L2. • Que provoquen la curiosidad de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámico y con instrucciones claras. • Que reflejen los intereses y la realidad de los alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> • Que propicien el trabajo en equipo. • Que los orienten al trabajo activo y dinámico individual o grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado en el diseño de la hoja de trabajo, sin imágenes o frases confusas. • El docente debe entender perfectamente el material para poder resolver dudas o preguntas.

Algunas características de los materiales auténticos y materiales didácticos para nivel básico.

Tabla 2.3

Cualquiera que sea el material, auténtico o semi didáctico o didáctico se debe cuidar que las habilidades como la fluidez (de ideas), la sensibilidad (percibir ideas), la originalidad (propuestas novedosas o ingeniosas), la flexibilidad (replantear ideas), la elaboración (desarrollar los detalles de las ideas), y la redefinición (nuevos usos y puntos de vista para lo ya establecido) en torno a estos materiales, entonces se estaría formando personas creativas donde el objetivo es que los alumnos desarrollen sus habilidades lingüísticas en inglés donde ellos son, esta vez, sujetos de aprendizaje, los actores y autores de su aprendizaje¹². Y en este proceso, por medio de esta experiencia los alumnos tendrían los canales abiertos para poder identificar el estilo de aprendizaje que explotan con mayor facilidad, y a aprender a desarrollar otros por igual.

2.- Algunos juegos y técnicas que facilitan el aprendizaje creativo.

“Nunca nos había puesto ese ejercicio para pronunciar la palabra “would”. “Es magia”. “Al principio me daba pena oírme pero ya hasta me acostumbré a oír mi

¹² El aprendizaje creativo se vislumbra como un componente esencial en los procesos formativos centrados en el estudiante. Facilitar el desarrollo de la capacidad para el trabajo autónomo y en equipo, la iniciativa, el espíritu emprendedor, el dominio de habilidades comunicativas, la habilidad de seleccionar y usar información relevante en el momento oportuno, el aprendizaje de habilidades cognitivas de nivel superior, la capacidad de adaptación a situaciones emergentes, la diversificación en las formas de aprender y el desarrollo de la creatividad son requerimientos fundamentales de una educación innovadora. Se trata, en definitiva, de metas que no pueden alcanzarse con los enfoques tradicionales de la educación superior, centrados en programas acotados, metodologías basadas en la clase magistral y estrategias limitadas al aprendizaje memorístico. (Alsina, 2009, p. 143)

voz en el celular". "Pónganos a practicar más de esta manera, es divertido e interesante". "De esa manera hasta se me olvida la pena". "Me gusta trabajar con mis compañeros compartiendo ideas porque en casa retomo lo que dijimos y entonces se me hace más fácil trabajar sola". "Nunca me había atrevido a hablar así en frente de todos, me cuesta trabajo, pero ya lo digo". "Me gusta que me haga pensar, se me complica pero cuando ya lo entiendo me siento con más ganas de aprender".

Algunos docentes en su afán por romper un poco la monotonía y la apatía en la que los alumnos se sumergen al estar en una clase tipo disertación, o con el libro como centro de atención intentan hacer actividades en torno al juego. Muchas veces el juego en sí mismo tiene amplias posibilidades de convertirse en una excelente oportunidad para que el tema o parte de la lengua con la que el alumno tiene problemas se aborde de manera que sirva para una verdadera práctica, para resolver dudas o para que los alumnos pongan en prueba lo aprendido frente a estructuras nuevas. Para que esto se logre hay que considerar por lo menos:

- a) Seleccionar un juego que se adapte a las necesidades del tema que se desee abordar.
- b) Que propicie la dinámica de grupo.
- c) Que el docente sea capaz de canalizar la atención de los alumnos en el objetivo pero que a su vez lo disfruten.
- d) Que la dinámica del juego no haga perder de vista el objetivo del mismo y haga del juego una actividad sin propósito.
- e) Que no tome más del tiempo necesario y oriente a otra actividad de continuidad para verificar que el objetivo del juego haya sido logrado.

El hacer uso de un juego para hacer que los alumnos rompan con el tedio, no significa que los alumnos aprendan y mucho menos que sean creativos; pero, considerando que tanto el juego como la creatividad recurren a metáforas o analogías las cuales estimulan la imaginación, entonces es válido hacer uso de este recurso siempre y cuando se cuide el aprendizaje de los alumnos en un entorno que estimule la capacidad creadora de los alumnos; y aumentar al mismo tiempo, la confianza y la motivación del aprendizaje.

Además de juegos el docente puede hacer uso de otras técnicas que favorecen el aprendizaje de los alumnos tanto de manera individual como grupal. La tabla 2.4 presenta las destrezas receptivas y comunicativas de los alumnos así como algunos de los juegos y técnicas que se sugieren para cada una de estas destrezas.

Habilidad lingüística	Juego o estrategia
Percepción auditiva	• Fonemas y pares mínimos
	• La entonación como parte del mensaje
	• Buscando las palabras clave.
	• ¿Cómo lo imaginas tú?
Producción oral	• Juegos interactivos
	• Juegos de simulación
	• Juegos de dramatización
Percepción lectora	• Buscando las generalidades del texto.
	• ¿Podría ser más específico?
	• Dime qué quise decir que no dije.
Producción escrita	• Elaboración de historias a partir de absurdos.
	• Interpretando mensajes.
	• Buscando relaciones extrañas y poéticas.

Algunos juegos y dinámicas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas
Tabla 2.4

Otras técnicas sugeridas en Alsina (2009, 152) como la lluvia de ideas, técnicas de pensamiento visual, diálogo analógico, metáforas, interrogación, lectura creativa, solución de problemas, síntesis creativa, análisis morfológico y la pregunta creativa pueden favorecer el proceso de comprensión, análisis, síntesis, elaboración originalidad, inventiva, fluidez e inferencia de los alumnos. Todo depende del docente que sepa encausar el juego o la técnica pues de este modo tanto el docente como los alumnos son los artistas, el juego o la técnica el medio y el aprendizaje la obra de arte.

3. El auto estima de los alumnos y la corrección de errores.

“Cuando escribía no me corregían, con las claves que nos diste ya entendí cómo se escribe el inglés”. “Está bien que nos corrija cuando leemos y repitamos las palabras a cada momento en clase... así cuando hablamos nos es fácil recordar la manera correcta de decirlo o escribirlo”. “Me cuesta mucho trabajo y me da pena pero me siento en confianza porque sé que casi todos cometemos los mismos errores”. “Ya me di cuenta de lo que me falla”.

Se ha venido trabajando los parámetros que favorecen la enseñanza y el aprendizaje creativo en el salón de clase. Se abordaron los aspectos relacionados con el aprendizaje de lengua, con los alumnos, con la clase y la conjugación de todos y cada uno de estos elementos con el propósito ya mencionado. Sin embargo queda aún por tratar un aspecto que aunque parece ser pequeño es de enorme relevancia en cuanto sus efectos en la auto estima de los alumnos y que se presenta a cada instante en el proceso de aprendizaje de los alumnos: la corrección de errores.

Es común escuchar en los pasillos, entre profesores, hablar de la manera como corrigen a los alumnos en el aula. Generalmente se tiende a corregir al momento y en todo momento al alumno, especialmente en la producción oral. En apariencia puede ser que el objetivo del docente sea el de mostrarse interesado en lo que el alumno produce. Si el docente le hace saber al alumno esta finalidad y lo hace evidente mediante su trabajo en el aula procurando el aprendizaje de los alumnos es probable que el alumno acepte esta excesiva corrección. Si no es clara esta corrección para el alumno entonces el docente sólo logrará que el filtro afectivo del alumno se incremente de manera considerable creando una actitud de frustración y dependencia del alumno hacia el docente. La consecuencia es la de una eminente desmotivación del alumno y la nulidad del aprendizaje autónomo y significativo.

Una alternativa a esta corrección excesiva del docente hacia el alumno es la de involucrar al alumno en el proceso de corrección de errores. Hacerlo partícipe e involucrarlo activamente en este proceso. (Collantes, 2012, p.15) menciona al respecto que “hacer que los alumnos perciban la corrección de errores y la producción de errores como parte natural de su aprendizaje; pero también como una forma positiva que les ayudará a aprender”. Propone crear además, dedicar al menos una sesión con los alumnos para reflexionar sobre los errores que más cometen, proponer posibles soluciones y acordar objetivos a corto plazo donde estos errores se vean minimizados. Entre las técnicas de corrección que propone tenemos la *reformulación o eco corrector* parece facilitar el proceso de corrección en el aula en cuanto a que; si bien interrumpe al alumno en su flujo productivo, lo

hace por un instante y le permite seguir con su flujo verbal. La corrección debe ser lo más natural posible haciendo sentir al alumno que está acompañado en su aprendizaje pero a su vez se le deja espacio para lograr su autonomía.

Más que corrección, Anna Ciliberti (1997,166) ofrece como alternativa del trabajo de reparación el cual lo define como un continuo trabajo de ajuste que tiene lugar entre hablantes y oyentes durante la interacción. Esto es crucial para el aprendizaje pues constituye un importante mecanismo de *feedback* y de control del estudiante. Propone mediante una didáctica natural el recurso de aplicar las estrategias ideales para comunicar en situaciones problemáticas. Estrategias no dirigidas a la facilitación del aprendizaje antes bien permanecer abierto al flujo convencional.

Si el modelo a seguir por el alumno es el docente, entonces éste adopta el rol de nativo. Desde esta posición el docente puede iniciar lo que Ciliberti llama *reparación atascada*. Esta ocurre mientras el alumno está hablando y el docente sólo menciona el elemento erróneo de manera poco notoria con la finalidad de no interrumpir al alumno y propiciar un ambiente lo más natural posible cual si fuese una charla entre amigos. El estudiante puede incluso fingir no haber escuchado la corrección. Para la aplicación de esta técnica se debe tener en cuenta que sólo se corrige aquello que se considere relevante pero no todos los errores que el alumno pudiera cometer. Otra forma de *reparación es la que toma forma de comentario* la cual interrumpe pero sólo temporalmente. Reproduce parcialmente el output problemático del alumno más una cadena de comentarios pero no una explicación metalingüística.

En una base de didáctica natural veamos en la tabla 2.5 lo que Ciliberti (1997) propone.

Reparación atascada al momento (En el momento del output del alumno)	Reparación de comentario (Después del output del alumno)
<ul style="list-style-type: none"> • Reparación de código • Reparación de mensaje • Reparación de la actividad didáctica 	
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • No interrumpir el output del alumno y lograr que el trabajo de reparación sea lo más natural posible. 	Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo de reparación como un proceso de acompañamiento creando un entorno de naturalidad.
Reflexión metalingüística: Adecuadas en sesiones grupales de reflexión de errores cometidos. Si se pretendiera hacer esta reflexión en el momento en el que el alumno produce se estaría propiciando los problemas de cara que obstaculizan el esfuerzo del alumno por desarrollar su habilidad oral.	
Para lograr la autonomía del alumno:	

- Corregir lo menos posible.
- Saber esperar o dar tiempo al alumno para que logre auto corregirse antes de llevar a cabo una labor de auto reparación por parte del docente.
- No interrumpir al alumno tratando de minimizar los problemas de cara mediante una simple señal o con una veloz corrección de atascamiento.

Técnicas de corrección en la producción oral de Ciliberti
Tabla 2.5

V. Método de investigación en el aula

“Libre y para mí sagrado, es el derecho a pensar. La educación es fundamental para la felicidad social, es el principio en el que descansan la libertad y el engrandecimiento de los pueblos”.

Benito Juárez

1. Justificación

“Siempre me ha gustado el inglés, me gusta cómo se oye”. “Lo necesito porque en el trabajo estoy en contacto con directivos americanos”. “Por mi trabajo, viajo mucho a EU, pero quiero hablarlo mejor”. “Quiero lograr mi puntaje de TOEFL para ver si logro una beca en EU o en Nueva Zelanda”. “Mis hijos en la escuela lo aprendieron y yo quiero comunicarme con ellos”. “Cómo ya me jubilé tengo el tiempo necesario y siempre lo he querido aprender”.

Hoy en día los jóvenes universitarios y aquellos en busca de mejores oportunidades laborales se encuentran con una fuerte competencia en el afán de conseguir un trabajo que les de prestigio, un mejor nivel de vida, mejores salarios y ser parte de la comunidad que se relaciona con los altos mandos que son nativo hablantes de inglés o bien, utilizan la lengua como medio de comercio y trato de negocios. Ellos, están en la necesidad de saber escuchar, hablar, leer y redactar en inglés. Por medio de la lengua se concretan acuerdos, negocios, nuevos posibles mercados para la empresa. El inglés está en casi todos los giros de negocios, ya sean culturales, comerciales, políticos, sociales, históricos, entre otros.

Es por ello, que los alumnos necesitan sensibilizarse y verse como potenciales participantes de esa sociedad. Más aún, necesitan ver el inglés más allá de las posibilidades laborales y económicas. Es tarea del docente mostrarles que además de los beneficios arriba mencionados, el aprender un idioma les ofrece la

oportunidad de sensibilizarse a la aceptación de conocer las tradiciones de otros pueblos para un crecimiento de su saber cultural e integral como jóvenes comprometidos con su institución educativa, su país y su mundo al cual se encargarán de administrar en años venideros.

La manera de hacer sentir al alumno que el inglés NO es una clase de libro de texto, de tareas abrumadoras, de lecturas obligadas, de listas de palabras y verbos por memorizar, de audios ininteligibles, de desesperanza y frustración. No, el inglés, y en particular, el proceso de enseñar y aprender inglés debería ser un arte, es un espacio de creación, de descubrimiento, de convivencia, de crecimiento mutuo y comunitario, en sí de una comunidad de aprendizaje. Al respecto, (Vivante, 2000, p.53) hace una precisa diferencia entre el sujeto lingüístico y la persona. El primero es el resultado de una serie de unidades programadas donde el alumno no puede crear o producir libremente, al contrario, son producto de un discurso que le restringirá lo que puede producir. En el segundo concepto, el alumno como persona es *“libre y dueña de su propia vida. Es decir, en el logro del autoconocimiento, de la apropiación de su vida, de la búsqueda de sentido para la existencia, de la autonomía interior, del ejercicio del juicio crítico y de la libertad personal...y como instrumento para la trascendencia”*. (Vivante, 2000, p.53 – 54).

2. Procedimiento

La naturaleza de los fenómenos de estudio en el ámbito educativo requiere de la inclusión, estudio y clasificación de todas las variables que puedan influir en la realidad de los sujetos de estudio. Requiere por igual la inclusión por entero del investigador en la realidad a estudiar. Esto se hace posible con el método etnográfico para la investigación educativa. Este método pretende la transformación del docente-investigador al adentrarse por completo en el fenómeno de estudio. Una transformación que le permita mejorar su labor educativa en beneficio de los participantes de la investigación.

El diseño, planeación y elaboración de los instrumentos que han de implementarse en este estudio son llevados a cabo por el investigador de acuerdo a los resultados arrojados en el análisis de necesidades, la problemática de los sujetos y de los objetivos de la investigación. Los resultados del estudio no deben obedecer a la validez y confiabilidad absolutas para investigaciones posteriores. Simplemente son referentes de apoyo para situaciones y problemáticas similares pero diferentes pues ningún grupo de alumnos es igual a otro.

La elaboración de un diario de investigación puede ser de apoyo útil en el que emerjan nuevas variables que puedan aportar información relevante que pueda ocasionar el re orientar el curso de la investigación así como los objetivos, planteamiento y resultados de la misma. Esta alternativa es semejante a lo que se lleva a cabo en el método narrativo en el cual el investigador lleva a cabo un registro de todo aquello que puede influir en los resultados de la investigación.

A continuación se presentan las etapas a seguir para el desarrollo de la investigación así como una breve explicación de cada una (Magos, 2001, p.7)

➤ Determinar las características del escenario

En esta etapa se diseñarán una serie de instrumentos tales como entrevistas, cuestionarios, charlas informales y exámenes de colocación para evidenciar las necesidades de los alumnos. Tales instrumentos serán grabados ya sea en video o en audio.

➤ Identificar y definir un problema de investigación

Con base en los datos obtenidos de los instrumentos para definir el escenario del fenómeno que se está investigando, se definirán las necesidades más importantes para identificar el problema de investigación. Las necesidades de menor importancia no se descartarán y servirán como marcadores que encausarán la línea de acciones a seguir durante el desarrollo del presente estudio.

➤ Estructurar primer marco teórico

Después de haber definido el problema de investigación se empezará a estructurar el primer marco teórico donde se realizará una exhaustiva búsqueda de referentes en investigaciones previamente realizadas. Es necesario realizar un análisis cuidadoso de la información obtenida de teorías, enfoques, procedimientos, y previas experiencias. De esta manera podrán coadyuvar en la instrumentación del presente estudio arrojando datos de suma importancia para la ejecución de la siguiente etapa.

➤ Definir hipótesis de solución del problema

Con la cuidadosa estructuración de un primer marco teórico se contarán con los elementos necesarios para formular la hipótesis de solución del problema del fenómeno a estudiar en la presente investigación. En la

hipótesis se otorgará cabal crédito a los datos obtenidos en el análisis de necesidades y a la información obtenida del marco teórico.

- Definir, diseñar e instrumentar el proyecto que se aplicará en el aula

En esta etapa la tarea principal será la de diseñar unidades didácticas que serán aplicadas a los grupos que forman parte de este estudio. El diseño de las mismas estará amparado por una filosofía que sustente el espíritu que la docente busca despertar en los estudiantes. Un espíritu de compromiso, responsabilidad y alegría por aprender inglés. De la misma manera se requerirá de un procedimiento que sea afín a esta filosofía; y que, a su vez, sea flexible y abierto a posibles variantes tomadas de otros procedimientos. Se diseñarán materiales y actividades que permitan trabajar las habilidades lingüístico-comunicativas de los alumnos tales como:

COMPETENCIAS DE DECODIFICACIÓN

a) Comprensión auditiva:

- * Desarrollar competencias de índole técnico (capacidad de reconocer sonidos).
- * Desarrollar competencias semánticas, sintáctica y textual, pragmática, y selectiva.

b) Comprensión de lectura:

- * Competencia técnica (reconocer la relación entre los signos del texto, y puntuación).
- * Distinguir entre los objetivos de las diferentes técnicas para cada tipo de lectura (en voz alta, lectura silenciosa, extensiva e intensiva). Así como las competencias semánticas, sintáctica y textual, pragmática, y selectiva.

COMPETENCIAS DE CODIFICACIÓN

c) Producción oral:

- * En cuanto a la competencia técnica trabajar en una mejor articulación y pronunciación de las palabras; es decir, una mejor dicción en cuanto al buen uso de pausas, entonación y énfasis en las palabras o frases clave del mensaje. Así como desarrollar competencias semánticas, sintáctica y textual, pragmática, y selectiva.

d) Producción escrita:

- * Trabajar en la mejora de una caligrafía legible y un buen uso de ortografía. Desarrollar competencias semánticas, sintáctica y textual, pragmática, y selectiva

El número de unidades didácticas será determinado en esta etapa después de haber revisado los parámetros lingüísticos – comunicativos determinados por el Centro de Estudios Literarios y Cultura de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro.

- Operar y controlar el proyecto determinado

Esta es la etapa de trabajo frente a grupo. Se requiere, en gran parte, de una muy buena capacidad de observación, análisis y sensibilidad de la docente para poder advertir y capturar las situaciones que se estén presentando en el salón de clase. De una buena observación depende el reorientar el curso de la investigación o bien, dar continuidad a lo que desde un inicio se está sustentando.

- Observar los avances del trabajo

Etapa similar a la anterior. La captura de información se puede llevar a cabo por medio de video tomado en clase o bien, por medio de grabaciones de audio. El inicio de un diario de trabajo donde se detalle lo ocurrido clase a clase con la aplicación del proyecto diseñado en la etapa anterior es también opción a considerar.

- Definir las categorías logradas y analizarlas

Gracias a los datos obtenidos en las observaciones de los avances de trabajo, se podrá definir lo que se obtuvo al final del trabajo realizado. En este caso será necesario categorizar la información y analizar en base a los objetivos de esta investigación. Los objetivos definidos en cada unidad didáctica que constituyen este proyecto tendrán que ser congruentes con los objetivos del mismo.

- Reorientar el trabajo si fuera necesario

En la investigación etnográfica todas las variables que surjan durante el desarrollo del proyecto tienen lugar en el mismo. Más aun si se llega a presentar una variable que en un principio no estaba determinada pero que al momento de la ejecución del trabajo ha sido determinante para reorientar el trabajo.

- Ordenar la información en categorías y analizarlas

Será necesario elaborar un cuidadoso escrutinio de la información que arroje el estudio. Posteriormente, se volverá atrás a las categorías previamente obtenidas y esta vez proceder a ordenarlas y analizarlas una vez más con el propósito de pulir los datos con posibilidades de darle avance a la investigación y excluir aquellos que resultaron no ser determinantes en el logro de los objetivos de esta investigación.

- Teorizar sobre los avances y resultados

La información obtenida del proceso de diseño, planeación, aplicación y evaluación de los instrumentos será objeto de análisis una vez más pues será necesario encontrar el sustento teórico de lo logrado y de los resultados en esta investigación. Se buscarán elementos que logren explicar el porqué de lo acontecido y lo no acontecido por igual.

- Escribir el informe final

En esta etapa el investigador asentará por escrito todo lo acontecido durante la investigación. Se redactará un informe donde se asiente todo lo que intervino en los procesos, y resultados del estudio.

- Compartir los resultados

Finalmente se compartirán los resultados con la finalidad de servir como referencia para futuras investigaciones en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Este trabajo pretende ofrecer una alternativa para aquellos docentes que están en permanente búsqueda de nuevas y prometedoras alternativas para servir al fin de favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje y el vínculo entre docentes y alumnos.

De esta manera la responsable de esta investigación desempeñará la función de encuestadora, entrevistadora, interlocutora y docente.

CAPITULO III

La transición

La docente escapa de la tradición y se encuentra la luz por medio de algunos caminos.

Planteamos en el capítulo I de esta investigación el estilo del sistema tradicionalista de la caverna y de la manera como la docente logró salir de ella amparada por los teóricos del capítulo II. Bajo este amparo encontré los elementos necesarios para dejar de lado, sin remordimiento alguno, la rigidez de un programa de estudios el cual impone un libro de texto como la base, principio, medio y meta del logro de objetivos en el “aprendizaje” de los alumnos. Estaba convencida que, dentro de las diversas áreas de la “cueva¹”, en la que me desempeñaba, era la mejor. Hay otras y mejores pero la mía tenía y tiene cierto reconocimiento sobre las otras y eso de alguna manera nos sigue otorgando un voto de confianza de nuestros alumnos. En los inicios de mi ejercicio docente se tenía muy poca experiencia frente a grupo y era casi imposible elaborar un plan de clase en el que se incluyeran todos los estilos de aprendizaje así como elaborar secuencias de actividades complejas o en espiral Zabalza (1991, p.132- 134). Se tenía en claro que era esencial exponer al alumno a un aprendizaje vivencial, lo más cercano a la realidad, y lo más importante: motivar al alumno a aprender. La voluntad no faltaba pero sí un conocimiento respaldado por la experiencia de cómo hacer para lograr este cometido. El sistema en la cueva siempre ha tenido un “tótem”: el libro de texto.

Éste es aun la panacea del aprendizaje para muchos docentes acostumbrados al sistema. Todavía hoy, no se tiene permitido trabajar sin esta herramienta y todos parecen si no contentos al menos conformes. Además, aún no se cuenta con una propuesta didáctica y metodológica que hable de nuestro trabajo, de nuestras aportaciones como docentes experimentados y en proceso de adquirir experiencia que fuera mejor que el libro de texto. Ya he dado testimonio de que, al poco tiempo estudiando las reacciones de los alumnos, analizando los pobres resultados tanto en la motivación como en el aprendizaje, empecé a buscar alternativas que permitieran hacer una clase más dinámica. Algo dentro me decía que debía haber más que eso. Busqué referentes en los expertos más reconocidos en la enseñanza de habilidades tales como Jack C. Richards y su reconocido curso interchange, Penny Ur y su “*Grammar Practice Activities*” o “*Discussionas that work*”, Mario Rinvolucrí y su “*More Grammar Games*”, Jane Willis y su “*Teaching English through English*”, o Michael Vince y su “*Elementary Language Practice*”, entre otros. Como se puede observar, el énfasis siempre fue la gramática y el qué hacer más no el cómo.

