



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

PRÁCTICAS EDUCATIVAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA
BAJO UN ENFOQUE COMUNICATIVO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

Eduardo Almeida del Castillo

TUTORA

Dra. María de Lourdes Domínguez Gálvez
(FFYL, UNAM)

COMITÉ TUTORAL

Dra. María Guadalupe Villegas Tapia
(FES ARAGÓN, UNAM)

Dra. Reinalda Soriano Peña
(FES ARAGÓN, UNAM)

Dr. Antonio Carrillo Avelar
(FES ARAGÓN, UNAM)

Dra. Teresa Reyes Ruiz
(FES ARAGÓN, UNAM)

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México abril, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

Quiero dedicar esta investigación
a mi Familia **Bianca, Ian y Olin**
por haberme apoyado
durante todo el proceso del doctorado,
por ser la motivación de todos mis proyectos
y por su amor incondicional.

A mis padres **Martha y Juan**
y mis hermanos **Mauricio y Héctor**
por apoyarme en mis
decisiones y todo su amor.

A la Dra. **María de Lourdes Domínguez Gálvez**
por todo su apoyo, su paciencia
y por compartir sus conocimientos.
¡Este proyecto también es suyo!

A la Dra. **María Guadalupe Villegas Tapia**
por alentarme a seguir mejorando en mis estudios.
¡Este proyecto también es suyo!

A la Dra. **Reinalda Soriano Peña**
por toda su paciencia y esfuerzo
que me ha permitido cumplir un sueño más.
¡Este proyecto también es suyo!

Al Dr. **Antonio Carrillo Avelar**
por su dirección y valiosos consejos
que me permitieron acabar esta investigación.
¡Este proyecto también es suyo!

A la Dra. **Teresa Reyes Ruiz**
por su paciencia y compromiso con este trabajo.
¡Este proyecto también es suyo!

Al Mtro. **Carlos A. Aguilar Herrera**
por todo su apoyo y sus consejos
que me ayudaron durante todo el doctorado!

A los **profesores** que dedicaron un año de su vida
y que sin su ayuda no se hubiera concluido esta investigación.

*Success is no accident. It is hard work, perseverance, learning, studying,
sacrifice and most of all, love of what you are doing or learning to do. Pele*

Tabla de contenidos

Introducción	1
Capítulo 1. Diagnóstico para la identificación del problema	7
1.1 Planteamiento del problema	30
1.1.1 Justificación.	30
1.1.2 Problema de investigación.	33
1.1.3 Supuesto.	33
1.1.4 Objetivos.	33
1.1.5 Preguntas de investigación.	34
1.1.6 Estado del arte.	34
1.2 Metodología de la investigación.....	42
1.2.1 La investigación-acción práctica.....	42
1.2.2 Universo de estudio.....	49
1.2.3 Sujetos de estudio.	52
1.2.4 Construcción del dato empírico.	56
1.2.4.1 Cuestionario y entrevista.....	58
1.2.4.2 Observación de clases.	61
1.2.4.3 Diario de campo.	62
1.2.4.4 El Conversatorio como herramienta pedagógica de reflexión.	65
Capítulo 2. Referentes conceptuales y construcción del plan de acción.....	68
2.1 Prácticas educativas	68
2.2 Las concepciones docentes.....	74
2.2.1. Conocimientos	75
2.2.2 Creencias.....	78
2.3 Aprendizaje y enseñanza desde una aproximación constructivista.....	81
2.3.1 El docente desde el enfoque constructivista.	84
2.3.2 Implicaciones del aprendizaje significativo en la enseñanza.....	87
2.2.3 Conocimientos y creencias: <i>teacher cognition</i>	90
2.4 Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas	93
2.4.1 Perspectivas en la enseñanza de lenguas.	93
2.4.2 Métodos de enseñanza tradicionales.	95
2.4.3 Método de gramática – traducción (G-T).	95
2.4.4 Método directo.	97
2.4.5 Método audiolingual.	98
2.4.6 Suggestopedia.	99

2.4.7 Método de respuesta física total (RFT).....	100
2.5 Adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera	101
2.5.1 Adquisición	101
2.5.2 Aprendizaje	103
2.5.3 Relación entre aprendizaje y adquisición	104
2.6 Enfoque comunicativo.....	105
2.6.1 Componentes de la competencia comunicativa.....	109
2.6.2 La comunicación oral y la comunicación escrita.....	112
2.6.3 Elaboración del plan de acción.....	118
Capítulo 3. Ejecución del plan de acción y análisis de concepciones y prácticas docentes...	123
3.1 Aplicación del plan de acción.....	123
3.1.1 Primer conversatorio “Enseñanza de la lengua inglesa bajo un enfoque comunicativo: Didáctica de la lengua”.....	125
3.1.2 Segundo conversatorio “La teoría de aprendizaje socioconstructivista y su puesta en práctica en la enseñanza de lenguas”.....	134
3.1.3 Observación de clases.....	140
3.1.4 Seminario de experiencias.....	141
3.2 Análisis de concepciones y prácticas.....	142
3.2.1 Concepciones y prácticas educativas después de la ejecución del plan de acción.....	143
3.2.2 Triangulación como método de análisis y de validación interna.....	217
Capítulo 4. Evaluación del plan de acción: Aportes, Limitaciones y Reflexiones	223
4.1 Entrevista de evaluación del plan de acción.....	224
4.1.1 Comunidad docente.....	225
4.1.2 Temas de los conversatorios.....	228
4.1.3 Incidencia en las perspectivas teóricas y prácticas.....	231
4.1.4 Repercusiones generales del plan de acción.....	241
4.1.5 Recomendaciones.....	243
4.2 Replanificación.....	247
4.3 Reflexión final	250
Conclusiones	259
Referencias	265
Anexos.....	274
Anexo 1: Cuestionario concepciones sobre la enseñanza de la lengua	275
Anexo 2. Código de colores	287
Anexo 3. Cuestionario sobre las lecturas del conversatorio.....	290
Anexo 4. Análisis de entrevistas y observaciones de clases.....	291

Anexo 5. Aspectos para las observaciones de clase	293
Anexo 6. Cuadro de triple entrada sobre concepciones.....	294
Anexo 7. Cuadro de triple entrada sobre las prácticas	296
Anexo 8. Evaluación del plan de acción.....	301

Introducción

Las prácticas educativas que los maestros de inglés llevan a cabo en el salón de clases están íntimamente relacionada con las concepciones que han desarrollado a través del tiempo y que se componen de conocimientos, creencias y opiniones (Woods, 1996). En los años 70, el surgimiento del enfoque comunicativo brinda una nueva mirada sobre la enseñanza de lengua retomando el proceso de enseñanza y aprendizaje, basándose en el significado por encima de la estructura de la lengua. Hymes (1966) propone el concepto de competencia comunicativa que ve la lengua como herramienta organizadora y cuyo propósito es expresar sentimientos además de un instrumento para desenvolverse socialmente.

La lengua nos permite entender el mundo que nos rodea y nos provee los conocimientos necesarios para desenvolvemos en un mundo estructurado y alfabetizado, y nos brinda la posibilidad de estructurar nuestro conocimiento con el objetivo de participar y de desarrollarnos socialmente (Cassany, 2008; Prado Aragonés J., 2004). No obstante, son muchos los programas y profesores que, a pesar de seguir el enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas, tienden a regresar a una metodología tradicional, enfocada en la estructura de la lengua y no en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

En la presente investigación se aborda cómo las concepciones que tienen los profesores del Área de Lenguas Extranjeras sobre la enseñanza del inglés, basados en el enfoque comunicativo y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, repercuten en las prácticas educativas que ocurren en el salón de clases. Es importante entender cómo, afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés las decisiones que los profesores toman, antes, durante y después de sus clases.

La importancia de esta investigación recae en la formación de profesores, en la necesidad de una capacitación permanente y en aras del mejoramiento de las prácticas educativas con un verdadero enfoque comunicativo. En el supuesto de lograr la transformación de las concepciones de los docentes sobre el enfoque comunicativo a partir de la aplicación de la teoría, esto incidirá en sus prácticas educativas en la enseñanza de la lengua inglesa.

En esta investigación se asume que la cognición del maestro nos da un acercamiento entre las concepciones y las prácticas educativas. Borg (2003) define la cognición del maestro como aquella dimensión inobservable de los maestros que dicta sus prácticas educativas. El objetivo de esta investigación es proveer la reestructuración de las concepciones docentes de los profesores del Área de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como las prácticas educativas a través de la investigación-acción práctica; es decir, conocer cómo los profesores de enseñanza de inglés reestructuran sus concepciones y cómo transforman sus prácticas educativas a través de la aplicación de las teorías de enseñanza y aprendizaje de lenguas en el salón de clases.

Esta investigación utiliza la investigación-acción práctica porque consideramos que el estudio de las concepciones teóricas del proceso de enseñanza y aprendizaje están relacionadas con el desarrollo y la puesta en práctica de los conocimientos de los profesores. Asimismo, Kemmis y MacTaggart (1988), Allan y Miller (1990), Cochran-Smith y Lytle (1999) y Cresswell (2012) mencionan que la investigación-acción práctica es vista como una forma de generar y mejorar el conocimiento a través de la indagación de los conocimientos y de las prácticas de los maestros y alumnos para generar conocimiento sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza que se generan en el aula. La investigación-acción práctica

exige obtener evidencia relevante en el desarrollo de las concepciones y prácticas de los participantes. Por ello, para esta investigación se utilizaron diferentes técnicas como son la observación, la entrevista, los diarios de campo y grabaciones con el objetivo de recabar información del proceso que vivieron los profesores. En la perspectiva de este estudio, el conocimiento pedagógico debe estar relacionado con el análisis de las formas de adquisición, desarrollo y de la puesta en práctica de los conocimientos de los profesores en el salón de clase por lo que la investigación-acción práctica nos ayuda a entender el proceso de subjetivación de los profesores.

Los constructos teóricos que fundamentan esta investigación son el enfoque constructivista y el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas porque ven un proceso de enseñanza y aprendizaje enfocado en el alumno como agente activo de su propio proceso de aprendizaje y como constructor de su conocimiento. Vygotsky propuso una teoría basada en la actividad (como se citó en Pozo, 1993): él mencionaba que los seres humanos podemos hacer algo más que actos mecanicistas; es decir, ve la importancia de la actividad del alumno en su autoproceso de construcción y en la realización y/o aplicación de sus saberes. De la misma manera, el enfoque comunicativo es un modelo didáctico que está enfocado en desarrollar la lengua en los estudiantes haciéndolos partícipes en intercambios comunicativos interactivos donde la lengua es usada como el medio de aprendizaje. El enfoque comunicativo ve el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua a partir de crear en los alumnos la necesidad de utilizar la lengua en situaciones contextualizadas, es decir, situaciones, actividades o tareas enfocadas en el significado y uso de la lengua, y no en su estructura lingüística (Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972; Prado Aragonés, 2004).

El análisis de concepciones y prácticas que se realiza en esta investigación brinda información relevante para el proceso de formación de profesores. Además, nos brinda información sobre la importancia de la revisión de la teoría que fundamenta la enseñanza de lenguas más allá de una mirada teórica. En otras palabras, los profesores de lengua deben saber aplicar la teoría en el salón de clases, lo que brinda beneficios directos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación está formada por los cuatro estadios de la investigación-acción, que son identificación, elaboración, ejecución, y evaluación del modelo cíclico de Kemmis y MacTaggart (1988), así como un apartado con las conclusiones de la investigación.

El capítulo 1, titulado “Diagnóstico para la Identificación del Problema”, comprende el surgimiento de la investigación a partir del referente empírico encontrado en el contexto de estudio, la explicación y justificación de la metodología de investigación utilizada, las técnicas e instrumentos utilizados, así como la contextualización del lugar donde se desarrolló la investigación.

El capítulo 2, titulado “Referentes conceptuales y construcción del plan de acción”, comprende la discusión de los referentes teóricos relacionados con las prácticas educativas, las concepciones, los métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas y, finalmente, la teoría sobre enseñanza y aprendizaje, referentes teóricos cuya discusión fue importante para poder generar el plan de acción que sería aplicado con los profesores.

El capítulo 3, titulado “Ejecución del plan de acción y análisis de concepciones y prácticas de los docentes”, comprende la descripción de la aplicación del plan de acción, el cual está conformado por los conversatorios, en los cuales se discutieron las corrientes

teóricas en la enseñanza de la lengua, se diseñaron actividades y se compartieron experiencias sobre la aplicación de la teoría. De la misma manera, el capítulo 3 contiene un segundo apartado donde se analizan las concepciones y prácticas educativas de los maestros a partir de los datos obtenidos durante los seminarios, observaciones de clases e información obtenida a través de instrumentos aplicados.

El capítulo 4, titulado “Evaluación del plan de acción: Aportes, Limitaciones y Referencias”, aborda la evaluación del plan de acción a partir de los comentarios obtenidos de los participantes con el propósito de identificar si el plan de acción resolvió o no el problema educativo; asimismo, nos ayudó a definir un nuevo plan de acción cuya finalidad es profundizar en aspectos que, a consideración de los profesores y como lo expresaron en la entrevista, necesitan ser revisados con más detalle. Al finalizar este apartado se hacen las reflexiones finales del proceso de aplicación y evaluación del plan de acción donde se citan las aportaciones al campo del conocimiento, así como al campo metodológico de la investigación-acción práctica.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación, donde se encontró que, efectivamente, las concepciones de los profesores están íntimamente ligadas sus prácticas educativas. Además, se advierte la importancia de revisar las concepciones de los profesores sobre el enfoque comunicativo y las teorías de enseñanza y aprendizaje de la lengua desde la aplicación de la teoría; esto es, analizar y aplicar la teoría de enseñanza de lenguas con fines de mejoramiento de las prácticas educativas.

De igual manera, se llega a la conclusión que la investigación-acción práctica es una metodología que ayuda al proceso de formación docente, a la formación de profesores-

investigadores y a la formación de educadores; todo a través del proceso reflexivo que experimentan los docentes al aplicar la teoría en sus planeaciones de clases y a partir de los resultados obtenidos de sus prácticas educativas, lo que les permite reflexionar y ser más críticos, logrando así favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. Los profesores transforman su realidad logrando desarrollar actitudes y aptitudes para combinar conocimientos, técnicas de enseñanza y estrategias didácticas, con lo que consiguen incrementar su potencial académico y convertirse en un agente de cambio en el contexto educativo.

Capítulo 1. Diagnóstico para la identificación del problema

En los últimos años la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha cobrado gran importancia en todos los niveles educativos del país debido al mundo globalizado en el que actualmente vivimos y a las relaciones políticas y comerciales alrededor del mundo, pero principalmente con los Estados Unidos de América, Canadá y el Reino Unido. Asimismo, la divulgación de las ciencias, los negocios y las telecomunicaciones ha propiciado un auge en la enseñanza de la lengua inglesa a nivel mundial, convirtiéndose así en la lengua franca¹ del mundo.

Como resultado de estos aspectos internacionales, la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolló en el 2011 el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PENIEB), actualmente llamado Programa Nacional de Inglés (PRONI), el cual está dirigido a los niveles de preescolar, primaria y secundaria con la finalidad de crear competencias lingüísticas que ayuden a los alumnos a enfrentar las exigencias de un mundo globalizado.

Igualmente, el Departamento de Lenguas Extranjeras, perteneciente a la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), acuerda cambiar el programa de comprensión de textos en inglés a un programa que desarrolla las cuatro habilidades de la lengua inglesa basado en un enfoque comunicativo cuyos objetivos son:

a) Adquirir los componentes lingüísticos primarios, así como las funciones comunicativas de la lengua inglesa para comunicarse a un nivel básico²

¹ Idioma utilizado por diferentes grupos culturales para comunicarse entre sí debido a que hablan diferentes idiomas.

² Programa de la Materia de Inglés I, II, III, IV con Enfoque Comunicativo: Propuesta para los Estudiantes de la Preparatoria Agrícola de la UACH, 2005.

b) Desarrollar habilidades relacionadas con la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la expresión oral y la expresión escrita²

c) Utilizar la competencia comunicativa para comunicarse en situaciones cotidianas a nivel básico².

El cambio de programa llevó a la actualización de los profesores en el ámbito metodológico y didáctico, durante los años 2000 y 2001 por lo que el Área de Lenguas Extranjeras efectuó diferentes actividades académicas:

1. Cursos sobre el cambio y el diseño de programas
2. Cursos sobre teorías de aprendizaje, evaluación métodos y diseño curricular
3. Seminarios de debate sobre los diferentes métodos de enseñanza de lenguas
4. Exposición de grupos sobre teorías de aprendizaje
5. Encuentro académico (Oaxtepec 2004)
6. Revisión de materiales de texto

Estas actividades se llevaron a cabo con la finalidad de tener una actualización docente acorde al nuevo cambio de programa; pasando de la enseñanza de la comprensión lectora a la enseñanza de cuatro habilidades bajo el enfoque comunicativo.

Las prácticas educativas que se realizaban en el salón de clases cambiaron desde una perspectiva estructural, donde la formalidad de la lengua era lo más importante, a una perspectiva de desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua. Asimismo, la conformación de los grupos de inglés cambió de 50 alumnos a 25 alumnos con el objetivo de brindar una educación más personalizada y poner en práctica el enfoque comunicativo y lograr el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua. La importancia del enfoque comunicativo para los profesores del Área de Lenguas Extranjeras representa un cambio en la concepción

de la enseñanza del idioma inglés; desde una visión estructuralista y tradicional (enseñanza de comprensión de lectura) a una visión de integración de las cuatro habilidades lingüísticas con un propósito comunicativo funcional.

Sin embargo, a pesar de tener un nuevo programa de cuatro habilidades, son muchos los profesores de la UACH que continúan centrando su atención sólo en los aspectos estructurales y no se enfocan ni en la función ni en el desarrollo comunicativo. Se observó que las prácticas que llevan a cabo los profesores de la UACH están sólo enfocadas en los aspectos lingüísticos del idioma inglés, aseveración que se hace en función de la recopilación de datos obtenidos de comentarios de los alumnos, entrevistas con los profesores, así como de la observación de clases que proveen evidencia de dicha situación.

La importancia del enfoque comunicativo (EC) radica en que el desarrollo de la lengua se caracteriza por tomar en cuenta los aspectos estructurales y funcionales de la lengua comprendiendo sus usos sociales tanto de forma escrita como oral. Dentro de las características más importantes del EC tenemos la competencia comunicativa, la cual Hymes (1972) la define como la capacidad de usar la competencia gramatical, de Chomsky, en una variedad de situaciones comunicativas; es decir, utilizar palabras, estructuras y lenguaje contextual en los contextos correctos de uso.

En cambio, a través de los años, los profesores de lengua han concebido de diferente manera el enfoque comunicativo. Algunos maestros se enfocan de forma literal al proceso de comunicación, considerando solamente la enseñanza de la habilidad oral, y dejando poca atención a los aspectos formales de la lengua (la gramática). Otros profesores se han dedicado a la enseñanza de las cuestiones gramaticales dando poca importancia a las cuatro habilidades de la lengua, así como a sus usos sociales. Si bien es cierto que la estructura gramatical es

importante en el enfoque comunicativo, también es cierto que existen otros aspectos que deben desarrollarse, como son la expresión oral, escrita, la comprensión lectora y auditiva; para desarrollar la lengua se debe tomar en cuenta el balance entre estos atributos.

El enfoque comunicativo (EC) está basado en la competencia comunicativa, conformada por aspectos estratégicos, discursivos, lingüísticos y sociolingüísticos³. Dicho enfoque provee la oportunidad de establecer un aprendizaje y adquisición de la lengua con actividades que van más allá de la memorización y la revisión de aspectos gramaticales de forma aislada.

Littlewood (2013) menciona que “el enfoque comunicativo funciona principalmente como un término general para el aprendizaje de secuencias que conducen a la comunicación” (p. 8). Sin embargo, es importante definir que el EC no sólo es comunicarse o referirse a la estructura de la lengua implica el desarrollo de las habilidades orales y escritas utilizando la lengua misma, haciendo concebir a los alumnos cómo, cuándo y por qué se usa la lengua en un contexto dado.

Es importante entender que el enfoque comunicativo comprende dos visiones: la perspectiva comunicativa del lenguaje y la perspectiva de enseñanza de la lengua (Littlewood, 2013), las cuales se interrelacionan y trabajan en conjunto durante la toma de decisiones de los profesores al preparar sus clases.

La perspectiva del enfoque comunicativo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua brinda soporte teórico para entender las concepciones y las prácticas educativas de los profesores de inglés de la UACH; además de que nos ayuda a problematizar esta

³ Ver Hymes (1972) y (Canale, M., & Swain, M., 1980) en los capítulos 2.6 y 2.6.1

investigación, basados en el modelo cíclico de Kemmis y McTaggart (1988) ⁴ de la investigación-acción práctica, donde la primera fase de la investigación-acción es el diagnóstico y formulación de la investigación con base en análisis de lo que ocurre en el lugar de la investigación.

Con el objetivo de problematizar la investigación se hizo el seguimiento a seis profesores y se les preguntó a sus alumnos qué tipo de clases tenían; además se entrevistó a los profesores para entender sus concepciones sobre el enfoque comunicativo y el tipo de prácticas que llevaban a cabo dentro de sus aulas. Finalmente, se realizaron observaciones de clases; con el propósito de entender un poco el tipo de prácticas que ocurren en el Área de Lenguas Extranjeras.

Los alumnos, en general, comentaron lo siguiente:

- a) [...] **“el maestro sólo se enfoca en la gramática y toda la clase es sobre la gramática y no hablamos nada en inglés”**
- b) [...] **“en la clase de inglés el maestro da todas las clases en español”**
- c) [...] **“Sólo nos enfocamos en la pronunciación, pero no en hablar o utilizar lo que aprendimos”**
- d) [...] **“los exámenes son de pura gramática y vocabulario”**
- e) [...] **“la maestra sólo nos habla de sus experiencias de su vida”**
- f) [...] **“la maestra nos deja hacer proyectos, pero no nos dice que debemos usar”**
- g) [...] **“la maestra nos calificó el curso con canciones y con listas de verbos”**
- h) [...] **“el maestro sigue al pie el libro de texto y no hacemos más actividades”**
- i) [...] **“siempre hacemos actividades de hablar, pero no actividades de escritura o lectura”**

⁴ Ver cuadro página 55.

- j) [...] “Me gusta que practiquemos gramática con canciones y videos”
- k) “Me gustan las actividades con mis compañeros y en equipo” [...]
- l) [...] ”la maestra siempre explica la gramática con muchos ejemplos en español”

Desde los comentarios de los alumnos podemos observar que hay un predominio en la enseñanza de las cuestiones lingüísticas de la lengua y aun cuando se hacen actividades orales o actividades auditivas, éstas no logran ser actividades que integren o desarrollen la competencia comunicativa.

Con el objetivo de analizar las concepciones de los maestros se les aplicó un cuestionario sobre el enfoque comunicativo, sus características y técnicas.

El primer momento de acercamiento con los maestros fue durante una junta académica, pidiendo su anuencia para participar en un proyecto de investigación sobre el enfoque comunicativo, momento en el que estaban presentes 12 profesores de 14 dado que dos profesores estaban de sabático; además de ello, 3 profesores se encontraban en periodo pre jubilatorio por lo que en total se cuenta con una plantilla activa de 9 profesores, de los cuales sólo 6 compañeros contestaron el cuestionario y accedieron a participar en el proyecto de investigación.

Es importante mencionar que dentro del Área de Lenguas Extranjeras existe actualmente un cambio generacional donde hay dos grupos definidos: los maestros que no son licenciados en inglés y cuya edad es mayor a 55 años, y profesores egresados de la licenciatura en enseñanza de inglés o de letras inglesas con un rango de edad de 25 a 44 años, lo que genera un ambiente de desconfianza por parte de los profesores con más años en la institución para poder indagar en sus prácticas educativas.

El cuestionario aplicado (ver anexo 1) está estructurado en cinco secciones. La primera sección tuvo la finalidad de obtener información personal sobre los participantes como es edad, años que ha trabajado como profesor, el nivel escolar al que ha impartido clases y los niveles de inglés que ha impartido. El segundo apartado tiene como objetivo obtener información sobre los conocimientos metodológicos sobre la enseñanza de lenguas de los profesores. El tercer apartado incluye reactivos que brindan información sobre el enfoque comunicativo (EC), sus características y técnicas. La cuarta sección comprende conocer el conocimiento de los profesores sobre la competencia comunicativa: las preguntas de esta sección están basadas en las actividades y principios del EC mencionadas por Richards (2006), Brown (2006), Canale y Swain (1980) y Larsen Freeman (1986). Finalmente, en el último apartado se cuestiona el tipo de actividades que los profesores deberían de conocer con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Para el análisis de la información obtenida, se desarrolló un código de colores que nos brindó la oportunidad de identificar lo que los maestros entienden por el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua inglesa. El código se construyó tomando como base la extracción de los datos y su clasificación a partir del uso de colores con el objetivo de hacer comparaciones y generar la construcción de una matriz de análisis que nos sirva para dar una interpretación de las concepciones de los profesores sobre el EC (ver anexo 2). Fernández Núñez (2006) nos menciona que “esta fase descriptiva del análisis sienta las bases para la fase interpretativa en la cual se extraen los significados con base en los datos, se hacen comparaciones, se construyen marcos creativos para la interpretación, se determina la importancia relativa, se sacan conclusiones, y en algunos casos, se genera teoría” (p. 45).

Con la finalidad de brindar un mayor contraste sobre las concepciones presentes entre los profesores del Área de Lenguas Extranjeras de la UACH se elaboró un cuadro de análisis de concepciones y se utilizaron diferentes colores para el análisis.

En el primer cuadro se analizaron los comentarios de los profesores sobre el enfoque comunicativo, sus características y sus técnicas y se enlistaron las opciones seleccionadas por los profesores sobre características del enfoque comunicativo (EC) con el objetivo de comprobar los conocimientos de los profesores sobre el enfoque.

En primer lugar, utilizando el color rojo, se encontró que el 83% de los profesores encuestados ven que el propósito principal del enfoque comunicativo es la comunicación. Los profesores hacen referencia a desarrollar habilidades para interactuar y comunicarse en diferentes contextos escritos u orales; ven la lengua como un instrumento de comunicación que permite entender el mundo que nos rodea en diferentes prácticas sociales de la comunidad. La lengua es un instrumento de comunicación que nos permite entender el mundo que nos rodea y nos proveen los conocimientos necesarios para desenvolvemos en un mundo estructurado y alfabetizado; asimismo, nos brinda la posibilidad de estructurar nuestro conocimiento con el objetivo de participar y de desarrollarnos socialmente (Cassany , 2008; Prado Aragonés, 2004; Hymes, 1972).

En segundo lugar, utilizando el color verde, se encontró que el 66% de los profesores encuestados conciben que el enfoque comunicativo no da importancia a los aspectos lingüísticos y esta información se confirma en el cuadro número dos, donde el 83 % concibe que el EC enfatiza la fluidez sobre la precisión lingüística y que el EC se basa en gran medida en hablar y escuchar. El proceso de aprendizaje de una lengua implica conocer los aspectos

gramaticales, sociales, discursivos y estratégicos, todo utilizando la lengua misma. El conocimiento y el uso de la lengua son dos aspectos que no han sido vistos como aspectos complementarios durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. El conocimiento de la lengua suele estar íntimamente relacionado con los aspectos lingüísticos, mientras que el uso está relacionado con los aspectos funcionales. Cassany (2008) menciona que es importante distinguir el proceso de aprendizaje del conocimiento y del uso de la lengua dado que “la distinción tiene implicaciones trascendentes en la escuela” (p. 55). La lengua no se puede desarrollar sin la interacción entre sus componentes gramaticales y su carácter funcionalista.

En tercer lugar, utilizando el color negro, se encontró que el 67 % de los profesores encuestados conocen algunas técnicas del enfoque comunicativo. Los profesores comentaron que se trabaja en equipos, que utilizan diferentes técnicas de lectura, actividades lúdicas, utilizan diferentes materiales como son audios, videos, materiales auténticos, así como el desarrollo de proyectos.

En cuarto lugar, utilizando el color rosa mexicano, se encontró que el 66 % de los profesores encuestados conciben la importancia del desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua en el enfoque comunicativo. De la misma manera, la importancia de las cuatro habilidades es reflejada en el segundo cuadro, dado que el 100 % de los profesores seleccionaron esta opción sobre las características del enfoque. Las habilidades receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir) juegan un papel interactivo al momento del uso del idioma: uno no puede comunicarse sin entender un código (relacionado con los aspectos fonéticos, morfológicos, sintácticos y semánticos) ni producir un mensaje sin entender los aspectos lingüísticos y pragmáticos.

Cuando aprendemos un idioma, sea primera o segunda lengua, hay habilidades o destrezas que deben ser desarrolladas con el objetivo de lograr la realización de la persona a nivel social. Las habilidades lingüísticas, comunicación oral (escuchar y hablar) y la comunicación escrita (leer y escribir) son esenciales en el proceso de aprendizaje de los individuos, pues a través de éstas recibimos información, la procesamos, le damos sentido según nuestro conocimiento y nuestro contexto sociocultural. Finalmente, la expresamos en función de lo que conocemos del mundo (Cassany, 2008; Prado Aragonés, 2004). Dewey (2010) menciona que la lengua se aprende de la lengua misma y poniendo en acción las cuatro habilidades de la lengua (*Writing, Reading, Speaking, Listening*) y el nivel cognoscitivo del estudiante.

En quinto lugar, utilizando el color azul agua, se encontró que el 16 % de los profesores encuestados mencionó que el enfoque comunicativo está enfocado en el estudiante. Sin embargo, en la tabla dos podemos observar que el 100% de los profesores escogieron la opción “El enfoque comunicativo está centrado en el estudiante” como característica del EC. Lo que quiere decir que los profesores conocen de cierta manera el EC, pero no está dentro de sus concepciones que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

El aprendizaje cooperativo (AC) se establece cuando los alumnos trabajan en pares o en grupos con el objetivo de alcanzar objetivos exitosamente y donde los estudiantes son responsables sobre su trabajo a desarrollar. La utilización del aprendizaje colaborativo fomenta la motivación extrínseca e intrínseca, la

autoestima, el trabajo en equipo, el respeto a los otros y la responsabilidad. El rol del profesor [...]es de guía, facilitador, colega y coinvestigador que ayuda al grupo en el proceso de realización del proyecto o trabajo (Douglas Brown, 2007, p 45).

En sexto lugar, utilizando el color azul marino, se encontró que el 67 % de los profesores encuestados mencionó la competencia comunicativa o algunas características de la competencia comunicativa como convenciones sociopragmáticas. Es claro que la competencia comunicativa y sus componentes (competencia estratégica, discursiva, sociolingüística y gramatical) no están dentro de las concepciones de los profesores. En el segundo cuestionario el 100% de los profesores seleccionaron “El EC significa competencia estratégica, discursiva sociolingüística y gramatical”, lo que quiere decir que los maestros conocen los términos, pero no saben en específico a qué se refieren y cómo constituyen la competencia comunicativa. Estos conceptos han sido vistos como aspectos externos a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas. La competencia comunicativa, la cual Hymes (1972) define como aquella habilidad de usar la gramática en una gran variedad de situaciones comunicativas que incluyen aspectos sociolingüísticos, es la base del enfoque comunicativo.

Sin embargo, entre los profesores aún quedan dudas en relación con las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), la competencia comunicativa y la forma de enseñar la lengua. En el contexto de la UACH, muchos profesores dan más importancia a los aspectos funcionales, pensando que la competencia comunicativa es sólo

comunicarse y otros profesores se inclinan por los aspectos formales (competencia lingüística) sin tomar en cuenta la función del lenguaje.

En séptimo lugar, utilizando el color gris, se encontró que sólo el 16 % de los profesores encuestados mencionó los aspectos sociales y culturales de la lengua, mientras que en el segundo cuestionario 100% de los profesores seleccionaron “El EC requiere un mayor conocimiento de la cultura del idioma de destino”. Ello da la impresión de que entre las concepciones de los profesores la lengua no está relacionada con la cultura de la lengua meta. La lengua es un instrumento de comunicación cultural que nos permite entender el mundo que nos rodea, las prácticas sociales de la comunidad, nos provee los conocimientos necesarios para desenvolvemos en un mundo estructurado y alfabetizado, y nos brinda la posibilidad de estructurar nuestro conocimiento con el objetivo de participar y de desarrollarnos socialmente.

“La lengua oral y escrita son medios de comunicación que difieren entre ellas; sin embargo, son utilizadas como instrumentos que denotan la cultura específica de una sociedad, así como los rasgos científicos, étnicos, religiosos y tecnológicos que se desarrollan al interior. La lengua es el eje de la vida social y es común a todas las culturas” (Cassany, 2008, p. 35).

En octavo lugar, utilizando el color rosa claro, se encontró que el 50 % de los maestros consideran que el enfoque comunicativo en la enseñanza de inglés requiere que los profesores cuenten con un nivel alto en el dominio del idioma inglés. Vygotsky (1978) conceptualiza la

interacción social como el punto clave donde surge el proceso del desarrollo. Para Vygotsky, la construcción del conocimiento es inherentemente un resultado de la actividad social. El maestro debe estar capacitado tanto en el conocimiento de la lengua como en su uso con el objetivo de guiar al alumno a desarrollar las cuatro habilidades de la lengua. La interacción existente entre el profesor y el alumno ayuda al desarrollo de la lengua, así como al entendimiento de las cuestiones lingüísticas y sociales.

A este nivel de interacción Vygotsky (1978) lo llama la zona de desarrollo próximo, la cual define como la “distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p. 78). El rol de profesor como guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje sirve también durante el proceso de adquisición del lenguaje dado que es una de las principales fuentes de *input* en el idioma inglés por lo que sirve como modelo del lenguaje. Krashen (1895) menciona que el *input* es el contacto que tiene un aprendiz de lengua con la lengua meta en un contexto natural y cuyo nivel de lengua es más alto al nivel de la lengua del alumno; asimismo, menciona que el aprendiz de una lengua necesita a un proveedor del lenguaje que modifique su lenguaje con la finalidad de proveer un *input* comprensible y que ayude al aprendiz a desarrollar su lenguaje por encima de su capacidad actual.

En noveno lugar, utilizando el color café, se encontró que el 50 % de los maestros consideran que en el enfoque comunicativo (EC) hay un balance entre fluidez y precisión gramatical. Sin embargo, hay una contradicción en el 83 % de los profesores dado que durante la entrevista y en reactivos anteriores mencionaron que el EC se basa en hablar y

escuchar o que éste se enfoca en la fluidez más que en la precisión. Goodman (1996) indica que la gramática es la estructura de la lengua y que sin ella no podríamos comunicar significados. La estructura de la lengua marca patrones que ayudan al hablante a obtener significado según el tipo de texto oral o escrito, a inferir significado de oraciones y/o palabras a través del uso del conocimiento sintáctico y semántico que tiene de la lengua.

El proceso del uso de la lengua es una construcción activa de significado donde interviene un ciclo visual, perceptual, sintáctico, semántico, de gramática y social; utilizar la lengua es un proceso psicolingüístico activo donde el usuario da significado al lenguaje escrito u oral desde un proceso de predicción de estructuras, de conocimientos y significados sociales con la finalidad de construir conocimiento, así como dar sentido a la realidad social que lo envuelve.

Después del análisis de las concepciones de los profesores sobre el enfoque comunicativo se observaron las clases de los profesores con la finalidad de triangular la información y dar solidez a la información que los profesores vertieron en la encuesta previamente aplicada.

A continuación, se describe la clase del profesor, que identificaremos como Jacinto, con segmentos de la clase y el tipo de actividades llevadas a cabo.

<p>Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas Universidad Autónoma Chapingo Fecha: Lunes 6 de agosto de 2018 Evento: Curso de Inglés Nivel 4 Tema: Pasado Simple Participantes: 20 alumnos y un maestro Materiales: Libro de texto, pizarrón, libros, cd y grabadora.</p>
--

[El maestro, después de revisar el libro de tareas⁵ por 20 min, (El libro de tareas es un complemento del libro utilizado y cuyo objetivo es la práctica del vocabulario, la gramática y algunos ejercicios de lectura y de audio.) empieza la clase escribiendo en el pizarrón las estructuras positivas, negativas e interrogativas del pasado simple.

Después, estimula a los alumnos a recordar lo visto la clase pasada, los verbos regulares e irregulares, en base a los ejemplos en todas las formas del tiempo.]

Mtro: ¿Recuerdan la estructura del pasado simple y cómo se usa?

Alumnos: ¡No!

Mtro: En el pizarrón tenemos las estructuras del pasado en positivo, negativo, preguntas si y no y preguntas abiertas. ¿Quién me da un ejemplo en positivo y negativo?

Alumna: *She goed to the movies.*

Mtro: *Went. She went.*

Alumna: *¡Oh yes, sorry!*

Alumno: *I watched TV yesterday.*

Mtro: ¡Bien Carlos!

Mtro: ¡Ahora una oración negativa!

Alumna: *She didn't went to the movies.*

Mtro: *She didn't went or didn't go Claudia?*

Alumna: *She didn't go.*

[El profesor va de un alumno a otro pidiéndoles ejemplos de oraciones positivas, negativas e interrogativas, para que los alumnos se enfoquen en la estructura del pasado simple. El maestro corrige a los alumnos y nunca se enfoca en la función comunicativa del pasado simple; es decir, el profesor no hace actividades orales o escritas donde se privilegie el uso de la lengua para aprender la lengua misma. Después de obtener los ejemplos en todas las formas del tiempo pasado simple. El maestro pide a los alumnos abrir su libro en la página 9 y completar el ejercicio con la forma correcta del verbo poniendo atención en si la oración es positiva, negativa o es una pregunta.]

El profesor sólo se enfocó en la estructura lingüística del pasado simple y no dio ningún ejemplo a profundidad de su uso, ni facilitó a los alumnos la práctica del tema gramatical de

⁵ El libro del maestro, American English File, es de la editorial Oxford y su objetivo principal es la práctica de la gramática de la unidad, así como ejercicios de lectura, escritura y auditivos.

forma oral ni escrita, por lo que los alumnos entendieron la estructura, pero en ningún momento se enfocaron en las funciones de la lengua.

A continuación, se describe la observación de clase de la profesora, que identificaremos como Azucena, con segmentos de la clase y el tipo de actividades llevadas a cabo.

**Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: Miércoles 8 de agosto de 2018
Evento: Curso de Inglés Nivel 2
Tema: presente simple
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Materiales: Libros de texto, proyector, computadora,
plataforma interactiva y audio.**

[La profesora empieza su clase enfocándose en el vocabulario de la unidad 2; que corresponde a vocabulario relacionado a mobiliario de un estudio. La maestra proyecta el libro interactivo y les pide a los alumnos repetir el vocabulario y les pregunta el significado en español de las palabras. Al terminar de repetir el vocabulario, la profesora pide a los alumnos ir a la página 151 y unir el vocabulario con las imágenes que trae el libro; lo cual toma a los alumnos alrededor de 10 minutos. Como siguiente actividad pide a los alumnos enfocarse en las palabras singulares y plurales y ver las diferencias en su estructura léxica.]

Mtro: What is the difference within the plurals of the following words: pens, watches, umbrellas, and dictionaries?

Alumnos: They finish in different letters.

Mtro: what are the rules for changing singular words to plural words?

Alumnos: we add es o s.

[La profesora empieza a escribir ejemplos con la diferencia entre singular y plural, así como ejemplos con diferentes terminaciones; pide a los alumnos trabajar en equipo y ver si encuentran las reglas para formar los plurales; después de 10 minutos el profesor pregunta:]

Mtro: Did you find out the rules?

Students: they finish in ch, ss or o. we add es

Mtro. What about consonants?

Student 1: we just add s.

Student 2: ies if they finish in y.

[La profesora revisa la estructura del plural en inglés enfocándose en las terminaciones de las palabras y les pide hacer el ejercicio a de la página 126.]

Aun cuando la maestra buscó la forma de ver las reglas del plural de forma implícita a través del libro y de ejemplos que escribió en el pizarrón, la maestra no utilizó el contexto del libro donde se hablaba del estudio de un escritor y dejó de lado la actividad comunicativa de hablar del estudio y, tal vez, de lo que podríamos encontrar en el lugar donde los alumnos estudian: sólo se enfocó en el vocabulario y la estructura, dejando de lado el aspecto comunicativo de la lengua.

A continuación, se describe la observación de clase de la profesora, que identificaremos como Dalia, con segmentos de la clase y el tipo de actividades llevadas a cabo.

**Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: Martes 7 de agosto de 2018
Evento: Curso de Inglés Nivel 4
Tema: Pasado simple y pasado continuo
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Materiales: Pizarrón, libros de texto y audio.**

[La profesora empieza su clase preguntando a los alumnos los temas vistos en la clase anterior y después de escuchar a los alumnos empieza a escribir en el pizarrón la fecha y los temas dictados por los alumnos.]

Mtra: what did we do last class?

Alumnos: we checked simple past.

Mtra: Do you remember the story about Laura and Joe? (Pregunta mientras escribe en el pizarrón)

Alumnos: Yes.

Mtra: What is it about?

Alumno 1: it was about their vacation.

Alumno 2: Laura's friend was cheap, and Joe's girlfriend wanted to stay in expensive hotel.

Mtra: ok. Now you are going to ask question to your partners about their vacation. Go to exercise 6 page 13 and work in pairs.

[La profesora no da ningún ejemplo de cómo hacer el ejercicio y tampoco da instrucciones claras a los alumnos de con quien deben trabajar, por lo que los alumnos pierden un poco el tiempo para encontrar a un compañero. Después de cinco minutos, el profesor pide a los alumnos parar la actividad oral e introduce el pasado continuo sin ninguna contextualización o explicación de la función gramatical]

Mtra: Today we are going to check past continuous, and we form it using the verb to be in past (was/were) and the verb in ing.

Mtra: For example. She was working.

Mtra: where was she working?

Alumno 1: in a café.

Mtra: Perfect. She was working in a café.

Mtra: [Escribe otra oración] They were...

Alumno 2: sleeping.

Mtra: ¡Great! [Termina escribiendo la oración y preguntando] They were sleeping. Where?

Alumno 3: in their room.

Mtra: They were sleeping in their room.

Mtra: Ok, go to page 129 and answer exercise 2B part a.

Durante la clase, la profesora activa conocimientos previos de los alumnos preguntando sobre las actividades y temas vistos en la clase anterior en virtud de la lengua oral. Utilizar la lengua oral para recordar las estructuras del pasado, vistas previamente en clase, con el ejercicio del libro cuyo objetivo es entrevistar a algún compañero. A pesar de ello, al presentar el siguiente tema gramatical, pasado continuo, la profesora no contextualiza el uso del tiempo gramatical ni lo liga con el tema anterior, sólo explica la estructura y pide a los alumnos hacer un ejercicio gramatical: como los otros profesores, deja de lado la función de la lengua y su aspecto comunicacional.

A continuación, se describe la observación de clase de la profesora Liz; se describen segmentos de la clase y el tipo de actividades llevadas a cabo.

**Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: Jueves 9 de agosto de 2018
Evento: Curso de Inglés Nivel 4
Tema: presente simple
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Materiales: Libros de texto, material fotocopiable y audio.**

[La profesora empieza su clase preguntando a los alumnos la forma en que se estructuran las preguntas en presente simple, el pasado simple y con el verbo *to be* en español.

Después de que los alumnos recordaron la estructura, el profesor pide a los alumnos, en inglés, formar equipos con el objetivo de hacer una actividad en la que un miembro del grupo escriba en el pizarrón en orden correcto la pregunta desordenada que el profesor les da en un pedazo de papel.

Los alumnos van al pizarrón y el maestro entrega a cada miembro de los equipos la pregunta en un papel y los alumnos ponen en orden la pregunta. El primer alumno que termina y cuya pregunta está correcta gana un punto.

Después de 10 turnos, la profesora reescribe las preguntas que los alumnos estuvieron escribiendo en orden y revisa de forma general la estructura de las preguntas.]

Mtra: What is the auxiliary for past simple?

Alumno 1: Did.

Mtra: Ok, so remember to use the auxiliar did for simple past. What about present simple? What are the auxiliars?

