

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EVALUACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Domingo Alberto Vital Díaz
Coordinador de Humanidades

Dr. Adrián Curiel Rivera
Director del CEPHCIS

CENTRO PENINSULAR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Laura Hernández Ruiz
coordinadora

Nuevas tecnologías en la evaluación de lenguas extranjeras



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Mérida, 2018

Primera edición: 2018
Fecha de término de edición: 10 de septiembre de 2018

D. R. © 2018, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Ciudad Universitaria. Del. Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

CENTRO PENINSULAR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
Ex Sanatorio Rendón Peniche
Calle 43 s.n., col. Industrial
Mérida, Yucatán. C. P. 97150
Tels. 01 (999) 9 22 84 46 al 48
Fax: ext. 109
<http://www.cephcis.unam.mx>

Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio
sin la autorización del titular de los derechos patrimoniales

ISBN 978-607-30-0861-7

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

Introducción

Laura Hernández Ruiz 7

Estilos de preparación para exámenes de certificación en la UNAM

Barbara Lou Byer Clark, Eréndira Dolores
Camarena Ortiz y Pablo Arturo Lozano Vargas 15

Proceso de enseñanza-aprendizaje en clases de comprensión de lectura de inglés del CELE de la UNAM: una mirada etnográfica

Eréndira Dolores Camarena Ortiz 47

Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) y los estilos de aprendizaje cognitivos.

Un análisis etnográfico

Laura Hernández Ruiz
y Elias Isaac Granillo Ramírez 79

Estilos de aprendizaje cognitivos en la certificación del inglés como lengua extranjera (LE)

Laura Hernández Ruiz 115

Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en la enseñanza de lenguas en México. Algunas reflexiones y ejemplos Érika Ehnis Duhne	139
Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en la certificación del inglés como lengua extranjera Laura Hernández Ruiz	159
Diseño de un examen de comprensión de lectura de la lengua inglesa, del área de Humanidades, en una universidad pública Érik Granados León	189
Sobre los autores	199

INTRODUCCIÓN

Laura Hernández Ruiz
CEPHCIS, UNAM

El 17 de agosto de 2007 se creó, por acuerdo del Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales (CEPHCIS), el cual tuvo como antecedente la Unidad Académica de Ciencias Sociales y Humanidades (UACSHUM, 10 de junio de 2004). Establecido como Unidad, en el edificio en proceso de rescate, sede “Rendón Peniche”, y de acuerdo con las necesidades de la región, ese año se empezaron a impartir cursos de inglés y maya. Debido a la demanda de cursos de lenguas, para 2005 se ofreció el primer Diplomado de Formación de Profesores de Lenguas (inglés y maya), con el apoyo del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE)¹ de UNAM. En 2007, el CEPHCIS recibió a la primera generación de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales (LDYGI), cuyos egresados deben aprobar, como requisito de titulación, un examen de comprensión de lectura en inglés o francés, lenguas incluidas en la currícula. Y para 2011, el Centro abrió sus puertas

¹ El 24 de marzo de 2017, el Pleno del Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México votó y aprobó la transformación del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) a Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT). En este trabajo se hace referencia al CELE, dado que la investigación se llevó a cabo antes de tomar la nueva figura.

a la primera generación del Programa de Maestría en Trabajo Social, cuyos candidatos también deben aprobar, pero como requisito de ingreso, un examen de comprensión de lectura en inglés.

Así, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, lo novedoso de la carrera de licenciatura y la distancia geográfica que nos separa de la Coordinación de Evaluación y Certificación (CEC), del CELE, de nuestra Máxima Casa de Estudios, era imperativo diseñar exámenes de comprensión de lectura en inglés que estuvieran enfocados a la especialidad de los alumnos de la LDYGI, además de brindar la posibilidad de su aplicación en línea. De ahí que en 2014 se puso en marcha un proyecto para diseñar dichos instrumentos.

Para llevar a cabo dicha tarea era menester conocer las habilidades en el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), así como las preferencias o estilos de aprendizaje cognitivos predominantes de los estudiantes de las dos sedes involucradas en el proyecto, el CEPHCIS y el CELE (ambas, dependencias de la UNAM). Esto, con el objeto de asegurar que los resultados de las evaluaciones no estuvieran determinados por conocimientos o habilidades distintas de las que pretendían medir los instrumentos de evaluación a desarrollar. Del mismo modo, se hizo una revisión de las funciones, apoyo y resultados que ofrece la CEC, para identificar el impacto y cobertura que tiene en nuestra Universidad.

Por ello se plantearon siete objetivos específicos: 1) registrar los estilos de aprendizaje cognitivos predominantes de estudiantes de ambas sedes; 2) describir las habilidades de dichos estudiantes en el uso de las NTIC; 3) identificar las coincidencias y divergencias en las áreas de dificultad en los exámenes de comprensión de lectura en inglés en papel y en línea; 4) analizar contenido, longitud, tiempo asignado, presentación y demanda de los exámenes de comprensión de lectura en inglés, versiones en papel y en línea; 5) adaptar los exámenes de comprensión de lectura en inglés en

línea, de acuerdo con los resultados de las habilidades en el uso de las NTIC y los estilos de aprendizaje cognitivos de la población estudiada; 6) elaborar nuevos instrumentos de evaluación de comprensión de lectura en inglés, incorporando los resultados del estudio, así como las recientes aportaciones de las NTIC; 7) monitorear, evaluar y reestructurar instrumentos de comprensión de lectura en inglés.

Así, para llevar a cabo el proyecto se contó con la participación de tres profesores de tiempo completo adscritos a las dos sedes involucradas; dos de ellos están en nuestras sedes a contrato por obra determinada y uno más pertenece a la planta de profesores de la Secretaría de Educación Pública del Estado de México. También, es importante señalar que parte de la información presentada en esta publicación se recabó gracias al Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), que hizo posible la inclusión de tres estudiantes de la LDYGI del CEPHCIS.

La presente obra está dividida en siete capítulos, los cuales muestran algunas de las etapas del proyecto para lograr el objetivo final. El primero, “Estilos de preparación para exámenes de certificación en la UNAM”, tiene como objetivo determinar el impacto del aprendizaje y de la preparación de los estudiantes en los cursos para la evaluación de la comprensión lectora, en el proceso de certificación de lectura en la lengua extranjera. Para lograrlo se aplicó un cuestionario en el que los estudiantes debían responder a las preguntas: ¿para qué necesitas leer en lengua extranjera?, ¿cuál es tu carrera/área académica?, ¿qué significa comprender un texto?, ¿de qué crees que dependa la calificación que obtengas en un examen de comprensión de lectura?, además de listar cinco maneras de prepararse para dicho examen. El estudio se realizó con 117 estudiantes de tres lenguas extranjeras: inglés, italiano y portugués. Al final se presenta un análisis estadístico y una breve discusión por cada pregunta.

El segundo capítulo, titulado “Proceso de enseñanza-aprendizaje en clases de comprensión de lectura de inglés del CELE de la UNAM: una mirada etnográfica”, es un estudio de caso realizado a través de un trabajo de campo que siguió las características propias de la antropología: la etnografía. Se trata de una tarea descriptiva e interpretativa, con un carácter constructivo de la realidad investigada en el aula. En éste se reflejan las ideas, comportamientos y conocimientos de las personas que participan en el proceso educativo, dando como resultado la identificación de aspectos como las interacciones, los discursos, las subculturas que se encuentran en el salón de clase y naturalmente, los procesos de enseñanza-aprendizaje. El artículo refleja los objetivos de la etnografía educativa, centrada en el aula de lenguas extranjeras, muestra cómo el profesor, a través de los procesos verbales y no verbales, introduce otra cultura y otra lengua, al tiempo que construye el conocimiento con sus alumnos.

El tercero, “Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) y los estilos de aprendizaje cognitivos. Un análisis etnográfico”, explica cómo el uso de las NTIC ha beneficiado la enseñanza de lenguas, dando por sentado que tanto discentes como docentes cuentan con los conocimientos y habilidades que se requieren para utilizarlas. Asimismo, se refiere a las preferencias de aprendizaje cognitivo de los estudiantes, las cuales están permeadas por las estrategias de enseñanza de sus profesores, quienes llevan sus propios estilos de aprendizaje cognitivos predominantes al aula. De este modo, el capítulo se ocupa de desvelar las acciones, interacción y discursos de dos profesoras con sus alumnos en el salón de clase de un nivel de inglés, cuatro habilidades, del CEPHCIS, de la UNAM, en Mérida, Yucatán. Para lograr lo anterior se utilizó la metodología de la etnografía educativa, focalizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.

En el cuarto, titulado “Estilos de aprendizaje cognitivos en la certificación del inglés como lengua extranjera (LE)”,

se hace un análisis del muestreo que se realizó sobre la medición de la independencia y dependencia de campo de los estudiantes de inglés (cuatro habilidades) del CEPHCIS y de los de comprensión de lectura en inglés del CELE, ambas instituciones de la UNAM. En dicho apartado se presentan, primero, las características generales de los individuos con un alto predominio en los estilos de aprendizaje cognitivos involucrados en el estudio. Más adelante se revisa el instrumento aplicado para identificar el predominio del estilo cognitivo. Después, se analizan los resultados arrojados tras la aplicación de la batería seleccionada y se concluye con algunas consideraciones relacionadas con los estilos de aprendizaje cognitivos y la aplicación de instrumentos de evaluación de comprensión de lectura en inglés en línea.

El quinto capítulo, “Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en la enseñanza de lenguas en México. Algunas reflexiones y ejemplos”, describe y hace una reflexión sobre los cambios en la metodología de la enseñanza de lenguas en los últimos 30 años. Resalta cómo el escenario de la enseñanza, de ser un universo con una estructura relativamente plana y predecible, entró en una transformación acelerada gracias al desarrollo de las NTIC. Se hace un bosquejo de las etapas del desarrollo de la computadora y el Internet, hasta llegar a las Web 2.0 y Web 3.0, con las redes sociales y aplicaciones. Se refieren algunos de los medios y recursos comúnmente usados en clase de lengua extranjera (LE), desde el nivel de apoyo lingüístico y didáctico, hasta las nuevas formas de consulta e investigación en lenguas, como las aplicaciones del celular y otros dispositivos, el uso de los *corpus* o los programas de extracción automática.

El sexto, “Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en la certificación del inglés como lengua extranjera”, presenta, por un lado, un panorama de la situación que enfrenta la CEC, del CELE, para aplicar los instrumentos de evaluación y certificación en diferentes

lenguas, y por el otro, sustenta la necesidad de implementar las NTIC en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas. Aquí se explora lo que en la autora llama *alfabetización cibernética*. Se revisa un instrumento diseñado para identificar el nivel de conocimiento, habilidades y utilidad que dan los alumnos a las NTIC. Los resultados se contrastan con la información obtenida de una entrevista realizada a tres estudiantes de los mismos niveles educativos. Después, se comentan los hallazgos y áreas de oportunidad de los participantes, para concluir con algunas consideraciones finales. Todo ello con el fin de promover que los discentes tengan las condiciones justas para sustentar dichos instrumentos, en los cuales sus habilidades en el uso de las herramientas tecnológicas no sea un factor que afecte su desempeño.

En el séptimo, “Diseño de un examen de comprensión de lectura de la lengua inglesa, del área de humanidades, en una universidad pública”, se introduce la necesidad de medir la comprensión de lectura en inglés para ingreso-egreso de los estudiantes en niveles universitarios, con el interés de garantizar, de alguna manera, la actualización de los jóvenes en distintas áreas del conocimiento. En este artículo se detalla el proceso para el diseño de un instrumento de evaluación de comprensión de lectura en dicha lengua, utilizando el método *cloze* selectivo y contenido del área de las humanidades. El autor explica, de manera detallada, el método seleccionado para asegurar la confiabilidad del instrumento realizado. Más adelante discute los resultados arrojados en las aplicaciones, y concluye con algunas adecuaciones pertinentes para la realización y aplicación de instrumentos similares.

Al final se hace una serie de reflexiones y sugerencias para atender las diferencias individuales de los estudiantes. Del mismo modo se hacen propuestas para promover las habilidades en el uso de las NTIC, verbigracia, la participación de los alumnos en la creación de un *blog* que tenga como pro-

pósito elaborar diferentes exámenes de práctica en línea, con la asesoría periódica de uno o dos profesores. La ventaja de su elaboración es que permitiría desarrollar las habilidades digitales necesarias para la evaluación en línea, como son el acceso a diferentes modalidades, límite de tiempo, nivel de dificultad y retroalimentación del desempeño. Al mismo tiempo, la estructura informal de este tipo de NTIC podría incentivar la colaboración de los discentes. Además, si se promueve la elaboración del *blog* en forma conjunta (jóvenes de ambas instituciones), se agrega un factor motivante al proyecto, involucrando la interacción entre alumnos pertenecientes a diferentes instituciones, de ambientes socioculturales distintos.

Por último, es preciso señalar que este trabajo es resultado del Proyecto PAPIME PE401014, “Diseño de exámenes de comprensión de lectura en inglés en línea de acuerdo con las habilidades en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), en relación con los estilos de aprendizaje cognitivos de los candidatos”, apoyado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, de la UNAM, a través del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza.

ESTILOS DE PREPARACIÓN PARA EXÁMENES DE CERTIFICACIÓN EN LA UNAM

Bárbara Lou Byer Clark
CEC, CELE, UNAM

Eréndira Dolores Camarena Ortiz
DLA, CELE, UNAM

Pablo Arturo Lozano Vargas
CEC, CELE, UNAM

INTRODUCCIÓN¹

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es la mayor institución del país para cursar estudios superiores en todas las áreas de las ciencias. Como requisito previo a la titulación de las diferentes licenciaturas o para la admisión a los distintos posgrados, la institución solicita dos exámenes de comprensión de lectura y, en algunos casos, de dominio de lengua extranjera. La certificación como requisito universitario en la UNAM ha sido parte de la misión del

¹ Agradecemos la valiosa y desinteresada colaboración de los profesores de los cursos de Comprensión de Lectura: Lic. Guadalupe Valdés, Lic. Luz Aurora Félix, Prof. Luis Robles y Mtro. Carlos Moguel, y a todos los alumnos participantes.

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) desde su inicio en 1966. En la actualidad, la Coordinación de Evaluación y Certificación (CEC) realiza esta labor que incluye, según las estadísticas actuales, cada año la aplicación más de 20 000 exámenes de certificación; la gran mayoría presenta en inglés (87%) y otra lengua, que varía de acuerdo a los requerimientos de las facultades o programas (francés 5.4%, portugués 3.3%, italiano 2.9%, alemán 0.3%, otros 0.1%).

Parte de este alumnado ha tomado el curso de comprensión de lectura de la lengua extranjera pretendida —que no es obligatorio— antes de solicitar el examen de certificación. Así, el presente trabajo aborda precisamente el tema de la preparación de estos estudiantes durante los cursos de comprensión de lectura del CELE e incluye tres lenguas extranjeras: inglés, italiano y portugués. El propósito fue conocer los estilos de preparación de este grupo particular de candidatos, con la finalidad de ofrecer a futuro mejores opciones en lo que se refiere a los cursos de comprensión de lectura que dispone el CELE. Al mismo tiempo se pretende renovar un producto educativo: los exámenes de certificación de comprensión de lectura de lenguas extranjeras.

JUSTIFICACIÓN

La lectura es el arma principal en la educación y aunque existen otros apoyos, el estudiante basa su aprendizaje principalmente en la experiencia a través de diversos tipos de lectura. Esto requiere por su parte, de un ejercicio permanente de lectura comprensiva, reflexiva y crítica, más el conocimiento de la lengua extranjera.

Para ello es esencial que el lector lea de manera fluida, tomando en cuenta el propósito de la lectura y la tarea a realizar, y que identifique el género y las características que posee el texto con el que se enfrenta (su organización, fecha de publicación, el público al que fue dirigido, etc.) a

fin de decidir el tipo de lectura que necesita realizar (por ejemplo, lectura general, detallada, crítica) y las estrategias que conviene utilizar (ignorar palabras, usar el diccionario, releer, activar conocimientos previos: del mundo, lingüísticos, etc.).

Lectura, en su primera instancia, es reconocer las letras, los fonemas asociado a ellas, agruparlos en sílabas, palabras, frases y oraciones; el lenguaje escrito no es inherente a la condición humana, sino que es un derivado cultural que surge del lenguaje (Castro 2002, 57).

En la segunda implica una interpretación del texto donde el lector intenta descubrir el sentido que el autor quiso dar a su texto. Pero hay otra tercera instancia más profunda, donde la lectura va a ser construida por el lector agregando al texto otros sentidos a partir de signos que están presentes. Así, la lectura nos lleva a distintas formas y niveles de asimilación (Eco 1994, 3).

Los factores que influyen en la comprensión de la lectura son: el lector, el texto, el contexto, los conocimientos se tengan de antemano y las formas que se utilicen para darle forma al contenido. La lectura es vital para adquirir nuevos conocimientos y, por lo tanto, para el aprendizaje. En el momento de plantear los objetivos de la comprensión lectora en la educación, se debe buscar que los alumnos aprendan ese proceso de significación, utilizando determinadas estrategias que pueden ayudarles a comprender, discernir entre diferentes textos y a conseguir un aprendizaje eficiente (Marrón 2014, 15-16).

Para leer en lengua extranjera es necesario desplegar una serie de recursos y conocimientos en procesos dinámicos e interactivos que van desde el conocimiento de la lengua extranjera, el esquema del texto, los niveles de léxico y gramática del lector, su conocimiento del mundo, el reconocimiento de la propia lengua, sus propósitos y motivación, etc.; esto, más estrategias efectivas de lectura, darán lectores eficientes (Aebersold y Field 2011, ix).

Por su parte, la evaluación y la enseñanza de una habilidad requieren una definición clara de ésta. Un elemento importante en la validez de un examen es si efectivamente se evalúa lo que se pretende, así que para diseñar exámenes válidos para evaluar la comprensión de lectura es necesario tomar en cuenta un constructo o concepto de lo que es la lectura. La Coordinación de Evaluación y Certificación desarrolló el siguiente constructo de comprensión de lectura como un producto del trabajo entre colaboradores en la tarea de diseñar exámenes (profesores Guillermina Féher, María Teresa Mallén, Martha Mora, Jorge Suárez y Barbara Byer). Cabe mencionar que se refiere a lectores adultos y universitarios.

La comprensión de lectura es una habilidad que esencialmente consiste en reconocer el tema y entender (identificar, inferir, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar) tanto las ideas principales de un texto como las que les sirven de apoyo (ejemplos, reformulaciones, paráfrasis, etc.), estableciendo relaciones de sentido entre ellas (causa-efecto, secuencias, entre otras). Asimismo, comprender una lectura implica distinguir cuáles de las ideas planteadas son hechos u opiniones y con qué tono e intención son expresadas por el autor para, en caso necesario, poder evaluar críticamente la información presentada (CELE, CEC 2017).

OBJETIVOS

El principal objetivo de este proyecto era conocer las estrategias de aprendizaje y preparación de comprensión de lectura LE a través de la aplicación de un cuestionario. De esta forma pretende entender aspectos fundamentales de cómo las personas utilizan sus propios estilos de aprendizaje para construir su conocimiento, poniendo énfasis en el análisis de sus propias narraciones como método de indagación. Debemos de precisar que es una pesquisa que tiene sus

propias categorías obtenidas a través de un cuestionario abierto, en un lenguaje libre que se desarrolla a partir de los propios participantes. Esto con la intención de reflexionar e incidir en un cambio en los docentes, en los estudiantes, en las instituciones educativas, así como en el diseño de exámenes de certificación, cursos, recursos didácticos y utilización de materiales de lectura y de esta manera mejorar las competencias de lectura de lengua extranjera a nivel universitario.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Como se mencionó, el propósito de esta investigación es identificar las prácticas que los estudiantes utilizan para preparar su examen de certificación. Una vez definido el objetivo y debido a sus características particulares, optamos por proponer un modelo metodológico adecuado al tipo de indagación, que es el estudio por medio de encuestas aplicadas directamente a los estudiantes en el aula.

Se trata de un estudio exploratorio de caso, entre la comunidad de estudiantes que asisten a los cursos de comprensión de lectura del CELE, UNAM. Este tipo de estudios se caracteriza por su simplicidad: es la investigación de la particularidad y complejidad de un solo caso o bien —como la presente investigación—, de un conjunto de casos relacionados, comprometiéndose a entenderlos dentro de sus propias circunstancias. El estudio de caso se distingue además por la profundidad e intensidad de diversas facetas de un fenómeno que constituye el ciclo de vida de la unidad de análisis (Cohen y Manion 1985, 106). Tal exploración brinda la oportunidad de analizar los factores que constituyen la singularidad, donde, para entender un elemento es necesario comprender otros factores y la interacción entre ellos. Esencialmente permite que la investigación se enfoque en el proceso, relaciones, contexto y descubrimiento de

características propias, más que en variables específicas y en su verificación (Lazaraton 2002, 33).

La pregunta de investigación que constituye la base para la realización del análisis es la siguiente: ¿qué recursos de estudio utilizan los alumnos para tener éxito en un examen de comprensión de lectura en lengua extranjera? Intentaremos dar respuesta a esta pregunta realizando un análisis cuantitativo con una parte cualitativa; dicho de otra manera: presentamos resultados estadístico descriptivos y una sección interpretativa, focalizadas ambas partes en los resultados de un breve cuestionario aplicado a una población de 117 alumnos de comprensión de lectura.

Para ello, en primer lugar hemos seguido los parámetros de los estudios de encuesta que son de tipo descriptivo y que tienen como objetivo ayudar a determinar los factores involucrados en un fenómeno dado y entenderlo. Suelen ser, en muchas ocasiones, un primer contacto con la realidad que nos interesa conocer; posteriormente se extrajo un estudio estadístico sobre el fenómeno educativo en cuestión. Este tipo de investigaciones es muy utilizada en el ámbito escolar y son útiles para describir y delimitar un fenómeno educativo. Pretenden hacer estimaciones puntuales de la población de referencia a partir de los resultados obtenidos de la muestra.

En segundo lugar es interpretativo, pues de las respuestas hemos hecho un análisis de discurso de las respuestas escritas de los participantes. Se trata de una disciplina cuyo objeto de estudio es el discurso, es decir, un texto oral o escrito con acción significativa social (Beuchot 2010). Se refiere al uso que de la lengua hacen los hablantes en situaciones determinadas; visto de este modo, los enunciados de un grupo, orales o escritos, se convierten en objeto de estudio.

Así, el proceso se dividió en cuatro fases: planteamiento de objetivos, preparación de instrumento de recogida de información, planificación del muestreo, recogida de datos y descripción, análisis e interpretación de los datos.

CONTEXTO

El contexto lo entendemos como el conjunto de circunstancias que envuelven una situación y sin las cuales no se puede comprender adecuadamente. Asumir esto da sentido al estudio, para pensarlo e interpretarlo dentro de sus circunstancias institucionales de educación superior. Las personas encuestadas pertenecen a grupos de comprensión de lectura del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, en su campus principal Ciudad Universitaria. La mayoría son estudiantes de los últimos semestres de licenciatura, aunque también hay algunos de posgrado. Son aproximadamente 60% mujeres y 40% hombres. Los cursos son semestrales de un nivel único, se llevan a cabo en el CELE y tienen una duración de 120 horas, en el caso de inglés e italiano, y de 140 horas para portugués. Su objetivo es preparar a los estudiantes para presentar el examen de certificación de comprensión de lectura en lengua extranjera; esto es, capacitar a los estudiantes para leer textos académicos que es lo que requiere el examen. El nivel de la lengua extranjera de los estudiantes es básico o nulo. El cuestionario se aplicó en el año 2016 durante la clase y sin ningún aviso previo sobre su contenido y fue respondido en aproximadamente 20-30 min. A continuación se presenta un listado general de la población analizada:

- 24 alumnos de inglés profesora 1 (BB) de comprensión de lectura.
- 22 alumnos de inglés profesora 2 (GV) de comprensión de lectura.
- 20 alumnos de inglés profesor 3 (LR) de comprensión de lectura.
- 15 alumnos de inglés profesor 4 (CM) de comprensión de lectura.
- 24 alumnos de portugués profesora 5 (EC) de comprensión de lectura.

- 04 alumnos de la profesora 5 (EC) de Formación de Profesores en clase de comprensión de lectura.
- 08 alumnos de italiano profesora 6 (LA) de comprensión de lectura total.
- 117 total alumnos encuestados.

Estos cursos tienen libros de texto elegidos por el profesor, con lecturas de artículos periodísticos y académicos, seguidos de una serie de actividades encaminadas a ejercitar estrategias de lectura de nivel B1-B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Las actividades en estos textos incluyen estrategias de predicción, identificación de temas principales y secundarios, lectura ascendente, lectura descendente, lectura analítica, interpretación de textos, lectura reflexiva, algunos elementos de gramática, etc.; sin embargo, cada alumno de acuerdo a su propia experiencia realiza prácticas de estudio previas al examen conforme a sus propias habilidades y experiencia que le facilitan más el aprendizaje y son esas las que vamos a analizar.

CUESTIONARIO

El cuestionario es un instrumento de investigación que consiste en una serie de preguntas que tienen el propósito de obtener información. En este caso es sencillo, se integró por únicamente cinco preguntas abiertas que permitieron respuestas libres. En un cuestionario abierto como éste, la persona desarrolla su propia respuesta, con el objetivo de dejar al estudiante expresarse sobre el tema y con la intención de no dirigir las respuestas hacia un cierto tipo de respuestas a fin de escuchar su voz, pues se trata de saber cómo se comporta la comunidad ante el reto del examen de certificación (Pujadas, Comas y Roca, 2004, 92-93). Esta indagación nos permitió vislumbrar lo que realmente piensan y hacen los alumnos de acuerdo a sus propias capacidades y experien-

cias de estudio para tener éxito en un examen de lectura en lengua extranjera.

Se contestó durante el tiempo de clase en hojas pequeñas de 21 x 9 cm con la intención de que las respuestas fueran breves y concisas.

Lado A

1. ¿Para qué necesitas leer en lengua extranjera?
2. ¿Cuál es tu carrera/ área académica?
3. ¿Qué significa comprender un texto?

Lado B

4. ¿De qué crees que dependa la calificación que obtengas en un examen de comprensión de lectura?
5. Enlista 5 maneras de prepararse para un examen de comprensión de lectura.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

A continuación presentamos un breve análisis siguiendo la propuesta de análisis de discurso de Calsamiglia y Tusón (2008, 2-6) sobre lo que los estudiantes expresaron en cada una de las preguntas. Estas autoras consideran el discurso como una práctica social que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado orientado a ciertos fines y que tiene un repertorio comunicativo propio. Para ello es fundamental obtener los datos que se van analizar en su entorno. Como se dijo anteriormente, fueron obtenidos a partir de un cuestionario de preguntas abiertas, que no delimitan de antemano o predisponen de alguna manera las alternativas de respuesta y cada pregunta se consideró como una unidad de análisis. Las preguntas abiertas son particularmente útiles cuando no tenemos información, o bien, cuando esta información es insuficiente, queremos espontaneidad o no queremos dirigir hacia algún campo las posibles respuestas de las persona encuestadas. Fue

una interacción diferida donde los autores escribieron una información en un momento dado, para unos lectores que lo leerían posteriormente.

Pregunta 1. ¿Para qué necesitas leer en lengua extranjera?

Ante el cuestionamiento inicial, en primer lugar los estudiantes mencionan la necesidad de leer en una lengua extranjera para mejorar sus estudios. Por ejemplo: “para aumentar y reforzar de forma general mis habilidades de lectura, es importante pero conocer más allá de lo cotidiano, para poder acercarme a las lecturas vinculadas al área de estudio, para entender los artículos, libros y demás que estén en otro idioma, obtener información actualizada, debido a que una variedad de libros, artículos y ensayos se encuentran escritos en inglés, para cualquier tipo de consulta en diferentes áreas, etc.”.² Como podemos observar, la necesidad gira en torno a su vida estudiantil y al compromiso de estudios que tienen que cumplir. Se favorece el desempeño académico de los estudiantes a través del desarrollo de competencias de lectura en lengua extranjera.

En segundo lugar expresaron su interés en conocer otra cultura y eventualmente tener acceso a becas u otros apoyos con la intención de estudiar en el extranjero, por ejemplo: “para tener comunicación con personas de otros países, irme de intercambio, meter una beca de intercambio para Brasil, conocer partes de otra cultura, estudiar y conocer la realidad del país de la lengua meta, es muy importante para mantenerte al tanto de muchas situaciones alrededor del mundo, para irme de intercambio, para obtener una beca”, etc. Como vemos aquí, la lectura en lengua extranjera para los estudiantes tiene gran importancia social, educativa y

² Las frases y oraciones entre comillas corresponden a lo escrito por los alumnos *verbatim*.

práctica. Mediante ella se puede conocer la actividad económica, socio-política, científica y cultural en general del país de procedencia, así como su historia, tradiciones, costumbres y muchos otros aspectos que proporcionan una mejor comprensión de sus pueblos y se puede tener acceso directo a los textos científicos. Aunque también refieren que es un simple requerimiento de sus programas de estudio: “requisito propio del doctorado, para titulación de licenciatura, como requisito para la licenciatura, porque mi carrera lo pide, para titulación del doctorado”, etc.

Otro punto importante es que consideran que la lengua extranjera les ayudará a encontrar mejores empleos una vez que hayan terminado sus estudios. Y también mencionan la ventaja de poder leer los textos en su lengua original, en vez de esperar las traducciones, que a menudo son de mala calidad o tardan mucho en ser publicadas. Un punto crítico es que muy pocos alumnos expresan su gusto por la lengua extranjera, únicamente dos mencionan: “porque me gusta, porque es una de mis debilidades es ese lenguaje”.

En las constelaciones discursivas que se forman en relación con lengua y lenguaje tenemos expresiones asociadas con la investigación, como por ejemplo: “acceder a investigaciones que se hacen en otras lenguas”, “tener la capacidad de consultar en una lengua distinta para ensayos, investigaciones”, “los más recientes artículos en mi carrera están publicados en otra lengua, así que necesito entenderlos, consultando páginas web, revistas, periódicos en la lengua extranjera”, “disponer de nueva bibliografía en dicha lengua”, “necesito una lengua extranjera para mi titulación”, “entender lo que se expresa en artículos o lecturas en esa lengua”. Sabemos que investigar proporciona beneficios a título individual, como crecimiento personal y profesional, muy posiblemente relacionado con el deseo de vincularse con alguna institución de manera continua, para convertirse a futuro en personal docente o investigador. Vislumbran que la investigación tiene mucha importancia pues les

permite ampliar sus conocimientos, abriendo así posibilidades en todo tipo como los son en el campo de lo social, cultural, empresarial, natural, etc.

Como fuente de conocimiento expresan buscar: “adquirir conocimiento no traducido a la lengua materna”, “conocimiento del código propio de cada lenguaje”, “reforzar tu conocimiento del idioma o lengua que estudias”, “leer libros y no traducirlos a la lengua materna”, “para otras habilidades como escribir mejor en esa lengua extranjera”, “mejorar mis habilidades en esta lengua”, “no encontramos en libros de nuestra lengua”. Perciben la comprensión y el análisis de lectura como una competencia básica que garantiza el éxito del proceso educativo; como un instrumento que permite el desarrollo de capacidades en lengua extranjera y una actitud reflexiva y crítica frente a la información y el conocimiento recibidos en la universidad.

Como aspectos de interés del binomio inseparable lengua-cultura expresan: “para comprar textos en la lengua”, “ver televisión en el lenguaje extranjero”, “familiarizarse con el lenguaje”, “interés en una lengua nueva”, “mucho información en diferentes lenguas”, “conocer la realidad del país de la lengua meta”, “conocer el uso literario de la lengua”, “prepararme mejor en las lenguas, ya que todo está presente en una lengua extranjera”, “introducirte en el contexto de la lengua”, “me interesa aprender esa lengua extranjera, percibir la manera en que el lenguaje fluye naturalmente”, “existe información diversa en las diferentes lenguas”, “traducir el texto a nuestra lengua”.

El estudio de una lengua extranjera también se ve muy claramente como vía para lograr la superación personal: “conseguir empleos que requieran la lectura en la lengua extranjera”, “el inglés es una lengua universal y actualmente es necesaria en todos los trabajos”. Entre los elementos que mencionan están además: intercambio, titulación, información, becas, lengua nueva, otra lengua, diferentes lugares, etc.

Pregunta 2. ¿Cuál es tu carrera/área académica?

La siguiente pregunta era para conocer a qué carrera pertenecían. En esta podemos señalar la variedad de intereses y estudios de la población analizada, como se pudo apreciar, hay una gran diversidad de carreras, pero hay un número importante de estudiantes de Derecho y de Medicina. Mientras que las diferentes ingenierías también sobresalen. A continuación se enlistan el número de alumnos y las carreras en orden alfabético.

-
1. 2 Administración de empresas

 2. 5 Arquitectura

 3. 4 Ciencias Políticas y Administración Pública

 4. 11 Ciencias de la Comunicación

 5. 1 Contaduría

 6. 11 Derecho

 7. 1 Diseño, Comunicación Visual

 8. 1 Doctorado en Ciencias de la Tierra

 9. 1 Doctorado en Ciencias de la Administración

 10. 2 Economía

 11. 6 Enfermería

 12. 1 Especialidad en Derecho Civil

 13. 1 Estudios Latinoamericanos

 14. 1 Etnomusicología

 15. 1 Filosofía

-
16. 2 Formación de profesores en Lengua y Cultura
-
17. 1 Geografía
-
18. 2 Historia
-
19. 1 Historia del Arte
-
20. 1 Humanidades y Arte
-
21. 7 Ingeniería Civil
-
22. 3 Ingeniería Eléctrica Electrónica
-
23. 3 Ingeniería en Computación
-
24. 1 Ingeniería Geofísica
-
25. 1 Ingeniería Geomática
-
26. 1 Ingeniería Industrial
-
27. 2 Ingeniería Mecánica
-
28. 1 Ingeniería Mecánica Automotriz
-
29. 1 Ingeniería Mecatrónica
-
30. 2 Ingeniería Petrolera
-
31. 2 Ingeniería Química
-
32. 1 Lengua y Literatura Hispánicas
-
33. 1 Lengua y Literatura Modernas Francesas
-
34. 1 Licenciatura en Canto
-
35. 1 Lingüística Hispánica
-
36. 1 Literatura Francesa
-
37. 1 Maestría en Administración de la Tecnología
-
38. 1 Maestría en Medicina
-
39. 1 Maestría en Salud Colectiva
-

40. 1 Maestría en Trabajo Social

41. 2 Matemáticas

42. 7 Medicina

43. 1 Pedagogía

44. 3 Psicología

45. 1 Química

46. 2 Química de los Alimentos

47. 4 Química Farmacéutica Biológica

48. 1 Relaciones Internacionales

49. 3 Sociología

50. 2 Trabajo social

Total: 117 alumnos encuestados

Pregunta 3. ¿Qué significa comprender un texto?

Los alumnos consideran que comprender un texto es, entre otras cosas, entender la esencia o lo que significa un texto, interpretar lo que dice el texto, absorber la idea general del texto, detectar los puntos importantes, razonar el contenido, darle sentido a un texto, saber explicar lo que dice un texto, entender la temática expuestas, encontrar la información, quedarse con el conocimiento, etc. Las constelaciones se forman más comúnmente a partir del verbo *entender*, que es el más utilizado, y otros verbos como *interpretar*, *captar*, *detectar*, *conocer*, *identificar*, *analizar*, *leer*, *interiorizar*, *explicar*, *tener*, etc, que a su vez se asocian con elementos como: *conocimiento*, *idea*, *sentido*, *mensaje*, *lo que se quiere comunicar*, *tema*, *temática*, *finalidad*, *información*, etc.

Así, podemos proponer que la comprensión de lectura es una actividad que integra diversos aspectos, tanto intelectuales como académicos. Como lo entienden los estudiantes, existe una interacción directa entre texto y lector, que en el ámbito universitario implica conocimiento y mejora en la educación. Este proceso involucra de manera decisiva, no sólo el reconocimiento del código que es la lengua extranjera, sino también los conocimientos previos del lector, el tema, la capacidad intelectual, sus competencias lingüísticas, sus estrategias de lectura, sus objetivos y metas escolares y desde luego su contexto social.

Pregunta 4. ¿De qué depende la calificación que obtengas en un examen de CL?