Se dejaba de lado puntos importantes en niveles básicos como la práctica de la pronunciación, el aprendizaje de léxico y la mayor exposición posible a input por

¹ Mi propia perspectiva de comodidad y de seguridad ante la latente posibilidad de tener que buscar aceptación en otras instituciones, y de pertenencia a un centro educativo con prestigio en la comunidad.

medio de audio para la adquisición de estos elementos. En este entonces no se cuidaba y no se tenía la total conciencia de la importancia de los diferentes estilos de aprendizaje, de las TICs en el aula, de la importancia de la cultura en el aprendizaje de lengua y del cómo guiar al alumno a un aprendizaje independiente y creativo. Pero si se tenía la convicción que el libro de texto si no se complementaba con un toque personal y bien fundamentado por el docente se convertía en un obstáculo en el aprendizaje de los alumnos. Siempre intuí que debía haber algo que me dejara ver mejor en medio de las penumbras de la cueva pero no sabía qué y cómo sería ese algo.

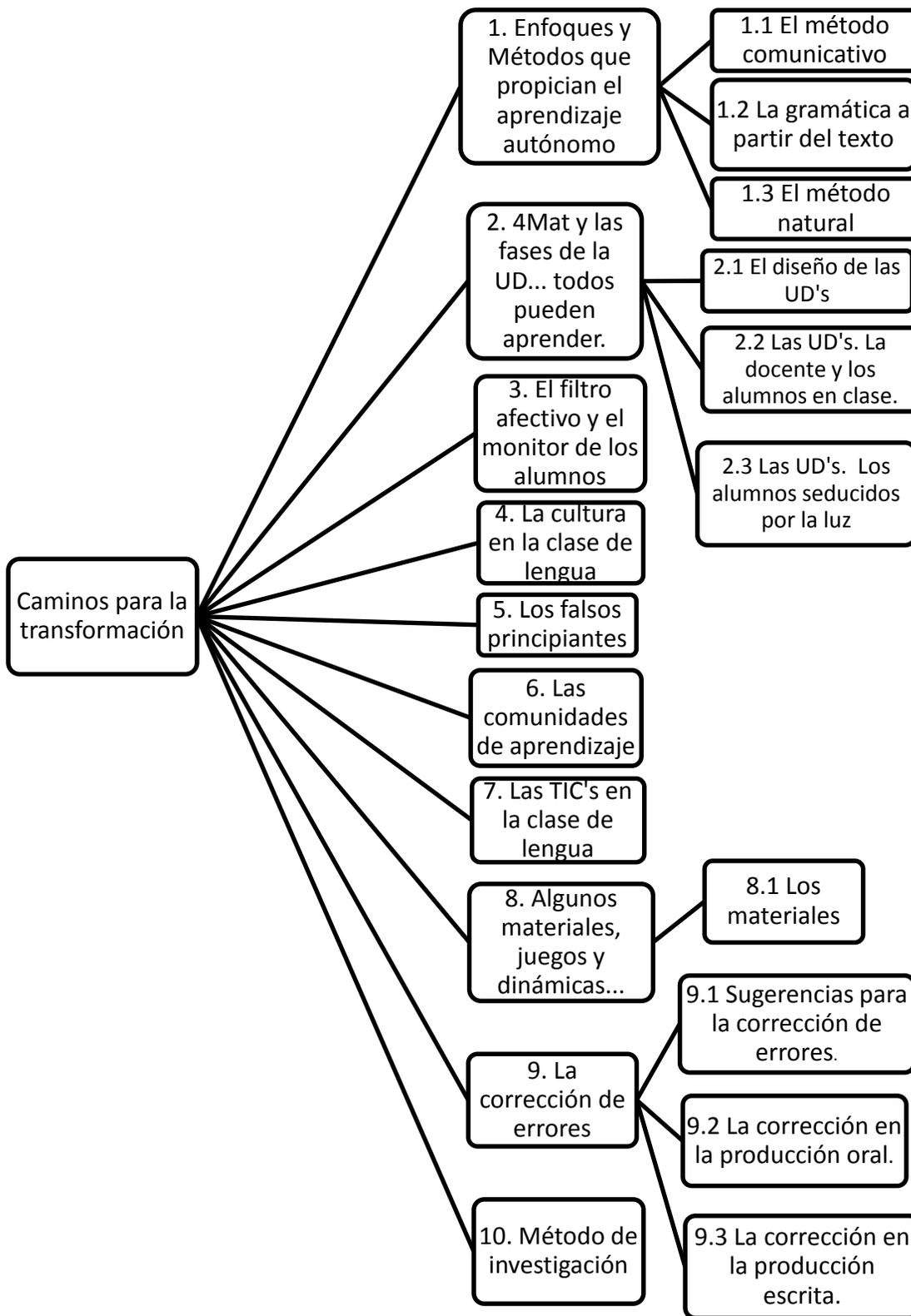
Ese algo llegó como una lucecita chispeante en la forma de cursos de capacitación y de actualización donde empecé a hacer conciencia de la importancia de los puntos mencionados en el párrafo anterior. Más aun aprendí una propuesta del cómo. Aprendí a elaborar fichas de pronunciación donde el objetivo fue sensibilizar a los alumnos a los fonemas del inglés, a manejar recursos tecnológicos en el aula como lap tops, proyectores, y herramientas de software como internet, power point, y movie maker. Además de aplicar por vez primera el sistema 4mat en un curso taller aplicado a un curso de básico II. Estos nuevos elementos fueron como una luz tenue, que no ciega y no asusta, más bien produce bienestar y seguridad. Esta renovada actitud y al amparo de mi lucecita, la cual hice mía, proporcionaron a la planeación de clase una nueva dinámica. Me sensibilicé ante las limitantes y capacidades de mis alumnos, la relación de los objetivos de los contenidos tenían al menos relación con los objetivos de los alumnos, las actividades se relacionaban aunque fueran lineales. Iniciaba la capacitación para la secuenciación de actividades un poco más dinámicas y lo más importante, los alumnos se sentían involucrados pues se tocaban, por vez primera, los diferentes estilos de aprendizaje.

Había una mejoría notoria pero aún no me atrevía a dejar de lado completamente el libro de trabajo tanto por “respeto” al sistema como para tener un recurso extra en caso de agotar dinámicas o actividades del plan de clase sin libro. Aun se planeaba por tema y para un número específico de horas o días por lo que necesariamente se tenía que trabajar con el libro. Además, en el fondo, aun se tenía la convicción de que sin regla gramatical el alumno pasaría mayores problemas para poder aprender un tema el cual era meramente funcional. No fue fácil despojarse de la instrucción recibida durante mi formación y reforzada por la manera de trabajar de mis compañeros en la cueva. Aún estaba en penumbras a pesar de haber visto los destellos de luz, la cual dejé, de alguna manera, a cierta distancia. Tal vez es que al ser esta luz ciertamente desconocida provocaba temor a pesar de ser tentadora. Dejé que esa luz permaneciera presente, pero lejos. Como una posibilidad cercana que se fue aplazando al sentirme segura en esa medianía entre la oscuridad y la luz. Alcanzaba a ver, eso era suficiente. Además así me sentía parte del equipo de trabajo de la institución y parte del sistema.

Había tomado cursos de actualización como los ya mencionados pero sabía que había que hacer más que eso después de diez años de ejercicio docente. Siempre existió la intención de cursar una maestría pero la situación de contratación por honorarios, de veinte horas de carga horaria y la falta de apoyos institucionales para cursar una maestría fue aplazando este objetivo. Esta limitante también era parte de la oscuridad en la que debía asumir y cumplir mi desempeño docente y dar resultados. Finalmente, después de ocho años de honorarios se tuvo la oportunidad de ingresar a nómina y casi inmediatamente ingresé a la maestría en creación educativa. El objetivo fue unir las piezas sueltas de mis aciertos en mi planeación de clase y crear una propuesta que me permitiera abandonar mi zona de penumbras y decidirme al fin a alcanzar esa luz que si bien desconocía confiaba me daría la claridad que a mi potencial le faltaba y que había estado buscando por mucho tiempo.

Así pues, cautivada por esa luz y motivada por otros creativos que ya habían alcanzado esa luz me decidí a abandonar mis viejas y mecanizadas formas de enseñar lengua y me dispuse a aprender de los que ya habían recorrido el camino y seguían aprendiendo. Al principio, al salir de la cueva y pude ver la luz en su esplendor me sentí desorientada, confusa y añoré mis viejos procedimientos. Me armé de seguridad y de querer lograr algo parecido a los creativos que me motivaban con sus diferentes conocimientos y de los demás compañeros que por igual salieron de sus cuevas siguiendo esa luz que cada uno supo ver. Al andar el camino en un momento esta luz me deslumbró pero no me cegó. Al pasar el encandilamiento proseguí trabajando y al fin me sentí más segura con esta luz. Me involucré en ella y me dejó ver los diferentes caminos que tenía frente mío pero que no veía por estar en penumbras. Estos caminos se detallarán de manera más precisa en el desarrollo de este capítulo y se dará parte de cómo fue la transición de la docente de enseñanza tradicionalista a una enseñanza que intenta dar paso a la libertad de la creatividad y el aprendizaje autónomo de los alumnos. Una enseñanza que pretende motivar aprendizajes que puedan reconocer esa luz y hacerse partícipes y dueños de ella por igual.

En la figura 3.1 se muestra el mapa de los caminos recorridos por la autora - docente y los resultados obtenidos en ellos.



Esquema de los caminos recorridos para la transformación de la maestra tradicionalista a la maestra creativa

Figura 3.1

Camino 1. Enfoques y métodos que propician el aprendizaje autónomo

En mi zona de confort y con la certeza de haber recibido una buena formación académica para el inicio de mi desempeño docente me dispuse a ejercer mi carrera de licenciada en lenguas modernas. Nada nuevo ni excepcional pues esta es la actitud de los recién egresados tal como lo expresa Santoyo (1981, p.1) “Cuando un profesor ingresa a la vida académica, lo hace con la seguridad de que posee un adecuado dominio de la disciplina que le corresponde impartir. En raras ocasiones tiene la posibilidad de recibir una orientación o una formación que le permita lograr los cambios que pretende en sus alumnos. En este caso podemos decir que sabe qué enseñar pero no sabe cómo hacerlo, y es posible que al enfrentarse a la nueva experiencia de enseñar reproduzca las formas de instrucción que le tocó vivir como alumno y que en muchos casos son las únicas referencias de que dispone”. Durante mi formación recibí nociones del método comunicativo y el enfoque natural del aprendizaje de lenguas. Debido a la inexperiencia frente a grupo y por carecer de un grupo real en el que yo fuera la titular no se asimiló de manera correcta las valiosas aportaciones de ambos métodos. En este estudio se retomaron los siguientes principios:

1.1 El enfoque comunicativo.

- El lenguaje como medio de comunicación: Inglés para comunicar y entender mensajes, no para aprender gramática. Todos tienen algo que decir en clase desde el extrovertido al introvertido.
- Del lenguaje como medio al lenguaje como mensaje: Para presentarse, pedir información, disculparse, describir estados de ánimo, etc.
- Actividades y dinámicas significativas: deben integrar al alumno de manera práctica utilizando una y otra vez el punto a aprender. La corrección pasa a segundo plano, lo importante es que el alumno manipule la lengua.
- Siempre hablar inglés en el aula: desde el inicio de clase al término de la misma. Sacar provecho de esas pequeñas conversaciones después de terminar actividades. De estos momentos los alumnos adquieren con mayor facilidad frases comunes, vocabulario nuevo, conjunciones, entre otros de manera lo más relajada, significativa y efectivas posibles pues ya no están en la actitud de “estoy en clase” sino en una actitud de “charlo con mi profesor” de tú a tú, como iguales.
- Actividades incluyentes y creativas. Evitar en la manera de lo posible el protagonismo del docente. Los alumnos son los protagonistas, ellos aprenden la lengua por medio de la manipulación de la misma. Imposible lograrlo si el docente pretende corregir en todo momento y si pretende que los alumnos

asimilen la regla de gramática desde un principio sin permitir un periodo de prueba y error.

- La gramática no debe ser sistémica, debe acompañar la asimilación y comprensión del tema o función a comunicar. Ver siguiente punto.
- Énfasis en habilidades de comprensión auditiva y producción oral. Entre más información obtenga el alumno antes de obligarlo a producir más elementos y mayor seguridad tendrá para iniciar su producción oral.
- Practicar léxico de manera ágil, dinámica y variada: hacer uso de juegos, visuales que le sean interesantes y que permitan al alumno identificar estrategias para aprender vocabulario.

1.2 La gramática a partir del texto

- Input por medio de un texto escrito: se presenta la regla de gramática en el texto. Si es completamente didáctico se puede hacer énfasis en la misma de manera que el alumno repare en ella y él mismo pida información acerca de la misma. De no ser totalmente didáctico se orienta al alumno a identificarla por medio de ejercicios de reconocimiento que le hagan preguntar por la misma.
- Los ejercicios pueden ser propuestos por los alumnos. El docente presenta una serie de ejercicios para practicar y asimilar el tema pero los alumnos pueden diseñar y proponer algunos creados por ellos mismos y compartirlos con los compañeros de clase.
- Promover la producción por parte de los alumnos: los proyectos presentados por los alumnos deben obedecer a situaciones comunicativas donde la gramática fluya de manera natural sin verse mecanizada ni rígida. Así como utilizan la lengua materna se debe utilizar la lengua meta.

1.3 El método natural

- Comparte los principios del método comunicativo en cuanto énfasis a input por medio de vocabulario: por medio de juegos y visuales pero también por medio de la mayor exposición posible a la comprensión auditiva.
- No presionar demasiado al alumno a producir: como un periodo de gestación. El alumno necesita de un tiempo para poder hacer reflexión y poder integrar la información a aprendizajes previos, la fase "I +1", en caso de tenerlos.
- No es lo mismo aprender que adquirir: Si se "enseña" al alumno por medio de gramática, sólo aprenderá gramática pero no adquirirá la lengua. Si se le presenta la lengua de manera funcional, práctica y significativa, tendrá mayores posibilidades de adquirir la misma pues lo hará de manera natural reparando en la gramática sólo cuando sea necesario, cuando sea complemento del contexto natural en el que se intenta aprender la lengua. (véase el apartado dos para mayor información acerca del monitor del aprendizaje de lengua y del filtro afectivo de los alumnos).

Por lo pronto podemos concluir que, para efectos de esta investigación, estos métodos y enfoques contribuyeron de manera mayúscula en la transición de la maestra tradicionalista con libro de texto a una maestra con los fundamentos necesarios para convertirse en una docente propositiva y convencida del potencial de los alumnos, de la clase y de sí misma mediante el diseño de unidades didácticas basadas en los elementos en este apartado mencionados. El escenario de los alumnos aburridos y confundidos se puede cambiar al de los alumnos temerosos pero con la motivación de hacer y saber hacer con la lengua. Las actividades involucran a los alumnos en un ambiente de trabajo conjunto, de reflexión, discusión, ideas, sugerencias y compañerismo.

Camino 2. El sistema 4Mat de Bernice McCarthy y las fases de la Unidad didáctica... todos pueden aprender.

Aprender a aprender, frase breve; fácil y rápido de decir y de escribir pero con tanto qué hacer detrás de sí. En el apartado 1 se mencionaron los enfoques y métodos para lograr hacer la transición de una maestra tradicional a una creativa. Toca el momento de hablar de las experiencias a lo largo de cuatro años diseñando unidades didácticas en base al formato 4Mat de Bernice McCarthy para nivel básico I y II de inglés de los cursos de lengua del CELyC. Este sistema de enseñanza se complementó con las fases de la unidad didáctica propuesto por Magos & Ciliberti. Se trató de encontrar una paridad entre ambas propuestas, siendo esta la primera experiencia a manera de prueba.

2.1 El diseño de las unidades didácticas.

Iniciaba mi aventura en el primer semestre de maestría en el periodo 2010-2. El objetivo era unificar todos esos planes de clase sueltos con énfasis en la gramática pero con espacio para la creatividad de los alumnos. No me atreví ni supuse al menos que eso era lo que finalmente dejaba hacer a los alumnos. Siguió el periodo de lectura para entender mejor el sistema 4Mat y las etapas de la unidad didáctica. El reto: quitarle a la gramática el rol protagónico de la clase y aplicar en verdad los principios del método comunicativo y en enfoque natural de las lenguas. No fue fácil. A cada momento afloraba la intención de colocar la gramática en cada una de las etapas de las unidades didácticas. En la selección de materiales buscaba aquellos que hicieran énfasis en la gramática pero en medio de un contexto real y natural. Sin saberlo me adentraba en la propuesta de la gramática por medio del texto.

En cuanto a la enseñanza de vocabulario se abandonó la idea de “llenar” la cabecita de los alumnos con listas de palabras. Se buscaron diferentes actividades y dinámicas que dieran la oportunidad a los alumnos de practicar pronunciación mediante lecturas en voz alta aplicando la técnica del corcho, frases cortas, frases más largas para finalmente llegar al texto. De ahí se complementó con audios didácticos, “drills”, diálogos y juegos. En todas estas actividades la gramática estaba

latente, pero el objetivo era hacer que los alumnos se sintieran cómodos manipulando la lengua, entendieran para qué, qué y dónde se utilizaba esta parte de la lengua. A la primera unidad didáctica siguieron más, todas para niveles básicos, y; abordando de manera diferente la gramática. Los objetivos de las mismas cambiaron. Ya no fueron los de: “los alumnos aprenderán el presente simple, presente continuo, pasado simple y pasado continuo, etc...” en términos de gramática. Cambiaron para indicar la función de la lengua: “Los alumnos serán capaces de hablar y entender actividades diarias, lo que están haciendo, lo que hicieron el fin de semana, y lo que estaban haciendo el día de ayer, etc...”

Después de diseñar unidades didácticas por cuatro años bajo estos parámetros ahora resulta más fácil diseñar para los siguientes niveles; intermedios y avanzados. Se han hecho adecuaciones a las unidades didácticas realizadas al inicio de este estudio y se han agregado otras actividades y secuencias. Esto es porque durante cuatro años se han tenido más de quince grupos con diferentes exigencias y características. Los cuatro años se estuvo puliendo, mejorando, agregando nuevos fundamentos a estas planeaciones. Esta es la bondad de las unidades didácticas, dan la flexibilidad de adecuar de acuerdo al grupo con el que se esté trabajando y de mejorar el ejercicio docente en cada nuevo semestre y día a día durante el desarrollo del mismo.

2.2 Las unidades didácticas: la docente y los alumnos en clase.

Inicia la aplicación de las unidades didácticas, se promueve la activa participación de los alumnos en clase, se obliga, al inicio, a participar, y después poco a poco inician a participar por sí mismos. El avance del programa se torna lento, hay que trabajar mucho en la motivación de los alumnos.

En su propuesta del ciclo de aprendizaje (McCarthy, 1987, p.49-50) afirma que *“todos tenemos la oportunidad de desarrollar un veinticinco por ciento de cada cuadrante. Todo lo que necesitamos es movernos a través del ciclo... sentimos y luego experimentamos, luego vemos y reflexionamos, luego pensamos y desarrollamos teorías, luego conceptualizamos y ponemos a prueba nuestras teorías y experimentamos. Finalmente aplicamos lo que hemos aprendido a una experiencia similar, nos hacemos más inteligentes y aplicamos la experiencia a la experiencia”*². Se dejó de lado por completo el libro de texto y me atreví a crear, a tratar de ser creativa. No fue una tarea fácil. Los alumnos estaban acostumbrados a ser objetos de enseñanza (Santoyo, 1981, p.1) y la transición a ser sujetos de aprendizaje, como todo cambio, generó desconcierto, incertidumbre, incomodidad, enojo, frustración

² Hans Aebli (2002, p.25) hace referencia a estas experiencias en sus 12 formas básicas de enseñar en “... aquí describimos cuatro formas básicas de enseñar, a las que corresponden cuatro etapas del proceso de aprendizaje: la construcción de una estructura mediante la solución de problemas, la elaboración de la misma, el ejercicio y la repetición para consolidarla y la aplicación a nuevas situaciones problema”.

desconfianza, confusión y temor a tomar del papel protagónico en la clase pues los alumnos están acostumbrados a escuchar una disertación por parte del docente. Zarzar Charur (2009, 96) precisa al respecto que “El profesor asume el papel de coordinador y el logro de los objetivos recae fuertemente en los alumnos... como todo cambio, esta nueva metodología puede resultar amenazante por dos razones. Por un lado, implica perder un status, una posición a la que ya estaban acostumbrados, a la que se habían acomodado. En una clase tradicional, el alumno ya ha aprendido cómo comportarse, qué hacer, cómo tratar al profesor, cómo obtener el máximo de beneficios con el mínimo de esfuerzos. Por otro lado también es amenazador, en cuanto viene a atacar los intereses personales de los alumnos. Para pasar el curso, sacar una buena nota, quedar bien con el profesor. Esta amenaza a los intereses personales provoca en el alumno un miedo al ataque”. La docente estaba con ellos, cerca de ellos, sentada con ellos, monitoreando las actividades, retomando las dudas y corroborando hubieran sido resueltas.

Tomó un poco de tiempo y la vez una ardua labor por parte de la docente el hacerles comprender a los alumnos que si bien la metodología de clase era diferente y las evaluaciones por igual; esto no implicaba que no se estuviera trabajando en los contenidos del programa. Era de esperarse. Los alumnos están acostumbrados al sistema utilizado por los docentes desde educación básica a base de exámenes rígidos y llenos de teoría que generalmente se memoriza pero que no se aprende. De alguna manera, por contradictorio que pueda parecer, los alumnos aprenden a sentirse cómodos en este sistema. Aplican a la perfección la regla de obtener lo más con el menor esfuerzo. Al proponerles otra manera de aprender donde la exigencia recae en ellos por completo pues hay que hacer, y mucho qué hacer, la mayor de la veces se sienten atacados, agredidos al estar ante un reto en el que hay que enseñarles a trabajar. Por desastroso que parezca este escenario, esta fase es breve pero depende en gran medida del trabajo hecho en clase por el docente y por una enorme capacidad de observación y sensibilidad para detectar el momento preciso para hacer comentarios, miradas, indicaciones y siempre, siempre mostrarse firme y seguro de sí mismo pero no autoritario.

2.3 Las unidades didácticas: los alumnos seducidos por la luz y sus detonantes.

Es conveniente citar algunas de las frases que los alumnos expresan cuando se empiezan a dar cuenta de sus capacidades y atreverse a “probar” con la lengua: “yo lo hago, pero no sé si esté bien”, “¿Me corrige si me equivoco?”, “a ver, déjame repasarlo y mañana traigo mis dudas”, “me grabé, quiero revises lo que hice”, “¿Qué página web o material me sugieres para...?” entre otras. En esta etapa aún están un poco rígidos pero son las señales del trabajo hecho en clase. Ellos piden más información, solicitan ser corregidos y acompañados en el proceso. Del docente: “primero Norma, después Ana, y luego Emmanuel” cuando los alumnos levantan la

mano al mismo tiempo. “Ya saben cómo trabajar, manos a la obra”, “10 minutos y revisamos”, “trabajen con quien más desconfianza tengan” (los alumnos buscan por pareja a alguien con quien casi no trabajan). La docente se siente confiada y cómoda al hacer estos comentarios pues los alumnos han entrado en sintonía con la asesora quien a partir de ahora sólo será guía dejando poco a poco más el papel protagónico a los alumnos y ni siquiera notarán este hecho.

Las medidas que contribuyen a este cambio pueden ser parte del sistema tradicional pero acordémonos que la libertad no puede ser total y además tiene sus reglas. Estas serían:

- Planeación y organización: desde el diseño de la unidad didáctica y durante la aplicación de la misma.
- Evaluación: de cada sesión, reacciones y comentarios de los alumnos, resultados obtenidos y adecuación de las siguientes fases de la unidad didáctica de ser necesario de acuerdo a las necesidades de los alumnos.
- Puntualidad: Del docente como ejemplo y fomentada en los alumnos.
- Asistencia: Cada sesión perdida es un tiempo de aprendizaje en grupo perdido que no se recupera con las notas del compañero.