Alumno 2: Do y Does!!

Mtra: How do we organize this question?

Alumnos: [Los alumnos contestan] Where does she study?

[El maestro corrige las oraciones y verifica que todos entiendan las estructuras y pide a los alumnos escribirlas en el orden en el que están en el pizarrón porque entrevistarán a algún compañero del salón.]

Pasados unos 10 minutos, pide a los alumnos trabajar con alguien y entrevistarlo utilizando las preguntas que habían utilizado en el juego; sin

embargo, no provee órdenes claras para que los alumnos trabajen en equipo y los alumnos pierden unos minutos organizándose.

Los alumnos entrevistan a sus compañeros y escriben la información en su cuaderno; pasados 10 minutos la profesora pide a los alumnos arrancar la hoja de su cuaderno para poder revisar lo que los alumnos escribieron.]

La maestra utilizó diferentes estrategias para la práctica de la estructura de las preguntas en diferentes tiempos. En primero lugar, activó conocimientos preguntando en español sobre la estructura de las preguntas. En segundo lugar, utilizó un juego de competencia para que los alumnos practicasen la estructura de las preguntas de forma escrita. Finalmente, en tercer lugar utilizó la entrevista para que los alumnos practicasen las preguntas de forma oral y escrita debido a que los alumnos tenían que escribir la información de su compañero. A pesar de ello, se observa que las habilidades están seccionadas y en ningún momento de la clase se integran las cuatro competencias lingüísticas.

A continuación, se describe la observación de clase del profesor que llamaremos Cerezo; se describen segmentos de la clase y el tipo de actividades llevadas a cabo.

Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: lunes 6 de agosto de 2018
Evento: Curso de Inglés Nivel 4
Tema: Will
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Materiales: Libros de texto, computadora, y audio.

[El profesor, después de revisar la tarea, dibuja sobre el pizarrón un vaso de agua a la mitad y pregunta a los alumnos si el vaso está medio lleno o medio vacío con el objetivo de introducir antónimos. Los alumnos contestan según su opinión con las palabras *half empty* o *half full* con lo que el profesor introduce los términos *optimistic* o *pessimistic*; a partir de ahí el

profesor introduce diferentes palabras y sus antónimos. Pide a los alumnos ir a la página 157 del libro y unir el adjetivo con el dibujo correspondiente, así como unirlo con el antónimo correcto.]

Mtro: What is the opposite of arrive?

Alumnos: leave

Mtro: What is the opposite of break?

Alumnos: fix

[Posteriormente, el profesor pregunta a los alumnos si son pesimistas u optimistas; los alumnos contestan dando su opinión. El maestro pide a los alumnos enfocarse en el ejercicio “c” de la página 44, donde hay oraciones sobre actividades en el futuro y pregunta.]

Mtro: If we are having a party what would be the pessimistic thought?

Students: It will rain. (Los alumnos leen el ejemplo del libro).

Mtro: If I am taking a driving test tomorrow what is the pessimistic idea?

Student 1: Fail.

Student 2: crash

Student 3: You will fail.

Mtro: Yes, you will fail.

[El profesor explica de forma muy genérica el uso de *will* y *won't*. Sin embargo, no da ejemplos más claros del uso de *will* y *won't* y pide a los alumnos terminar el ejercicio.]

El maestro quiso contextualizar el uso de *will* y *won't* para decir lo que creemos o pensamos que puede suceder en el futuro; sin embargo, no lo logra y termina enfocándose en la estructura del *will* y *won't*, pero no en su función. No logra conectar los aspectos gramaticales de la lengua con los aspectos funcionales, por lo que deja de lado la función comunicativa de la lengua. Además, al terminar su explicación el profesor no brinda ni ejercicios gramaticales ni explicaciones extra sobre el uso de la gramática.

A continuación, se describe la observación de clase del profesor que identificaremos como Narciso; se describen segmentos de la clase y el tipo de actividades llevadas a cabo.

**Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: Miércoles 8 de agosto de 2018
Evento: Curso de Inglés Nivel 4
Tema: *Going to* para planes a futuro y predicciones con evidencia
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Materiales: Libros de texto, grabadora y CDS de audio.**

[El profesor preguntó a los alumnos si tenían dudas de la tarea de la clase pasada sobre el pasado continuo y el pasado simple. Los alumnos contestan que no, por lo que el profesor no revisa la tarea y directamente escribe en el pizarrón el tema gramatical que verán en clase.]”

Mtro: What is the structure of going to?

Mtro: When do we use going to? ¿Do you remember?

Alumnos: No [Los alumnos contestan al unísono.]

Mtro: Ok. We use be going to talk about plans in the future and we structure the sentence with a person, plus verb to be, plus going to plus, verb in simple form.

[El profesor escribe la formula en el pizarrón y da ejemplos sobre la estructura gramatical]

Mtro: I am going to travel to Oaxaca. You are going to do homework tonight. She is going to visit her mom on vacation. [El profesor empieza a preguntar a los alumnos sobre sus planes a futuro.]

Mtro: What are your plans for the future, Nuria?

Alumna: I going to work on vacation. [El profesor no corrige la estructura del futuro.]

Mtro: perfect you are going to work on vacation.

Mtro: what about you, Ricardo?

Alumno: I am going to study for an extraordinario.

Mtro: perfect. You are going to study. What are you going to do, Luisa?

Alumno: I am going to do exercise.

Mtro: what is Nuria going to do? [El profesor pregunta a la clase.]

Alumnos: She going to work. [El profesor corrige la estructura del futuro diciendo a los alumnos no olvidar la estructura del pizarrón.]

Mtro: she IS going to work. What about Ricardo?

Alumnos: he is going to study for an exam. [El profesor sonrío.]

Mtro: ok. Now you know the structure of the future with going to. Please go to page 130 and complete exercises a and b.

El profesor durante la presentación del tema no contextualizó el uso de la estructura gramatical, y dejó de lado la función de predicción por lo que los alumnos entendieron que la estructura está compuesta por un sujeto, el verbo *to be* y la partícula *going to*, pero no entendieron la función de la estructura. Los alumnos sólo se enfocan en hacer ejercicios gramaticales del libro, pero no hay ninguna actividad oral o escrita.

Analizando los datos obtenidos de las entrevistas a los profesores y las observaciones de clases podemos vislumbrar las concepciones de los profesores, las prácticas educativas que llevan a cabo y como estas prácticas influyen en el proceso de adquisición de la lengua inglesa. Asimismo, podemos visualizar que los profesores conocen de cierta manera las características esenciales del enfoque comunicativo (ver anexo 4), aunque no lo llevan a cabo en el salón de clases. Por lo tanto, este tipo de información me lleva a hacer muchos cuestionamientos sobre las concepciones de los profesores del Departamento de Lenguas Extranjeras, su conocimiento del enfoque comunicativo, el tipo de prácticas que se desarrollan en clase y si los profesores necesitan entender tanto el enfoque comunicativo como sus lineamientos pedagógicos para, de esa manera, reformular sus concepciones y, directamente, sus prácticas educativas.

Es importante descubrir cuáles son las concepciones reales de los profesores sobre el proceso de enseñanza aprendizaje bajo el enfoque comunicativo y si en verdad conocen sus implicaciones; además es importante hacer una intervención que ayude al profesor a reflexionar y modificar sus prácticas educativas.

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Justificación.

Dentro de la UACH y, específicamente, dentro del Área de Lenguas Extranjeras de la Preparatoria Agrícola, no se han desarrollado proyectos que ayuden a reconocer las concepciones que tienen los profesores de lenguas extranjeras sobre el enfoque comunicativo ni investigaciones que demuestren cómo las concepciones afectan las prácticas educativas y, por ende, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. De aquí la importancia de esta investigación que pretende aportar conocimientos que ayuden a comprender los procesos de enseñanza del inglés en educación media superior.

Este estudio pretende conocer un poco más las implicaciones de las concepciones de los profesores del Departamento de Lenguas Extranjeras de la UACH con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La información obtenida de esta investigación sugiere algunas implicaciones pedagógicas basadas en un enfoque constructivista, así como en el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas que pueden llevar a la mejorar de las prácticas educativas de los profesores de inglés.

Por lo expuesto anteriormente, se decidió realizar este estudio, el cual explora e intenta modificar las concepciones de los profesores de inglés respecto al enfoque comunicativo y su aplicación dentro del salón de clases desde la investigación-acción práctica, cuyo objetivo es explorar, entender y resolver problemas educativos prácticos donde los profesores participantes, utilizando su propia reflexión, mejoren sus prácticas educativas y sus conocimientos teórico-prácticos (Cresswell, 2012).

El método de investigación que se utiliza en esta investigación de corte cualitativo es la Investigación-Acción Práctica (IAP) porque ésta radica en crear un diálogo interno en cada uno de los profesores sobre sus conocimientos, creencias, acciones y prácticas en las que se desenvuelven. Asimismo, la IAP busca transformar las concepciones y prácticas docentes a través de un proceso cíclico y reflexivo, y lleva a los profesores a reflexionar sobre sus conocimientos del enfoque comunicativo, el tipo de acciones que realizan durante la preparación de sus clases, y finalmente, en las actividades que realizan con los alumnos para desarrollar la lengua.

Perrenoud (2004) explica que la reflexión de la práctica educativa tiene que ser más metódica, personal y colectiva; debe de ocurrir en el ámbito profesional aun cuando las cosas caminan bien, puesto que el proceso reflexivo persigue la mejora continua del trabajo desempeñado. Llevar a los maestros a la reflexión implicó la identificación de las debilidades de las prácticas educativas de los docentes y la mejora de las concepciones de los profesores sobre sus conocimientos teórico-prácticos, así como en su actuar profesional como docente de lengua, en este caso, de profesor de inglés.

El proceso de reconfiguración de prácticas educativas no sólo comprende una revisión de teorías, estrategias y técnicas en el contexto educativo, sino un proceso de interiorización de saberes con el objetivo de reformular la actuación docente. Anzaldúa (2009) nos menciona que el proceso de formación es un proceso de subjetivación⁶; es decir, “una interiorización de los saberes de su época”, en la cual el propio sujeto se desarrolla a sí mismo y reconfigura su identidad a partir del proceso de formación en las prácticas para las cuales se está

⁶ Por subjetivación se entiende la manera en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que tiene relación consigo mismo (Foucault, 2010).

formando. El mejoramiento de las prácticas educativas comprende a los sujetos, en este caso a los profesores, y su proceso de subjetivación, entes inseparables que, en conjunto, devienen al sujeto y al mismo tiempo al tipo de prácticas que lleva a cabo.

La presente investigación busca conocer las concepciones de los profesores sobre el enfoque comunicativo y proponer una intervención para mejorar las prácticas educativas en la enseñanza del idioma inglés bajo el método comunicativo, tomando al maestro como sujeto autorreflexivo y en proceso de cambio, todo con la finalidad de impactar de forma positiva en la formación de los profesores no sólo en el campo de las prácticas educativas “sino en el terreno de la reflexión y construcción conceptual, emprendido por los académicos que se dedican a elucidar, a pensar, a trabajar para la producción del conocimiento en el ámbito humano” (Ducoing, 2005, p. 114). La formación de los profesores es continua y se genera desde la interacción existente en los espacios institucionales, las experiencias laborales que vive, la interacción que vive con los otros maestros, sus conocimientos y sus concepciones, y a partir de todo ello, los profesores reflexionan y se transforman.

Woods (1996) señala que los estudios se han centrado en los estudiantes, en los métodos de enseñanza-aprendizaje y en la interacción dentro del aula. Sin embargo, Woods explica que, aunque estos estudios han aportado diversos conocimientos en el proceso de enseñanza aprendizaje, todavía existen algunos aspectos que no se han estudiado en la enseñanza de lenguas. Por lo tanto, propone estudiar a los maestros para entender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que las concepciones de los maestros, así como sus señales, mensajes, formas de motivar a los alumnos y sus estrategias afectan el aprendizaje.

1.1.2 Problema de investigación.

Las concepciones que tienen los profesores del Área de lenguas Extranjeras de la UACH sobre la enseñanza del inglés, basados en el enfoque comunicativo, y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje repercuten en las prácticas educativas que ocurren en el salón de clases de allí la importancia de analizar y proveer su reestructuración en beneficio del proceso educativo.

1.1.3 Supuesto.

El análisis y reestructuración de las concepciones sobre el enfoque comunicativo de los profesores a través de la IAP incidirá en la mejora de las prácticas educativas en la enseñanza de inglés que los maestros desarrollan en el salón de clases.

1.1.4 Objetivos.

- El objetivo de esta investigación es proveer la reestructuración de las concepciones docentes de los profesores del Área de Lenguas Extranjeras de la UACH sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como las prácticas educativas a través de la investigación-acción práctica.
- Analizar si hay un cambio en las concepciones de los profesores después de revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua a partir del enfoque comunicativo.

- Comprender la evolución de las prácticas educativas de los profesores en función del estudio y puesta en práctica del enfoque comunicativo.

1.1.5 Preguntas de investigación.

¿Qué repercusiones tienen las concepciones de los profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua en las prácticas educativas que ocurren en el salón de clases?

¿Cómo cambian las concepciones de los profesores después de analizar a profundidad el enfoque comunicativo?

¿Cómo se transforman las prácticas educativas de los maestros después de estudiar la enseñanza de la lengua con base en el enfoque comunicativo poniendo en práctica la teoría?

1.1.6 Estado del arte.

La frontera del conocimiento de las investigaciones, -que involucran la enseñanza del idioma inglés, las concepciones y la IAP-, se ha desarrollado en diferentes campos de estudio, como son las ciencias naturales, la enseñanza de la gramática inglesa, la oralidad y las concepciones y las prácticas educativas en la competencia sociopragmática. Estas investigaciones nos ofrecen un panorama sobre los avances que existen en los temas de investigación y de las metodologías utilizadas, como es el caso de la IAP. A continuación se presentan algunas de las investigaciones más recientes que se han suscitado en torno al estudio de las concepciones y prácticas educativas, el enfoque comunicativo e investigaciones de lengua donde la investigación-acción ha sido utilizada como método de investigación.

Para la revisión bibliográfica se utilizaron diferentes portales de bibliotecas a nivel nacional e internacional, el buscador Google académico, así como el portal de la biblioteca central de la UNAM, tomando como referencia las palabras claves, tanto en español como en inglés, enfoque comunicativo (*Communicative Approach*), Investigación-acción (*Action Research*), concepciones (*conceptions*), conocimientos (*Knowledge*), creencias (*Beliefs*) y prácticas docentes (*Educative practices*).

Mediante la revisión bibliográfica se logró detectar, obtener y analizar información que sirve para saber el vacío y la frontera de conocimiento para esta investigación; además de identificar aspectos importantes como la investigación-acción en el ámbito educativo, el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas y los constructos sobre concepciones, creencias y conocimientos, aspectos esenciales para el desarrollo de esta investigación.

En un primer momento de la revisión bibliográfica se encontraron investigaciones relacionadas con las concepciones, creencias y experiencias de los profesores y las prácticas educativas que ocurrían en el salón de clases. A continuación, se hace referencia a tres investigaciones referente a las prácticas educativas, las concepciones, las creencias y las experiencias de los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de la revisión de las investigaciones, se encontró la investigación de Fernández, Tuset, Pérez y Leyva (2008), *Concepciones de los maestros sobre la enseñanza*, los cuales hicieron una investigación sobre las concepciones de los maestros sobre la enseñanza-aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales en el sur de Sonora, México. El objetivo de esta investigación fue identificar las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en 80 maestros de primaria, y relacionar estas

concepciones con sus prácticas educativas. Los datos sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los maestros fueron recabados utilizando dos instrumentos; la entrevista y la observación. Algunas de las conclusiones a las que llegaron los investigadores fueron: (a) las relaciones entre las concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus actuaciones en clase señalan que existen incongruencias; (b) la mayoría de los maestros sostuvieron concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje más innovadoras que lo que realmente hicieron en clases; los maestros con un nivel de estudios más alto, como licenciatura y maestría presentaron menos respuestas incongruentes cuando les preguntaron por su modelo de enseñanza que los maestros con niveles de estudios inferiores, y los maestros más jóvenes presentaron menos respuestas incongruentes que los maestros de más edad.

Finalmente, los autores concluyen que el proceso de cambio de las prácticas educativas de los maestros no debe basarse solamente en lo que piensan los maestros sobre como enseñan, sino que debemos conocer cómo actúan en clase e impartir cursos que puedan constatar la incongruencia de lo que piensan con sus prácticas educativas logrando así crear la necesidad de un nuevo planteamiento pedagógico. Aun cuando la investigación no se relaciona específicamente con la enseñanza de la lengua inglesa, ésta aporta referencias teóricas, bibliográficas y metodológicas en la investigación sobre las concepciones docentes.

Por otra parte, Farrell (2005) en su investigación, *Conceptions of grammar teaching: a case study of teachers' beliefs and classroom practices*, presenta un caso de estudio donde compara las creencias y las prácticas de dos profesores experimentados sobre la enseñanza de la gramática inglesa en una escuela primaria en Singapur desde un caso de estudio. El objetivo de la investigación es develar cuáles son las concepciones de los maestros de inglés

con respecto a cómo debe ser enseñada la gramática a nivel primaria y cuáles son sus prácticas educativas al enseñarla. La metodología utilizada durante esta investigación fue de corte cualitativo y la obtención de información ocurrió durante dos meses realizando entrevistas con los profesores, observación de clases y revisión del material creado por los alumnos en clase o de tarea. La entrevista fue la herramienta principal para la obtención de información de las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la gramática.

En un primer momento, se utilizó la entrevista para establecer la experiencia de los profesores, después se realizaron dos diferentes observaciones y, finalmente, al concluir cada observación se volvió a realizar una entrevista para obtener información sobre las concepciones antes, durante y al finalizar la clase. Desde la información obtenida, el autor concluyó que existen incongruencias entre las prácticas educativas y las creencias. El conocimiento que tiene el maestro sobre la instrucción tradicional de la gramática se ve reflejada en sus prácticas estructuradas, prescriptivas y no comunicativas. Asimismo, el autor hace una reflexión sobre la importancia del análisis de las creencias y las prácticas educativas de los maestros con el fin de analizarlas, así como de compáralas con la finalidad de mejorar el proceso educativo.

Asimismo, Arellanos (2013) en su estudio, *Buenas prácticas para el aprendizaje de la lengua inglesa: aspectos pedagógicos*, llevó a cabo un estudio comparativo sobre las prácticas educativas utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, su frecuencia y repercusión en los alumnos. La investigación se realizó implementando la aplicación de cuestionarios que ofrecieron datos sobre la metodología empleada en la enseñanza de inglés y las características del entorno y de los alumnos. La

prueba se aplicó a 94 alumnos que cursaban la materia de inglés como lengua extranjera en Granada, España.

El objetivo de la investigación fue conocer qué prácticas pedagógicas son las más adecuadas para el aprendizaje de la lengua inglesa y con qué frecuencia eran usadas. La investigadora concluyó que las prácticas educativas que más ayudan al aprendizaje de la lengua son: el uso de audios, el uso de materiales impresos y la utilización del libro. Las actividades llevadas a cabo en el salón de clases y los materiales utilizados son esenciales en el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua.

En lo que respecta a investigaciones relacionadas con la enseñanza de lenguas y la investigación-acción se encontraron diferentes publicaciones en las cuales los maestros han participado como investigadores en su propia aula, aplicando la investigación-acción, con el objetivo de mejorar las prácticas educativas dentro de su contexto escolar.

Gajardo González (2013) en su investigación, *Encouraging students to speak english*. en R. S. Paula Rebolledo, *Champion teachers: Stories of exploratory action research*, aplicó la investigación-acción práctica con la finalidad de mejorar la oralidad en inglés dentro de su salón de clases. La profesora trabajó con 38 alumnos de diferentes posiciones sociales, cinco horas a la semana durante un semestre con el objetivo de entender cuál era el sentir de los alumnos al utilizar la lengua inglesa y encontrar así una manera de mejorar su oralidad. Sus preguntas de investigación fueron: (1) ¿cómo se sienten los alumnos cuando están hablando en inglés?, (2) ¿por qué los alumnos se reúsan a hablar inglés? y (3) ¿qué oportunidades tienen durante el curso para utilizar la lengua? La autora utilizó la entrevista con la finalidad de saber el sentir de los alumnos sobre la lengua, su motivación para aprenderla, así como

del tipo de prácticas educativas que ella llevaba a cabo para practicar la oralidad. Después de analizar la información obtenida, la profesora realizó una intervención con los alumnos partiendo del rediseño de sus actividades en clase utilizando juegos, debates, *roleplays*, canciones y películas incrementando así las oportunidades de los alumnos a utilizar la lengua.

En una segunda intervención, la profesora obtuvo información sobre la importancia de proveer una atmosfera segura, positiva y de respeto durante las prácticas orales para desarrollar la confianza de los alumnos. Los resultados obtenidos al finalizar la investigación fueron: (a) aumento en la motivación de los alumnos para utilizar la lengua, y calificaciones más altas en comparación con otros grupos, y (b) la introducción de un taller dentro del plan curricular de su escuela con el objetivo de mejorar la habilidad oral de los alumnos y para hacerlos participes en competiciones en la lengua inglesa.

López Silva (2013) en su investigación, *English communication in the classroom*, indagó sobre la competencia que tenían niños de quinto y sexto año de primaria en la lengua inglesa, y se enfocó en el mejoramiento de las cuatro habilidades de la lengua. En un momento exploratorio, y a través de la entrevista, identificó que el 80% de los alumnos no podían utilizar las estructuras básicas en inglés para desenvolverse de forma escrita y sólo el 50% pudo expresarse de forma oral, pero utilizando estructuras muy básicas. Después del primer diagnóstico y de los datos obtenidos, el investigador hizo su primera intervención basado en la teoría del *input* estructurado donde los aspectos gramaticales de la lengua son presentados de forma implícita, a través del uso de la lengua misma; es decir, a partir de la utilización de materiales escritos, orales y auditivos para que los alumnos descubran el uso de la lengua *per se*. Al cabo de un mes de trabajo con los alumnos, decidió aplicar una nueva prueba para verificar el avance de los alumnos en la parte escrita e identificó que el promedio

de éxito había incrementado substancialmente por lo que continuó incorporando en su práctica educativa la teoría del *input* estructurado para mejorar las 4 habilidades de la lengua.

Al finalizar su proyecto, con la puesta en práctica de un último instrumento de evaluación, concluyó que las actividades escolares y de casa incrementaron la exposición de los alumnos a la lengua inglesa y ayudaron al desarrollo de las 4 habilidades lingüísticas. Asimismo, menciona que es posible desarrollar las habilidades de la lengua en los niveles básico, y que la utilización del *input* estructurado es útil en su contexto de trabajo.

El trabajo de estas dos investigaciones brinda información sobre la metodología utilizada en la investigación, las técnicas utilizadas para la recolección de datos, referentes teóricos de los métodos o enfoques en la enseñanza de inglés, de la investigación-acción práctica en la investigación de lengua, así como una perspectiva de la relación teórico-práctica existente en el proceso de enseñanza y enseñanza de lenguas.

Finalmente se revisó la tesis “*Las creencias, suposiciones y conocimientos de los profesores de inglés como lengua extranjera en el centro de enseñanza de lenguas extranjeras (cele) sobre la competencia sociopragmática*” realizada por García Mendoza (2017) como tesis de maestría. La cual presenta un tipo de investigación etnográfica enmarcada en los principios metodológicos de la investigación-acción, donde se analizan las creencias, suposiciones y conocimientos, por sus siglas en inglés BAKs: *beliefs, assumptions and knowledge*. En una primera instancia, la investigadora aplicó un cuestionario que le proporcionó información sobre las BAKs de las profesoras de inglés participantes sobre la competencia sociopragmática, así como la observación de clases de las participantes. En una segunda fase, y después de analizar la información obtenida, se organizaron conversatorios

con los participantes con la finalidad de incorporar los aspectos sociopragmáticos en las clases de idioma.

Al finalizar la segunda fase de la investigación, se hizo un análisis de incidencias encontradas puntualizando diferentes aspectos sociopragmáticos como son: la proxémica, la toma de turnos, etcétera. Se determinó que el estudio tuvo implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés específicamente en las prácticas educativas de las profesoras participantes dado que a través de la investigación-acción las profesoras fueron capaces de reflexionar sobre sus prácticas dentro del salón de clases y sobre sus conocimientos, sobre los aspectos sociopragmáticos y sociolingüísticos que quizá no habían tomado en cuenta para incluirlas en sus clases.

Los estudios mencionados dan evidencia de que las creencias y las prácticas educativas son de gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y me permiten encontrar referentes teóricos que dan soporte a mi investigación. Sin embargo, se encontró que hay un vacío con lo que respecta a la investigación de prácticas educativas, la enseñanza del idioma inglés bajo el enfoque comunicativo y la utilización de la investigación-acción práctica como metodología de investigación con el objetivo de proveer la reestructuración de las prácticas que ocurren en el salón de clases. En ese sentido, esta investigación intenta avanzar en la construcción de un conocimiento sobre diversos objetos relacionados con las concepciones de los docentes y las prácticas educativas afines a la enseñanza del inglés desde un enfoque comunicativo.

1.2 Metodología de la investigación

1.2.1 La investigación-acción práctica.

En la perspectiva de la investigación-acción práctica, el estudio del conocimiento pedagógico debe estar relacionado con el análisis de las formas de adquisición, del desarrollo y de la puesta en práctica de los conocimientos de los profesores en el salón de clases. Es de importancia estudiar las concepciones de los profesores desde el discurso teórico y práctico con la finalidad de entender la naturaleza del conocimiento del profesor y cómo éstas inciden en las prácticas del docente al interior del aula con el objetivo de entender que impacto tienen en la formación de los estudiantes. El papel del profesor de lenguas debe definirse en virtud de su propia práctica educativa y desde las metodologías y teorías que sustentan su actuar. La importancia del análisis de las prácticas educativas es de vital importancia porque ayuda a entender qué conciben los profesores sobre la teoría y cómo los profesores aplican su bagaje teórico en la enseñanza de lenguas.

El método utilizado es la investigación-acción (IA), y se caracteriza por la indagación social en comunidades, industrias, y otras organizaciones fuera del ámbito educativo y cuyo objetivo es contribuir al proceso de emancipación o de cambio en nuestra sociedad. Kemmis y McTaggart (2005) mencionan que el objetivo principal de la investigación-acción es ayudar a la gente a liberarse de las restricciones impuestas por la sociedad y de las estructuras que limitan su desarrollo personal y su autodeterminación. La IA se desarrolló principalmente con un objetivo de cambio social, de emancipación y de transformación de la sociedad durante los 30. Sin embargo, durante los 80 resurge con una perspectiva de cambio educativo

cuyo objetivo es emancipar y empoderar a los maestros, así como de transformar y mejorar las prácticas educativas que se llevaban a cabo en el aula. A partir de este momento la investigación-acción, bajo un enfoque educativo, adquirió el nombre de investigación-acción práctica (IAP) o también conocida como investigación-acción educativa. Kemmis, y MacTaggart, (1988); Allan y Miller (1990); Cochran-Smith y Lytle, (1999); y Cresswell, (2012) mencionan que la investigación-acción práctica es vista como una forma de generar y mejorar el conocimiento a través de la indagación de los conocimientos y prácticas de los maestros y alumnos para generar conocimiento sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza que se generan en el aula. La IAP se caracteriza por estudiar prácticas locales, incluye individuos o equipos de trabajo en la indagación, se enfoca en el desarrollo profesional del profesorado y el aprendizaje de los alumnos, implementa planes de acción aplicados a las actividades que ocurren en el aula y guía a los profesores a convertirse en investigadores (Cresswell, 2012).

Asimismo, la IAP se utiliza en esta investigación porque cumple con los mismos objetivos de este proyecto, los cuales son explorar, entender y resolver problemas educativos prácticos donde los profesores participantes, a consecuencia de su propia reflexión, mejoren sus prácticas educativas y sus conocimientos teórico-prácticos.

El estudio de las prácticas de los docentes debe ser vista desde una concepción multidimensional para entender a los profesores como actores y usuarios del conocimiento, pues es necesario entender el contexto del profesor, el contexto educativo en el que lleva a cabo su práctica, sus conocimientos y creencias sobre la materia que imparte, así como la adaptación y reconstrucción de sus tareas académicas (Bravo, 1997).

La IAP es un método adecuado que fomenta la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la reflexión y la formación permanente de los docentes desde una visión crítica. Kemmis (1984) ve la IAP como una forma de indagación autorreflexiva realizada por el profesorado y/o alumnado en situaciones sociales con la finalidad de mejorar el entendimiento y la comprensión de sus prácticas sociales y educativas, así como de las situaciones e instituciones en que éstas se llevan a cabo.

Entendemos que la IAP es un método colaborativo porque hay relación directa entre el investigador y los actores sociales; también es un método reflexivo toda vez que genera una reflexión sobre las prácticas sociales o educativas utilizando ciclos de acción, y es un método de formación continua dado que ayuda a la restructuración de las concepciones de los profesores y por ende afecta las prácticas educativas. Lewin (1946) concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación.

El propósito de la IAP es resolver problemas educativos prácticos desde una base empírica a través del trabajo colectivo en el que los investigadores y participantes (profesores) trabajen de manera participativa y al mismo tiempo analicen, experimenten, y reflexionen sobre el problema educativo identificado. Para tal resolución, la investigación-práctica promueve momentos de planeación, participación, análisis, experimentación y reflexión que ayudan a los participantes e investigadores a reflexionar su desempeño académico con la finalidad de reformular sus prácticas y mejorar su desempeño profesional.

En esta investigación se utilizó el modelo cíclico de Kemmis y McTaggart (1988), donde identifican las siguientes etapas: identificación, planeación, ejecución del plan de acción y la evaluación del plan de acción

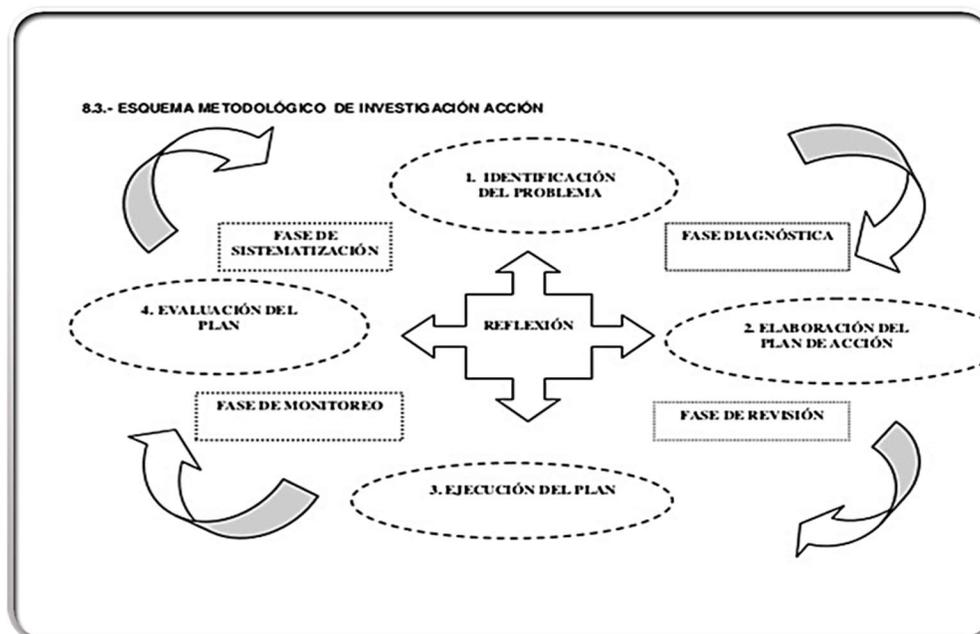


Figura 1. Modelo cíclico de la investigación-acción, recuperado de "Cómo planificar la investigación-acción", por Kemmis, S. y , MacTaggart, R. (1988).

En la primera fase de la IAP tenemos la intervención dentro del modelo de Kemmis y McTaggart (1988). Sin embargo, para nuestra investigación se decidió hacer una intervención exploratoria con el objetivo de identificar en la primera fase qué tipo de problemas se encontraban en el lugar, así como para caracterizar el contexto y a los participantes. Ya encontrado el problema, se hizo una intervención con varios participantes para poder llegar a la problematización y el entendimiento de lo que sucedía en el contexto a estudiar.

En una segunda fase encontramos la elaboración del plan de acción, el cual debe ser construido desde el análisis de los datos obtenidos en la primera intervención, que dan cuenta de la problemática a resolver. Tal información emanada del lugar de estudio da soporte a la problematización de nuestra investigación. En el caso de esta investigación fueron los datos recopilados de los cuestionarios, entrevistas, observaciones de clase y pláticas informales con los participantes. Martín (2012) menciona que en esta fase se recopila “conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de entrevistas a representantes institucionales y asociativos” (p. 2). Durante la tercera fase se implementa el plan de acción, que surge del análisis de los datos obtenidos en las fases anteriores, con el objetivo de intervenir directamente y tratar de cambiar una realidad o problemática existente; el plan de acción es implementar una agenda de investigación con el propósito de explorar nuevas prácticas (Stringer, 2007).

La cuarta fase de la investigación-acción práctica implica la evaluación de la implementación del plan de acción; su objetivo es reflexionar sobre las actividades implementadas e identificar si se logró o no impactar positivamente en la problemática planteada, en cuyo último caso sería el momento de formular un plan de acción nuevo para hacer una intervención.

Las etapas de la IAP, en el modelo cíclico, muestran cómo los profesores participantes trabajan en la reconstrucción de sus concepciones, así como de sus prácticas docentes al ser un participante activo en el proceso de IAP; dicho proceso es de importancia para esta investigación con la finalidad de tener un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, es importante mantener un proceso riguroso al utilizar la IAP, por lo que es fundamental ceñirse a las normativas que establecen un proceso de investigación de alta calidad. La IAP es una metodología cuya rigurosidad obedece a las siguientes normativas (Kemmis & Wilkinson, 1998):

- Se enfoca en investigar problemas de índole práctico y teórico en el campo educativo.
- Se colecta información, de tipo cualitativo o cuantitativo, aplicando diferentes técnicas para poder conocer y solucionar un problema.
- El estudio es un trabajo colaborativo con la mira de encontrar una solución práctica.
- Los integrantes del equipo de investigación son vistos como colaboradores iguales y cuyas opiniones merecen respeto.
- Se diseña un plan de acción para solucionar un problema educativo.
- El estudio genera procesos de reflexión entre los participantes sobre su desarrollo profesional.
- Ayuda a mejorar la vida de los participantes, utilizando la solución de un problema, empoderándolos y ofreciéndoles una nueva visión de las prácticas.
- Los integrantes de la investigación dan a conocer su investigación y resultados a colegas y otros profesionales.

El objetivo de este proyecto es conocer las concepciones de los profesores de inglés sobre el método comunicativo. Sin embargo, la investigación-acción práctica también ayuda a que los profesores involucrados reflexionen sobre su práctica y los induce a una reestructuración de concepciones. Alfaro (2008) menciona que “el docente y su quehacer están en el centro

de la atención, y él mismo tiene injerencia en sus procesos formativos, es impulsor de cambios en la sociedad de la cual forma parte, a la vez que está en condiciones de tomar conciencia de su papel” (p. 59). El proceso de formación de los profesores nunca termina: continúa a lo largo de toda la vida laboral y se reestructura con las experiencias educativas con las que está en contacto diario y del contexto que lo rodea.

Con la finalidad de recabar información para esta investigación se utilizaron diferentes técnicas que ayudaron a describir las prácticas educativas de los maestros como son (Sampieri, 2006, p. 203):

- Observación de clases que permitió adentrarme en las prácticas educativas de los participantes.
- Entrevistas formales e informales que brindaron a esta investigación información esencial sobre las creencias, concepciones y conocimiento de los profesores con respecto a la enseñanza comunicativa de la lengua inglesa.
- Recolección de información utilizando diferentes documentos como son diarios de campo o documentos oficiales del departamento que brindaron información importante para la investigación.

Con el objetivo de dar fortaleza y calidad al estudio se decidió utilizar diferentes técnicas para obtener información sobre el objeto de estudio y así corroborar la interpretación sobre el mismo. Benavides y Gómez (2005) mencionan que “dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar

un mismo fenómeno como son las entrevistas individuales, los grupos focales o los talleres investigativos” (p. 12). Estas técnicas, utilizadas en la investigación etnográfica, ayudan a comprender la cultura existente en las comunidades a través de la observación, la descripción y el análisis de significados, de conocimiento, de las prácticas de los grupos o de las comunidades.

Utilizar la investigación-acción práctica es develar aquellas prácticas educativas que ocurren en el área de Lenguas Extranjeras con la finalidad de que los maestros participantes las reestructuren y se logre impactar positivamente el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa.

1.2.2 Universo de estudio.

La Universidad Autónoma Chapingo. El surgimiento de la Universidad Autónoma Chapingo se remonta al 22 de febrero 1854 cuando se fundó la Escuela Nacional de Agricultura en el Colegio Jesuita de San Gregorio y años más tarde se traslada al convento de San Jacinto, y finalmente, durante el gobierno del presidente Álvaro Obregón, el 20 de noviembre de 1923, es establecida en lo que era la Hacienda de Nuestra Señora de la Concepción Chapingo. Finalmente, en 1978, durante el gobierno de José López Portillo, la Escuela Nacional de Agricultura se transforma en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) después de un plebiscito donde resulta favorable el Estatuto “A” de la Universidad que reconoce a la Asamblea General como máxima autoridad universitaria, y desde ese momento se incluyó la preparatoria dentro de un modelo de 7 años de preparación agrícola.

Actualmente, la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), localizada en la Carretera México - Texcoco Km. 38.5, Texcoco de Mora, Estado de México, cuenta con una unidad multidisciplinaria en la que se imparten 19 carreras como son: Agroecología, Mecánica Agrícola, Estadística, Forestal Industrial, Forestal, Restauración Forestal, Administración de Empresas Agropecuarias, Comercio Internacional de Productos Agropecuarios, Economía Agrícola, Planeación y Manejo de los Recursos Naturales Renovables, Agrónomo Especialista en Zonas Tropicales, Sistemas Pecuarios y Sistemas Agrícolas de Zonas Áridas.

La Universidad ofrece diferentes maestrías en Ciencias en Economía del Desarrollo Rural, Sociología Rural, Producción Animal, Protección Vegetal, Ciencias Forestales, Desarrollo Rural Regional, Horticultura y los Doctorados en Ciencias en Economía Agrícola, y en Ciencias Agrarias.

Asimismo, la Universidad Autónoma Chapingo cuenta con un Departamento de Preparatoria Agrícola que está dividida en diferentes áreas como son: Agronomía, Biología, Ciencias Sociales, Disciplinas Humanísticas, Física, Lenguas Extranjeras, Matemáticas y Química.

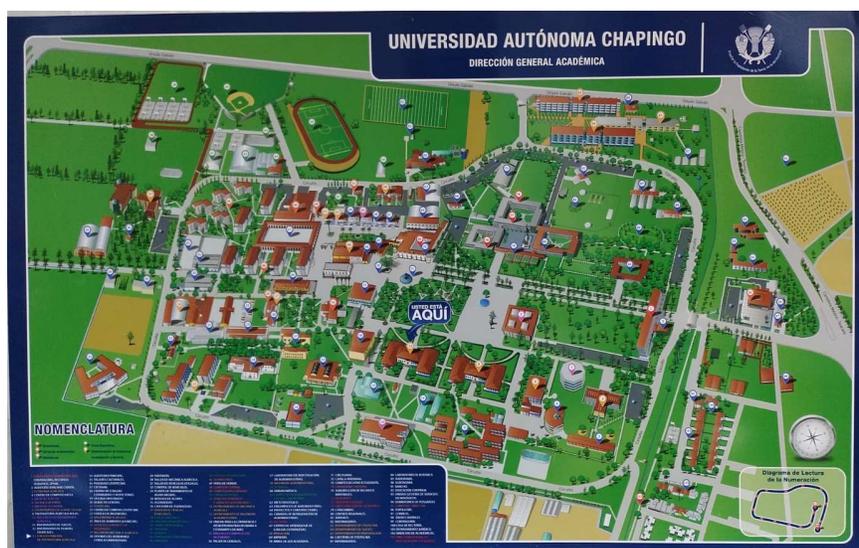


Figura 2. Esta figura muestra la ubicación de la Universidad Autónoma Chapingo. Figura adaptada de la página oficial de Facebook en 2020.

La preparatoria Agrícola. La Preparatoria Agrícola es parte esencial de las bases fundacionales de la Universidad, dado que conforma un mapa curricular de 7 años donde 3 años son a nivel bachillerato y cuatro a nivel especialidad. El objetivo de la Preparatoria Agrícola es “Formar estudiantes en el Nivel Medio Superior en las áreas de conocimiento: Básicas, Humanísticas, Sociales y Agronómicas; conscientes de su compromiso con la sociedad y con la naturaleza. Los estudiantes deben estar ampliamente capacitados, tener espíritu crítico y analítico, desarrollar el pensamiento creativo e independiente, así como tener una actitud colaboradora, con argumentos apropiados y accesibles para afrontar un mundo en constante cambio.

Área de Lenguas Extranjeras. La investigación se realizó en el Área del Área de Lenguas Extranjeras (ALE) con el objetivo de comprender las concepciones de los profesores, las prácticas educativas, así como proveer la reestructuración de las concepciones y las prácticas bajo el Enfoque comunicativo a través de la Investigación-acción.

El ALE ofrece cuatro niveles de inglés curricular en el segundo y tercer año de la preparatoria, los cuales están enfocados en desarrollar las cuatro habilidades del idioma. La suma de todos los niveles, del nivel 1 al nivel 4, comprende 200 horas de clase presencial. El ALE atiende una población de 800 alumnos semestralmente y el objetivo de la institución es llevar a los alumnos de la preparatoria Agrícola a adquirir un nivel A2 del Marco Común

Europeo.⁷ Además, el ALE ofrece dos niveles propedéuticos con el objetivo de regularizar aquellos alumnos que entrarán a las especialidades.

El Área está conformada por 25 maestros de tiempo completo los cuales imparten las materias de inglés 1 a inglés 4. El perfil profesional de los profesores es variado y solamente 4 profesores pertenecen a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Sin embargo, los profesores han tomado diferentes cursos relacionados a la enseñanza de la lengua inglesa y se han certificado tanto en la enseñanza del idioma como en el nivel de adquisición del idioma. La preparación de cada uno de los profesores, en diferentes áreas del conocimiento, tiene como resultado prácticas educativas diferentes dentro del salón de clases debido a las concepciones que cada profesor con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje del inglés desde el Método Comunicativo.

1.2.3 Sujetos de estudio.

Los participantes de esta investigación son 6 maestros del Área de Lenguas Extranjeras (ALE), de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, que tienen diferente formación académica y que han trabajado como maestros de inglés por más de 10 años.

El primer acercamiento con los educadores fue en una junta académica donde se pidió su anuencia para contestar un cuestionario sobre las prácticas educativas, así como en

⁷ El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. Los niveles se dividen en tres bloques: el bloque "A" se refiere a un usuario básico, compuesto por dos subniveles A1: Acceso y el A2: Plataforma, el bloque B se refiere a un usuario independiente, con dos subniveles, B1: Umbral y el B2: Avanzado y el bloque C que es un usuario competente conformado por dos subniveles, C1: Dominio operativo eficaz y C2: Maestría.

participar en una entrevista semiestructurada, con el objetivo de identificar el tipo de prácticas que realizaban en el salón de clases, de los maestros presentes sólo aceptaron participar seis profesores.

A continuación, se describe el perfil académico, la experiencia laboral, los niveles que han impartido los profesores con referencia al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) así como las certificaciones de lengua y/o de enseñanza con las que cuenta, cabe destacar que, con fines de identificación, se nombró a los profesores con nombre de flores, tomando en cuenta su personalidad para guardar su anonimato.