En el cuarto reactivo los alumnos argumentaron cuestiones como que la nota depende de: “la frecuencia y gusto por el tema que leas”, “la cercanía a lo que escribió el autor”, “el vocabulario adquirido”, “que hayas comprendido el texto para buscar la respuesta”, “que seas capaz de saber cuál es la idea principal y explicarla con tus propias palabras”, “poder dar conclusiones y punto de vista”, “habilidad de extraer el argumento del texto”, entre otras razones. Una sola vez y como punto crítico se apunta a “las preguntas que se plantean en el examen y de prestar atención a las ‘trampas’”. También vemos elementos esenciales en cualquier tipo de estudio como: capacidad, concentración, amplitud, fluidez, entendimiento, tiempo dedicado, frecuencia, cercanía, vocabulario, argumentación, habilidad, estudio previo, dedicación, práctica, disciplina, empeño, etc.

La razón principal fue en términos generales se refirió a tener: “la capacidad de...”, y este término a su vez creó una constelación con otros elementos como: comprender, manejar el tiempo, concentración, entender la idea principal, análisis, explicar el contenido de un texto, entender o comprender un texto.

Otro concepto recurrente fue la importancia de estudiar, expresado como: “el empeño le pongas al curso”, “depende del nivel de preparación y práctica previa”, “la constancia en el curso”, “la práctica”, “la preparación del sustentante”, “el nivel de idioma que se tenga”, “depende de mis habilidades lectoras”, “estudiar constantemente”, “depende del trabajo individual de cada estudiante”, etc. Los alumnos comprenden que estudiar, prepararse intelectualmente, opera como un entrenamiento especializado para crecer, servir, producir, compartir y, sobre todo, para responder a los requerimientos académicos y cumplir con los planes. Entienden el estudio como la adquisición el conocimiento de un tema, aprender un arte o una profesión, aprender el contenido de algo abre la posibilidad de conocer.

Debemos apuntar que en este estudio no se trató de medir la eficacia de las estrategias, sino de reconocer las maneras más comunes para aprender a leer en una lengua extranjera. Se parte de la base de que los estudiantes son proficientes a su manera y de que son capaces de aprender si se les brindan los elementos necesarios. Así, se trata de legitimar diversas formas de estudio de acuerdo a los intereses y capacidades de los aprendientes (Camarena 2009, 27-28).

Pregunta 5. Enlista cinco maneras de prepararse para un examen de CL

Identificamos en esta pregunta los hábitos y técnicas de estudio eficaces para los estudiantes, para alcanzar el éxito en la lectura de textos en lengua extranjera y que se sabe que están muy relacionados con sus estilos de aprendizaje. Concentramos la información recabada en un formato y observamos que *leyendo* y *usando estrategias de lectura* llevan el mayor peso en el proceso de preparación.

Leer se asocia en una constelación compleja con “textos, textos en lengua meta”, “leer constantemente en el idioma”,

“leer periódicos y revistas”, “leer textos que son fundamentales para mi formación personal y profesional”, “aprender a leer un texto de forma rápida y clara”, “leer con cuidado las preguntas y las palabras clave son fundamentales”, “leer y dar el significado correcto al texto leído”, “leer todo tipo de textos”, “leer y resumir”, “no cerrarse a leer textos que no son de nuestro interés”, “es mucho más interesante leer los textos desde su idioma original que de traducciones”, etc.

Pero hay otras respuestas que van por diversos caminos. Es de interés observar que se considera la gramática como un elemento importante para una buena comprensión de lectura, así tenemos afirmaciones como: “saber distinguir verbos, negaciones, etc.”, “repasar algunos verbos”, “estudiar gramática”, “comprendiendo la gramática del inglés”, “saber verbos, estructuras gramaticales básicas”, “conocer las estructuras gramaticales”, “saber gramática”, etc. Consideran importante el conocimiento de las leyes de código. Esto confirma lo encontrado en otro estudio realizado en el CELE, donde los alumnos afirmaron que el conocimiento gramatical les ayuda, pero sobre todo les brinda mayor confianza al poner la lectura en práctica (Camarena 2009, 130).

También pudimos ver que la práctica como tal es una reconocida manera de preparación en el caso de la lectura en lenguas extranjeras: “practicar exámenes”, “practicar leyendo textos de ese idioma”, “practicar el idioma en el que está el texto”, “practicando la lectura con distintos textos”, “practicar distintas técnicas de lectura”, “practicando”, “practicar estrategias del examen”, “seguir practicando”, “practicar con un software especial para el idioma”, “practicar las lecturas”, “practicar”, “leer textos en inglés”, “practicar lo que sabes, etc. Consideran relevante realizar varias veces lo que se ha aprendido, para adquirir habilidad o experiencia en ello; a leer se aprende leyendo. Así, el aprendizaje, es en principio prácticas continuas donde el docente hace de tutor y guía, pero el principal trabajo lo hacen los alumnos. La clase sirve como escenario de exposición de la

lengua, pero se debe crear el ejercicio constante, así como el diálogo y la experiencia.

Por tratarse de lectura en lenguas extranjeras, también aparece la predisposición a la traducción: “traducir textos”, “entender y traducir el título del texto”, “traducir textos del inglés al español”, “traducir textos del español al inglés”, “tratar de traducir las oraciones lo más correctamente al inglés”, “realizar traducción de textos”, etc. La traducción en términos generales es la decodificación de mensajes a una versión comprensible para el receptor. En lenguas extranjeras es una actividad que comprende la interpretación del significado de un texto en una lengua, llamado texto origen, a otro texto equivalente en otra lengua, llamado texto meta, y el producto se denomina traducción. Para traducir se requiere de un amplio conocimiento de la lengua meta, su léxico, gramática y pragmática, así como de extenso conocimiento cultural del lugar donde se originó el texto y se hace por palabra. Mientras que la comprensión de lectura es visualizar en la imaginación lo que se va entendiendo y requiere de analizar, inferir, conectar, criticar y razonar lógicamente. La traducción no es considerada en general una estrategia de lectura, pues se lleva un mayor esfuerzo y un tiempo considerable, sin embargo, como pudimos observar, hay alumnos que la practican.

Finalmente, las respuestas al cuestionario son un punto de partida y no un final, ya que los resultados servirán para diseñar tratamientos de mejora. Nuestra función ahora, es el desarrollo de habilidades de estudio y materiales para facilitar y guiar al alumno en la comprensión de lectura en lenguas extranjeras.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

A continuación se muestran gráficamente los resultados de las encuestas.

Gráfico 1. ¿Para qué necesitas leer en otra lengua?
(todas las respuestas)

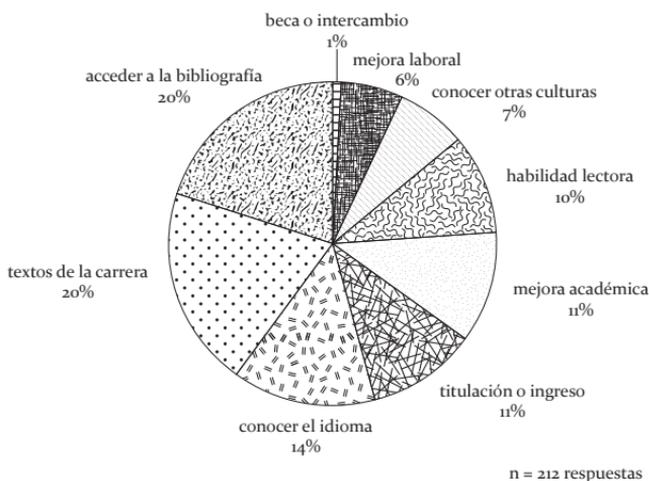


Gráfico 2. ¿Para qué necesitas leer en otra lengua?
(todas las respuestas). Área: Ciencias Biológicas,
Químicas y de la Salud

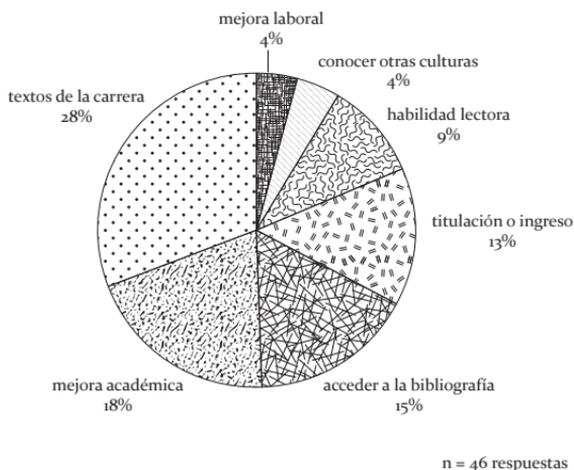
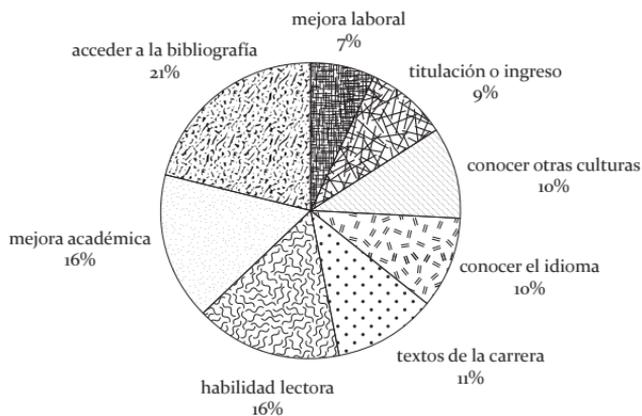
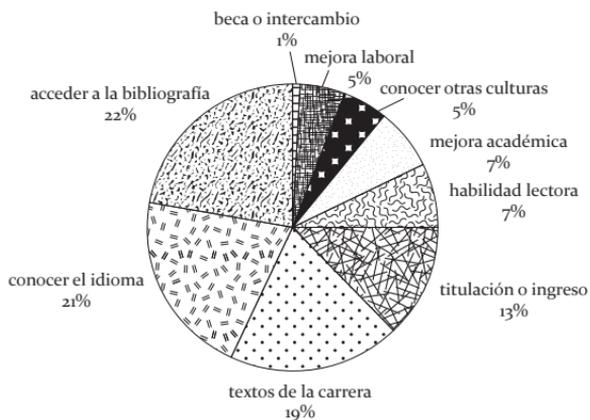


Gráfico 3. ¿Para qué necesitas leer en otra lengua?
(todas las respuestas). Área: Ciencias
Físico-Matemáticas y de las Ingenierías



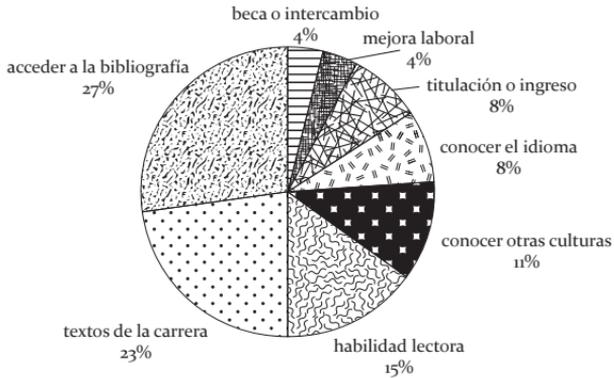
n = 57 respuestas

Gráfico 4. ¿Para qué necesitas leer en otra lengua?
(todas las respuestas). Área: Ciencias Sociales



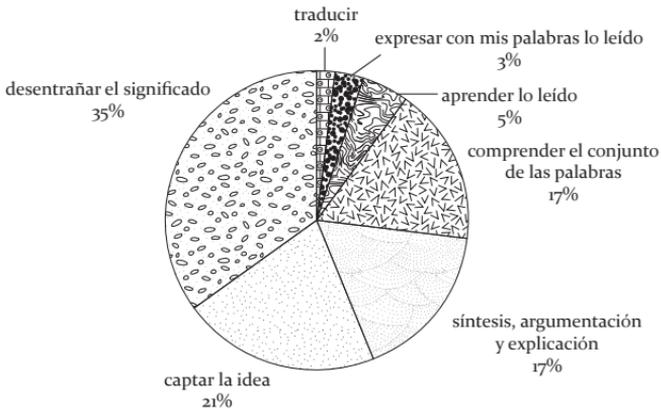
n = 77 respuestas

Gráfico 5. ¿Para qué necesitas leer en otra lengua?
(todas las respuestas). Área: Humanidades
y de las Artes



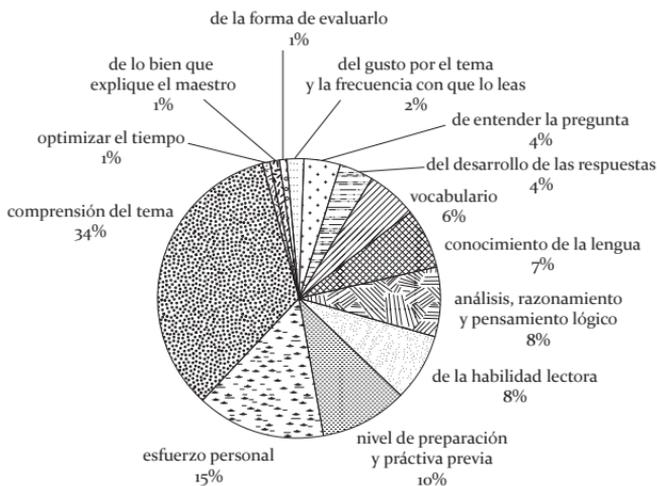
n = 26 respuestas

Gráfico 6. ¿Qué significa comprender un texto?
(todas las respuestas)



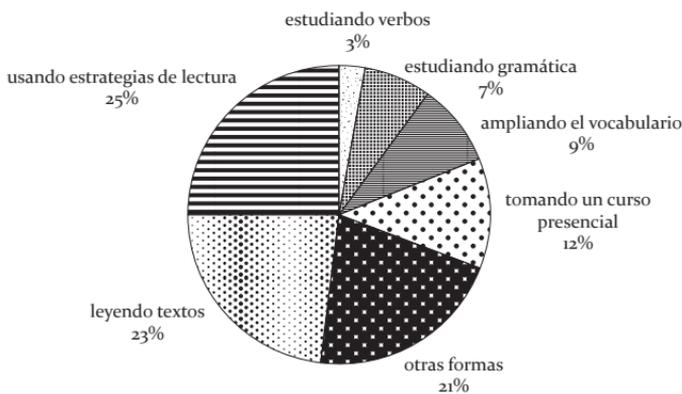
n = 120 respuestas

Gráfico 7. ¿De qué depende la calificación que obtengas en el examen? (todas las respuestas)



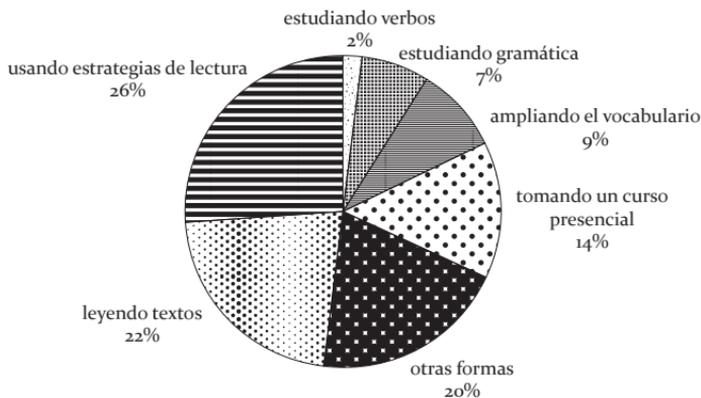
n = 191 respuestas

Gráfico 8. ¿Cómo te preparas para el examen? (todas las respuestas)



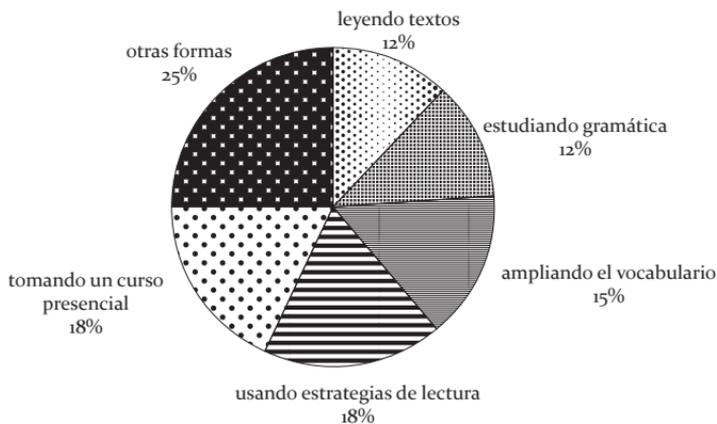
n = 550 respuestas

Gráfico 9. Inglés: ¿cómo te preparas para el examen?
(todas las respuestas)



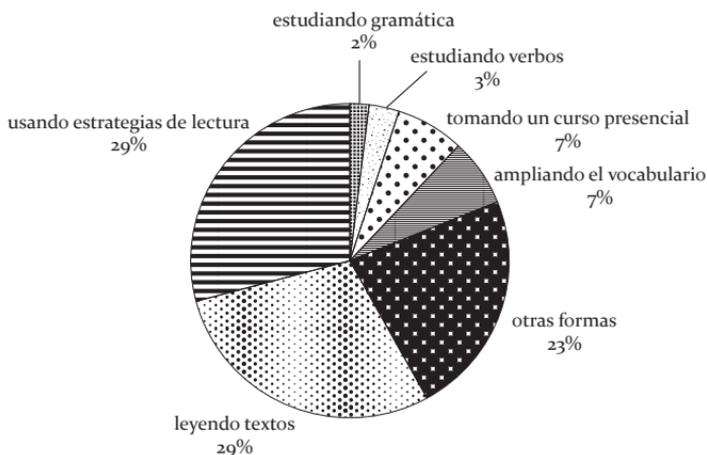
n = 390 respuestas

Gráfico 10. Italiano: ¿cómo te preparas para el examen?
(todas las respuestas)



n = 40 respuestas

Gráfico 11. Portugués: ¿cómo te preparas para el examen?
(todas las respuestas)



n = 125 respuestas

REFLEXIONES FINALES

Cada día, en las aulas se construye el conocimiento, se presenta, se recibe, se acepta o se rechaza, se evalúa, se reutiliza, se entiende o no y esto es de interés para todos los educadores. En cierta manera, nuestro proyecto de investigación se sitúa entre el interés por los problemas educativos, guiados por la voluntad básica de encontrar formas de enseñanza-aprendizaje más eficaces, y por otro lado, dar apoyo a determinadas propuestas de aprendizaje que los alumnos prefieren. Ya no se pueden ignorar las experiencias de los alumnos, de los profesores, su interpretación de las actividades educativas y los contextos en que desarrollan su trabajo.

Estamos convencidos de que uno de los retos más importantes que un país debe superar para mejorar es ofrecer a todos una educación de calidad, cuya herramienta fundamental es la lectura. Requerimos de una población lectora, pero eficiente, para que el país cuente con los recursos humanos indispensables para crear una sociedad bien constituida. Es necesario impulsar proyectos de investigación educativa donde se escuche tanto la voz de los involucrados y se analicen los números, que también son de gran utilidad, pues nos muestran la calidad de la educación, de la práctica real, pues como sabemos no se trata simplemente de cumplir con programas.

En los estudios más recientes sobre el proceso lector se ha explicado que la lectura es una actividad básica para la construcción de saberes, en la que se integra una gran diversidad de conocimientos. También se han valorado las facetas formativas de la cooperación y participación del lector como respuestas a los estímulos del texto. Esa participación en la reconstrucción del significado no sería posible sin la aplicación de estrategias propias del lector que comportan sus saberes y dominios (Mendoza 2004, 8).

Esta encuesta logró mostrar que existe algo distintivo entre estudiar lenguas y aprender a comprender un texto escrito en lenguas extranjeras. Los resultados del cuestionario muestran las estrategias y hábitos de estudio que permitieron obtener un perfil del comportamiento de los estudiantes, asimismo se identificaron las habilidades y recursos con los que cuentan. Sabemos también que como parte de su formación profesional, requieren de fortalecer la lectura como un medio de investigación y exploración de diferentes fuentes.

Notamos que, en primer lugar, la comprensión de lectura es con fines de estudio. Es decir, para aprendizaje de temas de sus estudios. No es la lectura por placer, es la lectura para observación, análisis, investigación, experiencia, práctica y aplicación. Las necesidades de los alumnos son ante

todo académicas: para poder leer los textos de su carrera y para acceder a la bibliografía propia de su área con fines de investigación, después para titularse y con el fin de conocer otra lengua. Situación que se repite independientemente del área de estudios (áreas químico-biológicas, físico-matemáticas, ciencias sociales, humanidades y artes. En cuanto a comprender un texto, los encuestados respondieron conlleva que principalmente la búsqueda del significado, seguido de encontrar la idea principal y poder hacer síntesis, argumentación y explicación. En cuanto a de qué depende el éxito en un examen, los alumnos apuntaron en primer lugar a la comprensión del tema, al esfuerzo personal, la preparación previa, la habilidad lectora y al análisis y razonamiento. También mencionaron en menor porcentaje el conocimiento de la lengua, el conocimiento del vocabulario, entender la pregunta y el desarrollo de respuestas.

En el rubro sobre la preparación para el examen, los estudiantes mencionaron en primer lugar que lo hacen utilizando estrategias de lectura, en segundo lugar, leen, reconociendo así que a leer se aprende leyendo, y en tercer lugar, asistiendo al curso de comprensión de lectura. En este mismo rubro de cómo se preparan los alumnos, en inglés predominaron las respuestas sobre leer textos, tomar el curso y ampliar el vocabulario. En italiano le dan el mismo peso a tomar el curso y a utilizar estrategias de lectura, seguido de ampliar el vocabulario y lectura de textos; mientras que en portugués mencionan en primer lugar la práctica de la lectura y la utilización de estrategias de lectura, en segundo lugar el asistir al curso de comprensión de lectura y la adquisición de vocabulario, y en tercer lugar, el aprendizaje de gramática y verbos.

Sin duda alguna, la complejidad que entraña la medida de la comprensión de lectura y los procesos interactivos implicados en ella nos impiden dar una respuesta sencilla y directa. La definición de jerarquías que clasifiquen las destrezas implicadas en la comprensión aún no se ha podido

establecer del todo (Pérez 2005, 125). Sin embargo, este estudio comienza a mostrar algunos resultados relevantes para nuestra comunidad acerca de enseñar y concientizar a los alumnos sobre el uso de las estrategias de lectura, hacer lectura extensiva sobre temas de su carrera, apoyar con más cursos presenciales y a distancia, dinamizar los programas y renovar constantemente los temas de lectura.

Proponemos que las mejoras en la lectura se construyen a través de diversos elementos como:

- **Interés.** Para que se mantenga el interés hay que abordar temas de diversas áreas de estudio para que se facilite el abordar el texto, evitando que se abandone por cansancio o aburrimiento. Es recomendable hacer uso de las nuevas tecnologías.
- **Originalidad.** Se debe poner en práctica la creatividad para plantear temas y crear actividades con nuevos enfoques que vayan más allá de la mecánica de pregunta y respuesta. Se sugieren actividades de investigación que vayan de acuerdo a las áreas de estudio de los estudiantes.
- **Relevancia.** Que la lectura aporte algo a la formación de los alumnos, a la ciencia, a la humanidad o al propio lector.
- **Precisión.** Evitar trabajos con resultados superficiales o confusos. También creemos que es de gran utilidad hacer exámenes de práctica, pues los estudiantes requieren saber la mecánica de las evaluaciones.
- **Objetividad.** Al plantearse un problema se debe hacer en forma fiel al objeto de estudio y con una actitud abierta.

Por último, las competencias para la lectura en lengua extranjera son esenciales para lograr el éxito en el mundo académico y en la sociedad actual. Muchas circunstancias la favorecen: internet, telefonía, migración, movilidad aca-

démica, etc., lo que ha incrementado la lectura plurilingüe, en una auténtica globalización lectora (Cassany 2013, 141). Podemos utilizar la capacidad lectora para comunicar, aprender e impactar la mente del ser humano con valores e ideas que repercutan positivamente, pero también los profesores debemos inculcar que la lectura es imaginación, una parte de nosotros es lo que hemos leído. La lectura es un diálogo incesante en que el texto habla y el lector responde. Es un desafío que debemos afrontar si queremos tener éxito en nuestros programas educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aebersold, Jo Ann y Mary Lee Field
2011 *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beuchot, Mauricio
2010 *Hermenéutica analógica, símbolo y ontología*. México: UAEM.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón
2008 *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Camarena, Eréndira
2009 “Las creencias de los profesores de portugués LE acerca de las maneras efectivas de la enseñanza de la lengua en clases de universitarios mexicanos: un estudio etnográfico”. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Cassany, Daniel
2013 *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, Rodolfo
2002 *La intuición de leer, la intención de narrar*. Barcelona: Paidós.
- Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE, UNAM)
2017 “Evaluación y certificación”. Consultado en enero de 2017. <http://www.cele.unam.mx/2017>.
- Cohen, Louis y Lawrence Manion
1985 *Research Methods in Education*. Kent: Croom Helm.
- Eco, Umberto
1994 *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milán: Bompiani.

Fernández, Santiago, José María Cordero
y Alejandro Córdoba

2002 *Estadística descriptiva*. Madrid: ESIC.

Lazaraton, Anne

2002 “Quantitative and Qualitative Approaches to Discourse Analysis”. *ARAL*, núm. 22: 32-51.

Marrón, Aurora

2014 “¿Qué es lectura?”. En *Comprensión de lectura en lengua extranjera*, edición de María del Carmen Contijoch Escontria, 13-28. México: UNAM.

Mendoza, Antonio

2004 “El lector ingenuo y el lector competente: pautas para la reflexión sobre la competencia lectora”. Hemeroteca Virtual de la Universidad de Barcelona. Consultado el 18 de abril de 2015. <http://studylib.es/download/4475567>.

Pérez Zorrilla, Ma. de Jesús

2005 “Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones”. *Revista de Educación*, número extraordinario: 121-138.

PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN CLASES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE INGLÉS DEL CELE DE LA UNAM: UNA MIRADA ETNOGRÁFICA

Eréndira Dolores Camarena Ortiz
DLA, CELE, UNAM

INTRODUCCIÓN¹

Una habilidad fundamental para el buen desempeño y éxito de un estudiante es la comprensión lectora. En la educación superior los alumnos de nuestra institución se enfrentan al aprendizaje de la comprensión de lectura de una o más lenguas extranjeras, principalmente el inglés, y es ahí donde los saberes y conocimientos de los docentes entran en juego. En la actualidad, el idioma inglés es considerado como *lingua franca* en el ámbito académico y su comprensión lectora es un requisito para poder titularse de licenciatura y posgrado según el reglamento de la UNAM.

Nos referiremos a los cursos de comprensión de lectura de inglés, que son parte de la preparación para los exámenes de certificación de comprensión de lectura en lenguas extranjeras, requisito para la titulación de licenciaturas y

¹ Agradecemos la valiosa y desinteresada colaboración de los docentes del curso de Comprensión de lectura de inglés, del CELE, UNAM: profesora Roxana Hernández Narváez, profesora Flora Itzel García Formenti y profesor Luis Robles Ruiz.

entrada a posgrados. Citando textualmente la información de la página web del CELE dice:

Las facultades y escuelas de la UNAM, a través de sus respectivos Consejos Técnicos, solicitan a sus estudiantes la aprobación de uno o dos exámenes de comprensión de lectura en alguna lengua extranjera, ya sea para egreso de la licenciatura o ingreso a un posgrado. Los exámenes están diseñados con textos del área general de estudio del candidato para evaluar la capacidad de extraer información de los mismos (CELE, 2015).

Los estudiantes a menudo fracasan, no por las dificultades inherentes a la lengua, sino por la falta de estrategias de lectura y por la incapacidad de comprender e interpretar de manera adecuada los textos académicos. En este trabajo ofrecemos una breve descripción de un análisis etnográfico aplicado a tres clases de comprensión de lectura, donde se estudia el inglés lengua extranjera como un instrumento necesario en el proceso de adquisición de conocimiento. Los profesores y los alumnos están enfocados a la comprensión de textos periodísticos y académicos con la intención de presentar el examen de certificación propio de la UNAM, aplicado por la Coordinación de Evaluación y Certificación (CEC) del CELE, antes mencionado. Esta investigación es parte del Proyecto PAPIME “Diseño de exámenes de comprensión de lectura en línea de acuerdo con las habilidades en el uso de nuevas tecnologías de la información”, del Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales de la UNAM en la ciudad de Mérida, Yucatán, dirigido por la Dra. Laura Hernández Ruiz y en el cual participamos también profesores del CELE.

OBJETIVO

Partiendo del principio de la lengua en uso, es decir del enfoque pragmático y de una de las ramas de la antropolo-

gía que es la etnografía educativa, hemos tratado de observar la interacción de tres profesores con sus alumnos en clases presenciales de inglés, con el objetivo de identificar y analizar qué tipo de recursos usan unos y otro para llegar a la comprensión de un texto. Desde este enfoque, la revisión de lo que sucede al interior de un grupo humano, propicia el acercamiento al yo y nosotros, frente al otro y ellos, revelando la importancia de la observación como fuente de conocimiento.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué estrategias utilizan los profesores y sus alumnos para la comprensión de lectura en inglés lengua extranjera y para la construcción conjunta del conocimiento? Intentaré responder a esta pregunta a través de la observación de estrategias utilizadas en los momentos cotidianos de la negociación entre dos lenguas. Para ello, como se ha mencionado, he seguido la metodología de la etnografía en su rama educativa, enfocada más a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que en los productos finales. Es decir, su objetivo principal consiste en descubrir y analizar distintos aspectos de la complejidad de dichos procesos. La investigación realizada se ha centrado en el estudio de la clase como grupo social, con el fin de comprender su interacción y funcionamiento.

METODOLOGÍA

Es un estudio de caso bajo la perspectiva etnográfica, que consiste en describir y reconstruir analíticamente los escenarios, las personas, las formas de actuar que protagonizan y en las que participan durante el proceso educativo, una mirada a la diversidad social y cultural, una práctica de

campo y una descripción de grupos humanos. La etnografía de la comunicación estudia el uso del lenguaje por parte de los miembros de un determinado grupo, las situaciones en que se produce su uso, las estructuras que lo sostienen, las funciones a que sirve y las reglas que siguen los interlocutores, así como las diferencias y variaciones que se observan entre diversos grupos. Y la etnografía de la educación se enfoca al uso del lenguaje dentro de un salón de clase y a los comportamientos de grupo, poniéndolos en un registro lingüístico que permite a los lectores vislumbrar el medio, tal como apareció ante la mirada del investigador (Pujadas Comas y Roca 2004, 13). Es parte de la antropología de la educación, puesto que es un proceso de transmisión de la cultura.

Por otro lado, las teorías socioculturales argumentan que la manera como se desarrolla la conciencia humana depende de las actividades específicas en que las personas se involucran. Según Vygotsky (1978), para comprender el aprendizaje humano, el desarrollo cognitivo, uno debe observar las actividades sociales implicadas y las verá reaparecer en las actividades mentales del individuo. Así, el aprendizaje no es una apropiación de habilidades y conocimientos desde afuera hacia adentro, sino el movimiento progresivo de actividades externas moderadas socialmente hacia un control interno mediado por el individuo que resulta en la transformación de la persona y de la actividad.

La metodología como la parte del proceso de enseñanza permite sistematizar los métodos y las técnicas necesarios para llevarla a cabo. Los métodos son vías que facilitan el descubrimiento de conocimientos seguros y confiables para solucionar los problemas que la legua plantea. La necesidad de contar con una metodología de enseñanza flexible obliga usualmente al docente a escoger la estrategia que considere más apropiada, y muchas veces en esa elección prima el área y el tipo de contenido a enseñar; de manera que la estrategia metodológica usada permite no sólo lle-

gar al docente de manera clara sino que ayude al alumno a construir sus propios aprendizajes de manera constructiva.

Por su parte, lectura en sentido estricto, es percibir las letras, palabras y frases de un texto. No se trata de simple decodificación, debe ser entendimiento de la información escrita, lo cual integra aspectos intelectuales, emocionales, contextuales que juegan un papel interactivo entre el texto y el lector (Lima 2015, 9). En realidad, leer es comprender, para lo cual es necesario desarrollar destrezas mentales y procesos cognitivos como anticipar, aportar, hacer hipótesis, verificarlas, hacer conexiones, inferir información y construir un significado, que en conjunto se llama alfabetización funcional (Cassany 2013, 21). Mientras que la palabra *texto* viene del latín *textus* que etimológicamente significa tejido, y en realidad es un entramado de significaciones cuyos partes se combinan coherentemente. En términos generales, un texto es una muestra en una lengua sobre un determinado tópico, conformado por uno o más enunciados coherentes y concebidos con un propósito comunicativo específico (Díaz 2009).

CONTEXTO

La investigación etnográfica concede una importancia primordial al concepto de contexto. Si el objetivo principal de la investigación en la clase de lengua consiste en explicar el desarrollo de los acontecimientos, acciones e interacciones en el aula para comprender los procesos y experiencias de aprendizaje, entonces el análisis de los datos estará basado, en parte, en el conocimiento del contexto. Y en una actividad como una clase de lengua, como las que se van a analizar, no hay ningún elemento que tenga sentido fuera de su contexto: lo que se dice en un momento dado está influido por lo que se ha dicho antes y, a su vez, influye en lo que se dirá inmediatamente después.

La investigación se desarrolló en el CELE, de la UNAM, en el campus de Ciudad Universitaria, principal establecimiento de enseñanza-aprendizaje de idiomas, que cuenta con 15 lenguas extranjeras y una originaria (náhuatl), además de un curso de Formación de Profesores, una maestría en Lingüística Aplicada y un doctorado en Lingüística.

La observación se realizó con tres grupos de comprensión de lectura de inglés durante el semestre 2015-2. Los alumnos son todos universitarios de diferentes carreras, principalmente de nivel licenciatura. La mayoría son jóvenes adultos, con excepción de una alumna de mediana edad (en el rango de los cuarenta años). Su interés primordial al hacer este curso es pasar el examen de certificación de comprensión de lectura, requisito para titulación o para entrar a los posgrados. La mayoría cuenta con algunos conocimientos de inglés, aunque no es requerimiento para entrar en el curso. Las clases son de dos horas, ocho horas semanales, cada una haciendo un total de aproximadamente 120 semestrales.

Las observaciones se describieron de manera muy detallada, como corresponde a todo trabajo etnográfico de *descripción densa*. Debemos recordar que ésta es una práctica de campo de corte antropológico; es una mirada a la diversidad social y cultural, una descripción de un grupo social y un proceso de investigación. Sin embargo, por motivos de espacio, aquí únicamente se presentará el resumen de las actividades y una síntesis (Pujadas Comas y Roca 2004, 13).

ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES

A continuación nos acercamos al modelo de análisis que proponen los investigadores Margarida Cambra (2003) y Juli Palou (2002), quienes plantean además del reconocimiento contextual, abordar el análisis en tres fases. Es importante hacer notar que, a lo largo de los resúmenes y

síntesis de las observaciones de clase, se tocarán los puntos a continuación, pero no en el orden que aparecen en la lista, sino de acuerdo con las situaciones de clase.

La primera fase, que Cambra denomina análisis secuencial de los datos, se visualiza en el turno, la acción y el hablante, la transcripción (que no se incluye) y la primera interpretación, que a su vez están divididos en segmentos que corresponden a cronologías. Así se llegó a una primera interpretación apoyándonos en una lectura detallada de las actividades. En ella se hace una descripción de los intercambios que se sucedieron en la interacción y la secuencia en la cual ocurrieron. En la primera fase se toma en cuenta el microcontexto, con el fin de entender lo que hacen los interlocutores, teniendo en cuenta la dinámica de los intercambios y la coherencia del desarrollo de su clase. El estilo del texto descriptivo y narrativo que, junto con la información contextual, da al lector la posibilidad de poder interpretar la situación. A medida que se hace la interpretación contextualizada de los intercambios de los participantes, aparecen aspectos pertinentes que guían nuestro estudio.

La segunda fase consiste en la especificación de categorías analíticas. Es el análisis categorial, paradigmático y comparado de hechos identificados durante el primer momento del análisis. A esta primera identificación le sigue una lectura transversal de los datos, con el objetivo de relacionar hechos identificados en la primera fase con la aparición de otros elementos. Esto con el fin de establecer relaciones entre ellos y, así, reducir los datos y extraer categorías, establecer relaciones entre las mismas categorías, y sistematizar y ordenar de manera comprensible los hechos identificados mediante la lectura transversal.