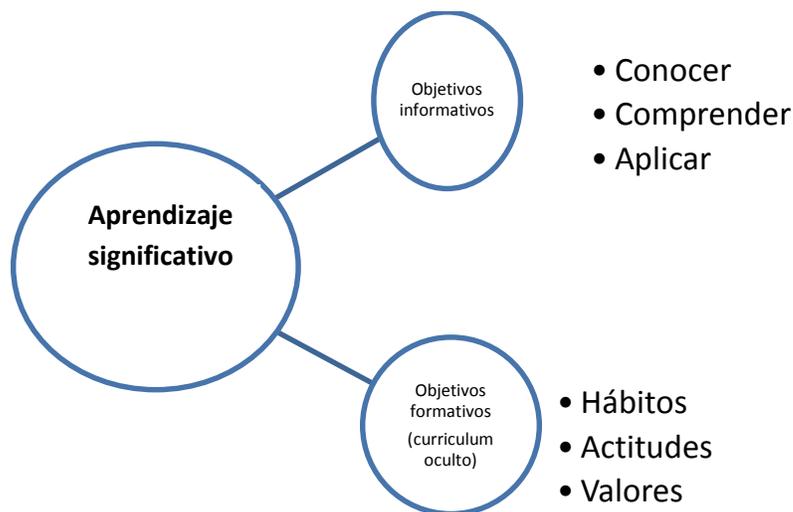
Las reglas de la libertad pero que permiten ser y crear:

- Acompañamiento: en el proceso de aprendizaje de los alumnos, es simplemente mostrar en verdad que nos interesa que aprendan y que en ello ponemos nuestro empeño como docentes.
- Compañerismo: De la docente con los alumnos, y de los alumnos entre ellos pero sin perder la pauta de trabajo y de ayuda mutua.
- Libertad en sí misma para crear: el espacio y la clase son de los alumnos. Ellos proponen y sugieren los proyectos con los que presentaran el tema aprendido durante el desarrollo de la unidad didáctica.
- El yo con y para los demás: cada uno en su individualidad es parte del todo. Cada uno hacemos uno solo. Ese es el reto, esa es la meta como comunidad de aprendizaje.

Comunidad de aprendizaje. Esa fue la imagen y sentimiento final de la clase al final de la mayoría de los cursos impartidos durante estos cuatro años de diseños de unidades didácticas. Todos los grupos diferentes en horarios, niveles, número de alumnos, edades y motivaciones... pero la mayoría con el objetivo de aprender inglés. La docente con una nueva percepción en cuanto a la enseñanza de inglés (véase capítulo IV para mayor información de este cambio en la docente). La labor realizada en estas unidades didácticas fue la de llevar a los alumnos a comprender en verdad los temas vistos, que los hicieran suyos, y no limitarse a presentaciones de gramática, ejercicios “complementarios” para llevar a casa (de gramática) y seguir con los temas

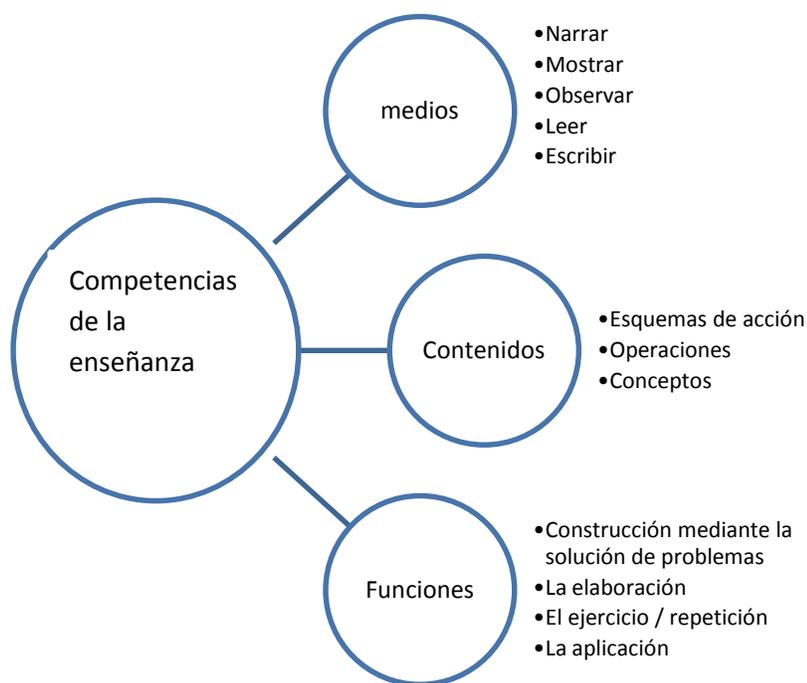
de manera similar. Lo realizado en las horas de trabajo para el diseño de las unidades didácticas no fue otra cosa que llevar el conocimiento a otros niveles. Zarzar Charur les llama objetivos informativos y los divide en tres etapas (véase diagramas) en las que al abarcar las tres fases en una unidad didáctica el alumno realmente tiene más posibilidades de lograr un aprendizaje significativo o autónomo.

De igual manera Aebli (2002) con sus 12 formas de enseñar (véase figura 2) promueve este tipo de aprendizaje en los alumnos. Ambos autores enfocados en la enseñanza de niños como la mayoría de los teóricos que sustentan esta investigación. Puede pensarse que si esta investigación fue para adultos universitarios, por qué se recurre a especialistas en educación básica. Si hubo sorpresas, y muchas; fue al ver que, en verdad, todos aprendemos, niños y adultos, aplicando los conocimientos a nuestra vida diaria ya sea por medio de la experiencia o la razón. El conocimiento no se limita, ni se encierra dentro de un salón de clase. Ni se termina al término de la misma. El aprendizaje está en todas partes y al alcance de todos para quien quiere aprender inglés, al menos.



Propuesta de Zarzar Charur para el aprendizaje significativo
Figura3.2

Esta información por igual la podemos ver en Aebli (2002) y sus 12 formas de enseñar. Véase la figura 3.3



Propuesta de Hans Aebli para el aprendizaje significativo y creativo
Figura 3.3

Bajo el sustento de estos teóricos se diseñaron las unidades didácticas que reflejaron la transición de docente tradicionalista a creativa. El principio básico de todas ellas es la de permitir a los alumnos en todo momento a proponer. En medio de las propuestas hechas, y de lo ya comentado, surgen sugerencias realmente creativas de poner en práctica lo ya aprendido con lo nuevo. Esta fusión de ideas de los participantes en clase no es más que la libertad de crear, de dar paso a la creatividad³Es gratificante ver caras felices y espíritus motivados después de haber comprobado por sí mismos de lo que son capaces de hacer tan sólo con un poco de trabajo y un mucho de seguridad en sí mismos. Cuando a un alumno se le acompaña en su aprendizaje se le proporcionan las herramientas necesarias para seguir aprendiendo aún después de haber culminado el curso. Habrá descubierto su estilo de aprendizaje, encontrado los elementos que le hacen aprender de manera más ágil y significativa, ya sea por medio de actividades, dinámicas, ejercicios o de la tecnología.

La presentación ordenada, clara, y flexible de los temas y con el tiempo necesario para cada tema propicia mayores posibilidades a los alumnos para que su aprendizaje sea significativo. Recordemos que no basta sólo conocer la información pero también comprenderla y saberla aplicar a la vida real. Así lo indica Zarzar Charur

³ Cassany (2007, p.77) afirma que "quizá uno de los grandes retos de la Reforma sea precisamente la de ser capaces de abandonar la idea del maestro: autoridad en el saber, transmisor de conocimientos, juez de los resultados de los alumnos y empezar a trabajar como maestro: creador de situaciones de aprendizaje, respetuoso del proceso de aprendizaje de cada alumno, crítico con su propia actuación.

(2009, p.19) cuando describe los objetivos informativos del programa: *“Los objetivos de tipo informativo definen o describen el grado de apropiación de la información que el alumno recibe durante la clase. Podemos hablar de tres niveles en los que se dividen los objetivos informativos de aprendizaje. Conocer, comprender y manejar los contenidos”*.

Esto le dará a los alumnos la oportunidad de aprender la información de los contenidos programáticos y no sólo hacer la labor de memorizar información que en muchas ocasiones no llega al segundo y tercer nivel porque simplemente la dinámica de clase se queda en la exposición de los datos por parte del docente. Es necesario recurrir a otro tipo de actividades que obliguen o persuadan al alumno a involucrarse de manera más activa y protagónica en la realización de las mismas. Esto debe conectarse directamente con los intereses, inquietudes y expectativas de los alumnos en cuanto al curso. Esta información se obtiene del análisis de necesidades para conformar el encuadre del semestre. Es una especie de “curso a la medida”, acordémonos que cada grupo tiene características que lo hacen único ante otros grupos aunque ofrezcan similitudes en número de alumnos, horarios y nivel. El docente debe estar consciente de que debe preparar un curso para ese grupo en particular pero no en base a un libro de texto.

La elaboración de unidades didácticas requiere de compromiso, dedicación, preparación, y honestidad por parte del docente. Además de un fino don de tacto y sensibilidad para poder crear en el grupo un ambiente de confianza e interés por aprender. Tal vez muchos docentes prefieran respaldarse en un libro de texto. No habría nada de malo en ello si fuera el caso que el docente supiera complementar el mismo con actividades y dinámicas que ofrecieran al alumno un papel más protagónico en la clase. Muchas veces por la limitante de tiempo para acabar un programa de contenidos los docentes tendemos a restarle tiempo a la práctica del tema y tomamos el papel protagónico pues de esta manera los temas se cubren de manera más rápida pero los alumnos se mantienen en el rol pasivo y terminan por ser objetos de enseñanza. Una tendencia que habría que erradicar en medida de lo posible de nuestros recursos metodológicos.

Camino 3. Del filtro afectivo y monitor de los alumnos

Ya se trató en el escenario de investigación de este trabajo que muchos alumnos se enrolan en cursos con la esperanza de “ahora sí” aprender inglés. Algunos llegan con bríos, llenos de motivación y de expectación, otros con incertidumbre y otros obligados⁴. Ante esta variedad de actitudes un docente teóricamente o idóneamente se entrega a la tarea de preparar actividades que le permitan conocer más de las

⁴ Crashen establece en esta dualidad de actitudes la participación del filtro afectivo de los alumnos. A mayor motivación y disposición filtro afectivo bajo, a mayor ansiedad y rechazo filtro afectivo alto. Es una barrera psicológica que interpone el alumno en el aprendizaje o desarrollo de una habilidad.

inquietudes, temores y expectativas del nuevo grupo que tiene en frente. Se da el tiempo de indagar un poco más allá de la mera relación docente – alumno. Trata de establecer una sensación de armonía, cordialidad, interés, responsabilidad y de profesionalidad como principios elementales del curso que se está por compartir juntos. Cuando esto sucede los alumnos perciben que hay una preparación académica y profesional detrás de las actividades, de las dinámicas, de los ejercicios, de las evaluaciones y de todo lo que el docente plantea como sistema de trabajo para el semestre. Si el maestro se muestra y es profesional, los alumnos intuyen y se disponen de una manera positiva ante el aprendizaje ante la expectativa de un buen curso de inglés. Esto, de ser así, logra disminuir los niveles de ansiedad de los alumnos y el efecto billar es la disminución del filtro afectivo.

Cuando se invita al alumno a acordar las reglas del juego durante el curso se sienten considerados y se crea un entorno de confianza y empatía en el grupo. Por consecuencia participan e interactúan de manera más espontánea y frecuente. Se les facilita más la tarea de trabajar en equipos, de compartir conocimientos y de ofrecer ayuda a quien se encuentre con un poco más de dificultad para desarrollar habilidades lingüísticas. Esta situación de cordialidad hace que los alumnos aumenten su entusiasmo por aprender pues se sienten acompañados en su aprendizaje. Entendiendo por acompañamiento un proceso donde el docente sólo es asesor y guía pero no protagonista. Éste rol le pertenece a los alumnos. Al ser de esta manera son ellos, por consecuencia, los que manipulan la lengua, los que en el proceso de producir frases correctas e incorrectas van asimilando poco a poco la parte práctica y significativa de la lengua.

Ellos mismos se sorprenden cuando se descubren hablando, entendiendo, leyendo y escribiendo lo que antes no pudieron lograr, corrigiendo lo que creían habían aprendido como correcto, y afanados en seguir aprendiendo. Mediante la exposición constante y abundante de input por medio de audio, “drills” y textos tanto escritos como auditivos los alumnos empiezan a sentirse cómodos con la lengua. Se olvidan del punto gramatical y se enfocan a participar en las actividades y prácticas orales de pronunciación y léxico. Cuando esto sucede los alumnos se han olvidado de pensar la frase antes de decirla, el monitor de aprendizaje de lengua ha casi desaparecido. Se hace un espacio para la reflexión de la regla, pero en un momento que no interfiera con la práctica y producción de la lengua. En este espacio la gramática es de ayuda eficiente, ayuda a los alumnos a comprender por qué o el cómo se estructura el punto que está por adquirirse. Claro está que se requiere de un total compromiso y dedicación por parte del docente en la planeación y desarrollo de actividades y de dinámicas todas en una lógica ágil, flexible y armoniosa para que esta sinergia de trabajo se desarrolle en clase y pueda percibirse que los alumnos lo aceptaron como un compromiso que traspasa las paredes del aula de clases y se comprometen a estudiar y mejorar aquello que les causa problema en una modalidad que puede

derivar en que el alumno haya sido capaz de identificar su estilo de aprendizaje por medio de las dinámicas planteadas en clase.

Tal parece que la dedicación que el docente puso en la elaboración de un encuadre se ve correspondida, de manera paulatina, por la dedicación y compromiso de los alumnos por aprender durante el transcurso del semestre. Es común ver alumnos que llegan al aula con las actitudes negativas ya mencionadas en el inicio de este apartado originadas, en muchos casos, por docentes poco comprometidos con el aprendizaje de los alumnos y convencidos de que terminar el libro es el objetivo del semestre. Al enfrascarse en esta misión muchos docentes crean un previsible distanciamiento entre ellos y los alumnos. Distanciamiento causado al ver la cara de descontento, de inconformidad y de confusión de los alumnos. Los docentes saben bien que los alumnos no están aprendiendo (es notorio en las caras, expresiones, lenguaje corporal y actitudes de los alumnos) pero como no están dispuestos a invertir o “gastar” tiempo y esfuerzo en la elaboración de material didáctico y pedagógicamente sustentado prefieren tomar una posición de autoridad y superioridad ante los alumnos tratando de justificar de esta manera la falta de planeación del curso desde sus inicios.

Los alumnos son los mejores jueces. Si lo trasladamos a la iniciativa privada, a la industria, nuestros alumnos serían nuestros “clientes”, el curso, el “producto” que ofertamos y el docente el “empresario”. Pues bien, en esta comparación los “clientes” buscan el mejor producto y el empresario altos rendimientos a menor costo. Esto se logra mediante la planeación de un curso antes de iniciar la ejecución del mismo. Es un simple principio básico de la administración; y esta aplica por igual en el proceso de enseñanza – aprendizaje. *“Si esta técnica es bien desarrollada por el docente y si se logran los objetivos implícitos y explícitos... los efectos se notarán de manera inmediata a lo largo del semestre escolar, cuando los alumnos asuman su responsabilidad como estudiantes. Se habrá logrado un aspecto positivo en la motivación de los integrantes y se habrá asegurado su compromiso y participación activa en el proceso de enseñanza – aprendizaje”.* (Zarzar, 2009, p.63).

Hasta ahora filtro afectivo y monitor de los alumnos. Método comunicativo y enfoque natural. Todos aportan elementos para la elaboración de unidades didácticas. Sin embargo no basta con ello. Puede haber unidades didácticas que respeten estos fundamentos pero pueden llegar a ser rígidas y poco flexibles. Es decir, aun con estos elementos, la clase de lengua puede ser monótona y poco motivante. El ingrediente secreto, es la “chispa” el “toque personal” del docente. En una palabra: sensibilidad. Ésta debe estar latente en todo momento en la clase. La docente pudo haber planteado una o algunas actividades, gracias a esta virtud, que promovieran la creatividad de los alumnos. Lo cierto es que ésta casi siempre surge de los alumnos. En un gesto, comentario, actitud, idea o momento de la clase. Tal vez ellos no la identifiquen, pero con la sensibilidad del docente y los compañeros de clase se puede

dar un “empujoncito” para que la creatividad aflore. Ellos mismos ofrecen un abanico de amplias y sorprendentes actividades. Mismas que se pueden organizar o establecer como proyectos que bien se pueden considerar como evaluaciones.

No importa la edad ni el estilo de aprendizaje, ni el número de alumnos ni la hora. En los dos escenarios de investigación de este estudio se obtuvieron productos realizados por los alumnos donde los temas trabajados en clase se presentaron en proyectos que se apegaron a la realidad, contexto y actualidad de cada grupo y de cada alumno como individuales. En el caso de los alumnos de la FCA la docente se vio gratamente sorprendida ante la creatividad y espontaneidad de los alumnos. Cuando a los alumnos de FCA se les sabe conectar y motivar son los alumnos más creativos y propositivos que se pueda tener. En el caso de los alumnos de CELyC, sin importar edades ni el número reducido de participantes, la creatividad por igual aflora. No se obliga a nadie a hacer algo que no quiera, antes bien se le invita a sugerir de manera que se sienta cómodo durante su participación en base a su estilo de aprendizaje y su personalidad.

Camino 4. La cultura en la clase de lengua

Muchos de los libros de enseñanza de lengua presentan un enfoque situacional – funcional con el propósito de mostrar la parte práctica y útil de la lengua, de su gramática. En este intento, muchos autores presentan por medio de un texto parte de la cultura de la lengua meta así como de otras culturas. Desde nivel básico se trata de sensibilizar a los alumnos a la cultura humanista, es decir se habla de literatura, historia y personajes relacionados con estos ámbitos. El espacio con el que cuentan estos textos culturales hace casi imposible lograr este objetivo de sensibilización pues casi siempre se presentan como actividades de recurso extra al final de un módulo o como una pausa antes de iniciar el siguiente bloque. Bajo esta dinámica la importancia que se le presta a la cultura queda casi nula. En el mejor de los casos es una lectura para presentar el punto de gramática o situacional; pero, durante el desarrollo de los ejercicios en la unidad se pierde pues el objetivo se centra en la presentación de gramática. Cuando se llega a trabajar estos temas culturales es porque hubo el clásico del docente: “*me sobró tiempo o me faltaron actividades*”. Espacios de 15 a 20 minutos que no se ajustaron al plan de clase de ese día. Muchas veces los alumnos ya cansados y aburridos deben tener otros minutos más con un tema que desconocen y no les interesa. Es necesaria la preparación del tema y darle un punto funcional de la lengua para que se torne interesante a los alumnos. Nuestro centro se llama Centro de Enseñanza de Lengua y Cultura. Por lo tanto, en su mayoría, como egresados de la licenciatura de lenguas modernas debemos tener un nivel si no excelente, al menos aceptable para poder enseñar cultura a nuestros alumnos en CELyC. Pero no sólo de la lengua meta, de cultura universal en general. La historia no se detiene, se vive día a día. Somos testigos de situaciones que mañana serán historia y parte de nuestra cultura. Esta es una buena oportunidad

para despertar la conciencia de nuestros alumnos, para sensibilizarlos, para que se vinculen con “nuestro” hoy, y se interesen en el ayer.

Esta es la clave para la enseñanza de cultura. El docente es el factor principal. Si su conocimiento de cultura es no sólo genuino pero amplio por igual, de alguna manera logrará despertar el interés del alumno por aprender de la cultura de la lengua meta. “*Un docente de lenguas, que se diga universitario, debe saber de cultura*”⁵ respuesta de una catedrática de la licenciatura en lenguas modernas en inglés en medio de clase al verse cuestionada por alumnos que le solicitaban argumentar la ubicación de la materia lengua y cultura en todos los semestres de la licenciatura⁶. Entonces, para quien ya se había despertado el interés por aprender de otras culturas debido a datos presentados en los textos de lengua inglesa⁷ este comentario fue el detonante de comprender la importancia y las bondades de aprender cultura y de lograr por medio de la educación superior una formación integral en el aprendizaje de la revalorización de la cultura materna y la disposición y aprecio por usos y tradiciones de otros pueblos.

Es preciso hacer notar que en el momento en que se tuvo esta conciencia no se contaba con una guía o estrategia para aprender cultura. Tal vez este es el caso de muchos jóvenes universitarios Por medio de algunas asignaturas durante la educación básica tuvieron referencias históricas de momentos, personajes, obras y manifestaciones artísticas que se les llama arte y cultura. Pero el objetivo es acreditar la asignatura no aprender a valorar la importancia de estos acontecimientos. Si se desea que el alumno aprenda cultura se debe preparar unidades didácticas que de principio a fin el punto constante sea el tema que se eligió para trabajar en clase. Se debe sensibilizar a los alumnos mostrándoles materiales atractivos, dinámicos y auténticos. Y, lo más importante: el docente debe documentarse lo mejor posible para poder armonizar esta unidad didáctica en base a materiales, actividades y dinámicas.

La preocupación de los docentes muchas veces es la de terminar el programa pues “*debemos terminar el libro para que puedan entender el libro siguiente*”. Pretenden o asumen que con realizar los ejercicios de las unidades del libro se están desarrollando las competencias comunicativas de los alumnos ya que todos tienen los símbolos de las cuatro habilidades lingüísticas, además de la inefable “Word list” al final de cada unidad y por consecuente, el “quiz” de ese vocabulario. Con el diseño de unidades didácticas teniendo como punto focal la cultura se puede desarrollar de igual manera las habilidades tanto receptivas como comunicativas de los alumnos. Además queda espacio para diseñar actividades para la práctica de lectura de

⁵ Comentario hecho en clase por Ana Arcelia Vélez Ramírez ex catedrática de la Universidad Autónoma de Querétaro a cargo de la materia lengua y cultura.

⁶ Véase capítulo I, 1.1 para mayor referencia de esta catedrática.

⁷ Richards J. Interchange I,II, II. Son los libros de textos con los cuales se aprendió inglés y cultura.

comprensión, lectura en voz alta, de pronunciación, de gramática o espacios para que los alumnos tengan una clase de metalingüística o de meta aprendizaje.

No es necesario cubrir demasiados temas de cultura humanística para alumnos de cursos básicos. Es recomendable abordar un representante de cada uno de las categorías que se presentan en la tabla 3.1 De abordar demasiados se puede llegar a tener resultados desfavorables como el confundir a los alumnos, generar un sentimiento o reacción de rechazo a la cultura meta y pensar que se les está dando un curso de cultura inglesa contra los objetivos personales por los cuales se inscribieron al curso.