Tabla 1

Perfil académico del profesor Jacinto

Profesor Jacinto	
Años de experiencia como docente de lengua	7 años
Niveles impartidos de inglés con correspondencia al MCER	Del nivel a1 al nivel B1 del MCER a nivel preparatoria
Perfil académico	Licenciatura en enseñanza de inglés
Certificaciones de inglés	Graded examinations in spoken English (GESE) FCE, Y TOEFL

En la tabla se puede observar la experiencia laboral del profesor, sus estudios relacionados con la enseñanza del inglés, así como las certificaciones relacionadas con la enseñanza y el nivel de posesión del inglés.

Tabla 2

Perfil académico de la profesora Azucena

Profesora Azucena	
Años de experiencia como docente de lengua	20 años
Niveles impartidos de inglés con correspondencia al MCER	Del nivel a1 al nivel A2 del MCER a nivel preparatoria y universidad
	Licenciatura en pedagogía por la UNAM Maestría en procesos educativos Universidad autónoma Chapingo Estancia académica Universidad de Texas
Certificaciones de inglés	Ninguna actualizada

En la tabla se puede observar la experiencia laboral de la profesora, sus estudios de licenciatura y maestría y se aprecia que no cuenta con certificaciones en la enseñanza del inglés y tampoco de posesión del idioma.

Tabla 3

Perfil académico de la profesora Dalia

Profesora Dalia	
Años de experiencia como docente de lengua	16 años
Niveles impartidos de inglés con correspondencia al MCER	Del nivel a1 al nivel B2 del MCER a nivel secundaria y preparatoria
Perfil académico	Licenciatura en biología Maestría en genética <i>Licenciatura en enseñanza de inglés por el acuerdo 286</i> Estancia académica en <i>JOHN INNES CENTRE, NORWICH, UK.</i>
Certificaciones de inglés	<i>Curso y examen TKT</i> <i>Curso BCCTE (British Council Certificate In Teaching English)</i> <i>ICELT</i> <i>FCE, Y CAE</i>

En la tabla se puede observar la experiencia laboral de la profesora, sus estudios relacionados con la enseñanza del inglés y que cuenta con certificaciones relacionadas en la enseñanza del inglés y certificaciones de inglés a nivel C1.

Tabla 4

Perfil académico de la profesora Liz

Profesora Liz	
AÑOS DE EXPERIENCIA COMO DOCENTE DE LENGUA	14 años
NIVELES IMPARTIDOS DE INGLÉS CON CORRESPONDENCIA AL MCER	Del nivel A1 al nivel B2 del MCER a nivel preparatoria y universidad
PERFIL ACADÉMICO	Licenciatura en la enseñanza de inglés de la FES Acatlán Maestría en lingüística aplicada CU UNAM Estancia académica Universidad de Arkansas 2009
CERTIFICACIONES DE INGLÉS	<i>FCE y TOEFL</i>

En la tabla se puede observar la experiencia laboral de la profesora, sus estudios relacionados con la enseñanza del inglés y que cuenta con de inglés a nivel B2.

Tabla 5

Perfil académico del profesor Cerezo

Profesor Cerezo	
Años de experiencia como docente de lengua	14 años
Niveles impartidos de inglés con correspondencia al MCER	Del nivel a1 al nivel b2 del MCER
Perfil académico	Licenciatura en enseñanza de inglés Estancia académica universidad de Arkansas y Carolina del Sur.
Certificaciones de inglés	<i>FCE, CAE y TOEFL</i>

En la tabla se puede observar la experiencia laboral del profesor, sus estudios relacionados con la enseñanza del inglés y que cuenta con de inglés a nivel C1.

Los profesores cuentan con más de 10 años de experiencia en la enseñanza de inglés como lengua extranjera desde el nivel secundaria hasta nivel universitario, también se identifica que casi todos los profesores han dado clases desde el nivel A1 hasta el nivel B2, lo que nos indica que los maestros tienen un nivel intermedio alto o avanzado en la lengua inglesa. Asimismo, el nivel de manejo de la lengua de los profesores puede ser constatado tomando en cuenta las certificaciones que poseen.

En referencia a la formación de profesor de enseñanza de lengua, podemos identificar que 3 profesores son egresados de la licenciatura en enseñanza de inglés de la FES Acatlán, una profesora es licenciada en pedagogía, otra profesora es bióloga y el último profesor es economista.

1.2.4 Construcción del dato empírico.

La recolección de datos se desarrolló en diferentes etapas durante todo el proceso de la investigación; para esta investigación era importante delimitar el espacio empírico y seleccionar las técnicas de recolección de información que nos brindarán la oportunidad no sólo de obtener información a partir de lo observado, sino también poder participar con los profesores y entender de forma global los cambios en concepciones y prácticas educativas; es decir, la observación participativa “es una condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción” (Bertely, 2000, p. 90).

La observación participativa implica desenvolverse de forma natural en el contexto de estudio, establecer una atmosfera de comunicación, confianza y reciprocidad entre todos los participantes de la investigación, además implica desarrollar habilidades, por parte del investigador, para escuchar, hablar, recopilar y analizar la información que se obtiene del contexto de estudio.

Las técnicas que se utilizaron en esta investigación, y que serán desarrolladas en los siguientes apartados, son las entrevistas, los conversatorios, los diarios de campo y las observaciones de clase; técnicas que nos ayudaron a acceder a las concepciones y prácticas educativas de los profesores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, y el único medio de entenderlas son a partir de la negociación, el intercambio y la vivencia que tienen los profesores en el salón de clases. Bertely (2000) nos explica que “la experiencia directa, los órganos sensoriales y la efectividad nos acercan al objeto de estudio” (p. 110); asimismo, las técnicas seleccionadas son el medio por el cual descubrimos, entendemos y analizamos críticamente las acciones que realizan los profesores antes, durante y después de sus clases.

Durante el proceso de investigación propuesto por la IAP existe una fase exploratoria donde el investigador se acerca a los sujetos y se les expone el interés de intervenir en el campo de acción, así como a pertenecer a la investigación, por lo que en una primera fase y con el objetivo de ver qué tipo de prácticas educativas existían en el ALE, se entrevistó a los alumnos con referencia a sus clases de inglés dado que en algún momento los alumnos se quejaron sobre las clases de inglés que tenían; en otro momento se entrevistó a su profesor y finalmente se observó la clase del profesor entrevistado, todo con la finalidad de identificar lo que ocurría en el salón de clases.

Esta intervención fue de carácter exploratorio, etapa en la cual se hace un reconocimiento y descripción de las condiciones existentes del campo de estudio. Thiolent (1992) menciona que durante esta etapa se hace una caracterización de los sujetos y del campo de estudio para establecer un primer levantamiento de las situaciones.

Sin embargo, era importante definir en términos concretos lo que sucedía en el ALE y tener un campo bien delimitado de trabajo, definido por un problema práctico en el área de conocimiento en la enseñanza de lengua extranjera; por lo que se indagó a profundidad las concepciones y las prácticas educativas de seis profesores con el objetivo de problematizar y atender la problemática en una perspectiva tanto teórica como práctica. A continuación, se describen los instrumentos utilizados que ayudaron a recabar información.

1.2.4.1 Cuestionario y entrevista.

En la primera fase de esta investigación se utilizó un cuestionario con el objetivo de profundizar sobre las concepciones docentes en la enseñanza del inglés, así como de sus conocimientos sobre los aspectos pedagógicos, metodológicos y didácticos de la enseñanza de lenguas. El cuestionario fue utilizado porque permite la recolección de datos de fuentes primarias, esto es, de personas que poseen la información relevante para la investigación. Las preguntas están diseñadas y definidas por temas que se abordan en la encuesta lo que permite la introspección del sujeto y la recopilación ordenada de información (García Cordoba, 1999).

El cuestionario utilizado, durante la problematización, está compuesto por 15 preguntas dividido en cinco secciones que exploran, en la primera, parte información personal del profesor y los años de experiencia en la enseñanza de lenguas; la segunda sección indaga sobre el conocimiento de los profesores sobre métodos de enseñanza de lenguas; la tercera sección busca conocer las concepciones de los profesores sobre el enfoque comunicativo, sus características, técnicas y componentes; la cuarta sección, complementaria a la tercera sección, busca entender lo que los profesores conciben por la competencia comunicativa, y conocer lo que entienden por sus componentes, por último, la quinta sección indaga sobre la actualización docente que considera que necesita para mejorar su práctica educativa. La distribución del cuestionario está fundamentada en las etapas de la entrevista dinámica, donde es importante la apertura, la focalización y la profundización, momentos que nos ayudan a sistematizar, y profundizar en la información provista por los entrevistados (Guber, 2015).

El cuestionario fue piloteado en dos ocasiones con el objetivo de precisar las preguntas de cada una de las secciones, así como brindar validez, confiabilidad y certeza de que el cuestionario estaba bien diseñado. El primer piloteo se realizó con la ayuda de profesores del centro de idiomas, los cuales hicieron observaciones sobre el tipo de preguntas y la redacción. Asimismo, propusieron otras preguntas relacionadas con el enfoque comunicativo; lo que llevo a incluir 3 reactivos más en el tercer apartado con las preguntas:

- 1. ¿En su opinión, a qué se refiere el enfoque comunicativo?**
- 2. ¿Cuál de las siguientes técnicas considera que están relacionadas con la enseñanza del inglés desde una perspectiva basada en el enfoque comunicativo?**
- 3. ¿Cuáles son los componentes de la competencia comunicativa?**

De la misma manera, se agregó una pregunta extra como propuesta de los profesores que participaron durante el primer piloteo y ésta se encuentra en la cuarta sección del cuestionario:

- 1. ¿Qué podría observar si entro a algunas de sus clases, cuál es tu rol como profesor de lengua y cuál es el rol que tiene el alumno en tu clase?**

Al terminar el primer piloteo, se hicieron modificaciones al instrumento y se agregaron las preguntas propuestas por los profesores por lo que el cuestionario final contempla 19 preguntas, cuatro más de las propuestas en el cuestionario original.

En la segunda fase, se piloteó entre los mismos compañeros del centro de idiomas. Sin embargo, en esta segunda fase se verificó que las preguntas realmente cumplieran con el objetivo de recopilar información sobre las concepciones de los profesores, información vital

para la investigación. Posteriormente se hicieron cambios en la sección cuatro, sobre la competencia comunicativa, donde se agregaron características de las competencias sociolingüísticas, lingüísticas, discursivas y estratégicas con la finalidad de identificar si el profesor entrevistado conoce las características de las competencias. La versión final (ver anexo 1) del cuestionario fue aplicado a profesores del ALE⁸ como parte de las acciones de exploración y con fines de problematizar la investigación y conocer las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de lenguas. La aplicación del cuestionario tuvo lugar durante el inicio del semestre 2019-2, durante la huelga de la universidad; sin embargo, se realizó una entrevista a cada profesor con el objetivo de dar validez al cuestionario y a la información vertida por los participantes.

La entrevista fue semiestructurada y tomó como base el orden y el contenido del cuestionario aplicado; la entrevista permitió explorar más a fondo las concepciones de los maestros, lo que ayudó a comprender de manera más clara las concepciones y el desarrollo de las prácticas de los maestros. La información obtenida de las entrevistas nos proporcionó el referente empírico en el que se fundamenta esta investigación, el cual fue construido por los profesores participantes y el investigador. “La entrevista es una relación social, de manera que los datos que provee el entrevistador son la realidad que éste construye con el entrevistado” (Guber, 2015: 71).

El cuestionario y la entrevista nos brindaron dirección y sentido sobre el objeto de investigación; asimismo, nos ayudaron a ampliar, profundizar y sistematizar la información obtenida y que fueron base para el diseño de las acciones plasmadas en el plan de acción.

⁸ Como se especifica en el apartado de problematización, página 8.

1.2.4.2 Observación de clases.

Las observaciones de clase implicaron determinar qué tipo de actividades ocurrían dentro del salón de clases con el propósito de entender los fenómenos interactivos de los compañeros- maestros con los alumnos, entendiendo la observación como un proceso cooperativo y una relación de ayuda mutua, entre el observador y el observado, con una visión formativa. Las observaciones de clase realizadas obedecen a los lineamientos de los objetos de investigación y al marco conceptual de esta investigación; sin embargo, no implica que correspondan directamente, debido a que a veces los exceden o resultan insuficientes (Guber, 2015).

En esta investigación se asume que los profesores pueden mejorar sus prácticas educativas mediante un proceso analítico y reflexivo, sobre su contexto educativo, donde las prácticas educativas dentro del salón de clases sean estudiadas y analizadas. Cambra (1994) menciona que la observación de clases es una herramienta útil de la investigación para entender las variables que están en juego en el fenómeno interactivo y también es un instrumento de reflexión para los docentes sobre su labor académica; es decir, una herramienta pedagógica que ayuda a la reflexión, introspección y mejora de sus prácticas educativas.

Para esta investigación se tomaron diferentes consideraciones para la observación de clases, las cuales eran de interés para la investigación (ver anexo 5). En una primera instancia se utilizó la observación de clases para problematizar la investigación y poder entender lo que sucedía con las prácticas de los maestros en la enseñanza de inglés en el Área de Lenguas Extranjeras de la Universidad Autónoma Chapingo. Las primeras observaciones tuvieron un carácter exploratorio sin fines de hacer una intervención *in situ*. Sin embargo, en una segunda etapa se hicieron observaciones de clase con el propósito de corroborar si los profesores

participantes de esta investigación habían comprendido el uso del enfoque comunicativo y si eran capaces de aplicarlo en su salón de clases.

Las pautas utilizadas para la observación de clases se realizaron tomando en cuenta las consideraciones propuestas por el enfoque comunicativo (Brown, 2007; Littlewood, 1981; Hymes, 1972) de la enseñanza de lenguas y ayudaron a entender lo que realmente pasaba en el aula. Asimismo, ayudaron a organizar la información obtenida de las observaciones que corresponden a los comportamientos de los maestros y de los alumnos. Las pautas de observación de clase toman en consideración las sugerencias prácticas de Rockwell (2009): anotaciones sobre palabras clave, descripción de escenarios físicos, descripciones de gesticulaciones y secuencias, y relaciones entre participantes. El objetivo de tomar en consideración estas pautas es obtener toda la información posible sobre las interacciones existentes, las prácticas educativas, así como de las secuencias de eventos en el aula; las cuales nos brindan certeza sobre, dónde, cómo y cuándo sucedieron las acciones registradas.

1.2.4.3 Diario de campo.

El diario de campo es una de las técnicas cualitativas más utilizadas en la investigación dentro del salón de clases. De acuerdo con Schumann (1980), el uso del diario provee un valor retrospectivo y provee evidencia de la voz del autor sobre el proceso de reflexión que lleva a cabo al desarrollar sus experiencias y vivencias.

En esta investigación el diario de campo tiene dos funciones importantes dentro de la recolección de la información. En primer lugar, los profesores participantes utilizaron el diario de campo como instrumento de reflexión; lo utilizaron para hacer sus anotaciones

sobre la utilización del enfoque comunicativo, así como de las cosas que funcionaron o no dentro del salón de clases. El obtener la información directamente de los participantes contribuyó a que la información fuera lo más objetiva posible y que pudiera compararse con las observaciones de clase, grabaciones y entrevistas. Es importante señalar que el diario de campo también funciona como una herramienta que fomenta la reflexión, acción y transformación de las prácticas del profesor participante; el diálogo existente entre el escritor y lo escrito fomenta un proceso de introspección sobre lo que acontece en el aula. Azalte, Puerta y Morales (2008) mencionan que el diario de campo es “útil [...] para el profesor porque da [...] evidencia de lo que aprende y de lo que aún le queda pendiente por aprender. El conocimiento que apropia puede ser de tipo declarativo o teórico, y aquel proveniente de la práctica, de la cotidianidad, del contacto con el entorno y de la confluencia de estas” (p. 95). La elaboración de un diario facilita la reflexión sobre la práctica educativa y la reflexión que fomenta es un proceso crucial para el mejoramiento en el área en la que nos desarrollamos (Schön, 2006).

En segundo lugar, el diario de campo sirvió como herramienta para recolectar la palabra no dicha, el gesto que indicaba un cambio en el proceso de aprendizaje, las reacciones de alumnos y profesores dentro del salón de clases; sirvió como herramienta que me permitió dar coherencia a mi investigación dado que me acercaba a cada uno de los momentos del proceso de investigación, a las observaciones de clase, a las entrevistas con los profesores, al proceso de redacción o, como dicen mis compañeros, “Mi diario es aquel amigo confidente que me ayudó durante esos momentos de introspección durante el doctorado”. Es por este motivo que el diario de campo es una de las técnicas principales en esta investigación dado que aporta información esencial sobre los sujetos involucrados en la investigación, así como

proporciona un proceso reflexivo y de desarrollo; lo que concuerda con la IAP. Rockwell (2009) menciona que el diario es un instrumento que nos permite obtener información sobre relaciones personales que pueden pasar desapercibidas y que aportan información semántica y subjetiva importante sobre las interacciones existentes en el contexto estudiado.

A continuación, se describe el diario que se entregó a cada uno de los profesores especificando las características, así como las sugerencias para llevar su diario de campo durante el semestre. Se proveyó a los maestros con un cuaderno con las siguientes instrucciones con el objetivo de que llevaran un registro de sus actividades, su planeación de clase, así como de sus experiencias al aplicar el enfoque comunicativo.

El diario de campo nos ayudará a reflexionar sobre nuestras prácticas educativas en la enseñanza de la lengua inglesa; recuerda que tendremos un grupo experimental y un grupo control con la finalidad de comprobar, reflexionar y reorganizar nuestras prácticas dentro del salón de clases.

Al preparar tu clase para el grupo experimental enfócate en los principios que discutimos en el salón de clases, así como en las preguntas guía del enfoque comunicativo.

Recuerda que es importante describir en el diario las actividades que funcionaron y no funcionaron con el objetivo de discutir sobre las actividades que realizamos.

Buen inicio de semestre

Figura 3. Introducción al diario de campo, se da la bienvenida a los profesores participantes y se les invita a utilizar el diario de campo para hacer anotaciones sobre sus clases o actividades, así como anotar sus percepciones sobre el proceso en el salón de clases, diseño propio.

Asimismo, se dieron lineamientos, tomados del enfoque comunicativo, que les ayudarían a enfocarse para preparar clases bajo este enfoque y que les sirviera como guía en el desarrollo de sus clases.

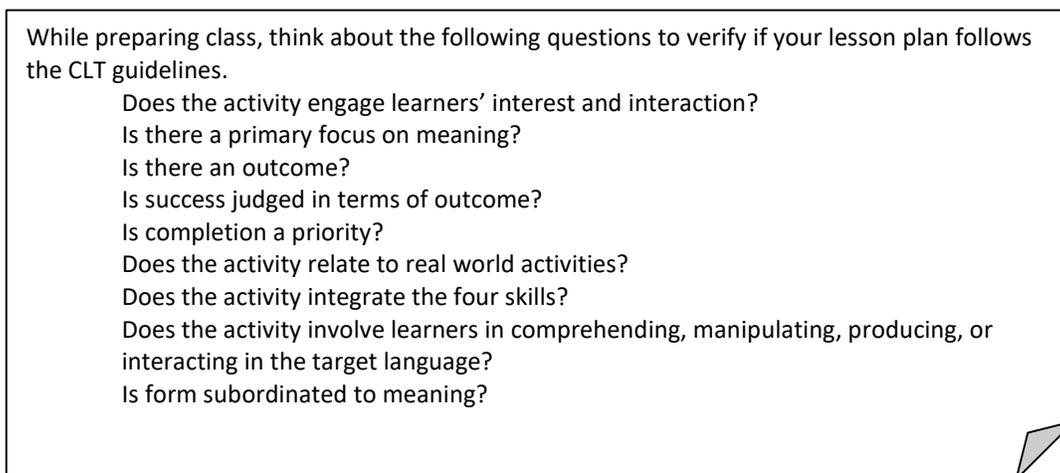


Figura 4. Lineamientos de una clase comunicativa. Se presenta a los profesores participantes una serie de preguntas que los guiaron a desarrollar clases comunicativas, diseño propio.

1.2.4.4 El Conversatorio como herramienta pedagógica de reflexión.

El conversatorio es una herramienta que nos permite incentivar a los participantes a expresar experiencias, revisar enfoques teóricos metodológicos y generar aprendizajes significativos a partir de la participación colectiva. Asimismo, el conversatorio es considerado como un espacio de diálogo abierto y recíproco donde los participantes pueden despejar dudas e inquietudes generadas a partir de sus experiencias académicas, laborales y/o personales.

Dentro de esta investigación el conversatorio funge como aquella herramienta pedagógica que empodera a los profesores participantes en función del debate, reflexión y puesta en práctica de las temáticas discutidas durante los dos conversatorios realizados con el fin de lograr un proceso reflexivo sobre la enseñanza del idioma inglés en el Área de

Lenguas Extranjeras de la UACh. La investigación requiere estar inmerso en el tiempo y espacio, de tal manera que el investigador observe, cuente y analice directamente las situaciones sociales que ocurren en el momento; “el conversatorio nos ofrece la posibilidad de analizar la complejidad del fenómeno, apreciar la riqueza del contexto así como ser un observador participante todo con el objetivo de entender las relaciones significativas que ocurren en el proceso educativo... al reconstruir los procesos y las relaciones que sustentan las prácticas” (Rockwell, 2009: 120).

Durante la investigación se organizaron dos conversatorios, los cuales fueron una etapa crucial en el proceso pedagógico de implementación del saber teórico-práctico, cuyos objetivos fueron establecer una comunicación permanente entre los participantes para guiar el proceso reflexivo sobre las prácticas educativas en la enseñanza de idiomas, las teorías de enseñanza y aprendizaje.

El conversatorio funciona como un ejercicio pedagógico para la reflexión de los conocimientos teóricos, las prácticas educativas y de las experiencias que uno ha adquirido durante los años de experiencia docente. Vasco (1990), sugiere la pedagogía como “el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica” (p. 9), por lo que entendemos que debe haber un balance entre teoría y práctica y que puede darse a través del conversatorio dado que provee oportunidades de discusión interna sobre lo que el profesor concibe, sobre sus prácticas educativas así como de sus concepciones. El conversatorio ayuda a los profesores a compartir y comparar su experiencia; lo que crea un proceso de autorreflexión y auto construcción del conocimiento.

La utilización de las técnicas mencionadas nos brindó la información necesaria para recopilar las concepciones de los profesores, así como adentrarnos a sus prácticas educativas. Recordemos que para incidir en las prácticas educativas de los profesores no sólo necesitamos entender las concepciones de los profesores de forma teórica, sino ver como se reflejan en la práctica; las concepciones están implícitas en las prácticas educativas y no sólo en la mente individual de los maestros.

Igualmente, la información provista por los participantes nos ayudó a la elaboración de la planeación de contenidos a revisar en los conversatorios, las características de las actividades realizadas, así como las técnicas utilizadas para observar el proceso de cambio en las prácticas educativas de los maestros que se expone en el siguiente apartado y que corresponde a la siguiente fase de la IAP.

Capítulo 2. Referentes conceptuales y construcción del plan de acción.

La segunda fase de la IAP requiere ver la problemática encontrada a partir del contexto de investigación, pero mirarla y reflexionarla a la luz de la teoría. En este apartado se enuncian los constructos que dan soporte a la investigación retomando las definiciones y teorizaciones sobre las prácticas educativas, las concepciones docentes, así como la teoría de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque socioconstructivista, específicamente desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua inglesa con un enfoque comunicativo (Hymes, 1972; Littlewood, 1981; Widdowson, 1978).

El enfoque socioconstructivista de Vygotsky (1978) y el enfoque comunicativo están de acuerdo con principios fundamentales para la enseñanza de idiomas como lenguas extranjeras y como segundas lenguas, por lo que las concepciones de los profesores tienen un impacto directo en las prácticas educativas que ocurren en el aula.

Asimismo, se incluye la presentación del plan de acción, resultado de un proceso colaborativo realizado con los profesores, el cual es el resultado de las necesidades planteadas por los docentes participantes, de los resultados obtenidos del diagnóstico durante la identificación del problema que son las opiniones y comentarios que surgieron durante el proceso de construcción.

2.1 Prácticas educativas

Actualmente dentro del mundo académico, el término *prácticas educativas* ha tomado gran importancia para referirse a las actividades realizadas en un contexto académico. Sin

embargo, es fundamental precisar dicho término desde su raíz con el objetivo de tener claro su significado en dicho contexto.

Hemos entendido la práctica como “lo concreto, lo particular y contextualizado, todo lo que no es teoría, lo abstracto, lo universal e independiente del contexto” (Juliao, 1999, p. 56). Sin embargo, en el contexto educativo las prácticas educativas están interrelacionadas con la teoría; ésta no se aplica individualmente, sino que, está presente en las prácticas dentro del salón de clases. Si las prácticas y la teoría no estuvieran relacionadas, serían simplemente acciones fortuitas. González (1997) plantea que las ciencias se construyen en ese movimiento constante de la teoría a la práctica y de la práctica hacia la teoría. La teoría habita en la práctica y la práctica habita en la teoría, y simplemente, coexisten.

Las prácticas educativas surgen de las reflexiones de lo que se ha hecho en el contexto educativo, de analizar lo que funciona o no funciona dentro del salón de clases y todo con base en las teorías pedagógicas que el profesor conoce. Las prácticas educativas son actividades planeadas, organizadas y eficaces con propósitos específicos; es decir, las prácticas que se llevan a cabo dentro de una institución educativa tienen como objetivo cumplir ciertas tendencias pedagógicas, curriculares, económicas, sociales e institucionales y son resultado de contextos socioculturales y la educación es una expresión de ésta.

Dewey (1910) menciona que una práctica educativa es reflexiva dado que es una actividad activa, continua y cuidadosa que nos permite reflexionar sobre nuestros conocimientos de las teorías pedagógicas, experiencias y creencias, lo que nos ayuda a tomar una dirección en nuestro actuar académico.

No obstante, Schön (1983) profundiza más sobre la reflexión que existe dentro de las prácticas educativas categorizándolas en dos momentos:

- a) La reflexión en el momento del acto educativo: la reflexión ocurre mientras el docente se encuentra impartiendo clase y hace cambios necesarios en el momento con la finalidad de que el tema y/o la explicación sea clara y se logre el objetivo educativo.
- b) La reflexión después del acto educativo: la reflexión ocurre fuera del aula al terminar la clase; existe una reconsideración profunda de las actividades realizadas sobre lo que funcionó o no funcionó para lograr el objetivo educativo. La reflexión a profundidad dependerá de los conocimientos teóricos, experiencias y creencias del profesor, y sobre su dominio de la materia y las teorías pedagógicas.

Como podemos observar, la práctica educativa de los profesores es una actividad reflexiva, activa y continua que incluye los eventos que ocurren antes, durante y después de los procesos interactivos dentro del salón de clases. García, Loredo y Carranza (2008) proponen tres dimensiones interdependientes, agregando un momento más al proceso de reflexión establecido por Schön. Las prácticas educativas docentes son vistas de manera integral dado que cada una de ellas es afectada por las otras, y que pueden ayudar a evaluar las prácticas que ocurren dentro del aula con la finalidad de mejorar tanto el trabajo como la formación docente. García, Loredo y Carranza (2008) plantean que la primera dimensión de las prácticas educativas ocurre cuando el profesor prepara su clase y donde hay tres elementos básicos a) las creencias y conocimientos del profesor sobre la enseñanza y la materia que imparte, b) la planeación del profesor al hacer su clase y c) las expectativas que

tiene sobre el grupo y su eficiencia como profesor. También es importante mencionar la eficacia de las actividades que se ocurren en el aula.

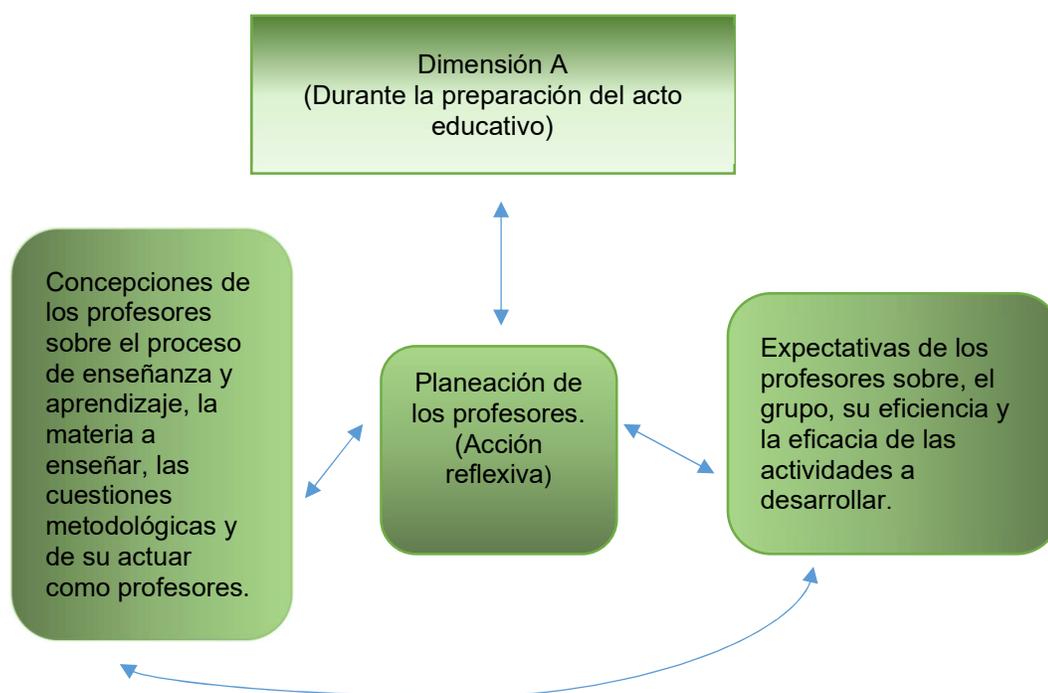


Figura 5. La figura ilustra el pensamiento del maestro durante la preparación del acto educativo; adaptado de “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión” por García Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008).

A partir del diagrama propuesto por García, Loredó, y Carranza (2008) es importante mencionar que dentro de esta investigación utilizaremos no sólo creencias y conocimientos, sino también experiencias, a lo que nosotros llamamos concepciones del docente: el profesor utiliza sus experiencias obtenidas durante muchos años para la preparación de clases. Al analizar el diagrama anterior se puede observar que la Dimensión “A” es una acción reflexiva e involucra las concepciones y las expectativas dentro del proceso de planeación.

La segunda dimensión planteada (Dimensión B) ocurre durante la realización del acto educativo y dentro de esta dimensión se lleva a cabo la planeación hecha en la Dimensión

“A” que opera en la clase. De igual manera, en esta dimensión el maestro pone en práctica sus concepciones, e intervienen tanto el grupo como cada uno de los alumnos.

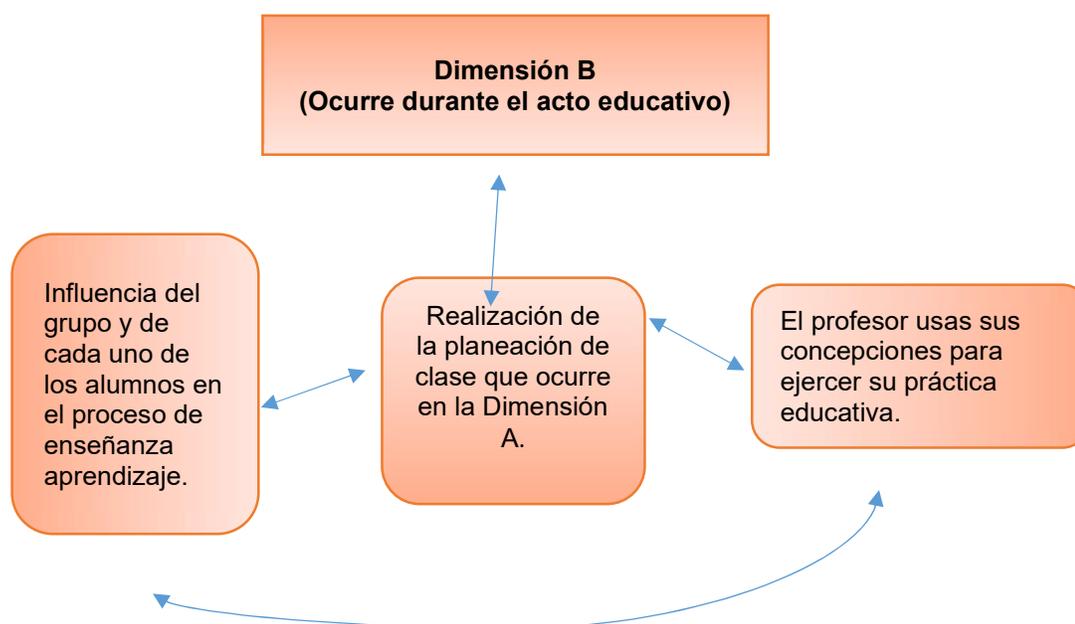


Figura 6. La figura ilustra el pensamiento del maestro durante la preparación del acto educativo; adaptado de “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión” por García Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008).

Dentro de la Dimensión “B” existe un proceso de reflexión activo donde las decisiones del profesor cambian según la interacción existente entre los alumnos y la planeación de clase. Si el maestro considera que deben existir cambios con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, los cambios se harán *in situ*; los cambios realizados en la clase también están mediados por las concepciones del docente.

La Dimensión “C” conjunta todos los procesos cognitivos y reflexivos de las dos dimensiones anteriores, así que existe un proceso de construcción y reconstrucción generado de la interacción de lo planeado y la puesta en práctica dentro del salón de clases. El profesor

evalúa si existió un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo y si se alcanzaron los objetivos educativos durante la práctica educativa.

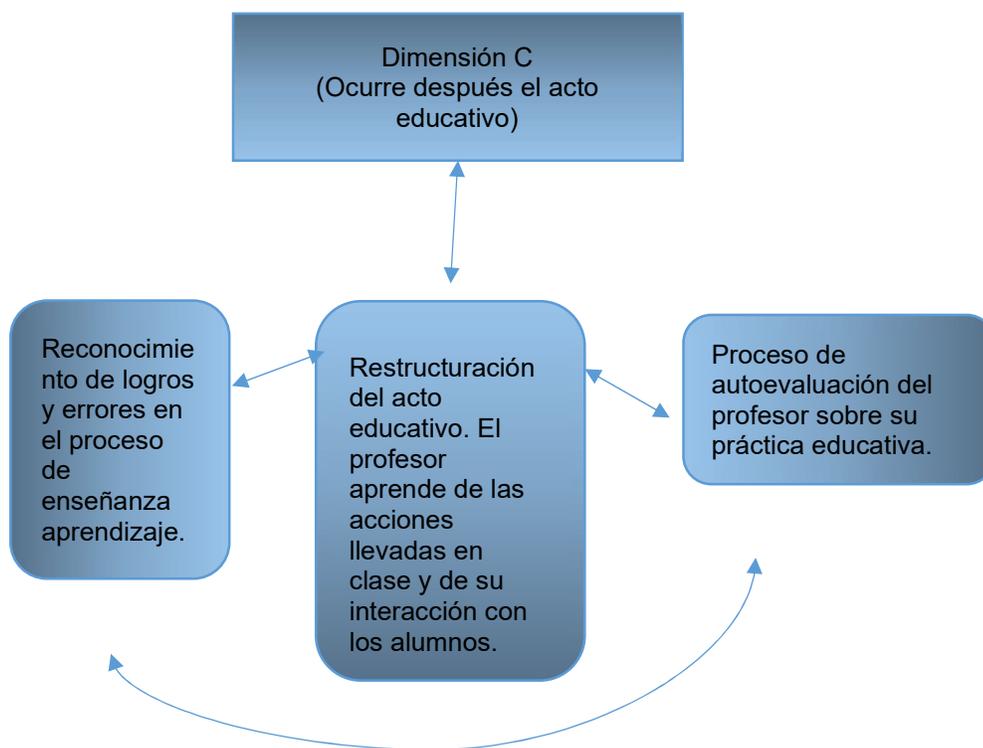


Figura 7. La figura ilustra el pensamiento del maestro durante la preparación del acto educativo; adaptado de “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión” por García Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008).

El proceso reflexivo existente entre las concepciones del profesor (Dimensión A), la planeación académica (Dimensión B) y los resultados obtenidos dentro del salón de clases (Dimensión C) es de gran valor en el proceso de formación de educadores dado a los mecanismos de mediación que utilizan para conformar las prácticas educativas. Pérez Gómez (1998) menciona que “el conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica” (p.190).

La interrelación significativa que existe entre las concepciones del profesor, la cultura social que existe en la institución, la relación de los individuos en el contexto educativo (alumnos y maestros) y las prácticas educativas que se llevan a cabo dentro del salón de clases determinan el pensar, sentir y actuar del maestro. Dicha interrelación de componentes ayuda al docente a decodificar, a su parecer, el mejor proceso de enseñanza aprendizaje.

2.2 Las concepciones docentes

Las concepciones que los profesores de inglés tienen sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa son de gran importancia para entender las prácticas docentes que ocurren en el interior del salón de clases. Tomando como punto de partida las conceptualizaciones de Woods (1996), Pratt (1992), Borg (2003) y Stergiopoulou (2012) podemos decir que las concepciones son aquellas estructuras mentales que están formadas por creencias, experiencias y conocimientos que un maestro obtiene a través del tiempo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua y de la lengua misma.

Las concepciones están conformadas por la interacción existente de diferentes factores sociales como son las autoridades educativas dentro y fuera de la institución, la interacción entre la planta de profesores, los materiales utilizados y los participantes del curso, así como la historia de formación pedagógica de los maestros. Todos estos factores influyen directamente en el proceso de estructuración de clase repercutiendo en lo que hacemos dentro y fuera de nuestras aulas. Los maestros conciben su práctica educativa en virtud de sus conocimientos y creencias sobre la impartición de la clase y del dominio de la materia a impartir (Pratt, D., 1992).

2.2.1. Conocimientos

Los conocimientos de los maestros son parte esencial para entender su práctica educativa; para esta investigación es importante mencionar los tipos de conocimientos que los profesores de lengua deben tener y como éstos se interrelacionan con su actuar en el salón de clases. Woods (1996) menciona que hay dos tipos de conocimientos: “a) el conocimiento sobre el contenido, el cual se refiere a los conocimientos sobre la materia que se enseña y b) el conocimiento instruccional que se refiere a los conocimientos de construcción y desarrollo de una clase” (p. 191).

Dichos conocimientos son interdependientes dado que juegan un rol importante en las prácticas educativas que los profesores llevan a cabo dentro del aula y dicha interrelación permite a los docentes tomar, a diferentes niveles, decisiones para satisfacer los objetivos educativos. Sin embargo, los educadores no sólo necesitan saber sobre la materia a impartir y el método de enseñanza adecuado sino también necesitan saber cómo hacerlo; las decisiones que toman para impartir clase incluyen qué hacer y cómo llevarlo a cabo. Leinhardt y Smith (como se citó en Woods, 1996) establecen que tanto el conocimiento sobre el contenido y el conocimiento instruccional tienen componentes declarativos y procedimentales. El conocimiento declarativo se refiere al conocimiento sobre la materia a enseñar y el conocimiento procedimental es el conocimiento sobre cómo realizar ciertas actividades cognitivas como razonar, tomar decisiones y/o resolver problemas.

Con la finalidad de ejemplificar dichos conocimientos, entre los docentes de lengua, es importante hacer una distinción entre el conocimiento estructural de la lengua (los conocimientos lingüísticos) correspondiente al conocimiento declarativo y las habilidades

comunicativas de la lengua que corresponde al conocimiento procedimental (donde están implícitos aspectos sociales, cognitivos, psicológicos y hasta corporales); que los alumnos conozcan los aspectos lingüísticos de la lengua no implica que han desarrollado las habilidades de producción (hablar y escribir) ni las habilidades de percepción (leer y entender), es imposible negar que la correlación de estos conocimientos son importantes debido a que juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua.

Igualmente, los conocimientos de los profesores sobre el desarrollo de una lengua están conformados por conocimientos declarativos y procedimentales sobre la materia que imparten, en este caso la segunda lengua y los métodos o enfoques que utilizan para enseñarla. Dicho de otra manera, conocer el enfoque comunicativo (conocimiento declarativo) no significa saber cómo aplicarlo (conocimiento procedimental).

Si observamos la siguiente figura (figura 8) sobre los conocimientos previos, podemos comprender que los maestros de inglés actúan a partir de los conocimientos sobre el idioma y los conocimientos sobre el método o enfoque de enseñanza.

Es importante reflexionar la interrelación que existe entre los dos tipos de conocimientos que existen en el conocimiento sobre el contenido: el conocimiento declarativo que, si hablamos de la lengua inglesa, se referiría a los aspectos lingüísticos, y el conocimiento procedimental, que incluyen los aspectos sociales de la lengua y las habilidades de comprensión y producción.

Asimismo, en el conocimiento instruccional tenemos dos tipos: el conocimiento declarativo, conocimiento sobre la metodología de enseñanza, y el conocimiento procedimental, refiriéndose a la aplicación de dicha metodología.

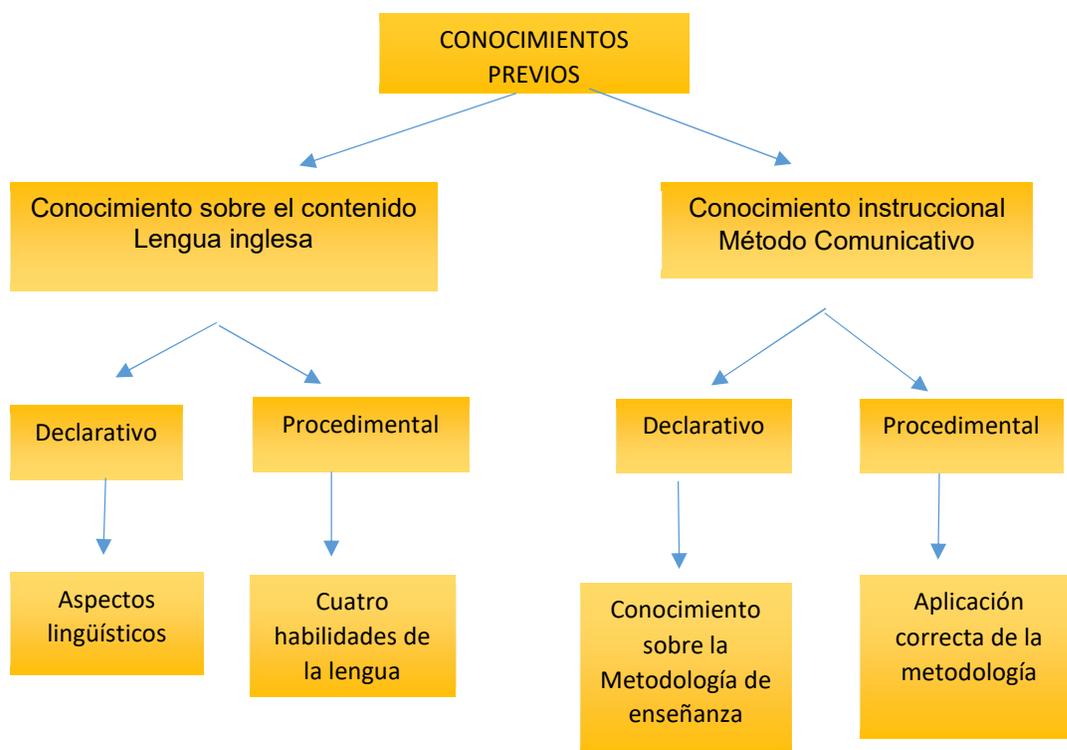


Figura 8. La figura representa el tipo de relación entre los conocimientos declarativos y procedimentales, adaptación propia de Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making, And Classroom Practice. 2008 p. 49.

Goodman (1996) menciona que la enseñanza de la lengua debe ser vista como la construcción de significado en contextos sociales donde se utilizan los diferentes niveles de la lengua; asimismo, menciona un tercer nivel en la lengua, un nivel pragmático donde el usuario de la lengua construye significado en transacción con textos orales y escritos donde la lengua logra su función social de comunicación. La lengua se aprende de su uso en la

resolución de problemas, en la participación de actos del habla y actos de literacidad. Como maestros, debemos proveer a los alumnos con situaciones donde se desarrollen las habilidades comunicativas, sus experiencias, su cultura y sus necesidades funcionales porque son esenciales para asegurar el desarrollo contextualizado y significativo de la lengua.