En la tercera fase, a partir de la reducción y organización de los datos en categorías, así como de las relaciones que se lograron establecer entre las mismas, se trata de llegar a una síntesis con el fin de reconstruir, lo que había sido separado en el análisis, reordenándolo en términos teóricos

para producir más adelante un modelo explicativo. En esta parte del estudio se planea hacer interpretaciones enfocadas a estructuras y las relaciones entre las diferentes categorías y una interpretación global (Ulichny 1996, 743).

Categorías de análisis

Debemos asimismo enumerar las categorías de análisis que guiaron los criterios de observación. En la metodología cualitativa, los datos recolectados necesitan ser traducidos en categorías con el fin de poder realizar descripciones, comparaciones y posibles contrastes, de manera que se puedan organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo el modelo antes mencionado.

- a. Localización de secuencias y concreción de tema de cada una.
- b. ¿Qué dice? y ¿cómo lo dice?
- c. Análisis enfocado de la secuencia que incluye: análisis distributivo de los contextos (palabras clave, constelaciones y conducta discursiva), posición de la persona respecto al tema (recursos prosódicos, modalidad de la oración, modos del verbo, locuciones, frases hechas, metáforas, pronombres, elementos léxicos valorativos, antes y ahora, puntos críticos, voces que intervienen, relatos sintomáticos, pertenencia a un grupo, recuerdos y anécdotas, reflexiones, bromas e ironías, reparaciones y estereotipos).
- d. Tiempos y movimientos de los participantes en clase.

Estamos conscientes que tanto en el ámbito de la sociolingüística, como en la antropología y la etnografía, existe lo que Labov (1972, 209) llamó “paradoja del observador”, que consiste en enfrentar el desafío de los investigadores durante el trabajo de campo, donde el proceso de recopilación de datos se puede ver afectado por la presencia del

investigador. Para evitar en lo posible esta distracción, la investigadora fue varias veces al salón de clases a observar y participar en algunas actividades y conversar tanto con alumnos como con el profesor.

OBSERVACIÓN 1. PROFESOR LUCIANO

Profesor: Luciano (pseudónimo).

Observadora: Eréndira D. Camarena Ortiz.

Fecha: 08 de abril de 2014. Horario: 7-9 h.

Curso: Comprensión de lectura en inglés, de lunes a viernes.

Perfil del profesor: Luciano es un docente de inglés con más de 25 años de experiencia en la enseñanza. Está en un rango de edad de 40-50 años, con estudios de licenciatura y especialidad en enseñanza con el Curso de Formación de Profesores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Perfil de los alumnos: se trata de 14 estudiantes, once mujeres y tres hombres, de distintas carreras, todos pertenecientes a la UNAM. Sus edades fluctúan entre los 20 y 25 años aproximadamente.

Material de lectura: “The Man who Swapped Lives”. En *Newspaper Articles to Get Teenager Talking*. Upper intermediate-advanced. Photocopiable. Ed. Conelsen, Scholastic. <http://ladissertation.com/Divers/Man-Swapped-Lives/46523.html>.

El profesor usa de diferentes tipos de fuentes para sus lecturas en clase.

Nivel: único.

Participantes: todos bajo pseudónimo.

Análisis de clase

Como primera secuencia, el profesor Luciano reparte materiales de lectura “The Man who Swapped Lives”, que trata sobre un hombre que un día fue a comprar cigarrillos y des-

apareció. Muchos años después lo encuentran bajo otro nombre, casado con otra esposa y con otros hijos, por lo cual va a la cárcel. La lectura del texto se había hecho en la clase anterior por lo que el profesor comienza escribiendo algunas preguntas en el pizarrón para introducir vocabulario; para que no haya dudas escribe muy claramente las posibles respuestas *T (true)* *F (false)* o *NS (not stated)*. En ese momento hace énfasis en la ubicación de los datos en el texto, por lo cual numera los renglones del texto. Intenta interactuar con los alumnos a través de preguntas, pero al principio no responden y él decide no facilitar las respuestas para obligarlos a pensar.

En ese momento se trataba de comprender cuál de los personajes está hablando y el profesor los ayuda a entender con los referentes. Las palabras clave de esta parte de la clase son los conectores y los pronombres personales en inglés que el profesor insistentemente trata de aclarar con preguntas como “¿quién es *he?*, ¿quién es *her?*” Que parece ser al inicio de la lectura el principal problema para la comprensión coherente del texto. Insiste en la secuencia de palabras y pregunta: “¿quién habló a quién?”. Aunque pareciera fácil, este tema de identificar a las personas involucradas en la historia, resulta difícil para los alumnos. Las constelaciones que se forman al aclarar el vocabulario relacionan a personajes con pronombres personales y pronombres de objeto directo.

Los conectores son otro de los temas que más dificultades presenta el texto y que el profesor poco a poco va introduciendo con ejemplos. En las explicaciones el docente emplea un vocabulario sencillo y fácil de entender con un metalenguaje básico. La conducta discursiva del profesor es en español, no en lengua meta. Además, en esta sesión emplea una parte del tiempo en discurso externo, es decir, en instrucciones y organización de las actividades.

En la segunda secuencia el profesor retoma el texto y lee pasajes en voz alta. Es importante el vocabulario para

la comprensión del texto y Luciano va aclarando palabras que los alumnos no logran entender, así como va proporcionando información cultural, como son algunas medidas que no corresponden a sistema métrico decimal. Explica la medida inglesa “Stone, 20 St=127 kg y 13 St=82 kg”, y lo escribe en el pizarrón, que es relevante para entender el pasaje. Se trata de una medida inglesa llamada *stone*.

Durante toda esta secuencia son importantes los elementos de *antes* y *ahora*, lo que fue en el pasado y lo que el personaje es actualmente, y por qué se encuentra preso, que es el punto crítico de la lectura. En algunos pasajes utilizan la estrategia de traducir al español y hablan de la táctica de utilizar cognados para entender parte de una lectura. También se hace uso la mayor parte de la clase del discurso indirecto en frases como “él dijo que iba a...”. Al llegar a un pasaje que relata “he used a false name to hide his identity”. Luciano les pide encontrar la palabra clave de esa oración que es *hide*, explica qué es una palabra clave o *keyword*. Van a la lectura de nuevo con el objetivo de encontrar la palabra clave del párrafo.

Más adelante, en una tercera secuencia, Luciano pregunta en qué parte del texto se encuentra la respuesta, obligándolos a utilizar la estrategia de *scanning*. Posteriormente una alumna lee en inglés en voz alta. A partir de este momento algunos alumnos comienzan a salir del aula, pues se acerca la hora del fin de la clase. Como parte de la información cultural adicional el docente les pide identificar lugares como Escocia y las ciudades que mencionan para ubicarse geográficamente.

A lo largo de la clase se escucha más la voz del profesor, pero desde luego hay una buena comunicación con sus alumnos, por lo que se escuchan también las diferentes voces de los estudiantes. Una de las locuciones que se escuchó a menudo en la clase es una expresión de disgusto: “¡¡aggghh!!”. Así demuestran su malestar las alumnas ante la situación de visitar al ex-marido que un día, sin ningún

aviso, desapareció. El profesor bromeando pide “compasión” por el personaje, usa la ironía y el recurso prosódico del tono de burla para hacer una afirmación que sabe que es incongruente. Se dirige a ellos con familiaridad e inclusive los estudiantes hacen bromas con el profesor.

En la cuarta secuencia de clase, enfatiza en el uso correcto del diccionario. Retoman una parte de la lectura y Luciano pregunta cómo resolvieron la incógnita de la expresión “straight away” y cómo la buscaron en el diccionario. Algunos responden que en dos partes: primero *straight* y luego *away*, y otros que como verbo de dos palabras, lo cual era correcto; así el docente nota que aún hay confusión entre algunos alumnos con los verbos de dos palabras. Pero como Luciano duda que esté todo entendido, pide a los alumnos hacer uso del diccionario y todos buscan en su diccionario el verbo *to wish*. Solicita a una alumna ver en su diccionario las diversas opciones que son: deseo, querer, gustar, etc., mientras los demás escuchan. Les recuerda además que tiene una “s” final por ser tercera persona y se apoya para explicar con el pizarrón reiterando un tema que a menudo se olvida, que es letra “s” en las terceras personas del singular de los verbos en presente. Explica y ejemplifica en el pizarrón y asevera atenuando que da “un poquito de gramática”.

Regresan al tema de la lectura y los alumnos comentan irónicamente que “les gustaría recoger flores” y ríen, mientras el profesor comprueba una de las estrategias de lectura, que es la predicción y les inquiere si se cumplieron sus predicciones. A pesar de las pistas, aparentemente los alumnos no pudieron descifrar una palabra; responden que no, porque no conocían la palabra *swapped*. Los alumnos dan sus versiones, pensaban que habían secuestrado al personaje, que había enfermado, etc., y dicen que el título era intrigante.

En la secuencia de cierre el profesor recapitula y usa de nuevo los referentes para aclarar el sentido. Quiere que identifiquen a *Alister* con *his*, reconoce que por el nom-

bre no podríamos saber si se trataba de un hombre o de una mujer, pero sí por los referentes. Le interesa saber si los alumnos entendieron el tema y la trama general de la historia. Pregunta si leyeron todo y si habían entendido la narración del hombre que huyó de su casa y responden afirmativamente. Sin embargo, todavía decide aclarar algunas dudas sobre el léxico utilizado en la lectura y los alumnos manifiestan que lograron entender a través de razonar las pistas. Para cerrar habla de algunas expresiones idiomáticas. Pregunta de nuevo por palabras que no entendieron, como *close cropped*, y dice que ya lo explicó ayer y que hay poco tiempo, ve la hora y en ese momento cierra la clase y los alumnos comienzan a salir.

Síntesis

Durante sus clases el docente hace énfasis en identificar correctamente a las personas involucradas como una manera de establecer vínculos, como una parte importante de una clase. Da importancia a la gramática, en especial a los conectores como organizadores del discurso o metatextuales que sirven para poner segmentos textuales en relación lógico semántica y que son uno de los temas de mayor dificultad al aprender una lengua extranjera. Por otro lado, hace un esfuerzo para que el vocabulario quede claro y para que se adquieran más palabras, pues el tener vocabulario garantiza una mayor eficacia en el aprendizaje. Reconoce la diferencia significativa entre el aprendizaje de vocabulario entre las condiciones de lectura y actividades poslectura. El docente considera también que se debe enseñar la gramática pertinente al texto. Además de lo anterior, mira la lectura como un proceso de significación y de comprensión de un tipo específico de información, y así espera que los alumnos vayan en busca del sentido que tiene el texto. Vincula la comprensión estrechamente con la predicción y con la visión que cada uno tiene del mundo. Así el profe-

sor está enseñando estrategias de comprensión, dotando a los alumnos de los recursos necesarios para aprender a aprender.

OBSERVACIÓN 2. PROFESORA REBECA

Profesora: Rebeca (pseudónimo).

Observadora: Eréndira D. Camarena Ortiz.

Fecha: 09 de abril de 2014. Horario: 9-11 h.

Curso: comprensión de lectura en inglés de lunes a viernes.

Perfil de la profesora: de unos 40-45 años aproximadamente, licenciatura en Letras y Curso de Formación de Profesores, y más de 15 años de experiencia.

Perfil de los alumnos: se trata de seis estudiantes, dos mujeres y cuatro hombres, de distintas carreras, todos pertenecientes a la UNAM. Sus edades fluctúan entre 20-24 años aproximadamente.

Material: usa de diferentes fuentes. Libros, revistas, periódicos.

Nivel: único.

Material de lectura: texto “Gates, World’s Richest Man, Passing Slim”, de Forbes Magazine.

Análisis de clase

En el inicio de la clase, en la primera secuencia, la profesora comienza preguntando: “¿se acuerdan de los ‘chorizos?’”, nombre metafórico que ella da a las secuencias de palabras y que ella misma define como: “lista de adjetivos describiendo a un sustantivo, que no contiene verbo y que conforma una frase”. Algunos pocos alumnos que ya han llegado responden afirmativamente, al tiempo que ella reparte unas copias del texto “Gates, World’s Richest Man, Passing Slim”. Vuelve a preguntar: “¿qué es un ‘chorizo?’”, pero no espera respuesta porque es una pregunta retórica,

es preámbulo a una explicación. Ella con volumen y velocidad normal responde utilizando ahora sí metalenguaje, explica son sustantivos y adjetivos organizados en un orden específico propio del inglés. Provee un ejemplo para asegurar su comprensión, escribe en el pizarrón *pretty girl*, y a continuación agrega *24-year-old, incredible girl*. Pregunta: “la traducción ¿cómo se lee?”, con la intención de aclarar el tema a través de la traducción al español que proporciona un alumno. A continuación Rebeca da instrucciones de manera breve y concisa. Pide a los alumnos que comiencen a trabajar en equipos de tres donde buscarán cuatro “chorizos” en la primera parte. Enfoca su clase al léxico y a la sintaxis de sustantivos y adjetivos. Los alumnos trabajan en silencio, sin hacer preguntas, es evidente que los alumnos conocen ya la dinámica de la docente.

En la segunda secuencia, la profesora sale y los deja trabajar solos. Se puede apreciar que los alumnos están acostumbrados a trabajar de manera autónoma y saben qué hacer. Por ejemplo, enumeran los párrafos antes de comenzar la lectura, es una rutina que conocen. Unos cinco minutos después la profesora vuelve al salón y se sienta al frente del grupo, pero no se hace presente. Finalmente unos minutos después se hace escuchar, pero no necesita alzar la voz para hacerse notar. Les pide que encuentren otra secuencia y los dirige a la segunda parte del texto. El tema y las constelaciones de palabras de estas dos primeras secuencias siguen siendo los llamados “chorizos” y añade pistas, como que estos no contienen verbos. Solicita a los alumnos ayudar con algunas ideas y ella por su parte les da otras. Da los turnos de palabra por heteroselección y elige a un alumno distraído para que diga otro “chorizo”. Pregunta “¿cómo se leería?”. Es otra pregunta retórica, y Rebeca explica que un “chorizo” se lee de atrás hacia adelante. Va de lo sencillo a lo complejo con los ejemplos, va aumentando de intensidad con los ejemplos y promete para las siguientes clases un texto más difícil.

En la tercera secuencia, la profesora trabaja con el léxico del texto. Cambia de estrategia y ahora pide en cinco minutos subrayar cinco palabras conocidas y tres desconocidas. Bromeando un alumno dice *woman*, demostrando el ambiente cordial en que se desarrolla la clase. Hay confianza entre alumnos y profesora y la llaman por su nombre. Ella acepta las bromas de buen grado, pero no el ejemplo. Ella riendo advierte que además que “no se valen cognados”, y que tampoco vayan a escribir *Bill Gates*. A continuación, la docente utiliza otra estrategia de lectura, explica brevemente lo que es escanear en un texto. Una alumna pregunta por el significado de la palabra *hiatus* y ella con sinceridad dice que no lo sabe. Da unos minutos, proporciona además de la ubicación y significado de la palabra que ya han buscado en el diccionario. Y así siguen trabajando el léxico desconocido en conjunto. Ella les indica su turno por heteroselección, llamándolos por su nombre. Surge la palabra *worth* y antes que buscar la palabra en un diccionario, la profesora les va dando pistas y ejemplos con un conocido programa de televisión que es muy malo, afirmando que *it doesn't worth watching* sobre el cual hay muchos comentarios en tono irónico y risas. Hay ideas cercanas, pero al fin traduce y explica *worth* con una frase hecha: “no vale la pena”, y hablan de elementos léxicos valorativos.

La cuarta secuencia se enfoca también a la semántica, a la búsqueda del significado de las palabras, pero con otra estrategia. El trabajo es en grupo, donde en equipos de tres intentan esclarecer los significados. Para ello les da las instrucciones: primero ayudarse entre ellos y segundo ayudarse de un diccionario. Mencionan una palabra que no existe en el diccionario, que es *toppling*. La profesora pregunta “¿cómo lo buscaron?”, sugiriendo indirectamente que no han sabido usar el diccionario. Va de un grupo a otro resolviendo dudas prestando atención por equipo. Los tiempos que la profesora da para realizar las actividades

son muy importantes, no los apura, les cede tiempo para pensar y hacer. A los pocos minutos pregunta si están listos. Reinician la actividad y ella hace aclaraciones como que una *citación* no es una *cita legal*. Otro recurso relevante para la adquisición de vocabulario es el uso de un glosario personal, que es una pequeña libreta donde anotan las palabras con las que han tenido problemas. Como los alumnos no están participando mucho en el tema del vocabulario, les pregunta si han dormido y si han desayunado, utilizando el recurso prosódico del tono irónico y los alumnos le siguen el juego. Así rompe un silencio que probablemente indica que no han entendido del todo. Encuentran una palabra que no está en el diccionario, pero ella les indica observar la terminación de la palabra en cuestión y pregunta “¿qué categoría [de palabra] es?” Así les pide hacer uso de las pistas que contienen las palabras mismas como punto crítico de esta parte de la clase. Indica que “hay que desayunar”, para referirse irónicamente a la poca participación en esta fase de la clase y dice que *topple* quiere decir “derribar”. Ejemplifica con terminaciones en inglés y español de este tipo de palabras. Para su glosario les indica escoger de este texto cuatro palabras y da la orden para terminar.

Quinta secuencia, cierre de la clase. La profesora reparte hojas nuevas para iniciar una nueva actividad con otra lectura. Los alumnos leen en silencio un texto está dividido en dos secciones. Sin embargo es casi el final de la clase y comienzan inquietos a conversar. La profesora pregunta si les afecta el horario de verano —que acaba de pasar— y por cuánto tiempo les afecta. Un alumno bromeando dice que por “un semestre”. Casi todos afirman que por “una semana”, y ella dice que le afecta por “tres semanas”. Siguen intercambiando sobre ese tema, que es actual, pero que en realidad está relacionado con la nueva lectura. Dos alumnos explican qué dicen los primeros párrafos. Y a continuación Rebeca solicita a uno de ellos explicar qué pasa con los invi-

dentés que “no pueden ver el sol” y hacen hipótesis acerca del reloj biológico y la luz solar para crear expectativa acerca de lo que se va leer. Apunta verbos modales *must* y ahí cierra, diciendo que continuarán al día siguiente. Así con una última nota gramatical da por terminada la clase.

Síntesis

Para la profesora la gramática es importante, pues considera que de ella dependerá gran parte de la comprensión. Por eso le interesan los patrones como el orden de adjetivos y sustantivos que en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, tema que siempre ha dado problemas. Es interesante el hecho de que la profesora opta más por un lenguaje coloquial un tanto metafórico, que por el metalenguaje. Por otro lado, sabe que el primer paso para el aprendizaje de la lectura es la motivación. Así, crea en el aula situaciones de lectura auténticas, en las cuales los alumnos leen textos interesantes con un propósito específico y de actualidad. Es muy organizada en su clase y le gusta que haya un orden en la lectura por ejemplo, numeran los párrafos, cuestión que durante la clase facilitó mucho la localización de puntos clave, se llevan glosarios, se hacen inferencias. Favorece que los alumnos activen y desarrollen sus conocimientos de manera independiente y eso los deja trabajar solos. El punto que le parece más relevante es el significado de las palabras, propicia la retención del vocabulario. Reconoce que la enseñanza del vocabulario mejora la comprensión lectora, por lo que lo trabaja sistemáticamente al tiempo que se entiende lo que se lee. Les hace ver que la lectura favorece la adquisición del vocabulario. Les hace notar que el vocabulario de lectura es más formal y los estudiantes deben poder diferenciar el uso de uno y otro. La docente propicia este aprendizaje al insistir en el dominio del lenguaje formal que probablemente el estudiante no ha adquirido en clases de lengua extranjera de cuatro habilidades, por lo que los

hace llevar su propio glosario. Al mismo tiempo les hace ver sobre la práctica que el uso adecuado del diccionario es vital para la correcta lectura de un texto.

OBSERVACIÓN 3. PROFESORA FERNANDA

Profesora: Fernanda (pseudónimo).

Observadora: Eréndira D. Camarena Ortiz.

Fecha: 08 de abril de 2014. Horario: 9-11 h.

Curso de comprensión de lectura de inglés de lunes a viernes.

Perfil de la profesora: es una docente de inglés con más de 20 años de experiencia en la enseñanza. Está en un rango de edad de 40-50 años, con estudios de licenciatura y Curso de Formación de Profesores.

Perfil de los alumnos: se trata de cinco estudiantes, cuatro mujeres y un hombre, de distintas carreras, todos pertenecientes a la UNAM. Sus edades fluctúan entre 20 y 26 años, excepto una mujer de 40 años aproximadamente.

Material de lectura: *Windows to Culture*. FFYL, UNAM. Nivel: único.

Análisis de clase

Primera secuencia, inicio de la clase a las 11:10 am. Comienza la clase a paso lento, con sólo dos alumnas; continúan un trabajo anterior que consistía en caracterizar los tipos de lectura. Las chicas están sentadas juntas y contestan al mismo tiempo a las preguntas en español. Mientras que la profesora les pide que sigan llenando un cuadro con los tipos de lectura que retomaron de la clase anterior, llega una tercera alumna. Hacen este ejercicio de manera individual durante 15 minutos en silencio. La gestión del tiempo en esta clase es particularmente importante, pues la docente tiene mucha paciencia, da el tiempo necesario a los

estudiantes y al mismo tiempo, los hace trabajar de manera autónoma. En el contexto del salón de clases existen límites y estructuras temporales que responden a las órdenes sociales y escolares definidas en primera instancia fuera del aula y en segunda, dentro del aula de acuerdo al tipo interacciones. Profesores y alumnos, que interactúan, pueden mover estos límites y crear nuevas estructuras temporales respondiendo a las expectativas, conocimientos y creencias activadas al interior del contexto del salón de clases (Martínic y Villalta 2015).

Segunda secuencia. En esta secuencia el tema sigue siendo los tipos de lectura. Al término Fernanda pregunta si les gustó la actividad del día anterior, que fue especial, y la llama “la caja de lecturas” y les recuerda que tenían 20 preguntas para responder. Las alumnas expresan su agrado con una serie de elementos léxicos valorativos. Una de las cosas que la profesora les recuerda es la cantidad de temas diferentes que podían leer, que fueron: crustáceos, poblaciones indígenas, perros, tipos de comida, canibalismo, ladrones, etc. Les pregunta si han acabado y, en caso contrario, les pide terminar el tema. Como punto crítico, hay un alumno que recién llegó, pero que no desea hacer esa actividad y lo expresa: “tengo muchas cosas qué hacer”. La profesora no lo obliga y solicita que si han acabado, comparen sus cuadros. Entre los alumnos comentan sus resultados y mientras esto sucede, la profesora se aproxima para auxiliarlos. Las constelaciones de palabras que se forman a lo largo de esta secuencia se refieren a los temas antes mencionados y cada estudiante eligió uno distinto. Es una actividad que también les lleva bastante tiempo de la hora de clase, unos 15 minutos.

Tercera secuencia, cuyo tema son lectura por escaneo y barrida de texto. Ahora el estudio se apoya en el libro de texto. Fernanda les indica responder algunas preguntas en una página del libro. De nuevo los deja trabajar solos, ella tiene una presencia que no se hace notar demasiado,

lo que ayuda a que los alumnos trabajen de manera independiente. Así lo hacen durante ocho minutos y con la palabra “corregimos” con voz muy suave, pero firme, indica que el tiempo ha terminado y se vuelve a hacer presente. Comienzan a responder las preguntas uno por uno, en el orden como están sentados. La docente conoce a sus alumnos y se dirige a ellos con confianza. Su actitud sigue siendo apacible y esto hace que el ambiente sea tranquilo y propicio para la lectura. Da una explicación, haciendo uso de una metáfora para esclarecer que es una lectura *skimming*, diciendo hay que “sacarle la nata” al texto. Posteriormente continúan hablando de los tipos de lectura. Una alumna da su versión dice es sacar “imágenes” de lo leído. Fernanda responde que es más como *responsive reading* con periodos de tiempo para reflexionar, comparándolo con la lectura que provee un intensivo andamiaje. El tema sigue siendo tipos de lectura y la profesora explica algunos elementos de cada categoría. Fernanda se dirige al escritorio y otra vez los deja trabajar en silencio. Van resolviendo los ejercicios en orden y más adelante hablan de otro tipo de lectura, el *scanning*. Se refieren al escaneo como una buena estrategia para localizar datos específicos. Confiere los resultados y observaciones de los alumnos. Se aleja un poco de ellos y los deja trabajar, pero los observa atentamente y habla con ellos desde su escritorio. Les requiere que se esfuercen un poco más y respondan a las preguntas sin ver la respuesta o sugerencia del libro. Hacen el siguiente ejercicio en conjunto. A pesar de que es comprensión de lectura, está atenta a los problemas de pronunciación y corrige cuando un alumno lee en voz alta. Pide a los alumnos leer individualmente. Dice que una palabra “*suen*a a secuenciar”, tratando de usar semejanzas fonéticas para encontrar el sentido de algunas palabras.

Cuarta secuencia. Se trata de otro ejercicio del libro de texto, que consiste en elegir siete oraciones en tres minutos y medio con determinadas características. Mientras tra-

bajan individualmente, se acerca a ver qué están haciendo y monitorea a cada alumno. Es una clase muy silenciosa, hay poca interferencia de conversaciones o de ruidos. Pide al alumno responder las preguntas relacionadas con palabras con terminación *ing* y elegir entre, un sustantivo o un verbo, usando los conocimientos de gramática para reafirmar los significados. Aún evalúa con preguntas para saber si están entendiendo bien y les deja una tarea para el día siguiente. Planea la próxima evaluación que es una práctica de examen. Cierra la clase explicando cómo será el examen de práctica midiendo el tiempo. Les indica anotar hora de inicio y los reglones.

Síntesis

A la profesora le interesa mucho que las actividades sean del agrado de los alumnos, reconoce que la motivación es un elemento fundamental para la comprensión de lectura. Gestiona de manera muy eficiente el tiempo de clase, de las actividades de lectura y de respuesta a las preguntas. Está consciente de que el examen es aplicado por otra entidad universitaria llamada Coordinación de Evaluación y Certificación, y que se enfrentarán al límite de tiempo. La docente sabe que cada tipo de lectura requiere de tiempos distintos. También le interesa mucho que sepan identificar los tipos de lectura, pero sobre todo que los sepan utilizar de manera adecuada. Brinda ayuda individualizada a los alumnos, corroborando los beneficios de la personalización para la adquisición de una lengua extranjera. Otro punto relevante es que practican exámenes en clase, esto es muy beneficioso, pues ayuda a los estudiantes a saber exactamente a qué se van a enfrentar al final del semestre. Es común que los estudiantes fallen los exámenes de certificación por no conocer la mecánica de las evaluaciones, el tipo de preguntas y el tiempo de que disponen.

OTROS ELEMENTOS DE ANÁLISIS

Tipos de discurso

Observamos que la mayor parte del tiempo en clase se utiliza un discurso interno, es decir, en el uso de la lengua meta en la lectura, pero también hay discurso externo en lengua nativa, es decir, en español, para la organización e instrucciones de las actividades y sobre todo para las explicaciones. Por otro lado está el metalenguaje es decir, el lenguaje que se usa para hablar y explicar el lenguaje (RAE) y que se usa en las tres clases, pero de manera moderada, puesto que no se trata de una clase de lingüística, sino de comprensión de lectura. Advertimos así, como afirma Llobera (1990), que el discurso en las clases fue un discurso auténtico, con una finalidad precisa. No estuvo reducido a un mero modelo y repetición de las formas de la lengua meta o a un simple simulacro. Se suministró el *input* adecuado para que el estudiante aprenda a leer en la lengua meta y eventualmente llegue a ser un lector autónomo.

Materiales y métodos

Al trabajar con etnografía educativa nos relacionamos con las diversas maneras de adquisición del conocimiento en la realidad escolar y nos adentramos en las esferas del espacio físico —el mundo de los objetos— de la experiencia, el mundo del conocimiento y la lengua meta, y la esfera social. Este método nos permitió asistir a las clases, tomando el aula como un entorno de aprehensión y producción de conocimiento. Los textos que usaron los profesores son muy diferentes entre sí: la profesora Fernanda utilizó el libro *Windows to culture* de la misma universidad, en el cual se privilegia la cultura además de la lectura. El profesor Luciano utilizó la lectura de un artículo de un libro de

texto de lectura *Newspaper Articles to Get Teenager*, que es de corte periodístico, es decir, da cuenta de noticias. Y la profesora Rebeca utilizó un artículo auténtico de la revista *Forbes Magazine*. Los objetivos como pudimos observar fueron distintos para cada uno de los profesores, esto en función del tipo de texto abordado.

Actividades

Cada docente tiene una idea de lo que es enseñar con efectividad y lo refleja en sus usos y rutinas en clase relacionadas con sus experiencias de aprendizaje y de enseñanza. Los tres profesores integran actividades significativas, es decir para aprender, para mejorar lo que ya se ha aprendido y para consolidar destrezas previas. El resultado de estas actividades se integra a la estructura cognitiva y permanece en la memoria del alumno, lo que permite que lo aprendido pueda aplicarse en diversas situaciones y contextos de la vida.

Espacio físico

En primer lugar, el espacio físico del aula tiene una función específica que es impartir y recibir clases; y esto determina los movimientos de los participantes. Pero también las personas los usan de diferentes maneras, dependiendo de la dinámica de la clase pueden hacer pares, juntarse en equipos, jugar, bailar, etc. Lo que establece cómo las personas se apropian en mayor o menor medida de este espacio y transmiten a partir de ellos sus manera de vivir la escuela, de estar en clase. Esta categoría determinó el lenguaje proxémico en el contexto físico, que permitió una relación recíproca de acercamiento o distanciamiento en la socialización de las personas, incidiendo en las interacciones y en los estilos de aprendizaje y en la dinámica del grupo (Archila 2009). Los espacios son tres salones distin-

tos, pero muy semejantes: están diseñados para ser aulas de universidad, para jóvenes adultos, por lo cual cuentan con espacios rectangulares amplios, con pisos lisos sin desniveles, bancas individuales, un escritorio y una silla para el docente, un pizarrón, una televisión, un aparato de DVD y una ventana muy grande con vista hacia los jardines de la universidad lo que favorece la interacción del alumno con el centro de lenguas y con la ciudad universitaria misma. Su forma de acceso es una puerta que da a un pasillo que comunica con el resto del edificio. En el interior también hay algunos carteles con fotografías de distintos países en varias lenguas, lo que nos habla de que se trata de un centro de enseñanza de lenguas y culturas.

Proxémica o uso y percepción del espacio social y personal

Como rama de la antropología social la proxémica se propone analizar las relaciones personales-espaciales y la percepción que el ser humano tiene de su espacio físico en distintos eventos comunicativos. Fue el antropólogo Edward Hall (1990) quien desde la década de 1960 y basándose en trabajos del antropólogo Franz Boas, creó el término para describir las distancias medibles entre la gente mientras interactúa, sirviéndose de éstas como signos que pueden expresar concepciones, pensamientos o ideas del ser humano según su cultura, clase social, contexto o interés particular (Calsamiglia y Tusón 2008, 37). En este estudio entendemos la proxémica del aula como la distribución y preparación de un escenario para enseñar o presentar un tema, es buscar la disposición de los estudiantes y la puesta en escena del maestro; un lenguaje silencioso. En cuanto a la colocación de personas en estos tres cursos, se sientan incorporados, sin hacer diferencias de género (Murcia y Ruiz, 2010). Aunque como suele suceder en la mayoría de las clases de lenguas de esta universidad, hay más mujeres

que hombres. Casi todos los alumnos están en un rango de 20-25 años, por lo cual tampoco se advirtieron diferencias por edad. La distancia entre los estudiantes era como de 30 cm aproximadamente, lo cual es bastante común en un espacio público entre personas que se conocen poco. En el salón del profesor Luciano cuyo grupo es el más numeroso —14 alumnos—, en general se comunican por pares, se conocen y pudimos observar que tienen sus amigos con los cuales trabajan. El grupo de la profesora Rebeca son seis alumnos, cuatro hombres y dos mujeres, se sientan separados, sin embargo, aunque es un grupo pequeño, está muy bien integrado. Igualmente se conocen y se comunican constantemente entre sí y con la profesora. El último grupo es de la profesora Fernanda, tiene cinco estudiantes, cuatro mujeres y un hombre. Una de las alumnas es mayor, tiene unos 40 años y no se integra con el resto del grupo, en general trabaja sola y un poco más retirada de los demás. La orientación de la mayoría de los alumnos fue en dirección al profesor o profesora, mirando al frente con pocas distracciones a lo largo de la clase ya que el tipo de trabajo de lectura les exigía bastante concentración, excepto cuando trabajaron en pares.

Toma de turnos

De acuerdo con Van Lier (1988), la lengua se aprende a través de la comunicación o interacción significativa y la comunicación generada en el aula es producto de la comunicación entre alumnos, profesor y materiales. Así, a partir de la observación pudimos dar cuenta de cómo se intercambian los turnos en el aula. Aunque son clases muy relajadas, pudimos ver que la mayor parte del tiempo el docente controla las intervenciones y que el tipo de tomas de turno es de heteroselección es decir, controladas por el docente, más que de autoselección. Situación además que se ha venido observando en muchas clases de lenguas extranjeras

(Camarena 2009). Los modos de transición fueron mayormente pausas, hubo pocos ensolapamientos entre alumnos, ya que el turno del profesor se respeta más y tampoco hubo interrupciones. En cada una de las secuencias de las clases se llevan a cabo los intercambios e intervenciones de profesores y alumnos en función de los contenidos, de la organización y disciplina de la clase.

Tiempos

Se agruparon en cuatro grandes grupos y dan cuenta del uso del tiempo que tienen al interior de las secuencias. Éstas son: a) tiempo instruccional, que reúne intervenciones centradas en el contenido curricular realizadas a través de la exposición, por parte del profesor, de contenidos o de procedimientos relacionados con el contenido; b) tiempo instruccional interactivo, compuesto por intervenciones donde predominan diálogos basados en preguntas del profesor y la evaluación —y retroalimentación— que entrega a los alumnos, ya sea en forma simple o elaborada en relación con los contenidos; c) intervenciones regulativas, que tienen por objeto normalizar la clase, disciplinar a los alumnos o bien momentos donde el profesor no interviene y observa el trabajo de los alumnos en su asiento según las instrucciones entregadas; y d) intervenciones administrativas, que aluden a informaciones o instrucciones no relacionadas con los contenidos o con la disciplina de la clase (Martinic y Villalta 2015).

DISCUSIÓN

Este trabajo es una reflexión antropológica, es decir, un trabajo descriptivo e interpretativo sobre grupos universitarios y una parte de la cultura escolar que es el aprendizaje de lenguas extranjeras y una habilidad en particular, la

comprensión de lectura. Tiene un carácter constructivo de la realidad investigada en el aula, lugar donde se focaliza el interés de los investigadores, ya que ahí se reflejan las ideas, comportamientos y conocimientos de las personas que participan en el proceso educativo, dando como resultado aspectos que llaman la atención, como las interacciones, los discursos, las subculturas que se dan en el salón de clase y naturalmente, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, se describen las estrategias de comprensión lectora usadas por los profesores para acercar a los alumnos a los diferentes tipos de textos, entendiéndose éstas como planes conscientes y flexibles que se aplican y adaptan a las tareas y a textos determinados. Se describen las acciones, estrategias, tipos de textos, gramática y vocabulario utilizados. Estas experiencias son los grandes objetivos de la etnografía educativa centrada en el aula de lenguas extranjeras; en las formas como el profesor, a través de los procesos verbales y no verbales, introduce otra cultura y otra lengua, al tiempo que construye el conocimiento con sus alumnos.

En relación al trabajo con léxico, éste consistió en clasificar y agrupar palabras en función del conocimiento que el alumno posee para inferir funciones a partir del léxico (apoyar, criticar, describir, conducir), identificar estados de ánimo basándose en el vocabulario, reconocer colocaciones, relacionar un concepto con hechos o situaciones que lo causan o que son su efecto e identificar relaciones lógicas entre el léxico y el tópico.