Temas de cultura humanística para alumnos de niveles básicos.				
TRADICIÓN	LITERATURA	SUCESOS HISTÓRICOS	Geografía / División política	Arte
<ul style="list-style-type: none"> • Festividades • Celebraciones • Gastronomía • Bebidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Poetas • Novelistas • Dramaturgos 	<ul style="list-style-type: none"> • Batallas • Personajes históricos • Conquistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Regiones • Climas • Ciudades o pueblos históricos 	<ul style="list-style-type: none"> • Pintores • Escultores

Temas de cultura humanística para alumnos de niveles básicos
Tabla 3.1

Como ejemplo se presenta una unidad didáctica en la que se presenta un platillo típico de Escocia: “Haggis”. En la investigación de este tema se encontró información de los orígenes, cambios sufridos a través del tiempo y la actualidad del mismo. Se encontró un platillo similar en la comida popular mexicana, que es un platillo que en un inicio era común entre los campesinos escoceses así como el simili en México lo es y que utiliza los mismos ingredientes base para la elaboración del mismo. (Véase tabla 3.2)

	Haggis (Escocia)	Montalayo (México)
Origen	1430 (era medieval)	Periodo precolombino
Ingredientes	Vísceras de cordero	✓
Cocinado por	Campeños	✓
Alteraciones	Vísceras de res o cerdo	Vísceras de res
Acompañado con	Whiskey	Pulque o tequila
Precio	1kg. 160.00 (8 libras)	240.00
Aderezos	Salsas dulces	Salsas picantes
guarniciones	Puré de papa y	Frijoles fritos (opcional)

Similitudes entre comida típica popular escocesa y mexicana
Tabla 3.2

Esta unidad didáctica se planteó para alumnos de básico I y II la cual tuvo diferentes reacciones. Algunos se sorprendieron al ver que en Escocia se tenía un platillo similar. Otros manifestaron desagrado ante la presentación del platillo así como de los ingredientes, y sólo una minoría manifestó su disposición a probar este platillo en caso de tener la oportunidad de viajar a Escocia. Con esta unidad se trabajó los dos tipos de cultura; la antropológica en cuanto a las costumbres culinarias populares y la humanista pues el “haggis” cuenta con un poema el cual lleva el nombre de este platillo y escrito por un poeta escocés Robert Burns. Lo que debe quedar de manifiesto es que la preparación de este tipo de unidades didácticas ya sea para enseñar cultura, una función o trabajar alguna habilidad lingüística requiere de la total disposición del docente para investigar acerca del tema. Se necesita trabajar para sustentar el tema de manera que se planeen actividades que promuevan el trabajo activo del alumno, que le orienten a la comprensión del tema de manera que al final de la unidad didáctica sea él quien finalmente se encuentre produciendo un output propio y adecuado a sus necesidades y conocimientos previos. En este tipo de unidades didácticas la cultura no es un tema obligatorio y aburrido; más bien es un tema que le ayuda al alumno a revalorar y apreciar la cultura tanto materna como la de la lengua meta.

Como preparación para esta unidad didáctica se abordó el tema de “countable & uncountable nouns” por medio de una lectura en la que se presenta la cotidianidad de los profesionistas de hoy en medio de la compra de la despensa para la semana. Se lleva a los alumnos a una visita a las páginas en internet de supermercados en EUA (Sainbury’s) y RU (Tesco) para que asimilen de manera más significativa el vocabulario utilizado para los diferentes departamentos en la tienda y; precios reales. Esto es cultura antropológica. Se logran dos objetivos: aprender lengua en un contexto lo más cercano a la realidad y darles las herramientas necesarias a los alumnos para interactuar en contextos de elemental necesidad para satisfacer necesidades de primer nivel en un país donde se habla la lengua que se está estudiando. La cultura antropológica debe presentarse a los alumnos como una información meramente ocasional durante el desarrollo de las unidades didácticas de

los temarios del curso. Al ser temas que los alumnos aprenden para poder interactuar de manera inmediata en un contexto de L2⁸ los comentarios u observaciones del docente en cuanto a las actividades rutinarias de nativo – hablantes en un contexto real se presentan de manera ocasional o de momento como complemento a los temas y programados y, respaldado, de ser posible, mediante la vinculación real y exacta, al momento de lo que acontece aquí y ahora en el país de lengua meta por medio de las bondades de las TICs en el aula. Digamos como ejemplo que los alumnos están aprendiendo vocabulario de la casa y cómo comprar o rentar un departamento. Como estudiantes, muchos se identifican con el tema pues la mayoría renta un cuarto o departamento en la ciudad pues vienen de poblaciones vecinas. Las reacciones son fabulosas al ver los precios reales de departamentos compartidos para estudiantes en Londres. Los temas de la tabla 3.3 son algunas sugerencias que resultan ser del total agrado de los alumnos si se les vincula directamente a la realidad vía internet:

Tema	Referencia en internet
Dar direcciones	Calles y direcciones reales en ciudades de EU y de RU
Renta o venta de una casa	Precios reales para estudiantes en Londres.
Tipos de casas en EU y RU	Detached, semi – detached houses y cottages en Londres.
De compras	Una visita a Harrod's.
Haciendo la despensa	Una visita al supermercado
¿Qué están haciendo?	Conexión directa a una calle de Londres mediante "google maps"
Ordenar comida	Comida típica de Londres, menús en restaurantes. <ul style="list-style-type: none"> - Diferentes tipos de restaurantes: canteen, takeaway, fast food, pubs. - Comidas típicas de estudiantes en la universidad: "fry ups",
La familia	- Tipos de familias, número de integrantes, edad de independencia de los hijos.
El te, la puntualidad inglesa	- Tradiciones de la cultura inglesa. - Estereotipos
El trota mundos, (EUA) ^{***}	- Videos y canciones de los Creedence. Muestran la cultura de los ciudadanos estadounidenses entre las décadas de los 60's y los 80's.

⁸ Temas como presentarse, pedir información, ordenar comida, reservar una habitación de hotel, hacer las compras o ir de compras, entre otros.

Internet como vínculo entre funciones comunicativas y la realidad concreta
Tabla 3.3

Es cierto que muchas veces se desvía un poco la atención de los objetivos lingüísticos de la clase pero los beneficios en cuanto a la vinculación cultural de los alumnos con la lengua meta son sorprendentes. Cuando se retoma el tema lingüístico los alumnos lo hacen un poco más relajados, menos aprensivos en cuanto a que sólo sea gramática y vocabulario. Desde luego cuando retoman el tema no faltan las preguntas de curiosidad por querer saber un poco más de lo que sucede en Londres o algunas otras ciudades de la unión Americana.

Camino 5. Los falsos principiantes

Un nuevo curso inicia, se tiene la esperanza o al menos la voluntad de “ahora sí” aprender a hablar inglés. Desde la infancia muchas personas tienen su primer contacto con la lengua. Se les enseña, en muchas ocasiones a aprender listas de vocabulario que nunca aprenden. Las razones son variadas: presentación de vocabulario en forma de listas a aprender, pocas actividades dirigidas en verdad a aprender vocabulario, juegos “para aprender vocabulario” que en medio de la algarabía de los alumnos pierden el objetivo inicial, “falta de tiempo” para enfocarse al vocabulario por parte del docente, énfasis en gramática, actividades poco comunicativas e incluyentes, entre otras. En el mejor de los casos se logra tener éxito en conversiones de elemental necesidad como el presentarse y decir una dirección, y un número telefónico. Algunos alumnos a fuerza y al verse obligados a hablar inglés en el trabajo ya sea por teléfono, redes sociales o en persona logran comunicar y entender un mensaje en medio de muy notorios errores de fonética, morfología, y pragmáticos. Estos falsos principiantes han tenido la oportunidad y la intención de aprender inglés al menos a nivel intermedio. Por razones personales, laborales o escolares o simplemente porque el curso de inglés no cumplió con las expectativas abandonan el curso y el propósito de aprender inglés. Con estos esquemas aislados llegan a otro curso pero casi siempre la dinámica es la misma y van juntando pedazos de información cual si fuere un rompecabezas donde algunas piezas están perdidas. Así es la mente de un alumno de falsos principiantes: piezas de información, sueltas e incompletas.

Existen dos tipos de falsos principiantes: aquél cuya participación hace más claro el tema que se está planteando. Su interacción con la clase fluye, hace que la clase se sienta relajada. En este tipo de falso principiante el docente tiene un recurso precioso en materia de apoyo para aquellos alumnos quienes encuentran un poco más arduo asimilar un tema. Y ese otro cuyo monitor y filtro afectivo es bajo al igual que el anterior. La diferencia es que las aportaciones de este otro falso principiante lejos de permitir que la clase sea relajada la frenan a cada momento. A cada momento expresa frases como: “yo aprendí que...”, “en otro curso la pronunciación era...”, “¿En verdad es así?” o adelantan temas que aún no se han visto en clase: “¿Qué pasa con

un auxiliar had y un did?”, entre otras. Estas preguntas distraen el objetivo de la clase y por supuesto al resto de la clase. Estos comentarios muchas veces muestran a un alumno excesivamente seguro de sí con la finalidad de poner a prueba el dominio de lengua del docente

Este último tipo de falso principiante se puede convertir en un factor de distracción e inhibición para quienes están más cerca de ser verdaderos principiantes y los alumnos introvertidos. El docente no puede perder el equilibrio de la clase ni la armonía o estabilidad de la misma. Debe tomar el rol de ser un moderador firme que logre aminorar estos comentarios para darles voz a todos los alumnos. De ninguna manera debe dejar que el falso principiante se convierta en líder. Todos deben ser líderes en un momento u otro durante el curso.

Una característica que distingue a estos alumnos es el ser participativos de manera constante, punto favor; pero ¿Cómo disipar esos vacíos de información que no permiten comprender los temas en su totalidad? La labor de reparación con estos alumnos exige de mayor atención y trabajo por parte del docente pues al abordar los temas que demandan más vocabulario y muy en particular, más gramática, los alumnos empiezan a hacerse un nudo de complicaciones en los esquemas mentales que apenas si están logrando asimilar. Tratan de organizar toda la información obtenida en cursos previos que, para hacer más difícil este proceso, alguien les proporcionó información errónea o equivocada. Entonces como docente se debe ser cauteloso pues hay que proporcionar trabajo y práctica constante antes de presentarles tema nuevo. Funciona muy bien el regresar a un tema ya visto cuando se está abordando un tema totalmente ajeno al que ya se ha estudiado siguiendo la fórmula “I +1”. Caen en cuenta de que ya realmente aprendieron el tema o bien queda alguna información que aún hay que seguir trabajando. En ocasiones es necesario que sea de manera personalizada y de maestro – alumno. Del tú y yo lado a lado en un escritorio o en cualquier otro lugar siempre y cuando se gane la confianza y compromiso del alumno en el aprendizaje y sus capacidades.

De no ser cautelosos se dejan ideas sin concretar, surgen las dudas y por supuesto el temor a preguntar temas que otros estudiantes más avanzados ya han logrado asimilar. Los ejercicios con alta exposición a input en lengua meta como audios y lecturas son de gran utilidad para proveer al alumno con la información suficiente mediante actividades desde la práctica guiada a la práctica más libre; es decir, antes de pedirle al alumno producir un output en lengua meta. A continuación se enlista lo que fue de utilidad para ayudar a estos falsos principiantes a expresar frases como: “nunca lo había entendido”, “la manera como lo presentaste me ayudó a comprenderlo”, “después de tantos cursos al fin le entendí”, “al fin entendí la diferencia entre X y Y”...

- Técnicas:

- Role plays creativos.
 - Drills significativos.
 - Trabajo de reparación constante (véase el apartado 9, la corrección de errores).
 - Presentación de temas lo más apegado a contextos reales y significativos a los alumnos.
 - Trabajar el tema en base a las necesidades de los alumnos y en base a su percepción del mismo.
- Materiales:
 - Audios para principiantes en verdad al inicio del curso y poco a poco alternar con audios cada vez más auténticos.
 - Videos de situaciones cotidianas con limitado número de palabras y estructuras.
 - Visuales y textos que promuevan la discusión, lluvia de ideas y el conceso en clase. El docente como moderador.
- Estrategias
 - Trabajo en parejas o en equipos de tres personas.
 - Asesorías o seguimiento personalizado al alumno.
 - Trabajar todos en el escritorio (si es un grupo pequeño).
 - Mostrar verdadero interés por el aprendizaje del alumno.
 - Proporcionar materiales complementarios de acuerdo a las necesidades del alumno.
 - Dejar gestar el nuevo concepto. Trabajo constante, con pausas pero sin dejar de trabajar.

En referencia a los materiales, los audios en los libros de texto presentan a hablantes nativos de la lengua como una medida de acercar y acostumar a los alumnos a familiarizarse con elementos preceptivo – expresivos como lo son la pronunciación, ritmo, tono, cadencia y variante de inglés utilizada en la grabación. Esto es de gran utilidad pero tal parece, por la manera como se presenta la información, que se le pide al alumno nadar sin haber al menos aprendido técnicas de respiración o de braceo. Para este tipo de alumnos con un temor a la lengua generado por intentos infructuosos previos y para los que son verdaderos principiantes (aquellos quienes no han tenido experiencia alguna con inglés) la exposición a lecturas y audios didácticamente adecuados para nivel básico realmente ofrecen una verdadera guía, un acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

Estas ventajas son:

- Número limitado de palabras.
- Palabras más frecuentes usadas en situaciones diarias.
- La velocidad de los hablantes es más clara, precisa y lenta.
- Utilizan un determinado uso de expresiones coloquiales.

- Preparan al alumno para aumentar el nivel de dificultad de acuerdo a sus avances.
- La sensación de logro y de dominio de la mayor parte del vocabulario y expresiones utilizadas crean una motivación positiva en el ánimo del alumno. El filtro afectivo baja.
- Si se logra continuidad en escuchar y leer los beneficios se ven cristalizados en las habilidades expresivas: mejora en la pronunciación, e la entonación, (expresión oral); y mejora en el uso correcto de elementos morfológicos como la sintaxis y la pragmática (expresión escrita).

Puede ser que ofrezca la limitante de no estar en contacto desde el primer momento con conversaciones y textos auténticos como lo son programas de radio, de televisión, entrevistas o simplemente conversaciones simples y espontáneas de uso cotidiano con un ritmo y velocidad normales en un contexto real. Pero como todo aprendizaje es un proceso y el llevar a los alumnos a confiar en sus capacidades logra tarde o tal vez temprano que el alumno se vea inmerso en este tipo de contextos al haber sido acompañado en su aprendizaje. Para lograr esta transición de input didácticamente adecuados a la clase a textos auténticos se necesita además de un proceso transitorio un verdadero trabajo de ambas partes: del docente en la búsqueda de material que verdaderamente cumpla con estos requisitos y de una serie de actividades planeadas en unidades didácticas que en verdad logren la autonomía del alumno en su aprendizaje. Del alumno un verdadero compromiso por aprender. Esto nace no sólo del talento o de aptitudes antes bien, de la sensibilidad y tacto con el que se guía a los alumnos. Es cierto que demanda mayor tiempo de clase y hasta acompañamientos personalizados pero la labor de reparación así lo demanda y confianza que los alumnos ganan en sí mismos bien merece la aplicación de la frase en toda su extensión: “más vale calidad que cantidad”.

Camino 6. Las comunidades de aprendizaje

El manejo de las relaciones humanas es un arte que muchas ocasiones es difícil de aprender. Se debe desarrollar ciertas habilidades que, en base a nuestra personalidad, se complican o se facilitan. Muchas veces asumimos que con un poco de tolerancia y aceptación a las opiniones y maneras de ser con los que nos rodean, basta para establecer buenas relaciones. La situación es un tanto más delicada y toca fibras muy finas en cuanto a las relaciones en el salón de clase se trata. Aun cuando la relación fuera meramente docente – alumno sin llegar a un lazo afectivo más sólido no es fácil entablar un vínculo dinámico de trabajo. Sin embargo, por la experiencia frente a grupo por trece años ha dejado de manifiesto que cuando se logra que la relación docente – alumno sea más bien empatía, confianza y compromiso entonces la dinámica y trabajo de clase fluye por si misma sin necesidad de coaccionar a los alumnos mediante “quizes” sorpresa o exámenes un tanto complicados.

Pero, ¿Cómo lograr esta relación de empatía, compromiso y confianza? Lo mejor es conocer la personalidad, inquietudes y expectativas del grupo con el que se está iniciando a trabajar desde el primer día de clases. El análisis de necesidades es imprescindible en la forma de dinámicas para conocer a los alumnos y lograr que ellos se conozcan. Hasta antes de esta investigación, como docente “cumplía” con entregar el “programa” del curso después de una semana de trabajo con los chicos. Trataba de encontrar los elementos necesarios para darle un toque “personalizado” a este programa mediante actividades de romper el hielo pero las dinámicas eran las mismas: decir nombres, lugar de origen, gustos y si acaso algo de la familia. Como eran grupos grandes de treinta a cuarenta alumnos no se lograba una buena imagen del grupo.

La impresión que los alumnos tenían después de dos sesiones de juegos era que la clase de inglés sería de esa manera. Entonces cuando se les presentaba la clase planeada con la gramática como punto central la reacción de los alumnos era de desgano y apatía. Sólo a medida que se les dejaba un poco más de espacio para que ellos crearan y produjeran en plena libertad empezaban a preguntar por las cuestiones teóricas que ya se habían explicado. Para ese entonces ya habían transcurrido las primeras tres semanas del curso y quienes se habían adaptado a la dinámica de trabajo, la clase fluía, para quienes no, pasaban arduos momentos de trabajo tratando de integrarse al ritmo de la clase. Los que definitivamente no se adaptaban, se marchaban de curso pero nunca excedía de dos o tres alumnos.

En base a teóricos como Zarzar Charur, Rafael Santoyo y Hans Aebli se inició una nueva perspectiva y un reconocimiento para la implementación de actividades de más que romper el hielo a actividades de introspección personal y de mayor conocimiento de los compañeros de clase. Estas actividades las sugiere Zarzar Charur para conformar el encuadre del grupo antes de iniciar a trabajar en los contenidos del programa institucional. Véase la tabla 3.4

Dinámica	Objetivo
Presentación de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Primer acercamiento con los compañeros en especial si es un grupo de personas que se encuentran por primera vez.
Presentaciones progresivas	<ul style="list-style-type: none"> • Disminución de ansiedades al ser primero en equipos de cinco o seis personas y después en plenario.
Cadena de presentaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los alumnos (que ya se conocen) ante el profesor pero unos presentan a otros.
Tarjetas de presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer cuatro características como gustos, fobias o personalidad de los alumnos y una falsa. Los demás tratan de adivinar cuál es la falsa.

El escudo de la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer más de eventos relevantes de los alumnos del pasado, el presente y expectativas personales en un futuro cercano.
El examen de diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el nivel de conocimientos del alumno en cuanto a la materia.

Dinámicas para la conformación de comunidades de aprendizaje
Tabla 3.4

Todas estas actividades arrojan información valiosa de la vida personal de los alumnos. Información que sensibiliza a los involucrados en esta actividad. Tal sensibilización es la semilla de confianza que empieza a germinar desde este momento. En las sesiones consecutivas, se aplican materiales de diagnóstico para saber por dónde hay que iniciar el temario y los temas que necesitan mayor atención o labor de reparación. Por supuesto que el hecho de haber conocido más de cada uno de ellos, de haberse mostrado dispuestos y conectados en estas actividades y el encuadre se hayan presentado, discutido y aprobado, no significa que ya se haya conformado un grupo de aprendizaje. Empieza la labor del docente de saber observar las conductas, reacciones y actitudes al momento de trabajar en los temas del curso. Empieza a dejarse ver si los alumnos saben trabajar en equipo, si están dispuestos a ser sujetos de aprendizaje y no objetos de enseñanza.

Suele suceder que hay reacciones a la defensiva o de rechazo a ser sujetos de aprendizaje por haber estado siempre en calidad de oyentes, sin mayor exigencia que la de escuchar, si acaso comprender pero nunca aplicar la información a la vida real. Esto por supuesto exige mayor involucramiento de los alumnos, más participación y más trabajo por parte de ellos. Se rompe el paradigma de “lléname maestro” a “debo aplicarme” y seguir obteniendo una buena calificación. No es fácil pues se interpone además de cierta apatía otro tanto más de inhibición, inseguridad e incertidumbre en cuanto a sus propias capacidades. A esta reacción del grupo se le llama momento de pretarea. (Zazar Charur: 95). Las acciones más comunes de los alumnos es la de poner a prueba al docente o atacarlo mediante cuestionamientos en cuanto al objetivo de la actividad, comparándolo con otros docentes, y pretextando asuntos “urgentes” personales que exigen el atender una llamada, salir de la clase antes o “mandar” la tarea con un compañero; o simplemente entregarla a destiempo o no entregarla. Lo único que el docente debe hacer es mostrarse firme, seguro de los que ha preparado y alentar a los muchachos a trabajar mediante las actividades de clase. Aquí aplica la frase “no gastes el tiempo diciendo lo que vas a hacer; hazlo. Hechos, no palabras”. Finalmente todas las acciones fueron discutidas y aprobadas en el encuadre, sólo que ahora es real sólo será cuestión de tiempo (y poco) para que se acostumbren a la nueva dinámica de trabajo.

Algunos alumnos empiezan a trabajar de manera entregada desde un principio. Para ellos bastan las actividades de conocimiento del grupo para identificarse con el

docente y su compromiso. Algunos otros requieren un poco más de tiempo y en especial los que se incorporaron después de estas actividades al grupo. Muestran cierto desconcierto, no entienden la familiaridad de la docente con los demás compañeros en tan poco tiempo y se les dificulta realizar las actividades dentro y fuera de clase. La docente debe hacer un espacio y llamar a estos alumnos para explicarles lo realizado en el grupo antes de su llegada y hacerles ver que la dinámica de clase fluye en base a lo rescatado de esas sesiones. Habrá que hacerlo de manera inmediata tratando que el segundo momento de la tarea (Charur, 1980, p.99), en el que los alumnos hacen como si trabajaran pero en realidad no trabajan, se presente y dure más tiempo.

Cuando esta etapa se supera por la mayoría de los alumnos un tanto renuentes a la nueva propuesta de trabajo se empieza a ver los frutos del trabajo del docente como observador, coordinador y asesor. Los muchachos se disponen a realizar las actividades y preguntan “¿Cómo trabajamos, en equipos o en parejas?” Yo les respondo: “Cómo quieran pero no trabajen solos y traten de trabajar con alguien con el que no hayan trabajado antes”. Un poco inquietos se disponen a buscar un compañero diferente pues están acostumbrados a trabajar con los amigos de siempre. Inclusive dentro de la clase, según las dinámicas o actividades pueden llegar a trabajar con varios compañeros. Si esto es constante y se organiza la clase haciendo un círculo o semi – círculo, si la docente monitorea y camina entre ellos al momento que ellos están trabajando puede causar al principio incomodidad o cierta actitud de desconfianza en los alumnos pues llegan a comentar: “ay, me pone nerviosa”, otros tímidamente solicitan apoyo a una pregunta o miran con cierto respeto pero con sorpresa el que la docente camine entre ellos.

Otros abiertamente sonrían, se sienten acompañados y manifiestan frases como: “me gusta que te acerques a nosotros”, “disculpa que lo pregunte de nuevo pero ya que estas aquí...”, “¿me puede ayudar?”. Claro que esto debe ser constante en la clase o mejor dicho, de todos los días. Ayuda mucho que la docente solicite a los alumnos le llamen por su nombre y no como “licenciada”, “profesora” o “maestra”. Algunos preguntan desde el inicio de actividades “¿Cómo quieres que te llamemos?” Esta pregunta hecha de “tú” en segunda persona encierra un gran significado, han empezado a brotar los retoños de una hermosa relación de empatía, compañerismo, respeto, compromiso y trabajo. Objetivos implícitos o curriculum oculto. En la tabla 3.5 se presentan algunas de las estrategias que pueden ser de utilidad para este tipo de grupos.

ESTRATEGIA
<ul style="list-style-type: none"> • El asesor fuera del escritorio y más cerca del alumno.
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos cerca del escritorio con o sin asesor.
<ul style="list-style-type: none"> • Persuadir al alumno por medio de su propio potencial

<ul style="list-style-type: none"> • Este potencial puede ser en el uso de tecnologías que le permitan crear en la lengua meta y a integrarse al grupo.
<ul style="list-style-type: none"> • Libertad para crear lo que deseen después de haber culminado un proceso.
<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento constante y puntual en la entrega de tareas y proyectos.
<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad de encuadre que permita la adecuación de propuestas ya establecidas.
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación coherente al sistema de trabajo y contenidos del curso.

Estrategias para la labrar la confianza, compromiso y la seguridad en la comunidad de aprendizaje

Tabla 3.5

Cuando el grupo trabaja por sí mismo, cuando asumen que sólo es cuestión poner atención a las indicaciones del asesor, cuando saben que tienen la libertad de proponer, de hacer y de re componer lo hecho en clase y que pueden mejorar lo que ya se ha visto en el temario empieza el “momento del proyecto ante la tarea” (Zarzar Charur, 1980, p.103) en el cual “el grupo suele manifestar en este momento una gran creatividad en la búsqueda de nuevos mecanismos y procedimientos de trabajo. El profesor – coordinador llega a descubrir en el grupo posibilidades de organización y técnicas de trabajo que él nunca hubiera llegado a imaginar por sí sólo.