Como hemos visto, la interrelación de los conocimientos es esencial para hacer de nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje un proceso exitoso que logre los objetivos educativos. Sin embargo, las concepciones no sólo están formadas por conocimientos, sino también por creencias y experiencias. En el siguiente apartado definiremos las creencias y como juegan un papel importante dentro de las concepciones y las prácticas educativas del docente.

2.2.2 Creencias

Las creencias de los profesores son de gran influencia en muchas áreas de la educación, por lo que es importante definir qué entendemos por *creencias* desde un punto de vista académico que nos ayude a comprender a profundidad su importancia e injerencia en las prácticas educativas. Logan (1995) visualiza las creencias como “un conjunto de actitudes, opiniones, certezas u orientaciones cognitivas de una persona” (p. 1). Cambria (2003), López Morales (2004), Woods (1996) y Pajares (1992) explican que las creencias tienen que ver con el saber y son resultado de acciones y comportamientos realizados y evaluados en situaciones específicas que van obteniendo cierto nivel de veracidad aun cuando no son científicas, comprobables y son de carácter individual.

Las creencias surgen de experiencias tanto externas como internas: respecto a las experiencias externas nos referimos a aquellas situaciones sociales que influyen en nuestro pensamiento e interpretación del mundo, así como de los contextos particulares en los que nos desarrollamos. Las experiencias internas surgen del pensamiento propio a través de la experimentación de acciones de prueba y error interpretadas desde el sentido común; a pesar de ello, no llegan a ser eventos científicamente comprobables. Uso-Doménech y Nescolarde-Selva (2013) establecen que "las creencias necesitan experiencias previas y la razón del individuo para ser asimiladas, y la razón necesita experiencias para ser formada" (p. 89). Las creencias, la razón y las experiencias están interrelacionadas una con la otra.

Diferentes autores (Pajares, 1992; Steel, 2006; Galvis, 2012) concuerdan que las creencias son estables y su principal papel es desarrollar nuevo conocimiento o significado. Las creencias de los profesores, desde un punto de vista pedagógico, se sitúan dentro de su planeación de clase, de los materiales utilizados, de su rol dentro del salón de clases y de todas aquellas decisiones que estén relacionadas con su práctica educativa; las cuales pueden surgir desde una perspectiva académica o empírica.

Es importante mencionar que nuestras creencias rigen en cierta manera nuestro comportamiento social, determinan las acciones, las decisiones que tomamos, y definen sistemas de valor y principios morales personales.

Se hace referencia al sistema de creencias (Logan, 1995; Usó-Doménech & J. Nescolarde-Selva, 2013; Woods, 1996) como un sistema sistémico, en el cual diferentes creencias están interrelacionadas en cierto grado y que son activadas según el contexto en el que el individuo se encuentra, por lo que podemos establecer que dicho sistema de creencias,

de carácter individual, se desarrolla socialmente y nos permite dar sentido y nos ayuda a enfrentar el mundo que nos rodea.

Bandura (1986) hace un análisis más profundo de las creencias mencionando que hay ciertas variables de éxito o de fracaso en los profesores. Bandura (como se citó en Galvis, 2012) explica que “no sólo los individuos poseen conocimiento y habilidades para llevar a cabo una acción, sino también realizan juicios sobre las actividades exitosas o fallidas” (p. 245). A esos juicios los llama creencias sobre la auto eficiencia (*self-efficacy beliefs*). Si el individuo percibe un nivel alto de eficiencia en las tareas logradas, el individuo desarrollará un nivel alto de autoestima que lo llevará a alcanzar sus metas y a sentirse mejor como ser humano, por lo que desarrollará una motivación intrínseca. Bandura (1994) nos explica que las creencias de autoeficiencia determinan cómo la gente se siente, se comporta, piensa, y se automotiva; son el resultado de procesos cognitivos, motivacionales y afectivos donde el individuo se desarrolla. El desarrollo de las creencias de autoeficiencia se desenvuelve a partir de los siguientes procesos:

1. Dominio de experiencias: experiencia del individuo para poder superar obstáculos a través de esfuerzo y perseverancia. Cuando una persona es capaz de superar momentos o actividades difíciles, éste emerge más fuerte y puede sobreponerse a cualquier problema que pudiera enfrentar en el futuro.
2. Experiencias a través de un modelo social: ver a un individuo trabajar y ser exitoso desarrolla las creencias sobre la autoeficiencia, dado que el individuo observador sabe

que posee lo que se requiere para ser exitoso y que cuenta con las capacidades para sobresalir en cualquier situación.

3. Persuasión social: cuando un individuo es persuadido verbalmente de que posee las habilidades y capacidades para hacer algo, éste puede hacer grandes esfuerzos y mantenerlos con el objetivo de cumplir su meta.
4. Reducción en los niveles de estrés: las personas que tienen un nivel alto en las creencias sobre su autoeficiencia tienden a convertir los momentos de estrés en momentos energizantes facilitadores del desarrollo.

En los últimos años, diferentes autores (Canbay y Berecen, 2012; Shi y Communing, 1995) han investigado las concepciones docentes con la finalidad de vislumbrar porqué los docentes actúan de cierta manera dentro del salón de clases y qué los lleva a tomar ciertas decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En los constructos descritos anteriormente podemos ver la relación estrecha que existe entre los conocimientos y las creencias de los profesores, a dicha relación diferentes autores (Ball, 1990; Calderhead, 1996; Carter, 1996; Borg, S., 2003) la han llamado la cognición del maestro o *teacher cognition*.

2.3 Aprendizaje y enseñanza desde una aproximación constructivista

Las concepciones de los maestros sobre las teorías de enseñanza y aprendizaje intervienen de forma directa en el quehacer docente debido a que puede o no comprender de donde nacen los métodos o enfoques en la enseñanza de lenguas. En este apartado se retoman los paradigmas psicoeducativos constructivistas, dado que han tenido gran repercusión en el

sistema educativo porque ven un proceso de enseñanza y aprendizaje enfocado en el alumno como agente activo de su propio proceso de aprendizaje y como constructor de su conocimiento; al mismo tiempo, plantea el papel del docente como agente de cambio, y el tipo de prácticas educativas dentro del aula. El enfoque constructivista ha generado, hasta nuestros días, un proceso de readaptación entre el profesorado. Sin embargo, existe resistencia al cambio porque hay maestros que creen que todo lo saben, que controlan todo y que deciden todo lo que hace el alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje; de manera opuesta, el objetivo del profesor constructivista es enseñar al alumno a pensar y actuar en su contexto social.

Coll (1996) menciona que el constructivismo “es elegido para denominar esta posible complementariedad, tras el cual encontramos de hecho teorías y enfoques explicativos del comportamiento humano” (p. 161). Asimismo, menciona que “la idea-fuerza del constructivismo conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje; es decir, conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento en consecuencia de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción” (p. 170).

El enfoque constructivista juega un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se basa en la construcción del conocimiento que cada individuo realiza, de acuerdo con sus propias experiencias. Vygotsky propuso una teoría basada en la actividad (como se citó en Pozo: 1993); él pensaba que los seres humanos podemos hacer algo más que actos mecanicistas, ya que podemos transformar los estímulos a partir de mediadores, que pueden ser herramientas o signos. Es decir, la importancia de la actividad del alumno en

su auto proceso de construcción y en la realización y/o aplicación de sus saberes nos hacen darnos cuenta de que el sujeto cognoscente construye su conocimiento y siempre va más allá de lo que le ofrece el contexto que lo rodea.

Como hemos dicho, la finalidad del constructivismo es promover un proceso de crecimiento del alumno mediante la realización de actividades significativas enmarcadas en la estructura cultural a la que pertenece; la teoría constructivista inculca la construcción de significados sobre la base de actividades que brinden la oportunidad de entender el conocimiento del mundo.

De acuerdo con Vygotsky, la cultura y el entorno social nos proporcionan los instrumentos de mediación; sin embargo, la adquisición de signos no es solamente tomar los mediadores del mundo exterior, sino internalizarlos a través de socialización. Vygotsky (como se citó en Pozo, 1993) nos señala “que el ambiente que nos rodea está compuesto de objetos y de personas que median en la interacción del individuo con los objetos” (p. 196). Por lo antes expuesto, podemos dilucidar que el enfoque constructivista se centra en enseñar a los alumnos a pensar y a utilizar el contenido.

Díaz Barriga (2010) menciona que la naturaleza del enfoque constructivista “trata de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza; la idea central se resume en esta frase” (p. 10). En correspondencia con la teoría constructivista, el profesor es un agente mediador que conduce los procesos de construcción de conocimiento y que privilegia estrategias didácticas con el objetivo de que los alumnos desarrollen habilidades cognitivas que les ayuden a transformar sus conocimientos y no sólo a reproducir conocimientos. Enseñar no sólo es verter información en los alumnos, vistos como receptáculos vacíos, sino ayudar al alumnado

a aprender a hacer y esto sólo se logra desde un acto de participación social desde un replanteamiento de la visión didáctica de la educación.

2.3.1 El docente desde el enfoque constructivista.

En esta investigación sostenemos que la función del maestro no debe ser vista como transmisor de conocimiento, guía, y/u organizador del conocimiento; el profesor, en un proceso de mediación, ayuda al alumno a la construcción de su conocimiento, a crecer como persona social y a llevarlo a tomar una posición crítica de su entorno. Sin embargo, el quehacer del docente no es una tarea fácil que se limite sólo al proceso de enseñanza y formación de los alumnos. El educador también debe desarrollar saberes didácticos y saberes sobre su materia que le ayuden a proponer planteamientos didácticos concretos y realizables; que lleven a los alumnos a mejorar en su proceso de autoconstrucción del conocimiento. Es imperativo remarcar que ser maestro no sólo implica proveer información a los alumnos, sino, como docente, también formarse en los saberes psicopedagógicos que están involucrados en el proceso educativo. Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregosa (como se citó en Díaz Barriga y Hernández, 2010) mencionan que el profesor debe: a) conocer la materia que enseña; b) conocer y cuestiona su actuar como docente en el aula; c) adquirir conocimiento teórico y práctico de la materia que enseña; d) saber planificar, preparar y diseñar actividades educativas; e) enseñar contenidos y desarrollar habilidades; f) saber evaluar el proceso educativo, y g) utilizar la investigación como forma de innovación en el proceso de enseñanza.

Díaz Barriga y Hernández (2010) afirman que desarrollar los saberes antes mencionados ayuda a que el profesor utilice prácticas educativas donde se genere “conocimiento didáctico que trascienda el análisis crítico y teórico para llevar propuestas concretas y realizables al salón de clases y que al mismo tiempo estos conocimientos permitan una transformación positiva de la actividad docente” (p. 4). Un profesor con una visión constructivista asume su rol como mediador del conocimiento y desarrolla momentos educativos donde se fomente el proceso de negociación llegando a la construcción del conocimiento. De igual manera, el educador se ve como investigador de su propia práctica educativa debido a que toma decisiones para solucionar los problemas educativos en su contexto de clase. La reflexión de su práctica educativa no sólo ayuda a los alumnos en su proceso de co-construcción de conocimiento, sino que al mismo tiempo ayuda al profesor a reflexionar la puesta en práctica de sus creencias e ideas (concepciones) sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y lo predispone a estar abierto a un cambio. El maestro constructivista promueve actividades funcionales en la vida de los alumnos, y promueve la colaboración, participación y el pensamiento complejo a través de actividades que tengan relevancia social y que estén vinculadas con la vida social del estudiantado.

La visión de la enseñanza y el aprendizaje desde un enfoque constructivista está ligada al supuesto que la educación es un proceso de crecimiento en el contexto cultural del alumno a través de la participación en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que propicien una actividad mental (Coll, 1888). Asimismo, Coll (1888) señala que la tarea del profesor es desarrollar en el alumno [...] “aprendizajes significativos en una amplia gama de situaciones y circunstancias” (p. 133); es decir, el alumno debe saber aprender a aprender en

función de la manipulación, la exploración y el descubrimiento de los saberes de su grupo cultural.

En este sentido, la enseñanza no es lograr que los alumnos sólo manipulen objetos ni tampoco radica en el grado en el que los maestros ayudan a los estudiantes a realizarlo, sino que es lograr que el alumno adquiriera nuevas perspectivas, es decir, nuevas formas de representar ideas y experiencias, de formular preguntas y de saber contestarlas, todo a través de un proceso de socialización en el que intervienen equitativamente tanto alumnos como maestros en un proceso de reconstrucción de conocimiento.

El aprendizaje se conjunta con todos los aspectos sociales que rodean al individuo y lo transforman; el profesor constructivista debe tener claro el proceso de enseñanza y aprendizaje, su relación con el contexto y la interacción social del alumno, pero también debe desarrollar competencias profesionales que lo ayuden a enfrentar el devenir cotidiano de su práctica educativa. Perrenoud (como se citó en Díaz Barriga y Hernández, 2010) menciona que pueden ser diversos los tipos de competencias que los docentes desarrollen y propicien en ellos una práctica reflexiva, significativa y situacional, que contribuyan a su formación continua, permitiéndole analizar sus prácticas, fijarse metas, entender desafíos, y proponer soluciones de índole educativo.

Las competencias mencionadas por Díaz Barriga y Hernández (2010) son:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de aprendizajes
- Implicar a los alumnos en sus propios aprendizajes y trabajo
- Trabajar en equipo

- Participar en la gestión de la escuela o centro de trabajo
- Utilizar las tecnologías de información y comunicación
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua
- Informar e implicar a los padres de familia.

Poseer las competencias profesionales antes mencionadas permite al docente aprender de su práctica educativa que lo llevan a hacer cambios con respecto a su actividad docente, así como a maximizar el impacto que tienen en el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos. Las competencias representan un reto en el proceso de formación de docentes debido a que no sólo el docente debe enfocarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que, a través de su propia práctica, debe reconstruirse en el seno de la comunidad donde se desarrolla (Wenger, 2001).

2.3.2 Implicaciones del aprendizaje significativo en la enseñanza.

Las situaciones de aprendizaje que se realizan bajo una visión constructivista (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Vygotsky, 1978) están dirigidas a la reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que poseen los alumnos; asimismo, existe una visión del aprendizaje situado dentro de una comunidad con un proceso de mediación entre novatos y expertos bajo un aprendizaje guiado, cooperativo y recíproco. El constructivismo se enfoca en alcanzar procesos psicológicos superiores utilizando la resolución de problemas determinados por conocimientos y experiencias previas que ayuden a la interiorización y apropiación de los procesos de aprendizaje.

Ausubel (1976) distingue dos tipos de aprendizaje que ocurren dentro del aula: uno es por recepción y otro por descubrimiento. El aprendizaje por recepción se caracteriza por ser un proceso lineal de maestro a alumno, la memorización se utiliza como proceso de internalización de información y es muy útil en el aprendizaje de campos establecidos de conocimiento. Por otro lado, el aprendizaje por descubrimiento implica que el alumno descubra lo que va a aprender, el aprendizaje se desarrolla en la formulación de conceptos o al resolver problemas o tareas, y es muy útil en los campos donde no hay respuestas unívocas (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

A la interacción entre estos dos tipos de aprendizaje se le denomina *situaciones del aprendizaje escolar* (Ausubel, 1976) y no deben ser vistas como formas aisladas de aprendizaje, sino todo lo contrario: son complementarias y ocurren en todo proceso de aprendizaje. Asimismo, estos dos tipos de aprendizaje están presentes en todo contexto escolar porque encuentran puntos en coincidencia, como sería el caso de los aspectos formativos de la lengua aprendidos de forma memorística y el descubrimiento de nuevas estructuras: hay una interrelación de aprendizajes, ya que existe un entramado de conocimientos.

En las prácticas educativas de los maestros hay una prevalencia al aprendizaje por recepción y en poca medida se impulsa el aprendizaje por descubrimiento o significativo; aunque, como ya lo hemos mencionado, es importante enfatizar el aprendizaje significativo por encima del aprendizaje por recepción, ya que permite la adquisición de conocimiento de forma organizada y se relacionan con los conocimientos previos del alumno. Para que el profesor genere prácticas educativas donde se favorezca el aprendizaje significativo debe cumplir con las siguientes condiciones (Díaz Barriga y Hernández, 2010): “que la nueva

información se relacione de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, en función de su disposición (motivación y actitud) por aprender y la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje” (p. 334).

El profesor necesita conocer tres cuestiones importantes al preparar su clase. La primera tiene que ver con el alumnado y sus actitudes hacia la materia, como son sus motivaciones por aprender, sus conocimientos y experiencias previas de aprendizaje y, finalmente, los procesos de desarrollo intelectual, así como sus capacidades cognitivas. Como segundo punto, el docente necesita conocer los contenidos de enseñanza logrando presentar dichos conocimientos organizados, interrelacionados, con el conocimiento previo de los alumnos, y jerarquizados; nunca como datos aislados y sin orden. Por último, el conocimiento sobre el material utilizado como herramienta de construcción de conocimiento es fundamental porque debe tener un significado lógico, debe conectar con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos y proveer estructura, interrelación y organización del contenido.

El enfoque constructivista y el aprendizaje significativo nos conducen a revalorar el aprendizaje no sólo como un acto cognitivo individual, sino como una actividad social y contextualizada. Igualmente, estas teorías revaloran la enseñanza en función de prácticas que sean significativas, relevantes con el contexto social y organizados con fines de construcción de conocimiento situado, empleando estrategias que fomenten el aprendizaje colaborativo. Conviene que el profesor entienda las teorías antes de tomar decisiones sobre sus prácticas educativas con la finalidad de reflexionar sobre su intencionalidad, selección y tratamiento de los contenidos de la materia, la formulación didáctica de actividades a desarrollar, las

estrategias de aprendizaje significativo y los mecanismos de evaluación, elementos juegan un papel protagónico en las situaciones en la que el aprendiz adquiere el conocimiento.

2.2.3 Conocimientos y creencias: *teacher cognition*.

Con la finalidad de orientar la investigación hacia la enseñanza de inglés como lengua extranjera y relacionar su significado con el contexto en el cual se desarrolló esta investigación, se utilizó el concepto *Teacher cognition* de Borg (2003), el cual retoma tanto las concepciones y las creencias como aquella acción observable e inobservable del proceso de enseñanza aprendizaje y que impacta directamente en la enseñanza de idiomas.

El término *teacher cognition* (cognición del maestro) nos da un acercamiento entre las concepciones y la enseñanza, puesto que Borg (2003) la define como aquella dimensión inobservable de los maestros que dicta su actuar o su práctica educativa. Si indagamos en la definición de Borg (2003) entendemos que los conocimientos, teorías, creencias, actitudes perspectivas y experiencias, adquiridas consciente o inconscientemente, conforman dicha cognición y que afectan directamente en la toma de decisión en todos los niveles del proceso educativo como son la planificación de clase, el desarrollo de la clase, la actitud hacia los alumnos y hasta la aprobación de un currículum escolar.

Phipps y Borg (2007) describen las características de la naturaleza de la cognición del maestro y la relación que existe entre lo que realiza el profesor tanto en su vida académica como en su vida personal.

La cognición del maestro:

1. puede ser influenciada fuertemente por su propia experiencia como aprendiz

2. actúa como un filtro con el cual el maestro interpreta nueva información y nuevas experiencias
3. puede influenciar a largo plazo lo que el maestro realiza en el salón de clases
4. está muy arraigada y hay una resistencia al cambio
5. No siempre reflejan lo que el maestro hace en el salón de clases
6. Interactúan bidireccionalmente con las experiencias

Es por esta razón que en esta investigación definiremos las concepciones como conocimientos, creencias y experiencias que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje, las cuales se reestructuran de las experiencias que los sujetos obtienen durante el proceso educativo.

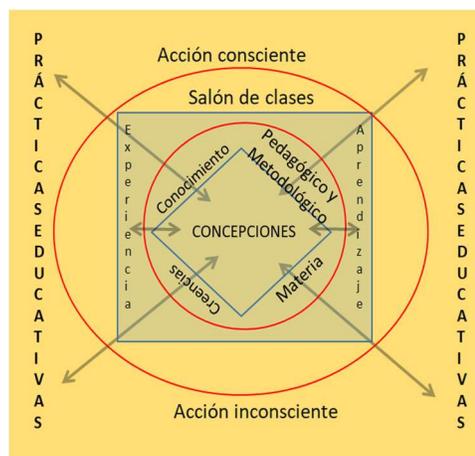


Figura 9. La figura representa la interacción existente entre los conocimientos pedagógicos y metodológicos, las concepciones y su reestructuración durante la aplicación de la teoría en el salón de clases. Creación propia.

Como se aprecia en la figura 9, las concepciones se reestructuran a partir de la interacción existente entre los conocimientos de carácter pedagógico-metodológico, los conceptos relacionados con la materia que imparte, las creencias de los profesores sobre su

labor docente; y, por otro lado, las experiencias de enseñanza-aprendizaje que han tenido durante su vida.

Las concepciones del docente se encuentran en un ciclo de reestructuración continua que cambian tomando como base la interacción del individuo con el contexto social en el cual se encuentra inmerso, por lo que es importante mencionar que no sólo el contexto escolar es importante, sino también el contexto sociocultural. Pérez Gómez (1998) nos explica que la cultura docente está formada por los docentes como grupo social, como gremio profesional y se define como el grupo de creencias, valores hábitos y normas dominantes que existen en el contexto donde se desarrollan profesionalmente. Como bien hemos establecido la cognición del maestro no surge sólo de lo que el profesor conoce de su materia, su metodología de enseñanza y sus experiencias de forma aislada, sino también de la relación directa que tiene con el ambiente social que lo rodea, y específicamente, con la cultura social que existe dentro de la institución. La cultura social del docente debe ser comprendida a partir del entendimiento de la institución en la que laboran los maestros, el currículm, los materiales que se utilizan para el proceso de enseñanza, así como las condiciones materiales, políticas y sociales en las que participan los docentes (Pérez Gómez, 1998).

El conocimiento del docente emerge desde la puesta en práctica de sus conocimientos en un proceso reflexivo, de construcción, y reconstrucción de su práctica educativa, en el cual el docente indaga las condiciones sociales, políticas, académicas y personales que conforman la situación educativa en la que participa; todos estos factores se encuentran inmersos en la cultura académica del docente que influyen en las decisiones al planear clase, impartir clase y aún después de clase, cuando reconfigura su cognición.

El maestro como sujeto (Anzaldúa, 2009) “es una organización compleja, dinámica, abierta, en recomposición constante, desde el devenir de las relaciones que sostiene en un proceso creativo con lo que el colectivo ha instituido como sociedad” (p. 355). El maestro significa su práctica educativa a partir de la subjetivación del mundo y del contexto que lo rodea. Dicho de otra manera, el maestro da significado a su quehacer docente en función de la construcción y asimilación de la realidad social que conforman su realidad.

La cognición de los maestros y su relación con las prácticas educativas implica un cambio en los procesos de subjetivación. El maestro cambia su cognición transformado, adquiriendo y cambiando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras psicosociales para desempeñar prácticas educativas determinadas (Anzaldúa, 2009).

La cognición del maestro guiará el estudio con la finalidad de vislumbrar cuáles son las concepciones de los maestros de lenguas extranjeras y cómo éstas afectan las prácticas educativas que se desarrollan en el salón de clases; es importante mencionar que la enseñanza surge por la integración del pensamiento (las concepciones) con la acción (la práctica educativa).

2.4 Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas

2.4.1 Perspectivas en la enseñanza de lenguas.

Durante el último siglo han surgido diferentes métodos y enfoques sobre la enseñanza de idiomas como segunda lengua o lengua extranjera. El objetivo de este apartado es presentar

una visión integral de los métodos más importantes, así como destacar en ellos las características más relevantes con el objetivo de distinguir cada uno de los métodos y enfoques que han existido y que tienen un impacto en las prácticas educativas de los profesores de lengua. Los métodos o enfoques aquí mencionados son conocimientos que han formado parte de su proceso de formación docente y que han sido parte de la cultura educativa que los rodea. Las concepciones, que los maestros tienen sobre las cuestiones metodológicas de la enseñanza del inglés, tienen un impacto significativo en las prácticas docentes que se llevan a cabo en el salón de clases porque con sus conocimientos metodológicos toman decisiones sobre las actividades a realizar.

Es importante aclarar que en esta investigación definimos el término método como toda práctica pedagógica general que incluye especificaciones de cómo aprender una lengua y cuyos objetivos son meramente lingüísticos; asimismo, el método es visto como una técnica o actividad sintética, organizada y estructurada para desarrollar una tarea, o en este caso, la lengua. Brown (2007) menciona que “los métodos tienden a ocuparse principalmente de los roles y comportamientos de maestros y estudiantes y, en segundo lugar, tienen características como objetivos, secuencias y materiales lingüísticos y temáticos. A veces se piensa que son ampliamente aplicables a una variedad de audiencias en una variedad de contextos” (p. 17). Los métodos discutidos son: el método de gramática - traducción, el método directo, el método audiolingual, la suggestopedia, el enfoque natural y el método de respuesta física total.

Asimismo, hablaremos del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas con la finalidad de no sólo hacer un recuento de la evolución de la enseñanza de idiomas si no de igual manera de contrastar los métodos y enfoques que han permeado en la cultura didáctico-pedagógica

de los profesores; podemos decir que el enfoque es la forma en que vemos la enseñanza y el aprendizaje de una lengua desde una perspectiva teórica, de qué es la lengua, cómo funciona la lengua y cómo se puede aprender y enseñar una lengua. Un enfoque es una posición y una creencia teóricamente bien informada sobre la naturaleza del lenguaje, la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y la aplicabilidad de ambas a entornos pedagógicos (Brown, 2007). Asimismo, “un enfoque es axiomático dado que describe la naturaleza de la materia a enseñar” (Richard and Rogers, 1987, p. 45).

2.4.2 Métodos de enseñanza tradicionales.

Los métodos de enseñanza de lenguas están basados en teorías lingüísticas y psicológicas, y han sido categorizados específicamente de acuerdo con categorías lógicas (síntesis, análisis, entre otras.), con el aspecto lingüístico en que se centra (gramático, léxico, fonético, etcétera.), así como en las habilidades de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir). Estos métodos son de suma importancia dado que han aportado características esenciales en los métodos más actuales. A continuación, se presentan los métodos tradicionales más conocidos.

2.4.3 Método de gramática – traducción (G-T).

Éste es el método más antiguo de todos; usados durante los siglos XVIII y XIX y fue utilizado para la enseñanza de las lenguas clásicas como el latín y el griego. Este método se enfoca en la explicación gramatical, memorización de vocabulario y en la explicación de declinaciones y conjugaciones utilizando la traducción de textos y ejercicios escritos. La traducción de una

lengua a otra servía como técnica general para el entendimiento de las palabras, formas y estructuras gramaticales de la lengua que se aprendía. Prator y Celce-Murcia (como se citó en Brown: 2007) enlistan las características más importantes de este método:

- Las clases se imparten en la lengua materna y hay poco desarrollo de la lengua meta.
- Se enseña mucho vocabulario, pero de forma aislada, no en contexto.
- Las explicaciones gramaticales se enfocan en la forma y la inflexión de las palabras.
- La lengua se practica a través de ejercicios gramaticales y léxicos.
- Los ejercicios se enfocan en traducir oraciones descontextualizadas a la lengua materna.
- Se da poca atención a la pronunciación.

Brown (2007) menciona que este método es muy popular dado que requiere poca habilidad por parte del maestro, no se necesita hablar la lengua que se enseña, se tiene un mayor control sobre la clase, es fácil crear exámenes de reglas gramaticales y traducción, y ayuda a los alumnos a entender la parte estructural del idioma. Este método no tiene ningún soporte teórico. No hay literatura que ofrezca una justificación que intente relacionar las cuestiones psicológicas, lingüísticas y educativas.

2.4.4 Método directo.

El método directo, a veces llamado método natural, sólo utiliza la lengua meta para la enseñanza del idioma. Este método parte de la premisa de que la enseñanza de la segunda lengua se debe aprender como la primera lengua a través de interacción oral, uso espontáneo del lenguaje, sin traducción entre los dos idiomas, y poco o nulo análisis de las reglas gramaticales.

Richards y Rodgers (como se citó en Brown: 2007) resumen las características importantes del método directo:

- La clase se imparte en la lengua meta.
- La gramática se enseña inductivamente.
- Los temas son introducidos y enseñados a través de modelos orales.
- El vocabulario concreto es enseñado a través de demostraciones, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto es enseñado por medio de asociación de ideas.
- Se desarrolla la producción oral y la comprensión auditiva.
- Se enseña el uso correcto de la gramática y la buena pronunciación.
- Corrección inmediata de los errores de pronunciación y gramatical.

El uso de textos escritos es introducido hasta que el alumno haya adquirido un buen manejo del idioma de la misma forma que lo hacen los aprendices de una primera lengua. La escritura es introducida hasta después de la introducción de textos impresos y la traducción y la gramática son evitadas porque esto implicaría el uso de la primera lengua.

2.4.5 Método audiolingual.

Este método, también conocido como aural-oral, está enfocado en gran parte a la actividad oral, pronunciación, ejercicios mecánicos y conversaciones prácticas sin utilizar ningún tipo de explicación gramatical y si utilizar la traducción. El método audiolingual está basado firmemente en teoría lingüística y psicológica. Se busca que el individuo aprenda vocabulario a través de la asociación de la palabra hablada y principalmente usando la repetición.

Brown (2007) presenta los puntos más importantes del Método Audio Lingual:

- El material nuevo se presenta en forma de diálogo.
- Las estructuras se enseñan usando ejercicios de repetición.
- Hay poca explicación gramatical. La gramática se enseña de forma inductiva y no se dan explicaciones deductivas.
- El vocabulario enseñado es limitado y se enseña en contexto.
- Se hace uso de audios, laboratorios de idiomas y materiales visuales.
- La pronunciación es un aspecto importante en este método.
- Los alumnos hacen un gran esfuerzo en no producir errores al hablar.
- Hay una gran tendencia en manipular el lenguaje e ignorar el contenido.

No se le da importante a la parte racional y consciente del aprendizaje (Hernández, 2006); el aprendizaje ocurre entre el estímulo y la respuesta. Cuando el aprendiz puede dar la respuesta deseada o correspondiente al estímulo, se asume que él ha aprendido esa conexión.

2.4.6 Suggestopedia.

Este método está basado en la psicología Lozanov (1979) consideraba que el cerebro humano puede procesar grandes cantidades de información si se dan las condiciones idóneas para el aprendizaje. Lozanov (1979) define la suggestopedia como un sistema de instrucción que intenta llegar a la libertad interna y la autodisciplina basada en la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas. En este método se sienta a los alumnos en muebles cómodos, se escucha música barroca, instrumental o clásica mientras los estudiantes escuchan diálogos esperando que los alumnos lleguen a una mejor asimilación del vocabulario.

Características principales de la suggestopedia:

- El aprendizaje es facilitado en un ambiente cómodo.
- El aprendizaje periférico se promueve a través de la presencia de material visual en el salón de clases como son explicaciones gramaticales, vocabulario o expresiones idiomáticas.
- El maestro asume un rol de completa autoridad y control en el salón de clases.
- Los alumnos asumen roles y nombres en la lengua meta.
- Música suave es introducida de fondo para fomentar la relajación mental.
- Los errores son tolerados y se da énfasis en el contenido y no en el significado. La gramática y el vocabulario son presentados de forma implícita.
- La música, el drama y las artes son integradas en el proceso de enseñanza lo más posible.

La suggestopedia enfatiza el desarrollo de la memoria y expone a los alumnos a diferentes ambientes psicológicos con el objetivo de introducirlos en el contexto del idioma y se sienta cómodo y confiado para empezar a usar la lengua.

2.4.7 Método de respuesta física total (RFT).

Este método es desarrollado por Asher (1977) y se aprende a través de acciones y respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos. El método utiliza el modo imperativo desde niveles básicos hasta niveles avanzados.

Las características más importantes del método son:

- El maestro dirige y los alumnos actúan en respuesta. “El instructor es el director de la escena en la cual los alumnos son los actores” (Asher, 1977, p. 43).
- La comprensión oral y los estímulos físicos se dan a través de la producción oral.
- Cuando es posible, el humor es usado para hacer la lección más agradable para los alumnos.
- Los alumnos no son obligados a hablar hasta que se sientan listos y confiados para hacerlo.
- La gramática y el vocabulario son enfatizados sobre las otras áreas del lenguaje.
- La producción oral es enfatizada más que la producción escrita.

Las metodologías citadas anteriormente están basadas en una teoría del aprendizaje conductista donde se trata el lenguaje como un conjunto de hábitos y como una forma de conducta social. El objetivo de la formación se ve en términos de la transmisión de conocimientos y su automatización. Asimismo, los enfoques didácticos se focalizan en la normativa de la lengua donde hay un énfasis en ejercicios de comprensión y repaso de contenidos lingüísticos sin enfocarse en el uso contextualizado y funcional de la lengua. El enfoque conductista enfatiza “eventos del entorno y consecuencias de la conducta, fomenta la motivación extrínseca mediante el reforzamiento de sistemas de recompensas, incentivos y castigos” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, P. 55).

2.5 Adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera

Los conceptos de adquisición y aprendizaje han sido utilizados para describir el proceso por el cual un aprendiz atraviesa al interiorizar una lengua diferente a su lengua materna. No obstante, es importante definir cada uno de estos conceptos para dar claridad de cómo impactan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y al mismo tiempo entender su interrelación en dicho proceso.

2.5.1 Adquisición

Dentro de las teorías de la adquisición de la lengua extranjera (LE) se encuentra la teoría del *input* de Krashen, la cual está conformada por la distinción entre a) adquisición y aprendizaje, b) la hipótesis del orden natural, c) el monitoreo, d) la hipótesis del *input* y e) la del filtro afectivo:

- a) Como hemos mencionado (Krashen, 1985) establece que la adquisición es un proceso natural que ocurre cuando un aprendiz está en contacto con la lengua meta y la desarrolla a través del uso y el contacto con proveedores del lenguaje, que le facilitan dicho proceso de adquisición. El aprendizaje lo define como aquel proceso formal y consciente que se da en un salón de clases y que es delimitado a estructuras de la lengua y la corrección de errores.
- b) Sobre la hipótesis del orden natural se establece que hay una secuencia de adquisición de elementos gramaticales, y dicha secuencia es universal, no importando la lengua materna del individuo.
- c) Se establece como monitoreo a la modificación de patrones del habla donde el centro de atención está en la forma, donde el hablante está más interesado en cómo lo dice y no en lo que dice. De acuerdo con Johnson (2008), el proceso de monitoreo ocurre según el contexto en el que se encuentra el hablante y es resultado de lo que éste ha aprendido con la finalidad de autocorrección en el lenguaje hablado o escrito.
- d) Sobre el *input* Krashen (1985) menciona que el aprendiz de una lengua necesita a un proveedor que modifique su lenguaje con la finalidad de proveer un *input* comprensible y que ayude al aprendiz a desarrollarse por encima de su capacidad actual; a lo que Krashen llama *input + 1*.
- e) El filtro afectivo es central y de gran importancia para el *input* dado a la interacción existente entre el usuario y el entendimiento de la lengua. Cuando el filtro afectivo es bajo tienen menor nivel de ansiedad por lo que se desarrollan más fácilmente, actúan con mayor confianza y son más perceptivos a la lengua. Sin embargo, si el filtro

afectivo es alto, los aprendices marcan un rechazo al aprendizaje de la lengua y a su uso.

A pesar de la fortaleza de la teoría del *input* estructurado de Krashen, hubo autores que plantearon una teoría similar al *input*, pero específicamente sobre el *output* (Swain, 1985) donde dicha teoría se enfoca en la producción del lenguaje. Johnson (2008) menciona que percibir y producir una lengua es completamente diferente. Asimismo, surge la hipótesis de la interacción donde el *input* y el *output* (Allwright, 1984; Long, 1983) juegan un papel interactivo en el desarrollo de la lengua porque la lengua se desarrolla en el uso cotidiano a partir de la interacción con el otro; es decir desde la negociación de significados.

2.5.2 Aprendizaje

Las teorías cognitivas aportan los conceptos de la adquisición del conocimiento declarativo y procedimental, así como de automatización y reestructuración que están relacionados con la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Estos conceptos refuerzan la competencia comunicativa porque ésta no sólo se enfoca en la comunicación, sino que también hay competencias que deben ser desarrolladas e integradas tales como la competencia lingüística, sociolingüística, discursivas y estratégica.

El conocimiento declarativo se puede entender como el conocimiento teórico que uno tiene sobre la lengua; es decir, el conocimiento memorizado de las estructuras formales, sin llegar aún a su aplicación o a lograr el acto comunicativo, o a lo que llamamos etapa procedimental.

Para poder llegar al acto comunicativo es importante desarrollar destrezas de bajo y alto nivel con el objetivo de volver automático el proceso de comunicación. Se define *destrezas de bajo nivel*, si nos referimos a la lengua, a los conocimientos lingüísticos, socioculturales, discursivos, así como estratégicos. Las *destrezas de alto nivel* corresponderían a la producción de discursos hablados o escritos y a su entendimiento de manera adecuada. Es importante llevar a los estudiantes de la destreza procedimental a la declarativa con la finalidad de crear la automatización del lenguaje y en un momento tratar de reestructurar su conocimiento.

2.5.3 Relación entre aprendizaje y adquisición

Johnson (2008) explica que hay una relación entre el conocimiento declarativo y conocimiento procedimental con el aprendizaje y la adquisición. La vía del aprendizaje comienza con el conocimiento declarativo y avanza al procedimental, por lo que se hace énfasis en que sin conocimiento declarativo no existiría conocimiento procedimental y viceversa. El desarrollo de la lengua puede generarse desde el conocimiento declarativo o desde el conocimiento procedimental; “Si el punto de partida es el conocimiento declarativo, la tarea es mantenerlo y procedimentalizarlo. Pero si el punto de partida es el conocimiento procedimental, entonces la tarea es mantenerlo y declarativizarlo” (Jonhson, 2008, p. 89).

Como podemos apreciar, tanto la instrucción formal (aprender sobre los componentes lingüísticos) e informal (aprender a utilizar el lenguaje) juegan un papel importante en el desarrollo de la lengua extranjera; se requiere un enfoque que enfatice el desarrollo tanto del aprendizaje y la adquisición con la finalidad de beneficiar el proceso de

enseñanza de idiomas. Los profesores de lengua deben enfocarse tanto en las cuestiones lingüísticas como en las cuestiones comunicativas y funcionales; una combinación de ambas traería más beneficios al proceso de enseñanza de idiomas que solamente enfocarse, de forma aislada, a una de éstas.

2.6 Enfoque comunicativo

Las cuatro habilidades lingüísticas han sido vistas como entidades aisladas sin tener en cuenta que las habilidades orales (escuchar y hablar) y las habilidades escritas (leer y escribir) juegan un papel importante en el proceso de comunicación dado que se interrelacionan y se ponen en práctica durante diferentes procesos comunicativos. La función de la lengua es comunicar y entender ideas, pedir e intercambiar opiniones, describir sentires y/o necesidades; es cualquier interacción de forma oral y escrita en la cual las personas quieren saber del mundo que les rodea.

La comunicación se lleva a cabo de forma oral y escrita, por lo que la lengua es un medio de comunicación que nos permite (Prado Aragonés, 2004):

- Entender el mundo que nos rodea e interpretar la realidad social de forma oral y/o escrita.
- Organizar nuestras ideas, pensamientos, planificar y orientar nuestras actividades y las de otros.
- Comunicarnos con el prójimo con la finalidad de expresar, sentimientos, ideas, así como comprender a los demás.

- Dar a conocer el mundo que nos rodea a través la explicación de la cultura, historia e idiosincrasia del grupo social al que pertenecemos.

La comunicación ocurre en diferentes contextos sociales, como son el académico, laboral, personal e informal, en los cuales hoy un individuo no puede desenvolverse socialmente sin el conocimiento y uso de las estructuras de la lengua; es de importancia desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) en los alumnos con el objetivo de que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua sean de carácter reflexivo y que la lengua misma funcione como medio del proceso educativo.

Goodman (1996) nos dice que, a cualquier nivel, el idioma es formado por la necesidad que existe de que el idioma funcione como medio de comunicación a nivel social; podemos dar sentido a los textos escritos y orales si entendemos y seguimos las convenciones de la lengua. Si vemos el lenguaje como ese sistema de comunicación humana que nos permite desenvolvemos en sociedad y que nos ayuda a entender, organizar e interpretar nuestros conocimientos, entonces debemos ver el lenguaje como el medio por el cual se desarrolla la lengua misma.

Chomsky (1980) en su publicación *Sintáctica y semántica en la gramática generativa* describe y clasifica las estructuras de la lengua, introduciendo el concepto de *competencia lingüística*, que define como aquellas operaciones gramaticales interiorizadas en el hablante que le permiten producir y comprender oraciones gramaticalmente correctas. Desde dicho acontecimiento, Hymes (1972) define *la competencia comunicativa* como aquella habilidad de usar la gramática en una gran variedad de situaciones comunicativas que incluyen aspectos sociolingüísticos. Desde la perspectiva de Hymes, una persona que desarrolla la competencia

comunicativa adquiere conocimientos lingüísticos, culturales y habilidades para usar la lengua. Las personas que aprenden una segunda lengua en el país donde se habla la lengua desarrollan habilidades lingüísticas; de esta forma comprenden los aspectos culturales que influyen en las prácticas sociales del país.

El objetivo del enfoque comunicativo (EC) es el desarrollo de la competencia comunicativa y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de forma que se interrelacionen tanto la comunicación como las estructuras de la lengua; Littlewood (1981) expresa que "una de las características de la enseñanza comunicativa es poner atención a los aspectos funcionales y a los aspectos estructurales de la lengua" (p. 11).

Si el objetivo principal es establecer la comunicación para aprender la lengua, sus usos sociales, así como su estructura, es esencial crear la necesidad para que los alumnos se comuniquen tanto de forma oral como escrita y que siempre tengan una razón para transmitir sus conocimientos, creencias y opiniones. Prado Aragonés (2004) menciona que el enfoque comunicativo, en la enseñanza de las lenguas, ha puesto de manifiesto que los usos lingüísticos orales y escritos son la base de la comunicación social, y para alcanzar el desarrollo de la competencia lingüística es necesario mejorar los usos lingüísticos tomando en consideración los conocimientos previos y su puesta en práctica a través de la lengua misma. El aprender una lengua no sólo implica el conocimiento de las estructuras formales de la lengua, sino construir un nuevo esquema social, cultural y lingüístico que le permita a la persona comunicarse, entender y darse a entender.

El EC ve el lenguaje como un instrumento activo para la creación de significado más que un sistema de reglas. En otras palabras, ve el lenguaje como un instrumento para crear

significados sociales y no sólo como un conjunto de reglas gramaticales que deben ser memorizadas. Sin embargo, aun cuando el enfoque comunicativo ha permeado en la enseñanza de idiomas por más de 50 años son pocos los maestros que entienden por qué es un enfoque y cuáles son las características que lo componen, lo que ha dado como resultado concepciones erróneas sobre el enfoque y su aplicación.

El objetivo principal de este enfoque (Brown, 2007) sugiere centrarse en todos los componentes de la competencia comunicativa (la gramática, la función de la lengua, los aspectos discursivos, lingüísticos y sociolingüísticos), así como las cuatro habilidades de la lengua en su conjunto y no como habilidades separadas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura).

Richard y Rogers (1986) Breen y Candlin (1980), y Widdowson (1978), iniciadores y principales exponentes del enfoque comunicativo, mencionan las características del enfoque comunicativo:

- a) El lenguaje es un sistema de expresión de significados.
- b) La función principal del lenguaje es la comunicación y la interacción.
- c) La estructura de la lengua refleja su función y uso comunicativo.
- d) Las unidades primarias de la lengua no son las estructuras gramaticales sino su categoría funcional.
- e) Siempre tienen un propósito comunicativo (establecer relaciones, persuadir, preguntar, influir, etcétera.)
- f) Implica el uso del lenguaje oral, al lenguaje utilizado en la habilidad escrita.,

A partir de este enfoque la enseñanza de la lengua debe tener un propósito comunicativo donde la construcción del conocimiento se genere de la interacción donde la reflexión de los alumnos, de manera individual o grupal, se establezca en contextos relacionados a su entorno social, cultural y/o económico. Desde una perspectiva social los seres humanos tenemos la necesidad de comunicarnos y relacionarnos, y nos desenvolvemos en diferentes prácticas sociales establecidas; para Vygotsky (1978) la construcción del conocimiento es el resultado de una actividad social, inmersa dentro de prácticas sociales donde la interacción entre un individuo más capaz y un aprendiz es fundamental. El desarrollo de la lengua desde el enfoque comunicativo ve la importancia no sólo de desarrollar la competencia comunicativa, sino de incluir las cuatro habilidades de la lengua y los aspectos formales de ésta.