En el ramo de la semántica y contenido, la gestión consistió en comprender el significado de las proposiciones, comprender información explícita, entender enunciados sinónimos, centrarse en las relaciones que se dan entre los elementos de la proposición, determinar grado de importancia de un hecho, entre otros. Para discriminar entre información fundamental y accesoria, se hicieron trabajos para inferir relaciones de importancia entre hechos: causa-efecto y antecedente-consecuente, así como para entender

y encontrar información explícita, deducir información implícita y comprender información valorativa.

Mientras que para la comprensión global se instruyó: utilizar información conocida, procesar información nueva, identificar la macroestructura del texto, discriminar entre distintas funciones del texto e inferir relaciones a través de paráfrasis. Finalmente, para identificar tipos de relaciones entre las partes del texto se enseñaron estrategias para identificar relaciones de resultado, explicación y finalidad, relaciones de comparación y a diferenciar entre relaciones de finalidad y de resultado.

Además, a través de los análisis de los registros etnográficos, pudimos observar que la mayoría de las actividades favorecieron el desarrollo de estrategias inferenciales o de pensamiento abstracto. Si bien es cierto que algunas de éstas incitaron a respuestas literales que sólo requerían de identificación o recuerdo de la información, la mayoría estimularon la inferencia y el razonamiento a través de preguntas de comprensión y ejercicios de organización y categorización de hechos e ideas, separación de un todo en sus partes componentes, combinación de ideas para formar otra totalidad, hasta el desarrollo de opiniones, juicios y toma de decisiones.

Finalmente, pudimos constatar la utilidad de la etnografía en el ámbito educativo en un área donde poco se ha aplicado, que es la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Es un método de investigación cualitativa que, más allá de los números y las estadísticas, es una valiosa alternativa para conocer más a las comunidades escolares y así poder mejorar la práctica educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Archila, Dalila

- 2011 "Etnografía de aula: actores, objetos e instrucción".
Cultura Científica, núm. 62: 63-87.

Camarena, Eréndira

- 2009 "Las creencias de los profesores de portugués LE acerca de las maneras efectivas de la enseñanza de la lengua en clases de universitarios mexicanos: un estudio etnográfico". Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón

- 2008 *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Cambra, Margarida

- 2003 *Une approche ethnographique de la classe de langue*.
París: Éditions Didier.

Cassany, Daniel

- 2013 *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE, UNAM)

- 2015 *Evaluación y certificación*. Consultado el 11 de diciembre. <http://www.cele.unam.mx/2015>.

Díaz, Álvaro

- 2009 *Aproximación al texto escrito*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

Hall, Edward

- 1990 *The Hidden Dimension*. Nueva York: Anchor Books.

Labov, William

- 1972 *Sociolinguistic Patterns*. Filadelfia: University of Pennsylvania.

- Lima, Lucía
 2015 *Comprensión de la lectura*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Llobera, Miquel
 1990 “Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE”. *Comunicación, Lengua y Educación*, vol. 2, issue 7-9: 91-98.
- Martinic, Sergio y Mario Villalta
 2015 “La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile”. *Perfiles Educativos* 37 (147): 267-290.
- Murcia, Minerva y Nancy Ruiz
 2010 “Proxémica y estilos de aprendizaje en el aula de básica primaria del colegio Moralba Sur Oriental”. *Revista Actualidades Pedagógicas*, núm. 55: 165-174.
- Palou, Juli
 2002 “L’ensenyament i l’aprenentatge del català com a primera llengua a l’escola. creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l’etapa de primària”. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Pujadas, Joan, Dolors Comas y Jordi Roca
 2004 *Etnografía*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ulichny, Polly
 1996 “Performed Conversations in an ESL Classroom”. *TESOL Quarterly* 30 (4): 739-763.
- Van Lier, Leo
 1988 *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman.

Vygotsky, Lev

1978 *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

NUEVAS TECNOLOGÍAS
DE LA INFORMACIÓN
Y LA COMUNICACIÓN (NTIC)
Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE
COGNITIVOS. UN ANÁLISIS
ETNOGRÁFICO

Laura Hernández Ruiz
CEPHCIS, UNAM

Elias Isaac Granillo Ramírez
SEP, Estado de México

INTRODUCCIÓN¹

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), como se le ha denominado al conjunto de recursos, procedimientos y técnicas que se utilizan para procesar, almacenar y transmitir o intercambiar información, se han ido incorporando a casi todas nuestras actividades diarias. En los últimos años se ha notado su creciente participación en el proceso educativo. Desde luego, también la enseñanza de lenguas se ha visto beneficiada por estas nuevas herramientas que permiten extender su ámbito de conocimiento, más allá del espacio del aula, vía internet, redes internas, u

¹ Agradecemos la valiosa y desinteresada colaboración de las profesoras de inglés cuatro habilidades, de los cursos de inglés sabatinos, del CEPHCIS, de la UNAM.

otros medios telemáticos como el cable, videoconferencias y satélite, entre otros. Luego, su uso ya no es una opción, sino una necesidad. No obstante lo anterior, el acceso a las NTIC implica habilidades y conocimientos con las que no todos los estudiantes y profesores cuentan. Así, de un lado de la balanza se presentan la obtención de información y comunicación de manera inmediata, simple y gratuita y del otro, el desempeño y logro de objetivos académicos, donde su consecución depende también de sus destrezas en el manejo de estas herramientas tecnológicas.

Amén de lo anterior, algunas de las estrategias que utilizan los alumnos en su proceso de aprendizaje están relacionadas con sus preferencias o estilos de aprendizaje predominantes, mismos que pueden favorecer u obstaculizar dichas experiencias educativas. Sobra decir que todo esto también está permeado por las estrategias pedagógicas de sus profesores, quienes llevan sus propios estilos de enseñanza predominantes al aula.

Así, este trabajo se ocupa de desvelar las acciones, interacción y discursos de dos profesoras con sus alumnos en el salón de clase de inglés, impartidas en el CEPHCIS. Los puntos de interés son, por un lado, los diferentes tipos de recursos didácticos, relacionados con las NTIC, que se utilizan en el proceso enseñanza-aprendizaje y, por el otro, las preferencias en cuanto a los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes, en particular los cognitivos. Para este aspecto de la investigación se utilizó la metodología de la etnografía educativa, focalizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

MARCO TEÓRICO

Las razones que afectan el aprendizaje pueden ser muchas y muy variadas, entre las que se suman las diferencias individuales, donde se sitúan los estilos de aprendizaje. Estos

estilos constituyen características personales con una base interna, que a veces no son percibidas o utilizadas de manera consciente por el alumno y que constituyen el fundamento para el procesamiento y comprensión de información nueva, según Reid (1995, 3-34). Dicha investigadora, al igual que Keefe (1979, 6), considera que son características cognoscitivas, afectivas y fisiológicas; por tanto los clasifica en tres grandes grupos. Primero, los cognoscitivos (o cognitivos), donde se encuadran: el independiente-dependiente de campo, de los cuales nos ocupamos, de manera principal, en este trabajo. Después, los sensoriales, que subdivide en tres tipos: a) los perceptivos, que explican el uso de los sentidos para entender, organizar y retener experiencias (estos son: el visual, auditivo, cinestético y táctil), b) los sociológicos, donde se incluyen el grupal e individual, y c) los del medio ambiente, que considera situaciones como el sonido, luz, temperatura y diseño del salón de clase, ingesta de alimentos, horario y movilidad. Por último, los afectivos, entre los que incluye el predominio hemisférico-cerebral, que no se abordarán en este capítulo.

En cuanto a los estilos cognoscitivos Witkin *et al.* (1987, 3) iniciaron estudios extensos desde 1954 para investigar las diferencias individuales en cuanto a la percepción, y asociaron estas diferencias con tendencias particulares de la personalidad. Es así que establecieron dos estilos; el Independiente de Campo (IC) y el Dependiente de Campo (DC). Antes de definirlos, cabe anotar que los autores señalan que dichas denominaciones son relativas y que los resultados de cualquier instrumento relacionado con estos rubros forman una distribución continua. Asimismo, Chapelle (1995, 13), en su artículo sobre la dependencia/independencia de campo en el salón de clases de una segunda lengua (L2), dice que el definir estos estilos permite comprender cómo se comportan los estudiantes ante el aprendizaje, pero no son determinantes en la calidad del resultado, ya que ambos estilos pueden conducir exitosamente al logro de objetivos.

PARÁMETROS DE OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE (UNIDADES DE ANÁLISIS)

Las preferencias de los discentes, en cuanto a sus estilos cognitivos predominantes, se retomaron de los siguientes autores: Kozhevnikov (2007, 464-481), Fuller (1988, 21-30), Reid (1995, 3-34), Mariani (1996, 4-7) y Oxford (1990, 439-456).

Independiente de campo:

- Percepción de las partes como componentes separados de un todo.
- Búsqueda y localización de detalles de interés.
- Percepción de elementos o factores relevantes o faltantes.
- Preferencia por el aprendizaje secuencial; empezando con el análisis de hechos y prosiguiendo con las ideas.
- Capacidad para el análisis y reestructuración.
- Enfoque en la forma y precisión.
- Búsqueda de reglas y patrones.
- Predilección por la planeación en lo que se dice o escribe.
- Pasión por el material auténtico, impersonal y abstracto.

Dependiente de campo:

- Percepción influida por el campo circundante, tiene un enfoque global.
- Aprendizaje más eficiente por el contexto.
- Sensible a las relaciones e interacciones humanas.
- Enfoque en el significado y la fluidez.
- Preferencia por ejemplos en el uso de la lengua, más que fórmulas o reglas.
- Predilección por la producción de textos orales o escritos y su corrección.
- Pasión por el material de contenido humano, social y artístico.

En lo que se refiere a las preferencias de los estudiantes, de acuerdo con sus estilos perceptivos predominantes, incluidos en los sensoriales, así como con los estudios y caracterización de Reid (1995, 3-34), las categorías serían:

Visual

- Aprenden mejor cuando leen o ven la información; textos, mapas, dibujos, gráficos, tableros, videos, películas, entre otros.
- Toman notas cuando tienen que seguir explicaciones orales.
- Recuperan información mediante procedimientos de visualización.
- Observan y recuerdan bien los detalles.
- Pueden estudiar de manera independiente, con la ayuda de un texto.

Auditivo

- Aprenden más rápido a través de explicaciones orales.
- Prefieren el diálogo y tienen facilidad para expresarse verbalmente.
- Almacenan información de manera secuencial, por sonidos, melodías o voces.
- Pueden recordar y comprender mejor la información si leen en voz alta o si mueven los labios mientras leen, especialmente cuando se trata de material nuevo.

Cinestético

- Aprenden mejor a través de la experiencia.
- Mejoran su aprendizaje al involucrarse en actividades físicas en el aula, como pintando o bailando, así como desempeñando actividades dramáticas.

- Prefieren la participación activa en tareas, juegos de roles y dramatizaciones.

Táctil

- Aprenden mejor manipulando y trabajando nuevos materiales.
- Prefieren los trabajos y experimentos en un laboratorio, así como operar y construir modelos a escala.

En cuanto a las preferencias de los alumnos, de acuerdo con sus estilos de aprendizaje sociológicos predominantes, pertenecientes también a los sensoriales, la misma autora señala:

Grupal

- Prefieren la interacción y el trabajo con otros estudiantes.
- Aprenden más fácilmente cuando estudian con otra persona, si el número de compañeros es mayor, completarán mejor la tarea.

Individual

- Aprenden mejor solos. Entienden y recuerdan más fácilmente la información nueva cuando la estudian por sí mismos.

Ahora bien, las NTIC son los medios de comunicación artificiales (tecnologías tangibles), naturales (voz, ademanes, entre otros) y métodos de instrucción (tecnologías intangibles) que pueden ser usados como herramientas para el apoyo educativo (Escamilla 2003, 24-65). Las NTIC afectan positivamente la globalización de la información, el desarrollo de destrezas de comunicación interpersonal y

de autoaprendizaje. Este último, al proporcionar una doble interactividad con los materiales y las personas, propicia una mayor motivación y acercamiento interdisciplinar e intercultural hacia los temas.

Según Contreras y Grijalva (1995, 24), la tecnología multimedia permite, dentro de un proceso de enseñanza, en un espacio y tiempos diferentes, lograr una adaptación al ritmo de aprendizaje del alumno, mayor libertad de movimiento dentro de la información, un empleo óptimo del tiempo y un manejo más significativo de la información. Además, en cuanto a los procesos mentales, según los mismos autores, el ser humano es capaz de retener un 20% de lo que escucha, un 50% de lo que ve y escucha y un 75% de lo que ve, escucha y practica (Contreras y Grijalva 1995, 26). Por ello, su uso incrementa la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que incorpora una combinación de texto, arte gráfico, sonido, animación y vídeo.

En el caso particular de la enseñanza de lenguas, las NTIC ofrecen un sinnúmero de ventajas. Por un lado, proporcionan una fuente abierta de información y medios donde, tanto discentes como docentes pueden acceder a recursos educativos “auténticos”, lo cual contribuye a crear una nueva dinámica en el aula. Incluso permiten el contacto entre estudiantes y profesores de todo el mundo, por lo que el área de estudio ya no se limita a las cuatro paredes físicas. También facilitan el trabajo colaborativo entre grupos de alumnos, para construir tareas conjuntas y proyectos, por lo que posibilitan que el trabajo “en casa” sea colaborativo y/o participativo. Asimismo, fomentan en el alumno el “hábito” de buscar información en la lengua meta y no sólo en su lengua materna. Además de lo anterior, Peralta C. (2008, 132) afirma que las NTIC permiten una mayor adaptación a las necesidades individuales del alumno. Éste puede estudiar cuándo quiera y como quiera, lo que promueve una mayor participación en el proceso de aprendizaje.

Conviene destacar que las NTIC no son la panacea en la práctica pedagógica. Es verdad que se trata de una serie de herramientas muy útiles, pero también de nuevas situaciones de aprendizaje que, sin una metodología y enfoque pedagógico adecuados, no rendirán los frutos esperados. Por ello, como dicen Gallego y Martínez (2003, 3): “Lo importante es el contenido. La herramienta utilizada para dar formación a través de Internet no forma, sólo transmite y no es la que crea el contenido”. López-Vargas *et al.* (2012, 13-26) aclaran que, en forma ideal, estas herramientas deberían utilizarse de acuerdo con las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, adaptarse a sus diferencias individuales y ser promotoras del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Ahora bien, por lo que hace a la etnografía, Woods (1987, 2), afirma que ésta “...se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta e interactúa. Su propósito es descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo, donde lo que cuenta son sus significados e interpretaciones”. Así, la etnografía consiste en describir y reconstruir los escenarios, personas y sus formas de actuar. Se trata de una observación a la diversidad social y cultural.

Luego, para este trabajo se utilizó la etnografía de la comunicación, pues estudia el uso del lenguaje, las situaciones en que se produce, sus estructuras, las funciones a las que sirve, las reglas que siguen los interlocutores, así como las diferencias que se observan en su producción. Y, la etnografía de la educación, se enfoca en el uso del lenguaje en el aula, los comportamientos de grupo, reportándolos en un registro lingüístico que permite a los lectores entrever el medio como apareció, ante la mirada del investigador (Pujadas 2004, 13).

Dado que esta pesquisa se desarrolló en un ambiente educativo, es necesario ubicar el contexto particular para entender los aspectos que se estudiaron. Por ello, se debe aclarar, de acuerdo con Velasco *et al.* (1993, 145-175) que la etnografía escolar o de la educación tiene que distinguirse del resto de las etnografías por los sujetos que son objeto de estudio, pero no por el objeto teórico de estudio: la cultura. Y esta cultura está contextualizada por las características físicas, de composición estudiantil, los profesores y la institución donde se realizó.

Complementa la perspectiva sociocontextual de la etnografía el planteamiento de un enfoque holístico. Para ello se relaciona a los participantes (docentes y discentes) con su entorno físico, los materiales y la tecnología que utilizan, la manera de organizarse, sus creencias y visión del mundo, entre otros. Esto es, hay que explicar el desarrollo de los sucesos, las acciones e interacciones en el salón de clase, para poder describir los procesos y experiencias de aprendizaje, considerando no sólo la cuestión cognitiva, sino también los aspectos sociales y emocionales.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Como se mencionó antes, para esta sección del estudio se eligió un enfoque cualitativo, a través de un trabajo de campo que siguió las características propias de la antropología, la etnografía educativa, realizado en el contexto de una institución pública de educación superior. La elección obedece a que entre los datos descriptivos significativos que aporta esta metodología se suman los contextos, actividades y creencias de los participantes en escenarios educativos (Goetz y LeCompte, 1988, 41), con el fin de revelar patrones de comportamiento relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje, en este caso de la lengua inglesa, en sus cuatro habilidades.

Esto permitió llevar a cabo una observación directa del quehacer docente cotidiano en el aula, lo que posibilitó la recogida de minuciosos registros y la revisión de materiales, grabaciones de audio y video, además de propiciar la realización de tres entrevistas, para contrastar la información obtenida en el estudio etnográfico, así como de la arrojada en un instrumento, parte de otra etapa del estudio. El producto es una gran “fotografía” de la evolución del curso que, junto con los referentes teóricos, explica los procesos de la práctica escolar. Es menester mencionar que este enfoque permitió, además, identificar las habilidades de los alumnos en el uso de las NTIC, así como algunos de sus estilos de aprendizaje predominantes.

Ahora bien, para esta parte se debía considerar el fenómeno de la paradoja del observador que señaló Labov, en donde el proceso de recopilación de datos se ve deteriorado por la misma presencia del investigador; “el propósito de la investigación lingüística en una comunidad debe ser descubrir cómo habla la gente, cuando no está siendo observada sistemáticamente; no obstante, sólo podemos obtener dicha información mediante observación sistemática” (1977, 3). Cabe señalar que esta paradoja se ha centrado, casi exclusivamente, en las investigaciones de sociolingüística, sobre el análisis lingüístico, lo cual no fue el objetivo central de esta pesquisa, que se enfocó en el análisis de las estrategias de enseñanza, los estilos de aprendizaje y las NTIC utilizadas.

Por otra parte, se considera que dicha paradoja se minimizó tanto como fue posible pues, por un lado, no se analizaron los elementos lingüísticos *per se*, sino la interacción entre los estilos de aprendizaje de los alumnos y las estrategias de enseñanza de los profesores, mediados por el uso de algunas NTIC. Además, como señala Silva-Corvalán, hablando de una situación de entrevista con grabadora, “Durante la conversación grabada, el investigador se propone hacer uso de todos los recursos posibles para lograr que el hablante olvide que está siendo grabado y para que su atención se

aleje de su habla, de tal manera que haya una mínima cantidad de autoobservación y autocorrección” (Silva-Corvalán 2001, 53). Por otro lado, para no afectar los comportamientos de estudiantes y profesores, se explicó que la persona que entraría a las sesiones de clase era un exalumno que actuaría como observador; esto es, no interrumpiría la clase, aunque interactuaría —de manera ocasional, durante los descansos— con estudiantes y profesores.

Es importante señalar que el contexto es primordial en la investigación etnográfica. Dado que el objetivo principal de la investigación en la clase de inglés, cuatro habilidades, consiste en explicar el desarrollo de los acontecimientos, acciones e interacciones en el aula, para comprender los procesos y experiencias de aprendizaje, además de identificar las preferencias de los estudiantes en cuanto a los estilos de aprendizaje y el uso de las nuevas herramientas que la tecnología ofrece, entonces el análisis de datos se basa, en parte, en el conocimiento del contexto. En otros términos, no hay ningún elemento que tenga sentido fuera de su contexto: lo que se dice en un momento dado está influido por lo que se ha dicho antes e influye en lo que se dirá después.

Esta parte de la investigación se desarrolló en el CEPHCIS, de la UNAM en Mérida, Yucatán, en la sede de Dragones, ubicado en la intersección de las calles 59 por 61, Col. Centro de la capital yucateca. Cabe aclarar que éste es el recinto principal del Programa de Lenguas, donde se imparten inglés (cuatro habilidades, para negocios, para medicina, comprensión de textos, preparación para el TOEFL y conversación), francés, alemán, japonés, italiano, chino mandarín, ruso, español para extranjeros y una lengua originaria, maya.

Las observaciones de este trabajo se realizaron con el grupo de tercer nivel de inglés cuatro habilidades, de los cursos sabatinos, correspondiente al nivel de referencia A2, usuario básico, del Marco Común Europeo. La clase tiene una duración de cinco horas, el horario es de 9:00-14:00 y hay un receso de 15 minutos de 11:45-12:00. Una profesora

imparte el tercer nivel durante la primera sesión, mientras la otra lo hace en el cuarto; después del receso intercambian de grupo, aula y nivel. Ahora, en cuanto a la descripción e interpretación etnográfica, se realizaron seis observaciones los días 8, 15, 22 y 29 de marzo de 2014 y 5 y 12 de abril del mismo año, aunque el análisis se basa sólo en las cinco primeras, ya que la última era preparación para el examen y no hubo cambio de profesoras en los grupos. Es preciso resaltar que, como corresponde a todo trabajo etnográfico de descripción densa, en el que se da una mirada a la diversidad social y cultural de un grupo, se registraron las observaciones de clase de manera por demás detallada; no obstante, por razones de espacio, aquí sólo se presenta el resumen de las actividades y una síntesis (Pujadas *et al.* 2004, 13).

Por lo que se refiere al aula, se encuentra en el primer piso. Tiene forma de prisma rectangular, con una extensión aproximada de 12 metros de largo por seis de ancho y con una altura de cuatro a cinco metros. Hay 19 butacas y un escritorio de madera para el profesor, una silla, un pintarrón, una televisión, un reproductor DVD, un proyector pendiendo del techo, una pantalla desplegable para proyección, el *modem* de la computadora con su respectivo *mouse* y CPU sobre un pequeño escritorio adicional, un equipo de sonido, un aire acondicionado, un bote de basura y un corcho para recados. Hay tres contactos y un panel de luz.

En lo que respecta al perfil de las profesoras, Iris es una docente con más de cinco años de experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE), es egresada de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en LE (inglés) y del Diplomado de Formación de Profesores de Inglés del CELE, de la UNAM. Está en un rango de 25 a 35 años de edad. En tanto que Bertha tiene más de 20 años de experiencia en la enseñanza del inglés como LE, es pasante de la Licenciatura en Psicología y egresada del Diplomado de Formación de Profesores de Inglés del CELE, de la UNAM. Está en un rango de 50 a 60 años de edad.

En cuanto al perfil de los estudiantes, son un total de 19 alumnos, 14 mujeres y cinco hombres. Éstos son de bachillerato a posgrado, de diferentes instituciones de la Península. La mayoría son jóvenes, el rango de edad va de los 17 a los 30, aunque hay una estudiante de 35 y un alumno de 53.

Los datos recolectados se delimitaron en categorías, con el objeto de realizar descripciones, comparaciones y posibles contrastes, de manera que se pudieran organizar conceptualmente. De este modo, las categorías de análisis que guiaron los criterios de observación fueron:

- a. La localización de secuencias y concreción del objetivo y tema de cada una.
- b. ¿Qué se hace? y ¿Cómo se hace?
- c. Análisis enfocado de la secuencia.
- d. Tiempos y movimientos de los participantes.

OBSERVACIONES NIVEL 3. PROFESORAS IRIS Y BERTHA (PSEUDÓNIMOS)

Horarios: 9:00 a 11:45 y 12:00 a 14:00 horas.

Frecuencia: curso sabatino.

Aula: primer piso del Edificio Dragones.

Total de horas del curso: 70 horas, cuatro meses.

Observador: José Alexis Baeza Victoriano, becario del proyecto.

Observación 1, 8 de marzo de 2014

Primera parte de la sesión, 9:00 a 11:45 horas, profesora Iris

Como primera secuencia, la profesora pide a los estudiantes retroalimentación sobre lo que vieron la última clase,

‘Presente perfecto’, tema al que se da continuidad en esta sesión. Iris invita a los alumnos a participar y ejercitar su memoria. Se trata de un grupo que parece tener confianza entre sus integrantes, lo cual se hace evidente a través del regocijo de sus miembros. La profesora organiza equipos de tres estudiantes. No se observa inconformidad por la estructuración de los grupos. Todos participan en la actividad, de hecho se escuchan risas ocasionales y se nota el apoyo entre los miembros del equipo. El trabajo en grupos parece ser de gran ayuda, el desarrollo de conocimiento mediante la interacción de los aprendientes es un punto que explota la profesora como método de apoyo para el desarrollo de la clase. Los participantes muestran dudas constantes sobre la expresión del pasado simple, situaciones que Iris soluciona con facilidad. Más adelante, tres discentes intervienen en clase de manera espontánea. Después, otros jóvenes se les unen con aportaciones nuevas.

En la segunda secuencia la profesora proyecta un video de una conversación en lengua inglesa, relacionada con los contenidos que se están revisando. Advierte que los estudiantes no comprenden en una primera, segunda e incluso tercera repetición de la grabación, por lo que decide dar una cuarta oportunidad, para que puedan resolver los ejercicios respectivos. La grabación capta la atención de los alumnos, desde el inicio. En la cuarta repetición, algunos ya no prestan atención.

Más adelante, en una tercera secuencia, Iris realiza una lectura, para evaluar la comprensión auditiva de los estudiantes. Tras la lectura propone a los estudiantes un ejercicio de *spelling*, el cual es bien recibido, surgiendo cuatro participaciones voluntarias, todas correctas. Un alumno utiliza su celular durante el trabajo en equipo, para comprobar que el discurso usado en la actividad es correcto. Al final se revisa la actividad de comprensión auditiva. Incluso la profesora participa al contestar las preguntas del libro.

Síntesis

En la primera parte, el grupo muestra una tendencia al estilo Dependiente de Campo (DC), con una mayor competencia social e interpersonal, sensible a las relaciones e interacciones humanas. Por otra parte, la contribución espontánea de algunos participantes evidencia un predominio IC, al demostrar su papel participativo, haciendo hipótesis, análisis, así como el cuidado de la estructuración. Asimismo, se nota que el uso de la tecnología empleada por la docente no parece intimidar a los estudiantes; la cuarta repetición del video puede deberse más bien a la dificultad del contenido o a que el estilo de aprendizaje auditivo, requerido para esta actividad no es el predominante para la mayoría de los estudiantes. Y no se puede pasar por alto la espontaneidad y habilidad de varios estudiantes al usar el celular, en situaciones de aprendizaje de la lengua.

Segunda parte de la sesión, 12:00 a 14:00 horas, profesora Bertha

Como primera secuencia, la profesora prepara a los estudiantes para ver el video Claro de Luna de Beethoven. Para ello inicia con un recordatorio de lo último que se vio en la clase de la semana anterior. Siguen trabajando el tiempo pasado, tema compartido por ambas profesoras. Uno de los estudiantes hace un comentario equivocado sobre la regla gramatical, de inmediato un compañero le corrige, a manera de apoyo, sin crítica. Mientras trabajan en equipos de tres sobre la idea principal de una pequeña lectura, la profesora pone música para ambientar y motivar al grupo.

En la segunda secuencia la profesora presenta el video Claro de Luna de Beethoven. Aprovecha para mostrar los métodos de aprendizaje que se utilizan en la educación, así como la tecnología. Todos los alumnos ponen atención

a la proyección. Posterior a ello, Bertha pide a los estudiantes que expresen sus comentarios con respecto a los procesos de aprendizaje.

Más adelante, en una tercera secuencia, Bertha asigna una actividad para desarrollar la comprensión de textos en lengua inglesa, a ésta le acompaña material visual: se trata de un artículo literario del que derivará una conversación. En un lapso de cuatro minutos, cinco alumnos salen y entran del salón. La profesora solicita la participación de siete alumnos para responder el cuestionario sobre la lectura.

Síntesis

En esta segunda sesión la atención del grupo puede sugerir un predominio importante del estilo visual. De igual manera, su actuación durante la actividad sugiere una buena disposición al uso de la tecnología en el aula. No obstante, no se puede ignorar que, pasado un rato, algunos estudiantes empiezan a distraerse. Su falta de atención puede derivarse de los estilos sensoriales, concretamente los del medio ambiente, en este caso, cansancio, sueño o apetito, dado que han tenido más de cuatro horas de clase. Por otra parte, la falta de participación espontánea de los alumnos puede evidenciar desinterés por el tema, aunque también puede tratarse de una característica de los estudiantes con un estilo DC predominante, carencia de procesos auto reguladores del aprendizaje.

Observación 2, 15 de marzo de 2014

*Primera parte de la sesión, 9:00 a 11:45 horas,
profesora Bertha*

Como primera secuencia, Bertha introduce el tema de la clase preguntando a los estudiantes cuál es su hobby. Para

estimular la participación, la profesora expone primero los suyos. Después les pide que voluntariamente hablen de ellos. La primera en contestar señala: "I am cinéfila" y se ríe. Poco a poco los demás estudiantes empiezan a señalar sus pasatiempos. Bertha, a manera de retroalimentación, explica en el pizarrón el presente y pasado perfectos. Para reafirmarlo pide a los estudiantes resuelvan un ejercicio del libro de trabajo, tarea en la que se muestran más activos.

En la segunda secuencia, la profesora presenta un video con la explicación de las diferencias entre dos palabras y su uso correcto. La grabación muestra a un conductor de programa de "aprende inglés", que desarrolla un monólogo sobre el uso de *must and musn't*. El personaje está en un aula y usa material muy simple: hojas de papel y lápiz. Llama la atención su estilo cómico para la exposición, lo que provoca que todos los alumnos presten atención y rían. No obstante, cuando la profesora explica los objetivos y contenidos del video, algunos alumnos muestran desinterés.

Más adelante, en una tercera secuencia, Bertha proyecta el video de un niño que toca el piano de manera extraordinaria. Después de lo cual pide a los discentes su opinión sobre la proyección. Hay una participación espontánea de varios estudiantes. La estrategia del docente para propiciar la participación de los alumnos es adecuada porque logra que se cumplan los objetivos de la clase.

Síntesis

La proclividad a participar más en los ejercicios estructurados, en este caso del libro, que con los no estructurados, como es el hablar de los propios pasatiempos, alienta a los aprendientes que tienen una mayor predominancia del estilo DC; más aún cuando se trata de socializar, comunicarse con otros. El segundo momento de la clase favorece, de manera particular, a los estudiantes con un predominio alto del estilo visual y auditivo, con preferencia por el uso

de las NTIC. Se debe señalar que la profesora estimula el estilo visual de los alumnos, por medio de la proyección de un video sobre un tema que es de su interés.

*Segunda parte de la sesión, 12:00 a 14:00 horas,
profesora Iris*

Al inicio de la clase una alumna pregunta sobre el uso de *must* y *must not*, ya que no le quedó clara la explicación que dio Bertha. De inmediato se genera un debate entre los participantes. La joven pregunta a qué se refería la profesora al decir que *mustn't* tenía relación con algo “indebido”. Iris explica que éste indica que no se debe realizar una acción, pues ello puede generar un conflicto. Posterior a ello, la profesora, a manera de preparación para el inicio del tema, dicta cuatro preguntas a los estudiantes, relativas a *tests*, diferentes pruebas. El intercambio de ideas entre los estudiantes es ágil, se escucha un fuerte bullicio.

En la segunda secuencia la profesora presenta un video a los estudiantes. Se trata de material del libro *Speak out*, en él se ve a una chica realizando un *test* sobre los oficios de la gente. Los alumnos prestan mucha atención, ya que después deben responder unas preguntas, relacionadas con éste. La actividad concluye con la revisión de las respuestas, dirigida por la profesora.

La tercera secuencia de la clase consiste en preparar un *test* sobre algún tema que les llame la atención; éste debe incluir de dos a tres preguntas. La primera parte del trabajo es en silencio, todos los alumnos parecen interesados en realizar el ejercicio. Tras elaborar las preguntas, se requiere que los estudiantes se desplacen libremente en el aula, para buscar respuestas a éstas. Primero se forman parejas, después se rotan los alumnos para trabajar con otro compañero y más adelante se llega a un punto donde se arman dos grandes equipos. El trabajo se lleva a cabo de manera ágil, sin necesidad de mover las butacas. Se genera un gran bulli-

cio en el salón, se escuchan muchos comentarios y risas por el contenido de los *tests*. No se registra segregación de ningún estudiante.

Síntesis

Durante la segunda actividad se comprueba que las personas no tienen un solo estilo de aprendizaje predominante, éste se manifiesta de acuerdo con el contexto, así como las necesidades de acuerdo con el tipo de actividad y materiales. En este ejercicio se observa una combinación de estilos predominantes; por un lado el IC, donde se prefiere el material auténtico, impersonal y abstracto, y por el otro, el cines-tético, que se manifiesta en la predilección por tareas que involucran una buena cantidad de actividad física. Desde luego, la probabilidad de que esta preferencia se suscite se debe al tipo de actividades implementadas por la profesora.

Observación 3, 22 de marzo de 2014

*Primera parte de la sesión, 9:00 a 11:45 horas,
profesora Iris*

En la primera secuencia la profesora pide a los estudiantes que mencionen los medios de transporte que conocen. Para auxiliarse les sugiere revisar una página del libro en la que tienen que relacionar los nombres de diferentes medios con las imágenes. Dos estudiantes se sorprenden al escuchar el término *underground*, que al parecer no conocían. Después, en otra página, deben identificar lo que ven en las fotografías del libro, entre las cuales se encuentran el Apollo 3 en el espacio, motocicletas y un robot.

Para la segunda secuencia, Iris plantea tres preguntas que contestarán los alumnos, después de un trabajo de lectura. Ella asigna una de tres lecturas diferentes a cada

estudiante. Luego, pide se formen equipos que contengan al menos un integrante de cada lectura. Más adelante, cada uno expone a los demás miembros lo que leyó. La mayoría de los equipos utiliza diferentes recursos para hacerlo, como palabras y señas. Iris explica en el pintarrón el pasado de los verbos encontrados en los materiales, pasado simple y pasado progresivo. Para esto utiliza una serie de diagramas que le facilitan la tarea. Todos los discentes siguen la explicación de la profesora; no obstante, sólo ocho anotan la información de manera simultánea, en tanto el resto se limita a verlo en el pintarrón.

Más adelante, en una tercera secuencia, Iris organiza al grupo en dos grandes equipos. Cada miembro debe arrancar una hoja de su cuaderno y empezar a redactar una historia de su elección en inglés. Cuando la profesora dice “stop” deben dejar de escribir y pasar la hoja al compañero que tienen a la derecha quien, al anuncio de *start* lee lo escrito por el compañero y continúan la narración con su propio estilo, hasta escuchar *stop*, tiempo en que deberá pasar el papel al compañero de la derecha para seguir la dinámica. El último intervalo es un poco más largo, para dar tiempo a la conclusión de la historia. Al final entregan la hoja al dueño, quien se encarga de revisar la ortografía y verificar los tiempos verbales, actividades que debe concluir en casa, junto con la revisión del desenlace de su historia. Al inicio, los discentes escuchan las instrucciones con atención e inician la actividad. Al darse cuenta del tiempo asignado entre cada *stop* algunos se ríen, mientras otros muestran molestia al no poder terminar de plasmar su idea. A lo largo de la actividad se escuchan risas de los participantes al leer el contenido de las diferentes historias.

Síntesis

La segunda actividad incentivó la participación de los estudiantes con estilos de aprendizaje cinestético y DC predo-

minantes, a través de la actividad física e interacción social. También, se puede observar que hay un buen número de discentes con un predominio alto del estilo auditivo, que no requieren tomar apuntes de la explicación de la profesora, en contraste con la otra mitad del grupo que, además de la información gráfica del pintarrón, requiere tomar notas, para tener una mayor comprensión, lo que evidencia su predominio del estilo visual.

*Segunda parte de la sesión, 12:00 a 14:00 horas,
profesora Bertha*

Como primera secuencia, la profesora Bertha asigna una lectura corta del cuaderno de trabajo, actividad en la que los alumnos muestran su familiaridad y fluidez al momento de leer en la lengua extranjera. Posterior a esto, pide a los estudiantes escriban lo que consideran el mayor problema en el aprendizaje del inglés. Después de darles unos minutos para desarrollar el trabajo, les pide intercambien sus notas con un compañero, para que les sugiera posibles soluciones. La actividad no inicia de inmediato, ya que cerca de 10 discentes reciben y envían mensajes por sus celulares.