Camino 7. Las TICs en la clase de lengua

Al inicio del ejercicio docente los recursos tecnológicos del momento eran limitados. Generalmente en el aula se contaba con un televisor y reproductor de VHS instalados pero había que solicitar grabadora y un proyector de transparencias. Los ciber-cafés estaban entrando a una etapa de alta demanda pero el acceso y la información a internet era lenta y limitada. La mejor manera de obtener material para trabajar dentro y fuera del aula provenía de los libros o copias de materiales utilizados por colegas. El avance tecnológico no tardó en llegar. El proyector de transparencias fue sustituido por el cañón y la computadora portátil. Hubo un cambio notorio en la calidad de las presentaciones de imágenes, esquemas y temas. Más colores, movimiento, sonido y video.

Todo lo necesario para hacer la presentación y trabajo docente más profesional y vistoso. Los alumnos seguían sentados. Se lograba retener por un poco más de tiempo su atención pero el papel de ellos seguía siendo de espectadores y pasivo. Se limitaban a tomar notas y; si el desempeño docente era lo suficientemente bueno, los alumnos participaban en la presentación docente preguntando generalmente por cuestiones del tema de gramática en turno. La mayor parte del tiempo se consumía en la parte de la exposición de datos por parte del docente y los alumnos simplemente eran los receptores de la información. Al percibir esta realidad se inició la búsqueda de elementos que promovieran la acción y participación de los alumnos. De conectarlos desde el inicio de cada temario y mantener está dinámica durante el desarrollo del tema.

La tecnología avanzó rápido y surgieron diferentes programas como el *movie maker* y *power point* con mejores aplicaciones y recursos así como el acceso a internet desde el salón de clase. En ese entonces ya se tenía conocimiento del sistema 4Mat y se pensó en diseñar actividades que conjuntaran a los diferentes estilos de aprendizaje pero aun no podía llamársele tal cual una unidad didáctica. Al iniciar esta investigación se aprendió a conjuntar todas estas actividades en una sola entidad aunque, como ya se ha hecho constar, aun en base a la gramática.

Al inicio de esta investigación se colaboró con los alumnos de contabilidad por tres semestres, después fui asignada al CELyC y ahí se continuó con el proyecto de utilizar las TICs como recurso para promover el aprendizaje significativo y la creatividad de los alumnos. Diferentes contextos pero ambos altamente enriquecedores. No importa la edad, ni el número de alumnos ni las edades. Todos los grupos participantes en este estudio mostraron excelentes productos como muestra de su aprendizaje. Aunque hay que destacar que; bajo las características que presentan los alumnos de contabilidad y el concepto que se tiene de los docentes de CELyC para con ellos de grupos complicados, y de mucho trabajo y “autoridad” para poder controlarlos y lograr una clase; queda, en mi experiencia personal, errónea. Si de creatividad se trata, los alumnos de contabilidad son de los más creativos y propositivos cuando de proponer, crear y hacer se trata. Sólo se necesita mostrarles el camino y ellos lo recorren sin problema alguno dejando como prueba de ello los proyectos realizados y entregados a esta servidora.

Se trabajó con la tecnología como medio para la producción de la lengua en situaciones quasi reales. Por medio de la misma se grabaron sketches en formato de noticieros, programas de radio. Narraron cuentos, caricaturas o cortometrajes adaptando su voz a un video. Narraron parte de su vida creando biografías por medio de la inserción de fotografías y audio en *movie maker* o bien caricaturizándose por medio de aplicaciones como “strip bits”. Otros no lograban un trabajo completo o lleno de significado y optaron por hacer las presentaciones en vivo y frente a grupo. Personalmente, como docente, preferí siempre esta segunda opción pues es la manera en que se deja ver en claro lo que en verdad el alumno ha aprendido y se puede ver con claridad los errores que comete y dónde hay que trabajar para reparar estos errores.

La opción de utilizar la tecnología actúa como un apoyo para aquellos alumnos que son introvertidos y que realmente sienten pánico a hablar frente a público. Hay estudios científicamente comprobados que muestran esta actividad como una de las más temidas. Si a estas estadísticas le agregamos el tener una agenda cargada de compromisos como asistir a clase (alumnos de contabilidad), trabajar medio tiempo (o tiempo completo más atender a la familia en caso de estar casados en la situación de los alumnos de CELyC), hacer tareas de otras materias y además asistir a inglés y cumplir en esta materia por igual, el tiempo para practicar y lograr la seguridad de

hablar frente al público es casi nulo. Por ello se les proporcionó la tecnología como un recurso para mostrar lo que son capaces de hacer y motivar su interés por la lengua. No se les exime de responsabilidad y compromiso, sólo se les hace partícipe de un recurso para sentirse más confiados y menos presionados.

Otra ventaja de este recurso es que la asesoría personal para la preparación de este proyecto genera una mayor confianza del alumno a la asesora y este acercamiento se aprovecha para que se trabaje sobre dudas personales, se aliente la confianza de los alumnos en sí mismos y se atrevan a participar en clase dejando de lado su personalidad tímida. Por este medio se llevó la gramática a un contexto lúdico, libre, creativo y significativo. Los alumnos eligieron compañeros de trabajo pues debido a sus múltiples ocupaciones sus horarios no coincidían así que ese punto lo dejé a criterio de ellos. De esta manera en sus tiempos libres se reunían para “armar” el proyecto. Los espacios que se deban en clase eran de quince a veinte minutos para atender dudas y escuchar inquietudes. La fecha de las presentaciones se promovió como un mini –cine en el que los equipos presentaron sus videos o “sketches”. Se les permitió comer, apagar la luz y se proyectó el material. Se divirtieron, rieron pero también se dio lugar a las sugerencias, a las recomendaciones así como a puntualizar las partes donde la lengua fluyó de manera natural y lo que tuvieron que hacer para lograr que la grabación se viera natural y no esquematizada o mecanizada.

En la tabla 3.6 se muestran las diversas opciones que se pueden aplicar como actividades que promueven el aprendizaje significativo, el acercamiento a la cultura de la lengua meta, la promoción de la creatividad de los alumnos dentro y fuera de clase; así como promover el aprendizaje en equipos e individual.

Recurso tecnológico	Tema o función	Recursos morfológicos	Recursos semánticos
Movie maker	Quién soy yo y mi familia	<ul style="list-style-type: none"> • Verbo ser y estar • Adjetivos posesivos • Have / has got • Pronombres 	<ul style="list-style-type: none"> • Familia. • Adjetivos de personalidad y descripción física. • Números
Internet / you Tube. Cortometrajes o caricaturas	Temas en el pasado	<ul style="list-style-type: none"> • Pasado simple • Used to / would + verb • Past continuous • Past perfect⁹ 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos y sustantivos relacionados con cuentos de hadas.
Movie maker	Mi biografía	<ul style="list-style-type: none"> • Used to / would + verb. • Present simple 	<ul style="list-style-type: none"> • Hobbies y hábitos. •

⁹ Para niveles básicos I y II se recomienda hacer uso de los tres primeros pasados. El uso y la inclusión de los siguientes pasados es más viable con grupos intermedios. Inclusive se puede dejar a la libertad del alumno la decisión de utilizar los tiempos que deseen siempre y cuando el texto cumpla con los requisitos necesarios.

		<ul style="list-style-type: none"> • Will / be going to + verb.¹⁰ 	
Internet Video con instrucciones y ejemplos.	Pedir direcciones	<ul style="list-style-type: none"> • Verb to be. • Prepositions of place. • Imperativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • La calle. • Tiendas. • Frases para dar indicaciones.
Internet Páginas de bienes raíces de del RU o de Londres.	¿Cuánto cuesta un departamento en Londres?	<ul style="list-style-type: none"> • Nombres contables e incontables • Have / has got • There is / there are 	<ul style="list-style-type: none"> • Habitaciones en una casa. • Muebles
Internet Páginas de supermercados en RU o EUA	Haciendo el super	<ul style="list-style-type: none"> • Nombres contables e incontables. • There is / there are • Have / has got 	<ul style="list-style-type: none"> • Frutas y verduras. • Comestibles. • El supermercado
You tube Karaoke	Práctica de pronunciación y slang Canciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Variable de acuerdo a lo que se desee trabajar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definido por un tema en clase o libre de acuerdo a las necesidades de los alumnos.
Internet Páginas web	Práctica de ejercicios de certificación.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de competencias perceptivas y productivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de competencias perceptivas y productivas.
Internet Ludus en la gramática (juegos)	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de habilidades lingüísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de vocabulario • Pronunciación. • Formación de palabras.
Movie maker / videograbadora Grabación de un programa de radio.	<ul style="list-style-type: none"> • Temas especificados y discutidos en clase. • Trabajo en equipo o en grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de habilidades lingüísticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de competencias perceptivas y productivas.
Celular o ipod Grabaciones de dos a tres minutos.	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerido por la asesora o elegido por los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de pronunciación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica y adquisición de vocabulario.

Actividades para promover el aprendizaje significativo
Tabla 3.6

¹⁰ *Idem*

Las TICs como recurso en la enseñanza de inglés facilitaron factores que ayudan a la dinámica de clase y la relación de los alumnos con el docente, por ejemplo:

- Favorecen la comunicación entre los alumnos y la del docente con ellos.
- El flujo de información es más ágil pues se puede recurrir a las redes sociales para compartir información vista en clase y la que los alumnos descubren por sí mismos en la búsqueda de información al realizar proyectos o tareas.
- Mayor posibilidad de comunicar lo visto en clase para los alumnos que no pudieron asistir por situaciones personales.
- Promueven la curiosidad y el interés por ahondar un poco más en la cultura de la lengua meta al mostrar datos reales y auténticos del acontecer diario.
- Es una manera de incrementar la motivación de los alumnos a confiar en sus aptitudes y habilidades, así como a disminuir el filtro afectivo de los alumnos.
- Los alumnos menos hábiles para el manejo de tecnología aprenden de los compañeros que si cuentan con estas habilidades.
- Este factor de compartir y aprender promueve en gran medida la cordialidad y confianza entre los alumnos.

Es cierto que muchos de los alumnos a pesar de estar altamente familiarizados con los recursos tecnológicos como las computadoras y diferentes tipos de software; hay algunos otros que no son tan hábiles en el manejo de estos recursos. Sin embargo no se les obliga a utilizar tecnología si no lo desean. Así como se mencionó que la tecnología ayuda a los alumnos introvertidos, también puede estar de más para quienes son más atrevidos o más extrovertidos y prefieren el aquí y ahora al momento de presentar lo que son capaces de hacer con la lengua. Hacen representaciones, monólogos, debates, entrevistas para la expresión oral, hasta llegan a cantar ya sea su canción favorita o improvisando letras. Pero siempre la tecnología es un recurso para capturar ese momento y después analizarlo en grupo o en equipos para hacer las observaciones necesarias para la mejora del mismo. En la producción escrita cuyo propósito es hacer a los alumnos conscientes de los errores cometidos ya sea morfológica, semántica o pragmáticamente, siempre se llega a tener un vínculo emocional o personal con las historias que los alumnos llegan a confiar a la persona más que al docente.

En esta etapa la función de docente, asesor, facilitador queda rebasada; algunos de ellos llegan a considerar al docente parte de ellos, por ello en los escritos dejan al descubierto, comparten con el docente cosas muy personales y hasta de marcada intimidad. Cuando esto pasa el docente ha logrado rebasar el umbral de la relación alumno – maestro. Lo ha logrado a base de una enseñanza basada en el compromiso con el aprendizaje de los alumnos, llega más allá del cumplimiento de los objetivos temáticos llega a la armónica dualidad de trabajo compartido y acompañado. Llega a la verdadera empatía del grupo con la maestra, a la comunidad de aprendizaje.

Camino 8. Algunos materiales, juegos y dinámicas que promueven la participación de los alumnos

El diseño de las unidades didácticas aplicadas en esta investigación fue el punto de partida para iniciar a planear y organizar actividades que en verdad alentaran a los alumnos a participar de manera activa en el uso de la lengua. En el inicio de esta labor, el esfuerzo y el tiempo para el diseño de las mismas fue demandante. El camino era nuevo, había que andarlo; por fortuna, guiada y acompañada por el director de este estudio. Respalda por las ideas y comentarios de los creativos que conforman esta maestría así como por los teóricos que sustentan este estudio. De aquí la vasta fuente para obtener los fundamentos para adecuar y crear actividades y dinámicas que promovieran no sólo la participación de los alumnos, más bien lograr en ellos un aprendizaje significativo.

Los alumnos temerosos e inseguros de sus capacidades para aprender inglés fueron uno de los objetivos principales para el diseño de estas actividades. Generalmente los grupos en niveles I y II son numerosos. Abundan los alumnos con un filtro afectivo alto, con la expectativa de ver si en esta nueva oportunidad que ellos se dieron, pueden al fin hablar inglés. Por igual hay alumnos que por necesidades demandadas tienen más no desean aprender inglés. La motivación de estos alumnos depende, en gran medida, en la manera como el docente administre la clase. Más que una habilidad y experiencia en el ejercicio docente, el despertar esta motivación se debe en gran medida a una gran capacidad de sensibilidad y de tacto para detectar momentos, comentarios y actitudes de los alumnos. Esto más que habilidad se convierte en un arte. Lo es, pues se debe motivar a quienes se enrolan sin altas expectativas y a quienes, con mejores habilidades en la lengua meta si tienen altas expectativas. Se debe saber hacer un buen balance entre estas diferentes necesidades para que la clase fluya de manera armónica.

Esto en cuanto a los alumnos; en cuanto a la docente y responsable de este estudio se ha puesto de manifiesto el objetivo de abandonar, en medida de lo posible, viejas costumbres tradicionalistas en la enseñanza de lenguas y lograr ser una maestra más propositiva, dinámica y creativa. Para tratar de alcanzar este cometido se buscaron actividades que abarcaran las cuatro habilidades lingüísticas además de juegos y estrategias. Cabe ser precisos en que las actividades que en este apartado se sugieren son sólo parte, una pequeña y limitada fracción de todas las opciones, que como amplio universo, falta por indagar y crear.

En las tablas 3.7, 3.8 y 3.9 se presentan algunas de las actividades que ayudaron a crear sujetos de aprendizaje y a promover la creatividad dentro y fuera del salón de clase.

Algunos juegos y estrategias para promover habilidades comunicativas

Habilidad lingüística	Objetivo	Ejemplos
Percepción auditiva	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de fonemas • La entonación en las preguntas. • Palabras con “stress” en una oración. • Identificar verbos de acción. • Distinguir pares mínimos 	<ul style="list-style-type: none"> • Suena a inglés. • ¿Es una pregunta? • ¿Cuál es el punto? • Actúa lo que escuchas. • Phill or Bill?
Producción oral	<ul style="list-style-type: none"> • Comprar ropa / vocabulario de ropa • Acciones en proceso • There is / there are / la casa • Mejorar fluidez y pronunciación • Practicar eventos en el pasado (textos narrativos) • Eventos en el futuro • Ejercitación de fonemas en inglés. 	<ul style="list-style-type: none"> • La boutique del salón. • Nuestro desfile de modas. • ¡No molestar! Todos estamos ocupados! • Mi casa ideal / mi lugar favorito en casa. • Trabalenguas • Mi biografía. • Mi cuento favorito. • Mi primera vez... • Ms mejores recuerdos. • Cuando tenga 64 años. • Planes descabellados. • Algo comprometedor... • Mi poema fonológico

Percepción lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir ideas. • Identificación de ideas principales • 	<ul style="list-style-type: none"> • Dime qué quise decir que no dije. • ¿Podría ser más específico?
Producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Traducciones comunes de español a inglés. • Sensibilización a la Sintaxis de inglés. • Practicar eventos en el pasado (textos narrativos) • Práctica de fonemas y sintaxis. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Inglés en inglés o español en inglés? • ¿Puedes expandir la idea? • La oración más larga. • Mi biografía. • Mi cuento favorito. • Mi primera vez... • Mis mejores recuerdos. • Poemas fonéticos.

Algunos juegos y estrategias para promover habilidades comunicativas
Tabla 3.7

Algunos juegos y dinámicas para promover el aprendizaje de léxico	
Juego o estrategia	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> • ¡Basta! 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de palabras de contenido: sustantivos, verbos, adjetivos.
<ul style="list-style-type: none"> • ¡El tiempo se acabó! • Cadenas de adjetivos • La carrera del alfabeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombrar tantas palabras como puedan en 30 segundos. • Descripción de objetos (casas, ciudades, personas, etc en equipos). • Decir palabras con la letra indicada en competencia con un rival.

Algunos juegos y dinámicas para promover el aprendizaje de léxico
Tabla 3.8

Algunas estrategias para la sensibilización a la cultura	
Estrategia	Objetivo
<ul style="list-style-type: none"> • Gestos y lenguaje corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Similitudes y diferencias de un país a otro con el lenguaje corporal y gestos.
<ul style="list-style-type: none"> • ¡No lo sabía! 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar en cuanto a usos y costumbres en la lengua meta.

<ul style="list-style-type: none"> • Shock cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos y reacciones experimentados la primera vez en el extranjero.
<ul style="list-style-type: none"> • Me gustaría probar • Y... ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización a costumbres y tradiciones de la cultura meta.

Algunas estrategias para la sensibilización a la cultura
Tabla 3.9

8.1 Los materiales

Hemos venido afirmando en este estudio que el uso del libro de texto como base y principio y final en la enseñanza de lenguas puede limitar a los participantes en la clase de lengua en varios aspectos:

- Limita el aprendizaje significativo de los alumnos.
- No promueve la investigación en los alumnos y en el docente.
- Como consecuencia, no promueve el principio de aprender a aprender.
- Limita la creatividad tanto de docentes como de alumnos.
- Genera la falsa idea, en muchas ocasiones, de que al terminar el libro aprenderán inglés.
- Genera reacciones de aburrimiento al no encontrar mayor dinamismo para involucrar en verdad al alumno.
- Las actividades se tornan rutinarias al consumir tiempo pero no logran el objetivo de aprendizaje definido en sí mismas.
- El terminar el libro en un límite de tiempo es no darle su tiempo a los alumnos para que asimilen la información y en verdad tengan más posibilidades de aprender.
- Limita y corta la oportunidad de llegar a tener una verdadera empatía de los alumnos con el docente y entre ellos.
- Pretende que los alumnos aprendan los temas establecidos en un curso cuando no están preparados para aprender pues no hay bases concretas ni sólidas del “libro” anterior”.

Los materiales que ofrecen mayor oportunidad de aprendizaje a los alumnos son los diseñados por el docente y la apertura del mismo para que los alumnos hagan la evaluación pertinente del material trabajado en clase. Un docente que en verdad tiene la inquietud y la convicción de aprender; en sí, de lograr en sí mismo un aprendizaje constante y practica el principio de aprender a aprender, que logra hacer notar en los alumnos que él también es un aprendiente más en clase logra crear materiales que promueven el aprendizaje y la creatividad de los alumnos y de él mismo. Las bases para el diseño de materiales que promueven el aprendizaje y la creatividad de los alumnos son:

- La experiencia ante grupo le hace identificar los temas en los que los alumnos tienen mayor dificultad y diseñar materiales que trabajen estos temas de manera más detallada y desde otra dinámica.
- El fundamento en principios de métodos y enfoques que en verdad promueven la participación activa de los alumnos.
- El estar dispuesto a trabajar en verdad para invertir tiempo en la investigación y en la adecuación de los materiales de acuerdo a las necesidades y características del grupo.
- Diseñar materiales ofrece a los alumnos la oportunidad de hacer aportaciones, y a su vez les da herramientas para que ellos elijan la mejor manera para producir en la lengua meta.
- Darse cuenta que materiales que tuvieron buenos resultados en un grupo en otro puede tener resultados no muy buenos pero esto brinda la oportunidad para re diseñar y ampliar la flexibilidad de los materiales y su adecuación al escenario presentado.
- Diseñar materiales que generen una buena armonía entre la libertad de poder hacer en clase y la responsabilidad y compromiso por el aprendizaje propio.
- Materiales que hagan apreciar las aportaciones de los participantes en clase.

Como se puede ver el diseñar materiales en base a estos principios tiene grandes beneficios entre los cuales destacan la oportunidad de un aprendizaje constante y el verdadero involucramiento de los alumnos en el aprendizaje propio.

Camino 9. La corrección de errores

No es fácil ser el foco de atención y menos si se tiene temor, inseguridad y se está en medio de un grupo que puede mostrar cierto compañerismo, o bien mostrarse indiferente o peor aún puede actuar como verdugo y atacar los pocos intentos de producir en la lengua meta. Ante estos escenarios se enfrentan los alumnos principiantes de lengua. En los tres casos deben darse el valor de hablar ante el grupo y las cosas se complican un poco más cuando se percibe que la docente está evaluando lo que se llega a decir. En el propósito de hacer sentir a los alumnos, en especial a los que son inseguros e introvertidos, que están acompañados en su proceso de aprendizaje y que, el cometer errores, es parte del aprendizaje, está un verdadero trabajo de persuasión y del tratar de ganarse la confianza de los alumnos. Puede haber una excelente preparación académica, inmejorables técnicas para la corrección de errores pero si no se gana la confianza de los alumnos poco se puede hacer al respecto para que en verdad empiece la corrección de errores por medio del acompañamiento del docente.

Esta es la base de todas las técnicas intentadas en la corrección de errores: ganarse la confianza de los alumnos. A partir de ella podemos empezar a aplicar técnicas

donde el alumno se sienta acompañado y no agredido, abierto a sugerencias pero no sentirse ridiculizado o criticado de mala manera. Tanto en la producción oral como en la escrita se debe estar atento a la corrección de los alumnos y de igual manera se debe involucrar a los alumnos en el trabajo de corrección tratando de evitar de esta manera que sólo el docente realice una reflexión al momento de corregir. De hecho los alumnos deben de hacer la reflexión, en este caso, metalingüística, pragmática, morfológica, cualquiera que sea la situación pero que ellos se adentren en verdad a esta corrección activa si así se le desea llamar. Collantes (2012) en su estudio "*El tratamiento del error en la clase de ELE*" hace una serie de sugerencias las cuales ya se trataron de manera un poco más amplia en el capítulo II (marco teórico) de este estudio. En este apartado sólo enlistaremos aquellas sugerencias que fueron de gran ayuda para ganarse la confianza de los alumnos; así como las estrategias o técnicas que fueron de gran utilidad en la corrección de errores tanto en la producción oral como en la escrita.

9.1 Sugerencias para la corrección de errores

- Desde el momento de hacer el encuadre y en el transcurso de las actividades para conformar el mismo, preguntar abiertamente a los alumnos la manera como les gustaría ser corregidos. La corrección de errores será reiterativa y estará presente constantemente, así que será mejor que desde antes de trabajar de lleno en el aprendizaje de lengua los alumnos estén conscientes de que está estará siempre latente. De esta manera se llegan a acostumar y la corrección llega a ser un medio para entablar cierta empatía con los alumnos.
- Elaborar una lista de errores más comunes por nivel y diseñar los mecanismos (estrategias y actividades) para focalizar el trabajo en este tipo de errores. Entre mayor le trabajo planeado y guiado, mejores resultados se obtendrán ante la disminución de los mismos.

Estas sugerencias se complementaron con "el trabajo de reparación" propuesto por Ana Ciliberti (1997) propone las siguientes sugerencias y técnicas:

- Si los errores son casi siempre los mismos o son muy repetitivos ambos autores sugieren hacer un espacio para la reflexión, análisis y discusión de los mismos pero nunca interrumpir el flujo productivo de los alumnos.

9.2 La corrección en la producción oral

- La reparación de comentario de Ciliberti ayuda a hacer una breve participación por parte del docente al momento que el alumno está produciendo pero es tan

sutil y breve que el alumno lo toma como observación y no interrumpe su producción.