2.6.1 Componentes de la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa no sólo comprende la comunicación *per se*: es tener la habilidad de usar la lengua con fines comunicativos y de intercambios de significados socialmente establecidos. De igual manera, la competencia comunicativa no sólo implica, por parte del usuario, conocer las características fonológicas, semánticas, sintácticas, sociales y discursivas de la lengua (habilidades orales), sino también implica aplicarlas a nivel textual, discursivo y social (habilidades escritas). La necesidad de comunicación oral y escrita surgen de querer expresarse como individuo en un contexto social inundado de prácticas orales, escritas y de lectura, por lo que podemos decir que la comunicación no es un accidente o una actividad espontánea, sino una necesidad social.

“El uso de la lengua que incluye el aprendizaje comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos [...]. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias” (Consejo de Europa, 2001).

Desarrollar la competencia comunicativa implica conocer sus componentes porque no se debe dejar de lado ninguno de los aspectos sociales, culturales y lingüísticos. Canale y Swain (1980) aluden que la competencia comunicativa está entrelazada con tres subsistemas que se explican, *grosso modo*, a continuación:

Competencia lingüística. Chomsky (1965) menciona que el ser humano tiene la capacidad innata de producir y comprender, potencialmente, oraciones con una cantidad finita de elementos. La competencia lingüística, establecida por Chomsky, se define como la capacidad del ser humano de conocer y utilizar los recursos formales de la lengua. El ser humano es capaz de reproducir oraciones gramaticalmente correctas utilizando y respetando las características formales de la lengua; podemos decir que es la realización del conocimiento consciente que el alumno aprende y que es capaz de utilizar. La competencia lingüística está compuesta, a su vez, por cuestiones léxicas, gramaticales, semánticas, fonológicas y ortográficas. El conocimiento de los aspectos formales de la lengua y la capacidad de utilizarlas es solamente una parte de los componentes de la competencia comunicativa, que juegan un papel principal dentro del proceso de comunicación.

Competencia sociolingüística. La competencia sociolingüística tiene relación con el uso de la lengua en los diferentes contextos donde el individuo sigue las convenciones sociales para poder entender y darse a entender entre personas de diferentes culturas. Crystal (2000) menciona que la competencia sociolingüística es aquella interacción existente entre el idioma, la estructura y su función. La competencia sociolingüística comprende los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. Las características mencionadas se relacionan específicamente con el uso de la lengua en contextos socialmente establecidos. El desarrollo de la competencia sociolingüística se puede generar del uso de la lengua y de su función comunicativa. El Marco Común de Referencia de las Lenguas (2010) menciona que debe hacerse desde “a) la exposición a la lengua auténtica utilizada adecuadamente en su entorno social, b) seleccionando o construyendo textos que ejemplifiquen los contrastes sociolingüísticos entre la sociedad de origen y la sociedad meta y c) dirigiendo la atención del alumno a los contrastes sociolingüísticos conforme se van dando en el proceso de aprendizaje, explicándolos y discutiéndolos” (p. 232).

Competencia pragmática. Ésta se refiere al conocimiento del discurso adecuado que tienen los interlocutores y del contexto en donde se produce el acto comunicativo; es decir, saber utilizar la lengua situacionalmente. La competencia pragmática incluye subcompetencias que marcan el éxito en el proceso conversacional; las cuales son: discursivas (capacidad del hablante para formar oraciones coherentes), organizacionales (conocimiento de las normas de organización de la información en cuestión a narraciones, exposiciones, anécdotas,

argumentaciones, chistes, etcétera..) y funcionales (habilidad del hablante de utilizar el lenguaje para expresar determinadas funciones formales e informales de interacción social.

Desarrollar la competencia comunicativa “no es sólo cuestión de saber qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones concretas. Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión” (Consejo de Europa, 2001).

El desarrollo de la competencia comunicativa y sus subcompetencias deben estar implícitas durante todo el desarrollo de la lengua y de las habilidades lingüísticas que la conforman. Cuando aprendemos un idioma, sea primera o segunda lengua, hay habilidades o destrezas que deben ser desarrolladas con el objetivo de lograr la realización de la persona a nivel social y personal. Las habilidades lingüísticas, conformadas por la comunicación oral y la comunicación escrita, son esenciales en el proceso de aprendizaje de los individuos, a través de éstas recibimos información, la procesamos, le damos sentido según nuestro conocimiento y nuestro contexto sociocultural y, finalmente, la expresamos en función de lo que conocemos del mundo.

2.6.2 La comunicación oral y la comunicación escrita.

Cuando aprendemos un idioma, sea primera o segunda lengua, hay habilidades o destrezas que deben ser desarrolladas con el objetivo de lograr la realización de la persona a nivel social y personal.

Es importante que los maestros de lengua conozcan los principios didácticos de cada una de las habilidades lingüísticas porque ello da sustento a la enseñanza de lenguas desde

una perspectiva comunicativa y funcional (Hymes, 1972; Littlewood, 1981; Prado Aragonés, 2004; Widdowson, 1978). Asimismo, es importante que los profesores conozcan las diferencias y las peculiaridades entre la expresión oral y la expresión escrita debido a sus condiciones estructurales, su código, sus reglas y sus características funcionales.

Prado Aragonés (2004) menciona que “la comunicación se da de forma oral o escrita y ésta es la suma de las cuatro habilidades lingüísticas que los hablantes de una lengua ponen en práctica en función de cuál sea su papel en el proceso de comunicación” (p. 465).

Si analizamos el mapa conceptual que propone Prado Aragonés sobre la comunicación (ver esquema 6) podemos identificar que la comunicación está formada por las habilidades lingüísticas orales y escritas y que, a su vez, se dividen en subhabilidades; que son escuchar y hablar para las habilidades orales, y leer y escribir para las habilidades escritas. A un cuando se hace la división de las habilidades, éstas trabajan de forma interrelacionada durante el proceso comunicativo. De ahí la importancia de conocer a fondo sus particularidades, pero, principalmente, el tipo de estrategias metodológicas que nos ayudan a desarrollar cada una de estas habilidades lingüísticas.



Figura 10. La figura representa las habilidades lingüísticas de la comunicación y que están compuestas por las habilidades orales y las habilidades escritas. Tomado de *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* por Prado Aragonés 2004 p. 121.

La comunicación oral. El desarrollo de la comunicación oral está constituido por normas pragmáticas donde hay una relación entre los alumnos y el maestro con la finalidad de llegar a un proceso de comunicación satisfactorio. Durante este proceso participan varios principios de comunicación como son el de cooperación y de alternancia, los cuales contribuyen a que los participantes logren el propósito comunicativo.

En el aula diferentes estrategias discursivas se pueden utilizar para desarrollar la oralidad, en lengua materna o lengua extranjera, con el objetivo de que el diálogo que existe entre alumnos y entre profesores y alumnos sirva como vehículo de intercambio donde surja el aprendizaje a través de la interacción social.

Las estrategias discursivas para el desarrollo de la oralidad que pueden utilizarse dentro del aula son los diálogos, las exposiciones, los debates, las recitaciones y las dramatizaciones. Estas estrategias ayudan a desarrollar en los alumnos seguridad a la hora de enfrentarse en diferentes contextos orales, el manejo de estrategias para expresar sus ideas de forma coherente y organizada, la planificación del discurso según el contexto dado, el pensamiento crítico, el desarrollo de la personalidad, y todas, en su conjunto, la capacidad de comunicación de forma eficaz.

LA LENGUA ORAL

La comprensión oral: la habilidad de escuchar

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN ORAL

<i>Reconocer</i>	<ul style="list-style-type: none">o Identificar sonidos.o Discriminar los sonidos articulados de los que no lo son.
<i>Seleccionar</i>	<ul style="list-style-type: none">o Distinguir las palabras relevantes de las que no lo son.o Agrupar los diversos elementos en unidades superiores: palabras, sintagmas, oraciones y párrafos.
<i>Interpretar</i>	<ul style="list-style-type: none">o Interpretar el contenido del discurso, las ideas significativas y el sentido global.o Comprender la interacción comunicativa, así como el registro utilizado y la variante dialectal.o Distinguir las ideas secundarias y detalles y relacionarlas con las principales.o Captar lo que no se dice explícitamente y el doble sentido.o Entender la estructura y organización del discurso.o Captar el tono del discurso e interpretar los signos no verbales: entonación, volumen, miradas, gestos, movimientos, etc.
<i>Anticipar</i>	<ul style="list-style-type: none">o Ser capaz de anticipar el tema y el estilo del discurso.o Saber prever lo que se va a decir.
<i>Inferir</i>	<ul style="list-style-type: none">o Ser capaz de extraer información del contexto comunicativo.
<i>Retener</i>	<ul style="list-style-type: none">o Recordar la información más relevante a corto y a largo plazo, utilizando los diversos tipos de memoria: visual, auditiva, olfativa, etc.

Figura 11. La figura representa estrategias de la comprensión oral tomado de *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* por Prado Aragonés 2004 p. 224.

Es importante señalar que la expresión oral está conformada por la comprensión auditiva y la expresión oral, las cuales, en su conjunto, hacen un “proceso complejo de recepción e interpretación de la formación por parte del receptor en un contexto de comunicación concreto; donde se ponen en práctica subhabilidades o estrategias” (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p.105).

Prado Aragonés (2004) menciona seis subhabilidades (ver figura 11) que se deben desarrollar en la comprensión oral y que interactúan en diferentes niveles de la lengua para cubrir necesidades comunicativas. El desarrollo y puesta en práctica de estas subhabilidades se debe dar a través de actividades variadas, funcionales y lúdicas, donde el alumno exprese sentimientos, pensamientos, actitudes, valores y concepciones de carácter personal logrando

así fomentar estrategias que ayuden a los alumnos a constituir aspectos esenciales en el proceso de comunicación.

La comunicación escrita. A partir del mapa conceptual que propone Prado Aragonés (figura 10), es importante hacer la observación de que las cuatro habilidades de la lengua se presentan de la manera en que se van desarrollando; es decir, en un primer momento todos tenemos contacto con la lengua de forma natural, en el vientre de nuestra madre, y al nacer empezamos a comunicarnos gracias al *input* que recibimos durante los últimos tres meses de gestación. En una segunda fase, después de los 5 años, durante la educación primaria empezamos a aprender el código que nos ayuda a ampliar nuestra capacidad de comunicación. Halliday (como se citó en Prado Aragonés,) menciona que” el uso del lenguaje escrito constituye una extensión de los contextos, las situaciones y las funciones en que se utiliza el lenguaje oral” (p.189).

Durante el desarrollo cognitivo de los niños, las habilidades de leer y escribir se desarrollan desde los procesos de reconocimiento de sonidos y grafías, de la comprensión de significados, de la intención comunicativa y del contexto en el que la lengua es utilizada; la comunicación escrita es un proceso creativo que genera nueva información.

Lo anterior nos lleva a vislumbrar que las cuatro habilidades de la lengua se interrelacionan durante el proceso de desarrollo de la lengua y que éstas se van desarrollando durante diferentes momentos de nuestra vida. La comunicación oral se da de forma natural y la comunicación escrita se da mediante un proceso sistemático, interactivo, creativo y

planificado, donde la escritura y la lectura se complementan y, al mismo tiempo, se desarrollan.

Sin embargo, el desarrollo de la lecto-escritura no es sólo un proceso reducido a relacionar letras con sonido, sino un proceso en el cual los sonidos y las grafías se integran en unidades significativas, como sintagmas, oraciones, párrafos y textos; y que son comprendidos con los conocimientos previos que aporta el usuario (Prado Aragonés, 2004).

Colomer y Camps (2019) y Prado aragonés (2004) mencionan las características de un buen lector que entiende el texto:

- El lector identifica las ideas principales del texto.
- Sintetiza la información.
- Identifica información de acuerdo con el tipo de texto (literarios, informativos, publicitarios, personales, administrativos, etcétera.)
- Utiliza sus conocimientos previos para dar significado al texto.
- Ha desarrollado las estrategias para leer un texto (formulación de hipótesis, lectura rápida o lectura a profundidad para obtener máxima información del texto, inferencia, obtención de ideas principales, lee entre líneas y comprueba hipótesis).
- Comprende e interpreta correctamente el texto.

Como hemos mencionado, el proceso de lecto escritura es un proceso conjunto e interactivo donde la lectura y la escritura se desarrollan en conjunto. No obstante, la última habilidad en desarrollarse es la escritura y es la que nos permite expresarnos desde el uso del código escrito. La importancia del desarrollo de la escritura radica en el entendimiento de los diferentes usos de la escritura con fines comunicativos.

Asimismo, la escritura debe ser desarrollada tomando como base la familiarización de los alumnos en los diferentes contextos sociales en los que puede ser usada y desde las prácticas discursivas que ayuden identificar el propósito comunicativo. Las estrategias metodológicas que deben guiar la escritura deben incluir todos los conocimientos que intervienen en el proceso como son: culturales, sociales, textuales, discursivos, lingüísticos y metalingüísticos. Aun cuando la escritura es un proceso que se genera de forma individual, es importante generar prácticas de escritura donde se fomente la cooperación, la ayuda entre pares y la ayuda del educador durante el proceso de creación; apoyado por el dialogo del profesor y los alumnos durante todo el proceso de escritura para así fomentar estrategias y habilidades que fortalezcan el proceso.

2.6.3 Elaboración del plan de acción.

A partir de la información obtenida de la primera fase de la investigación-acción práctica, donde se estipula la realización de un diagnóstico con la finalidad de entender la problemática a estudiar, se elaboró la intervención con los maestros utilizando los datos obtenidos en la observación de clases, así como en las entrevistas llevadas a cabo.

El plan de acción tiene como objetivo proveer la reestructuración de las concepciones docentes de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como las prácticas educativas. El plan de acción está conformado por tres acciones principales que son los conversatorios sobre aspectos teóricos, didácticos y metodológicos, las observaciones de clases y un conversatorio cuyo fin es compartir experiencias obtenidas durante los semestres de trabajo; asimismo, se especifican el tiempo de realización de la actividad, los objetivos,

las tareas a realizar por los participantes y la forma de evaluación de las acciones del plan de acción.

La primera acción comprende la realización de los conversatorios abordando temas teóricos, didácticos y pedagógicos sobre la enseñanza del inglés utilizando el enfoque comunicativo; la selección de temas de los conversatorios surgió en base con la información vertida por los maestros sobre los temas de actualización que consideraban relevantes en su formación académica. Algunos de los comentarios de los profesores que se retomaron para la selección de temas fueron:

E1/P1/CC⁹

“Curso de actividades para desarrollar la lengua bajo el enfoque comunicativo orientado específicamente a alumnos de niveles básicos”.

E1/P2/CC

“Curso del desarrollo de la lengua [...]”.

E1/P3/SC

[...] “me parece importante retomar el tema del enfoque comunicativo [...] ya que ciertos términos tienden a olvidarse. También es importante revisar enfoques nuevos y que sean de utilidad en nuestra práctica educativa”.

E1/P4/CC

“¿Cómo desarrollar actividades para que los alumnos hagan uso de las cuatro habilidades de manera, si no simultánea, [...] fluyendo de una a otra?”.

PI/P5/SC

“No sé cómo aplicar el enfoque comunicativo [...] un curso para saber hacerlo”.

⁹ Código de identificación de entrevista

E1: Entrevista 1	PI: Plática informal
P1: Profesor 1	P3: Profesor 3
P2: Profesor 2	P4: Profesor 4
P5: Profesor 5	P6: Profesor 6
CC: Con uso de computadora	SC: Sin uso de computadora

“Actualización [...] (se refiere al idioma inglés) y técnicas del enfoque comunicativo”

Es importante mencionar que los conversatorios fueron diseñados en conjunto con los profesores debido que aportaron sugerencias de temas como son: 1) la revisión y reconceptualización del enfoque comunicativo, 2) el concepto de lengua, 3) el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua y 4) la teoría de enseñanza y aprendizaje; además, propusieron actividades y hasta aspectos logísticos para llevar a cabo los conversatorios en un ambiente amigable y cuyo objetivo fuera la discusión y el debate sobre los temas seleccionados. Recordemos que el conversatorio es una herramienta que nos permite incentivar a los participantes a expresar experiencias, revisar enfoques teóricos metodológicos y a generar aprendizajes significativos a partir de la participación colectiva; asimismo, es considerado un espacio de diálogo abierto y recíproco donde los participantes pueden despejar dudas e inquietudes generadas a partir de sus experiencias académicas, laborales y/o personales.

La segunda fase del plan de acción es la observación de clases debido a que es importante ver si los profesores aplican la teoría y las actividades en clase. Como instrumento de reflexión se les proveyó un cuaderno como diario de campo para apuntar sus actividades, sentires, dificultades y/o éxitos en la aplicación de los temas vistos en el conversatorio.

Finalmente, el plan de acción comprende un conversatorio semanal donde los maestros pueden expresar las dudas o dificultades que se presentaron durante la aplicación del enfoque comunicativo en sus prácticas educativas, así como compartir las actividades que consideraron exitosas y que cumplieron con el objetivo de los seminarios.

Burns (2010) nos menciona que el plan de acción se construye de la información encontrada en el contexto de estudio y está conformado por las diferentes actividades que conllevarán a un cambio en la problemática encontrada. De esta forma, consideramos que el plan de acción es construido a partir de las experiencias, opiniones y aportes de los profesores debido a que el objetivo de la investigación-acción práctica es empoderar a los docentes participantes a partir de la participación en el proceso de investigación y no sólo ser sujetos de estudio. A continuación, se muestra el plan de acción y sus diferentes etapas que se llevaron a cabo durante el semestre 2020-1, 2020-2.

PLAN DE ACCIÓN			
El objetivo general es proveer la reestructuración de las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como las prácticas educativas a través de una experiencia significativa y de reflexión sobre la enseñanza del inglés y los constructos teóricos que la fundamentan.			
ACCIÓN	FECHA	OBJETIVO	TAREA POR REALIZAR
Primer Conversatorio “Enseñanza de la lengua inglesa bajo un enfoque comunicativo: Didáctica de la lengua”.	19 al 22 de agosto 20 hrs.	El objetivo de este conversatorio es analizar los conceptos teórico - metodológicos en la enseñanza del idioma inglés desde un enfoque comunicativo para facilitar el proceso de adquisición de las habilidades lingüísticas de la lengua inglesa.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la discusión sobre los aspectos teóricos y metodológicos de la enseñanza de idiomas. • Fomentar el proceso de reflexión sobre las prácticas que se realizan dentro del aula. • Establecer los conocimientos mínimos sobre las <i>tasks</i>¹⁰ y el enfoque comunicativo. • Crear un ambiente adecuado de trabajo y reflexión donde los maestros compartan sus actividades, así como las experiencias de clase.
Segundo Conversatorio “El aprendizaje por competencias en la enseñanza de lenguas”.	15, 16, 17, 21 y 28 de enero 2020 20 hrs.	El objetivo es que el profesor reflexione sobre la teoría de aprendizaje socio constructivista y su puesta en práctica en la enseñanza de lenguas con el fin de mejorar las prácticas educativas, así como su conocimiento de la teoría de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor analiza las habilidades que los alumnos necesitan desarrollar en el siglo XXI a fin de conocer como las habilidades del siglo XXI son esenciales en la vida académica de los alumnos. • El profesor identifica las funciones del ser docente y de su intervención educativa ante un modelo por competencias con el fin de identificar como las competencias enmarcan en un modelo constructivista. • El profesor infiere desde de la lectura las características esenciales del constructivismo y el

¹⁰ Se define *tasks* como aquella actividad de trabajo que usualmente pertenece a un proyecto final.

			<p>aprendizaje significativo, así como su aplicación en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor valora las características de las actividades significativas a partir del video, y discute sobre su pertinencia en la aplicación del aprendizaje significativo en el aula.
Observación de clases	Durante los dos semestres. En el horario establecido por los participantes.	El objetivo es observar el tipo de prácticas que llevan a cabo en el salón de clases, así como apoyar a los profesores sobre sus planes de clase y la aplicación del enfoque comunicativo y el uso de las <i>tasks</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener información video grabada sobre las prácticas de los profesores. • Verificar que los profesores en verdad ponen en práctica las actividades planteadas en sus planes de clase. • Proveer retroalimentación sobre sus prácticas educativas.
Diario de Campo	Durante los dos semestres.	El objetivo del diario de campo es que los profesores lleven un registro sobre las prácticas educativas que llevan a cabo en el salón de clases y poder compartir durante los conversatorios de discusión	<ul style="list-style-type: none"> • Proveer al profesor con una herramienta que lo ayude a reflexionar sobre sus prácticas educativas en el salón de clases. • Obtener información sobre las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés. • Obtener información sobre sus concepciones y verificar si éstas cambian o no con la puesta en práctica del enfoque comunicativo.
Conversatorio de experiencias	Durante los dos semestres los martes de 12 a 2 pm	El objetivo es compartir las experiencias que los profesores tienen en el salón de clases aplicando el enfoque comunicativo y ajustar el tipo de actividades que realizan. Asimismo, la información será utilizada por los profesores para hacer investigación sobre sus prácticas educativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Proveer ayuda a los profesores. • Ver como los profesores reestructuran sus ideas sobre la enseñanza de lenguas. • Obtener información sobre el proceso de preparación de clases
Pláticas con los maestros y apoyo en la elaboración de actividades bajo el enfoque comunicativo.	Durante los dos semestres. En el horario establecido por los participantes.	El objetivo es apoyar a los profesores a preparar actividades bajo el enfoque comunicativo o por si existieran dudas durante el proceso.	<ul style="list-style-type: none"> • Proveer ayuda a los profesores. • Ver como los profesores reestructuran sus ideas sobre la enseñanza de lenguas. • Obtener información sobre el proceso de preparación de clases
INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN			
Aplicación de instrumentos de evaluación	Durante la aplicación del plan de acción	El objetivo es obtener información para la evaluación del plan de acción.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Pláticas con los profesores

Cuadro de elaboración propia

Capítulo 3. Ejecución del plan de acción y análisis de concepciones y prácticas docentes

La tercera fase de la investigación-acción práctica comprende la aplicación de cada una de las acciones descritas en el plan de acción y cuyo objetivo general es plantear una solución a la problemática detectada en lo referente a las concepciones y las prácticas educativas de los profesores sobre la enseñanza del inglés.

El plan de acción no sólo se convierte en un instrumento orientador, sino también en una herramienta que propicia la renovación de las prácticas educativas en la enseñanza del inglés y en una herramienta que propicia el empoderamiento de los profesores utilizando la discusión y la reflexión de las actividades en clase y de la teoría en enseñanza de lengua. En este capítulo se describe la operatividad de las diferentes acciones que comprende el plan de acción, así como el análisis de su impacto en las concepciones y prácticas educativas de los docentes participantes.

3.1 Aplicación del plan de acción

A continuación, se describe la aplicación del plan de acción realizado con los profesores participantes y que comprende dos conversatorios, la observación de clases durante los semestres de trabajo y, finalmente, el conversatorio de experiencias de las prácticas educativas que realizaban los maestros.

Sin embargo, es importante contextualizar cómo surgió el equipo de trabajo que se conformó durante la investigación y cómo se trabajó durante dos semestres en el análisis de diferentes temas relacionados con la enseñanza de inglés, la didáctica de las lenguas, la

aplicación de la teoría en el salón de clases y la reflexión de las prácticas educativas de los maestros.

A mediados del primer semestre del 2019; ya empezado el semestre en la UACH, me dediqué a platicar con cada uno de los educadores del ALE y pedir su anuencia para poder aplicar un cuestionario con la intención de conocer sus experiencias, conocimientos, creencias y tipo de prácticas académicas que se llevaban a cabo en el salón de clases. Con el instrumento aplicado, pudimos observar que había diferentes concepciones sobre el enfoque comunicativo, así como el tipo de prácticas que desarrollan los profesores.

Sin embargo, la aplicación del cuestionario nos obligó a profundizar en las concepciones de los docentes y se decidió entrevistar a los profesores que estuvieran interesados en participar en la investigación. Seis maestros decidieron participar en el proceso de investigación, 3 mujeres y 3 hombres, debido a que reconocieron tener inquietudes sobre el enfoque comunicativo y veían la necesidad de trabajar, durante la semana de actualización docente, temas relacionados con la enseñanza de la lengua inglesa.

En la UACH está establecido que la primera semana de cada semestre hay cursos de actualización docente ofrecidos por instituciones externas a la Universidad; como es el caso de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) o cursos propuestos por los profesores de la Universidad. Aprovechando la coyuntura de la semana de actualización, se registraron los conversatorios en la Dirección Académica de la Preparatoria Agrícola con el objetivo de brindar al maestro participante una constancia con valor curricular por 20 horas de trabajo y que al mismo tiempo incentivara la participación y la realización de las actividades al interior de los conversatorios.

El primer conversatorio se registró a principios del mes de mayo de 2019, y durante los meses de mayo y junio se trabajó con los profesores para identificar qué contenidos eran pertinentes, así como las actividades que se realizarían; aun así, fue importante modificar algunos contenidos que estaban fuera del objetivo del conversatorio que era verificar los constructos teóricos que subyacen el enfoque comunicativo. El objetivo de este conversatorio fue analizar los conceptos metodológicos en la enseñanza del idioma inglés desde un enfoque comunicativo para aplicar la teoría en el salón de clases y facilitar el proceso de adquisición de las habilidades lingüísticas de la lengua inglesa.

El segundo conversatorio se registró ante la dirección académica de preparatoria la segunda semana del mes de enero de 2020, y su objetivo fue reflexionar sobre la teoría de aprendizaje socioconstructivista y su puesta en práctica en la enseñanza de lenguas para mejorar las prácticas educativas y los conocimientos de los profesores sobre las teorías de enseñanza y aprendizaje.

3.1.1 Primer conversatorio “Enseñanza de la lengua inglesa bajo un enfoque comunicativo: Didáctica de la lengua”.

El conversatorio se impartió en las aulas del Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas (CELEA) de la Universidad Autónoma Chapingo en un horario de 9 a 14 horas. El objetivo general del primer conversatorio fue revisar las tendencias pedagógicas y metodológicas en la enseñanza de idiomas, específicamente en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, con el objetivo de profundizar en los constructos teóricos que subyacen el enfoque comunicativo, así como analizar y poner en práctica las estrategias que conforman

el enfoque con la finalidad de implementarlas durante el semestre escolar 2020-1, que se llevó a cabo del 19 al 22 de agosto de 2019.

El curso se tituló “Enseñanza de la Lengua Inglesa Bajo un Enfoque Comunicativo: Didáctica de la Lengua”, y estuvo conformado por cuatro bloques con una duración de 5 horas cada uno dando un total de 20hrs.

El primer bloque comprendió el papel del profesor en la enseñanza de lenguas y su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, en el segundo, se analizó la importancia de la lengua como vehículo de comunicación y medio de aprendizaje. El tercero se enfocó en la revisión del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas y sus técnicas y, finalmente, el cuarto bloque comprendió la discusión de actividades basadas en el enfoque por tareas que promueven el desarrollo de la lengua bajo un enfoque comunicativo con la finalidad de crear actividades que fueran implementadas en el salón de clases.

A continuación, se muestra el desglose de actividades realizadas durante el curso, los objetivos de cada actividad, así como la bibliografía utilizada de los textos que se discutieron.

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO
DEPARTAMENTO DE PREPARATORIA AGRÍCOLA**

PRIMER CONVERSATORIO

“Enseñanza de la lengua inglesa bajo un enfoque comunicativo: Didáctica de la lengua”

Objetivo General: El objetivo de este conversatorio es analizar los conceptos metodológicos en la enseñanza del idioma inglés desde un enfoque comunicativo para aplicar la teoría en el salón de clases y facilitar el proceso de adquisición de las habilidades lingüísticas de la lengua inglesa.

FECHA	OBJETIVO	MATERIAL POR UTILIZAR	BIBLIOGRÁFICA
Sesión 1 19 de agosto	Contrastar la clase tradicional con las nuevas tendencias pedagógicas en el salón de clases desde la discusión de un video	<ul style="list-style-type: none"> • Video “The death of the classroom as we know it” 	The death of the classroom as we know it. https://www.cnn.com/2014/09/11/f-the-classroom-as-we-know-it.html
	Introducir la importancia de la lengua como vehículo de comunicación y medio de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo 1 situación actual • 7 a 14 • Hacia un proyecto de enseñanza de la lengua 15- 31 	Cassany, Daniel.; Luna, Marta i Sanz, Gloria. Enseñar lengua. Barcelona: Graó,1994, 550 p. Reimpresión 13ª: 2008
	Incentivar al profesor a razonar sobre el proceso de aprendizaje de una lengua.	<ul style="list-style-type: none"> • The secret of learning a new language 	https://www.ted.com/talks/lydia_machova_the_secrets_of_learning_a_new_language?language=en
Sesión 2 20 de agosto	Analizar la importancia del Desarrollo de la lengua oral y la lengua escrita	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de la lengua 35 a 48 	Cassany, Daniel.; Luna, Marta i Sanz, Gloria. Enseñar lengua. Barcelona: Graó,1994, 550 p. Reimpresión 13ª: 2008
	Examinar la competencia comunicativa, la competencia lingüística y la competencia pragmática, así como importancia en el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas.	<ul style="list-style-type: none"> • Las habilidades lingüísticas pagina 81 a 99 	Cassany, Daniel.; Luna, Marta i Sanz, Gloria. Enseñar lengua. Barcelona: Graó,1994, 550 p. Reimpresión 13ª: 2008
Sesión 3 21 de agosto	Analizar las características del Enfoque comunicativo utilizando una entrevista hecha a Jack C. Richard sobre el enfoque comunicativo y sus implicaciones en la enseñanza de idiomas.	<ul style="list-style-type: none"> • Video “Professor Jack C. Richards - Communicative language teaching” 	Professor Jack C. Richards - Communicative language teaching https://youtu.be/XYdUB_e8_Zc
	Descubrir la importancia de las <i>tasks</i> , sus características y aportes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.	<ul style="list-style-type: none"> • The basis of task - based approach. p. 1 a 16. 	Dave Willis y Jane Willis, 2007 Doing Task-Based Teaching. Oxford Handbooks for Language Teachers Oxford University Press
Sesión 4 22 de agosto	Ejemplificar y compartir actividades que desarrollen las habilidades lingüísticas en conjunto con el objetivo de hacer un portafolio de actividades que se puedan aplicar durante el semestre.	<ul style="list-style-type: none"> • Libros de texto American English File Nivel starter y nivel uno • Enseñar lengua Cassany, Daniel.; Luna, Marta i Sanz, Gloria. • Doing Task-Based Teaching. Oxford Handbooks for Language Teachers 	Oxenden, C. and Latham-Koenig, C., New English File. Oxford University Press, 2008 Dave Willis y Jane Willis, 2007 Doing Task-Based Teaching. Oxford Handbooks for Language Teachers Oxford University Press

Tabla 6

Desglose de actividades realizadas en el primer conversatorio. En la tabla se pueden apreciar la programación de las actividades realizadas durante el primer conversatorio así como los materiales utilizados, creación propia.

En el primer día del conversatorio era esencial establecer un clima de armonía entre todos los participantes con el objetivo de que se sintieran relajados y no hubiera fricciones entre los participantes y pudieran compartir sus opiniones, creencias y conocimientos sobre la enseñanza de lenguas; es importante señalar que el conversatorio fue en español debido a que algunos profesores estaban temerosos de mostrar su nivel de inglés por lo que se decidió hacerlo en español. De la misma manera, se les invitó a los maestros a traer artículos, videos o diferente tipo de material documental que nos ayudaran con nuestro conversatorio y como el grupo se acopló perfectamente se decidió que lleváramos comida para la hora del receso, lo que aseguraba una convivencia más allá de lo académico.

Al iniciar el conversatorio, se estableció la forma de trabajo que se llevaría a cabo durante toda la semana y se inició con un video tomado de *YouTube* creado por William, L. (2019), donde explica qué es lengua y sus características; con el objetivo de retomar la concepción de que lengua es un proceso de comunicación y no un conjunto de estructuras gramaticales. Durante el primer día se comentó sobre el capítulo primero de Prado Aragonés “Situación Actual”, donde se discutió la importancia de la preparación del profesor de lengua tanto a nivel teórico y metodológico como a nivel de lengua. Asimismo, se discutió el capítulo 2 “Hacia un proyecto de enseñanza de lengua”, donde se discutió sobre la relación entre la lengua y el contexto social, la lengua como medio de comunicación, la importancia de la lengua 1 y la lengua 2, y el maestro como modelo de lengua.

Al término del primer día se pudo abrir un diálogo entre los docentes sobre qué es lengua, su funcionalidad en el contexto social y comunicativo, así como analizar cómo otros países ven la enseñanza de lenguas en su contexto educativo.

Los profesores participantes comentaron al final del primer día:

“Entonces si la lengua está viva es imposible ver la lengua sólo desde una estructura [...] debemos ver su contexto de uso”.

“Yo creo que, sí es para comunicarse y expresar ideas y sentimientos, pero debemos introducir en cierta manera vocabulario para que lo utilicen”

“Me parece que es como en español, lo aprendemos a través del uso y el propósito es comunicarse”

“Sí, que se comuniquen, pero ¿Cómo hacerlo en clase para que utilicen la gramática y el vocabulario?”

“El fin principal del inglés es que hablen y se expresen” [...]

“Utilizar la lengua de forma correcta en el contexto y situación social es lo más importante, pero debemos también contemplar un balance entre accuracy y fluency [...]”

Desde mi perspectiva como profesor participante, me percaté que se mantuvo una atmósfera de respeto durante el conversatorio y los temas seleccionados lograron atrapar la atención y el interés de los participantes. Sin embargo, también me di cuenta de que era importante mantener los tiempos de participación a 10 minutos como máximo por el riesgo de no enfocarnos en los objetivos del día o de desviarnos de los temas planteados.

Al inicio del segundo día del conversatorio, los maestros trajeron diferentes bocadillos para poder compartir entre todos:

“Yo traje unas galletas y café para poder una discusión más amena”.

“Nosotros trajimos sándwiches y yogurts para el desayuno”

“Mañana yo traigo un postre de mi país que está hecho de nuez[...] Muy rico”

“La discusión está buena y con la comida mejor”

Los profesores llegaron más relajados y con ímpetu de seguir la discusión del tema anterior, por lo que se decidió tomar 30 minutos para cerrar el tema y al mismo tiempo se decidió empezar el desayuno. Después se discutió sobre el capítulo “El aprendizaje de lenguas y las habilidades lingüísticas” de Cassany y nos enfocamos en ver la lengua como un instrumento de comunicación, así como los componentes que conforman la lengua; es decir, las habilidades lingüísticas, su interrelación y las diferentes características que las conforman. Durante esta sección se suscitó un evento importante que considero abrió la ventana a una discusión profunda sobre si la integración de las habilidades lingüísticas es importante en la enseñanza de la lengua debido a que los profesores mencionaron¹¹:

Profesor Jacinto: *“Es imposible integrar todas las habilidades en una sola clase por eso yo las divido”.*

Profesora Azucena: *“Yo nunca lo he logrado. Me gustaría saber cómo se hace o si ustedes lo hacen”.*

Profesora Dalia: *“Yo lo hago, pero no integro las cuatro”.*

Profesora Liz: *“En mi caso las divido dos días unas y otros días otras”.*

Profesor Cerezo: *“Yo los hago leer en clase las secciones del libro”.*

A partir del momento en que los maestros no creían en la pertinencia y la posibilidad de integrar las 4 habilidades de la lengua fue necesario actuar con cautela y hacer referencia a cómo los autores y las lecturas que estaban siendo discutidas nos brindaban claves de cómo

¹¹ Información obtenida del registro de audio grabación realizado el 20 de agosto de 2019 CLAVE: CONSES2AGO2019

poderlas integrar y lo más importante aplicarlas en el salón de clases. Prado Aragonés (2004) especifica que la comunicación está formada por las habilidades lingüísticas orales y escritas y que se dividen en subhabilidades; que son escuchar, hablar, leer y escribir; las cuales son cíclicas y trabajan en conjunto.

El tercer día, discutimos un video producido por del investigador Richards (2005) sobre la evolución del enfoque comunicativo, las concepciones erróneas que tienen los profesores sobre el enfoque y las características del enfoque y su aplicación en la enseñanza de lenguas. De la misma manera, se comentó sobre el enfoque basado en tareas, su importancia dentro de la enseñanza de idiomas y las características que hacen de este enfoque el ideal para aprender una lengua desde la negociación de significado.

Durante la discusión, se enfatizó la importancia de realizar actividades que estuvieran socialmente situadas y las cuales fueran significativas para los alumnos, enfatizando el uso de la lengua y no la normativa; es decir, realizar actividades en el salón de clases que partieran de la utilización de la lengua misma y que tuviera como objetivo la realización de un proyecto el cual se enfocara en el significado. Los maestros empezaron a pensar sobre las actividades que ellos realizaban en sus clases y a hacer una autocrítica si estas actividades en verdad eran comunicativas o se enfocaban a la normativa.

Recuerdo que durante este análisis y reflexión los profesores mencionaron el método *presentation practice production* (PPP) y hacía referencia a que este método era comunicativo, lo que llevo a analizar si concordaba con el enfoque. Afortunadamente, salió a la luz el PPP y se pudo debatir cual era el trasfondo metodológico que lo sustenta. Es importante mencionar que el PPP está basado, en una primera etapa, en la presentación

explícita de la gramática, vocabulario o estructura de la lengua, y en una segunda fase se practica la estructura de la lengua a partir de actividades controladas, llamadas en inglés *drills*, donde se pueden hacer actividades orales y escritas. Sin embargo, no están enfocadas al significado si no a la estructura de la lengua; lo que enfoca al alumno en cómo se estructura y no en cómo se utiliza la lengua inglesa. Desgraciadamente un profesor al sentirse aludido, después de la discusión, decidió no continuar con su participación en los conversatorios; días después platiqué con el maestro para entender el porqué de su decisión de abandonar el conversatorio a lo que contestó:

“eso ya lo vi desde hace mucho tiempo y yo lo aplico tal como es [...] creo que es repetir lo ya visto”.

Finalmente, el cuarto día, nos dimos a la tarea de aplicar el enfoque comunicativo a la creación de actividades que se pudieran utilizar en nuestro salón de clases y que se complementaran con los libros que utilizamos, el programa del Área, así como de materiales obtenidos de internet, siguiendo las características del enfoque comunicativo; que a continuación se enlistan (Willis y Willis, 2007):

- Las actividades deben involucrar el interés y la interacción de los alumnos.
- Hay un enfoque principal en la negociación del significado.
- Se integran las cuatro habilidades.
- La forma está subordinada a la negociación de significado.
- La actividad involucra a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta.
- Las tareas que se desarrollan deben estar contextualizadas en actividades del mundo real.
- El éxito de la actividad se juzga desde el desarrollo de un producto.

Tomando como guía las características del enfoque comunicativo se trabajó en actividades que los maestros pondrían en práctica durante el semestre 2020-1 con el objetivo de ver cómo funcionan las actividades basándose principalmente en la negociación de significado más que en la formativa de la lengua. Las actividades que se diseñaron estaban relacionadas con biografías, descripciones de rutinas, planeación de vacaciones, antología de cuentos y leyendas. Los profesores empezaron a compartir actividades que aplican en el salón de clases y que consideran que pueden utilizarse con el enfoque comunicativo y los contenidos temáticos del curso.

Los profesores comentaron:

“yo siempre trabajo con los alumnos para generar un video [...] claro que son diferentes tareas que deben de hacer durante el semestre”

“[...]En mi caso, hacen la presentación del árbol genealógico y terminan hablando de alguien en específico y tiene que ver con presente posesivos y terceras personas...”

“En nivel tres [...] realizamos un cuento o me hablan de su mejor viaje o experiencia...”

“Nosotros trabajamos con historias y leyendas de Chapingo [...] fantasmas, la niña de rectoría, etcétera.

Al finalizar el conversatorio y con el objetivo de recapitular lo que se discutió durante la semana de trabajo se aplicó un cuestionario¹² conformado por los temas principales de cada una de las lecturas hechas; asimismo, el cuestionario nos permitió ver las concepciones

¹² Ver cuestionario en anexo 3.

de los profesores sobre el enfoque comunicativo, su proceso de enseñanza y aprendizaje, así como del tipo de actividades que se utilizaron para desarrollar la lengua.

3.1.2 Segundo conversatorio “La teoría de aprendizaje socioconstructivista y su puesta en práctica en la enseñanza de lenguas”.

El segundo conversatorio se impartió en las aulas del Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas (CELEA) de la UACH en un horario de 9 a 14 hrs; los días 15, 16, 17, 21 y 28 de enero de 2020.

El objetivo general del segundo conversatorio fue reflexionar sobre la teoría de aprendizaje socioconstructivista y su puesta en práctica en la enseñanza de lenguas con el fin de mejorar las prácticas educativas, así como mejorar los conocimientos de los profesores sobre las teorías de enseñanza y aprendizaje. Se trabajó durante todo el conversatorio con los profesores para que se dieran cuenta de dónde surge el enfoque comunicativo y cuáles son los constructos teóricos de la enseñanza y aprendizaje que lo sustentan. Es importante mencionar que este segundo conversatorio surge de la iniciativa de los docentes debido a que expresaron su necesidad de profundizar sobre las teorías de aprendizaje y cómo éstas fundamentan el enfoque comunicativo, por lo que se trabajó durante la primera semana de enero de 2020 en seleccionar los temas a discutir, pedir prestada un aula para el conversatorio, así como registrarlo ante la dirección académica para la generación de constancias.

El curso se tituló “La Teoría de Aprendizaje Socioconstructivista y su Puesta en Práctica en la Enseñanza de Lenguas”, y estuvo conformado por cinco bloques con una duración de cuatro horas cada uno dando un total de 20hrs.

En el primer bloque del conversatorio se organizó una mesa redonda donde se discutió el cuestionario del primer conversatorio; con el objetivo de recapitular los contenidos vistos anteriormente, así como de obtener información extra para la investigación. De igual manera, se discutieron más a fondo las actividades que se realizaron en el semestre anterior con el objetivo de profundizar cómo las actividades creadas ayudaron o no a la aplicación del enfoque comunicativo, y a discutir aquellas situaciones donde no se pudo concretar el enfoque comunicativo y aquellas actividades en la que los profesores necesitaban ayuda extra para mejorar sus actividades.

Los docentes expresaron durante el conversatorio la necesidad de seguir con la discusión de los temas; a continuación, se muestran comentarios de los profesores donde vemos como el primer conversatorio y las actividades que realizaron en sus clases tuvieron un impacto en sus concepciones y que ahora necesitaban más información para poder entender completamente el enfoque comunicativo y sus bases pedagógicas.¹³

Profesor Jacinto: *“Intenté hacer actividades basadas en el significado, pero la verdad sólo hice algunas durante el semestre porque hay temas que no supe cómo hacerlo”.*

Profesora Azucena: *“... Yo también lo intenté, pero no supe cómo empezar algunos temas como contable e incontable y lo vi de forma directa”.*

Profesora Dalia: *“En mi caso necesito ver como ustedes diseñan las actividades para poderlo hacer en clase”.*

Profesora Liz: *“Yo los puse a leer y leyeron los cartelones que ustedes habían hecho en pasado y de ahí pude hacer que los alumnos empezaran”.*

¹³ Información obtenida del registro de audio grabación realizado el 15 de enero de 2020 CLAVE: SEM215012020

a escribir sus diálogos, pero no pude empezar directamente del significado”.

Profesor Cerezo: “...Yo apliqué las mismas actividades que diseñamos y salieron muy bien, vi un cambio en mis alumnos, ... eh creo que debemos seguir con el diseño de actividades”.