En la segunda secuencia la profesora pide a los alumnos que intercambien, de manera verbal, los consejos y experiencias exitosas, así como sus debilidades en el manejo de la lengua extranjera. Al principio se nota cierta incomodidad de los estudiantes, quizá por temor a sentirse exhibidos por su manejo de la lengua extranjera, así como el hecho de revelar públicamente esta información. No obstante, conforme avanza la actividad se nota que hay más confianza por parte de los discentes, al grado de escucharse risas en el salón y comentarios de apoyo a los compañeros.

Más adelante, en una tercera secuencia, Bertha expone los objetivos de la clase, con ayuda del video del libro de texto y después en el pizarrón.

Síntesis

Se puede observar la gran habilidad que tienen los estudiantes en el uso de las NTIC, en particular al emplearlas como medio de comunicación. La mayoría demuestra destreza en varias de las funciones del teléfono celular; para comunicarse de manera verbal y escrita, a través de mensajes en aplicaciones como *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*; así como al utilizar buscadores, para resolver dudas de clase. Por otra parte, a más de la mitad del grupo (seis alumnos) le bastó con la explicación oral de la profesora, lo que demuestra su predominio del estilo auditivo; mientras otros cuatro discentes tuvieron necesidad de tomar apuntes, lo que sugiere un predominio alto del estilo de aprendizaje visual, a quienes las notas les garantiza un mejor aprendizaje de los contenidos.

Observación 4, 29 de marzo de 2014

*Primera parte de la sesión, 9:00 a 11:45 horas,
profesora Bertha*

Al inicio, la profesora explica los objetivos de la clase (vocabulario, comprensión auditiva, verbos, producción oral y escrita), utilizando material audiovisual de apoyo. Aprovecha el equipo para dar ejemplos gramaticales (gerundio y presente perfecto). A lo largo de la explicación involucra a los estudiantes pidiéndoles completen algunos enunciados. Al inicio, no todos los discentes toman nota de las explicaciones, pero al ver la cantidad de información empiezan a copiarla del pintarrón.

En otro momento, la profesora asigna tres ejercicios del libro de texto. Las respuestas se verifican con ayuda del reproductor de DVD. Después, Bertha reparte hojas por parejas, con varios ejercicios para completar. Algunos

estudiantes toman la iniciativa de dar posibles respuestas, mientras otros están revisando sus mensajes de *WhatsApp*, correo y *Facebook* en el celular.

En la tercera secuencia la profesora utiliza la computadora para conectarse a internet y entrar a sitios donde hay más ejercicios o ejemplos sobre los contenidos de la clase, los cuales revisa con los participantes.

Síntesis

La profesora Bertha utiliza con frecuencia las NTIC en clase. Los alumnos, además de estar muy familiarizados con éstas, prestan particular atención a los sitios especializados, para usarlos por su cuenta y diversificar su conocimiento. Cabe señalar que esto es propicio para los estudiantes con un estilo de aprendizaje visual predominante.

Por otra parte, en ocasiones los estudiantes utilizan sus celulares en clase para mandar y recibir mensajes, lo cual puede entorpecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su uso, para fines diferentes a los pedagógicos, puede deberse a la ausencia de una motivación intrínseca de estos jóvenes (Fritz 1944, citado en López Vargas 2011). Cabe recordar la heterogeneidad de los integrantes de este grupo, algunos son estudiantes de bachillerato, licenciatura, maestría, doctorado, mientras que otros toman el curso por interés personal o de sus padres. Luego, los motivos para atender a los cursos de inglés son externos para algunos de ellos y no los han introyectado.

Segunda parte de la sesión, 12:00 a 14:00 horas, profesora Iris

La profesora inicia la clase exponiendo los objetivos y contenidos que se verán, como una forma de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al principio, sólo cuatro alum-

nos de diez escribían lo que la maestra explicaba. Cuando la exposición se prolongó, todos los demás empezaron a hacerlo. Posterior a esto, Iris asignó una actividad de comprensión de lectura del libro de texto, donde los estudiantes deben contestar tres preguntas, después de la lectura.

En la segunda secuencia, Iris proyecta un video de la BBC, sobre Discovery Neil. El video describe el paso de un tren en Sudamérica. Al término de la proyección pide a los alumnos que contesten ejercicios relacionados con ésta. Diez alumnos esperan a que termine el video para contestar y siete lo hacen conforme se proyecta. La proyección del video logra captar la atención de los discentes, tanto que dejan de utilizar el celular y no salen al sanitario. Después de la proyección Iris forma equipos de tres y cuatro personas, para responder tres preguntas relacionadas con el video: “What do you think of this journey?”, “Would you like to do it?”, “Why/Why not?”. Los equipos se convierten en círculos de conversación, donde se generan verdaderas discusiones.

En una tercera secuencia se realizan dos actividades por grupos; en ambas los alumnos tienen que contestar ejercicios en el libro, mientras escuchan una grabación. Algunos realizan el ejercicio conforme escuchan la grabación y otros lo hacen al terminar. La última actividad consiste en pasar en equipo a comentar un viaje, en el que deben indicar el lugar, las actividades que realizaron, así como lo más sobresaliente. El objetivo de la exposición es el manejo del vocabulario, de las estructuras gramaticales estudiadas, así como la fluidez. Como es de suponerse, en los equipos hay personalidades distintas, unos muy participativos en contraste con otros muy tímidos.

Síntesis

Se puede advertir una adaptación de los estilos de aprendizaje, de acuerdo al contexto. Tal vez a los auditivos les bastó con escuchar, pero al ver la extensión del material

educativo, tuvieron que estructurar más sus estrategias de aprendizaje, es decir, escribir los contenidos para tener una mejor comprensión de ellos y poder consultarlos después. Este tipo de determinaciones es común en los estudiantes con un alto predominio del estilo IC, en los que se da la autorregulación del aprendizaje, como tomar notas o contestar ejercicios sin una instrucción directa del profesor. Ahora bien, quizá también la variación de conductas, al realizar el ejercicio durante o después de la grabación, se deba a que el trabajo en equipo influye en los estilos de los participantes. Lo cual indica que los estilos de aprendizaje son hábitos que pueden ser modificados y extendidos por la sociedad y en particular por los diversos contextos del sistema educativo.

Observación 5, 5 de abril de 2014

*Primera parte de la sesión, 9:00 a 11:45 horas,
profesora Iris*

En una primera secuencia, la profesora designa una actividad de comprensión de lectura, la cual realizan los estudiantes en sus libros. Ella explica las palabras desconocidas utilizando sinónimos en inglés. Algunos alumnos registran las diferentes actividades y temas en sus cuadernos utilizando marcadores (banderitas, señaladores o diferentes colores), organizando sus apuntes en temas diferentes como gramática y vocabulario, entre otros. Dado que una de las actividades se basa en conversaciones, Iris pide a los estudiantes que las practiquen en parejas.

En una segunda secuencia se cambia de actividad y unidad, ahora trabajan lo relacionado con *Fitness*. Primero comentan en parejas lo que entienden por ello y resuelven unas preguntas. Después, Iris explica las formas de cocinar un alimento. Más adelante leen el texto “Laugh and Live Longer”, al término del cual la profesora explica el uso

del presente perfecto. Posterior a esto, los discentes deben escribir enunciados positivos y negativos, de acuerdo con la explicación anterior.

En la tercera, los alumnos realizan una actividad de comprensión auditiva. Se muestran atentos a la grabación y utilizan algunas técnicas para comprender las conversaciones. Algunos preguntan a la profesora, otros lo hacen a un compañero, otros buscan definiciones y significados en sus diccionarios o celulares y otros más transcriben, mientras escuchan los audios o videos.

Síntesis

Algunos alumnos cambian o mejoran sus estrategias de aprendizaje, de acuerdo con las necesidades que imponen los diferentes momentos del contexto educativo. Los que no acostumbran tomar apuntes empiezan a hacerlo, aun sin la instrucción del profesor. Otros, organizan mejor sus apuntes, quizá por imitación. Esto es, la utilización de determinados estilos está sujeta a cambios, modificaciones y combinaciones, de acuerdo con las situaciones particulares de aprendizaje (Davidman 1981, 641-645). También se puede confirmar lo que López Vargas (2011) señala, en cuanto a que la autorregulación del aprendizaje; tomar notas o realizar diagramas, sin instrucción expresa del profesor, es una característica notoria en los aprendientes con un estilo IC predominante, el cual también pueden desarrollar los discentes con un estilo DC predominante.

Segunda parte de la sesión, 12:00 a 14:00 horas, profesora Bertha

En la primera secuencia la profesora explica los objetivos de la clase a través de una presentación en *Powerpoint*. Luego se realiza una lectura sobre un personaje que pasó parte de

su vida en tres países. Bertha pide la participación oral de algunos alumnos y para despertar su interés exhibe en pantalla un mapa de los tres países recorridos por el personaje de la historia.

En una segunda secuencia, de poco más de una hora y con ayuda del equipo de cómputo, se realizaron seis actividades diferentes, en las que los alumnos escucharon conversaciones, observaron imágenes, escenas y videos cortos relativos a los contenidos de la clase, para contribuir al desarrollo de las habilidades receptivas: escuchar, leer y las productivas: comentar y escribir.

En una última, se realiza una actividad que inicia con la lectura de un tópico del libro del estudiante y se relaciona con frases que escuchan de una grabación. La profesora estimula la participación de los alumnos pidiéndoles expresen sus puntos de vista sobre el tema, así, su contribución se diversifica cuando preguntan sobre frases o palabras relacionadas con el tema.

Síntesis

En estas actividades la profesora estimula los estilos visual, auditivo y grupal, al tiempo que refuerza las habilidades sociales, lo que permitió afianzar las destrezas de los discentes en el manejo de la lengua. Por otra parte, hay que decir que el uso de las NTIC es más exitoso cuando el tema es interesante para los estudiantes y que las estrategias docentes estimulan la participación de los alumnos, propiciando nuevas opciones de aprendizaje y la ampliación de sus estilos de aprendizaje predominantes.

Otros elementos del análisis

De entrada, se observa que, en general, hay un balance en las actividades de enseñanza-aprendizaje para desarrollar

las cuatro habilidades de la lengua; las receptivas: escuchar y leer y las productivas: hablar y escribir. Ahora bien, para revisar otros elementos de análisis, primero se desarrollan aquellos vinculados, de manera directa, con las NTIC, seguidos de los que se enfocan más en los estilos de aprendizaje.

Las profesoras utilizan las NTIC para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje. Es de apuntar que no se limitan a los materiales regulares (libros, CDs y DVDs), también preparan, buscan y aportan otros tantos, como los videos, audios y recursos de internet (*blogs, podcasts*, sitios educativos, recreativos y culturales, por citar algunos), donde hay ejercicios, ejemplos e información relacionada con los contenidos de clase. Llama la atención que en ocasiones los propios estudiantes resolvían problemas técnicos del equipo. Por otra parte, también hay que decir que, si bien el teléfono celular se utilizó poco, en ocasiones brindó información pertinente y oportuna, no sólo a los alumnos, sino al propio profesor.

Por lo que se refiere a los estilos de aprendizaje predominantes, se advierte el predominio del estilo visual en la mayoría de los estudiantes, principalmente durante el uso de recursos tradicionales como el pizarrón y los libros del alumno, así como recursos de internet y videos de varios tipos, entre los que destacan los culturales y musicales. Asimismo, las observaciones revelaron que los estudiantes tienen dificultad para comprender los materiales de audio en la lengua extranjera, motivo por el cual en ocasiones requieren de hasta cuatro repeticiones, para resolverlos, fenómeno recurrente en la mayoría de los aprendientes. Vale la pena apuntar que la retroalimentación, por parte de la profesora, ayuda a reforzar esta habilidad receptiva. Por otra parte, la mayoría de los aprendientes demostraban gran entusiasmo y buena disposición al trabajar en equipos, ya sea integrados de manera libre o designados por el profesor, característica de quienes tienen un predominio alto del estilo DC, esto es, competencia y preferencia por las relaciones sociales (Carter 1988, 21-30). De igual forma, se

observó que algunos estudiantes buscaban definiciones de conceptos o términos nuevos, por iniciativa propia, actitud que puede revelar un alto predominio del estilo IC.

Hay que aclarar que, en varios momentos de las clases se propició la combinación de estilos. Sobresale una actividad de enseñanza donde se utilizan las NTIC, para presentar un video musical con subtítulos (estilo *Karaoke*), en la que se involucran prácticamente todas las preferencias o estilos de aprendizaje. El cinestético, al propiciar el canto y el movimiento (en ocasiones hasta el baile); DC (y grupal), por la interrelación con los demás en los cantos colectivos; visual, al procurar la exhibición de sus cantantes (solistas o grupos) preferidos en pantalla, así como de videos interesantes, además de la letra de las canciones; y auditivo, al combinar las preferencias auditiva y visual, para seguir las estrofas. Una observación pertinente es que cuando las letras en pantalla no son suficientemente visibles, la participación del grupo disminuye, sin importar los estilos de los alumnos. Así también, se registraron actividades donde se combinaron los estilos visual y cinestético, por ejemplo, al trabajar en parejas, de espaldas, y contestar preguntas del compañero con dibujos.

Consideraciones finales

Este trabajo es una reflexión antropológica que parte de la descripción e interpretación de un grupo universitario y una parte de la cultura escolar, el aprendizaje de inglés en sus cuatro habilidades. En el proceso se construye la realidad en el salón de clase, donde se reflejan, además de las ideas, comportamientos y conocimientos, las preferencias de estilos y el manejo de las NTIC de estudiantes y profesores. Toda vez que uno de los objetivos de la etnografía educativa se centra en las formas como los docentes introducen la lengua extranjera, al tiempo que construye el conocimiento con los discentes.

Ahora, con relación a los estilos de aprendizaje predominantes, las estrategias docentes permitieron no sólo una sinergia hacia el logro de los objetivos de enseñanza, entre los diferentes estilos, sino también su desarrollo. De este modo se observó cómo se aprovechó la preferencia hacia las relaciones interpersonales de los DC, aplicando técnicas y dinámicas que implicaban movimientos corporales, predilectos de los cinestéticos, las cuales eran realizadas colectivamente, para deleite de los alumnos con estilo grupal predominante.

Se puede afirmar que el estilo DC es predominante en varios de los aprendientes. Éstos compensan las dificultades de su aproximación global, ante las tareas intelectuales que representan temas nuevos o complicados, con el apoyo social del trabajo en equipos. De hecho, de lo observado se concluye que, los participantes con un predominio alto de la DC desarrollan nuevas estrategias o estructuras para adaptarse a los cambios. Su tendencia a la interacción con los demás es un factor que contribuye a lograr los objetivos académicos enfrentados. También se pudo identificar el estilo IC en aquellos estudiantes con diferentes prácticas autorregulatorias del aprendizaje al responder a preguntas que no estaban previamente programadas o estructuradas, así como tomar notas o contestar ejercicios sin instrucción de las profesoras.

Asimismo, se desprende de las observaciones y su análisis, que no hay estilos mejores que otros, todo depende de la actividad y del contexto en que suceda el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se debe considerar que el avance y la presencia de las NTIC en el ámbito específico de la educación, sobre todo cuando se habla de educación a distancia, por internet o en lo que algunos estudiosos llaman ambientes hipertextuales (utilizando *software* educativo), favorece ciertos estilos de aprendizaje. Por otra parte, vale la pena resaltar que fueron las docentes quienes manipularon las NTIC, minimizando los inconvenientes y proble-

mas, así como la ansiedad y otras emociones negativas, que pudieran provocar a los participantes, por su falta de conocimiento, habilidad y destreza en su uso.

Así, el enfoque etnográfico desveló en estos grupos una convivencia mayormente armónica y equilibrada de los diversos estilos de aprendizaje, propiciada en buena parte por la diversificación que hacen las profesoras de sus estrategias de enseñanza y del uso de las NTIC apropiadas y pertinentes a los diferentes contenidos educativos. Y, para concluir, se resalta la utilidad de la etnografía en el salón de clase como herramienta para conocer más a las comunidades escolares y así posibilitar el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Brown, H. Douglas

- 1995 “Principles of Language Learning and Teaching”. En *Cultural Differences in Learning Styles. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, edición de Joy M. Reid, 3-34. Nueva York: Heinle & Heinle.

Caro, Edgar O. y Marian Monroy M.

- 2008 “Relación de los ambientes hipertextuales de aprendizaje gráfico y sonoro, con los estilos de aprendizaje verbal y visual”. *Revista Avances en Sistemas e Informática* 5 (2): 93-98. Consultado el 22 de febrero de 2016. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/avances/article/view/10028/10556>.

Carter, Elaine Fuller

- 1988 “The Relationship of Field Dependent/Independent Cognitive Style to Spanish Language Achievement and Proficiency: A Preliminary Report”. *The Modern Language Journal* 72 (1): 21-30.

Contreras Jara, Ricardo y María Grijalva Salazar

- 1995 *Los estilos de aprendizaje en la educación*. Bogotá: ICES: Pontificia Universidad Javeriana. Sistema multimedia como prototipo de la universidad virtual, vol. 7.

Davidman, Leonard

- 1981 “Learning Style: the Myth, the Panacea, the Wisdom”. *The Phi Delta Kappan* 62 (9): 641-645.

Escamilla de los Santos, José G.

- 2003 *Selección y uso de tecnología educativa*. 3a Edición. México: Editorial Trillas.

- Gallego Rodríguez, Alejandrino y Eva Martínez Caro
2003 “Estilos de aprendizaje y e-Learning. Hacia un mayor rendimiento académico”. *Revista de Educación a Distancia*, núm. 3: 1-10.
- Goetz, Judith P. y Margaret D. LeCompte
1988 *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Keefe, James W.
1995 “Learning Style: An Overview”. En *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*, edición de J. W. Keef, 1-17. Reston, VA: National Association of Secondary School Principles.
- Kozhevnikov, Maria
2007 “Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style”. *Psychological Bulletin. American Psychological Association* 133(3): 464-481.
- Labov, William y Joshua Waletzky
1997 “Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience”. *Journal of Narrative and Life History* 7(1-4): 3-38.
- López-Vargas, Omar; Christian Hederich-Martínez y Ángela Camargo-Uribe
2011 “Estilo cognitivo y logro académico”. *Educación y Educadores* 14(1): 67-82. Colombia: Universidad de la Sabana.
2012 “Logro de aprendizaje en ambientes hipermediales: andamiaje autorregulador y estilo cognitivo”. *Revista Latinoamericana de Psicología* 44(2): 13-26. Consultada el 18 de febrero de 2016. <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rupsi/article/view/1028/671>.

Mariani, Luciano

1996 "Investigating Learning Styles". *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy*, 21 (2)/22 (1): 1-12. Spring.

Oxford, Rebecca L., Mary E. Holloway
y Diana Horton-Murillo

1992 "Language Learning Styles: Research and Practical Considerations for Teaching in the Multicultural Tertiary ESL/EFL Classroom". *System* 20 (4): 439-456.

Peralta Bañón, Cristina

2008 "El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE". Consultado el 27 de noviembre de 2016. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/14_peralta.pdf.

Pujadas, Joan, Dolores Comas y Jordi Roca

2004 *Etnografía*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Reid, Joy M.

1995 "Learning Styles: Issues and Answers". *Cultural Differences in Learning Styles. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, edición de Joy M. Reid, 3-34. Nueva York: Heinle & Heinle.

Secretaría de Educación Pública (SEP)

2010 *Orientaciones para la enseñanza de inglés en el bachillerato general*. Consultado el 27 de noviembre de 2016. <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/orientaciones-ensenanza-ingles.pdf>.

Silva-Corvalán, Carmen

2001 *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press. Georgetown Studies in Spanish Linguistics.

Velasco, Maillo *et al.*

1993 *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la etnografía escolar.* Madrid: Trotta.

Witkin, Herman *et al.*

1987 *Tests de figuras enmascaradas: forma colectiva-GEFT.* Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.

Woods, Peter

1987 *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Barcelona: Paidós.

ESTILOS DE APRENDIZAJE COGNITIVOS EN LA CERTIFICACIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (LE)

Laura Hernández Ruiz
CEPHCIS, UNAM

INTRODUCCIÓN

El ascenso en la tasa demográfica implica necesariamente un aumento en las necesidades y servicios de todo tipo, donde la educación no es una excepción. La creciente demanda educativa exige nuevas estrategias para alcanzar al mayor número de población posible. La opción que ofrecen las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación parece ser una solución a este requerimiento. Sin embargo, para implementar cambios tan importantes como la evaluación en línea de la comprensión lectora de una lengua, se requiere la exploración de las variables involucradas, entre las que se suman las diferencias individuales de los estudiantes, como sus preferencias o estilos de aprendizaje predominantes. En este estudio se privilegian los estilos de aprendizaje cognitivos, debido a la influencia que pueden tener en la resolución de algunos ejercicios, según la postura de varios investigadores.

Cabe aclarar que aun cuando el objetivo general del proyecto está relacionado con el diseño de exámenes de com-

presión de lectura de inglés en línea, este capítulo sólo se concentra en las preferencias o estilos de aprendizaje cognitivos predominantes de algunos estudiantes del CEPHCIS y del CELE. No se retoma el tema de la evaluación, ya que ha sido tratado de forma pródiga en el primer capítulo, y tampoco se revisan los diferentes tipos de ejercicios incluidos en los exámenes de esta habilidad, ya que estos se analizan en el último capítulo; asimismo, se dejan de lado las variables relacionadas con el uso y conocimiento que tienen los estudiantes sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, debido a que estas se abordan de manera generosa en el capítulo sexto de esta obra.

Ahora, el desarrollo de esta parte del proyecto demandaba la identificación de los estilos de aprendizaje cognitivos de los alumnos involucrados en el estudio, esto es, de los futuros sustentantes del examen. Para ello se optó por la prueba de figuras enmascaradas u ocultas de Witkin *et al.* (1987, 3-5), *Group Embedded Figures Test* (GEFT), nombre en inglés, para medir la IC y DC. A lo largo del trabajo se exponen las características del instrumento, su aplicación, corrección y resultados, de acuerdo con algunas variables. Todo ello para culminar con las consideraciones finales, relacionadas con la aplicación de las evaluaciones de comprensión de lectura de inglés a distancia.

JUSTIFICACIÓN

La acreditación de la comprensión de lectura de una LE, es un requisito indispensable de ingreso o egreso para alumnos de licenciatura y posgrado, de cualquier institución de enseñanza superior. Como es de suponer, la demanda de este tipo de evaluaciones ha incrementado de manera proporcional al crecimiento de la Universidad Nacional Autónoma de México. Tan sólo entre el 20 de agosto de 2012 y el 20 de agosto de 2013, la Coordinación de Evaluación y Certi-

ficación (CEC) del CELE aplicó 13193 exámenes de comprensión de lectura de inglés. Ahora bien, se debe recordar que la evaluación es sólo un medio para determinar la medida en que los estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje Gronlund (1981, 5-6). Lo que antecede a dicha medición es el proceso enseñanza-aprendizaje, objeto de este capítulo.

Llama la atención que muchos de los estudiantes de licenciatura y posgrado, tras haber cursado varios niveles de inglés (cuatro habilidades), se registran en un curso de comprensión de lectura de inglés, antes de solicitar el examen de certificación en la lengua extranjera, lo cual, según se verá en el último capítulo, garantiza mayores posibilidades de éxito a los sustentantes. Esto puede ocurrir debido a que en dicho curso se familiariza a los estudiantes con los diferentes estilos de lectura, dependiendo el objetivo particular en cada caso; se abordan diferentes estrategias para extraer la información requerida de un texto y se les capacita en la resolución de ejercicios con diferentes formatos, los cuales pueden encontrar en el instrumento de certificación. Por otro lado, varios estudios sustentan que las diferencias individuales de los estudiantes pueden ser un factor que favorezca o perjudique su desempeño en la evaluación.

Luego, para incrementar la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, el profesor de LE debe tomar decisiones pedagógicas basadas, no sólo en el conocimiento de la lengua y la metodología, sino también en las diferencias individuales del alumnado. Entre éstas destacan las preferencias o los estilos de aprendizaje, que pueden explicar su manera habitual de percibir y responder a las tareas del aprendizaje (Mariani 1996, 4-7), así como el tipo de estrategia que utiliza en cada caso. La intención de explorar los estilos de aprendizaje, cognitivos en particular, obedece a los resultados arrojados en diversas investigaciones: algunos autores aseguran que los estudiantes

con un predominio alto de la IC tienen mayores oportunidades de éxito en actividades específicas dentro del salón de clase. Por ejemplo, Chapelle (1988, 62-82), Chapelle y Roberts (1986, 27-45), Hansen y Stansfield (1980, 1-33), Brown (2000, 86-88) y Bachman, (1990, 275) advierten que este tipo de estudiante puede desempeñarse bien en *tests* de lenguas aplicados en el salón de clases; asimismo, Hansen y Stansfield (1982, 1-22) y Hansen (1984, 311-324) afirman que tienen más ventaja en la resolución de ejercicios de tipo *cloze*, que los candidatos con un predominio alto de la DC.

MARCO TEÓRICO

Seguramente todos los profesores de inglés se han preguntado, en alguna etapa de su labor docente, la razón por la cual algunos estudiantes, o incluso grupos enteros, responden de manera distinta a tareas iguales. La respuesta está en que las razones que afectan el aprendizaje pueden ser muchas y pueden presentarse en combinaciones muy variadas. Entre ellas se encuentran las diferencias individuales, en cuyo grupo están incluidos los estilos de aprendizaje. Para esto se debe señalar que el individuo no tiene una predisposición genética para aprender analítica, global, visual o cinestéticamente. El ser humano aprende a través del proceso de la socialización que ocurre en su grupo familiar, escolar o de amigos (Singleton 1991, 120-125). De ahí que, para este trabajo, de manera sucinta, se considera que los estilos de aprendizaje son características personales que por lo general no son percibidas o utilizadas de manera consciente por el individuo y que influyen en su percepción, comprensión y aprendizaje.

Ahora bien, en relación con lo anterior, Reid (1995, 1-30) señala algunas de las consideraciones que se deben tomar en cuenta en el quehacer educativo diario:

- Todos tenemos uno o varios estilos de aprendizaje predominantes.
- El profesor también debe considerar sus propios estilos de aprendizaje predominantes, ya que estos los lleva al aula, como estilos de enseñanza. En un estudio realizado por Wallace y Oxford (1992, 45-68), sobre la diferencia de estilos entre maestros y alumnos, en un ambiente multicultural de enseñanza de inglés como LE, medidos a través del instrumento *Keirseley Temperament Sorter* (Keirseley y Bates 1998, 133), encontraron que ambos han experimentado conflictos de estilos en un 82% de las veces. Posteriormente, Oxford, Hollaway y Horton-Murillo (1992, 439-456) confirman lo anterior y agregan que los estudiantes que comparten los mismos estilos de aprendizaje que el profesor se ven favorecidos, mientras que el potencial de aprendizaje y actitudes de los estudiantes que presentan estilos diferentes se ven afectados. Esto genera, lo que ellas llaman, la *guerra de estilos* en el salón de clase.
- Asimismo, los estilos de aprendizaje existen en un continuo, aun cuando frecuentemente sean descritos como opuestos.
- Además, cada estilo tiene un valor neutro, ninguno es mejor o peor que otro. Mariani (1996, 1-4) señala que los nombres o etiquetas que les damos deben ser descriptivas, no prescriptivas, y deben indicar *tendencias*, no *rasgos definitivos*.
- La flexibilidad es otra de las características de los estilos de aprendizaje, por ello el profesor debe promover la concientización de estos entre la población estudiantil y alentar su diversificación y reforzamiento. En una investigación realizada con adultos y jóvenes, Davidman (1981, 641-645) encontró que los estilos de aprendizaje, más que atributos biológicos intocables, son hábitos bien establecidos que pueden modificarse y extenderse. Después de revisar los resultados de su

investigación en un ambiente multicultural, Oxford, Holloway, y Horton-Murillo (1992, 439-456) plantean la hipótesis de que los estilos de aprendizaje son moldeados por la sociedad, incluyendo al sistema educativo. Mariani (1996, 1-4) coincide en que el aprendiente puede expandir sus estilos e invita al docente a promover dicha evolución. También, agrega que muchos individuos son realmente versátiles y pueden hacer uso de diferentes estilos de aprendizaje, de acuerdo con las diferentes tareas y temas a trabajar. Esto se sustenta en la investigación realizada por Reid (1987, 87-110) con nativo-hablantes de inglés, la cual reveló que la habilidad de los estudiantes para emplear múltiples estilos de aprendizaje da como resultado un mayor éxito en el salón de clase. Del mismo modo, Caro y Monroy (2008, 94) plantean que los estilos pueden cambiar con el tiempo y depender del contexto de las tareas educativas. También Bolívar y Rojas (2014, 2) coinciden con dicha postura; para ellas los estilos de aprendizaje son rasgos relativamente estables, es decir, son situaciones de aprendizaje flexibles que se van adecuando en la medida que las personas ajustan sus estrategias para el éxito académico.

Como se mencionó, de entre todas las preferencias y estilos de aprendizaje se abordan sólo los cognitivos, donde se incluyen la IC y DC. Ahora, según la clasificación que hacen Reid (1995, 1-30) y Witkin *et al.* (1987, 3-5), estos estilos suman entre sus características las habilidades cognitivas, la capacidad analítica, reflexiva e impulsiva, así como de las características personales, la dimensión de satisfacción por estar con los demás y por hacer las cosas comunes en el grupo. De manera más particular sería:

- *Dependencia de campo (DC)*. Según Witkin *et al.* (1977, 1-64), la percepción del individuo con este predominio está influida claramente por la organización del campo

circundante y los componentes de ese campo los percibe como algo difuso. Una persona con un predominio alto del estilo cognitivo DC sigue la organización del conjunto tal cual se le presenta. Carter (1988, 21-30) considera que este tipo de estudiante tiene un enfoque más global y una mayor competencia social e interpersonal. De acuerdo con Oxford (1990, 35) los estudiantes DC dependen del profesor para reconocer la autoridad, recibir consejos y seguir sus planes, necesitan ser guiados de la dependencia a algún grado de independencia. Por su parte, Mariani (1996, 1-4) señala que, en cuanto al aprendizaje de lenguas, se inclinan por el enfoque en el significado y la fluidez y prefieren ejemplos del uso de la lengua, más que fórmulas o reglas. A ellos les gusta producir un texto oral o escrito de principio a fin y más tarde corregirlo, si es necesario y prefieren material concreto, de contenido humano, social o artístico.

- *Independencia de campo (IC)*. Según Witkin *et al.* (1977, 1-64), el individuo con este predominio percibe las partes del campo como componentes separados de un todo organizado, es capaz de superar la estructura de ese conjunto y localizar el detalle que necesita encontrar. Carter (1988, 21-30) considera que además tiene una gran capacidad para el análisis y la reestructuración. Oxford (1995, 34-46) en su estudio aclara que los estudiantes IC tienen sus propios programas o agendas, si bien estos pueden o no coincidir con los de sus profesores es necesario reconocer y apreciar su autodisciplina. Por su parte, Mariani (1996, 1-4) agrega que en el campo del aprendizaje de lenguas se inclinan por el enfoque en la forma y la precisión, buscan reglas y patrones, les gusta planear lo que tienen que decir o escribir y prefieren el material auténtico, impersonal y abstracto. Carter (1988, 21) agrega que este tipo de estudiante es más participativo en el aprendizaje de LE, probando hipótesis y utilizando procesos como el análisis y la estructu-

ración. Abraham (1983, 17-32) señala que además tiene mayor habilidad para monitorear y corregir su gramática y Day (1984, 69-98) aclara que también tiene más facilidad para aprender reglas lingüísticas.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Dado que este trabajo es parte de una investigación mayor, cuyo objetivo general es la elaboración de exámenes de comprensión de lectura de inglés en línea considerando, entre otras variables, los estilos de aprendizaje cognitivos de los candidatos, el propósito fundamental de esta etapa de la pesquisa consistía en medir la IC y DC de los estudiantes de dos Centros de la UNAM. Por un lado, el CEPHCIS, de Mérida, Yucatán, y por el otro, el CELE, de la Ciudad de México.

Para lograr lo anterior se utilizó un enfoque metodológico mixto. La información cuantitativa, correspondiente a esta etapa del estudio, se obtuvo a través de la batería *Group Embedded Figures Test* (GEFT), Prueba de figuras enmascaradas u ocultas, de Witkin *et al.* (1987, 3-5), para medir la IC y la DC. El nombre en español de este instrumento es Prueba de Figuras Ocultas; sin embargo, ya que su nombre oficial es GEFT, así será manejado a lo largo de este trabajo. Posterior a su aplicación en ambas sedes, se realizó un análisis estadístico de los resultados.

El GEFT es la versión colectiva del EFT (Embedded Figures Test), test original diseñado para ser aplicado de manera individual. La selección del GEFT se hizo con el fin de hacer posible su aplicación simultáneamente a un grupo de personas, en una sola sesión de 20 minutos de duración. Además por el reconocimiento que tiene debido a la validez y confiabilidad comprobada en varias investigaciones a través de los años.

De acuerdo con los autores, los principios fundamentales específicos para el empleo de este instrumento tienen su

origen en la teoría de los estilos cognitivos y en la evidencia acumulada a lo largo de su investigación. Witkin *et al.* (1987, 3-5) señalan que: “los estilos cognitivos son los modos característicos y consistentes que muestran las personas en sus actividades tanto perceptivas como intelectuales”. Los mismos autores advierten que este instrumento evalúa, sobre todo, la capacidad de romper un campo visual organizado, para quedarse con una parte de él y separarla del todo. Así, los individuos que tienen problemas al desenmascarar las figuras simples en los dibujos complejos del instrumento, tienen tendencia a encontrar dificultades en su vida cotidiana, en otro tipo de problemas que requieren aislar un elemento esencial de su contexto, para aplicarlo a otro.

Este instrumento consta de tres secciones diferentes: La primera es de entrenamiento y contiene siete elementos muy fáciles; tanto la segunda como la tercera incluyen nueve figuras complejas. Los colores del EFT, cuya función era la de acentuar las *gestalten* (estructuras) a fin de enmascarar mejor las formas simples, han sido reemplazados en el GEFT por claroscuros en los mismos lugares. Con el objeto de que el sujeto no mire simultáneamente las formas simples y las figuras complejas que las contienen, las formas simples vienen impresas en la última página del cuadernillo, el cual contiene las figuras complejas en el interior, de manera que no se puedan ver ambas al mismo tiempo. Esto no impide que el sujeto mire la figura simple cuantas veces quiera, como en el caso del EFT. Ahora bien, dadas las restricciones legales de uso de este instrumento no se incluye copia del mismo en este artículo.

CORRECCIÓN

Primero, se debe aclarar que por la naturaleza del instrumento y por las condiciones de su manejo y su aplicación, señaladas por los autores (el test solo puede ser adquirido,

manejado, aplicado e interpretado por un psicólogo titulado), se solicitó el apoyo de un especialista, con maestría en Enseñanza Superior, para la interpretación de los resultados obtenidos en la prueba. Ahora bien, en cuanto a la corrección del instrumento, el resultado equivale al número total de las formas simples trazadas correctamente en la segunda y tercera secciones y las omisiones se cuentan como errores. Los elementos de la primera parte no se toman en consideración para el resultado; sin embargo, Witkin *et al.* (1987, 3-5) sugieren que también se revise esta sección para asegurarse de que el sujeto comprendió bien las instrucciones. Para marcar como correcto un elemento, este debe tener todas las líneas de la figura simple bien trazadas (incluyendo las líneas interiores), asegurándose de que no hay líneas extras y de que las líneas incorrectas han sido borradas.

Witkin *et al.* (1987) sugieren que el número total de formas simples trazadas correctamente se agrupe en cuartiles para su análisis. La división se hace de la siguiente manera:

Tabla 1. Corrección del GEFT

Cuartil	Número de formas simples trazadas correctamente
1	0 - 9
2	10 - 12
3	13 - 15
4	16 - 18

Fuente: Witkin *et al.* (1987).

Los cuartiles indican qué tan dependiente o IC es cada individuo, siendo el cuartil número 4 el predominio más alto de la IC. Cabe señalar una vez más, según lo expresa Witkin *et al.* (1987), que las medidas resultantes de estos tests tienen

el carácter de elementos indicadores en el progreso del desarrollo de la diferenciación y los resultados pueden ser significativos en grupos de diferente condición socio-cultural.