- La reparación atascada es similar a la de comentario pues ambas no desvían la atención de la producción del alumno a explicaciones o momentos de reflexión por parte del docente.
- Algunos alumnos manifiestan abiertamente que prefieren ser corregidos al final de su participación. Algunos inclusive manifiestan sentirse distraídos si el docente hace anotaciones al momento de su desempeño. Es válido pero exige del docente una verdadera atención y buen juicio para corregir sólo aquellos errores que fueron relevantes o que en todo momento no pueden prescindir de corrección.
- Al momento de corregir errores en producción oral debe tenerse cuidado en el querer corregir cada uno de los errores que el alumno comete. No es natural y en verdad agradece la intención y el esfuerzo del alumno por producir. Tal vez no sea la intención del docente obstaculizar el esfuerzo de los alumnos pero muchas veces se hace de manera inconsciente. Hay que despertar esta sensibilidad por parte del docente.

9.3 La corrección en la producción escrita

Para la corrección escrita se sugieren las siguientes estrategias debido a que ayudan a involucrar a los alumnos en la corrección de sus errores:

- Trabajar en una serie de claves para que el alumno corrija por sí mismo sus errores. Para la elaboración de estas claves el docente debe corregir o reparar las frases incorrectas de los alumnos. Después del tercer o cuarto escrito los alumnos estarán más conscientes de los errores cometidos y el docente estará preparado para crear las claves necesarias en base a los errores cometidos para poder compartirla a los alumnos y a partir de entonces ellos podrán corregir haciendo uso de estas claves. Ciertamente es que los errores cometidos por alumnos en niveles básicos pueden ser categorizados. Es decir, es natural, y parte del proceso de aprendizaje de segunda lengua, que cometan ciertos errores como ortografía (spelling), sintaxis (word order), de estructura o gramática y de pragmática (uso correcto de lagunas frases en ciertas situaciones). De estas categorías se pueden derivar más errores de manera que los errores sean cada vez más específicos. De aquí la importancia de elaborar un listado de los errores más comunes cometidos por alumnos en

niveles básicos de lengua, en especial si se ha tenido la oportunidad de trabajar con estos niveles en varias ocasiones. Véase tabla 3.10

Estas claves pueden ser¹¹:

	Clave	Corrige:
1	gr	Gramática
2	vt	Tiempo verbal
3	aux	Auxiliar incorrecto
4	sp	Spelling (ortografía)
5	wo	Word order
6	mw	Missing Word
7	uw	Unnecessary word
8	wr prep	Preposición incorrecta
9	Sp	Español
10	?	Idea errónea
11	Inc sent	Oración incompleta
12	✓	Frase correcta
13	😊	Well done!

Claves sugeridas para la corrección en la producción escrita
Tabla 3.10

En las claves doce y trece se hace uso de estos símbolos cuando los alumnos han tenido cierta dificultad en la corrección de un error. El efecto positivo, estimulante o motivador a favor del aumento de la autoestima y de la confianza de los alumnos en sus habilidades se ven reflejados a corto plazo ante la disminución de errores. Es el establecer una relación que sobrepasa los límites de una relación meramente de docente – alumno; es la formación de un vínculo de empatía y de verdadero compromiso con el aprendizaje de los alumnos y de los alumnos ante el compromiso propio. Las claves doce y trece se utilizan cuando finalmente han logrado hacer un uso correcto de la estructura, frase o palabra que había sido utilizada erróneamente.

De igual manera en la corrección escrita se debe tener cuidado al momento de corregir y no pretender que el alumno logre disminuir errores de manera rápida y efectiva. Como todo proceso, requiere de tiempo y hay que ayudarlo a madurar. (Cassany, 1993, p.124) sugiere los siguientes 10 consejos para la corrección escrita.

1. Corrige sólo lo que el alumno pueda aprender.
2. Corrige cuando el alumno tenga fresco lo que ha escrito.
3. Si es posible, corrige las versiones previas al texto.

¹¹ Estas claves pueden variar de acuerdo a la manera como el docente desee utilizarlas con los alumnos. Lo importante es que los alumnos entiendan perfectamente a qué se refieren estas claves.

4. No hagas todo el trabajo de la corrección. (yo creo que al principio sí... después ya no).
5. Da instrucciones concretas y prácticas.
6. Deja tiempo en la clase para que los alumnos puedan leer y compartir sus correcciones.
7. Si puedes habla individualmente con cada alumno.
8. Da instrumentos para que los alumnos puedan autocorregirse: diccionarios, gramáticas, etc.
9. Asegura la calidad de la corrección aunque la cantidad se resienta de ello.
10. Utiliza la corrección como recurso didáctico.

De estas sugerencias lo que realmente funciona como catalizador de todas las estrategias y técnicas de corrección es el estar realmente dispuestos a destinar tiempos en la clase para la discusión, análisis y concientización de los alumnos de los errores que cometen. Es recurrir a la regla, a la estructura de la lengua para entender por qué se dice o se formula de tal o cual manera, pero es muy válido y tal vez más representativo si se le presenta al alumno situaciones reales donde la lengua se aplica de la manera correcta o hasta con algunas variantes si es que se trata de un texto informal o coloquial.

Camino 10. Método de investigación

Debido a la naturaleza de las relaciones y las situaciones que se presentan en el día a día dentro del aula de clases, por su carácter dinámico y cambiante, por su diversidad fenomenológica, por ser totalmente una labor de campo y de constante interacción entre el investigador y la situación a investigar se tomó, para efectos de la realización de esta investigación, el método etnográfico en complemento con el método narrativo.

De inicio se estableció el problema que se debía de estudiar debido a que la responsable de esta investigación había estado y; continúa trabajando con estudiantes de niveles básicos de inglés. Los escenarios han sido variados durante estos catorce años de desempeño docente. Se ha contado con la oportunidad de trabajar con grupos interdisciplinarios en facultades como psicología, odontología, y muy en específico por casi cuatro años en contabilidad. Se ha tenido la oportunidad de ver la transformación de los entonces cursos de lengua en campus CU con grupos numerosos de 40 a 50 alumnos al ahora llamado CELyC en campus aeropuerto con una significativa reducción de alumnos en los grupos. Grupos pequeños de cuatro a doce personas en promedio a ya casi tres años del cambio de instalaciones.

Durante estos años logré detectar que en todos los grupos, se presentaba, sin excepción alguna, en la mayoría de los alumnos el temor o cierto rechazo a aprender

inglés. No había un factor que delimitara esta actitud; edad, horario, número de alumnos o espacio físico. Los alumnos se enrolaban en mi curso (básico II) con una calificación aprobatoria, del curso anterior, en una escala del seis hasta el diez. Había y hay, una marcada disparidad en el nivel de aprovechamiento en el grupo. Llegaban al curso con la total aceptación de comprar el libro de texto consecutivo al que habían llevado el curso anterior y con la expectativa de ver si este semestre habría algo diferente que sí les hiciera pasar de nivel y no sólo pasar el curso.

La sorpresa de los alumnos era notoria cuando se les comunicaba la decisión de no comprar libro de texto y manejar materiales de diversas fuentes bibliográficas y con materiales diseñados por la misma profesora. Como ya se subrayó con anterioridad, desde el inicio del ejercicio de la docencia se detectó que, el utilizar el libro de texto como material base del curso, delimitaba, truncaba, entorpecía el libre desempeño de la docente y desde luego reflejaba información poco relevante o interesante para los alumnos. De manera inconsciente desde ese entonces me avoqué a la búsqueda de materiales y dinámicas para hacer un poco más ágil, dinámico y significativo el aprendizaje de los alumnos. Buscaba sacarlos de sus butacas, que se involucraran como un verdadero grupo de aprendizaje y no como un conjunto de personas. Desde entonces buscaba ser una docente creativa y no tradicionalista.

De una manera poco didáctica tal vez, o producto de la falta de experiencia, al ser grupos numerosos (de treinta a cuarenta alumnos) buscaba excluir aquellos alumnos a los que se les veía poco o nulo interés por participar en más que en una clase; en un compromiso de aprendizaje mutuo. Lograba excluirlos y entonces me quedaba con los que habían logrado captar, aceptar y compartir mi compromiso de enseñanza. Entonces daba rienda suelta a mi entrega por mis grupos y me avocaba a buscar, crear, modificar, o adaptar aquellos materiales, dinámicas o actividades que hicieran de mi clase un par de horas donde mis alumnos pudieran en verdad aprender, para no sentir el tiempo de clase, para que se involucraran con sus compañeros para que finalmente dijeran: *“vengo a clase con gusto, aquí me relajo, aprendo y me divierto”*.

Me lo decían alumnos inscritos en diversas carreras de la UAQ pues en aquél entonces la facultad de lenguas y letras desde sus cursos de lengua era la sede para ofertar cursos de inglés. En los grupos había de todo, estudiantes de informática, derecho, química, contabilidad, medicina, ingeniería, psicología, ciencias políticas... de todo, de todo. Esto le daba a las clases una especie de sana competencia entre los estudiantes, por ego o por orgullo no podían ser menos que los otros; en especial los de la facultad de contabilidad y administración, en verdad se disponían a trabajar. Era claro y bastante notorio el aprovechamiento de todos los participantes, eran verdaderas clases de lengua para jóvenes universitarios.

Así pasaron diez años de ejercicio docente donde a pesar de las exigencias de las diversas coordinaciones de cursos de lengua se logró quitarle (al menos en mis cursos) el papel protagónico al libro de texto. En el 2009 me asignan grupos en la

facultad de contaduría y administración esto representó un esfuerzo como nunca antes lo había hecho pues me encontré con alumnos con actitudes de arrogancia, prepotencia, altanería y de poco o nulo compromiso con la clase de inglés. Ya había trabajado con psicólogos, odontólogos, abogados y politólogos pero los alumnos de contabilidad tienden a exigir un poco más del esfuerzo de los docentes de lengua.

Buscaba homogenizar un compromiso en todos los alumnos del curso pero a pesar de mis esfuerzos sólo un treinta a sesenta por ciento lograba comprometer y a trabajar con responsabilidad y constancia en su aprendizaje. El resto buscaba acreditar por medio de puntos extras, por trabajos extracurriculares o fuera del programa. Estrategias que solo sirven para pasar el semestre pero no para aprender. En el 2010 me inscribo a la maestría en creación educativa y como principal motivo presento el rechazo y el miedo de los alumnos a aprender inglés. Problema inicial que fue transformándose en el objetivo dirigido a la docente- investigadora de este estudio: el lograr ser definitivamente una maestra creativa en la enseñanza de inglés

De aquí la importancia del método etnográfico en combinación con el método narrativo porque ambos permiten la flexibilidad de los factores participantes en el problema de estudio y de su potencial modificación durante el periodo de investigación. La experiencia interdisciplinaria a lo largo de trece años de ejercicio docente ha dejado de manifiesto que, efectivamente, los factores que se presentan en la educación son creativos, autoformadores y abiertos al cambio intencional. Debido a la naturaleza cambiante de los problemas en la investigación educativa; el conocimiento que se obtenga de este estudio puede servir de antecedente para profesores que deseen buscar disminuir actitudes negativas ante el aprendizaje de inglés pero no puede transferirse totalmente a otros escenarios por ser de naturaleza específica y singular. La motivación de la investigadora comparte la intencionalidad del método etnográfico: *“...el transformar y perfeccionar la práctica docente y que el mismo proceso de investigación sea un proceso de aprendizaje de los modos, contenidos, resistencias y posibilidades de la innovación de la práctica en el aula conforme a los valores que se consideran educativos”* (Sacristán, 1997, p.117).

Se ha afirmado a lo largo de este estudio que es de vital importancia el establecer un vínculo de compromiso, trabajo y confianza con los alumnos. Esto permite valorar, a juicio de percepción personal, pero respaldados en la psicología y la didáctica, las diferentes reacciones de los alumnos durante la clase, a sus momentos. Esta es, precisamente, la complejidad de la investigación educativa: el adentrarse y detectar esas situaciones que demandan la atención y satisfacción de las múltiples necesidades que presenta proceso educativo. De esta manera es inevitable “contaminarse” de la situación que está siendo objeto de estudio. Se presenta una reacción inevitable de modifica al investigador y su situación de estudio. En este proceso de aprendizaje que permite el método etnográfico al investigador, éste se ve influido por los cambios que presenta el problema de estudio, por el conocimiento

que se está adquiriendo, por las relaciones que establece y por los significados que llega a descubrir en este proceso.

A diferencia de los métodos utilizados en las ciencias naturales el objetivo no es medir ni controlar los eventos que se presentan en el aula, antes bien, es la de comprender dichos eventos y la de propiciar la formación continua de los que participan para que el ejercicio docente sea cada vez más reflexivo y eficaz. Desde el capítulo 1 de esta investigación se plantearon todos aquellos factores que intervenían directamente tanto con el desempeño natural creativo del docente como con la actitud de los alumnos. Esto puso de manifiesto diferentes factores que después de una reflexión y análisis más concreto arrojó categorías donde se agruparon por su relación con la docente, con los alumnos, con la dinámica de clase, y con los materiales. Fue una constante interacción entre los referentes teóricos, las hipótesis, los datos, los enfoques y los sucesos en el aula. Fue un acercamiento inductivo – deductivo donde en medio de la realidad estudiada se tuvo siempre libertad y flexibilidad para arrojar datos que modificaban el marco teórico así como la realidad estudiada. Se reformuló la hipótesis y el problema de inicio de esta investigación (la actitud negativa de los alumnos) a lograr que la docente fuera el motor creativo para lograr este cambio de actitud en los alumnos.

Me avoqué entonces a ser el principal instrumento de investigación para diseñar, planear, seleccionar y conjuntar en unidades didácticas todos aquellos elementos como materiales, actividades y dinámicas que me permitieran lograr dicha transformación en mi persona y el cambio de actitud en los alumnos de contaduría y administración. Aquí fue el inicio del trabajo arduo y demandante del diseño de unidades didácticas. La aplicación de estas unidades didácticas en contabilidad abarcaron dos años. Fue difícil despojarme de mis principios de enseñanza: considerar a la gramática el punto central de la unidad a trabajar. Más difícil pues los alumnos de contabilidad están acostumbrados a utilizar la memorización como estrategia de aprendizaje y por supuesto a los exámenes teóricos al igual que los alumnos de CELyC. En este centro la mayoría de los docentes aplican los exámenes que el libro ofrece al término de cada módulo (tres a cuatro unidades del libro de texto). En este centro la aplicación de las unidades didácticas abarcaron dos años por igual.

Se buscó respaldar siempre estas unidades didácticas en teóricos como Bernice McCarthy y su sistema 4Mat, en las fases de la unidad didáctica propuestas por Anna Ciliberti y Jaime Magos Guerrero. En autores como Rafael Santoyo y sus reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje, Zarzar Charur y sus 10 habilidades básicas para la docencia, así como los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. En Hans Aebli y sus 12 formas básicas de enseñar, en Daniel Cassany y su obra enseñar lengua para la selección de actividades para el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos.

Además de otros autores para trabajar de manera más eficaz y responsable las otras variantes que se desprendieron de estas variantes como es el papel de la cultura y las TICs en la enseñanza de inglés, en la corrección de errores y los elementos que promueven la creatividad y el aprendizaje creativo de los alumnos. Fue un trabajo arduo y plagado de conocimientos que vinieron a respaldar y hacer válida la inquietud de diseñar actividades y materiales que capturarán el interés de los alumnos. Para hacer que la creatividad fuera parte, de alguna manera, de las habilidades a desarrollar en los alumnos en el logro de un aprendizaje significativo.

Se tiene el producto de esta investigación en los instrumentos de registro (trabajos de los alumnos), en las reflexiones de la investigadora (el antes y el ahora), impresiones (mayor preparación en base a referentes teóricos creativos) y en los acontecimientos o reacciones de los alumnos (comentarios personales de los alumnos al final del curso).

- La entrevista
- Las grabaciones
- El diario del investigador

Los resultados obtenidos en esta investigación no pueden ser totalmente transferidos a otra realidad educativa. Sólo se puede contrastar con otras investigaciones pero no se puede esperar que se obtengan los mismos resultados. Aun en la posibilidad de que se aplicara la replicación paralela donde esta investigación se hubiera aplicado con otro grupo con las mismas características, en la misma facultad y en tiempos iguales los resultados variarían por el simple hecho de ser grupos educativos, por estar en estudio la conducta, interacciones y reacciones de los participantes en el aula. Las auditorías se pueden aplicar a la revisión de los instrumentos elaborados por la investigadora, a las decisiones tomadas, a las notas tomadas, al diario de campo y a los trabajos obtenidos por parte de los alumnos a lo largo de esta investigación.

Puede haber también credibilidad en el antes y después de los siguientes elementos. Véase tabla 3.11

Antes	Después
<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de clase en base a lo que el libro de texto indica 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades didácticas en base a las necesidades de los alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> • Actividad por ocurrencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades con un fundamento teórico y un objetivo tanto formativo como informativo.
<ul style="list-style-type: none"> • Calificación • (exámenes teóricos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Exámenes en base a la certificación de los alumnos y, más prácticos.
<ul style="list-style-type: none"> • Gramática: protagonista de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar la lengua y desarrollo de las competencias

	comunicativas: constante de la clase.
<ul style="list-style-type: none"> • Materiales: Sólo modificados o adaptados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales: modificados, adaptados, diseñados, y mejorados en base a resultados con grupos previos.
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación: sólo en el interior de la docente sin comunicación con los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación: constante y después de cierto tema o módulo. Se hace una reflexión con los alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos: Incrédulos al inicio del curso ante la nueva propuesta pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos: Crédulos a medida que avanza el semestre. Convencidos de sus potencialidades y con la actitud de aprender. (no siempre... siempre hay un negrito en el arroz☺).
<ul style="list-style-type: none"> • La docente: Temerosa la cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> • La docente: Decidida a seguir preparando y diseñando materiales que permitan a los alumnos un aprendizaje significativo y creativo.

Elementos que validan la credibilidad en la transformación de la docente tradicional a la docente creativa

Tabla 3.11

Como parte de los informes de investigación que se deben llevar a cabo para darle credibilidad y confiabilidad a este estudio se entregará tanto en formato impreso como digital las unidades didácticas diseñadas durante esta investigación, parte de los proyectos que los alumnos realizaron como parte de sus evaluaciones, así como testimonios de alumnos citados ya en el capítulo II y III y de manera oral, de su voz propia. La responsable de este estudio presentará en el capítulo IV de este estudio un testimonial que resumirá las experiencias vividas, de los logros obtenidos como los cambios reflejados en su desempeño docente así como todos los aspectos que aún quedan por trabajar y ser sujetos a mejoras.

Esta investigación tiene como objetivo mejorar el desempeño docente de la responsable del mismo. De igual manera ofrecer a quienes tengan la misma inquietud o necesidad una alternativa para que pueda orientar su trabajo en los teóricos que se utilizaron para lograr este cometido. En la propuesta que en este trabajo se ofrece en cuanto a los elementos integrados para lograr hacer de la clase de inglés un espacio para el aprendizaje significativo y la creatividad. Elementos como los principios del enfoque comunicativo y el método natural, la cultura, las TICs, la creatividad para lograr transformar una clase de inglés. Una propuesta donde la

iniciativa, compromiso y convicción de mejorar supere en gran medida la convicción de que un curso de inglés es terminar un libro de texto.

CAPITULO IV

La luz brilla para todos, sólo hay que verla

I. Generalidades en la transformación de la maestra tradicional a la maestra creativa.

La caverna ha de seguir implementando su sistema; así lo ha sido y así es. Los que desean ver más que sombras lo pueden hacer por convicción y por decisión pero jamás por imposición. Los caminos están afuera esperando ser andados para descubrir lo que en la caverna no es posible.

Educar, enseñar, impartir cátedra, orientar, guiar, entre otros términos para definir nuestra labor como docentes. En este tiempo, en el aquí y ahora; no porque en el pasado haya sido menor o en el futuro sea mejor, tratamos de mejorar nuestra práctica docente para ayudar a nuestros alumnos a aprender. Para hacer de la docencia un estilo de vida en el que la búsqueda de saberes, de afinar aptitudes, de fortalecer capacidades y habilidades con el objetivo de moldear continuamente y, hacer de nuestra persona como profesionistas un buen docente. Puede parecer limitado el calificativo, pero esta sencilla palabra de tan sólo cuatro letras resulta ser, en muchas ocasiones, la mejor motivación para un docente en medio de un sistema tradicional y rígido como en la caverna. Es precisamente en este sistema educativo, noble en sus principios y objetivos pero ríspido en sus procesos que debemos encontrar la manera de lograr ser un buen docente. Un sistema que generalmente limita y desalienta el empeño de los recién egresados con programas ya establecidos.

En nuestro perfil como egresados de la licenciatura en lenguas modernas debemos tener los conocimientos necesarios para diseñar programas educativos y tener la capacidad de ser propositivos para la mejora de los programas educativos en las instituciones en las que deseemos encontrar una vacante laboral. Debemos ser capaces de diseñar planes de clase con o sin libro de texto. Tener conocimiento de los diferentes métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas así como de las últimas tendencias en la materia. Idealmente debemos llevar nuestra intuición o los “me late” a un conocimiento que puede seguir el orden de lo empírico a lo científico para llegar a lo filosófico. En base, claro está, a una sólida formación disciplinaria, y psicopedagógica que nazca de una perenne vocación y conciencia social. Sin embargo, en palabras de Santoyo, la formación de docentes casi siempre dista mucho de ofrecer egresados que cumplan cabalmente con este perfil. Con una altanería, en ocasiones cándida y otras insultante, que sólo refleja inexperiencia, nos concretamos a tomar el libro de texto como el programa del curso. Lo aderezamos con una que otra actividad “prestada” de una referencia bibliográfica o de un colega y con uno que otro jueguito para que los chicos no se “aburran” o “la pasen bien”. Otras veces optamos por ser autoritarios e imponemos una metodología sin al menos conocer un poco de las inquietudes y expectativas de nuestros alumnos. Reglas como la aplicación de exámenes y las asistencias, las tomamos como aliados para mantener a los alumnos

en orden durante el semestre. De esta manera tenemos la falsa idea de ser profesionales en el sistema de la caverna. Desde luego que debe de haber reglas en el salón de clase, pero no a manera de sometimiento. Las reglas incluyen a todos y son para ayudar a madurar los principios de responsabilidad y compromiso de los alumnos con su propio aprendizaje.

En mi clase, en la formación adquirida en la caverna desde luego se ha respetado una legislación universitaria que nos rige a todos, nadie está por encima de ella, sólo es hacer sentir a los alumnos que al igual que tienen derechos, tienen obligaciones. Por ello están aún en etapa de educación, en esta etapa se siguen recibiendo los componentes de una formación integral en el aspecto del desarrollo de la subjetividad como lo son actitudes y valores. En mi clase en la caverna ha sido muy fino el equilibrio entre nuestras obligaciones y derechos tanto como docente y como alumnos. Se puede ser cercano a los alumnos sin perder autoridad pero tampoco mostrándose impositivo. Enseñarlos a ser responsables y comprometidos con sus objetivos, no significa domesticarlos al sistema de la caverna. La domesticación se aplica cuando se quiere ser autoritario para someter a los alumnos, tal como se precisa en el párrafo anterior.

Tocante a mi práctica docente cuando me inicié en la docencia, a pesar de mi tendencia a enmarcar todas las actividades en torno a la gramática mi clase fluía. Yo deseaba salir de la caverna, del adoctrinamiento o imposición que no me seducía como docente y al cual me negaba a someter a mis alumnos. Motivada por las reacciones y comentarios de alumnos en mis primeros años como docente tuve el objetivo de encontrar un medio que me permitiera definir, orientar, mejorar y sustentar mi práctica docente. Lo encontré en este posgrado y durante el transcurso de los cuatro años que estuve diseñando unidades didácticas, sometiéndolas a mejoras con cada nuevo semestre y en cada grupo comprobé que las actividades basadas en las entonces “corazonadas” nacidas de mi vocación docente en combinación con la libre expresión de los alumnos permitían una mejor producción por parte de los alumnos. Al ser así una clase más ágil, “*menos aburrida*” (en términos de los estudiantes); y sobre todo, en todo el proceso de la maestría, no se perdió la buena relación con los estudiantes aun en los semestres de ajustes en la transformación de mi persona como docente creativa. En total el proceso de transformación de la maestra tradicional a la maestra creativa se enmarcó del semestre 2011 – 1 al 2014 – 2. Como ya lo precisé en el capítulo I de esta investigación, dos años estuve colaborando con alumnos de la FCA y los dos años siguientes fui transferida a la FLL. En total trabajé con catorce grupos con un volumen de ciento quince alumnos.