Estos comentarios sirvieron para complementar el trabajo realizado el semestre pasado y para aclarar dudas sobre los contenidos y actividades realizadas. Los profesores, a través de un proceso reflexivo, habían cuestionado sus propias concepciones sobre la enseñanza de lenguas utilizando la puesta en práctica de la teoría en el salón de clases por lo que hay un proceso de subjetivación de la práctica educativa. Anzaldúa (2009) nos menciona que la subjetivación es “una interiorización de los saberes de su época” (p. 96), en la cual el propio sujeto se desarrolla a sí mismo y reconfigura su identidad a partir del proceso de formación para las prácticas para las cuales se está formando.

Al término de la primera sesión se discutió el texto “*Skills for the 21st Century: What Should Students Learn?*” del Center for curriculum redesign (2015) cuyo objetivo fue que el profesor analizará las habilidades que los alumnos necesitan desarrollar en el siglo XXI y ver cómo estas habilidades están ligadas con el constructivismo y el enfoque comunicativo.

En la segunda fase del conversatorio, nos enfocamos en identificar las funciones del ser docente y de su intervención educativa con el fin de identificar cómo sus prácticas educativas se enmarcan en un modelo constructivista, y esta reflexión se hizo en función de la discusión de la lectura “La función mediadora del docente y la intervención educativa” de los doctores Díaz Barriga y Hernández (2010), y el video *Constructivist learning theory* de Griswold (2016).

En esta sesión, los profesores se dieron cuenta de dónde surge el enfoque comunicativo y se discutió cómo aquellas acciones que los docentes realizaban en clase tenían un soporte pedagógico. La enseñanza de la lengua a partir de la lengua misma, el maestro como modelo de lengua y la mediación del profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje son aspectos fundamentados en la teoría constructivista y el enfoque comunicativo.

El profesor Cerezo comentó: “Ahora entiendo el porqué de enfocarse en el significado y por qué siempre debemos hablar inglés al nivel del alumno”.

En la tercera fase del conversatorio se analizaron las características esenciales del constructivismo y del aprendizaje significativo, además de la aplicación de la teoría en las prácticas educativas de los maestros, discutiendo la lectura “Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos” de los doctores Díaz Barriga y Hernández, (2010) y del video *Meaningful Learning Activities* de la universidad John Hopkins, (2014). En esta sesión se discutió ampliamente la importancia del aprendizaje significativo, así como la aplicación real en la enseñanza. La concepción de algunos profesores sobre el aprendizaje significativo era que el aprendizaje significativo se refería a que las actividades planteadas tenían que ser atractivas para los alumnos y por atractivas se referían a ser coloridas, actividades que implicaran a los alumnos interactuar con otros y actividades que estuvieran relacionadas con juegos y canto. El profesor Cerezo comentó durante la sesión: “[...] *para hacer mi clase más motivante y significativas siempre llevo juegos y canciones para que los alumnos no estén sentados todo el tiempo*”. La importancia del aprendizaje significativo y sus constructos teóricos como son: la activación de conocimientos previos, actividades contextualmente situadas, la solución de problemas o actividades a partir del uso de la lengua

y los temas de motivación extrínseca e intrínseca fueron temas que nos ayudaron a aterrizar la importancia de conocer la teoría y ponerla en práctica en beneficio del proceso educativo de los alumnos. Asimismo, se discutió si nuestras actividades del semestre pasado cumplían con las características del aprendizaje significativo y del enfoque socioconstructivista.

Finalmente, en la última fase se trabajó en actividades donde se aplica el enfoque comunicativo tomando en cuenta la integración de las cuatro habilidades con el objetivo de ser aplicadas en el semestre 2020-1. El objetivo principal de este módulo fue ver cómo poner la teoría en práctica y no sólo llevar el proceso educativo a una perspectiva bancaria, que Freire (1979) define como aquel proceso educativo donde la educación es vista como un proceso donde los alumnos sólo son vistos como depósitos que guardan y archivan información. Sin embargo, el propósito de los conversatorios es desarrollar la actividad intelectual del profesor y que, desde la puesta en práctica de los constructos teóricos, el docente dé sentido a su proceso de aprendizaje y pueda llegar a producir y a construir a partir de la teoría y la acción de enseñar. A continuación, se muestra el desglose de actividades realizadas en el curso, los objetivos de cada actividad, así como la bibliografía utilizada de los textos que se discutieron.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO
DEPARTAMENTO DE PREPARATORIA AGRÍCOLA
SEGUNDO CONVERSATORIO
LA TEORÍA DE APRENDIZAJE SOCIO CONSTRUCTIVISTA Y SU PUESTA EN PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.
El objetivo general del segundo conversatorio fue reflexionar sobre la teoría de aprendizaje socioconstructivista y su puesta en práctica en la enseñanza de lenguas con el fin de mejorar las prácticas educativas, así como mejorar los conocimientos de los profesores sobre las teorías de enseñanza y aprendizaje.
Propósito: El profesor reflexiona sobre la teoría de aprendizaje socio constructivista y su puesta en práctica en la enseñanza de lenguas con el fin de mejorar las prácticas educativas, así como su conocimiento de la teoría de enseñanza y aprendizaje

FECHA	PROPÓSITO	MATERIAL POR UTILIZAR	BIBLIOGRÁFICA
Sesión 1 15 de enero 2020	El profesor reflexiona sobre las respuestas del cuestionario sobre los temas tratados en el curso pasado logrando así recordar las temáticas vistas.	Cuestionario utilizado el conversatorio pasado	
	El profesor da sus puntos de vista sobre la implementación de <i>tasks</i> en el salón de clases en virtud de las actividades planteadas o actividades desarrolladas por el profesor durante el semestre 2020-1.	Apuntes del semestre, así como trabajo escrito en el diario de campo	
	El profesor analiza las habilidades que los alumnos necesitan desarrollar en el siglo XXI a fin de conocer como las habilidades del siglo XXI son esenciales en la vida académica de los alumnos.	Skills for the 21 st century: what should students learn?	Skills for the 21 st century: what should students learn? Center for curriculum redesign 2015 https://www.researchgate.net/publication/318681750_Skills_for_the_21st_Century_What_Should_Students_Learn
Sesión 2 16 de enero	El profesor identifica las funciones del ser docente y de su intervención educativa ante un modelo por competencias con el fin de identificar como las competencias enmarcan en un modelo constructivista.	Capítulo 1 la función mediadora del docente y la intervención educativa	Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998). "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos" en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. México, McGraw-Hill
	El profesor reconoce los fundamentos teóricos del constructivismo, sus características y sus exponentes.	Video "Constructivist learning theory"	https://youtu.be/qqAgJ40ATT4
Sesión 3 17 de enero	El profesor infiere desde de la lectura las características esenciales del constructivismo y el aprendizaje significativo, así como su aplicación en el aula.	Constructivismo y aprendizaje significativo	Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998). "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos" en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. México, McGrawHill
	El profesor valora las características de las actividades significativas a partir del video así mismo discute sobre su pertinencia en la aplicación del aprendizaje significativo en el aula.	Video "Meaningful learning activity"	https://youtu.be/OOfotsHDIwE

Sesión 4 21 y 28 de enero	El profesor analiza la secuencia del enfoque basado en tareas logrando así entender el desarrollo de tareas en la clase.	<i>Task based sequence in the classroom</i>	Dave Willis y Jane Willis, 2007 Doing Task-Based Teaching. Oxford Handbooks for Language Teachers Oxford University Press
	El profesor ejemplifica y comparte actividades que desarrollen las habilidades lingüísticas en conjunto para aplicarse durante el semestre 2020-2.	Libros de texto American English File Nivel starter y nivel uno Enseñar lengua Cassany, Daniel.; Luna, Marta i Sanz, Gloria. Doing Task-Based Teaching. Oxford Handbooks for Language Teachers	Oxenden, C. and Latham-Koenig, C., New English File. Oxford University Press, 2008 Dave Willis y Jane Willis, 2007 Doing Task-Based Teaching. Oxford Handbooks for Language Teachers Oxford University Press

Tabla 7

Desglose de actividades del segundo conversatorio. En la tabla se puedes apreciar la programación de las actividades realizadas durante el segundo conversatorio así como los materiales utilizados, creación propia.

Durante la realización de los dos conversatorios y en virtud de las actividades que se llevaron a cabo se obtuvo información de los participantes sobre las lecturas, los videos y el desarrollo de las actividades. Es importante exponer los comentarios de los profesores dado que vislumbran las concepciones de los maestros antes y después del conversatorio. Asimismo, la información obtenida nos ayudará a hacer la evaluación del plan de acción y a entender si hubo algún cambio en las concepciones y prácticas de los docentes.

3.1.3 Observación de clases.

El proceso de observación de clases en el plan de acción es una parte esencial de la investigación porque nos brinda evidencia de las prácticas de los profesores y nos permite ver cómo ponen en práctica la teoría comentada durante los conversatorios. Es importante

mencionar que los maestros no accedieron a la videograbación de las clases completas por lo que se obtuvieron videos cortos, fotografías, así como trabajos realizados por los alumnos que dan evidencia de las prácticas de los docentes.

Como guía de observación se retomaron las pautas de observación de clase (ver anexo 5), contemplando los tópicos del plan de acción y verificando si las actividades propuestas durante los seminarios fueron aplicadas por los profesores debido a que están enfocadas a la función comunicativa más que a la estructura formativa de la lengua.

La guía de observación está conformada por cinco rubros cuyo objetivo es registrar el uso de la lengua meta, la relación que existe entre maestros y alumnos, la organización dentro del salón de clases, la aplicación del enfoque comunicativo y sus implicaciones. En total se pueden observar de 4 a 5 clases por cada profesor, logrando obtener información de las actividades que se planearon dentro de los conversatorios y que brinda evidencia de la subjetivación del enfoque comunicativo, de la aplicación de la teoría, y la modificación de las prácticas de los educadores en la enseñanza de la lengua inglesa.

3.1.4 Seminario de experiencias.

Los seminarios de experiencias se realizaron los martes en un horario de 12 a 14 horas, durante los dos semestres, con el objetivo de interactuar con los profesores y poder ayudarlos con el desarrollo de las actividades, y obtener información sobre las concepciones y las prácticas educativas de los docentes. El gran problema que tuvimos para realizar estas sesiones fue que los maestros tenían clases o tuvimos muchas juntas académicas, por lo que solamente hubo alrededor de 5 sesiones donde todos coincidimos. Sin embargo, se trabajó

con los profesores de forma individual para poder solucionar sus dudas, así como sugerir actividades que los otros educadores habían compartido en sesiones o reuniones anteriores. El seminario de experiencia también nos ayudó a fomentar una buena relación entre los profesores, lo que resultó en la formación de un grupo de trabajo que está interesado en hacer investigación sobre la enseñanza de lenguas; asimismo, dos maestros decidieron empezar a estudiar sus maestrías y los temas que se abordaron durante toda la investigación les ayudó en el apartado teórico y metodológico debido a que uno de los participantes está utilizando la investigación-acción práctica en su investigación.

3.2 Análisis de concepciones y prácticas

A continuación, se presentan los comentarios de los profesores, las concepciones y las prácticas educativas de los docentes después de los conversatorios con el objetivo de analizar cómo las concepciones de los maestros han cambiado desde el primer momento que se inició con el plan de acción y cómo estos cambios se reflejan en sus prácticas educativas. Asimismo, se da seguimiento a los planteamientos de investigación que hacen referencia a cómo cambian las concepciones y las prácticas educativas después de estudiar la enseñanza de la lengua con base en el enfoque comunicativo, poniendo en práctica la teoría. Se realizó el análisis de las concepciones de los profesores con la información obtenida de las entrevistas realizadas antes de la aplicación del plan de acción, la información obtenida durante y después de los conversatorios, y con la información obtenida de las observaciones de clase.

3.2.1 Concepciones y prácticas educativas después de la ejecución del plan de acción.

A continuación, se presenta el análisis de las concepciones y prácticas educativas con base en extractos obtenidos de las entrevistas y pláticas informales con a los profesores antes durante y después de los conversatorios, así como extractos obtenidos de las observaciones de clases, todo con la finalidad de develar si hubo un cambio en las concepciones de los maestros y en sus prácticas educativas.

De igual manera, para el análisis se utilizaron unidades léxicas o mejor conocidas como nubes de palabras para recopilar la información obtenida desde una perspectiva global; además, nos brinda información de cómo las concepciones de los profesores cambiaron con respecto a lo que los docentes concebían en un primer momento sobre la enseñanza de lenguas. Veléz Rolón y Mendez Pinzón (2019) menciona que “el análisis utilizando las nubes de palabras brinda la posibilidad de identificar la evolución y reconceptualización de la definición sostenida, de la variación del lenguaje y su adaptación en los esquemas mentales del sujeto” (p. 12).

El objetivo de esta presentación de datos es analizar las unidades léxicas de cada uno de los profesores complementándolas con los datos obtenidos de las prácticas de los maestros, logrando identificar si ha habido un cambio y mostrar de forma general el impacto de los conversatorios en la formación de los docentes.

El análisis de los datos se presenta de forma individual; es decir, por cada uno de los profesores participantes con el objetivo de analizar a profundidad los cambios encontrados en cada uno de ellos; es importante mencionar que la información presentada en cada uno de

los análisis está compuesta por comentarios, información obtenida de entrevistas, información de los seminarios, así como de las observaciones de clases.

Profesor Jacinto. Antes de realizar el análisis de datos relacionados con el maestro 1, al cual llamaremos Jacinto con fines de identificación, es de importancia mencionar que es egresado de la licenciatura en enseñanza de inglés de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y egreso en el año 2013; el profesor tiene una experiencia laboral de 8 años; desde su egreso de la licenciatura ha trabajado en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Oriente, en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) en los cursos sabatinos, así como en la Universidad Autónoma Chapingo adscrito a la Preparatoria Agrícola. El maestro ha impartido curso de inglés de nivel básico hasta intermedio que van del nivel A1 al nivel B1+ con referencia al MCER; actualmente, cuenta con las certificaciones de dominio de la lengua Graded Examinations in Spoken English (GESE) FCE, y TOEFL; los cuales nos indican que el profesor cuenta con un nivel intermedio alto de inglés.

Al principio mencionaba que conocía el enfoque comunicativo pero que la verdad no sabía cómo aplicarlo. El profesor expresó abiertamente que el utilizaba el método *Presentation, Practice, Production* (PPP) y que en su experiencia le era útil y lo consideraba un método comunicativo. A continuación, se presentan fragmentos obtenidos durante la primera entrevista realizada al maestro Jacinto al inicio de la intervención, donde podemos observar cómo las concepciones del docente sobre la enseñanza del inglés se enfocan en la normativa de la lengua.

La postura del profesor sobre la enseñanza de lenguas es vista desde una enseñanza tradicional donde él da prioridad a la normativa de la lengua.

En el siguiente extracto menciona:

“He escuchado del método comunicativo, pero nunca he empezado clase desde el uso de la lengua como negociación de significado siempre empiezo con vocabulario o gramática”.

El enfoque tradicional tiene una visión mecanicista e instrumental, donde se da prioridad a la memorización de la información (Diaz Barriga, 2010) y donde el proceso de comunicación no es un punto esencial en el aprendizaje de lenguas (Prado aragonés, 2004). La enseñanza tradicional ve la enseñanza de lenguas como un ejercicio transmisivo – receptivo donde el conocimiento es inerte. Además, la fuente de dicha transmisión es el profesor, y el alumno es visto como aquel ser sometido a adquirir lo que el docente decide que es más importante.

Asimismo, comentó:

“Cuando no tenemos tiempo veo la gramática de forma explícita”.

El profesor concibe que el alumno construye su conocimiento de forma aislada sin mediación y contextualización de las estructuras de la lengua. Al enseñar la gramática de forma explícita significa que la contextualización del uso de la lengua no es relevante, así como la activación de conocimientos previos de los alumnos. Si bien Ausubel (1976) nos menciona que la activación de conocimientos previos es importante para el aprendizaje significativo, el educador está más enfocado en cubrir el tema gramatical. El profesor concibe al alumno como un ser que no necesita un aprendizaje significativo, activo, participativo, y cuyo conocimiento no está relacionado con la sociedad que lo envuelve.

“Sigo el libro, así como los temas introductorios como son las lecturas o los audios”.

Al mencionar que el maestro sigue el libro al pie de la letra, podemos entender que concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso artificial e inerte (Dewey, 1910), donde la transmisión de contenidos es lo más importante. El profesor sigue las actividades del libro como aquellas actividades que ofrecen control y reforzamiento de temas cuyo objetivo es fomentar un aprendizaje memorístico, acrítico y descontextualizado.

.. y después de eso los ejercicios gramaticales; también, uso los ejercicios de gramática del teacher's”.

En este último fragmento el profesor refuerza la idea de que lo más importante es la gramática y no el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua. El docente menciona en su discurso que la gramática es la prioridad para poder aprender un idioma; es decir, los alumnos deben aprender la formativa de la lengua en un primer momento y después aplicarla para poder comunicarse. Se puede discernir que la concepción del maestro sobre el desarrollo de la lengua no es resultado de la actividad, la interacción social, el contexto, la cultura y un trabajo colaborativo entre pares; recordemos que el aprendizaje es un proceso multidimensional de la apropiación de las prácticas culturales que involucran el pensamiento y la acción (Banquero, 2002).

El profesor Jacinto participó en las diferentes actividades que se realizaron durante la intervención como son: los dos conversatorios que se tuvieron en las semanas de actualización docente, la puesta en práctica de las actividades diseñadas en los conversatorios, y en los seminarios dirigidos a compartir sus experiencias docentes.

A continuación, analizaremos los comentarios del profesor después de su participación en los seminarios y que demuestran cómo el docente cuestionó sus propias concepciones sobre la enseñanza de inglés.

En el siguiente extracto menciona:

“La lengua es un sistema de comunicación que puede ser ya sea escrito o conversacional y que es empleado por el ser humano con fines comunicativos. Es un sistema de sonidos [...] y signos gráficos.

[...]Capacidad de expresar un mensaje efectivamente a otra persona a través de la negociación de significado y otras estrategias [...]

El profesor Jacinto, después de los conversatorios ve la lengua como un sistema de comunicación más que un sistema de estructuras gramaticales; ve la relevancia de la integración de las cuatro habilidades y cuya finalidad es entender el mundo que lo rodea, organizar su pensamiento en una segunda lengua y comunicar sus ideas, sentimientos e ideas con el objetivo de darse a entender y entender a los demás (Prado Aragonés, 2004).

El profesor ve la importancia de los aspectos funcionales de la lengua y al mismo tiempo ve la importancia de los aspectos gramaticales y el equilibrio que existe entre estos. Littlewood (1981) menciona que la enseñanza comunicativa de la lengua es poner atención a los aspectos funcionales y estructurales de la lengua; la importancia de desarrollar la habilidad de utilizar la gramática en los diferentes contextos sociales es lo que define el objetivo del uso de la lengua y, en específico, la competencia comunicativa.

“Es un proceso cíclico (el profesor se refiere a la enseñanza y aprendizaje del inglés) en el que el maestro facilita el conocimiento en la segunda lengua o lengua extranjera y el alumno adquiere las competencias necesarias para expresarse adecuadamente en la lengua no materna”.

La concepción del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua está ahora fundamentada en un paradigma psicoeducativo constructivista debido a que ve un proceso cíclico donde el docente y el alumno interactúan en la construcción del conocimiento. Coll (1996) enfatiza que el profesor concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua como aquel proceso en el cual el alumno desarrolla habilidades sociales que le permiten comunicarse y se puede apreciar cuando el maestro hace referencia a que el alumno adquiere las competencias necesarias para expresarse; como sabemos el objetivo del constructivismo es promover un proceso de crecimiento a partir de la guía de un profesor que brinde actividades significativas y socialmente contextualizadas.

Asimismo, comentó:

“La competencia comunicativa se refiere a la capacidad de expresar un mensaje efectivamente a otra persona mediante la negociación de significado y otras estrategias (el profesor hace referencia a las cuatro habilidades de la lengua), es la capacidad de “darse a entender” en una lengua determinada”

El maestro Jacinto concibe la competencia comunicativa como aquella capacidad de comunicarnos con el prójimo con el objetivo de expresarnos a través de la interacción con el otro; utilizando diferentes estrategias en las que el maestro hace referencia a las cuatro habilidades de la lengua; en este momento podemos decir que el profesor reconoce la importancia de las cuatro habilidades de la lengua por encima de la estructura.

“Utilizando de forma correcta el enfoque comunicativo creo que el alumno comenzará a producir (de manera oral al menos) de una forma más rápida y veremos un avance en cierto modo más significativo ya que el alumno sentirá más confianza en sí mismo al hablar”

Es importante resaltar que el maestro reconoce la importancia de enseñar la lengua desde un proceso de negociación más que de la enseñanza explícita de las estructuras gramaticales. El desarrollo de la lengua desde una visión procedimental tiene como objetivo crear el entendimiento del significado y de la función de la lengua; el desarrollo de destrezas o habilidades lingüísticas contextualizadas permiten que los alumnos produzcan la lengua de un modo más significativo (Johnson, 2008; Swain, 1985).

Utilizando las nubes de palabras podemos apreciar de forma más gráfica el antes y después de las concepciones del profesor y valorar el impacto que tuvieron los conversatorios en el docente



Figura 12. La figura representa las concepciones del profesor antes y después de la aplicación del plan de acción, diseño propio.

En esta investigación sostenemos que las concepciones son el resultado de procesos de aprendizaje de teorías o enfoques, los cuales están íntimamente relacionadas con la puesta en práctica dentro del salón de clases. La reformulación de las concepciones del profesor

Jacinto se deben al proceso reflexivo de construcción y reconstrucción de su práctica educativa porque resignificó su práctica educativa a partir de la asimilación y construcción de la puesta en práctica de las teorías analizadas durante los conversatorios; es decir, reconfiguró su identidad a partir de la praxis; dicha reconfiguración de concepciones se muestra claramente en las unidades léxicas aquí presentadas.

Con el objetivo de comprender a profundidad el proceso de subjetivación y englobar las concepciones y las prácticas educativas, a continuación analizaremos extractos recuperados de las observaciones de clase del Maestro Jacinto. Durante las observaciones de clase se observó que le profesor utilizó las actividades diseñadas durante los conversatorios y que al principio le costó trabajo entender o asimilar que los alumnos pueden hacer las actividades sin primero ver vocabulario o gramática referente a la función de la lengua.

A continuación, se describen las clases en las que el maestro empezó sus clases con la negociación de significado y no con la normativa de la lengua, y cuáles fueron los resultados observados y los comentarios del profesor al término de su práctica educativa.

Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: lunes 4 de noviembre de 2019
Evento: Curso de Inglés Nivel 3
Tema: Past simple (Hablando de Celso Piña)
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Salón: Celea 4
Materiales: Libros de texto, computadora, y audio.
Clave: OBCLP1041119
Tiempo: 1 hora 10 minutos

[El lunes 4 de noviembre el maestro llega a la clase, revisa la tarea que asignó del libro de trabajo y después de resolver las dudas de los alumnos les presenta un *power point* con un cantante famoso que tenía meses de haber fallecido.]

Mtro: Who is he?

Alumnos: Celso Piña (empiezan a gritar)

Mtro: do you like his music?

Alumnos: Yes (empiezan a gritar)

Alumnos: No (empiezan a gritar)

[Pide a los alumnos juntarse en equipos, sacar su celular y conectarse a la red de la universidad, y empezar a buscar información personal del cantante como: dónde nació, su nombre completo, estado civil, profesión, donde vivía, etcétera.

Los alumnos se juntan en equipos y empiezan a buscar la información, mientras el maestro empieza a preparar su presentación para escribir la información en su *power point*.

Los alumnos empiezan a decir la información del cantante y el profesor empieza a escribir la biografía en inglés en su computadora]

Mtro: What is his real name?

Alumno 1: Celso Piña Arvizu.

Mtro: Where was he from?

Alumno 2: Monterrey

Mtro: Was he married?

Alumno 3: Yes.

Mtro: What was his wife's name?

Alumna 4: his wife's name is Juanny Ortiz.

Mtro: Did he have kids?

Alumnas 5 y 6: 6 kids profe. (gritan al unísono)

Mtro: Where did he live?

Alumnos 7, 8 y 9: Monterrey

Mtro: What instrument did he play?

Alumno 10: El acordeón (El alumno contesta en español)

Mtro: What kind of music did he play?

Alumno 11: salsa colombiana, rock y norteña

Mtro: What was his favorite food?

Alumno 4: Tacos

Mtro: What was his most famous song?

Alumno 6: La reina de las cumbias

Mtro: Did he like dancing?

Alumno 7: Yes

Mtro: When and where did he die?

Alumno 13: 21 de agosto en Monterrey

Alumno 14: Murió de ataque al corazón.

Mtro: he had a heart attack. (el maestro dice la oración en inglés)

[Es evidente que los alumnos estaban entusiasmados por iniciar la clase de forma distinta y que el tema era de su interés; normalmente es revisar las cuestiones gramaticales y después hacer actividades utilizando la estructura. Sin embargo, la dinámica de buscar información en su celular y sobre algo no relacionado con la estructura del inglés fue motivante en el momento de la clase.

En el transcurso de la clase el profesor escribe la información del cantante y organiza con fotografías la presentación de *power point* con el objetivo de que los alumnos tengan un modelo de cómo hacer una biografía. El maestro siempre corrige de forma oral la información que los alumnos le dictan en inglés y pide también a los alumnos que lo dicen en español tratar de decirlo en inglés o al menos intentarlo.

El profesor pide a los alumnos leer en voz alta la biografía y con colores subraya los verbos en pasado tanto oraciones positivas como negativas; sin embargo, no explica la estructura. La clase termina y los alumnos se retiran contentos de la actividad que realizaron en clase con el educador.

Antes de terminar la clase, el maestro pide a los alumnos juntarse en equipos de 3 personas y buscar información de personas famosas para poder hacer su biografía la próxima clase; asimismo, pide material a los alumnos como marcadores, papel bond, así como algunas fotografías de la persona de la que van a escribir.]

En esta primera clase donde el educador Jacinto utilizó la actividad de la biografía para introducir a los alumnos al pasado simple fue desde su perspectiva un éxito porque al final de clase comento:

“[...]No pensé que fueran a reaccionar de esa manera; utilizar el celular para buscar algo que les gusta fue bueno [...] pero me tomo toda la clase hacer la biografía”.

La concepción del profesor sobre enseñar la lengua desde la normativa y no enfocándose en el significado fue puesta en juicio debió a que comprendió que los alumnos

pudieron, de cierta manera, producir un texto con su ayuda en el tiempo pasado y que no habían sido visto de manera explícita donde se explicara la gramática.

Al finalizar la clase pregunté si consideraba que esta actividad era comunicativa y significativa a lo que respondió:

“Muy significativa porque tenía que ver con algo que les gusta y comunicativa porque utilizaron la lengua para explicar información relevante para ellos[...].”

A continuación, se presenta la clase dos del profesor Jacinto que es la continuación de la actividad que se planteó en la clase anterior y que tiene como resultado proyectos y trabajos realizados por los alumnos.

**Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: miércoles 6 de noviembre de 2019
Evento: Curso de Inglés Nivel 3
Tema: Past simple (Desarrollo de biografías)
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Salón: Celea 4
Materiales: Libros de texto, computadora, y audio.
Clave: OBCLP061119
Tiempo: 1 hora, 30 minutos.**

[El miércoles 6 de noviembre el profesor empieza la clase por decirles a los alumnos que empezarán la clase trabajando con la información que investigaron sobre alguien famoso, y recalca que ya haya muerto, y con los materiales que les había pedido traer para hacer sus posters.]

Mtro: Good morning!

Alumnos: Good morning teacher!

Mtro: Today, [...] Please get in teams, people and please in a sheet start writing the information about the famous person you decided to write about... please.

[El maestro proyecta la biografía que había elaborado la clase anterior y empieza a señalar como está estructurada y les pide poner atención en los verbos que están subrayados; pero no explica nada.

Los alumnos se empiezan a sentarse juntos y empiezan a platicar con sus compañeros. La atmosfera cambió debido a que los alumnos realizaron actividades enfocadas en la comunicación y uso de la lengua y no sólo en revisar los ejercicios de gramática y de empezar con el libro.]

Mtro: ok, chicos. Please pay attention! (espera a que los alumnos guarden silencio). Today, we are going to write about a famous person, a dead person you admire.

If you need more information, please use your cellphone! Take it out because you are gonna use it.

Alumnos: Ok profe (dicen al unísono)

[Los alumnos empiezan a platicar e inmediatamente empiezan a utilizar el celular para poder buscar la información, así como a escribir su biografía en equipos.



Figura 13. La fotografía muestra como los alumnos se reúnen en equipos para trabajar en sus biografías; actividad que parte de la negociación del significado y donde los alumnos trabajan colaborativamente para realizar la tarea asignada.

Los alumnos empiezan a tener dudas sobre cómo escribir su biografía por lo que el profesor pide a los alumnos tomar en cuenta la biografía hecha la clase pasada y ver cómo está estructurada. El cuestionamiento de los alumnos sobre la biografía obliga al docente a salir de atrás de su escritorio y empezar a monitorear a los alumnos, así como ayudarlos con dudas sobre su escrito.

El profesor va de grupo en grupo revisando los textos y cuando el texto está completo pide a los alumnos empezar a escribir su biografía en su papel bond, así como pegar sus fotografías o hacer un dibujo del personaje del que estaban escribiendo; sin embargo, la clase se acabó y no pudieron hacer sus presentaciones por lo que pide terminar sus cartelones de tarea y practicar porque la próxima clase la tendrían que presentar.]



Figura 14. La fotografía muestra como los alumnos empezaron a transcribir el texto que habían trabajado en las clases previas y a pegar las fotografías del personaje; preparándose para su presentación.

A continuación, se presenta la tercera clase que comprende la culminación de la actividad planteada dos clases atrás y que integra todos los conocimientos, habilidades y tareas desarrolladas por los alumnos.

Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: Lunes 11 de noviembre de 2019
Evento: Curso de Inglés Nivel 3
Tema: Past simple (Presentación de biografías)
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Salón: Celea 4
Materiales: Libros de texto, computadora, y audio.
Clave: OBCLP111119
Tiempo: 1 hora, 30 minutos.

Mtro: *Hola chicos, Today, we are going to have our presentations about your biographies. Are you ready?*

Alumnos: *Yes, profe.*

Mtro: *Who wants to do it first or I choose? ... come on guys, please decide...*

Alumnos: *You choose.*

Mtro: *Ok. ...but first paste your biographies on the wall so everybody can see them.*

[Los alumnos empiezan a pegar sus hojas bond y a practicar sus presentaciones; al mismo tiempo el profe va explicando algunas cuestiones de pronunciación. Después de uno 10 minutos el profesor pide al primer equipo leer su presentación y así van de grupo en grupo pidiendo leer su proyecto y pidiendo un aplauso a cada grupo participante.

La clase termina con las presentaciones y los alumnos se despiden muy afectuosamente pidiendo al profesor una foto grupal; sin embargo, el maestro no quiso salir en la foto.]



Figura 15. La fotografía da evidencia del trabajo que realizaron los alumnos durante las clases anteriores y como este trabajo basado en el significado modificó la atmosfera educativa entre los alumnos y el profesor.

Al terminar la clase pregunté al docente que pensaba de las actividades que había desarrollado durante tres días y del proyecto y las presentaciones de los alumnos;

considerando que los alumnos no habían visto las estructuras del pasado de forma explícita.

A lo que el profesor contestó:

[...]Nunca, nunca había empezado la clase a partir del significado. Es muy gratificante ver como los alumnos pueden hacer las actividades y ... que su ánimo cambio por completo en estas tres clases. Me doy cuenta de que si se puede ser más comunicativo que gramatical [...]

En su cuarta clase el educador se dedicó a ver la normativa de la clase y comprendió que los alumnos entendían rápidamente la estructura del pasado simple y del verbo *to be* en pasado debido a que durante las 3 clases previas tuvieron una exposición natural a la lengua inglesa. Asimismo, comentó:

“[...]pensé que había perdido tiempo en las actividades que realice durante tres clases, pero me doy cuenta de que valió la pena porque entienden más rápido la gramática, pues ya lo usaron”

El profesor subjetivó su práctica educativa a partir de la puesta en práctica de la teoría y la experimentación utilizando las actividades planteadas durante el seminario; el maestro experimentó un proceso reflexivo que lo ayudó a asimilar cómo es posible aplicar el enfoque comunicativo en sus prácticas educativas.

El proceso de subjetivación ocurre cuando el docente pone en práctica la teoría en el salón de clases. Si el profesor ve un cambio en el proceso de aprendizaje de los alumnos, éste cambia sus prácticas educativas, así como sus concepciones. Las actividades que el docente desarrolló en sus clases tuvieron como objetivo no sólo desarrollar las cuatro habilidades de la lengua utilizando el enfoque comunicativo sino también guió el proceso de los alumnos para que ellos mismos construyeran conocimiento a partir de la experimentación, la

contextualización y del entendimiento del qué y el cómo de la lengua (Dewey; 2010, Díaz Barriga; 2010, Vygotsky; 1978).

Las actividades planteadas por el profesor en su clase son reflejo de las prácticas sociales en las que la lengua es utilizada y que ayudan a la construcción de conocimiento, así mismo son actividades significativas debido a que están socialmente situadas, recuperan conocimientos previos de los alumnos del español y ayudan al alumnado a construir su conocimiento a partir del descubrimiento del uso de la lengua y no de forma explícita.

Tomando en base la evidencia encontrada sobre las prácticas educativas del profesor Jacinto, así como sus comentarios antes y después de sus clases, podemos apreciar que transformó sus prácticas educativas y sus concepciones de la enseñanza de la lengua inglesa; se reafirma que las concepciones y las prácticas educativas están íntimamente ligadas y que sí impactan en las decisiones que él toma al planear sus actividades a desarrollar en el salón de clases. El profesor Jacinto durante la intervención se enfrentó a un ciclo de reconstrucción de sus prácticas y cuyos conocimientos y creencias cambiaron; la nueva forma de ver la enseñanza del inglés emerge de ese proceso reflexivo, de construcción y reconstrucción de sus prácticas. Asimismo; se puede observar que la actitud de los alumnos hacia la enseñanza del idioma cambió debido a que la clase tuvo un giro drástico, donde en un principio la clase giraba en la exposición de la gramática y con la aplicación del enfoque comunicativo las actividades que realizaban los alumnos están orientados a comunicarse y expresar sus ideas.

Profesora Azucena. Antes de realizar el análisis de datos relacionados con la siguiente profesora, a la cual llamaremos Azucena con fines de identificación, es de importancia

mencionar que es egresada de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM, realizó una maestría en procesos educativos en la Universidad Autónoma Chapingo y cuenta con una experiencia de 25 años en la enseñanza de inglés. La profesora estudió en diferentes academias de inglés; sin embargo, no cuenta con certificaciones en el dominio de la lengua ni con certificaciones en la enseñanza del inglés.

Es trascendental mencionar que la profesora Azucena ingresó a la Preparatoria Agrícola cuando el Área de Lenguas Extranjeras, impartía comprensión de lectura en inglés, y en el año 2000 el área decidió cambiar al programa de cuatro habilidades.

La formación de la maestra en la enseñanza de lenguas ha sido a partir de prueba y error debido a que la profesora es parte de la generación de docentes que fueron contratados porque hablaban inglés o tenían algún conocimiento de la lengua; sin embargo, para aquel momento no existían licenciaturas en enseñanza de inglés, sino solamente cursos de actualización docente impartidos por escuelas privadas como el *British Council*, *The Anglo* o Berlitz. La profesora ha impartido sólo niveles básicos que van del nivel A1 y A2 del Marco Común Europeo, lo que implica que la pedagoga no ha actualizado su nivel de inglés ni sus prácticas educativas debido a que la profesora hace referencia a que siempre recicla las actividades de otros semestres.

“... tengo todas mis actividades hechas y las vuelvo a usar así ya tengo todo mi material hecho en una carpeta[...].”

A continuación, se presentan fragmentos obtenidos durante la primera entrevista realizada a la maestra Azucena, al inicio de la intervención, donde podemos observar cómo las concepciones de la profesora sobre la enseñanza del inglés se enfocan en la normativa de

la lengua. La postura de la educadora sobre la enseñanza de lenguas es vista desde una enseñanza tradicional donde da prioridad a la normativa de la lengua.

Al inicio de la intervención, la profesora comentó:

“Yo veo gramática en clase y mis exámenes son de gramática porque si no conocen como se estructura no saben después utilizar el inglés”.

La gramática, para la maestra, es la parte primordial del proceso de enseñanza aprendizaje y afirma que si los alumnos no saben estructurar, no son capaces de utilizar la lengua. La concepción tradicional la llevó primero a introducir la estructura gramatical con el objetivo de desarrollar, en una segunda fase, las habilidades orales y escritas. La visión del maestro tradicional es llevar a los alumnos a memorizar y recitar estructuras gramaticales, así como vocabulario con un fin de reproducción y no con un enfoque comunicativo (Brown, 2007). El objetivo del proceso de aprendizaje comunicativo y significativo es desarrollar en el alumno un pensamiento crítico a partir de la interacción social y el uso de la lengua (Díaz Barriga, 201; Prado aragonés, 2004).

También comentó:

Me tardo más haciendo actividades comunicativas y los alumnos no entienden cómo usar el tema que introduzco. No tengo tiempo de hacer actividades, así que veo la gramática y después la usan”. Si no tengo tiempo, veo gramática y a los alumnos se les facilita el tema”.

Para la profesora el desarrollo de las cuatro habilidades no es prioridad dentro de su clase porque concibe que utilizar actividades comunicativas es una pérdida de tiempo y prefiere enfocarse en la normativa para poder introducir la función comunicativa de la lengua; es decir, parte de la gramática a la función comunicativa y no parte de la negociación del

significado (Diaz Barriga, 2010). La profesora explicó que utiliza primero la presentación del tema gramatical y después realizó actividades con el fin de que los alumnos utilicen la estructura, y considera que este proceso facilita el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, se ha identificado que si los alumnos se enfocan en el significado antes que en la estructura gramatical el aprendizaje será más significativo y cobrará relevancia en la construcción del conocimiento (Prado Aragonés, 2004). La educadora no ve el aprendizaje de una lengua como un proceso multidimensional que lleva a la apropiación de las prácticas sociales y culturales donde el alumno utiliza la lengua para tener voz y poderse desenvolver en diferentes contextos (Vygosky, 1987; Banquero, 2002).

La profesora Azucena participó en los dos conversatorios que se tuvieron en las semanas de actualización docente, en la puesta en práctica de las actividades diseñadas en los conversatorios y en los seminarios dirigidos a compartir sus experiencias docentes; es importante mencionar que participó activamente en todas las actividades debido a que tenía curiosidad de ver como los otros docentes participantes realizaban las actividades dentro de sus clases. La profesora expresó:

“yo necesito saber cómo. Porque la teoría la vi desde la universidad y me queda muy claro. Debo saber cómo lo hacen ustedes”

A continuación, analizaremos los comentarios de la profesora después de su participación en los seminarios con el objetivo de ver si sus concepciones cambiaron con respecto a sus primeras concepciones antes de la intervención. Los extractos que se presentan a continuación fueron obtenidos durante las entrevistas posteriores a los conversatorios, pláticas informales, así como de las observaciones de clases; las cuales no permitió videograbar o fotografiar.

La profesora comentó sobre la lengua:

Hoy la lengua se identifica como un sistema de comunicación estructurada, multirracial, pluricultural y plurilingüístico con un contexto de uso y ciertos principios formales, además obedece a los principios de economía y optimización.

La maestra Azucena ve la lengua como un sistema de comunicación que es utilizado en contextos específicos y donde los registros lingüísticos formales e informales son importantes; también, enfatiza que es un sistema estructurado, multi racial, pluricultural y plurilingüístico con lo que entendemos que la profesora hacer referencia a que la lengua es un medio de comunicación social y que está permeada por las prácticas sociales de la comunicad o del grupo lingüístico. El aprendizaje de una lengua va más allá del aprendizaje de reglas gramaticales; más bien, es aprender reglas de comunicación; es entender la significación tanto de los textos orales como escritos (Widdowson, 1978; Wilkins, 1976). El alumno podría aprender diferentes enunciados, pero no saber utilizarlos en el contexto correcto, lo que podría llevarle a un fallo pragmático.¹⁴

De la misma manera comentó:

El profesor de una lengua extranjera es [...] facilitador, guía y asesor. Aglutina todo el conocimiento lingüístico del programa que imparte [...]

La profesora ve el rol del maestro como facilitador, guía y asesor, una concepción que corresponde con el profesor constructivista: asume su rol como mediador del conocimiento (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Sin embargo, aún ve su rol de docente como la poseedora del conocimiento al mencionar que el maestro aglutina todo el conocimiento lo

¹⁴ Se entiende por error pragmático el que es cometido, tanto en la producción como en la recepción, por un desconocimiento de las normas o valores socioculturales de la lengua.

que nos hace ver que aún concibe a los alumnos como seres en los cuales se debe verter el conocimiento; concepción de una visión tradicional de la enseñanza de la lengua.

Se observa el conflicto en el cual la profesora se encuentra debido al contraste de ideas y concepciones que tiene.

En una tercera instancia comenta que:

... crear situaciones de aprendizaje, poniendo énfasis en el uso de la lengua en su funcionalidad y, en lo que se consigue utilizándola; enseña la lengua como una forma de acción que se realiza con alguna finalidad concreta.

En esta sección la profesora enfatiza la importancia de crear situaciones comunicativas donde el alumno pueda utilizar la lengua en contextos reales; utilizar la lengua y aprender utilizándola. Sabemos que hay muchos alumnos que son gramaticalmente competentes, pero no son comunicativamente competentes, lo que es una existente entre los aprendices de idiomas. Lo que se busca es que los alumnos manipulen la lengua, las estructuras, el léxico para comunicarse y como maestros debemos razonar que la estructura sólo es una parte de la lengua (Johnson, 1981; Hymes, 1972).

El equilibrio entre la formativa y la función comunicativa debe ser vista como uno de los aspectos esenciales al diseñar clases. Breen y Candlin (1980) nos menciona que “el giro hacia un equilibrio entre la forma y la función tiene importantes efectos metodológicos. Si vemos la lengua como parte de una interacción y comportamiento social más amplios, de los que deriva su valor comunicativo, entonces nos vemos obligados a introducir el *proceso* de la interacción en clase” (p. 25).

“[...] debemos enseñar a leer y por lo tanto enseñar la lengua, basados en la construcción del sentido”.

La maestra menciona que la enseñanza del inglés debe basarse en la construcción del sentido; es decir, en el significado y en el propósito principal de la lengua que es la comunicación. Galperín (1989) argumenta que el desarrollo mental del ser humano se va transformado a través de la realización de actividades y no es un proceso de observación y memorización de información. La profesora entiende que la lengua se desarrolla utilizando la lengua en situaciones significativas que brinden a los alumnos un entendimiento de la situación utilizando la lengua.

Asimismo, comentó:

“la ventaja de colocar al estudiante en el centro principal del aprendizaje y con ello volver en interés sus necesidades de comunicación”.

La maestra ve la importancia de poner al alumno como ser principal del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, donde el principio de interacción social sea el proceso que desarrolle la lengua utilizando la interacción de los alumnos en la clase. Breen y Candlin (1980) menciona que los estudiantes deben “adquirir las convenciones dinámicas y negociadas mutuamente que dan valor a los signos formales. Tienen que aprender a ponerse de acuerdo con respecto a las convenciones y a los procedimientos que deben observar temporalmente para interpretar el lenguaje no verbal y verbal” (p. 25).

Al ver los comentarios de la docente antes y después de los conversatorios podemos ver un cambio sobre las concepciones que tiene sobre la lengua, la enseñanza de la lengua, el enfoque comunicativo y sobre el propósito del uso de la lengua como medio de comunicación. No obstante, se pueda apreciar que la profesora aún concibe algunos aspectos

Figura 16. La figura representa las concepciones de la profesora antes y después de la aplicación del plan de acción, diseño propio.