Por lo que se refiere a la población, se tomó una muestra no probabilística por cuotas al azar, equivalente a una muestra representativa, con la intención de generar datos e hipótesis que constituyan la materia prima para estudios posteriores que puedan ser concluyentes. Así, considerando que el estudio es a nivel local y que los grupos de Mérida son más numerosos, se decidió que dos grupos sabatinos de inglés, de cuatro habilidades (las dos receptivas: comprensión auditiva y de lectura y las dos productivas: producción oral y escrita) del CEPHCIS y tres grupos de comprensión de lectura de inglés del CELE serían adecuados para esta investigación.

Hay que destacar que el total de estudiantes de Mérida, con los que se trabajó sumaban 39, de tercero y cuarto niveles, lo que equivale al nivel de referencia A2, usuario básico, del Marco Común Europeo. Esto es, individuos capaces de comprender frases y expresiones de uso frecuente, relacionadas con situaciones que le son especialmente relevantes, conocidas o habituales (información básica sobre sí mismos y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, entre otros). Que saben comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas, que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información. Y que además saben describir, en términos sencillos, aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*). Por su parte, el total de alumnos del CELE, incluidos en esta pesquisa fue de 23; correspondiente en ambos casos a más del 30% de su población total. Así, en marzo de 2014 se aplicó la batería GEFT, para determinar los estilos de aprendizaje cognitivos predominantes de los estudiantes del CEPHCIS, en Mérida, Yucatán. Y en abril del mismo año, a los alumnos del CELE, en la Ciudad de México.

Tabla 2. Grupos escogidos al azar

Entidad	Grupo	Número de estudiantes
CEPHCIS	Tercer nivel	20
	Cuarto nivel	19
Total		39
CELE	Profesora Rox	6
	Profesor Lalo	11
	Profesora Flor	6
Total		23

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el instrumento.

Del total de la población, por género, suman 25 mujeres del CEPHCIS y 16 del CELE, mientras que la población de hombres en ambas entidades es considerablemente menor: 14 hombres del CEPHCIS y 7 del CELE. Por lo que se refiere a la edad, la mayoría de los estudiantes, tanto del CEPHCIS como del CELE, tiene entre 17 y 25 años de edad.

Tabla 3. Rangos de edad por género y entidad educativa

Entidad	Género	17 a 19	20 a 25	26 a 30	31 a 54	Total
CEPHCIS	F	7	10	5	3	25
CELE		1	7	5	3	16
Total		8	17	10	6	41
CEPHCIS	M	5	5	1	3	14
CELE		0	5	1	1	7
Total		5	10	2	4	21

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el instrumento.

En lo que se refiere al nivel de escolaridad, el grueso de la población estudiantil, de ambas entidades, cursa una licenciatura. Esto es, 31 de las 41 mujeres, equivalente al 75%, y 14 de los 21 varones, o sea el 66%. De este total, el 25% de las estudiantes del CELE cursa una maestría y el 21% de la población masculina del CEPHCIS cursa el nivel medio superior (preparatoria o bachillerato). Cabe destacar que en la muestra del CELE no hay estudiantes de este nivel educativo.

Tabla 4. Nivel de escolaridad por género y entidad educativa

Entidad	Género	Medio superior	Lic.	Maestría	Doctorado
CEPHCIS	F	3	20	1	1
CELE		0	11	4	1
Total		3	31	5	2
CEPHCIS	M	3	9	1	1
CELE		0	5	1	1
Total		3	14	2	2

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el instrumento.

RESULTADOS

Los resultados generales, de ambas entidades, revelan que hay un mayor porcentaje de estudiantes con un predominio alto de la DC. Es de llamar la atención que el porcentaje ascienda al 44% en cada caso y que además lo componga en su totalidad la población femenina, esto en contraste con el 14% de los varones de la muestra del CELE que tienen un predominio alto de la DC. En oposición a lo anterior encontramos que sólo el 13% de la población femenina del CELE presenta un predominio alto de la IC, mientras que el 24% de las jóvenes del CEPHCIS está en este rango.

Tabla 5. Estilo cognitivo predominante por género y entidad educativa

Entidad	ECP	Núm. de estudiantes	%	F	%	M	%
CEPHCIS	DC (+)	15	38%	11	44%	4	29%
CELE		8	35%	7	44%	1	14%
CEPHCIS	DC	10	26%	6	24%	4	29%
CELE		6	26%	4	25%	2	29%
CEPHCIS	IC	5	13%	2	8%	3	21%
CELE		5	22%	3	19%	2	29%
CEPHCIS	IC (+)	9	23%	6	24%	3	21%
CELE		4	17%	2	13%	2	29%

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el instrumento.

En lo que se refiere a los estilos cognitivos predominantes por rangos de edad, género y entidad educativa tenemos que, en el CEPHCIS, tanto el 16% de la población femenina del rango de 17 a 19, como del de 20 a 25 años de edad tienen un predominio alto de la DC. Mientras que un 0% de las estudiantes de entre 17 y 19, así como de 31 a 54, muestra un predominio medio o alto de la IC. Caso contrario de los varones, donde el 0% de los estudiantes de entre 17 y 19 años, así como de los 26 a 30, manifiesta un predominio alto de la DC, mientras que el 14% de los varones de entre 20 a 25 años y 31 a 54 exhibe un predominio alto de la DC. Aun cuando también un 0% de la población masculina de los últimos tres rangos de edad, esto es de los 20 a los 54, presenta un predominio alto de la IC.

Tabla 6. Estilo cognitivo predominante por rangos de edad, género y entidad educativa

Entidad	ECP	Género	17-19	20-25	26-30	31-54	Total
CEPHCIS	DC (+)	F	16%	16%	4%	8%	44%
CELE			6%	19%	6%	13%	44%
CEPHCIS	DC		12%	8%	0%	4%	24%
CELE			0%	19%	6%	0%	25%
CEPHCIS	IC		0%	4%	4%	0%	8%
CELE			0%	0%	13%	6%	19%
CEPHCIS	IC (+)		0%	12%	12%	0%	24%
CELE			0%	6%	6%	0%	13%
CEPHCIS	DC (+)	M	0%	14%	0%	14%	29%
CELE			0%	0%	0%	14%	14%
CEPHCIS	DC		7%	14%	0%	7%	29%
CELE			0%	29%	0%	0%	29%
CEPHCIS	IC		7%	7%	7%	0%	21%
CELE			0%	14%	14%	0%	29%
CEPHCIS	IC (+)		21%	0%	0%	0%	21%
CELE			0%	29%	0%	0%	29%

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el instrumento.

En cuanto a la población femenina de la muestra del CELE, el 19% de la población del rango de 20 a 25 años tiene un predominio alto de la DC, e igual porcentaje muestra un

predominio medio de este estilo cognitivo. Mientras que el 0% del rango de edad de 31 a 54 manifiesta un predominio alto de la IC, donde además, del rango de 17 a 19, exhibe el mismo porcentaje en el predominio medio y alto de la IC. Las cifras anteriores contrastan con los resultados de los varones, donde el 0% de los primeros tres rangos de edad, esto es, de 17 a 30 años, presenta un predominio alto de la DC, e igual porcentaje de los rangos de edad de 17 a 19, 26 a 30 y 31 a 54 muestra un predominio medio de la DC. Llama la atención que también un 0% de la población masculina de los rangos de edad de 17 a 19, 26 a 30 y 31 a 54 manifiesta un predominio alto de la IC. Sobresale el 29% de los jóvenes de entre 20 y 25 años con un predominio alto de este estilo de aprendizaje cognitivo.

Con respecto a los estilos cognitivos predominantes por nivel de escolaridad, género y entidad educativa tenemos que, en el CEPHCIS, 36% de las estudiantes de licenciatura tiene un predominio alto de la DC, en contraste con el 20%, del mismo nivel educativo, que muestra un predominio alto de la IC. Así como 0% de las jóvenes de nivel medio superior y doctorado que manifiestan un predominio alto de la IC. Mientras que el 22% de los varones de licenciatura exhibe un predominio alto de la DC, contra el 0% de los estudiantes de nivel medio superior y maestría con este predominio. Así también como el 0% de los de maestría y doctorado que presentan un predominio alto y medio de la IC.

Por lo que hace a la población femenina de la muestra del CELE, el 31% de las estudiantes de licenciatura tiene un predominio alto de la DC, en oposición al 13% del mismo nivel educativo que muestra un predominio alto de la IC. Mientras el 0% de maestría y doctorado manifiesta un predominio alto de este mismo estilo cognitivo. En lo que se refiere a los varones, un 15% de la muestra de doctorantes exhibe un predominio alto de la DC, en contraposición con el 28% de los jóvenes de nivel licenciatura quienes presentan un predominio alto de la IC.

Tabla 7. Estilo cognitivo predominante por nivel de escolaridad, género y entidad educativa

Entidad	ECP	Género	Medio superior	Lic.	Maestría	Doctorado
CEPHCIS	DC (+)	F	4%	36%	0%	4%
CELE			-	31%	13%	0%
CEPHCIS	DC		8%	16%	0%	0%
CELE			-	19%	6%	0%
CEPHCIS	IC		0%	8%	0%	0%
CELE			-	6%	6%	6%
CEPHCIS	IC (+)		0%	20%	4%	0%
CELE			-	13%	0%	0%
CEPHCIS	DC (+)	M	0%	22%	0%	7%
CELE			-	0%	0%	15%
CEPHCIS	DC		0%	22%	7%	0%
CELE			-	28%	0%	0%
CEPHCIS	IC		7%	14%	0%	0%
CELE			-	15%	15%	0%
CEPHCIS	IC (+)		14%	7%	0%	0%
CELE			-	28%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el instrumento.

CONSIDERACIONES FINALES

Ante todo se debe recordar que para este análisis se trabajó con una muestra no probabilística por cuotas al azar, equivalente a una muestra representativa. Esto con la intención

de generar datos e hipótesis que constituyan la materia prima para estudios posteriores que puedan ofrecer resultados concluyentes.

Por otra parte, antes de verter las consideraciones finales se antoja recordar el objetivo particular de esta etapa de la investigación: registrar los estilos de aprendizaje cognitivos predominantes de los estudiantes de dos Centros de la UNAM, el CEPHCIS y el CELE. El interés obedecía a las características que los estudiantes tienen, de acuerdo con cualquiera de los dos predomios trabajados, DC e ID; además de las pesquisas de diferentes investigadores, en torno a estos estilos de aprendizaje y su relación con las habilidades de los sustentantes al resolver determinado tipo de ejercicios que, de manera habitual, se incluyen en los exámenes de comprensión de lectura de diferentes lenguas.

De esta forma, retomando los resultados del instrumento, se puede deducir que cerca del 50% de la población estudiantil, porcentaje conformado en su totalidad por estudiantes del sexo femenino, pueden tener mayor dificultad al trabajar materiales auténticos, impersonales y abstractos, así como al resolver ejercicios de tipo *cloze* en una evaluación en línea. Esto sin dejar de lado que su competencia social e interpersonal no le será de utilidad en la solución de este tipo de actividad, donde, de acuerdo con los hallazgos presentados por diversos investigadores, sólo un aproximado del 13% de los jóvenes del CELE y el 24% de los del CEPHCIS se vería favorecido en el desarrollo de esta tarea.

En relación con lo anterior, resalta el hecho de que los estudiantes del CEPHCIS, entre los rangos de edad de 17 a 19 y 20 a 25 alcancen un predominio alto en la DC y los primeros no se acerquen siquiera a un predominio medio o alto de la IC. Así también en la muestra del CELE, donde el 29% de los jóvenes de entre 20 y 25 años alcanza un predominio alto de la IC. Sobresale también el hecho de que sean los alumnos de licenciatura, en ambas entidades, los que exhiban un predominio alto de la IC.

Aun cuando al inicio de este trabajo se mencionó que ningún estilo es mejor que otro, también se debe recordar que entre más habilidades pueda desarrollar un estudiante, mejores resultados obtendrá en el proceso de aprendizaje de una LE, en especial si consideramos que éste incluye la evaluación, actividad cuya versión en línea está ganando terreno día a día. De ahí que, entre las tareas de los profesores se incluya llevar a los estudiantes de la DC a cierto nivel de la IC, lo que les beneficiará a la hora de analizar, estructurar o reestructurar el material de clase o evaluación, así como a buscar reglas y patrones que les permitan monitorear, corregir o completar las actividades relacionadas con la comprensión de lectura de una LE. Del mismo modo, se sugiere que el profesor de lenguas implemente clases, ejercicios y exámenes de práctica en línea, para que los sustentantes se familiaricen con la NTIC. Además de incluir ejercicios del tipo *cloze*, donde se revisen las estrategias para realizarlos con el mayor éxito posible.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, Roberta G.
1983 "Relationships Between Use of the Strategy of Monitoring and the Cognitive Style". *Studies in Second Language Acquisition* 6 (1): 17-32.
- Bachman, Lyle F.
1990 *Fundamental Considerations in Language Testing*, Nueva York: Oxford University Press.
- Bolívar Rojas, Juan M. y Freddy Rojas Velásquez
2014 "Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios". *RED. Revista de Educación a Distancia* 44 (noviembre): 1-13.
- Brown, H. Douglas
2000 *Principles of Language Learning and Teaching*. Nueva York: Addison Wesley Longman-Pearson Education.
- Caro, Edgar O. y Marian Monroy M.
2008 "Relación de los ambientes hipertextuales de aprendizaje gráfico y sonoro, con los estilos de aprendizaje verbal y visual". *Revista Avances en Sistemas e Informática* 5 (2): 93-98. Consultado el 22 de febrero de 2016. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/avances/article/view/10028/10556>.
- Chapelle, Carol
1988 "Field Independence: A Source of Language Variance?". *Language Testing* 5 (1): 62-82.
- Chapelle, Carol y Cheryl Roberts
1986 "Ambiguity Tolerance and Field Independence as Predictors of Proficiency in English as a Second Language". *Language Learning* 36 (1): 27-45.

Davidman, Leonard

- 1981 "Learning Style: The Myth, the Panacea, the Wisdom". *Phi Delta Kappan* 62 (9): 641-645.

Day, Richard R.

- 1984 "Student Participation in the ESL Classroom or Some Imperfections in Practice". *Language Learning* 34 (3): 69-98.

Carter, Elaine Fuller

- 1988 "The Relationship of Field Dependent /Independent Cognitive Style to Spanish Language Achievement and Proficiency: A Preliminary Report". *The Modern Language Journal* 72 (1): 21-30.

Gronlund, Norman Edward

- 1981 *Measurement and Evaluation in Teaching*, vol. 1. Nueva York: Macmillan Publishing Company.

Hansen, Lynne

- 1984 "Field Dependence /Independence and Language Testing: Evidence from Six Pacific Island Cultures". *TESOL Quarterly* 18 (2): 311-324.

Hansen, Jacqueline y Charles Stansfield

- 1980 "The Relationship of Field-Dependent-Independent Cognitive Styles to Foreign Language Achievement". *Language Learning* 31 (2): 1-33.

- 1982 "Field Dependence-Independence as a Variable in Second Language Cloze Test Performance". Ponencia presentada en la International Conference of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Hawaii, Estados Unidos de Norteamérica. 1-22. Servicio de reproducción de documentos de ERIC núm. ED215585.

Keirse, David y Marylyn Bates

1998 *Please Understand Me Character and Temperament Types*. Del Mar: Prometheus Nemesis Books.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

2002 Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya. Consultado el 22 de febrero de 2016. cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf.

Mariani, Luciano

1996 "Investigating Learning Styles". *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy* 21 (2)/ 22 (1): 1-12.

Oxford, Rebecca L.

1990 *Language Learning Strategies and Beyond: A Look at Strategies in the Context of Styles*. Middlebury: Northeast Conference of the Teaching of Foreign Languages.

1995 "Gender Differences in Language Learning Styles: What do They Mean?". En *Cultural Differences in Learning Styles. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, edición de Joy M. Reid, 34-64. Nueva York: Heinle & Heinle.

Oxford, Rebecca L., Mary E. Holloway
y Diana Horton-Murillo

1992 "Language Learning Styles: Research and Practical Considerations for Teaching in the Multicultural Tertiary ESL/EFL Classroom". *System* 20(4): 439-456.

Reid, Joy M.

1987 "The Learning Style Preferences of ESL Students". *Tesol Quarterly* 21 (1): 87-110, March.

1995 "Learning Styles: Preface". En *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom, Cultural Differences in Learning Styles. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, edición de Joy M. Reid, 1-30. Nueva York: Heinle & Heinle.

Singleton, John

1991 "The Spirit of Gamburu". En *Transcending Stereotypes: Discovering Japanese Culture and Education*, edición de Barbara Finkelstein, Anne E. Imamura y Joseph Jay Tobin, 120-125. Maryland: Intercultural Press.

Wallace, Belle y Rebecca L. Oxford

1992 "Disparity in Learning Styles and Teaching Styles in the ESL Classroom: Does this Mean War?". *AMTESOL Journal*, núm. 1: 45-68.

Witkin, Herman *et al.*

1977 "Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications", *Review of Educational Research* 47(1): 1-64.

1987 *Test de Figuras Enmascaradas: Forma colectiva-GEFT*. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.

NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (NTIC) EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN MÉXICO. ALGUNAS REFLEXIONES Y EJEMPLOS

Érika Ehnis Duhne
DLA, CELE, UNAM
CEPE, UNAM

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de tres décadas se ha modificado radicalmente el contacto entre los seres humanos, debido a que el desarrollo de los medios de comunicación ha puesto al alcance de casi todos los individuos la inmediata accesibilidad a la información. Ello, no sólo influyó en todos los niveles de la sociedad, sino que transformó muy especialmente las esferas profesionales en todos los campos especializados. El área de la didáctica ha sido de las primeras en recibir este impacto, y como consecuencia, ha acarreado cambios trascendentales en el panorama de la educación. Las NTIC han modificado radicalmente la estructura de las instituciones educativas, el papel del maestro, el esfuerzo y los procesos por medio de los cuales hace años el estudiante se apropiaba de cierta información: la conocía, comprendía, hacía suya y llevaba a la práctica.

En aquel entonces —hablamos de finales de los años setenta, principios de los ochenta del siglo pasado— las nuevas investigaciones acerca del aprendizaje y enseñanza de lenguas relacionadas con la metodología de la enseñanza, tardaban cuando menos cinco años en llegar de Europa a México, y más tiempo aún el conocerse bien y difundirse. Por ello resultaba invaluable que algún ponente famoso viniera a la universidad a dar un curso o un profesor pudiera asistir a un congreso o curso a otro país, y de paso, trajera en el equipaje los libros recién editados con los que uno pudiera actualizarse. Asimismo, pertenecer a una asociación o grupo de interés podría significar ser un maestro eficiente o mediocre, para tener información de punta y tener actualización.

Gracias a las nuevas tecnologías, todo esto sigue siendo igual de importante, pero no está a cinco años de distancia, sino de un clic en la computadora o aparatos electrónicos. Así, los ponentes no necesitan viajar físicamente, pues existen las transmisiones, también los libros electrónicos y en general las consultas virtuales a bibliotecas y bases de datos o diccionarios que se pueden hacer en segundos, lo que antes podría llevar días, meses o años. Por esto mismo, las redes de investigadores en áreas especializadas están al día y han adquirido gran importancia.

En este capítulo nos enfocaremos en señalar algunos elementos de la transformación que la enseñanza de lenguas ha tenido debido a la revolución de las nuevas tecnologías en la UNAM y en nuestro ámbito de enseñanza en la Ciudad de México. Inclusive muchas de estas nuevas herramientas han podido beneficiar a comunidades, escuelas y universidades remotas —alejadas del medio urbano— siempre y cuando tengan la posibilidad de contar con computadoras y con el acceso a la señal del Internet.

Es pertinente aclarar que nuestra intención no es hacer una descripción detallada de este hecho, ya que no somos especialistas en lingüística computacional ni cómputo, sino simplemente dejar ver el cambio tan fuerte que los maes-

tros de lengua extranjera y como segunda lengua hemos experimentado con esta transformación.

MAYOR ACCESO A LA INFORMACIÓN

Los inicios del uso de la computadora y del Internet

Con el paso de los años, el primer impulso pedagógico que ofreció la tecnología fue hacer más amena y ágil la clase. Ya no se necesitaba tener un libro de texto exclusivamente, ni entregarles fotocopias a los alumnos para alguna actividad, ni pasarles alguna película o invitar a algún nativo hablante del idioma enseñado, para que los estudiantes tuvieran estas experiencias para complementar su aprendizaje. El alumno y el profesor, con sólo contar con una computadora, pudieron tener acceso a una gama muy amplia de recursos para apoyar el proceso de aprendizaje.

Otro avance que enriqueció por esos años la clase de idiomas, gracias a los estudios lingüísticos de autores como Kramsch y Byram, fue la necesidad de vincular más específicamente la enseñanza de una lengua a su cultura, entendiendo que la primera es sólo un puente para llegar a la segunda. Esto concluyó Mallén (2003, 119-136) hace aproximadamente diez años, acerca de un estudio-acción que llevó a cabo con los alumnos de inglés en el aula en el CELE:

A partir de los años ochenta, el componente cultural ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, a pesar de que existen muchos artículos escritos sobre el tema, sigue existiendo una gran brecha entre la teoría y la práctica, pues si bien se reconoce la necesidad de integrar aspectos culturales en las clases de lengua, los docentes se siguen enfrentando a la dificultad de cómo hacerlo.

En aquel entonces, una de las grandes dificultades en la clase de lengua era que muchos de los instructores o profe-

sores del idioma no habían tenido oportunidad de visitar o vivir en situación de inmersión total en un país del idioma que enseñaban. Y por ello, tal vez carecían de alguna experiencia e información lingüística, cultural o de tradiciones.

Así, con los avances y la digitalización no sólo se facilitó el acceso a materiales didácticos, sino que se dinamizó y aceleró el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, anteriormente los profesores se conformaban con contar con grabaciones (los *cassettes* y después los discos compactos) y filmas o transparencias. Los laboratorios de idiomas, con base en grabadoras de *cassettes*, audífonos, entre otros, proporcionaban mucha práctica al estudiante. También el tener objetos originales del país que se enseñaba era muy atractivo, como ropa originaria (trajes folclóricos), o periódicos más o menos recientes.

Todo ello quedó en el pasado, ya que en el presente se puede tener acceso no sólo a *podcasts* y videos, sino hasta presenciar en tiempo real hechos como conferencias, noticias y entrevistas en cualquier parte del mundo.

Ahora observamos cómo, con base en los enfoques metodológicos que se venían dando para la enseñanza de lenguas en la segunda parte del siglo veinte, se elegían los materiales de manera estricta, y el docente tenía muy poca oportunidad de adaptarlos a las necesidades de sus alumnos. Esto es, desde los enfoques de gramática-traducción hasta los comunicativos, los roles del profesor y del alumno estaban bastante predeterminados y eran relativamente estáticos. Ya con el enfoque comunicativo, y a medida que el enfoque por tareas se implementó más, se fueron dando los grandes cambios. A continuación se mencionan algunos:

- a. En el aula, el maestro se volvió un monitor o asesor; el alumno fue tomando mayor responsabilidad sobre su aprendizaje y las maneras de aprender;
- b. La investigación en Psicología Educativa desarrolló grandes teorías y explicó, por ejemplo, los diferentes

estilos de aprendizaje cognitivos, uno de los tópicos centrales de este libro;

- c. Gracias a la Lingüística Aplicada, los objetivos de enseñar y aprender otra lengua se volvieron más específicos para cada estudiante.

En este desarrollo de la concepción de la didáctica, básicamente en la democratización de la enseñanza, donde los papeles tanto del profesor como del estudiante cambiaron precisamente donde las NTIC toman gran relevancia. Una vez que la metodología de la enseñanza de lenguas deja de ser vertical (sólo el maestro es el que sabe, el que tiene el conocimiento, y el que toma las decisiones), a tener una orientación horizontal (donde el alumno es quien toma la responsabilidad de su aprendizaje y decide sus objetivos), las nuevas tecnologías de la información y comunicación proporcionan las herramientas invaluable para acceder a esos fines. Más adelante daremos ejemplos concretos de herramientas de la tecnología, aplicadas en clase.

La era de la digitalización.

Breve panorama de CALL

Desde hace décadas, el desarrollo de la tecnología que se da en diferentes ámbitos de nuestra vida, nos hizo alcanzar la era de la digitalización. La sociedad lo aprovechó y llevó todo al mundo virtual, desde ser capaz de monitorear con su computadora cómo trataba el jefe a sus empleados, encontrar una receta de cocina en línea, hacer transferencias bancarias, o en el taller automatriz, sacar en segundos el diagnóstico automático de la falla del automóvil.

La tecnología también fue aprovechada en el campo de la lingüística. Se han aplicado estas NTIC a nuevas concepciones en muchos ámbitos, como la elaboración de materiales para la enseñanza por individuos, grupos, autores renombrados, universidades y casas editoriales. De esta manera,

no sólo hubo más acceso a las fuentes de información (en ese entonces se le llamó “la súper carretera de la información”), sino que la gente empezó a usar el Internet y el correo electrónico de manera cotidiana. Todo ello repercutió inmediatamente en el ámbito educativo y en todas las materias de los programas de estudio, ya que era una forma novedosa de adquirir información, aprender y cambiar conductas, así como de comunicarse e interactuar.

Para resumir, “estos instrumentos y herramientas (la utilización de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías de la información y comunicación) son los dinamizadores y potenciadores del nuevo modelo de sociedad, que ya es llamada por algunos “sociedad de la información y comunicación” (Cabero *et al.* 2011, 11). Fueron varios hechos los que detonaron este avance en el uso de las computadoras para todas las áreas del conocimiento; recordemos sólo algunos de ellos: 1) la fabricación de computadoras personales pequeñas, económicas y de manejo sencillo (en comparación a las anteriores, de corporaciones o de uso exclusivo del ejército); 2) el aumento de programas universitarios con especialidades en Ingeniería Computacional y áreas afines; 3) la elaboración de materiales especiales para el aprendizaje de lenguas; 4) la creación de programas variados para elaborar ejercicios interactivos multimedia; 5) los libros de texto en papel, especialmente diseñados para combinarse con ejercicios o asesoría a través de la computadora; 6) el surgimiento de las salas de autoacceso para aprender lenguas extranjeras, y elaboración especial de sus materiales, y 7) la formación de grupos de maestros y técnicos interesados en la programación, que han hecho asociaciones importantes.

En concreto, en las aulas de idiomas en México y debido al desarrollo de las tecnologías, se pasó por tres etapas que se describen a continuación, durante el llamado “Computer-Assisted Language Learning” (CALL). De manera simultánea, pero independientemente, Warschauer y Bax

lo identificaron y describieron (cit. por Dudeney y Hockly, 2013, 534).

Este movimiento se inicia un poco antes de 1980:

Primera etapa: conductista o restrictiva

Se basaba en interacciones muy generales y el aprendiente recibía poca retroalimentación. En parte se cree que fue por las limitaciones que tenían los programas recién elaborados y las primeras herramientas de cómputo. Se desconocía aún mucho de los procesos para programarla. El texto escrito y capturado era plano y las interacciones aún muy simples.

Segunda etapa de CALL: comunicativa o abierta

Debido al avance en la tecnología, ya se podían llevar a cabo interacciones más sofisticadas con la computadora. Se le podía estimular al estudiante a hacer descubrimientos acerca de la L2, y con la misma tecnología se le guiaba y podía recibir retroalimentación. Ya no sólo se hace reconocimiento al alumno sobre el uso de la lengua, sino que él mismo empieza a producir.

Tercera etapa de CALL: integrativa

Detona el uso de multimedia y el manejo del Internet. Se le da importancia a las cuatro habilidades en el aprendizaje de las lenguas, hay elaboración de materiales, no sólo del proceso de enseñanza sino también de evaluación. Aproximadamente 15 años más tarde, este desarrollo llevaría a la elaboración del examen TOEFL IBT y de los exámenes de certificación con diferentes objetivos, que tienen reconocimiento internacional. El uso de las computadoras y de las nuevas tecnologías se ha generalizado en muchos países, al grado de volverse indispensables. La eficiencia terminal en la enseñanza de idiomas no sólo incluye el conocimiento y manejo del idioma que se enseña, sino también el de los recursos electrónicos visuales.

La situación actual

Veamos una reflexión acerca de la posibilidad que ofrece en la actualidad la nueva tecnología en la clase de inglés en Argentina. Jalo y Pérez afirman:

Existe una gran diferencia entre los contextos de enseñanza tradicionales y los actuales, debido a que los primeros no suelen proporcionar un panorama completo del potencial significado cultural de las aulas de inglés como lengua extranjera, descuidando un elemento clave que es permitir analizar en las clases la forma en que los seres humanos nos vinculamos e interactuamos con múltiples propósitos usando lenguas; la forma en que construimos una identidad confrontados con estereotipos e ideas sobre el otro y nosotros, en pos de una mayor comprensión de nosotros mismos y de nuestro lugar en el contexto local e internacional (2013, 3).

Con las nuevas tecnologías se presenta la facilidad de elegir los materiales y medios idóneos para gestionar la información y tener la práctica necesaria, incluyendo la interacción con *Skype*, *chats*, entre otros, con nativo hablantes reales.

a) La Web 2.0

En su etapa actual, la *Web 2.0* fue una revolución de las nuevas tecnologías. Apareció aproximadamente en 2003 con una nueva concepción: la de los bienes comunes o bienes sociales. Se refiere al nivel en el que la sociedad genera para sí misma los conocimientos, los gestiona y los aplica según considere conveniente. El término lo utilizó por primera vez Tim O'Reilly, en 2004. Los usuarios de Internet se vuelven activos, creando redes colaborativas; de ser plataformas planas de información, con la *Web 2.0* se vuelven dinámicas e interactivas. Se crean redes con un contexto *cibercultural* de los bienes comunes de información, creados por y para la sociedad. Algunos ejemplos de estos recursos son: *blogs*, *wikis*, redes sociales, *YouTube*, *Flickr*, etiquetados colectivos, aplicaciones.

Recordemos el comentario de Mallén, en la primera sección de este capítulo, donde señala que una de las limitantes de los sistemas tradicionales de enseñanza de lenguas era el no tomar en consideración las necesidades puntuales del alumno, y el contexto sociocultural en que naturalmente se desarrollaría la clase, así como el componente cultural que conlleva cada idioma que se aprende.

b) *La Web 3.0*

Aproximadamente en 2006 se alcanza otro avance en la evolución de las NTIC con la aparición de la *Web 3.0*. El primero en utilizar este término fue Jeffrey Zeldman. Se busca optimizar aún más la interacción social que había permitido la *Web 2.0*, ya que se hacen accesibles la red y todos sus servicios, a través de cualquier dispositivo electrónico de comunicación del que uno disponga, no sólo a través de la computadora. Posee una *Data Web*, que es una base de datos semántica y fácilmente manejable. También ha desarrollado el espacio tridimensional y la inteligencia artificial. Es famosa por sus aplicaciones individuales (por ejemplo, como relojes que uno programa para recabar datos del rendimiento que tiene). Hay muchas aplicaciones para la vida cotidiana y profesional.

También las repercusiones de la tecnología fueron importantes. Por ejemplo, Rodríguez (2013, 106) llevó a cabo una investigación en el aula, con el fin de averiguar si los alumnos preferían escribir *e-mails*, o continuar con una clase tradicional de idioma. Nos explica:

With the increasing popularity of e-books in tablets and readers such as the iPad, the Kindle and the Nook, the Millennial Generation” [la generación de nuestros estudiantes, que probablemente nacieron entre 1980 y el año 2000, y para quienes fue natural usar computadoras, videojuegos e Internet, en contraste con el término “Digital Immigrants”, que son las personas de mayor edad que ellos, a quienes el uso de las computadoras tuvo que ser aprendido a una edad de ado-

lescente o adulto] is easy to read from the screen as easily as our generation has learned to write from it". (Warschauer, citado por Rodríguez). [...]According to Frand (2000, 115), most colleagues and university students "are happier Reading from a computer screen than from paper in hand".

La conclusión de su investigación con alumnos en clase de español como LE fue que los estudiantes que tuvieron un estímulo constante para leer su correo electrónico y los documentos adjuntos como parte de su tarea asignada, tuvieron mucho mejor aprovechamiento y calificaciones que el grupo piloto tradicional. He aquí una de las pruebas de la ayuda que puede dar la tecnología con el fin de mejorar la competencia lingüística, sociocultural, el aprovechamiento del alumno e inclusive su motivación.

LAS NTIC A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN EL CONTEXTO ACTUAL MEXICANO. ALGUNOS EJEMPLOS

Después de haber dado un panorama muy general del desarrollo de las tecnologías y de los métodos de enseñar una lengua, añadiremos que a consecuencia del desarrollo en el área de la Psicología Educativa, se visualizaron los estilos de aprendizaje. A continuación daremos algunos ejemplos de las aplicaciones de las NTIC en clase y en la investigación lingüística.

I. Herramientas disponibles para la clase de lenguas en general, tanto para el profesor como para el alumno

Anteriormente ya habíamos hablado acerca de los materiales tradicionales de enseñanza, que al digitalizarse se volvieron más efectivos y atractivos. Véanse:

1. El pizarrón electrónico / inteligente.
2. El correo electrónico.
3. *Power Point / Slide Show*, entre otros.
4. *YouTube*, películas, programas de televisión, miniseries, documentales. También sirve para canciones con o sin *karaoke*.
5. Grabaciones y *podcasts* de libre acceso.
 - a. Por ejemplo, lo que antes era la colección *Voz Viva* de México, grabada en discos de acetato ya fue digitalizada. (Se le puede dar a un alumno extranjero que aprende español como L2 con un cuento del escritor Juan Rulfo, leído con su propia voz.)
 - b. La UNAM ha hecho un acervo de *podcasts* y videos de varios programas de televisión, que se pueden encontrar en la página principal de TV UNAM, y en los repositorios de las facultades e institutos de investigación.
 - c. Una de las más valiosas adquisiciones en este sentido es la colección “Grandes Maestros”, donde uno puede ver el video, por ejemplo, del doctor León Portilla, dando el curso magistral “La riqueza de la literatura náhuatl” (libre consulta en: <https://www.youtube.com/watch?v=OqWSfYDJjxk>).
 - d. En TV UNAM en el portal de la UNAM hay una colección amplísima de videos de grandes maestros, como Octavio Paz, Margo Glanz, entre otros. Se pueden usar de diferente manera con fines didácticos. Esto tiene valor no sólo para nuestros alumnos, sino para cualquier persona en el mundo.
6. *E-books*. También son audio libros algunos de ellos: para clase de idiomas, es excelente. Por ejemplo oír el mismo fragmento de la novela de Harry Potter en inglés americano y en inglés británico.
7. Otro ejemplo de video de material muy rico que se puede adaptar con fines didácticos son los elaborados en octubre de 2016, por El Colegio Nacional. Ahí

se conjuntaron no sólo las grandes mentes de México, sino de todo el mundo. El evento se llamó “Pensar la muerte”. Se encuentra en varios videos, como: <https://www.youtube.com/watch?v=h1DM72V5WyA>.

8. Revistas impresas y digitalizadas para idiomas y lingüística.
9. Revistas con fines didácticos. Por ejemplo, *Speak Up!*, que se sigue comercializando con su CD. Tiene ejercicios por habilidades, para la clase de inglés, los cuales están divididos en tres niveles.
10. Periódicos digitalizados. Algunos de ellos tienen el texto escrito y auditivo, como *The Guardian*, inclusive tienen ejercicios por niveles para la clase de lengua.
11. Libros de texto y libros de trabajo digitalizados. También, con apoyo auditivo y de multimedia.
12. Libros para la preparación de exámenes de aprovechamiento y de certificación de conocimientos en una LE.
13. Cursos de idioma en cuatro habilidades, o con propósitos específicos.
14. Sitios de las editoriales de libros académicos, con material extra para los cursos y asesoría especial para los maestros que utilicen dichos recursos.
15. Poemas en internet, con audio o video para practicar, como *The Serpent*, de D. H. Lawrence, y 90 poemas más. En: <https://www.youtube.com/watch?v=-E-KiQ40oqI&list=PL7dcIC8fDXoHFl5DctaWZlIfya4CIx9t6v>.
16. *Blogs* elaborados para que los alumnos usen o consulten.
17. *Blogs* elaborados por los alumnos.