Con la ayuda de mi director de tesis, de mis maestros en las clases de maestría y con mis compañeros encontré que si bien me adentraba en caminos desconocidos, me sentía alentada pues todos en la maestría habrían de andar sus propios caminos y descubrirse como docentes creativos por igual. En mi caso, mis caminos me brindaban la oportunidad de explotar, de conocer, de penetrar en mi personalidad como docente y como persona para obtener los principios y fundamentos de mi transformación como docente. Una vez más, aclaro que, el objetivo principal de este estudio, pero que siguió siendo uno de los principales, fue el de hacer que los alumnos

sintieran menos temor, recelo e inseguridad a aprender inglés. Sorprendentemente no tardó en dar un giro la investigación en cuanto a los sujetos de estudio. Los alumnos pasaron a ser los beneficiarios de la que se convirtió en el centro de este estudio: la asesora. De su transformación de maestra tradicionalista a una maestra creativa y propositiva. Para lograrlo me abrigué de los teóricos que sustentan este estudio. Todos ellos tienen varios objetivos en común:

- Dejar que el alumno sea el protagonista y responsable de su aprendizaje, (Aebli, 2002)
- Dejar que él sea quien manipule y experimente con la lengua, (Cassany, 2007).
- Que ellos sean propositivos, creativos, dinámicos y pierdan el temor y la inseguridad a aprender, (Charur, 2009).
- Que el docente sea también un aprendiz, uno más de la clase, (Santoyo, 1981).
- Que el aprendizaje se debe vincular a la realidad de los alumnos, a su aquí y ahora, (Aebli, 2002).
- Que un libro de texto no puede sustituir ni reemplazar la creatividad y el ingenio de los alumnos (Toro, 2008).
- Que debemos darle el tiempo necesario a los alumnos para que logren su propio aprendizaje, es decir, no estar atados a un programa que apresura. Ya lo dice mejor José María Toro (2008)

“lo lento nos pesa, nos cansa, nos abruma y nos aburre. Por ello resulta difícil apreciar los beneficios de las pausas y de vivir el instante. La pedagogía del corazón es latido, pulsación y no taquicardia, evitar caer “presa de la prisa” nos anima a hacerlo todo sin prisas pero sin pausa”.

- Que el docente se redescubra, se re encuentre y se asombre viéndose a sí mismo como procurador de creativos (Espíndola, 1996),
- Que sea versado con las mejores metodologías, técnicas, métodos y enfoques que le permitan hacer de su clase un momento donde el tiempo no se perciba, donde los alumnos disfruten estar, (Magos, 2011).
- Que el docente de lenguas se re defina como profesional y se sensibilice a las necesidades de los alumnos y de su función y tarea en este mundo globalizado, (Magos, 2010).

Nuestro objetivo como educadores es que los alumnos después de pasar por nuestras aulas puedan percibir en sí mismos un cambio para ser mejores. No sólo en conocimientos pero también en principios, valores y de cultura. El trato a diario, en especial en las lenguas, les obliga a estar constantemente en relación con diferentes personas. La variación de edades, profesiones, intereses, personalidades enriquece la sensibilidad y el tacto de las relaciones humanas en la clase de lengua. Es cierto, que todo puede limitarse a la relación de compañerismo en el aula, pero cuando este vínculo rebasa los límites físicos de la escuela y del tiempo entonces hemos encontrado que nuestro tiempo con ellos termina pero nuestro desempeño ante ellos puede perdurar toda una vida en su recuerdo. En mi experiencia personal, estos

referentes teóricos fueron los indicados en el logro del objetivo de esta investigación. Pueden funcionar como antecedente para otros estudios pero su esencia puede variar de acuerdo a las características del escenario a investigar, en especial, de la personalidad del docente que desee llevar a cabo este tipo de transición. No es una transición fácil ni con tiempos específicos. Para empezar a notar los cambios hay que atreverse a levantar la vista, imaginarse un camino a la salida de la caverna de la tradición y de los esquemas impuestos y atreverse a zafar los grilletes. Al principio hay que cargar un poco las cadenas y los grilletes, esto hace arduo el camino al principio, después el peso cede a medida que aprendemos a hacer de lado esas rígidas y limitadas enseñanzas de la caverna. No es fácil, no sólo porque siempre se nos ha acostumbrado a seguir estos patrones como miembros de una sociedad o círculo social. Simplemente buscamos pertenecer y ser aceptados. En un momento, hacia la redacción del capítulo III, buscaba opciones para hacer una analogía que diera cuenta clara de mi experiencia, transformación y sentir durante el transcurso de esta investigación. Consideré dos opciones, una canción llamada “castillos en el aire” porque en ella se plasma de manera una manera bella y genuina todo lo que somos capaces de hacer, de crear tan solo con escaparnos un poco de las ataduras de la razón. Dejando que nuestro corazón y convicciones, nuestra parte creativa nos lleve a lograr cosas que muy pocos se atreven a realizar.

Deseché esta bella narración porque en ella al final héroe es condenado a vivir como los demás: vestido de cordura. Y para crear no se necesita mucho de la razón, más bien del duende del amor que tiene mucho que ver con el corazón. Como en mi caso no deseo volver a la atadura y limitaciones de los programas restringidos y rígidos opté por elegir la metáfora del mito de la caverna. Si bien no vivía totalmente en la oscuridad (recordemos mis destellos de creatividad) de la clase tradicional, tampoco me atrevía a salir de ella completamente porque todos a mi alrededor parecían confiados y totalmente cómodos en ella. Más no quería, no aceptaba verme como uno de ellos. Llegaron los primeros haces de luz cargados con mayor intensidad a través del hueco que dejaron los grilletes al arrancarlos de la pared. Veía las sombras y volteaba a ver por el hueco, allá había un panorama diferente, desconocido, sí, pero más atractivo que las sombras. En ese panorama había haces de luz fugaces como relámpagos pero cuya luz deslumbra y no es fácil de ignorar. Llegó el momento que me armé de valor y me dispuse a caminar un poco y pude ver la luz con mayor claridad, sin la limitante de la barda de piedras. Así pues, andando el camino, logré ver la luz al principio tenue, difusa, vaga... finalmente la pude ver cada vez más clara, más nítida. Es una luz esplendorosa, seductora, interesante, y a su vez, generosa, estimulante, sutilmente comprometedora: esta maestría. Cuando finalmente empiezas a ver los destellos de toda la riqueza que puedes obtener de esta luz, es difícil dejarla. Todo lo contrario, buscas prepararte más para poder percibirla de mejor manera y comprenderla mejor. En este momento, después de recorrido este camino de cuatro años no, no estoy dispuesta a dejarla ir. Me sedujo por completo y cuidaré que no se apague. Me aventuré a andarla y fue que gracias a ella pude ver la luz en los caminos ya descritos en el capítulo III.

No fue difícil burlas a los centinelas. Están bastante enfrascados en su tarea de ver las sobras por igual. Ya afuera de la caverna me encontré con varios caminos, era como

estar en el país de las maravillas, los caminos tenían nombre, personaje, indicaciones, beneficios y las consecuencias de andarlos. Me dispuse a ver todas las opciones que se me ofrecían y entonces me puse a seleccionar los que se antojaban aliados de mi objetivo de convertirme en una maestra creativa. Hay que aceptarlo, no fue sencillo escoger. Además, cuando veía uno, se aparecía otro, y otro, algunos engañosos y hubo que desecharlos, no porque no fueran válidos y confiables, pero no me amparaban en mi objetivo. Siempre estuve acompañada por mis autores, por sus sabías enseñanzas pero yo tenía que descubrir por mí misma el origen de la luz en cada uno de los caminos. Algunas veces la luz se tornaba débil, difusa, difícil de seguir. Mi cabeza era un torbellino de información por asimilar y que ansiaba comprender y dominar. Me dolía dejar mi “zona de comodidad” por darle un nombre. Los caminos en ocasiones parecían largos, muy largos y el trabajo bastante arduo. ¿Por qué andarlos, si para otros permaneciendo en la caverna obtienen resultados y evitan las complicaciones de explorar lo desconocido? Resulta curiosa la percepción humana, mientras para unos lo desconocido resulta atractivo, para otros representa desconfianza, peligro. Por ello deseché la metáfora de los castillos en el aire. De haber sido así, hubiera tenido que renunciar a la luz que ahora tengo y regresar a la caverna. Lo peligroso de regresar sería experimentar una honda inconformidad de regresar donde estaba, pero esta ocasión habiendo conocido y vivido situaciones, indudablemente sin comparación, estaría sobreviviendo sofocada por las limitaciones de la caverna y negada a su posible perenne oscuridad. En los siguientes apartados se presentarán las maneras como esta luz se derramó en el ser, hacer y saber ser de la docente, los alumnos y de aquello que día a día nos ocupa como docentes de lengua.

II. La transformación de la docente la ilumina en su nuevo ejercicio docente.

Durante nuestra formación disciplinaria en la caverna a menudo se escucha, estudia y evalúa terminología como: métodos, enfoques, enseñanza – aprendizaje, andamiaje, socialización del aprendizaje, y aprendizaje significativo. Tal vez por la falta de experiencia, por los años jóvenes, por varios factores y actores, no se logra comprender del todo lo que en realidad representa y encierra el concepto de aprendizaje significativo. Se tiene la falsa creencia ante la falta de experiencia y de ahondar en el tema, de que presentarle al alumno esquemas de gramática duros y sistemáticos acompañados de ejercicios de fijación es el aprendizaje significativo (a menos que la finalidad del curso sea éste: aprender gramática). Pedirle al alumno que se aprenda de memoria listas y listas de vocabulario, pedirle que lea libros y entienda la cultura de la lengua meta por lo que se presenta de ella en el libro de texto es para muchos docentes además de enseñar inglés, cumplir con el programa. Un docente capaz y profesional si lo logra en el tiempo indicado. “*Después de todo si el alumno tiene empeño lo aprenderá, yo cumplo con mi parte*” esta es una afirmación que representa fehacientemente los principios del sistema de la caverna. Sometiendo al alumno a esta excesiva carga de trabajo logran que el chico no sólo aprenda sino también, empiece a sentir cierto rechazo a la lengua. Nada más alejado de un aprendizaje significativo que esta percepción de la enseñanza.

Quien “enseña” de esta manera, “engaña y se engaña” de esta manera. Puede ser que esta “propuesta metodológica funcione con algunos o pocos alumnos, pero no con la mayoría. Para poder palpar los cambios en mi persona como docente tuve que sufrir, en ocasiones el enfrentamiento de despojarme de mis convicciones de que la gramática es vital en algún momento en la clase de lengua. Más que vital, la protagonista. Sin darme cuenta hacía un marcado uso del enfoque formalista como si la mayoría de mis alumnos fueran a ser traductores o “gramatólogos”. ¿Qué fue lo que realmente se transformó en mí después de haber andado los caminos y haber descubierto la luz? Veamos:

- Lo que en realidad significa una unidad didáctica.

Antes de esta maestría, ya había trabajado el sistema 4Mat de McCarthy en un curso de actualización docente. Apliqué las ocho etapas que conforman el ciclo y fui observada por tres compañeros de trabajo y por el que ahora es mi director de tesis. Me gustó la forma de fluir de la clase pero no lo seguí aplicando. Intenté hacerlo pero pudo más en mí el buscar “qué” hacer con los alumnos en clase y no el “cómo”. Ahora, después de esta investigación, veo con mayor claridad la riqueza que se puede obtener de una unidad didáctica con objetivos claros y bien trabajados. Porque no es sólo hacer una secuencia de actividades sino *“un conjunto de actividades cuidadosamente seleccionadas y ordenadas para permitir a nuestros alumnos que reciban datos, los integren a sus esquemas cognitivos y produzcan de tal forma que podamos percibir en ellos un adelanto en sus aprendizajes”* (Magos, 2011, p.5)

- Cuidado de las diferentes maneras como los alumnos perciben y entienden información.

Una cuidadosa selección de materiales que ofrezca información dirigida a los alumnos, respaldada por materiales donde se exploten las imágenes, la repetición en forma de juegos de papeles, audios y ejercicios de fijación y reflexión nos darán mayores posibilidades de estar abarcando diferentes estilos de aprendizaje. Los alumnos frecuentemente comentan la manera como les es más fácil percibir y asimilar la información. Gracias a sus comentarios tuve la oportunidad de adecuar materiales que les fueran más interesantes y significativos en el proceso de aprender lengua. Aprendí a escuchar a mis alumnos, a estudiar su lenguaje corporal, sus comentarios en clase y entre ellos, de lo que se presentaba en clase de manera inesperada. *“Esta pedagogía del acontecimiento exigía de mí otra presencia, otro modo de situarme y de intervenir, otro rol, requería otras cualidades en las que no me había formado en mi preparación profesional”* (Toro, 2012, p.43).

- Hacer del aprendizaje de lengua, un medio de comunicación y no un medio para memorizar reglas y palabras.

Aprender una lengua es saber comunicarse en la lengua extranjera. Para aprenderla hay que usarla a cada momento en el aula. No hay otra manera de

comunicarse con el docente que con la lengua meta. Entre más práctica, mayor seguridad al usar la lengua, mayor fluidez y precisión sin hacer un uso excesivo de reglas gramaticales. La tarea es ayudar a los alumnos a usar las frases, palabras y estructuras correctas de acuerdo a la situación y contexto de la comunicación. *“Los ejercicios de clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación...los alumnos se implican totalmente en el trabajo porque tienen alguna motivación, participan libremente y con creatividad, intercambian entre ellos algún tipo de información y reciben una evaluación de la comunicación realizada”*. (Cassany, 2007, p.87)

- Mejor manejo de materiales tanto como auténticos y didácticos.

Los libros de texto, materiales auténticos, o semi – auténticos muchas veces ofrecen ejercicios y prácticas que pueden ser modificadas, ampliadas, adecuadas a las necesidades de los alumnos. Estas necesidades pueden variar de acuerdo al nivel en el que se encuentran, estilo de aprendizaje y grado de dificultad del material. Al considerar estas variantes podemos ofrecer a nuestros alumnos materiales y actividades que formen parte de un proceso para guiarlos o acompañarlos durante su aprendizaje o adquisición de la nueva información morfosintáctica, lexical y pragmática en su aprendizaje de la lengua. *“Para la clase de lengua son materiales curriculares, es decir, materiales que nos ayuden a desarrollar el currículum: textos reales, de la prensa, audiovisuales, de consulta en bibliotecas, material elaborado por el maestro...”* (Cassany, 2007, p.73)

- Más versada en la aplicación de los principios de los métodos y enfoques comunicativos para la promoción de la creatividad y el aprendizaje significativo.

Después de haber armonizado mi concepto de la importancia de la gramática en la clase de lengua y haber seleccionado materiales auténticos y diseñando materiales que orientaran a los alumnos a comunicarse, tuve una percepción diferente de los métodos comunicativos en la práctica real en el aula. Se buscaron textos escritos y audiovisuales, se diseñaron hojas de trabajo con la finalidad de promover la discusión de los alumnos en base a la cultura y a sensibilizarlos en cuanto a la importancia de saber expresarse en inglés. Otra estrategia, aunque simple y no nueva es la de obligar a los alumnos en todo momento a preguntar y contestar en la lengua meta, a preguntar “How do you say?” (¿Cómo dice...?), a saludar y despedirse de igual manera, en sí, a usar la lengua hasta para las muletillas. Después de todo el objetivo es *“ya no aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. De este modo, las clases pasan a ser más activas y participativas... se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales”*. (Cassany, 2007, p.86)

- La diferencia entre memorización, aprendizaje y aprendizaje significativo.

Sabemos por nuestro teórico Zarzar Charur (2009, p.28) que para lograr que los alumnos en verdad logren un aprendizaje significativo es necesario manejar la información que les presentamos en los tres niveles de adquisición: conocer, comprender y manejar la información. De esta manera los alumnos podrán recordarla y repetirla, explicarla y parafrasearla y lo más importante; de utilizarla, aplicarla y transferirla. De considerar al libro de texto como el timón del curso de lengua y los tiempos inamovibles lo único que logramos con la mayoría de los alumnos, es dejar la información, en el mejor de los casos, en la etapa de comprensión. Aunado a esta limitante si no hay más materiales que el libro de texto, copias de ejercicios gramaticales y una película para “entretener a los alumnos”, los alumnos asumen que no aprenden porque “inglés no es para ellos” cuando antes bien los materiales no son los adecuados para ellos.

- Capacidad para diseñar unidades didácticas con diferentes propósitos.
 - Lexicales: desarrollo y práctica de vocabulario.
 - Culturales: Sensibilización de los alumnos a la cultura de la lengua meta y de la lengua materna en primer orden. Poco a poco guiarlos a una cultura universal.
 - Gramaticales: Aprendizaje de las estructuras y reglas morfo sintácticas de la lengua.
 - Comunicativos: Utilizar la lengua para comunicar o entender un mensaje sin reparar demasiado en las estructuras formalistas.
 - Integración grupal: Al margen de los objetivos temáticos tenemos la integración del grupo para facilitar el aprendizaje y las relaciones entre los miembros del mismo.
- Saber dar el tiempo necesario para que los alumnos asimilen nuevos conocimientos.

En varias ocasiones caemos en el ritmo de los tiempos que nos marca el calendario escolar. Programamos exámenes y; en este afán, nos apresuramos a cumplir con los temas establecidos para cada evaluación. Asumimos que si el alumno no aprende, es porque no se aplica o no se ha hecho responsable de esta obligación. Muchas veces es cierto, los alumnos tienden a calcular el grado en el que el docente es permisivo. Esto lo podemos saber, como docentes, ante las actitudes y comentarios de los alumnos en clase. Generalmente los alumnos con cierta dificultad para entender un tema se acerca y manifiesta esta inquietud y solicita apoyo por parte del docente. El alumno, en este caso, está en el intento de aprender, sólo es cuestión de más tiempo y más práctica. Darle su tiempo a los alumnos es aplicar lo que Toro (2012, p. 203 - 204) llama *lentificación* y esta no es más que: “*un ritmo sostenido, relajado pero intenso, conseguido a base de estructurar convenientemente las situaciones, crear latencias, demoras y pausas así como por el ritmo, tono y volumen de cuanto*

se hace... la lentificación es necesaria para la educación más centrada en los procesos que en los productos o resultados finales”.

- Mayor capacidad de argumentación ante los lineamientos de los programas establecidos y de los haceres de la práctica docente tradicionalista.

Es claro en este estudio que las de las ataduras más fuertes del sistema de la caverna es el mostrarse autoritario y utilizar el libro de texto como el recurso que dicta los tiempos, temas y estilo de los materiales adicionales en el curso de lengua. Por igual he planteado que los alumnos se acostumbran a este tipo de dinámica, han sido domesticados y asumen que es la manera de aprender inglés. En esta investigación, durante la aplicación de los materiales que se conjugaban en las unidades didácticas los alumnos en un inicio se muestran inseguros de aprender sin libro de texto, otros asumen que es una clase un tanto informal y que el docente será permisivo. De igual manera se hizo hincapié de que, los alumnos al verse involucrados por los materiales, las dinámicas y el ambiente de la clase se olvidan del libro y se involucran en la información que se está trabajando. No es que un libro de texto sea totalmente innecesario, sólo es que deben ser *“entendidos como un recurso, una ayuda, eligiendo siempre el que nos deje mayor capacidad de maniobra y adaptación a las necesidades diversas de los alumnos”.* (Cassany, 2007, p.73)

- Mayor capacidad de apertura ante las propuestas de los alumnos.

Debido al sistema de evaluación de la caverna con exámenes establecidos en fechas y con la medición del tiempo dejamos de lado las propuestas de los alumnos. Se cree que “perdemos el tiempo” y que los alumnos “quieren salirse con la suya”. Otros colegas opinan que le quitamos formalidad a la enseñanza. Si el objetivo es que los alumnos manipulen y adquieran la lengua: que hagan lo que quieran, lo que propongan pero que se vea que lo trabajado en clase rinde fruto en su lenguaje, en su output. De esta manera estaremos promoviendo el aprendizaje significativo de los alumnos *“El aula escolar no ha de ser un auditorio, sino un taller, un lugar donde el alumno logre, trabajando, el conocimiento y la habilidad, y no un lugar donde se le inculcan saberes... un lugar en el que, bajo la dirección del maestro se adquiera la técnica del trabajo, y sobre todo la técnica de alcanzar mediante un saber, un nuevo saber”.* (Gaudig en Aebli, 2000, p.310)

- La creatividad como parte esencial de la clase en todo momento.

Sin importar la edad, número de alumnos, horarios y estilo de aprendizaje siempre hay oportunidad de provocar a los alumnos para que sean creativos. Sólo tenemos que intentar, como docentes, propiciar u ofrecer una clase a los alumnos donde tengan libertad para proponer es una manera de invitarlos a que exploren su propia creatividad, a que la descubran, la re descubran o regresen a sus orígenes antes de ser contaminados con el desarrollo racional y consciente de la maduración de sus

“estadios mentales”. No estoy declarada en contra totalmente de estas contribuciones de los grandes psicólogos. Sólo es que encuentro una excelente mancuerna entre estas teorías formalistas y las lúdicas para propiciar el aprendizaje de los alumnos. En los jóvenes no es difícil hacer que este temor a re encontrarse con su parte lúdica y creativa aflore. Ya lo comenté en el capítulo III de esta investigación. Los jóvenes estudiantes de la facultad de contabilidad son de lo más creativos cuando se les sabe motivar y se les da espacio para crear. De la Herrán en Alsina (2009, p.174) refiere a un decálogo de intenciones educativas para el aprendizaje creativo en el cual el seis establece que *“Promover la creatividad del alumnado desde un amplio abanico de técnicas, especialmente, dinámicas de aprendizaje por descubrimiento, tanto individuales como cooperativas”*.

La luz de todas estas propuestas la pude constatar con los grupos de CELyC, en especial un grupo de siete estudiantes: cinco mujeres y dos hombres. En base a las unidades didácticas basadas en una propuesta de ser ellos los protagonistas de su aprendizaje lograron consolidarse como una comunidad de aprendizaje. En el momento de aplicar conocimientos en proyectos, ellos colaboraban de manera armónica opinando, sugiriendo, seleccionando las mejores opciones para el producto final a presentar. Sólo una persona de las siete, no logró entrar en la dinámica del grupo a pesar de que ellos lo acogieron de manera que se sintiera parte del mismo. Lograron siempre trabajar en equipo con o sin esta persona. Cabe destacar que a una semana para terminar semestre tuve que ser intervenida quirúrgicamente y convalecí casi tres semanas. El grupo siguió trabajando sin mi presencia y en nueva fecha, debido a mi estado de salud, presentaron el proyecto que ellos habían trabajado para evaluación final. Nuestros teóricos en esta investigación apuestan totalmente que para que en verdad los alumnos experimenten, vivan un aprendizaje significativo necesitan, en primer lugar, estar motivados. Esta motivación surge cuando ellos se encuentran haciendo y diciendo siempre en la clase y conectando cada tema con la realidad propia. Lo que es cierto es que, lo que para un alumno es significativo, para otros deja de serlo. Sin embargo este tipo de percepciones, o de variedad de intereses es lo que puede propiciar una discusión que genere ideas, temas, actividades que sean la antesala de un proyecto en el que los alumnos demuestren su creatividad. Esto en palabras de José María Toro sería llamada la pedagogía del encuentro... *“Es entonces cuando la pedagogía pasa a ser la aplicación de lo que uno sabe a un aprender de aquello que aplica... Maestro es aquél cuya presencia o intervención permite o suscita que “algo suceda”... (Toro, 2012, p.45)*

La creatividad y espontaneidad de un grupo de seis personas con edades entre los veintiuno y cincuenta años se organizó de tal manera que tal pareciera que no había diferencia de edades. De igual manera en un grupo de casi cuarenta alumnos de básico II en contabilidad. Ellos se organizaban de acuerdo a sus espacios entre clases, prácticas o trabajo de medio tiempo. La dinámica de dejar a los alumnos descubrir y desarrollar sus propias técnicas y estrategias para aprender es en un momento inicial demandante y hasta frustrante para los alumnos cuando se ven obligados a hacer en todo momento, poco a poco la actitud cambia hasta que lograr percatarse de todo lo que logran hacer y decir sin el apoyo de textos escritos y tan sólo con un poco de constancia y compromiso con la clase. Es, en verdad gratificante

para los participantes en clase, tanto alumnos como docente, el ver que el esfuerzo de hacerles entender con hechos que sólo utilizando, explotando la lengua es como lograrán aprenderla. Muchas veces no es una labor fácil pues a los estudiantes desde las etapas de la educación básica no se les enseña, en realidad, a desarrollar sus habilidades lingüísticas ni en la lengua materna. Mucho menos a desarrollar sus procesos mentales básicos en su totalidad y rara vez algunos alumnos logran desarrollar procesos mentales avanzados. Tal vez porque según McCarthy, estos alumnos son totalmente racionales y prácticos. El reto es tal vez mayor en las etapas de la enseñanza superior, se debe al menos tratar de sensibilizar o desarrollar estos procesos mentales tanto básicos como avanzados. Y si no es posible, al menos a ayudarles u orientarles para que ellos descubran su estilo de aprendizaje.