Al centro de las nubes de palabras vemos que aún prevalecen las palabras relacionadas con la estructura de la lengua como son: estructura, lingüístico y gramática. También es muy notoria la palabra *transmisión* que hace referencia a un tipo de enseñanza tradicional memorística, y donde el educador transmite el conocimiento.

Con el objetivo de comprender si hubo un cambio de concepciones que se refleje en las prácticas educativas de la profesora a continuación analizaremos extractos recuperados de las observaciones de clase. Durante las observaciones de clase se observó que la maestra no utilizó las actividades diseñadas durante los conversatorios y que decidió empezar con actividades dirigidas a la normativa de la lengua y después tratar de integrar las habilidades.

A continuación, se describen extractos de las clases que realizó Azucena, donde empezó sus clases tratando de empezar la clase a partir de la negociación de significado; de igual manera, también se mencionan cuáles fueron los resultados observados y los comentarios del profesor al término de su práctica educativa.

Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: Martes 05 de noviembre de 2019
Evento: Curso de Inglés Nivel 3
Tema: Pasado simple
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Salón: CELEA 3A
Materiales: Libros de texto y grabadora.
Clave: OBCLP2051119
Tiempo: 1 hora 10 minutos

[El martes 5 de noviembre la maestra llega a la clase, revisa la tarea que asignó del libro del alumno que son la revisión de gramática, vocabulario pronunciación y una lectura de la unidad previa; resuelve las dudas de los alumnos sobre las actividades de estructura del libro.]

Mtra: Por favor abran su libro de *student's* en la página 54.

Mtra: Van a leer el texto de la página 54.

[La maestra señala con su mano las páginas del libro y los pone a trabajar en parejas señalando con quien trabajará cada alumno. Recorre el pequeño salón de clases para ver que los alumnos lean el texto y resuelve dudas sobre vocabulario y gramática.

Después de 15 minutos en el que los alumnos intentaron leer el texto y platicaron entre ellos en español sin seguir las indicaciones de la profesora, la maestra pide a diferentes alumnos leer en voz alta el texto.]

Mtra: Carlos, por favor, lee el primer párrafo [...] ah y el título.

[El alumno empieza a leer y la docente al mismo tiempo corrige algunos problemas de pronunciación; el alumno continuó hasta terminar el párrafo.]

Mtra: Andrea: puedes leer el siguiente párrafo

Alumna: *the second paragraph?*

Mtra: *Please, continue.*

[La maestra corrige algunos problemas de pronunciación y la alumna sigue leyendo hasta terminar el párrafo. La maestra ve a todos los alumnos y pregunta.]

Mtra: *who wants to continue?*

[Los alumnos agachan la cabeza y nadie participa, por lo que la maestra selecciona al siguiente alumno para terminar de leer el texto.]

Mtra: Victor. *Please continue reading!!*

[El alumno termina de leer los últimos dos párrafos del texto sin ningún problema mayor. La maestra pide a los alumnos trabajar en parejas; no menciona a los alumnos con quien van a trabajar.]

Mtra: Júntense con alguien y van a leer cada uno un párrafo. Cuando terminen cambian de turno (la maestra se refiere a que el alumno que leyó en segundo lugar empezará a leer el texto desde el principio).

[La maestra continua con la misma actividad por 20 minutos y después de que los alumnos terminaron de leer pregunta a los alumnos de que es el texto y que fue lo que entendieron.]

Mtra: *What is the story about?*

Alumno: [...] *de un taxi que se equivoca de lugar?*

Alumno 2: *Si las llevo a otro lugar.*

Alumno 3: *They wanted to go to London, pero llegaron a otro lugar.*

Mtra: *Who are the girls?*

Alumno 4: *Kitty, Melisa y Amelia.*

Mtra: *Muy bien ahora me van a subrayar todos los verbos del texto y me dicen en que tiempo están.*

[Los alumnos se juntan con quien estuvieron trabajando y empiezan a subrayar los verbos en el texto. Le preguntan a la profesora si las palabras que están subrayando son los verbos y empiezan a darse cuenta de que están en otro tiempo verbal. La actividad sigue durante unos 10 minutos y la maestra interrumpe a los alumnos y les pregunta sobre los verbos del texto de la página 54.]

Mtra: *¿Qué verbos encontraron en el primer párrafo?*

Alumno 1: *has y live*

Alumno 2: *live*

Alumno 3: *live and has.*

Mtra: *¿En qué tiempo están?*

Alumnos: *Presente (gritan al unísono)*

Mtra: *Muy bien, en presente. y los del segundo párrafo?*

Alumnos: *wanted, go, was, called, arrived, relaxed.*

Alumno 4: *chatted y listened*

Mtra: *¿En qué tiempo están?*

Alumno 5: *en pasado por el ed.*

Alumno 6: *Pasado.*

Alumno 7: *Pasado simple.*

[La maestra escribe las respuestas que dan los alumnos sobre los verbos en pasado y los escribe en el pizarrón de forma organizada para poder empezar a introducir el tema de verbos regulares en pasado y como se forman con la terminación *ed*.

La maestra los ordena de manera que los verbos terminen en consonante, los que terminan con *e*, los que terminan con consonante y la letra *ye* y los que terminan con vocal y la letra *y*.]

Mtra: *¿Qué tienen en común estos verbos?*

Alumno 1: *Terminan en ed.*

Alumno 2: *Todos tienen ed.*

Mtra: *Ok, vamos a ver la regla para cambiar los verbos en pasado.*

Alumno3: *Todos llevan ed.*

Mtra: *Así es, pero algunos cambian un poco! ¿En esta columna qué tienen en común? (refiriéndose a los verbos de la segunda columna).*

Alumno: *terminan en consonante.*

Mtra: ok, todos los verbos que terminan en consonante llevan *ed*. ¿y Estos?

Alumno 3: terminan en *e*.

Mtra: perfecto sólo se les agrega *d*.

Alumnos ¿los de la tercera columna?

Mtra: Sí

Alumnos se cambia *ye* por *i* latina más *ed*.

Mtra: Sí, así es.

[La maestra empieza a cambiar los verbos como *study* a *studied* y apunta otros verbos para ejemplificar el cambio que sufre el verbo cuando termina en consonante y *y*.]

Mtra: El verbo *try* cambia a *tried*, el verbo *cry* también cambia a *cried* con *i* latina. Uno más [...] *marry* a *married*. Si se dan cuenta, consonante más *y* cambia a *i* latina *ed*.

Mtra: ¿y la última columna?

Alumno 1: También *ied*.

Mtra: No. Fíjense bien.

[Los alumnos se quedan callados y la maestra contesta la diferencia.]

Mtra: los verbos que terminan en *y* y antes tienen una vocal solo se les agrega *ed*. Por ejemplo, *played* y *stayed*.

[La clase termina y la maestra les dice que seguirán con el tema de pasado simple la próxima clase.]

<p>Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas Universidad Autónoma Chapingo Fecha: Jueves 07 de noviembre de 2019 Evento: Curso de Inglés Nivel 3 Tema: Pasado simple Participantes: 20 alumnos y un maestro Salón: CELEA 3A Materiales: Libros de texto y grabadora. Clave: OBCLP2071119 Tiempo: 1 hora 10 minutos</p>

[La maestra llega 15 minutos tarde a clase y por poco los alumnos se retiran pero afortunadamente llega a tiempo y les dice que por favor entren al salón en lo que abre la puerta del salón. Al entrar la maestra se da cuenta que el salón tiene poster de bibliografías por todo el salón; específicamente 12

poster. La maestra comenta que están muy bonitos y empieza a leer el nombre de los personajes que están en los posters.]

Mtra: ¡Que bonitos posters! y están en pasado justamente el tema que estamos viendo. Podemos utilizarlos para nuestra clase.



Figura 17. La fotografía muestra las presentaciones que los alumnos del grupo anterior realizaron durante las clases previas y que la profesora utilizó para introducir la estructura de la lengua.

[Pide a los alumnos juntarse en parejas levantarse y ver los posters, leerlos y ver cómo están escritos.]

Mtra: Por favor en parejas lean los posters y fíjense en las estructuras que utilizaron para hacerlos. Unos 15 minutos. y como lo hicimos ayer vean los verbos, las oraciones y si están en positivo o negativo [...]también si hay preguntas.

[Los alumnos dejan sus cosas en los pupitres y, contentos, empiezan a moverse por todo el salón para leer las biografías. Se ríen porque hay biografías de diferentes personajes mexicanos como José José, Pedro infante, Juan Gabriel, Frida Kahlo, Valentín Elizalde, etcétera. Se puede ver que los alumnos se motivaron al no empezar la clase con la típica revisión de clases y que las bibliografías los hicieron reír y, lo más importante, a utilizar la lengua para saber lo que estaba escrito en cada uno de los textos.



Figura 18. La fotografía muestra el momento en que los alumnos caminan alrededor del salón de clases leyendo las biografías de personajes famosos y al mismo tiempo la profesora les explica las estructuras que se usaron.

La maestra va de poster en poster explicando cuales son las estructuras gramaticales utilizadas en los posters pero no se da cuenta que los alumnos han identificado que hay verbos con terminación *ed* y otros con diferente estructura así como las oraciones positivas y negativas.]

Mtra: Por favor, chicos. Siéntense y vamos a revisar la gramática que utilizaron los del otro grupo para hacer sus posters.

[La maestra copia oraciones de un poster que está muy cerca al pizarrón. Empieza buscar ejemplos de oraciones positivas y negativas y pone algunas preguntas y pregunta a los alumnos sobre la diferencia entre sus ejemplos escritos.]

Mtra: ¿Cuál es la diferencia entre la oración positiva y negativa?

Alumno 1: el *didn't*

Alumno 2: sí el *didn't* y el verbo.

Mtra: Así es el *didn't* y el verbo está en forma simple; es decir, no conjugado como en presente.

Alumno 3: ¿Por qué hay verbos en pasado pero sin *ed*?

Mtra: se llaman irregulares, por ejemplo *go* no es *goed*, sino *went*, y se los tienen que aprender de memoria y les traigo una copia para que se los aprendan.

[Así la maestra continua toda la clase explicando las reglas gramaticales del pasado simple. Los alumnos se encuentran sin interacción el resto de la clase poniendo atención a la gramática y el vocabulario que la profesora les explica sobre el pasado. Al terminar la clase, la maestra pide a los alumnos de tarea completar los ejercicios de las páginas 45 y 47 debido a que son oraciones positivas y negativas en pasado simple e incluyen verbos regulares e irregulares. La clase termina, los alumnos se retiran sin mostrar entusiasmo en la clase.]

La profesora Azucena realizó actividades enfocadas a la formativa de la lengua; asimismo, impartió la clase de inglés en español lo que nos demuestra que sus concepciones aún siguen estando normadas por una visión tradicional donde el vocabulario y la estructura es más importante que la negociación. Se identificó que su clase está enfocada en el maestro más que en los alumnos, lo que nos indica que la participación del alumno en la construcción del conocimiento no es considerada (Dewey, 1910). En algún momento, intentó partir de la negociación del significado cuando los alumnos empezaron a leer los posters; sin embargo, termino la actividad enfocándose en la gramática.

Podemos decir que en este caso no hubo un proceso de subjetivación del conocimiento sobre el enfoque comunicativo y la teoría constructivista debido a que no puso la teoría en práctica. Galperín (1989) nos dice que aprender es un proceso que en esencia es dominar cualquier conocimiento a partir de la realización de diferentes acciones o actividades; es decir, se aprende haciendo, y la profesora no hizo ello, lo que llevó a que los alumnos no entendieran cómo funciona el enfoque comunicativo en la práctica.

La enseñanza y el aprendizaje deben estar estructurados con el objetivo de ofrecer actividades socialmente relevantes para los alumnos; también, el docente debe desarrollar actividades que lleven a los estudiantes a la construcción de su propio aprendizaje (Bertely, 2000; Canale & Swain, 1980). La construcción del conocimiento se da a partir de la solución

de un problema o tarea; la cual utiliza la lengua como herramienta de comunicación. Igualmente, las tareas propuestas por el profesor deben incitar a la utilización de las cuatro habilidades de la lengua de forma integral.

Durante las observaciones de clase, la maestra nunca ofreció la oportunidad de utilizar la lengua como medio de comunicación; al contrario, se vio la lengua como un ser inerte y descontextualizado donde lo más importante es la gramática. Las observaciones de clase nos brindaron información de como las concepciones de la profesora no cambiaron debido a que nunca puso en práctica la teoría en el salón de clases. Unos de los argumentos obtenidos por la profesora para no hacerlo fue que en la maestría ya había visto la teoría y que por eso no era necesario revisarla debido a que ella ya sabía cómo hacerlo. Entendemos que la maestra conoce la teoría, pero no es capaz de aplicarla en el salón de clases, por lo que no vemos un proceso de subjetivación del conocimiento; es decir, una internalización de los conocimientos y su aplicación (Anzaldúa, 2009).

Profesora Dalia. La profesora, llamada Dalia con fines de identificación, ingresó a la Universidad Autónoma Chapingo en el 2018 y desde entonces ha sido una maestra que participa en todas las actividades académicas del Área de Lenguas Extranjeras. La docente estudió la licenciatura en Biología en Rumania y cuenta con una maestría en Genética; sin embargo, ya viviendo en México, revalidó sus estudios en la enseñanza de lenguas a partir del Examen General para la Acreditación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés (EGAL-EIN) del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

La maestra es de origen rumano y su experiencia en el área de la enseñanza de inglés es muy amplia debido a que ha impartido clases desde el nivel A1 al nivel B2 MCER a nivel secundaria y preparatoria. Asimismo, cuenta con diferentes certificaciones en la enseñanza del inglés como son curso y examen *Teacher Knowledge Test* (TKT), curso *British Council Certificate in Teaching English* (BCCTE) y la certificación ICELT, cuenta además con las certificaciones de dominio de la lengua FCE, y CAE.

Durante el periodo de exploración se entrevistó a la profesora sobre lo que pensaba del enfoque comunicativo y refirió que desde su experiencia ella veía la importancia del vocabulario y la gramática previo a cualquier forma de producción por parte de los alumnos.

A continuación se presentan fragmentos obtenidos de la entrevista con la finalidad de entender sus concepciones sobre la enseñanza del inglés en el primer momento de la investigación.

“Los alumnos no pueden empezar una actividad si no han visto primero gramática” El medio de comunicación es la lengua, pero se da porque los chicos conocen la gramática y el vocabulario”.

La profesora concibe que la comunicación es resultado del conocimiento de la estructura de la lengua y que sin ver la estructura de forma explícita es imposible que los alumnos se comuniquen utilizando la lengua. Asimismo, enfatiza que no se puede empezar una actividad sin ver la normativa del inglés; claramente observamos en este fragmento una concepción basada en una enseñanza tradicional en virtud de que la maestra ve a los alumnos como seres inexpertos y carentes de conocimiento y donde su rol como profesora es dirigir y verter conocimiento en los alumnos (Scheepers, Helana & de Villiers, 1999).

Asimismo, comentó:

“Tengo que introducir vocabulario. Si no, los alumnos no podrán hablar. Yo aprendí con listas de palabras y las ponía en mi lengua materna y en inglés”.

El conocimiento es visto como aquel combo de estructuras, los cuales son memorizados y aplicados con el objetivo de verificar si fueron aprendidos sin tener una visión de un proceso de construcción de comunicación; la información es presentada de forma explícita y con un objetivo de memorización por parte de los alumnos. Al mencionar las listas de palabras la profesora hace referencia a vocabulario descontextualizado y que es visto de forma aislada. El proceso de construcción del aprendizaje es un proceso social donde las personas aprenden de las prácticas establecidas en un grupo específico (Vygotsky, 1978).

“El método presentación, práctica y producción es un método comunicativo. El trabajo desde una perspectiva de iniciar clase con actividad es muy time consuming y a veces no tengo tiempo”.

En este fragmento la profesora hace referencia a el método presentación, practica y producción (PPP) como un método comunicativo; sin embargo, este método no pertenece al enfoque comunicativo debido a que su principal estrategia es presentar la gramática explícita o implícitamente y en un último paso facilitar la práctica de la estructura en actividades controladas y no de forma natural, como es el caso de las actividades donde, a partir del intercambio de información, los alumnos practican una estructura en específico.

La enseñanza del inglés desde un enfoque comunicativo parte de la negociación del significado y es evidente que el método PPP va de la gramática a la práctica y nunca se utiliza el significado real y contextualizado de la lengua. Además, las actividades planteadas por el PPP son controladas para practicar sólo aspectos gramaticales y no pone énfasis en la negociación natural del significado.

“Yo creo que lo primordial es el vocabulario y después la gramática para empezar a hablar”.

El último fragmento refuerza la idea del método PPP y la concepción de la profesora sobre la enseñanza del inglés desde una visión tradicional enfocada y dirigida desde la estructura de la lengua; donde los alumnos son vistos como seres sin experiencia o sin conocimiento previos que puedan ayudarlos a aprender y utilizar la lengua.

La enseñanza del inglés desde una perspectiva sociocultural y comunicativa parte de los conocimientos previos de los alumnos, de la utilización de actividades enfocadas en el significado y de la generación de actividades enfocadas a la comunicativa a través de la utilización de la lengua (Widdowson, 1978; Vanpaten, 1998). La importancia de la utilización de la lengua para desarrollar la lengua misma es primordial en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Analizaremos los comentarios de la profesora Dalia después de su participación en los seminarios y que demuestran cómo cuestionó sus propias concepciones sobre la enseñanza de inglés. Se presentan fragmentos de la última entrevista realizada a la docente después de los conversatorios; con el fin de identificar los cambios que surgen después de la intervención y la ardua discusión entre pares en los conversatorios.

La maestra comentó:

“La lengua es un medio de comunicación, oral o escrito, que ayuda, a través de sus símbolos, a organizar nuestro entorno y nuestro pensamiento”.

En este fragmento se aprecia que la concepción de la profesora sobre la lengua es un medio de comunicación cuyo objetivo es expresarnos y que nos ayuda a organizar nuestro pensamiento; pues es una herramienta esencial para el desarrollo del conocimiento (Canale y Swain, 1980). Asimismo, la maestra enfatiza la comunicación oral y escrita; la maestra

concibe que la comunicación incluye más que la expresión oral y que existen otros aspectos que deben desarrollarse como son la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión de lectura y la comprensión auditiva; para desarrollar la lengua se debe tomar en cuenta el balance entre estos atributos (Cassany, 2008; Prado Aragonés, 2004). El desarrollo de tareas es muy efectivo para practicar las cuatro habilidades de la lengua en una misma clase; para poder realizar las tareas los alumnos requieren comprender, producir, manipular o interactuar usando la lengua mientras que la atención se enfoca en el significado y no a la estructura de la lengua. Asimismo, el desarrollo de tareas involucra el trabajo en grupos y parejas propiciando la interacción, la colaboración y fomenta la motivación para utilizar la lengua.

“Los maestros somos modelos de lengua porque en la escuela los alumnos están expuestos a un modelo de lengua diferente al que encuentran en otros ámbitos, como la familia o la calle”.

Con referencia al papel del docente como modelo de lengua y el rol del profesor como guía y facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, la docente mencionó que los maestros son modelos de lenguas y que los alumnos están expuestos a diferentes contextos sociales dentro y fuera del salón de clases. De la misma manera, ve la importancia de ser modelos de lengua porque esto ayuda a los alumnos a utilizar la lengua en diferentes registros lingüísticos. El maestro, como modelo de lengua, debe tener el “conocimiento didáctico que trascienda el análisis crítico y teórico para llevar propuestas concretas y realizables al salón de clases y que al mismo tiempo estos conocimientos permitan una transformación positiva de la actividad docente” (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Estos conocimientos ayudan a el profesor a ofrecer un camino estructurado y significativo para que el alumnado desarrolle su conocimiento.

“Es necesario que los maestros guíen a los alumnos a entender los diferentes tipos de modelos de lengua para poder utilizar diferentes registros de comunicación de acuerdo con el contexto comunicativo”.

El ser maestro no sólo implica proveer información a los alumnos, sino, como docente, también formarse en los saberes psicopedagógicos que están involucrados en el proceso educativo. Los docentes somos *input* de la lengua, y en el caso de la enseñanza del inglés en México, el *input* principal al que los alumnos están expuestos; el rol de profesor como guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje sirve también durante el proceso de adquisición del lenguaje dado que es una de las principales fuentes de *input*. El aprendiz de una lengua necesita un proveedor del lenguaje que modifique su lenguaje con la finalidad de proveer un *input* comprensible y que ayude al alumno a desarrollar su lenguaje por encima de su capacidad actual (Krashen, 1985).

“La competencia lingüística se refiere a conocer las reglas de la lengua (su morfología, sintaxis, léxico, fonética y ortografía), mientras que la competencia comunicativa significa utilizar la lengua de manera adecuada de acuerdo con cada situación comunicativa”.

“Los alumnos estarían aprendiendo a usar la lengua para comunicarse de manera fluida y con confianza, y no para producir enunciados gramaticalmente correctos”.

En estos fragmentos la profesora reconoce la diferencia entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa; se da cuenta que enfocarse en la competencia comunicativa durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua ayuda a comunicarse de manera fluida y no sólo para crear enunciados correctos gramaticalmente. “La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto

de reglas que incluye, tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación” (Consejo de Europa , 2021).

Al ver los comentarios de la profesora antes y después de los conversatorios apreciamos un cambio sobre su concepción sobre la lengua, y la enseñanza de la lengua con lo que respecta al enfoque comunicativo, sobre el rol del maestro y sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se presenta nubes de palabras realizadas con los comentarios de la profesora con el objetivo de mostrar cómo a partir del discurso vemos un cambio en sus concepciones.



Figura 19. La figura representa las concepciones de la profesora antes y después de la aplicación del plan de acción. Diseño propio.

En la unidad léxica antes del conversatorio podemos ver un cambio en las concepciones de la profesora que en un principio están enfocadas en el método (PPP), la presentación, la gramática y el vocabulario; a las afueras se ve la palabra *comunicativo*.

En la unidad léxica después de los conversatorios se aprecia los vocablos *competencia, lengua, comunicación y alumnos*. El proceso de reconfiguración de concepciones no sólo comprende una revisión de teorías, estrategias y técnicas en el contexto educativo sino un proceso de interiorización de saberes con el objetivo de reformular la actuación docente (Anzaldúa, 2009; Foucault, 2010).

A continuación, se describen las clases que realizó la maestra donde empezó con la negociación de significado y no con la normativa de la lengua; y cuáles fueron los resultados observados y los comentarios del educador al término de sus prácticas educativas.

**Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y
Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: Martes 26 de noviembre de 2019
Evento: Curso de Inglés Nivel 3
Tema: Folktales (Past simple)
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Salón: Laboratorio.
Materiales: Libros de texto, computadoras, y proyector.
Clave: OBCLP3261119
Tiempo: 1 hora 10 minutos**

[La maestra abre el laboratorio de cómputo y pide a los alumnos juntarse en parejas porque van a desarrollar un proyecto en parejas.]

Mtra: *Please work in pair as you are going to investigate about a folktale you like. ¡Ya saben un cuento popular from Mexico! Please work in pair and do some research about folktales and choose one.*

[Los alumnos empiezan a unirse con la persona con la que van a trabajar y empiezan a investigar sobre los cuentos populares y preguntan a la maestra.]

Alumnos: cualquier cuento o de terror

Mtra: *As you wish, but it must be a folktale.*

Students: *ok.*

[Los alumnos buscan en la red diferentes cuentos populares y le dicen a la maestra cuáles han decidido trabajar.]

Mtra: *The idea is to rewrite the folktale with your own words, so please do not translate it.*

[Los alumnos empiezan a trabajar pero tienen dudas de vocabulario y gramática y lo que quieren hacer es traducir el texto para trabajar pero la profesora les recuerda que es con sus propias palabras.]

Durante la clase la maestra comentó: Desde el principio, les enfatice a los alumnos que no se trataba de hacer una traducción del cuento o de la leyenda, sino más bien de una paráfrasis, utilizando, en la medida de lo posible, palabras que ya conocían. Sin embargo, si es absolutamente necesario, podían recurrir a un traductor o diccionario.

[La maestra va monitoreando el trabajo de los alumnos y los va ayudando en sus textos. La maestra revisa el trabajo de los alumnos y pide seguir trabajando de tarea porque lo va a revisar la próxima clase.]

<p>Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas Universidad Autónoma Chapingo Fecha: jueves 28 de noviembre de 2019 Evento: Curso de Inglés Nivel 3 Tema: <i>Folktales</i> (Past simple) Participantes: 20 alumnos y un maestro Salón: Salón de usos múltiples Materiales: Libros de texto, computadoras, y proyector. Clave: OBCLP3281119 Tiempo: 1 hora 10 minutos</p>
--

[La maestra pide a los alumnos juntarse en equipos y seguir trabajando en el proyecto que habían empezado en el centro de cómputo y se dedica a revisar los proyectos de los alumnos.]

Mtra: *Good afternoon, guys. Let's keep working on the projects. Please get together and continue working!*

Students: *Can you check our project, teacher?*

Mtra: *Ok, I will go to your places to help you out.*

[La profesora comenta durante la clase que: “La mayoría de los alumnos siguieron las indicaciones. Sus trabajos contenían errores principalmente de vocabulario (por ejemplo *false Friends*, palabras muy formales), puntuación, uso de mayúsculas, o forma de los verbos (que en lugar de pasado era presente). Les indique los errores que tenían que corregir para la segunda versión. Cabe mencionar que no les indiqué absolutamente todos

los errores, sino principalmente los que tenían que ver con el significado (*meaning*)”.]

Mtra: *Chicos If I have already checked your projects and you have made the corrections. Please, start practicing your presentations. Focus on the pronunciation if you have questions tell me.*

[La clase termina y los alumnos se despiden de la profesora. La maestra les pide practicar sus presentaciones porque la próxima clase serán presentadas.]

<p>Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas Universidad Autónoma Chapingo Fecha: Martes 3 de diciembre de 2019 Evento: Curso de Inglés Nivel 3 Tema: <i>Folktales</i> presentations Participantes: 20 alumnos y un maestro Salón: Salón de usos múltiples Materiales: Libros de texto, computadoras, y proyector. Clave: OBCLP3281119 Tiempo: 1 hora 10 minutos</p>

[La maestra llega temprano porque los alumnos presentarán sus proyectos y son alrededor de 14 presentaciones que se realizaran en el día. La maestra pide a los alumnos estar listos para poner su presentación en la computadora.]

Mtra: *Good afternoon, Are you ready for your presentations.*

Students: *Yes, teacher.*

Student 1: *I have it in my USB.*

Mtra: *Please, be ready to present your projects as we are using the projector. Who wants to go first?*

Students: *Nosotros.*



Figura 20. La ilustración da evidencia del trabajo realizado por los alumnos durante las clases previas y del tipo de diapositivas utilizadas en la presentación de sus proyectos.

[Los alumnos van presentando sus proyectos equipo por equipo y al terminar todos los alumnos aplauden. Se aprecia que los alumnos están disfrutando la actividad y que utilizan la lengua a pesar de los errores de pronunciación y de gramática que cometen. La profesora va tomando notas durante las presentaciones y al final por grupo les dice cuáles fueron sus errores.]

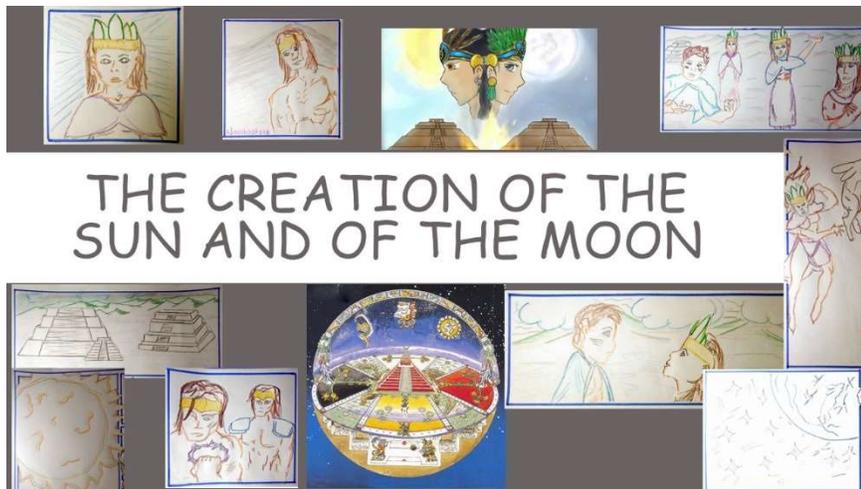


Figura 21. La imagen muestra el trabajo realizado por los alumnos durante las clases previas; los dibujos fueron material de apoyo en la presentación del proyecto “La Creación del sol”

[La clase acaba y los alumnos sonriendo se despiden de la profesora y le agradecen por la clase]

Students: See you teacher.

Students: *Thank you, teacher.*

Student 1, 2 and 3: *See you next class.*

[Al terminar la clase y ya que los alumnos se habían retirado la profesora comentó]

Mtra: En general, se notó que los alumnos habían practicado para la presentación, debido a la fluidez con la cual presentaron su cuento/leyenda. Los errores ocasionales gramaticales o de pronunciación no impidieron que sus compañeros entendieran de que se trataban los cuentos.

En general, fue una experiencia de aprendizaje positiva, en que los alumnos se dieron cuenta que un buen nivel de vocabulario es muy importante para poder expresarse de manera escrita y oral, y que temas de gramática que habían visto durante el semestre (por ejemplo el pasado simple y el comparativo y superlativo de los adjetivos) pudieron aplicarlos al realizar este proyecto. Si tuviera que hacer de nuevo este proyecto, dedicaría más tiempo a la etapa de redacción, para evitar que en casa algunos alumnos simplemente copiaran información del internet. También llegaría hasta la etapa final de la idea inicial de una antología de cuentos y leyendas mexicanas.

En los comentarios de la maestra al terminar clase podemos observar que hay un proceso de auto reflexión de su práctica educativa y que esta reflexión la ayudaron a aplicar la teoría discutida durante los conversatorios (Phipps y Borg, 2007).

Las concepciones de la profesora se encuentran en un ciclo de restructuración continua que cambian tomando como base la interacción del profesor con los alumnos, el contexto social y el resultado de las actividades (Pérez Gómez, 1998). La maestra menciona que, aun cuando hay errores de gramática y pronunciación, esto no dificultó el proceso comunicativo de la actividad; la manera en que la docente incluye las cuatro habilidades es a través de los cuentos y leyendas mexicanas, y se da cuenta que es una excelente actividad para expresarse de manera oral y escrita, así como para reutilizar los conocimientos que los alumnos adquirieron en otro semestre (Brown, 2007; Vanpaten, 1998)

De la misma manera, la profesora reflexionó sobre de las adecuaciones que haría con el objetivo de mejorar la actividad y que beneficie a los alumnos en el proceso del desarrollo de la lengua, recordemos que uno de los objetivos que persigue la investigación-acción práctica es crear docentes investigadores, autoreflexivos, empoderados y críticos que cuestionen sus prácticas educativas (Kemmis y MacTaggart, 1988).

Durante la realización de las actividades que los alumnos desarrollaron durante las tres clases, la maestra se dedicó a crear un ambiente donde los alumnos tuvieran la necesidad de utilizar la lengua como herramienta de comunicación. Al hablar de cuentos o leyendas mexicanas la profesora activó conocimientos previos y culturales, lo que resulta en una actividad significativa para los alumnos por estar contextualizada y generar un interés legítimo en la actividad (Dewey, 1910; Galperín, 1989). La maestra impulsó el desarrollo de habilidades en el uso de las TIC, la participación en equipos, el desarrollo de habilidades artísticas, así como la imaginación y creatividad de los alumnos; esta actividad es un claro ejemplo de una actividad comunicativa, significativa, y constructivista.

Profesora Liz. La profesora, a la cual llamaremos Liz con fines de identificación, es egresada de la licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI) de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán), así mismo cuenta con una maestría en Lingüística Aplicada de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la UNAM. La profesora tiene una experiencia laboral de 16 años en la enseñanza del inglés: actualmente es educadora de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán) (en cursos regulares y sabatinos) y se integró a la planta docente del Área de Lenguas Extranjeras de la

Universidad Autónoma Chapingo en el 2016. La profesora Liz cuenta con las certificaciones FCE y TOEFL en el dominio de la lengua inglesa, lo que nos indica que la maestra cuenta con un nivel de inglés avanzado, ha estudiado en el extranjero el curso de profesores de la SEP en la Universidad de Arkansas en el 2009.

Actualmente, imparte a nivel preparatoria y universidad cursos desde nivel A1 (Nivel básico) a nivel B2 (Niveles intermedios) del MCER. La profesora ha sido una integrante activa dentro del Área de Lenguas Extranjeras; ha fungido como coordinadora académica del Área y ha participado en diferentes comisiones importantes que han definido la base curricular de la materia de inglés y de los materiales de texto que actualmente se utilizan en el aula.

A continuación, se presentan fragmentos obtenidos durante la primera entrevista realizada a la maestra Liz al inicio de la intervención donde podemos observar como las concepciones de la maestra sobre la enseñanza del inglés fluctúan entre actividades comunicativas y actividades totalmente gramaticales porque, como ha expresado, no se siente segura de cómo aplicar el enfoque comunicativo en el salón de clases.

Al inicio de la intervención, la maestra comentó:

“Lo hago, pero no estoy cien por ciento segura. Sin embargo, siempre doy más prioridad a la gramática que al uso de la lengua”. “Introduzco la gramática de forma implícita pero después vemos la estructura en profundidad”.

La profesora mencionó no estar segura de si el tipo de ejercicios que realizaba en clases son o no actividades comunicativas, y se refugia en actividades que dan prioridad a la gramática. La enseñanza de la gramática de forma explícita y donde sólo se practica la

formativa de la lengua es una concepción tradicionalista debido a que el objetivo de enseñar gramática es ofrecer actividades de comprensión ejercitación y memorización de contenidos relacionados con una lengua extranjera o segunda lengua. El reto de la enseñanza de una lengua es incorporar los usos comunicativos de la lengua en actividades que a su vez desarrollen los conocimientos gramaticales; las actividades deben incorporar posibilidades de utilizar la lengua en contextos socialmente situados. (Canale y Swain, 1980; Celce-Murcia, 1991.)

La enseñanza de la gramática se vuelve tradicionalista al enfocarse en un proceso profesor-alumno, donde hay un vacío de intercambio de información, y donde no hay proceso de negociación entre los participantes del proceso de aprendizaje. Se instruye al alumno en un proceso de memorización para completar una actividad posterior.

“Mi evaluación involucra más la parte lingüística en el examen más que la parte de desarrollo de una tarea”.

La profesora menciona que sus evaluaciones involucran verificar si los alumnos conocen la estructura gramatical presentada en clase, lo que nos confirma que los alumnos son preparados para contestar actividades gramaticales a través de un examen y no para utilizar la lengua como medio de comunicación; la evaluación desde una visión estructuralista pretende verificar la memorización de estructuras. En cambio, Arnaud (1989) nos comenta que la evaluación comunicativa, se centra “en la actuación y en las habilidades lingüísticas que generan y mantienen la interacción comunicativa. Por esta causa, sus *ítems* tienen carácter global y se fijan a partir de supuestos de situaciones *auténticas* de comunicación” (67).

“Desarrollo proyectos, pero nunca había pensado en dar importancia al proceso de desarrollo más que a la gramática. Los alumnos deben de utilizar la gramática de manera correcta”.

El proceso de enseñanza se construye a partir de la puesta en práctica de la lengua en actividades que favorecen el proceso de negociación comunicativa y cuyo proceso de desarrollo es más importante que la memorización de estructuras gramaticales. Al poner en práctica la lengua con la finalidad de desarrollar proyectos, se involucra el aprendizaje significativo, participativo y cooperativo, así como la implicación de los alumnos en tareas contextualizadas socialmente con su ambiente de aprendizaje (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Sin embargo, la profesora da prioridad al resultado del proyecto que en este caso es el uso correcto de la gramática y no da importancia al proceso de construcción del proyecto que ayuda a la construcción de saberes declarativos e instrumentales.

A continuación, analizaremos los comentarios de la maestra después de su participación en los seminarios y que demuestran cómo cuestionó sus concepciones sobre la enseñanza de inglés y sobre las actividades que planteaba en el salón de clases.

Al finalizar el conversatorio la maestra explicó:

“La competencia comunicativa es un conglomerado de varias competencias, una de esas es la competencia lingüística la cual tiene que ver con todos los recursos meramente lingüísticos como la sintaxis, morfología, gramática, el léxico. Generalmente en el aula, los profesores tienden a enfocarse en los aspectos lingüísticos y olvidan la competencia pragmática, la competencia intercultural, la competencia discursiva, la competencia estratégica, etcétera”.

En este extracto, obtenido después de los conversatorios, podemos identificar cómo la profesora ve la importancia de desarrollar otros aspectos de la lengua y no solamente la competencia gramatical; la docente menciona que hay competencias interculturales,

pragmática, discursivas y estrategias que también deben ser desarrolladas en los alumnos; nos menciona que la competencia comunicativa está conformada por otras competencias y no sólo la gramatical. Hymes (1972) nos menciona que “la competencia comunicativa se relaciona con saber ‘cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma’; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no sólo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados” (p. 72).

Asimismo, comentó:

“El proceso de realización (la profesoras se refiere a la realización de actividades enfocadas al significado) es complejo pues los alumnos [...] utilizan todas las habilidades de la lengua para obtener un resultado; son estos momentos los que el maestro debe aprovechar para lograr sus objetivos, si es una actividad en la que predomina la producción oral y la fluidez, si es un momento de reflexión en el que predomina la atención en la forma y la precisión, si es un momento en el que deben estar atentos para seguir las instrucciones correctamente”.

En este extracto la profesora hace referencia a las actividades enfocadas en el significado y cómo los alumnos utilizan todos sus recursos para poder desarrollar las actividades; también, menciona que son momentos importantes donde debemos, como maestros, desarrollar las habilidades de la lengua oral y escrita. Las actividades enfocadas en el significado utilizan la lengua, como un sistema de expresión, comunicación e interacción. El objetivo de este tipo de actividades no es desarrollar un conocimiento estructural o gramatical de la lengua sino enfocarse en un proceso de construcción funcional comunicativo interrelacionando el lenguaje oral y el lenguaje escrito (Richard y Rogers, 1986).

“[...] en este tipo de dinámicas en el aula el profesor es el que trabaja más, pues debe monitorear a los alumnos más que en una clase normal pues los alumnos están más activos y surgen más dudas [...]”

El profesor, como maestro comunicativo y constructivista, juega un rol importante en las actividades desarrolladas dentro de la clase y que afectan directamente el proceso de adquisición de una lengua. En este extracto podemos ver que la maestra Liz ve la importancia de ser modelo, coordinador, guía, facilitador y participante de las actividades planteadas para el desarrollo de la lengua. El profesor constructivista debe conocer los intereses, estímulos y motivaciones, y el contexto familiar social y escolar de los alumnos con la finalidad de contextualizar las actividades que desarrollarán la lengua, logrando así proveer actividades enfocadas en el significado (Bertely, 2000; Celce-Murcia, 1991).

“Facilitamos más el proceso de aprendizaje cuando comenzamos por la negociación de significado primero y después nos enfocamos en la forma, pues así el alumno sólo se enfoca en un aspecto a la vez”.

De la misma manera hace énfasis en que las actividades enfocadas en el significado enfocan a los alumnos en cómo se utiliza la lengua y en un segundo plano en su construcción gramatical, lo que facilita el proceso de aprendizaje porque, como dice la profesora Liz, el alumno se enfoca en el aspecto comunicativo primordialmente (Prado Aragonés , 2004).

“Sin embargo, (la profesora Liz se refiere a la realización de proyectos) el resultado es mejor pues generalmente, al involucrarse tanto, los alumnos logran un aprendizaje significativo, dentro de su propio contexto”.

La realización de proyectos incluye realizar un plan de trabajo de varias clases donde el alumno es libre de escoger, a partir de una temática específica, algo que despierte su interés. El trabajo desarrollado por los alumnos relaciona sus conocimientos previos, los contenidos de la materia y el contexto social de aprendizaje, lo que promueve un aprendizaje global e interdisciplinario (Camps, 1994; Ribé, 1989).

Finalmente sobre el rol de alumno como agente activo en la construcción del conocimiento comento:

“En cuanto al alumno, él tiene un rol muy participativo y activo, pues en este enfoque no se ve al alumno como una tabla rasa que no sabe nada. Por el contrario, se considera que el alumno tiene un bagaje cultural y educativo que puede anclar los conocimientos nuevos a los previos, es un individuo que debe involucrarse activamente en su aprendizaje y con la ayuda de sus compañeros, sus conocimientos previos y su profesor, puede construir su propio aprendizaje”.

El aprendizaje, desde una visión constructivista, implica un proceso interno y personal en el alumno que se facilita a partir de un proceso de mediación con otros más capaces, por lo que es una interacción social y cooperativa. El aprendizaje requiere que los docentes ofrezcan a los alumnos tareas auténticas y significativas con el objetivo de resolver tareas socialmente situadas. Según el Doctor Tünnermann Bernheim (2011) “el intercambio de información entre compañeros que tienen diferentes niveles de conocimiento provoca una modificación de los esquemas del individuo y acaba produciendo aprendizaje, además de mejorar las condiciones motivacionales de la instrucción” (p. 27). El efecto de la interacción, el uso de la lengua y la interacción social es un mecanismo de intercambio y de aprendizaje individual.

A partir de los fragmentos analizados de la profesora Liz podemos considerar que hay un cambio de concepciones importante respecto a lo que mencionaba antes de los conversatorios debido a que asimiló que su rol de docente es más que ser un transmisor de información y que en el centro del proceso de aprendizaje se encuentra el alumno; quien tiene un rol activo y es participante activo de su autoproceso de aprendizaje. De esta manera, confirma que los proyectos que realizó en el salón de clases están enfocados en el significado

más que en la normativa de la lengua y que debe considerar el proceso como parte fundamental de la construcción del aprendizaje.

A continuación, se presenta las nubes de palabras realizadas con los comentarios de la profesora para ejemplificar el cambio en sus concepciones sobre la enseñanza de lenguas.

Nube de palabras de la maestra antes y después de los conversatorios:



Figura 22. La figura representa las concepciones de la profesora antes y después de la aplicación del plan de acción. Diseño propio.

Al centro de la nube de palabras, antes del conversatorio, prevalecen las palabras relacionadas con la estructura de la lengua. Sin embargo, también vemos las palabras *desarrollo*, *proceso* y *proyectos* que nos indican que la profesora en cierta manera concebía la enseñanza de la lengua como un proceso de desarrollo a partir del uso de la lengua, aunque no estaba cien por ciento convencida.

En la segunda nube de palabras se aprecia un cambio en las palabras sobresalientes que son *competencia*, *significativo*, *cultura* y *negociación*, lo que indica que la maestra

reformuló sus concepciones teóricas. Con el objetivo de comprender si hubo un cambio de concepciones que se refleje en las prácticas educativas de la profesora.

A continuación, analizaremos extractos recuperados de las observaciones de clase, donde se observó que la docente utilizó las actividades diseñadas durante los conversatorios, así como sus propias actividades anteponiendo la negociación del significado y no la estructura de la lengua.

Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: Lunes 24 febrero de 2020
Evento: Curso de Inglés Nivel 3
Tema: biografías (Past simple)
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Salón: Laboratorio.
Materiales: Libros de texto, computadoras, y proyector.
Clave: OBCLP04240220
Tiempo: 1 hora 10 minutos

[La maestra llega a clase unos minutos antes para poner todo su material organizado y empezar cómodamente su clase. La profesora se encuentra un poco nerviosa por mi presencia pero le digo que prácticamente me gustaría ver la reacción de los chicos a la clase; lo que la tranquiliza. Los alumnos llegan y poco a poco se van sentando en sus bancas.]

Mtra: *Good morning!*

Alumnos: *hola profa!*

Mtra: *Where were you last night? Where were you yesterday? Were you in your rooms last night doing homework?*

[La maestra escribe las preguntas mientras les pregunta a los alumnos.]