II. Herramientas más accesibles para la clase de lenguas (apoyos didácticos)

Recursos didácticos de apoyo: por ejemplo, *Schoology*, que es una plataforma de apoyo para el maestro. Sirve de receptorio para guardar sus materiales e írselos dando o dosifi-

cando a sus alumnos. Inclusive pasa lista y guarda el récord de las tareas, actividades y calificaciones. Otro muy parecido es *Edmodo*.

Hay varios similares, como *Moodle*, *Google Académico*, por mencionar algunos.

III. Herramientas indispensables para cualquier persona

Nos referimos a recursos que uno siempre utilizaba antes en papel y ahora están digitalizados. El típico ejemplo son los diccionarios.

1. *Oxford Advanced Learners Dictionary*. Es muy útil para los alumnos de inglés, ya que inclusive trae los símbolos fonéticos, y dos audios. Si uno le da clic, puede oír esa palabra en pronunciación británica o norteamericana, además de la consulta de la definición, acepciones, ejemplos, expresiones y otro tipo de información que puede ser de interés. Inclusive hay versiones de inglés americano, británico y otros. En: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com>.
2. *El Diccionario Merriam-Webster*, de Estados Unidos. Incluye los servicios “Word of the day”, “ask the editor”, “my saved words”, entre otros. En: <https://www.merriam-webster.com>.
3. *Diccionario del Español de México (DEM)*. <http://dem.colmex.mx>, El Colegio de México A.C. Este diccionario es muy útil, no sólo para los alumnos extranjeros que aprenden español, con la pronunciación de la letra equis (Oaxaca, Taxco, etc.) tan problemática, por ejemplo, y palabras que no encuentran en diccionarios elaborados con corpus del español de España. Las secciones de números, gentilicios de la República Mexicana y otro tipo de información que resulta de gran utilidad. Y tiene varias secciones, como la de preguntas. Los

mexicanos lo consultan mucho también, en especial con respecto a la definición de malas palabras/insultos en español de México.

4. *Minucias del lenguaje* del doctor Moreno de Alba, FCE, maestro de español de muchas generaciones de estudiantes en la UNAM. Para consulta de dudas acerca de palabras o usos del español. En: <https://www.fondodeculturaeconomica.com/obras/suma/r3/buscar.asp>.
5. *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE). En: <http://dle.rae.es/> se encuentra también el *Diccionario panhispánico de dudas*.
6. *La Biblioteca Virtual Cervantes*. En: <http://www.cervantesvirtual.com/>. Incluye el servicio, como otros varios idiomas, de “la palabra del día”.
7. *Diccionario del Uso del Español* (DUE), por María Moliner (Gredos). Hay versión en línea.
8. *Twitter, Facebook, Edmond, Moodle, MOOCs, Flipped Classroom*, entre otros (ver Álvarez en la bibliografía).

IV. Herramientas más especializadas, pero de manejo igualmente accesible

Corpus para el estudio específico de un elemento de la lengua, por ejemplo:

1. El *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América* (CORDIAM), reúne más de tres mil documentos escritos en América entre los siglos XVI y XIX. De la Academia Mexicana de la Lengua. En: www.cordiam.org.
2. En muchos de los idiomas hay corpus de libre acceso. Son ideales para ver el uso real de la lengua. A veces hasta dicen frecuencias, sinónimos, términos parecidos, entre otro tipo de información.
3. Banco de datos de los términos normalizados de las lenguas oficiales de la Unión Europea. “Eurodicautom”. En: <http://iate.europa.eu>.

4. Traductores automáticos, por ejemplo: <http://www.linguee.es/ingles-espanol/traduccion/eurodicautom.html>.
5. Extractores automáticos de corpus, como se describe en Subirats y Ortega (ver en la bibliografía).
6. En *Google* las funciones: “traductor”, “define”, etc. También el GIL de la UNAM tiene una herramienta identificada como “Extraer definiciones de internet a partir de texto libre”. En: <http://www.describe.com.mx/>.
7. En la UNAM el GIL creó un sitio que reúne varios corpus: <http://grupos.iingen.unam.mx/iling/es-mx/Investigacion/Desarrollosyherramientas/Paginas/default.aspx>. Por ejemplo, “Axólotl” es un repositorio que da equivalentes de una oración en lengua española y náhuatl.

V. Herramientas de las NTIC para aprendizaje y apoyo de lenguas extranjeras

1. Hay varios programas para aprender lenguas, que inclusive están en Apps. El más famoso es Duolingo, otro es Babel.
2. Para trabajar la fonética en las clases de idiomas se usan normalmente los programas *Audacity* y PRAAT, cuyo funcionamiento es amigable para grabar al alumno, inclusive en varias pistas; son gratis y de libre acceso.
3. Las plataformas como MOOC han facilitado la proliferación de cursos libres y de fácil acceso para todo público, no sólo universitario. Un gran ejemplo de cursos son los Coursera, con una gran variedad de tópicos. En: www.coursera.org.
4. También para fonética y articulación de sonidos en lengua extranjera (por lo menos en español e inglés) la universidad de Iowa desarrolló un simulador. En: www.phonics.uiowa.edu, <https://www.youtube.com/watch?v=f51gzluVBZk>. Es magnífico para que los alumnos lo vean y escuchen.

5. Inclusive hay ejercicios que se pueden hacer con el teléfono celular de los alumnos. Ejemplo 1): Después de estudiar los fonemas que hay de las vocales en inglés, dar una tabla de equivalentes a los números. Así, el estudiante “A” le dice al estudiante “B” con fonemas (sólo sonidos) su número telefónico. Si este los pronunció correctos, el celular debe sonar en ese momento.
6. Ejemplo 2: (ejemplificado en el Consejo Británico) Dos alumnos con *WhatsApp* en sus celulares se dan sus números. Son Romeo y Julieta. Conocen la historia de Shakespeare. Cada uno tiene que actuar su personaje, y tiene que comunicarse con su pareja, mandando sólo seis mensajes, para practicar su inglés. Cuando terminan, tiene que leer frente a la clase sus mensajes, simulando su papel.

Podríamos continuar interminablemente los ejemplos de recursos que las NTIC proporcionan a la enseñanza de idiomas en la actualidad, sea de manera presencial o no presencial, pero estos son suficientes para mostrar el panorama de transformación y enriquecimiento de la enseñanza, como postulamos al principio de este capítulo.

CONCLUSIONES

Se presentaron aquí algunas reflexiones acerca de la transformación que se ha dado en el uso de las NTIC. En nuestra experiencia, éstas son las bondades y sus riesgos:

- a. Confiabilidad. Consultar sitios conocidos, como los de universidades y editoriales, investigadores especialistas en el área, famosos diccionarios. En vista de la viabilidad para que todos puedan hacer sus videos, listas y demás recursos didácticos y administrativos, considerar que algunos de ellos no son recomendables.

b. Veracidad y trascendencia. Que no pierda toda su vigencia.

Algunos problemas:

- a. Que el alumno tenga tantas opciones en la red que no aprenda lo debido. Es posible, porque visita muchos sitios y en concreto no aprende lo que debería, o se distrae y no se cubren los objetivos del curso de idiomas o de la materia que se trate.
- b. Que se pierda entre tantos recursos (*Twitter, Facebook*, periódicos digitales, entre otros), no se responsabilicen de su aprendizaje y no conserven su disciplina de estudio.

Resumiendo, en el proceso de enseñanza aprendizaje interactúan tres variables principales:

- a. Seres humanos, estudiantes y académicos de LE o L2, con necesidades y limitantes específicas.
- b. Un programa de estudios con su metodología adecuada para alcanzar los objetivos generales y específicos planteados.
- c. Recursos ilimitados gracias a las NTIC.

En las NTIC el maestro y el estudiante tienen muchas herramientas a su alcance para aprender y practicar la lengua que estudia.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Júlvez, Pilar
2015 “Tecnologías emergentes aplicadas a la enseñanza de las lenguas”. *Flores de Nieve* 18 (35). Consultado el 23 de febrero de 2016. <http://www.floresdenieve.cepe.unam.mx/cepe-c-pilar-invierno-2016.php>.
- Cabero, Julio *et al.*
2011 *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis Educación.
- Castañón, Adolfo
2014 “De la biblioteca y los bibliotecarios a la página electrónica de la Academia Mexicana de la Lengua”. *El Bibliotecario* 12 (92): 1-8.
- Dudeney, Gavin y Nicky Hockly
2013 “ICT in ELT: How Did We Get Here and Where Are We Going?”. *ELT Journal* 66(4): 533-542.
- Jalo, Marcela y Candela Pérez Albizú
2013 “Diseño de materiales didácticos: un desafío para la creatividad”. *Puertas Abiertas*, núm. 9. En *Memoria Académica de la Universidad Nacional de La Plata*. Consultado el 12 de septiembre de 2015. <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-9/disenio-de-material-didactico-un-desafio-para-la-creatividad>.
- Mallén, María Teresa
2003 “La alteridad en las clases de inglés”. *Estudios de Lingüística Aplicada* 21(37): 119-136.
- Rodríguez, Juan Pablo
2013 “The Use of e-Mail Attachments to Increase Reading Compliance in Foreign Language Classes”. *Estudios de Lingüística Aplicada* 31(58): 101-118.

Stone, Rosetta

2014 “Teaching Languages with Technology: Tools that Help Students Become Fluent”. *The Guardian*, 13 de mayo. Consultado el 23 de febrero de 2016. <https://www.theguardian.com/teacher-network/2014/may/13/modern-foreign-languages-technology-tools-students-fluent>.

Subirats, Carlos y Marc Ortega

2000 “Extracción automática de información de grandes corpus”. *Lingüística, Revista del ALFAL*, núm. 12: 211-234.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (NTIC) EN LA CERTIFICACIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Laura Hernández Ruiz
CEPHCIS, UNAM

INTRODUCCIÓN

El rápido desarrollo de las NTIC y su implementación en muchas de las actividades cotidianas, públicas y privadas, en especial en el ámbito educativo ha originado nuevos fenómenos en la conducta de las personas. Por un lado, están los individuos que viven apegados a la red y las herramientas tecnológicas, quienes sufren una parálisis básica de sus funciones cognitivas y afectivas, como agitación psicomotora, ansiedad, irritabilidad y desesperanza, entre otros, condición conocida como síndrome de abstinencia, cuando están desconectados. Y por el otro, se encuentran los que padecen incertidumbre, confusión o miedo, cuando tienen que enfrentarse a las herramientas que la nueva tecnología de la información les ofrece, debido a su desconocimiento y falta de habilidades.

En este artículo se exponen, por un lado, la necesidad y ventajas de implementar los exámenes de comprensión de lectura de inglés en línea, así como los de otras lenguas y, por el otro, los conocimientos y habilidades de las NTIC, de

algunos estudiantes del CEPHCIS y del CELE. Para esto se diseñó y aplicó un cuestionario, dividido en dos secciones. La primera, para medir el conocimiento general de los participantes sobre las NTIC y, la segunda, dividida a su vez en dos partes, una para identificar la habilidad que tienen en el uso de estas y la otra, para determinar el uso que le dan en su vida diaria. El contenido, aplicación y resultados de dicho instrumento se revisan a lo largo del capítulo. Para concluir, se ponen en la mesa algunas consideraciones para introducir a los candidatos en la experiencia de resolución de ejercicios de preparación para el examen de esta habilidad en línea. Todo ello con el fin de procurar que los estudiantes tengan las condiciones justas para sustentarlos y que sus habilidades en el uso de las NTIC no sean un factor determinante en los resultados de la evaluación de sus competencias y habilidades lingüísticas y comunicativas, así como en la consecución de sus objetivos.

JUSTIFICACIÓN

Por un lado, la CEC, del CELE, de la UNAM, se encarga de la certificación de diferentes lenguas en 96 de los centros, escuelas, facultades, institutos e instituciones educativas de nivel medio superior y superior, incorporadas a nuestra Máxima Casa de Estudios. Sus registros revelan que del 20 de agosto de 2012 al 20 de agosto de 2013 se aplicaron 15 815 exámenes de inglés, de los cuales 13 193 fueron de comprensión de lectura, 89 de dominio de la lengua, 30 de profesores, 1 318 de residentes médicos, 20 de becarios, 18 de guías de turistas y 1 147 del TOEFL. Estas cifras hablan de la creciente demanda e imperiosa necesidad de agilizar los procesos de certificación de las lenguas, en beneficio de la población estudiantil de nuestro país. Ahora bien, se debe considerar que la administración de este tipo de instrumentos, de manera presencial, está sujeta a disposición

de fechas, espacios y aplicadores certificados que puedan hacerlo, no sólo en el CELE, sino también en las sedes foráneas de la UNAM, lo que demanda tiempo y costos de desplazamiento.

A partir de ello, se presume que la implementación de exámenes en línea multiplicaría el número de certificaciones por parte de nuestra Universidad y haría mucho más eficiente el proceso, además de representar una necesidad impostergable. Lo cual comulga con el Plan de Desarrollo de la UNAM 2011-2015, que sumaba entre sus objetivos impulsar las diversas modalidades de educación abierta y a distancia, ampliando la cobertura educativa. Luego, la evaluación en línea de la comprensión lectora de una LE, es menester de nuestros días, preocupación de nuestra Máxima Casa de Estudios y ocupación de la CEC del CELE.

Baste señalar como muestra el proceso que deben seguir los sustentantes de la Península, para la certificación de la lengua extranjera. Primero, deben solicitarlo en la Coordinación de Docencia del CEPHCIS y registrarse en la Jefatura del Área de Lenguas. Una vez que se reúne un número adecuado de estudiantes, la Jefatura hace la gestión con la CEC. Posterior a ello, se anuncia la fecha de aplicación, cada uno de los alumnos debe registrarse en la página del CELE, especificando la lengua de especialidad y el tipo de prueba que requiere, ya que además de la comprensión de lectura se aplica el de dominio de las diferentes lenguas que se ofrecen en dicho Centro. Y, para completar el trámite, deben pagar los derechos del examen en el banco. El número de estudiantes del CEPHCIS que toma el examen de comprensión de lectura, cada semestre, es de entre 10 y 20. Además de los discentes de la Unidad Multidisciplinaria de Docencia e Investigación de la Facultad de Ciencias (UMDI, FC), dependencia de la UNAM en Sisal, Yucatán.

Cabe señalar que la CEC cuenta no sólo con los instrumentos de evaluación en versión papel, en vías de desaparición, sino también en línea. Sin embargo, el alumno no

tiene opción de elegir la modalidad en la que prefiere tomar dicho examen y, a últimas fechas y por cuestiones prácticas, se ha favorecido la versión en línea. Vale la pena aclarar que en Yucatán hay varios estudiantes de la primera generación de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales (LDyGI) del CEPHCIS, 2007, así como estudiantes del Programa de Maestría en Trabajo Social (PMTS) que no han podido titularse u obtener el grado correspondiente por no haber aprobado el examen de comprensión de textos en inglés en línea.

Desde luego, es primordial resaltar que la evaluación en línea ofrece varias ventajas entre las que se incluyen:

1. Agilidad en el proceso de aplicación, evaluación y certificación, dando posibilidad de brindar una atención de calidad a una población mayor, en menos tiempo.
2. Interpretación de resultados y retroalimentación inmediatas, lo que se traduce en una considerable reducción de tiempo para el profesor y el estudiante, en especial cuando se trata de grupos numerosos.
3. Garantía de privacidad de los sustentantes.
4. Incremento en la protección contra fraude.
5. Reducción de costos e incremento de beneficios.
6. Salvaguarda de la integridad de los instrumentos de evaluación.

De igual modo, hay que subrayar que entre los impactos potenciales de esta investigación, en relación con la aplicación de los instrumentos de evaluación en línea se suman:

1. Beneficiar a los cerca de 20 000 estudiantes de educación superior en el país, que presentan exámenes de comprensión de lectura de inglés en la CEC.
2. Contribuir a la automatización de los exámenes de certificación de la CEC, actividad en curso; lo cual dará mayor oportunidad a los estudiantes de las dependencias de la UNAM, del interior del país.

3. Favorecer la aplicación de los instrumentos a los estudiantes de universidades privadas, incorporadas a la UNAM.
4. Incidir de manera positiva en los cursos de comprensión de lectura que ofrecen las diferentes dependencias de la UNAM, áreas de lenguas y centros de extensión: Mascarones, Tlatelolco, Minería, Coapa, Santa Fe, Ecatepec, La Raza, Milán, Palacio de la Autonomía, Tlalnepantla, Tlalpan y Teopanzolco, así como en instituciones educativas de nivel superior, incorporadas a la Máxima Casa de Estudios.
5. Promover el conocimiento y desarrollo de las NTIC entre estudiantes y profesores de nuestra Máxima Casa de Estudios.

Esto, además de contribuir, de manera indirecta, a promover al CEPHCIS como una entidad de apoyo en la certificación de lenguas en la península de Yucatán.

No obstante lo anterior, hay que ser conscientes de que no todos los sustentantes pertenecen a la generación conocida como “nativos digitales”; esto es, aquellos que han desarrollado nuevas destrezas y habilidades para construir su propio conocimiento a través de las NTIC. Y que además, en lo que se refiere a la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, el profesor de LE debe replantearse las estrategias que utiliza y tomar decisiones pedagógicas basadas, no sólo en el conocimiento de la lengua y la metodología, sino también en las diferencias individuales del alumnado, entre las que se incluyen el conocimiento, habilidades y uso de las NTIC.

MARCO TEÓRICO

De acuerdo con Villarreal (s.f.), la evolución de la humanidad ha ido de la “manufactura a la mentefactura”; esto es, de

la era agrícola e industrial, incluyendo sus dos revoluciones, hasta la era del conocimiento, donde el principal recurso, productor de riqueza y poder, es el conocimiento o capital intelectual. Y agrega que entre los pilares fundamentales para la competitividad en la era del conocimiento se suman la educación y desarrollo de habilidades, así como la infraestructura y las NTIC. Así el nuevo tipo de aprendizaje que se requiere es el que se da por la práctica, experiencia, interacción y búsqueda, además de los avances de la ciencia y la tecnología.

La implementación de las NTIC en muchas de las actividades cotidianas, públicas y privadas, han ocasionado una profunda transformación y revolucionado el mundo del saber (Moreno 2011, 6). Hoy en día, la *Web* ofrece posibilidades ingentes al aprendizaje de lenguas, ya que es una rica fuente de información pública, general y actualizada, así como bibliográfica, en formato electrónico, a un coste muy reducido. Entre sus grandes aplicaciones se suman la educación virtual, esto es, el empleo de la tecnología en el proceso enseñanza-aprendizaje, conocido como *e-learning* (Contreras 2008, ii). De acuerdo con este mismo autor, esta tecnología se basa en un método de trabajo sincrónico (interacción instantánea entre profesores y alumnos) y asíncrono (interacción intermitente, diferida en el tiempo).

Ahora, entre las características más importantes de las NTIC, para el proceso educativo se cuentan: la interactividad, el dinamismo, la conectividad entre docentes, discentes, redes y sistemas, facilitando el trabajo colaborativo; la mediación, que fomenta el pensar e interpensar; los recursos multimedia, que permiten la interacción y relación con otros sistemas y redes; así como la hipermedia, que ofrece la organización de información y relación entre esta y otros sistemas (Rojas 2013, 39). Asimismo, entre sus ventajas se incluyen el fomento al proceso individual de aprendizaje, una retroalimentación inmediata y un acceso no lineal a la información.

Cabe destacar que en este trabajo sólo se consideran los exámenes de comprensión de lectura de inglés, no se toca la enseñanza de la comprensión lectora en dicha lengua ni la habilidad para hacerlo a través de las NTIC, ya que la comprensión de textos escritos en Internet es diferente de la comprensión de textos en otros soportes. Los textos electrónicos transforman los cuatro elementos fundamentales implicados en la comprensión lectora: el proceso de comprensión del lector (motivaciones, competencias, habilidades, entre otras); el tipo y la estructura de los textos (no lineales o hipertextos, multimedia e interactivos); los objetivos, condiciones y naturaleza de las actividades y tareas de la lectura; así como el contexto sociocultural en el que se da la comprensión (estudio, trabajo, ocio, por mencionar algunos) (Coll 2005).

Así, hay que considerar que la enseñanza-aprendizaje virtual requiere, además de un buen conocimiento de la tecnología, que los estudiantes tengan las habilidades y estén familiarizados con las nuevas herramientas que las NTIC ofrecen. Lo anterior requiere, de igual manera, que los alumnos sean más autónomos, creativos, reflexivos y con una gran iniciativa. Luego, por muy accesible e intuitiva que sea una herramienta no justifica su utilización en la evaluación de una habilidad lingüística y comunicativa, sin una enseñanza previa con ésta. Como señala Rojas (2013, 21), las NTIC son herramientas al servicio de la educación, no un fin absoluto y si no se usan de manera adecuada, por sí solas no cumplirán los propósitos deseados.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta propuesta tiene como objetivo general la elaboración de exámenes de comprensión de lectura de inglés en línea, de acuerdo con las habilidades en el uso de las NTIC. Para lograrlo se plantearon diferentes objetivos específicos, de

acuerdo con cada una de las fases de la investigación. Tres de ellos, que nos ocupan en este texto, son identificar el conocimiento y describir las habilidades que tienen los discentes de dos Centros de la UNAM: el CEPHCIS, de Mérida, en Yucatán, y el CELE, de la Ciudad de México, en el uso de las NTIC, así como la utilidad que le dan en su quehacer diario. Un propósito adicional de estudio es la revisión de las circunstancias de aplicación de los exámenes de comprensión de lectura en línea, así como de los instrumentos, para con esto procurar que los estudiantes tengan las mejores condiciones, durante la certificación y con ello alcanzar sus propósitos.

Para esta parte del estudio se utilizó un enfoque metodológico mixto. La información cuantitativa se obtuvo a través de un cuestionario para identificar el nivel de alfabetización cibernética de los discentes. Este trabajo se realizó con 29 alumnos de cuarto y quinto niveles de inglés, cuatro habilidades, del CEPHCIS, equivalente a los niveles de referencia A2 y B1, del Marco Común Europeo. Donde A2 equivale al usuario básico, explicado en el capítulo “Estilos de aprendizaje cognitivos en la certificación del inglés como lengua extranjera (LE)” y B1, al usuario independiente, capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan cuestiones que le son conocidas, ya sean situaciones de trabajo, de estudio u ocio. Que sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua meta. Que también es capaz de producir textos sencillos y coherentes, sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Además de describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (Centro Virtual Cervantes: cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf). Por su parte, el total de estudiantes del CELE, incluidos en esta sección de la pesquisa fue de 14, de tres grupos de comprensión de textos.

Para complementar el estudio se seleccionó además, dentro de las metodologías cualitativas, la entrevista semiestructurada y la etnografía educativa. En cuanto a la primera, se entrevistó a tres alumnos del CEPHCIS, para contrastar y ampliar los resultados arrojados en el cuestionario, objeto de este documento. Y la segunda, para describir en detalle el modo de vida de un grupo de estudiantes en el entorno educativo (Woods 1987, 27).

Ahora, en cuanto al cuestionario, objeto de este capítulo, está dividido en dos secciones. La primera incluye siete preguntas abiertas que miden el conocimiento general de los discentes sobre las NTIC. La segunda, una escala tipo Likert (Elejabarrieta 2008, 26-43) que consta de diecinueve premisas, donde las primeras diez revelan la habilidad que tienen los sustentantes en el uso de la NTIC, mientras que los últimos nueve indican el uso que dan a la tecnología en su vida diaria. Para esta sección, el estudiante elige con una X, de entre cinco opciones distintas (siempre, casi siempre, en ocasiones, casi nunca y nunca), la que describe mejor sus habilidades y uso de la NTIC.

Como se mencionó antes, en la primera sección, las preguntas tratan de identificar los conocimientos que tienen los alumnos sobre una computadora, su uso, componentes (monitor, teclado, ratón, CPU, discos duros, externos), internet, la terminología básica del sistema operativo (archivo, carpeta, programa, bytes) y la diferencia entre diferentes sistemas operativos.

En la primera parte de la segunda sección, los primeros diez enunciados se refieren a sus habilidades en el uso de las NTIC; en ésta deben indicar si:

- Organizan de manera adecuada la información mediante archivos y carpetas.
- Administran la información en diferentes soportes: disco duro, externo, USB.
- Manejan los diferentes recursos del procesador de

textos: copiar, cortar pegar, insertar imágenes, tablas, entre otros.

- Realizan actividades básicas de mantenimiento del sistema: antivirus, copias de seguridad, eliminar información innecesaria.
- Emplean los medios para buscar, evaluar y recuperar información.
- Crean cuentas de usuario que les permitan acceder, compartir y controlar programas de información con una contraseña de configuración personal (para trámites escolares, consultas bancarias, descargas de películas, música, por citar algunos).
- Usan buscadores específicos (*Google, Bing, Yahoo*, otros).
- Utilizan distintos tipos de programas de utilidades: organizador de archivos, visualizadores de documentos.
- Aprovechan nuevas fuentes de información y recursos digitales para llevar a cabo una tarea de aprendizaje o investigación.
- Envían y reciben mensajes de correo electrónico, organizan grupos de contactos y adjuntan archivos.

En la segunda parte de esta misma sección, las últimas nueve premisas se refieren al uso que le dan en su vida diaria, en esta deben señalar si:

- Manejan más de cinco funciones de su teléfono celular (mensajes, cámara, música, alarma, calculadora, juegos, entre otros).
- Trabajan en una comunidad de aprendizaje en línea, foros o *blogs*.
- Usan redes sociales (*Facebook, WhatsApp, Twitter, Skype*, otros).
- Crean presentaciones (*PowerPoint, Prezi* u otros) para sus actividades académicas.

- Manejan hojas de cálculo y las funciones básicas: hacer cálculos sencillos, ajustar formato, almacenar, imprimir y elaborar presentaciones gráficas.
- Crean animaciones o videos originales a través de editores gráficos para documentar eventos académicos, culturales o sociales.
- Toman cursos en línea.
- Realizan exámenes a distancia.
- Elaboran páginas *web* que cumplen con los requisitos de acceso.

Por lo que se refiere a la administración del instrumento, con el fin de obtener la confiabilidad del cuestionario, este se aplicó a los participantes del CEPHCIS bajo la modalidad *test-retest*. En ambas aplicaciones los sustentantes recibieron las indicaciones verbalmente, además de aparecer por escrito en el instrumento. La primera aplicación (*test*) se llevó a cabo el sábado 14 de junio de 2014 y la segunda (*retest*), 13 semanas después, el 13 de septiembre del mismo año. El tiempo de resolución fue de entre 15 y 20 minutos, en ambos casos. Posterior a ello, se aplicó a los grupos de comprensión de lectura de inglés del CELE, en octubre de 2014.

RESULTADOS

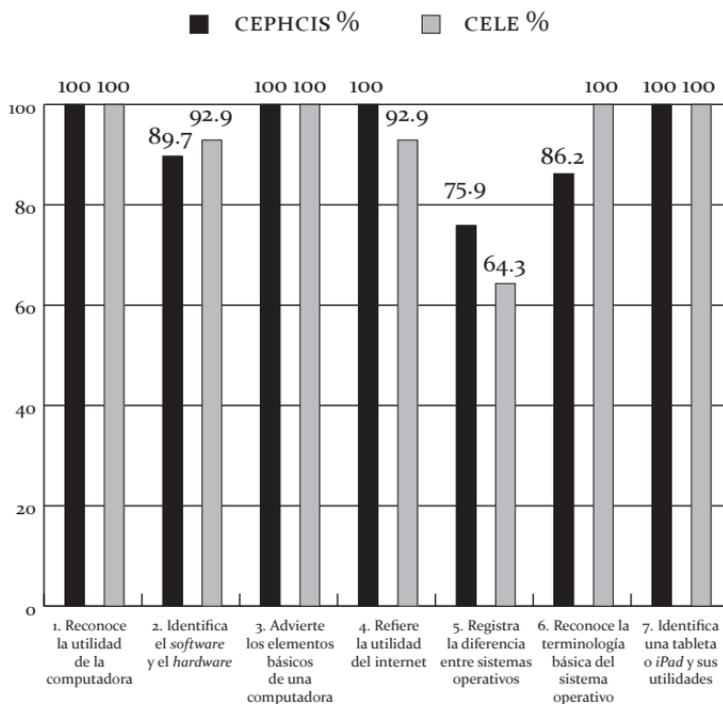
Por lo que se refiere a la primera sección del cuestionario, conocimiento de las NTC, el 100% de los alumnos de ambas sedes reconocen la utilidad de una computadora y sus elementos básicos, así como los de una *Tablet* o *iPad*. El 89.7% de los alumnos del CEPHCIS y el 92.9% de los del CELE identifican el *software* y el *hardware*. El 7% de los del CELE no advierte la utilidad del internet. El 24% del CEPHCIS y casi el 36% de los del CELE no registran la diferencia entre sistemas operativos. No obstante, el 86.2% de los alumnos del CEPHCIS y el 100% de los del CELE reconocen la terminología básica del sistema operativo.

Tabla 1. Conocimiento de las NTIC

Pregunta	Porcentaje CEPHCIS		Porcentaje CELE	
	Sí	No	Sí	No
1. Reconoce la utilidad de la computadora.	100%		100%	
2. Identifica el software y el hardware.	89.7%	10.3%	92.9%	7.1%
3. Advierte los elementos básicos de una computadora.	100%		100%	
4. Refiere la utilidad del Internet.	100%		92.9%	7.1%
5. Registra la diferencia entre sistemas operativos.	75.9%	24.1%	64.3%	35.7%
6. Reconoce la terminología básica del sistema operativo.	86.2%	13.8%	100%	
7. Identifica una <i>tablet</i> o <i>iPad</i> y sus utilidades.	100%		100%	

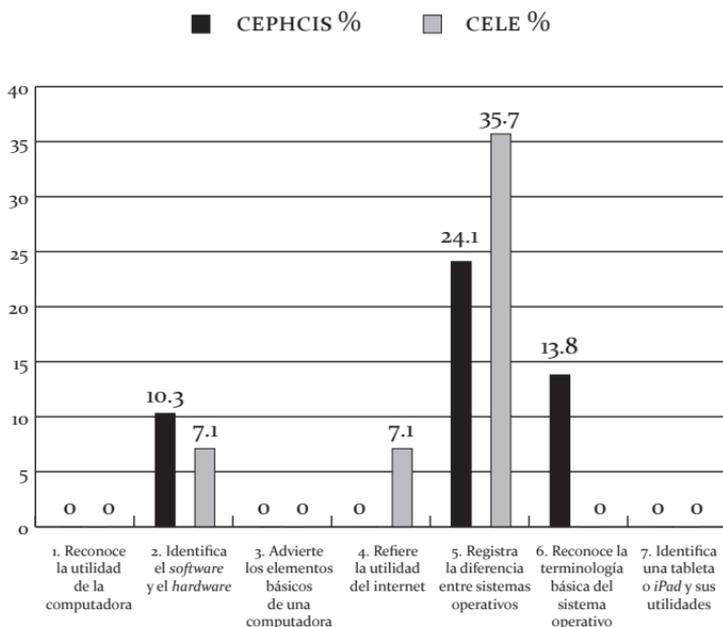
Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el cuestionario.

Gráfica 1. Conocimiento de las NTIC (CEPHCIS-CELE, respuestas afirmativas)



Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el cuestionario.

Gráfica 2. Conocimiento de las NTIC
(CEPHCIS-CELE, respuestas negativas)



Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el cuestionario.

Ahora bien, en la primera parte de la segunda sección, sobre sus habilidades en el uso de las NTIC, tanto el 41.4% de los alumnos del CEPHCIS como el 50% de los del CELE siempre organiza de manera adecuada la información mediante archivos y carpetas. El 48.3% de los discentes de CEPHCIS y el 50% de los del CELE siempre administra la información de la computadora en diferentes soportes. Es de resaltar que el 89.7% de los jóvenes del CEPHCIS y el

78.6% de los del CELE siempre maneja los diferentes recursos del procesador de textos, como copiar, cortar, pegar, insertar imágenes, tablas, gráficos y correctores ortográficos, entre otros, mientras que el resto, en ambos casos, casi siempre lo hace. Sólo el 37.9% de los muchachos del CEPHCIS y el 42.8% de los del CELE informan realizar regularmente actividades básicas de mantenimiento del sistema: como aplicar un antivirus, guardar copias de seguridad, eliminar información innecesaria, por mencionar algunas. Ahora, el 48.3% de los educandos del CEPHCIS —y el 42.9% de los del CELE— siempre emplea las NTIC para buscar, evaluar y recuperar información, el 3.4 de aquellos definitivamente nunca lo hace. Tanto el 48.3% de los jóvenes del CEPHCIS como el 57.4% de los del CELE siempre crea cuentas de usuario que les permiten acceder, compartir y controlar programas de información con una contraseña de configuración personal (para trámites escolares, consultas bancarias, descargas de películas, música, por mencionar algunas) y el 3.4% de los del CEPHCIS casi nunca. Es de llamar la atención que mientras el 96.6% de los alumnos del CEPHCIS y el 92.9% de los del CELE siempre utiliza buscadores específicos (*Google, Bing, Yahoo*, entre otros), el 7.1 de los últimos nunca los usa. Por otra parte, el 58.6% de los estudiantes del CEPHCIS y el 50% de los del CELE siempre ocupa distintos tipos de programas de utilidades: organizador de archivos, visualizadores de documentos. Tanto el 65.6% de los discentes del CEPHCIS como el 57.4% de los del CELE siempre usa nuevas fuentes de información y recursos digitales para llevar a cabo una tarea (aprendizaje, investigación, otros). Resulta relevante también que el 82.8% de los muchachos del CEPHCIS y el 78.6% de los del CELE siempre envía y recibe mensajes de correo electrónico, organiza grupos de contactos y adjunta archivos y el resto, en ambos casos, casi siempre lo hace.

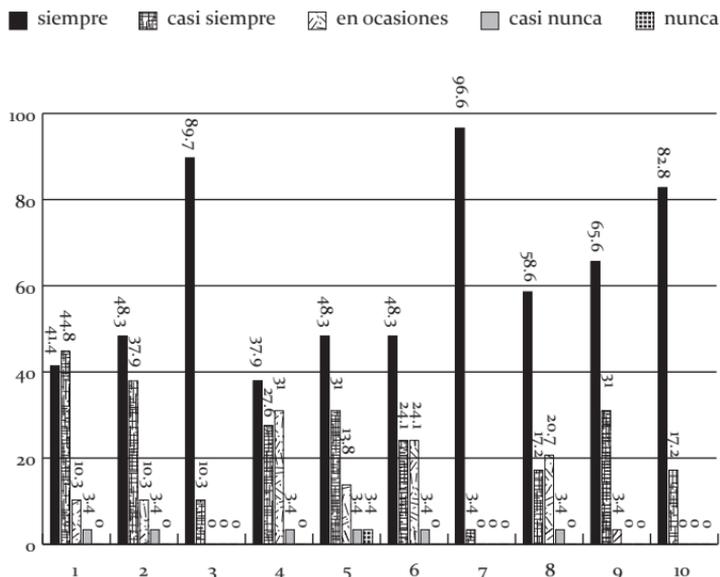
Tabla 2. Habilidades de las NTIC en el CEPHCIS

Pregunta	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Casi nunca	Nunca
1. Organiza la información en archivos y carpetas.	41.4	44.8	10.3	3.4	
2. Administra la información de la computadora en diferentes soportes.	48.3	37.9	10.3	3.4	
3. Maneja los diferentes recursos del procesador de textos, como copiar, cortar, pegar, insertar imágenes, tablas, gráficos y correctores ortográficos, entre otros.	89.7	10.3			
4. Realiza actividades básicas de mantenimiento del sistema: aplicar un antivirus, guardar copias de seguridad, eliminar información innecesaria, por citar algunas.	37.9	27.6	31	3.4	
5. Emplea las NTIC para buscar, evaluar y recuperar información.	48.3	31	13.8	3.4	3.4

6. Crea cuentas de usuario que le permiten acceder, compartir y controlar programas de información con una contraseña de configuración personal (para trámites escolares, consultas bancarias, descargas de películas, música, por mencionar algunas).	48.3	24.1	24.1	3.4	
7. Utiliza buscadores específicos (<i>Google, Bing, Yahoo</i> , entre otros).	96.6	3.4			
8. Ocupa distintos tipos de programas de utilidades: organizador de archivos, visualizadores de documentos.	58.6	17.2	20.7	3.4	
9. Usa nuevas fuentes de información y recursos digitales para llevar a cabo una tarea aprendizaje, investigación, otros).	65.6	31	3.4		
10. Envía y recibe mensaje de correo electrónico, organiza grupos de contactos y adjunta archivos.	82.8	17.2			

Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el cuestionario.