En este estudio mencioné que al no encontrar muchos elementos en el libro de texto para mantener la atención e interés de los alumnos me avoqué a buscar materiales, dinámicas y actividades que hicieran la clase fluir. Que el tiempo de dos horas, lejos de ser un momento de tedio, fastidio y hartazgo, se tornara un breve espacio para aprender. Hacer sentir a los alumnos que el tiempo no pasa, que no es suficiente, que terminaran diciendo: “¿ya se acabó la clase?”, “¿Ya nos vamos?”. Lo logré aun antes de iniciar esta aventura en la maestría. Lograba hacer de la selección y organización de las actividades un buen plan de clase, pero aún no se le podía llamar una verdadera unidad didáctica. Por supuesto que de alguna manera, por intuición o por empirismo, tenía fundamentos teóricos y filosóficos pero no los podía haber mencionado con tanta claridad como ahora. Ahora diseño mis unidades didácticas y también rescato materiales valiosos tanto didácticos como auténticos para ofrecer a los alumnos un contexto dinámico, interesante, lo más auténtico posible a la realidad de la lengua meta. Ya no tengo en mente la pregunta: “¿Qué?”, sino el “¿Cómo?”. Disfruto de mi búsqueda de materiales y me motiva el llevar este material inédito a clase para que sea prueba de mejoras de acuerdo a los resultados obtenidos con los chicos y, por supuesto, con sus comentarios. Algunas ocasiones sólo basta adecuar, otras es preciso diseñar una segunda o tercera unidad didáctica sobre el mismo tema pero con diferentes matices. Ya sea el verbo “to be” para un enfoque formalista, situacional, cultural o lexical. Todo depende de los intereses de los alumnos y de la manera como ellos lo asimilen mejor.

Todo lo expuesto en el párrafo anterior no es una programación de unidades didácticas al libre albedrío o al gusto del docente. Simplemente es la adecuación de los temas en base a unidades didácticas que ofrezcan materiales y actividades interesantes a los alumnos pero respetando los estándares establecidos para la certificación de lenguas. Se prepara a los alumnos con los elementos necesarios para incrementar nivel de acuerdo a “*un currículo hecho para el alumno y no el alumno para el currículo. Hay un programa al servicio del maestro, pero no un maestro al servicio del programa*” (Toro, 2012, p.40) Pues “*Lo más habitual es que sean los ejercicios ya preparados y recogidos en los materiales editados los que den cuerpo y sostengan la mayor parte de las situaciones de aprendizaje escolar. Como todos sabemos dichos materiales son elaborados por otras personas totalmente ajenas al grupo y desconocedoras por completo de la situación específica y única del mismo*”. (Toro, 2012, p.41)

Por estas razones el diseñar unidades didácticas me ha llevado a no verlo más como una carga, como un trabajo arduo. Ahora lo disfruto. Sí, absorbe tiempo, pero los resultados en clase bien valen la pena. Ya sea que la unidad didáctica haya fluido no de la manera esperada, pero los comentarios de los alumnos ayudan al crecimiento y madurez profesional de la docente y al de ellos por igual. Como se puede ver, no hay mucho que perder, y si mucho que ganar en cuanto a aprendizaje y no sólo temático, también de valores. Lo único que hay que dejar muy en claro a los alumnos es que el no tener libro de texto no implica no trabajar o que la ausencia del mismo le reste formalidad al curso. Al contrario, exige el compromiso y constancia de los alumnos en su aprendizaje dentro y fuera de clase. Al darse cuenta los alumnos del compromiso real y que ya pueden hacer o decir algún tema estudiado en clase entonces el trabajo en clase fluye, no es una imposición, ni los alumnos lo toman como una carga. Ellos, inclusive, piden al docente un poco más, tanto en explicaciones, como en el ahondamiento de los temas y de mayores referentes para que ellos trabajen en casa. Aprenden a ser comprometidos pues el aprendizaje es motivante, siendo así, están ya en la fase del aprendizaje significativo.

III. Los alumnos una constelación de estrellas que hacen los caminos infinitos.

Es una realidad que entre los comentarios más comunes de los docentes está el de *“es un buen grupo, se trabaja muy bien con ellos”* o lo opuesto *“es un grupo difícil, es cansado hacerlos trabajar”*. Por igual se dice que *“es mejor la clase con grupos reducidos porque con los grupos grandes sólo unos cuantos tienen la oportunidad de participar y aprender”*. Antes de este estudio, debido a la falta referentes teóricos, compartía estos puntos de vista. Me sentía mucho más cómoda con grupos pequeños que con grupos grandes porque sí es cierto que entre más alumnos, todos demandan de la atención del docente. No es igual trabajar con seis o doce personas a trabajar con grupos de treinta a cuarenta alumnos. Si es más cansado pero con los grupos grandes por igual se puede hacer un buen trabajo si se aplican las técnicas adecuadas para grupos grandes. La clave es saber manejar técnicas adecuadas para el tipo de grupo que tengamos. Ya lo dice Zarzar (2009, p.107-152) en cuanto a la coordinación de grupos desde un enfoque operativo, propone algunas técnicas grupales centradas en la tarea y otras centradas en el grupo. La responsabilidad del docente al aplicar algunas de estas técnicas es la de saber seleccionar la técnica adecuada para el objetivo que se pretende, saber aplicarla en el momento preciso y saber desarrollarla correctamente. Todo depende el tipo de problema que surja en el grupo, puede ser de actitud, de mala comunicación, de grupos que se acaban de conformar. Estas situaciones siempre están latentes tanto en grupos grandes o pequeños. En cuanto a las actividades para el aprendizaje de los contenidos temáticos por igual existen técnicas, dinámicas y estrategias tanto para grupos reducidos y numerosos.

Sin embargo, es preciso señalar que no se puede tener siempre un grupo perfecto. Siempre habrá en un grupo un alumno o alumnos que no logran adaptarse a la dinámica del grupo. Que por mucho empeño del docente o del apoyo de los compañeros no logre adentrarse en el grupo. No importa si en un grupo numeroso o pequeño, ni la edad ni los horarios. Simplemente el alumno no logra llevar el ritmo de

la clase, no logra congeniar con los compañeros o es sólo que la dinámica del docente no es de su agrado y terminan por abandonar el curso o bien no logran acreditar el curso. Puede resultar incómoda la conclusión de que el alumno sólo pretendía “pasar” el curso mas no aprender. Especialmente si es un requisito de titulación¹. Cuando los objetivos de los alumnos es no tener problemas con las materias de la carrera, generar experiencia laboral y agilizar los trámites de titulación queda muy poco espacio para darle prioridad al aprendizaje de inglés. Es cierto que la motivación del alumno depende mucho de la metodología de clase, de la selección de materiales, de la presencia y actitud del docente, pero principalmente de lo que el alumno sea capaz de hacer a la brevedad posible en el curso en la lengua meta. Todos los factores participantes en la configuración de este estudio ofrecen bases para elaborar y seleccionar materiales interesantes, atractivos y significativos para los alumnos. Dentro de la elaboración de la unidad didáctica la cual cuida el orden y selección de actividades, ejercicios y materiales se engrana como si se tratase de una maquina lo más precisa posible para interesar a los alumnos en su propio aprendizaje. La selección de materiales ya no puede quedarse en el ¿qué? Sino en el ¿Cómo? Y ¿Cuándo? Los materiales pueden configurar una unidad didáctica con objetivos muy precisos en cuanto a lo que se quiera trabajar en clase y que los alumnos aprendan. La podemos configurar con objetivos lexicales, situacionales, fonológicos, culturales, y en términos de gramática dependiendo del tipo de curso que se esté impartiendo.

Así, si una unidad didáctica se diseñó con objetivos gramaticales, por ejemplo para aprender los tres futuros básicos (“will”, “be going to + verb, present continuous + adverb of time”), en otra ocasión se puede plantear el estudio de estos tres futuros pero con objetivos nocional- funcionales para que los alumnos sepan distinguir entre planes, intenciones y compromisos. O para acercar a los alumnos a la cultura de los países de la lengua meta como por ejemplo planes para “Thanks giving Day” festividad en Estados Unidos de América, o bien trabajar estereotipos en cuanto a la formalidad inglesa en cuanto a los compromisos. Es decir, las unidades didácticas siempre están en constante evaluación tanto del docente como de los alumnos. No hay una unidad didáctica que sirva como “comodín” o como “chip” que pueda funcionar de igual manera con un grupo y con otro aunque sean del mismo nivel y compartan varias características afines. Es por ello que es de suma importancia que el docente sea consciente del objetivo de los alumnos y tratar de persuadirlos a cambiar de parecer mediante la metodología, la practicidad de la lengua y del beneficio de aprender una lengua en términos de crecimiento cultural por igual. Muchas ocasiones se logra cambiar el objetivo de los alumnos de “ganar puntos” para “pasar” a entender los temas y aprender lengua. El reto se presenta en los alumnos que llegan con una actitud predispuesta como si nos dijeran con sus acciones e intentos en clase: “*ya ve maestro, cómo nunca voy a aprender inglés*”. Por su parte el maestro se integra a esta comunicación oculta asumiendo algo como: “*tienes razón, no vas a aprender inglés*”. Entonces los dos se encierran en esta dinámica y el resultado es un aprendizaje tormentoso para el alumno y una enseñanza estresante para el docente. Puede aplicarse una u otra estrategia pero habrá quien necesite de más tiempo, de un

¹ Necesidades normativas de Zabalza M.A.

aprendizaje no escolarizado, de una inmersión en la lengua meta, en sí, de factores que difícilmente se pueden recrear en un aula con plenitud.

Como ejemplo está el uso de internet para acercar a los alumnos lo más posible a la realidad de la lengua meta en cuanto a cultura antropológica y literaria. Proporcionarles por medio de esta poderosa herramienta las páginas más creativas y eficientes en cuanto al desarrollo de cada una de las habilidades lingüísticas y comunicativas de la lengua meta pero no se iguala con la posibilidad de estar totalmente expuesto al idioma de vivir en un país donde la lengua meta se habla. En síntesis lo que se trata de explicar es que todos como humanos tenemos destrezas y habilidades para ciertas áreas y otros para otras. Habrá quienes brillen más en la administración, otros en las ciencias exactas y otros en las humanidades. Por ello nuestros alumnos en nuestras aulas de lenguas son como una constelación de estrellas. Habrá quienes brillen con gran intensidad y se asemejen a las estrellas del amanecer, habrá quienes tengan un brillo de intensidad regular y quienes cuyo brillo sea suave, casi imperceptible, difícil de descubrir en el firmamento de estrellas. Pero desde otra arista estas estrellas tomen posiciones opuestas, los que brillan con intensidad pierdan brillo y quienes eran difícil de distinguir en cierta posición se tornen brillantes y excelsos como una Andrómeda o una Antares.

Cuando un docente logra este tipo de metamorfosis en los alumnos se está ganando el mejor regalo de la vida profesional. En muchas ocasiones no se trata de objetivos temáticos, metodología, didáctica o estudios sustentados en la psicología. En estos regalos lo que logra la conexión en el saber darse con los alumnos como docente y como compañero de aprendizaje. Ese darse se muestra desde la manera de saludarlos, de hablarles en clase, de sonreírles pero también de mostrarse enérgico de ser necesario. Esto es amor a la docencia, a los alumnos. Por ellos somos “docentes”, “educadores”, “decanos”, “pedagogos”, “maestros”, “guías”, “asesores”, entre otras acepciones. Sin ellos simplemente NO SOMOS pero ellos siempre podrán SER aun sin nosotros como educadores profesionales con títulos universitarios. La vida es el mejor maestro, y este regalo, nuestra vida, nos la regaló Dios.

Conclusiones

“Sólo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos”

Paulo Freire

Esta frase del singular pedagogo brasileño puede ser el fiel reflejo de la raíz de algunas prácticas de la educación tradicionalista que deterioran la dinámica de enseñanza y aprendizaje en la caverna. Ciertamente es que como parte de un sistema, debemos respetar la normatividad y desempeñarnos de acuerdo a lo que se nos señala. Como profesionistas debemos estar preparados para desempeñarnos en diferentes escenarios y aportar las mejoras pertinentes en materia de psicopedagogía, didáctica, filosofía, lengua o cultura en cuanto a la elaboración de los programas académicos. Si como profesionistas estamos capacitados para hacer mejoras entonces por qué la tendencia de adoptar las prácticas arcaicas de la educación tradicionalista. Puede ser que en la caverna al recibir un título universitario o uno normalista nos transformamos como personas. Parece que perdemos la noción del tiempo y nos olvidamos al paso de unos pocos meses o años de lo que nosotros éramos antes de adquirir el título de licenciados en educación, licenciados en lenguas modernas o cualquier título afín a la docencia. Casi inmediatamente, como un virus que ataca, la cabeza se empieza a llenar de ese humo extraño que nubla nuestra percepción y sensibilidad. Humo generado por la soberbia, soberbia y arrogancia que la falta de años y experiencia provoca. Pensamos que con nuestro título somos superiores a nuestros alumnos. Recién perdemos el miedo a estar frente a grupo como titulares y empezamos a establecer reglas como parte de un sometimiento para los alumnos más no como una especie de contrato que por igual involucra nuestro compromiso como docentes. La soberbia crece rápidamente para aplicarse en la clase como una autoridad incuestionable.

De manera automática nos adecuamos al sistema de la caverna. Todos trabajan así, y así nos afanamos en trabajar. Algunos docentes encuentran cierta satisfacción al ver el efecto de su autoridad en los alumnos. El sometimiento de los alumnos invita al docente a sentirse en un pequeño coto de poder que a la postre ofrece mayores desventajas al mismo docente que al alumno. Ante este poder o autoridad el docente en automático siente que no es necesario mejorar la práctica docente pues el objetivo de “adiestrar” al alumno está en marcha. Deja de lado la opción de zafarse los grilletes que los centinelas de la caverna le han impuesto. En un corto periodo de tiempo se ha acostumbrado a estas amarras y le resulta si no imposible, al menos difícil preguntarse qué tipo de docente sería de no haberse acostumbrado a las ataduras. En mi caso en particular decidí salir de la caverna, en la cual, debo reiterar, nunca encontré cierta

coherencia entre lo que se me pedía lograr con mis alumnos y lo que se me imponía como sistema de trabajo.

Debo decir que queda a la opinión de cada lector en qué escenarios y de qué dimensiones es la caverna. Algunos pueden ubicarla en cada docente que se niega la oportunidad de desarrollarse como docente. En el salón de clase o en la institución educativa para la que se trabaja, y, hasta en el sistema educativo del país. Más desde mi experiencia considero que la caverna nos la creamos nosotros mismos como docentes cuando nos sentimos satisfechos con nuestro ejercicio docente y cuando nuestra estabilidad laboral no se pone en riesgo. Las sombras son esas viejas usanzas de la educación tradicionalista: la clase expositiva y considerar a los alumnos como auditorio; como objetos de enseñanza. La implementación de programas establecidos sin tomar en consideración las necesidades de los alumnos para conformarlos de manera más congruente con sus expectativas. El uso de materiales como el libro de texto como una imposición cuando se puede diseñar unidades didácticas de acuerdo a los avances de los alumnos, a los tiempos adecuados, a las necesidades y momentos del grupo pero en margen a los conocimientos necesarios para cursar el siguiente nivel. Los centinelas son representados por nuestros mismos compañeros de profesión y nuestros superiores.

Tal vez es que han encontrado la satisfacción de desempeñarse sin problemas dentro de las tradiciones de la caverna que cuando alguien intenta hacer algo diferente sienten amenazado al sistema que tantos bienes y satisfacciones les ha proporcionado. La llama que produce las sombras es el origen de esa información que nos permite conocer sólo lo suficiente. Lo que el sistema desea informarnos y de la manera que ellos lo deciden. La salida a la luz, a la superficie, todo ese vasto bagaje de información que se nos presenta de una u otra manera, o de mil formas. Al salir encontré el sustento teórico para mi intuición o mis “corazonadas”. Me sentí respaldada, identificada y amparada por los teóricos que me acompañaron en mi trayecto a la luz. No fue sencillo a pesar de haber tenido cierta tendencia a innovar en los entonces planes de clase o en las actividades aisladas que adecuaba para mis alumnos al inicio de mi ejercicio docente.

Ya afuera en la luz se descubren maneras diferentes de ver la realidad. En este caso, en mi ejercicio docente descubrí valiosos elementos por medio de los teóricos que me acompañaron en mi trayecto para salir de la caverna y ya estando fuera de ella. Esta travesía me puso en conflicto con mi instrucción psicodisciplinaria así como con mi experiencia al aprender inglés. Todos los caminos presentaron grados de complejidad y dificultad. Sin duda, y debido a mi formación los caminos que requirieron de un esfuerzo mayor fue el camino de la gramática en la clase de lengua y el del diseño de unidades didácticas en torno al sistema 4Mat y las fases de la unidad didáctica de Magos y Ciliberti, así como el de la creatividad. Los caminos de los métodos y

enfoques para el aprendizaje significativo, el camino de la cultura y el camino de las TIC's en la clase de lengua, el camino de los grupos de aprendizaje fueron andados con altas expectativas las cuales fueron cumplidas en su mayoría aunque otras no del todo. Y lo es así porque al salir de la caverna y haber andado estos caminos me he encontrado con una verdad: los caminos no tienen fin. Son caminos que siempre ofrecen elementos nuevos que aprender, que integrar, que experimentar en la clase de lengua y superar lo logrado con este estudio. Los caminos invitan a no abandonarlos, nos invitan a permanecer en ellos. Es como una cadenita de placeres benévolos que es difícil de dejar. Puedo decir que si genera un cierto tipo de adicción. En los caminos, entre más se descubre, más se sabe y entre más se sabe, más se desea aprender.

Se obtiene un aprendizaje el cual se debe compartir con los colegas, con los superiores pero sobre todo con los alumnos. Es mi intención compartir con mis alumnos mis nuevas habilidades como docente de inglés y lograr cimentar en ellos la búsqueda de aprendizajes significativos no sólo en el salón de clase de lengua sino en su estancia en la educación superior así como en las experiencias de la vida diaria. Mis caminos no se han terminado, no tienen fin, estoy en ellos y con gusto me dispongo a seguirlos recorriendo. Se me encontrará con compañeros docentes en diferentes etapas de crecimiento y madurez profesional de quienes por igual espero aprender y por igual contribuir con mi trabajo a su crecimiento y mejora de la enseñanza de lengua, de la enseñanza de inglés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ▣ Alsina P. et al. (2009). 10 ideas clave. El aprendizaje creativo. España. Editorial Grao.
- ▣ Cassany D., et al. (2007). Enseñar Lengua. 11a edición. México. Colofón Editorial Grao.
- ▣ Cassany D. (1993). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona, España. Editorial Grao.
- ▣ Ciliberti A. (1997). Manuale di Glottodidattica. Firenze. La Nuova Italia.
- ▣ Dudeney & Hockly. (2008). How to teach English with technology. Third impression. UK. Pearson Longman.
- ▣ Espíndola JL. (1996). Creatividad, estrategias y técnicas. México. Pearson.
- ▣ Espíndola JL. (2000). Reingeniería educativa. El pensamiento crítico: cómo fomentarlo en los alumnos. Colombia. Editorial Pax.
- ▣ Gimeno S. et. al. (1997). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
- ▣ Hans A. (2002). 12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la tecnología. Madrid. Narcea ediciones.
- ▣ Krashen (2009) D. S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon Press Inc.
- ▣ Kolb A.D. (1984). Experiential Learning. Experience as the source of learning and development. New Jersey. Prentice – Hall.
- ▣ Littlewood W. (1998). La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo. UK. Cambridge University Press.
- ▣ Magos G. J. (2010). La Administración de la Clase de Lengua y la Investigación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. En Pensar Lenguas: Memorias de la Segunda Jornada de Investigación en Lenguas. Pp. 1 – 10.
- ▣ Magos G. J. (1997). La Educación Lingüística, Técnica, Pluralidad y Complejidad de sus Competencias. UAQ-FLL.
- ▣ Magos G. J. (2011). Reflexiones Sobre La Didáctica de La Gramática. México. UAQ.
- ▣ Magos G. J. (2001). Temas de Actualización Docente. México. CETis 16.
- ▣ McCarthy B. (1987). The 4 mat system, teaching to learning styles with Right / left Mode Techniques. Evanston, Illinois. Northwestern university,
- ▣ Pérez G. Ángel I. Cap. V. Comprender la Enseñanza en la Escuela. Modelos Metodológicos de Investigación Educativa.
- ▣ Pérez G. Ángel I.(2012). Educarse en la era digital (La escuela educativa). Madrid. Ediciones Morata.
- ▣ Read C. (2007). 500 activities for the Primary Classroom. Thailand. Macmillan.
- ▣ Salgado G. E. Conocimiento y Aprendizaje. Fotocopiado S/R.
- ▣ Sefchovich G. (2010). Creatividad para adultos. Trillas. México.

- ▣ Thornbury S. (2008). How to teach vocabulary. Seventh impression. UK. Pearson Longman.
- ▣ Toro J.M. (2012). Educar con “co-razón”. 12ª edición. España. Descleé.
- ▣ Vivante, M. D. (1999). De carne, Hueso y ...Palabras. (el lenguaje verbal). Buenos Aires. Magisterio del río de la plata.
- ▣ Zabalza M. A. (1991). Diseño y desarrollo curricular. Cuarta edición. Madrid, España. Editorial Narcea.
- ▣ Zarzar C. C. (2009). 10 habilidades básicas para la docencia. Segunda re impresión. México. Editorial Patria.
- ▣ Zarzar C. C. (1980). La Dinámica de los Grupos de Aprendizaje Desde un Enfoque Operativo. En Perfiles Educativos, No. 9.
- ▣ Zarzar C. C. (2000). Temas de didáctica. Reflexiones sobre la función de la escuela y del profesor. Primera impresión. México. Editorial Progreso.

Citografía

- ▣ http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Libros/PsE/DINAMICA_DE_GRUPOS.pdf
- ▣ Bengoa M. (2008). Flase Beginners. 2013, de Wordpress Sitio web: <https://bengoa.wordpress.com/2008/03/06/false-beginners/>
- ▣
- ▣ Cakir I. (2006). Developing cultural awareness in Foreign language teaching. 2013, de Kirikkale University Sitio web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494346.pdf>
- ▣ Collantes C.F. (2012). El tratamiento del error en la clase de ELE. ¿Cómo debemos actuar?. 2014, de Universidad pontificia de Salamanca Sitio web: <http://www.fidescu.org/attachments/article/72/Fernando%20Collantes%20Cortina.pdf>
- ▣ Dominguez G.P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza de español como lengua extranjera. 2014, de Universidad de la laguna (Tenerife) Sitio web: http://www.marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf
- ▣ Santoyo R. (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. 2013, de UNAM Sitio web: http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/ED/DC/AM/08/Algunas_reflexiones.pdf