Gráfica 3. Habilidades de las NTIC en el CEPHCIS



Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el cuestionario.

Tabla 3. Habilidades de las NTIC en el CELE

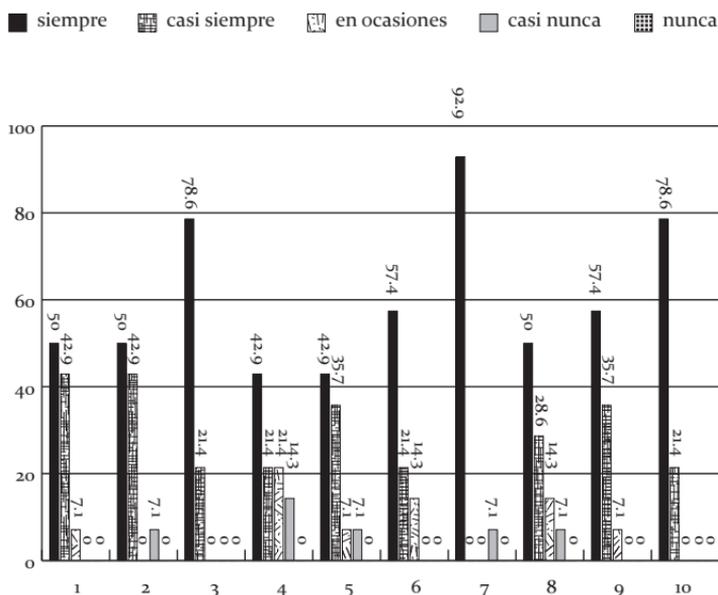
Pregunta	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Casi nunca	Nunca
1. Organiza la información en archivos y carpetas.	50	42.9	7.1		
2. Administra la información de la computadora en diferentes soportes.	50	42.9		7.1	

3. Maneja los diferentes recursos del procesador de textos, como copiar, cortar, pegar, insertar imágenes, tablas, gráficos y correctores ortográficos, entre otros.	78.6	21.4			
4. Realiza actividades básicas de mantenimiento del sistema: aplicar un antivirus, guardar copias de seguridad, eliminar información innecesaria, por citar algunas.	42.9	21.4	21.4	14.3	
5. Emplea las NTIC para buscar, evaluar y recuperar información.	42.9	35.7	7.1	7.1	
6. Crea cuentas de usuario que le permiten acceder, compartir y controlar programas de información con una contraseña de configuración personal (para trámites escolares, consultas bancarias, descargas de películas, música, por mencionar algunas).	57.4	21.4	14.3		

Pregunta	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Casi nunca	Nunca
7. Utiliza buscadores específicos (<i>Google, Bing, Yahoo</i> , entre otros).	92.9				7.1
8. Ocupa distintos tipos de programas de utilidades: organizador de archivos, visualizadores de documentos.	50	28.6	14.3	7.1	
9. Usa nuevas fuentes de información y recursos digitales para llevar a cabo una tarea aprendizaje, investigación, otros).	57.4	35.7	7.1		
10. Envía y recibe mensaje de correo electrónico, organiza grupos de contactos y adjunta archivos.	78.6	21.4			

Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el cuestionario.

Gráfica 4. Habilidades de las NTIC en el CELE



Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el cuestionario.

Por lo que se refiere a la segunda parte de esta misma sección, sobre la utilidad que le dan a las NTIC en su vida diaria, el 100% de los educandos del CEPHCIS maneja más de cinco funciones de su teléfono celular (mensajes, cámara, música, alarma, calculadora, juegos, entre otros). Casi en la misma proporción se encuentra el porcentaje de jóvenes de ambas instituciones que trabaja en una comunidad de aprendizaje en línea, foros o *blogs*, 20.7% de los del CEPHCIS y el 28.6% del CELE, contra el 24.1% y 21.4%, respectivamente, que nunca lo hace. El 75.9% de los alumnos del CEPHCIS y el 64.3% del CELE siempre usa las redes sociales: *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Skype*, entre otros. El 82.8% de aquellos y el 64.3% de estos, siempre crea presentacio-

nes (*PowerPoint*, *Prezi* u otros) para sus actividades académicas. Tanto el 44.8% de los del CEPHCIS como el 64.3% del CELE siempre maneja hojas de cálculo y las funciones básicas: hacer cálculos sencillos, ajustar formato, almacenar, imprimir y elaborar presentaciones gráficas; donde además llama la atención que el 3.4% de CEPHCIS nunca las usa. Sólo el 10.3% de los muchachos del CEPHCIS y 21.4% del CELE crea animaciones o videos originales a través de editores gráficos para documentar eventos académicos, culturales o sociales; en tanto el 17.2% y 28.6%, respectivamente, nunca los utiliza. Resulta de particular importancia para este estudio que sólo el 6.9% de los educandos del CEPHCIS y el 14.3% del CELE ha tomado cursos en línea, contra casi el 45% y 28.6%, correspondientes, que nunca lo ha hecho. Igual de preocupante resulta que sólo el 3.4% de los jóvenes del CEPHCIS y el 7.1% del CELE ha tomado exámenes a distancia, contra los 44.8% y 64.3%, correspondientes, que nunca lo ha experimentado. Así como también el 62% de los del CEPHCIS y 64.3% del CELE que nunca ha elaborado páginas *web* que cumplan con los requisitos de acceso.

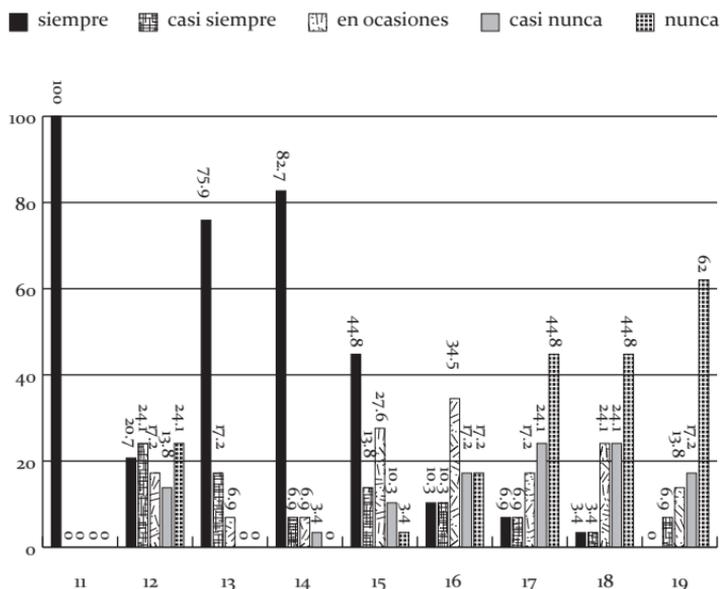
Tabla 4. Uso de las NTIC en el CEPHCIS

Pregunta	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Casi nunca	Nunca
11. Maneja más de cinco funciones de su teléfono celular (mensajes, cámara, música, alarma, calculadora, juegos, entre otros).	100				
12. Trabaja en una comunidad de aprendizaje en línea, foros o <i>blogs</i> .	20.7	24.1	17.2	13.8	24.1

13. Usa redes sociales: <i>Facebook, WhatsApp, Twitter, Skype</i> , entre otros.	75.9	17.2	6.9		
14. Crea presentaciones (<i>PowerPoint, Prezi</i> u otros) para sus actividades académicas.	82.7	6.9	6.9	3.4	
15. Maneja hojas de cálculo y las funciones básicas: hacer cálculos sencillos, ajustar formato, almacenar, imprimir y elaborar presentaciones gráficas.	44.8	13.8	27.6	10.3	3.4
16. Crea animaciones o videos originales a través de editores gráficos para documentar eventos académicos culturales o sociales.	10.3	10.3	34.5	17.2	17.2
17. Ha tomado cursos en línea.	6.9	6.9	17.2	24.1	44.8
18. Ha tomado exámenes a distancia.	3.4	3.4	24.1	24.1	44.8
19. Ha elaborado páginas <i>web</i> que cumplen con los requisitos de acceso.		6.9	13.8	17.2	62

Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el cuestionario.

Gráfica 5. Uso de las NTIC en el CEPHCIS



Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el cuestionario.

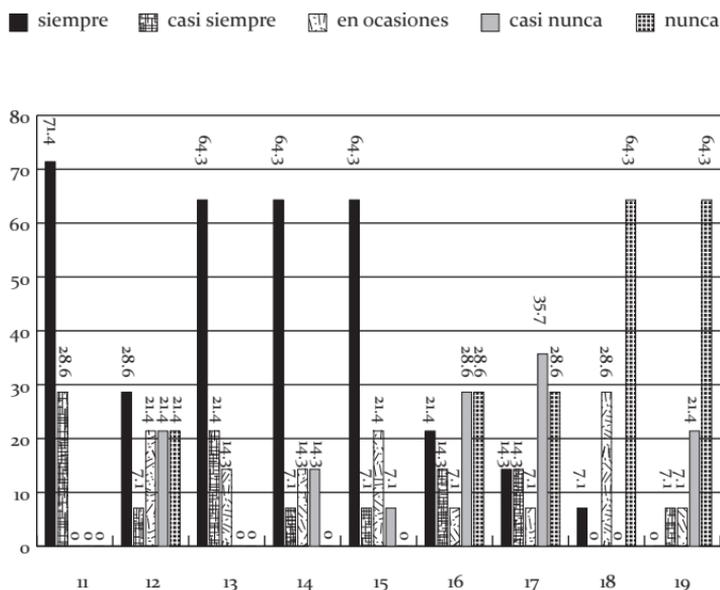
Tabla 5. Uso de las NTIC en el CELE

Pregunta	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Casi nunca	Nunca
11. Maneja más de cinco funciones de su teléfono celular (mensajes, cámara, música, alarma, calculadora, juegos, entre otros).	71.4	28.6			
12. Trabaja en una comunidad de aprendizaje en línea, foros o blogs.	28.6	7.1	21.4	21.4	21.4

13. Usa redes sociales: <i>Facebook, WhatsApp, Twitter, Skype</i> , entre otros.	64.3	21.4	14.3		
14. Crea presentaciones (<i>PowerPoint, Prezi</i> u otros) para sus actividades académicas.	64.3	7.1	14.3	14.3	
15. Maneja hojas de cálculo y las funciones básicas: hacer cálculos sencillos, ajustar formato, almacenar, imprimir y elaborar presentaciones gráficas.	64.3	7.1	21.4	7.1	
16. Crea animaciones o videos originales a través de editores gráficos para documentar eventos académicos culturales o sociales.	21.4	14.3	7.1	28.6	28.6
17. Ha tomado cursos en línea.	14.3	14.3	7.1	35.7	28.6
18. Ha tomado exámenes a distancia.	7.1		28.6		64.3
19. Ha elaborado páginas <i>web</i> que cumplen con los requisitos de acceso.		7.1	7.1	21.4	64.3

Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el cuestionario.

Gráfica 6. Uso de las NTIC en el CELE



Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el cuestionario.

CONSIDERACIONES FINALES

Como se mencionó antes, el propósito de la aplicación de este cuestionario era identificar lo que llamamos nivel de alfabetización cibernética de los discentes; esto es: conocimiento, habilidades y uso de las NTIC. Vale la pena aclarar que el testimonio de los tres jóvenes entrevistados, de diferentes niveles educativos del CEPHCIS, corroboró y complementó la información vertida en el cuestionario. Así, de los resultados obtenidos podemos ver, en la primera sección, que la mayoría de los alumnos tienen un buen conocimiento general de las NTIC.

Ahora bien, en lo que se refiere a la segunda sección, en la primera parte, sobre sus habilidades en el uso de las NTIC, sobresale el manejo de los diferentes recursos del procesador de textos, así como de buscadores específicos y manejo de nuevas fuentes de información y recursos digitales para llevar a cabo una tarea. Mientras que en la segunda parte de esta misma sección, sobre el uso que dan a la NTIC en su vida diaria, llama la atención que entre el 21 y el 24% de los jóvenes nunca ha trabajado en una comunidad de aprendizaje en línea; entre el 28% y el 44% jamás ha tomado un curso en línea y entre el 44 y el 64% no ha presentado un examen a distancia. Lo anterior resulta preocupante, ya que cada vez más se está optando por la aplicación de los exámenes de comprensión de lectura en línea. Desde luego esto impacta también en los cursos de entrenamiento que se imparten en el aula, ya que a la fecha se hacen en versión papel, cuando hay una probabilidad alta de que a estos discentes se les aplique el instrumento en línea.

Luego, con respecto a la alfabetización cibernética, los resultados obtenidos en las instituciones de las zonas metropolitanas incluidas en el estudio obligan a reflexionar sobre las ideas preconcebidas, en ocasiones sugeridas por algunos medios informativos, en cuanto a que las herramientas de las NTIC están al alcance y se utilizan por la mayoría de los mexicanos. Ésto da una idea clara de los problemas que pueden enfrentar los estudiantes que requieren una certificación, para ingreso o egreso de un programa de educación superior o posgrado, al tener que tomar un examen en línea. Por todo lo anterior, se sugiere:

- Integrar el uso de las NTIC, en la programación de los módulos de preparación para el examen de comprensión de lectura de alguna LE; esto es, agregar a los cursos presenciales una sección de práctica en línea.
- Promover la participación de los alumnos en la creación de un *blog* que tenga como propósito elaborar diferentes exámenes de práctica en línea, con la asesoría periódica

de uno o dos profesores. La ventaja de la elaboración del *blog* es que permitiría desarrollar las habilidades digitales necesarias para la evaluación en línea, como son el acceso a diferentes modalidades, límite de tiempo, nivel de dificultad y retroalimentación del desempeño. Al mismo tiempo, la estructura informal de este tipo de NTIC podría incentivar la colaboración de los jóvenes. Además, si se promueve la elaboración del *blog* en forma conjunta (discentes de ambas instituciones), se agrega un factor motivante al proyecto, involucrando la interacción entre alumnos pertenecientes a diferentes instituciones, de ambientes socioculturales distintos.

- Implementar un curso completo de preparación para estos exámenes en línea, de acuerdo con las diferentes áreas de especialidad, para los estudiantes que requieren la certificación de la comprensión de lectura de diferentes lenguas.
- Integrar en la página electrónica de preparación para los exámenes varios instrumentos de evaluación que puedan utilizar aquellos alumnos que requieren la certificación y tienen los conocimientos de la lengua, pero no la experiencia, práctica o habilidad necesaria para tomar un examen en línea.
- Adecuar los exámenes de comprensión de lectura de inglés, de modo que a las dos lecturas acostumbradas les sigan ejercicios de diferentes tipos (un *CLOZE* y uno de opción múltiple, por ejemplo), donde los ítems tengan un nivel de dificultad equivalente.

BIBLIOGRAFÍA

Centro Virtual Cervantes

2002 *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Cervantes. Consultado el 16 de enero de 2017. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Coll, César

2005 “Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información”. *UOC Papers. Revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, núm. 1. Consultado el 16 de enero de 2017. <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>.

Contreras Izquierdo, Narciso

2008 “La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del español como lengua extranjera (ELE)”. *Iniciación a la investigación*, número especial: i-vii.

Elejabarrieta Olabarri, Francisco

y Lupicinio Iñiguez Rueda

2008 “Construcción de escalas de actitud tipo *thurst* y *likert*”. *La sociología en sus escenarios* 17: 1-47. Consultado el 16 de enero de 2017. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/6820>.

Moreno Martínez, Noelia

2011 “Las TICs como herramientas para el desarrollo del aprendizaje autónomo del español como segunda lengua (L2) en las A.T.A.L.”. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Málaga. Consultado el 16 de enero de 2017. <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/TIC/105.pdf>.

Rojas Bonilla, Paola

2013 “Reforzando el aprendizaje del idioma inglés en el aula con el apoyo uso de las TIC”. Tesis de Maestría en Tecnología Educativa. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

UNAM

2012 *Plan de desarrollo institucional 2011-2015*. México: UNAM.

Villarreal, René

s.f. “Competitividad en la era del conocimiento: El ambiente de negocios, la educación y la capacitación laboral y la alianza pública-privada. Una perspectiva global”. Consultado en enero de 2017. <http://www.slideshare.net/jcfdezmx2/competitividad-en-la-era-del-conocimiento>.

Woods, Peter

1987 *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

DISEÑO DE UN EXAMEN DE COMPRESIÓN DE LECTURA DE LA LENGUA INGLESA, DEL ÁREA DE HUMANIDADES, EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Érik Granados León

INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de un proyecto mayor, el cual tuvo como uno de sus objetivos el diseño de un examen de comprensión de lectura de la lengua inglesa. En este capítulo se explica el proceso de elaboración de dicho instrumento para evaluar esa habilidad. Es preciso señalar que para su confección se recopiló material con contenido propio del área de estudio de los discentes de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales (LDyGI), además de utilizar el método *cloze* selectivo de opción múltiple, para los ejercicios.

El texto está organizado de la siguiente manera: en primera instancia se presenta el marco teórico que explica el rol de la comprensión de textos en inglés y su evaluación, en la UNAM. También se aborda el tipo de ejercicio utilizado para la elaboración del instrumento y el sustento de dicha decisión. En segundo lugar, el apartado de metodología describe los participantes en el estudio, el diseño del

instrumento y el proceso de aplicación. En dicha sección se ofrecen y verifican las cifras arrojadas en el *test-retest*, método seleccionado para regular la confiabilidad. Más adelante se discuten los resultados obtenidos y, para concluir, se sugieren adecuaciones pertinentes para la realización y aplicación de instrumentos similares en el contexto de esta universidad.

MARCO TEÓRICO

Existen varias formas de evaluar la lectura de comprensión de la lengua inglesa, entre ellas el pareo de palabras, pareo de oraciones, pareo de oraciones e imágenes, oraciones en modo verdadero-falso, opción múltiple, re-organización, tipo *cloze* y de respuesta abierta (Heaton 1991, 158; Brown 2001, 16).

El ejercicio tipo *cloze* consiste en un texto al que se le han removido palabras. El sustentante debe rellenar los espacios en blanco del texto con las mismas palabras que fueron omitidas. Existen varios ejercicios de tipo *cloze* (Harmer 2002, 322) y, aunque no hay un consenso sobre su utilización para la medición de la lectura de comprensión, varios estudios concuerdan en que son efectivos para tal fin en los distintos niveles de aprendizaje de la lengua (Heaton 1991, 159).

El *cloze* ha ido evolucionando a través del tiempo, por lo cual existen diferentes variantes de este tipo de ejercicios. Brown (2001) menciona cuatro diferentes formas: razón fija, eliminación selectiva, opción múltiple, y del tipo-C. En la razón fija se eliminan palabras de acuerdo con un patrón fijo (por ejemplo, cada siete palabras). El *cloze* de eliminación selectiva, también conocido como racional, permite al evaluador decidir qué palabras quitar del texto y, por consiguiente, seleccionar los aspectos gramaticales que desea medir. El *cloze* de opción múltiple permite al sustentante escoger entre las diferentes respuestas que se le otorgan, por lo que no requiere construir la respuesta. En el tipo-C,

el *cloze* no muestra dónde se ha removido la palabra y requiere que el sustentante identifique, sin pista alguna, el lugar donde se debe añadir (o remover, en algunos casos) una palabra.

La comprensión de textos en inglés en la UNAM

La UNAM requiere la aprobación (con el 70 % de aciertos) de un examen de comprensión de lectura de la lengua inglesa para el egreso y, en algunos casos, ingreso a varios de sus programas de nivel licenciatura y posgrado. Para cubrir esta necesidad, su Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), a través de la Coordinación de Evaluación y Certificación (CEC), ha sido el encargado de diseñar y aplicar tales pruebas a nivel nacional en sesiones de aproximadamente dos horas (incluyendo el tiempo para instrucciones), en sus versiones en papel e internet. Los temas de los ejercicios del examen son variados y están de acuerdo con el área de especialidad del sustentante. Sin embargo, las temáticas existentes no cubren todas las áreas del conocimiento que la UNAM ofrece, debido a los nuevos programas de estudio. Tal es el caso de la LDYGI, impartida en diferentes sedes, incluyendo el CEPHCIS, de la UNAM.

Evaluación de la lectura de comprensión de la lengua inglesa en la UNAM

En el caso de las evaluaciones utilizadas en los distintos programas de la UNAM, la prueba de comprensión de lectura utiliza los siguientes tipos de ejercicios: 1) verdadero o falso (en inglés y español), 2) opción múltiple (en inglés y español), y 3) tipo *cloze* de opción múltiple (tres opciones de respuesta en inglés). Al administrarse, se presentan al alumno entre dos y tres de los ejercicios antes mencionados que se seleccionan de manera aleatoria. Las modalidades existentes para la prueba son: a) papel y b) Internet a través

de la computadora; para ambas, el tiempo asignado para responder es de 90 minutos. El alumno que desea presentar el examen debe registrarse con anticipación ante la Coordinación de Docencia del CEPHCIS, especificar la lengua de especialidad y el tipo de prueba que requiere sustentar, ya que además de la comprensión de lectura se aplica el examen de dominio de las diferentes lenguas que se ofrecen en el CELE. Los resultados de la misma suelen entregarse, en promedio, después de 15 días.

El examen de comprensión de lectura aplicado en la UNAM favorece los ejercicios *cloze* de opción múltiple debido a la facilidad y rapidez con la cual se pueden calificar, sin perder la esencia de los elementos que caracterizan al procedimiento original del ejercicio (Cranney 1972, 61, Sageghi 2010, 132). Ahora bien, la eliminación aleatoria de palabras en un texto podría representar un aumento significativo en el grado de complejidad del ejercicio, para los alumnos que decidieron no tomar cursos de inglés en su carrera. Lo anterior se podría solventar, de algún modo, con la eliminación selectiva de palabras, que permite reducir y controlar este efecto (Alderson 2000, 211).

METODOLOGÍA

Participantes

En este estudio participaron 12 alumnos de la LDyGI del CEPHCIS cuya lengua materna es el español. Su nivel de conocimiento del inglés, al momento del estudio, estaba entre *false beginners* e *intermediate*.

Instrumento

Se desarrolló un examen siguiendo los lineamientos de las pruebas de comprensión de lectura aplicadas por el CELE,

pero con dos modificaciones: 1) se utilizó un ejercicio tipo *cloze* selectivo de opción múltiple, y 2) se utilizaron temas del área de conocimiento de la LDYGI.

Para seleccionar el texto se solicitó a profesores de la licenciatura que sugirieran libros o artículos de su autoría, que utilizan como bibliografía dentro de sus clases, de los cuales se pudiera extraer un texto. Asimismo, se pidió a los participantes que elaboraran una lista de temas relacionados con sus áreas de especialidad y sus tesis, así como otras fuentes bibliográficas a las que habían recurrido durante sus estudios. Con esa información, y siguiendo la consideración de factores propuesta por Day en 1994 (27), se seleccionó un extracto de un artículo de una temática recurrente en la formación de los alumnos. Se siguió el mismo procedimiento para seleccionar el texto para el ejercicio tipo verdadero-falso que complementó la prueba. En total, el examen utilizado tiene 26 ítems.

Debido a que este instrumento será usado posteriormente para la evaluación del requerimiento de comprensión de lectura de esta licenciatura, en las diferentes sedes, no es posible anexarlo en este capítulo.

Administración del instrumento

Con el fin de obtener la confiabilidad del instrumento, este se aplicó a los participantes descritos anteriormente bajo la modalidad *test-retest*. En ambas fases los sustentantes recibieron las indicaciones de manera verbal, así como por escrito. El tiempo otorgado para la prueba fue de 90 minutos. La segunda fase (*retest*) ocurrió seis semanas después de la primera aplicación (junio de 2015). El examen se administró durante el horario de clase de los alumnos. El promedio de tiempo de resolución de la prueba fue de $M=59.4$ minutos para el *test* y de $M=38.8$ minutos para el *retest*.

RESULTADOS

Después de calificar los exámenes del *test* y *retest*, los datos se vertieron al programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para su análisis. Los estadísticos descriptivos para ambas pruebas fueron los siguientes:

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la puntuación de los participantes durante las fases de *test* y *retest*

Fase	N	Mínimo	Máximo	Media	Des. est.
<i>Test</i>	12	9	18	13.75	2.832
<i>Retest</i>	12	13	19	15.00	1.279

Elaboración propia de acuerdo con los resultados vertidos en el cuestionario.

Como se puede observar, la media para el *retest* ($M=15.00$) es mayor que la de la primera aplicación ($M=13.75$). Con el fin de verificar la confiabilidad del instrumento se realizó un análisis de correlación de Pearson entre los resultados totales de las pruebas, el cual no resultó ser tan fuerte ($r=0.527$) ni significativo ($p=.078$).

DISCUSIÓN

El propósito de esta etapa del estudio consistía en la creación de un examen de comprensión de lectura, que utilizara ejercicios del tipo *cloze* selectivo de opción múltiple y cuya temática fuera del área de conocimiento que corresponde a la LDYGI. Desde luego, esto implicaba la verificación de la confiabilidad del instrumento.

De los resultados obtenidos podemos ver, en primer lugar, que los participantes tuvieron un mejor desempeño

en la fase de *retest*. Esto podría deberse a que tales alumnos recibieron instrucción sobre estrategias para la resolución de ejercicios de comprensión de lectura, durante sus clases del curso regular, entre la primera y la segunda aplicación. Aunque no era el objeto de nuestro trabajo, se podría decir que la instrucción formal en estrategias de resolución de ejercicios de comprensión de lectura ayuda a mejorar el desempeño global de los alumnos.

En segundo lugar, la correlación entre el desempeño de los alumnos en ambas pruebas no fue importante ($r=0.527$), por lo que en este momento no podemos decir con certeza que el instrumento diseñado es confiable. Esto se podría deber a que la fase de *retest* coincidió con el fin de semestre de los alumnos, tiempo durante el cual se encuentran bajo más presión y con más actividades. Lo anterior se verifica tomando en cuenta que, en promedio, los alumnos tomaron menos tiempo para resolver la prueba durante el *retest*.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A continuación se mencionan algunas cuestiones que se deben tomar en consideración para un trabajo futuro, relacionado con la elaboración de exámenes de comprensión de lectura para el área de conocimiento de la LDyGI.

Primeramente, la muestra de nuestro estudio fue pequeña ($N=12$). Los análisis estadísticos son más exactos cuando se tiene una muestra mayor a la utilizada en este trabajo. Por ello, se sugiere su aplicación en otra de las sedes donde se imparte la LDyGI, con una población mayor a la del CEPHCIS. Asimismo, se debe cuidar que la administración del examen ocurra en momentos en que los participantes no tengan eventos que afecten su desempeño, como la hora de aplicación y el momento del semestre en el cual se encuentran. De la misma manera, a partir de los resultados obtenidos en la fase del *retest*, se sugiere estudiar la influencia de

la instrucción formal en estrategias de resolución de ejercicios de comprensión de lectura; esto con objeto de determinar si hay un beneficio derivado de este.

CONCLUSIÓN

La aprobación de exámenes de comprensión de lectura de la lengua inglesa es un requerimiento importante para ingreso o egreso, no sólo en los diferentes programas de la UNAM, sino de otras tantas universidades. Por consiguiente, se deben crear y renovar los bancos de exámenes existentes, de tal manera que sean congruentes con las diferentes áreas de especialidad e intereses actuales. Asimismo, se debe estudiar y tomar en consideración el efecto que tiene la aplicación de estos vía internet.

Ahora, a manera de cierre, se reitera que este estudio buscó llenar un vacío relacionado con los exámenes de comprensión de lectura para alumnos de la LDYGI, en particular, aunque los hallazgos pueden ser de utilidad para otras carreras y posgrados. Se trata de asegurar que los estudiantes tengan las condiciones justas para sustentar dichos instrumentos y que la temática de estos no sea un factor que afecte la puntuación total. Hace falta elaborar y probar más instrumentos de este tipo para robustecer el banco de exámenes necesarios y así medir, de manera adecuada, la comprensión de lectura de los alumnos que egresan de la LDYGI.

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J. Charles
2000 "Techniques for Testing Reading". En *Assessing Reading*, 202-270, Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. Douglas
2001 *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Segunda edición. San Francisco: Longman Pearson Education.
- Cranney, A. Garr
1972 "The Construction of Two Types of Cloze Reading Tests for College Students". *Journal of Literacy Research* 5 (1): 60-64. Consultado el 20 de octubre de 2015. <http://dx.doi.org/10.1080/10862967209547022>.
- Day, Richard R.
1994 "Selecting a Passage for the EFL Reading Class". *Forum* 32 (1): 20.
- Harmer, Jeremy
2002 *The Practice of English Language Teaching*. 3ª ed. Londres: Longman.
- Heaton, John Brian
1991 *Writing English Language Tests*. Nueva York: Longman.
- Sageghi, Karim
2010 "Cloze Validation against IELTS Reading Paper: Doubts on Correlational Validation". *Journal of English Teaching and Learning*, 53:217. Consultado el 21 de noviembre de 2015. http://www.sid.ir/en/viewssid/j_pdf/1323201021706.pdf.

SOBRE LOS AUTORES

Barbara Lou Byer Clark: estudió la licenciatura en Antropología Cultural en la Universidad de California, Santa Barbara. También, es egresada del Curso de Formación de Profesores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Trabaja en el CELE desde 1982, donde es profesora en el Departamento de Inglés, especializada en cursos avanzados de lectura extensiva. Colabora en el Curso de Formación de Profesores Lenguas-Culturas, donde ha sido responsable de los módulos de evaluación y de habilidades lingüísticas (producción oral y comprensión auditiva). Es Profesora Asociada de tiempo completo en el Departamento de Lingüística Aplicada, en donde participa en el área de investigación curricular con proyectos en evaluación educativa y diseño de recursos de enseñanza. Colabora en la Coordinación de Evaluación y Certificación (CEC) desde 1988, de donde actualmente es titular.

Eréndira Dolores Camarena Ortiz: estudió la licenciatura en Arqueología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y la maestría en Estudios Mesoamericanos en la UNAM; cuenta con doctorado *cum laude* en Didáctica de la Lengua por la Universidad de Barcelona, España, con un tema de etnografía de la educación; así como un doctorado en Antropología por la UNAM, con una investigación sobre análisis de discurso. Ha trabajado en el CELE desde 1993. Actualmente es profesora investigadora de tiempo completo definitiva del Departamento de

Lingüística Aplicada de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), de la UNAM. Ha impartido clases de portugués, inglés, y Formación de Profesores. Colabora en la CEC. Ha realizado trabajos en diversas líneas de investigación en ámbitos tanto de lingüística aplicada, como de antropología. Participa en proyectos del Departamento de Lingüística Aplicada de la misma institución, en las áreas de Etnografía de la Educación, Léxico Disponible, Elaboración de Recursos Didácticos y Semiótica. También es tutora en la Coordinación Educación a Distancia en los Diplomados de Inglés para Maestros de Secundaria y Profesores del CCH, y en el diplomado de Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia (ALAD).

Érika Ehnis Duhne: estudió la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, así como la maestría en Lingüística Hispánica, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Obtuvo dos becas para estudiar en Estados Unidos, con diplomas oficiales de dominio del idioma y de los cursos de formación de profesores de inglés y de español en institutos privados. Estudió la especialización en terminología en El Colegio de México, y cursos en la Universidad Pompeu Fabra, en Barcelona, y en Viena. Además del inglés, estudió alemán, francés y ruso. Labora desde hace más de 30 años en la UNAM. Es profesora de español para extranjeros, en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) y en el CELE, donde es investigadora y maestra de inglés y de lingüística. Entre sus publicaciones están *Pido la palabra 1* (coord. y coautora) (CEPE, UNAM), *Avances en Lexicografía, Terminología y Traducción* (co-coord.) (UNAM), además de manuales, reseñas y artículos de difusión y especializados.

Érik Granados León: licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Ha cursado especializaciones en Psicología y Enseñanza de la Lengua Inglesa en la UNAM y Bucknell University, en Estados Unidos. Ha

trabajado para instituciones públicas y privadas a nivel nacional e internacional, como el Colegio de Pediatría del Estado de Yucatán, así como la UADY, donde colaboró con la Coordinación del Doctorado en Ciencias Sociales entre 2012 y 2015, y Bucknell University, en donde impartió clases de distintos niveles de español (2009-2010). Es profesor de asignatura externo en el CEPCHIS, donde imparte cursos de cuatro habilidades y comprensión de textos en inglés, uso de la tecnología en el salón de clases y aspectos lingüísticos del inglés. Se hizo acreedor al Premio CENEVAL a la Excelencia, por su desempeño sobresaliente en el área de la Psicología (2015), así como el Maxwell Award, otorgado por Bucknell University, como miembro del grupo multidisciplinario en proyectos con adolescentes de comunidades minoritarias en Chicago, EUA (2009). Sus áreas de interés en investigación incluyen evaluación, *blended learning*, habilidades para la vida y estilos de crianza.

Elias Isaac Granillo Ramírez: es licenciado en Psicología Área Clínica y maestro en Enseñanza Superior, por la UNAM. Colaboró en la práctica docente y desarrollo de investigaciones en la FES-Iztacala, durante 26 años, en las áreas de Psicología Social Aplicada y Psicología Organizacional. Allí implementó los programas de Análisis y Desarrollo Organizacional, Planeación Estratégica, Análisis de Puestos y Capacitación de Personal, entre otros. Ha impartido cursos de Manejo del Conflicto, Calidad en el Trabajo, Análisis de Problemas y Toma de Decisiones, Motivación e Integración de Equipos de Trabajo, Asertividad y Desarrollo Directivo, en diferentes instituciones y empresas tales como PEMEX, SAT, Bic No Sabe Fallar, IMP, Cruz Azul, Tecnológico de Monterrey y SCT. Realizó el Análisis y Desarrollo Curricular del Plan de Estudios de Licenciatura en Psicología en la FES-Iztacala, así como de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial-SEP. Fungió como Jefe del Área de Docencia del CEPHCIS.

Laura Hernández Ruiz: estudió la licenciatura en Letras Modernas Inglesas, la maestría en Lingüística Aplicada, donde obtuvo mención honorífica, y el doctorado en Antropología (Área de Lingüística) de la UNAM. Ha impartido cursos a estudiantes de todos los niveles desde 1978, en la UNAM desde 2000. Es Profesora Ordinaria de Carrera Titular 'A' de Tiempo Completo, definitiva, adscrita al CEPHCIS, en Mérida, Yucatán. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), nivel 1. Es autora de artículos, capítulos de libros, un libro sobre el suicidio en Yucatán, además de haber coordinado otros dos. Ha participado como ponente en 48 congresos y coloquios nacionales y en 14 internacionales en sus áreas de especialización, así como en diversos seminarios y talleres. Actualmente es responsable del proyecto: IN303917 Violencia social en la península de Yucatán (2010 a 2015), incidencia, zonas de mayor riesgo, prevención e intervención, aprobado por el Comité Evaluador del Área de las Ciencias Sociales del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT).

Pablo Arturo Lozano Vargas: licenciado en Psicología por la Universidad Iberoamericana. Maestro en Ciencias por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, Doctorante en Psicología por la Universidad Iberoamericana, y en Filosofía de la Ciencia, por la Universidad Hebrea. Ha realizado estudios de Evaluación para el Instituto Nacional de Educación para los Adultos, en el Centro de Estudios Educativos y en Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Imparte Sistemas de Calidad Total, en las empresas paraestatales de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes. Actualmente trabaja como psicómetra en la Coordinación de Evaluación y Certificación (CEC), de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT). Es especialista en manejo estadístico de datos, Excel y SPSS.

*Nuevas tecnologías en la evaluación
de lenguas extranjeras*

editado por el Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, siendo jefe de Publicaciones Salvador Tovar Mendoza, se terminó de imprimir el 17 de septiembre de 2018 en los talleres de Cromo Editores S. A. de C. V., Miravalle 703, colonia Portales Oriente, C. P. 03570, delegación Benito Juárez, Ciudad de México. El texto estuvo al cuidado de Daniela Maldonado Cano. La formación (en tipos Constantia de 10:12, 9:11 y 8:10 puntos) la llevaron a cabo Salvador Tovar Mendoza y Nery López Osorio. El diseño de los forros lo realizó Samuel Flores Osorio. El tiraje consta de 250 ejemplares en tapa rústica, impresos en *offset* sobre papel cultural de 90 gramos.