Mtra: *Where were you last night, James?*

Alumno: *In my room.*

Mtra: *Where were you yesterday, Mariana?*

Alumna: *In the school, teacher.*

Mtra: *Javier, were you in your room doing homework at night?*

Alumno: *Yes, teacher lots of homework.*

[La maestra después elicitó las preguntas con verbo *to be* en pasado pone una canción y les pregunta a los alumnos sobre el músico que toca la canción.]

Mtra: *Who plays this song?*

Alumnos: Celso piña

Mtra: *yes, we are going to look for information about*

[La maestra empieza a escribir en el pizarrón las palabras *name / last name/ born in / family/ marital status/ job/* y les pide a los alumnos buscar la información que se encuentra en el pizarrón sobre el cantante.]

Mtra: *Do you have the information?*

[Pregunta después de 10 minutos y los alumnos contestan que sí.]

Mtra: *Ok, What about name?*

Alumno: Celso Piña

Mtra: *What is his last name?*

Alumno: Piña

Mtra: *Where was he born?*

Alumno: Monterrey.

Mtra: *When was he born?*

Alumno: 6 de abril de 1953

Mtra: *Was he married?*

Alumno: *yes.*

Mtra: *What was his job?*

Alumno: *He was a musician.*

[La maestra escribe toda la información en el pizarrón y les pide a los alumnos leerla y enfatiza la información que se encuentra en el texto. Después de que los alumnos leyeron la información y despejaron sus dudas del significado del pequeño párrafo la maestra les dice.]

Mtra: *Ok, ahora me van a escribir la misma información de alguien famoso que ya no viva. But you cannot tell the name of the person because your classmates have to guess. Sus compañeros tienen que adivinar.*

Alumnos: *Ok, profesora. Con la misma información.*

Mtra: *si con oraciones como las del pizarrón.*

[La maestra se acerca a los alumnos ayudándolos con sus pequeños textos, pasados unos 10 minutos los alumnos terminan y la profesora les da instrucciones.]

[Los alumnos caminan al rededor del salón haciendo la actividad y vemos que los alumnos están contentos y muy motivados por que sus compañeros adivinen el personaje del que escribieron.]

Mtra: *Ceci, What was her name?*

Alumna: Shakira.

Mtra: *Jorge, What was his name?*

Alumno: Johny Depp

Mtra: *When was he born?*

Alumno: July

Mtra: *Where was he born?*

Alumno: *In United States.*

[La maestra pregunta a diferentes alumnos la información y termina la clase explicando la normativa de la clase sobre oraciones positivas, negativas y preguntas. Al terminar la clase les pide hacer de tarea la pagina 43 y 44 de su libro de trabajo.]

Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: Miércoles 26 febrero de 2020
Evento: Curso de Inglés Nivel 3
Tema: Biografías (Past simple)
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Salón: Laboratorio.
Materiales: Libros de texto, computadoras, y proyector.
Clave: OBCLP04260220
Tiempo: 1 hora 20 minutos

[La maestra inicia la clase revisando la tarea del libro de trabajo que está relacionada con el verbo *to be* en pasado. Al terminar de revisar la tarea pide a los alumnos completar una biografía que la profesora había preparado para ejemplificar cómo enriquecer la biografía que antes habían realizado los alumnos.

Los alumnos completan el ejercicio en pasado con ayuda de sus compañeros, debido a que están trabajando en parejas, pide a los alumnos poner atención en las estructuras usadas en la biografía.]

William Shakespeare

Name: _____ form: _____ date : _____

READ THIS SHORT BIOGRAPHY OF WILLIAM SHAKESPEARE AND FILL IN THE 20 BLANKS

William Shakespeare was 1.on April 23, 1564 in Stratford-upon-Avon where he attended King's New 2. At 18 he married 26 year 3. Anne. They had a 4. named Susanna, and a set of twins named Hamnet and Judith. Shakespeare 5. part of the Lord Chamberlain's Men, a leading 6. troupe in London at the time. From 1594, they were the only company that 7. his plays. He was a 8. and an actor in his own plays. In 1599, the company built their own theatre by the Thames 9. - and called it the Globe. He wrote poetry, comedies, 10. and historical plays. The themes of 11. plays were usually love, power and friendship. He wrote tragedies 12. Hamlet, Macbeth, Othello, Romeo and Juliet. But he dealt with history too: he got 13. from historical events and wrote Henry V, Julius Caesar, King Lear. He created 14. realistic characters: his 15., tragedies and plays are in fact 16. performed today. William Shakespeare 17. on April 23, 1616, and was 18. two days later in the chancel of Holy Trinity 19. where he had 20. baptized exactly 52 years earlier.

Figura 23. La imagen ejemplifica el tipo de ejercicios utilizados por la profesora con el objetivo de introducir la biografía, así como las estructuras del pasado.

[La profesora pide a los alumnos complementar la biografía de la clase pasada utilizando los verbos que usaron en el ejercicio, así como utilizar su celular para obtener información de la persona que están escribiendo.

La maestra va de grupo en grupo ayudando a las personas a desarrollar su escrito y dándoles observaciones tomando como referencia la biografía del ejercicio anterior.

Sin embargo, termina la clase y les pide a los alumnos preparar sus presentaciones en un papel bond para poder presentarlos en la siguiente clase.]

Al término de la clase la profesora comentó:

“No sé si este grupo ha entendido bien el tema pues no se ha explicado la gramática de manera tan explícita como en otros grupos [...]”.

Me di cuenta de que al no explicar la gramática de manera explícita [...] los alumnos se ven forzados a preguntar cosas [...] lo cual es más significativo, pues se crea la necesidad de usar la lengua”.

**Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: Lunes 2 Marzo de 2020
Evento: Curso de Inglés Nivel 3
Tema: Biografías (Past simple)
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Salón: Laboratorio.
Materiales: Libros de texto, computadoras, y proyector.
Clave: OBCLP04020320
Tiempo: 1 hora 30 minutos**

[La maestra llega temprano al salón de clases, que se encuentra desocupado, y prepara su material para empezar su clase. En cuanto llegan los alumnos, les pide pegar sus carteles para empezar las presentaciones.

Los alumnos empiezan a pegar sus hojas bond en las paredes del salón y preguntan a la profesora algunas cuestiones sobre la pronunciación o las oraciones de sus textos.]

Mtra: *Ok, [...] Today we are presenting our biographies.*

Mtra: *Ok, let's start with team number 1.*

[La clase continúa por una hora 25 minutos con las presentaciones de los equipos. La clase termina y los alumnos se despiden de la maestra efusivamente.]



Figura 24. La imagen muestra a los alumnos realizando sus presentaciones apoyados de los poster, que realizaron durante las clases previas.

Al finalizar la clase la profesora comentó:

Mtra: “En un periodo de tres clases los alumnos investigaron, escribieron, trabajaron en colaboración con sus compañeros y expusieron las biografías de distintos personajes”.

“...hasta este punto los alumnos han practicado y utilizado el pasado simple pero creo que la próxima clase debo facilitarles la gramática más explícitamente”.

Unos días después la maestra me comentó el caso de un chico que después de la clase necesitaba una asesoría porque no había entendido el tema que se habían desarrollado por 3 días y que estaba confundido. La maestra compartió las anotaciones de la asesoría en su diario de campo que a continuación se presenta.

Un comentario que quiero destacar es el que me hizo un chico de este grupo. Y que tiene que ver con quizás con la forma en la que están acostumbrados a tomar clase.

El chico se acercó a mí mientras ~~sus~~ compañeras trabajaban en el ~~pas~~ter y me preguntó si no iba a darles la regla de cómo se usa el tiempo pasado. Quería la regla de para estructurar la forma afirmativa, negativa e interrogativa. Le expliqué que posteriormente llegaríamos a esa parte (de la explicación). De No quedó muy convencido y me solicitó una asesoría.

En la asesoría le pregunté cuáles eran sus dudas específicamente pero ocurrió algo curioso. El alumno comenzó a preguntarme cómo se forma la forma (+) (-) y (?) para a manera de repaso diciendo cosas como:

Figura 25. Anotaciones de la profesora obtenidas de su diario de campo que dan evidencia de la asesoría que impartió a un alumno que tenía dudas de los aspectos gramaticales y que al final se dio cuenta que había entendido los temas.

NOMBRE: " Para hacer las afirmaciones debemos conjugar el verbo en pasado ¿no? "

TEMA: " Y para los negativos usamos didn't y el verbo en forma simple ¿verdad? "

Y dijo que didn't era el pasado de las aux do y does ¿no? y does ¿estoy bien? "

¿Y cuando se usa was/were? (Yo) es el pasado de is/am/are. (Alumno): Ah entonces se usa igual.

Todas El mismo se contestaban las preguntas, como que ya había entendido el tema pero quería que yo se lo confirmara. Necesitaba la confirmación de un profesor, no de lo que ya había entendido.

Esa asesoría duró 10 minutos. (Espero que la mayoría del grupo esté en los mismos términos).

Figura 26. Anotaciones de la maestra obtenidas de su diario de campo que dan evidencia de la asesoría que impartió a un alumno que tenía dudas de los aspectos gramaticales y que al final se dio cuenta había entendido los temas.

En las anotaciones de la docente podemos observar que el alumno se preguntó y se contestó todas sus dudas sobre el tema gramatical del

pasado simple y que en verdad sólo necesitaba la confirmación de la maestra sobre lo que había entendido de las 3 clases anteriores.

Durante la plática que se tuvo con la profesora sobre la asesoría se le pregunto:

Entrevistador: ¿Qué opinas sobre las dudas del alumno y lo que sucedió durante la asesoría?

Mtra: Estoy muy sorprendida porque la asesoría duro 10 minutos y el alumno entendió toda la gramática, pero lo más importante, la función comunicativa a través de las actividades que hicimos en clase. Me sorprendió mucho que él mismo se preguntaba y se contestaba. Espero que el grupo completo esté en los mismos términos.

Mtra: enfocarse en el significado antes que en la gramática sí facilita a los alumnos entender la estructura [...].

Las actividades que desarrolló en sus clases estuvieron enfocadas en desarrollar las cuatro habilidades de la lengua utilizando el enfoque comunicativo, aunque en un principio le fue difícil alejarse de las explicaciones gramaticales; en cambio, logró construir actividades que llevaran al alumno al descubrimiento del uso de la gramática a partir del uso de la lengua (Dewey; 2010, Vygotsky; 1978, Pozo; 1993).

De la misma manera, la profesora se dio cuenta que al generar la necesidad de comunicación en los alumnos, las actividades se convertían en situaciones significativas de aprendizaje debido a que activaba los conocimientos previos de los alumnos y dichas actividades eran relevantes en la vida social de los estudiantes (Ausubel, 1976). Las actividades planteadas durante las tres clases recuperan conocimientos previos de los alumnos y fomenta competencias sociales de comunicación realizando un proyecto. La innovación, comunicación, colaboración, autorregulación, determinación, creatividad y perseverancia son competencias del siglo XXI que fueron desarrollados en los alumnos a través de las actividades planteadas por la maestra Liz; aspectos que se desarrollaron

utilizando prácticas educativas centradas en los alumnos (Canale y Swain, 1980; Vanpaten, 1998).

Analizando la evidencia encontrada sobre las prácticas educativas de la profesora Liz, sus comentarios antes y después de sus clases, así como la información obtenida de su diario de campo, podemos apreciar que transformó sus prácticas educativas y sus concepciones de la enseñanza de la lengua inglesa a partir de la aplicación de la teoría del enfoque comunicativo.

Las concepciones y las prácticas educativas se reconstruyen de forma continua a través de la experiencia; en este caso, la profesora Liz comprendió la importancia de enseñar la lengua a partir de la negociación del significado hasta que confirmó que los chicos habían entendido la gramática sin haber sido expuestos a una enseñanza tradicional bancaria donde el conocimiento es dado de forma explícita (Freire, 1979; Dewey, 1910). La docente Liz reestructuró sus conocimientos, opiniones y creencias cuando las contrastó con la realidad de lo que pasa en el salón de clases cuando se aplica el enfoque comunicativo. La actitud de los alumnos en el salón de clases cambió debido a que las actividades estaban dirigidas a que los alumnos se comunicaran y se expresaran en un ambiente académico que permitía enfocarse en el significado y la función de la lengua inglesa; los alumnos se mostraron más entusiasmados a aprender inglés y a utilizar la lengua a través de las actividades que para ellos tenían relevancia y eran más divertidas porque rompían con la constante de las clases tradicionales.

Profesor Cerezo. El profesor, cuyo nombre de identificación es Cerezo, ingresó a la Universidad Autónoma Chapingo en el año 2014 y cuenta con 16 años de experiencia laboral en diferentes instituciones como son la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y en el Área de Lenguas Extranjeras. El maestro es egresado de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés de la FES Acatlán y cuenta con diferentes certificaciones de inglés (CAE, FCE y TOEFL) lo que nos indica que el docente cuenta con un nivel avanzado de inglés; también ha participado en diferentes estancias académicas en otras universidades perfeccionando su inglés y su metodología en la enseñanza de lenguas. El profesor ha fungido como coordinador de la academia del área, así como subcoordinador lo que le ha permitido obtener experiencia no sólo en la parte académica sino administrativa.

A continuación, se presentan fragmentos obtenidos durante la primera entrevista realizada al profesor, al inicio de la intervención, donde podemos observar cómo sus concepciones sobre la enseñanza del inglés se enfocan en la normativa de la lengua; en algunos momentos la postura del maestro sobre la enseñanza de lenguas fluctúa entre una enseñanza tradicional y una enseñanza enfocada a la aplicación del enfoque comunicativo debido a que comentó no estar seguro del tipo de actividades que realizaba en el salón de clases, pero que intenta que sean lo más comunicativas posibles.

Al inicio de la intervención, el profesor comentó:

“Creo que hago actividades comunicativas, pero nunca hago que terminen en un producto o que se integren todas las habilidades”.

Él menciona hacer actividades comunicativas pero no terminan en un producto o que no incluyen las cuatro habilidades de la lengua, lo que nos confirma que sus actividades no están enfocadas a la negociación de significado, y a lo que se refiere con actividades comunicativas en verdad son *Presentation Practice Production* (PPP); metodología enfocada en la normativa de la lengua. Es importante recordar que las actividades comunicativas por su naturaleza incluyen tareas donde se dé prioridad a la comunicación y la interacción, y cuyo propósito sea comunicativo. “Una actividad comunicativa es una actividad de aprendizaje concebida para que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua, teniendo en cuenta sus verdaderas necesidades e intereses; una actividad comunicativa tiene un claro objetivo pragmático: usar la lengua para conseguir algo” (Consejo de Europa , 2021, párr 1).

El profesor comentó sobre el enfoque comunicativo:

“[...]una tarea comunicativa es muy larga y quita tiempo”.

“Las actividades comunicativas donde se empieza utilizando la lengua sin explicar gramática es más difícil para los maestros porque implica mucho... tiempo”.

El profesor menciona que iniciar el proceso de enseñanza desde la negociación del significado es una pérdida de tiempo debido a que consume mucho tiempo de su clase y que enseñar la lengua desde la normativa es mucho más fácil para él; podemos ver que el proceso de enseñanza que concibe el profesor es la memorización de reglas gramaticales con un fin de reproducción y no con fines comunicativos. De la misma manera, el maestro ve su rol como conocedor y poseedor del conocimiento, el cual puede verter en sus alumnos; claro ejemplo de la *educación bancaria* de Freire, el cual nos menciona que el maestro es el dueño

de la educación y cuya labor es llenar a los alumnos con los contenidos, mientras que el mejor educando es aquel ser dócil que memoriza toda la información. El Doctor Ocampo López (2008) especifica que “los estudiantes de la educación tradicional son pasivos; reciben muchos conocimientos, los cuales son guardados y archivados. El dueño de la información es el educador, que es quien sabe, pues los educandos serán los que no saben. Esta educación forma agentes dóciles de los opresores” (p. 27).

El profesor comentó:

“A veces llego a integrar dos actividades, pero pongo énfasis en la estructura. Algunos temas deben iniciar con gramática por su dificultad”.

El docente no ve la relación existente entre gramática y función comunicativa al decir que por la dificultad de la gramática prefiere introducir estructura y después la función comunicativa. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua nos indica que todo aspecto gramatical surge de la necesidad de comunicación entre personas; es decir, la gramática como estructura de la lengua tiene implícita una función social, cultural y de interacción entre las personas, por lo que es inherente siempre buscar su función comunicativa. “La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye, tanto la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas” (Centro Virtual Cervantes, 202, párr. 2).

Finalmente comentó:

“Cuando tengo tiempo hago actividades comunicativas, pero si el tiempo es poco sólo veo la gramática”.

El profesor concibe que su práctica educativa gira alrededor de los contenidos gramaticales del curso y no en desarrollar habilidades que ayuden a los alumnos a comunicarse y expresarse utilizando la lengua inglesa. Los docentes debemos incidir en el proceso de desarrollo de la lengua poniendo énfasis en los aspectos funcionales, sobre todo facilitando a los alumnos el dominio de la plurifuncionalidad de las estructuras, incidiendo en los procesos de reorganización del aprendizaje (Vila, 1989; Lomas, Osoro y Tusón, 1993).

A continuación, analizaremos los comentarios del profesor Cerezo después de su participación en los seminarios con el objetivo de ver si sus concepciones cambiaron con respecto a sus primeras concepciones antes de la intervención. Los extractos que se presentan a continuación fueron obtenidos durante las entrevistas posteriores a los conversatorios y a pláticas informales.

Al finalizar el conversatorio explicó:

“La enseñanza del inglés se debe de dar desde la lengua misma; es decir, utilizándola como herramienta de desarrollo”. “... el principio fundamental de la enseñanza de una lengua”.

El profesor ve la lengua como herramienta de comunicación y desarrollo; asimismo, considera que aprender utilizando la lengua es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. La lengua es comunicación y principalmente la lengua oral porque es el eje de la vida social; además la lengua tiene una dimensión social que no se debe ignorar en las prácticas educativas que ocurren en el salón de clases. Tusón (citado por Cassany,

Luna y Sanz, 2007) afirma que “las lenguas se convierten en instrumentos de comunicación y nos permiten transmitirnos el mundo de fuera y el mundo de dentro, con restricciones, claro está, porque cada uno de nosotros es diferente y nuestras percepciones del entorno son matizadas (p. 380)”

“El enfoque comunicativo enfatiza la enseñanza de la lengua desde su uso y principalmente a partir de la creación de la necesidad del alumno en utilizar la lengua y donde las estructuras gramaticales primero se encuentren implícitas y poco a poco (los alumnos) vayan entendiendo su función comunicativa logrando así que al final el alumno entienda el propósito comunicativo [...]”

La enseñanza del inglés debe utilizar la lengua como herramienta de construcción de conocimiento, donde la gramática sea implícita y no explícita; facilitando al alumno a entender la función comunicativa de cada una de las estructuras gramaticales. El enfoque comunicativo plantea que las actividades comunicativas tengan sentido; es decir, sean significativas para los alumnos logrando que el alumno sienta la necesidad de utilizar la lengua con el propósito de expresarse y poder generar un proceso de negociación de significado; el objetivo de la enseñanza de lenguas bajo el enfoque comunicativo y el enfoque constructivista es enseñar lengua a partir de las necesidades sociales y culturales de una comunidad de habla. El desarrollo de la competencia comunicativa y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas deben interrelacionar tanto la comunicación como las estructuras de la lengua.

“Asimismo, el enfoque comunicativo está basado en la teoría socio constructivista donde el alumno crea su propio conocimiento en función de su interacción con el ambiente social que lo rodea”.

El profesor reconoce el fundamento teórico que respalda el enfoque comunicativo, teoría socioconstructivista, donde el alumno participa en su propia construcción de conocimiento a partir de la interacción con otros más capaces en contextos sociales. Coll (1888) nos menciona que “la idea-fuerza del constructivismo conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje; es decir, conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento en consecuencia de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción” (p.133). El profesor debe promover actividades funcionales en la vida de los estudiantes, así como promover la colaboración, participación y el pensamiento complejo a través de actividades que tengan relevancia social y que estén vinculadas con la vida social del estudiantado (Griswold, 2016).

A continuación se presenta las nubes de palabras del profesor Cerezo que demuestra cómo han cambiado sus concepciones antes y después de los conversatorios:



Figura 27. La figura representa las concepciones del profesor antes y después de la aplicación del plan de acción. Diseño propio.

Al centro de la primera nube de palabras prevalece el léxico relacionado con la estructura de la lengua como son: *estructura, tiempo y gramática*. Asimismo, se observa en el centro de la nube la palabra *comunicativa y actividades*, que hacen referencia al enfoque comunicativo; lo que nos hace pensar que el maestro conoce el enfoque comunicativo.

En la segunda nube de palabras podemos observar un cambio en el léxico del profesor después de los conversatorios al apreciar las palabras *proceso, comunicación, interacción y lengua*. Léxico relacionado al enfoque constructivista y al enfoque comunicativo y que nos demuestra un cambio en su concepción sobre la teoría.

Con el objetivo de comprender si hubo un cambio de concepciones que se refleje en las prácticas educativas del maestro, a continuación analizaremos extractos recuperados de las observaciones de clase; en las que se observó que utilizó las actividades diseñadas durante los conversatorios.

A continuación, se describen extractos de las clases que realizó el profesor Cerezo, donde empezó sus clases a partir de la negociación de significado utilizando la actividad de escribir una biografía; de igual manera se presentan los resultados observados y los comentarios del profesor al término de su práctica educativa.

Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: jueves 30 de enero de 2020
Evento: Curso de Inglés Nivel 1
Tema: *Present simple verb to be.*
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Salón: CELEA 1
Materiales: Libros de texto, computadoras, y proyector.
Clave: OBCLP05300120
Tiempo: 1 hora 10 minutos

[El día de hoy el maestro Cerezo me invitó a su clase para corroborar si la aplicación de actividades enfocadas en la negociación la aplicaba correctamente, por lo que entré a su clase y me senté en la parte de atrás del salón con el objetivo de observar la clase. Llegamos 5 minutos antes de empezar la clase y me comentó un poco de como pensaba introducir el verbo *to be* a la clase debido a que era la primera vez que el grupo veía el tema. Los alumnos llegan al salón y se empiezan a sentar. En lo que los alumnos se acomodan, les dice que estoy haciendo unas observaciones para una investigación para que no se sintieran incomodos con mi presencia.]

[El maestro coloca en su presentación de *power point*, que está proyectando a la clase, una fotografía de un señor y les empieza a preguntar a los alumnos]

Mtro: *Ok, Pay attention. What is his name? We are going to make up all the information, so tell me. What's his name?*

Alumno 1: *What is make up?*

Mtro: *Inventor / invent.*

Alumnos: Pedro, Juancho, Pancho.

[Los alumnos se empiezan a reír por los nombres que dieron al profesor.]

Mtro: *Ok, Juancho. His name is Juancho [y lo escribe en su presentación]*

Mtro: *What is his last name?*

Alumno 4: *Hernández. Last name Hernandez.*

Alumno 5: García

[En forma de párrafo, el maestro escribe en su presentación toda la información que empiezan a decir los alumnos acomodándola.]

Mtro: *Where is he from?*

Alumnos: Mexico

Mtro: *Where in Mexico is he from?*

Alumnos: Oaxaca

Mtro: *How old is he?*

Alumno 7: 42 years

Mtro: 42 years old.

[El maestro corrige y sigue escribiendo en su presentación toda la información.]

Mtro: *What is his nationality?*

Alumnos: *Mexican*

Mtro: *What is his job?*

Alumno 8: *He is a teacher.*

Mtro: *Is he married?*

Alumno 9: *Yes, with 5 kids.*

Mtro: *Ok, he has 5 kids.*

Mtro: *What is his wife's name?*

Alumnos Pamela, Juana, Lucha

Mtro: *Ok. Her name is Lucha.*

Mtro: *What is his favorite food?*

Alumnos: Tacos.

Mtro: *Does he like Reggaeton?*

Alumnos: *No.*

Mtro: *He doesn't like reggaeton.*

Mtro: *What is his hobby?*

Alumno10: *He like soccer.*

[El maestro continúa escribiendo la información y pregunta a los alumnos, también hizo preguntas en presente simple, por lo que introduce la forma positiva y negativa dentro del texto que está escribiendo en su presentación.]

Mtro: *He likes soccer.*

[El maestro termina de escribir toda la información que los alumnos inventaron sobre el personaje que había puesto en su presentación y les pregunta a los alumnos que tipo de información hay sobre Juancho.]

Mtro: *What information do we have about Juancho?*

[Los alumnos no contestan por lo que el profesor ejemplifica.]

Mtro: *por ejemplo, tenemos la edad y de donde es. ¿Qué más?*

Students: *Name, nationality [...]*

Student 11: *likes tacos.*

Student 12: *He is married with 5 kids.*

Student 13: *nationality, y job.*

[El maestro explica en inglés que el verbo *to be* es para hablar de quienes somos, edad, profesión, estado civil, origen, nacionalidad, el clima, religión, hasta para describir a la persona. El profesor da ejemplos en el pizarrón del uso del verbo *to be* en inglés usando oraciones positivas y negativas sin explicar la estructura de la lengua. Los alumnos apuntan los ejemplos del maestro sobre el uso del verbo *to be*.]

Mtro: *Please, you are going to work in pairs, so get together with your compadre o comadre. Please.*

Mtro: *You are going to look for information about a famous person and you are going to look for the same information that we have about Juancho. Please google it.*

[Los alumnos se juntan sacan sus celulares y se ponen a trabajar, pero el tiempo se ha acabado y les pide a los alumnos hacerlo de tarea.]

**Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: Martes 4 de febrero de 2020
Evento: Curso de Inglés Nivel 1
Tema: *Present simple verb to be.*
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Salón: CELEA 1
Materiales: Libros de texto, computadoras, y proyector.
Clave: OBCLP50040220
Tiempo: 1 hora 10 minutos**

[El martes 4 de febrero el profesor llega a la clase, preguntando a los alumnos, en español, sobre el actor, músico, o personaje favorito de los alumnos. Les pregunta por qué les gusta o les interesa ese personaje y los alumnos contestan gritando diferentes argumentos sobre su personaje favorito. Muchos hablan de actores, deportistas, músicos, políticos y hasta el Papa es mencionado. Después de activar los conocimientos previos de los alumnos y de introducir el tema en español, el docente repite las preguntas a los alumnos pero ahora en inglés. Lo que me resulta interesante porque los alumnos siguen hablando del mismo tema y ahora el maestro está hablando solo inglés.]

Mtro: *So, Tell me again. Who is your favorite musician, sportsman or singer?*

Alumnos 1 y 2: *LeBron James.*

Alumno 1: *He is the best.*

Alumno 3: *Guillermo del Toro. He is Mexico (el alumno se refiere a Mexican) and very famous.*

Alumnos 4 y 5: José Ariel Camacho Barraza. *He is a singer.*

Alumno 5: a banda Singer.

Mtro: *Ok guys! Today we are going to continue investigating about famous people, and we are going to prepare a project. Please get in pairs, you decide who you are going to work with, and you decide who you are going to investigate about.*

[El profesor empieza a responder dudas sobre su instrucción, y los alumnos que entendieron empiezan a platicar con sus compañeros para ver con quien trabajan. Otros alumnos ya se encuentran juntos y han sacado el celular para poder buscar información. El maestro no ha dicho nada de usar celulares, pero los alumnos ya los están utilizando.]

Mtro: *Please we are going to look for information about the person you have decided to talk about. So please look for the information. Remember that we can look for age, where he is from, marital status, job, profession, nationality, favorite music, food, all the information that we checked last class.*

Alumnos: *Yes, profe (al unísono).*

[Los alumnos empiezan a trabajar y el profesor empieza a recorrer el salón explicando a los alumnos sobre el tipo de información que deben buscar de su personaje famoso. El maestro aclara que busquen información como la que vieron en la clase anterior y proyecta en la pantalla la biografía que habían realizado antes.]

Mtro: *Please remember to look for the information about nationality age, marital status, religion, physical appearance as we did last class. No quiero traducción. Look at the screen and there you have an example.*

[El profesor va revisando y diciéndoles a los alumnos si hay algún error y pidiendo que vean el texto que se encuentra en la pantalla. No explica la gramática, sino que contrasta lo que han escrito los alumnos con lo que está en la pantalla para que los alumnos vean sus propios errores. La clase continúa y los alumnos piden canciones para poder trabajar a gusto. Canciones en español y en inglés el maestro pone las canciones en una lista de reproducción y sigue revisando los textos.]

Mtro: *Guys, the class is over. Please you need to bring markers, a sheet of bond paper, colors photos or drawings of the person you are writing about because we are gonna do the project in class.*

Alumnos: ¡Para la próxima clase, profe!

Mtro: *Yes, please.*

[Los alumnos se empiezan a retirar del salón y se despiden del maestro; algunos alumnos piden al profesor revisar su texto para ya tenerlo listo para la próxima clase.]

Durante la tercera clase los alumnos se dedican a realizar su proyecto durante toda la clase, por lo que a continuación se expondrá el resultado del desarrollo de los proyectos de los alumnos que realizaron durante tres clases.



Figura 28. La imagen muestra a los alumnos trabajando en equipos y realizando sus presentaciones.

Sitio: Centro de Idiomas de Lenguas Extranjeras y Autóctonas
Universidad Autónoma Chapingo
Fecha: martes 11 de febrero de 2020
Evento: Curso de Inglés Nivel 1
Tema: *Present simple verb to be.*
Participantes: 20 alumnos y un maestro
Salón: CELEA 1
Materiales: Libros de texto, computadoras, y proyector.
Clave: OBCLP05110220
Tiempo: 1 hora 20 minutos

[Los alumnos y el docente llegan al mismo tiempo a clase. El profesor pide a los alumnos pegar sus posters en alguna pared del salón de clases para poder empezar su presentación en parejas.]

Mtro: *Please, guys. Paste your projects around the classroom so we can start with the presentations.*

[Los alumnos pegan sus posters y se sientan en equipos listos para presentar su proyecto.]

Mtro: *Who wants to go first?*

Team 1: **Nosotros profe!**

Mtro *Ok, they start and then I choose who goes next!*

Students: **Yes, Profe.**

[Los alumnos van explicando sus proyectos y cada vez que un grupo termina todos aplauden. Los alumnos practicaron sus presentaciones y que trabajaron arduamente para presentar sus proyectos. La clase es solamente de presentaciones y termina cuando todos han explicado sobre la persona famosa que describieron. Los alumnos se retiran contentos por las actividades que realizaron y se despiden afectuosamente del profesor de mano y con sonrisas diciéndole que lo ven la próxima clase.]



Figura 29. La imagen muestra a los alumnos presentando sus proyectos finales, los cuales se realizaron durante tres clases.

En su cuarta clase, el profesor se dedicó a ver la estructura positiva y negativa del verbo *to be* y concibió que los alumnos entendían rápidamente la estructura del verbo *to be* y de las oraciones positivas y negativas del presente simple. Es importante señalar que estos dos temas toman según el plan de estudios de 8 a 9 clases poder abarcarlos en clase, pero con el desarrollo del proyecto los alumnos entendieron su uso comunicativo, lo que les facilitó entender la estructura gramatical. La enseñanza de la lengua a través de actividades enfocadas en el significado facilita a los alumnos entender la función comunicativa de la estructura, por lo que al final los alumnos solamente tienen que enfocarse en la estructura; como resultado el aprendizaje es más rápido y significativo.

En otro momento se preguntó al profesor sobre el desarrollo de sus actividades en clase y que es lo que había observado:

“[...]las actividades desarrolladas durante las 4 sesiones de clase ayudaron a los alumnos a utilizar la lengua sin ver gramática y cuando expliqué la gramática la entendieron más fácil [...],”

El maestro utilizó el ejercicio de la biografía, donde se utilizó el verbo *to be* en pasado y el pasado simple para hablar de alguien que ya había fallecido, pero lo cambió para que los alumnos utilizarán el verbo *to be* en presente y el presente simple para hablar de gente famosa que aún vive; aplicó la teoría y las actividades planteadas durante el seminario, pero le dio un giro del pasado al presente para utilizarlas con sus alumnos de inglés 1.

El profesor experimentó un proceso reflexivo que lo ayudó a asimilar que es posible aplicar el enfoque comunicativo en sus prácticas educativas desde un nivel básico y que plantear actividades que despierten el interés de los alumnos hace que la actividad sea divertida, productiva, significativa y comunicativa.

Asimismo, comentó:

“[...] la actividad fue divertida para los alumnos y en verdad, a pesar de sus carencias en inglés, pudieron hacer el proyecto incluyendo la parte escrita y la oral”.

Las actividades que el profesor desarrolló en sus clases tuvieron como objetivo no sólo desarrollar las cuatro habilidades de la lengua utilizando el enfoque comunicativo, sino también guiar el proceso de construcción del conocimiento a partir de la experimentación, la contextualización y la introducción de la formativa de la lengua de forma implícita (Widdowson, 1978). El descubrimiento de la formativa de la lengua a través del uso de la lengua misma ayuda a que la clase no se convierta en un proceso de exposición gramatical, sino por el contrario, en una práctica puramente comunicativa.

Las actividades planteadas por el profesor recuperaron conocimientos previos de los alumnos del español, y fomentaron diferentes competencias sociales en los alumnos con el

fin de desarrollar un proyecto utilizando la lengua como herramienta de comunicación. Las competencias del siglo XXI, tema que se discutió en el conversatorio, son innovación, comunicación, colaboración, autorregulación, determinación, creatividad y perseverancia; aspectos que se desarrollan utilizando prácticas educativas centradas en los alumnos.

Tomando como base la evidencia encontrada sobre las prácticas educativas del profesor Cerezo, así como sus comentarios antes y después de sus clases, podemos apreciar que el maestro transformó sus prácticas educativas y sus concepciones de la enseñanza de la lengua inglesa aplicando la teoría del enfoque comunicativo en su aula. Las concepciones y las prácticas educativas están ligadas e impactan en las decisiones que el profesor toma al desarrollar sus actividades antes, durante y después de su clase (Borg, 2003; Woods, 1996). El profesor Cerezo, durante su participación en los dos conversatorios y al poner en práctica la teoría en el salón de clases, se vio envuelto en un ciclo de reconstrucción de sus conocimientos, opiniones y creencias, las cuales cambiaron al enfrentarlas a la realidad de lo que pasa en el salón de clases cuando se aplica el enfoque comunicativo.

En las clases observadas, del maestro Cerezo, se apreció un cambio en la atmósfera académica debido a la actitud de los alumnos hacia la enseñanza del idioma porque las actividades que se hicieron tenían relevancia para los alumnos, la clase giraba en torno al desarrollo de las habilidades comunicativas y estaban orientadas a que los alumnos se comunicaran y se expresaran.

3.2.2 Triangulación como método de análisis y de validación interna.

La *validez interna* dentro de una investigación cualitativa nos brinda certeza sobre los hallazgos, mientras que la contrastación de datos nos da la oportunidad de analizar y entender

el fenómeno social que estamos investigando. Dentro de esta investigación, la *triangulación por método* la definimos como la contrastación de información obtenida de entrevistas, observaciones de clase, información de seminarios y diarios de campo, y nos es de utilidad para analizar detalladamente y en diferentes etapas la información obtenida durante el estudio (Meijer, 2002). El uso de la triangulación de datos nos ayuda en esta investigación a fundamentar cómo las concepciones de los maestros y sus prácticas educativas son acciones que están íntimamente ligadas y que influyen una en la otra (Phipps, 2007; Gómez, 1998).

Basándonos en esta noción de interrelación entre las concepciones y las prácticas educativas, hemos investigado las concepciones de los maestros, así como las prácticas que ocurren en el salón de clases desde una visión etnográfica retomando la investigación-acción práctica por su aporte reflexivo, empoderador y de auto construcción de conocimiento. Sin embargo, también vemos la importancia de dar validez y darnos la oportunidad de entender las significaciones, el conocimiento de la realidad y la comprensión de la cultura que nos brinda el contexto estudiado, por lo que la triangulación de datos nos permite profundizar y nos provee una visión amplia sobre las concepciones y prácticas que ocurren dentro del Área de Lenguas Extranjeras y cómo éstas, en cierta medida, han cambiado a consecuencia de la aplicación de la investigación-acción práctica (IAP).

La información que se utilizó para la triangulación de datos se obtuvo de la documentación de cada uno de los pasos de la IAP. El primer momento de recolección de información fue durante la intervención exploratoria, donde se utilizó la observación, así como la entrevista semiestructurada; dichas técnicas fueron utilizadas para fundamentar el referente empírico de la investigación y nos brindaron un primer panorama de lo que ocurría con los profesores participantes. En un segundo momento, se recopiló información durante

la aplicación del plan de acción, que se refiere específicamente a la intervención que se realizó durante los dos conversatorios y que brindaron información sobre el proceso de reestructuración de las concepciones. Finalmente, en un tercer momento, se realizaron observaciones de clases que nos brindaron información sobre las prácticas educativas y si los maestros aplicaban lo visto durante los conversatorios, todo con el fin de observar si había algún proceso de subjetivación de los conocimientos y si éstos se reflejaban en sus prácticas educativas. El proceso de triangulación de información empleado en esta investigación está basado en el hecho de que existe una interacción entre las concepciones de los docentes y las decisiones que realizan durante su práctica educativa.

El cuadro de triple entrada utilizado (anexo 6) tiene la finalidad de sistematizar toda la información y poder triangular los datos obtenidos debido a que era importante encontrar un instrumento que nos permitiera organizar la información en función de las preguntas de investigación, los objetivos, los referentes teóricos y la información recopilada; con la finalidad de dar validez al estudio y también obtener una mirada holística de la investigación, logrando así verificar la coherencia interna de la investigación.

El análisis de la información requirió el desarrollo de dos cuadros de triple entrada en virtud de las concepciones y las prácticas educativas de los profesores. El primero de ellos está conformado por la pregunta de investigación ¿Cómo cambian las concepciones de los maestros después de analizar a profundidad el enfoque comunicativo?, y tiene el objetivo “Analizar si hay un cambio en las concepciones de los docentes después de revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua a partir del enfoque comunicativo”, las categorías obtenidas de la información de los profesores y también incluye una sección donde se hace referencia a los fundamentos teóricos que sustentan las categorías de análisis.

El segundo cuadro (anexo 7) está compuesto por la pregunta de investigación ¿Cómo cambian las concepciones de los maestros después de analizar a profundidad el enfoque comunicativo?, y su objetivo es “Analizar la evolución de las prácticas educativas de los profesores en función del estudio y puesta en práctica del enfoque comunicativo “, las categorías relacionadas que surgieron de la observación de las prácticas educativas, y también tiene una sección con comentarios muy breves de las observaciones de las prácticas, haciendo referencia a la frecuencia con que se observaban las características del enfoque comunicativo.

Estos dos cuadros de triple entrada ayudaron a apreciar de forma global y sistematizada todos los datos obtenidos durante la intervención con los profesores, y a proveer una estructura organizada, al mismo tiempo ayudaron a sintetizar el análisis de la información a partir de los tres constructos teóricos que soportan la investigación: las concepciones, las prácticas y la relación teórico-práctica existente en el desarrollo de las actividades que realizaron los profesores dentro del aula; con el objetivo de profundizar en el análisis de las prácticas educativas.

A continuación, se presentan las categorías de análisis obtenidas de las entrevistas y la discusión que se tuvo durante los conversatorios durante dos semestres; también, se presentan las categorías obtenidas de las observaciones de clases de los profesores y de sus diarios de campo, donde se plasmó el proceso de preparación de clases.

Tabla 8

Categorías Empíricas obtenidas de las concepciones y prácticas de los profesores.

VISTA GENERAL DE LAS CATEGORÍAS EMPÍRICAS IDENTIFICADAS A PARTIR DE LAS CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES Y DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

CATEGORÍAS EMPÍRICAS DE LAS CONCEPCIONES QUE MANEJAN DESPUES DE LOS CONVERSATORIOS	CATEGORÍAS EMPÍRICAS A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Lengua 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua como medio de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza y aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades enfocadas en el sentido y no en la forma
<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Integración de las habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Rol del maestro como guía y modelo de lengua
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de la lengua 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno como actor principal en el proceso educativo
	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción • Competencia comunicativa <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades orales • Competencia lingüística • Competencia sociolingüística • Competencia discursiva • Competencia estratégica

En la tabla se pueden apreciar las categorías empíricas que se encontraron en las concepciones y las prácticas educativas de los profesores a partir de los datos obtenidos, creación propia.

Con lo que respecta a las categorías sobre las concepciones de los docentes, se identificaron cinco categorías relacionadas con la enseñanza del idioma inglés: a) lengua, b) enseñanza y aprendizaje, c) enfoque comunicativo, d) competencia comunicativa y e) habilidades de la lengua; las cuales están directamente relacionadas a las prácticas educativas que los profesores realizan durante su labor docente.

Sobre estas categorías los educadores tienen conocimiento, creencias y concepciones que fueron encontradas y que surgen de las entrevistas semiestructuradas, cuestionarios,

observaciones y pláticas informales. Asimismo, se encontró que las concepciones que representan estas categorías juegan un papel importante en su toma de decisiones y forman parte del mapa conceptual de los profesores sobre la enseñanza de lenguas; la interrelación entre las categorías encontradas referentes a las concepciones y a las prácticas educativas de los educadores nos ayudan a describir de forma conjunta el actuar de los docentes.

De igual manera, en el cuadro de categorías empíricas se presentan las categorías que surgieron después de la intervención con los maestros y que están directamente relacionadas con las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de inglés utilizando el enfoque comunicativo. Basándonos en los patrones de clases que se observaron durante las clases y tomando como referencia los aspectos más importantes del enfoque comunicativo se encontraron siete categorías sobre la enseñanza de lenguas relacionadas con las prácticas educativas y éstas están compuestas, en algunos casos, por subcategorías que son complementarias. Las categorías que se encontraron fueron: a) lengua como medio de enseñanza, b) actividades enfocadas en el sentido y no en la forma, c) integración de las habilidades, d) rol del maestro como guía y modelo de lengua, e) alumno como actor principal en el proceso educativo, f) interacción y g) competencia comunicativa.

Capítulo 4. Evaluación del plan de acción: Aportes, Limitaciones y Reflexiones

La evaluación del plan de acción es un paso importante dentro de la investigación-acción práctica porque nos ayuda a identificar si el plan de acción resolvió o no el problema educativo, y nos ayuda a entender dónde nos encontrábamos antes de la aplicación del plan de acción, y en qué momento nos encontramos ahora. La evaluación nos ayuda a entender si alcanzamos los objetivos propuestos en un principio, si hubo un avance o retroceso en la problemática encontrada y a definir futuras intervenciones. La evaluación del plan de acción nos ofrece una visión de la eficiencia que tuvieron todas las actividades que comprenden el plan y cómo estas acciones influyeron en las prácticas y concepciones de los profesores del Área del Lenguas Extranjeras. Cabe destacar que para llegar a la evaluación final fue necesario, como plantean los autores (Burns, 2010; Cresswell, 2012):

- Analizar críticamente la información obtenida antes, durante y después de la aplicación del plan de acción.
- Revisar y sintetizar toda la información obtenida.
- Examinar creencias, conocimientos y opiniones de los profesores y su relación con sus prácticas educativas.
- Considerar formas de organizar, sintetizar y publicar información de la investigación.
- Reflexionar sobre las prácticas educativas de los docentes, así como las propias.

A continuación, se presenta la evaluación del plan de acción, el cual se realizó a través de una entrevista (ver anexo 7) realizada a cada uno de los profesores que participaron durante los conversatorios. Asimismo, se presentan los sentires de los maestros sobre el plan de acción y del proceso de investigación realizado durante dos semestres en los cuales

participaron activamente en los conversatorios, aplicando lo visto en sus prácticas educativas, y compartiendo con todos los integrantes sus cuestionamientos sobre la teoría y la práctica, sus experiencias y sus motivaciones.

4.1 Entrevista de evaluación del plan de acción

La realización de la entrevista se efectuó de forma individual y está formada por tres apartados (ver anexo 7). El primero está relacionado con las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés; el segundo está relacionado con las prácticas educativas de los profesores, y el tercero es la aplicación de la teoría sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo repercuten en las prácticas educativas que ocurren en el salón de clases. El objetivo de esta entrevista es valorar el plan de acción aplicado y obtener información por parte de los participantes para hacer adecuaciones; igualmente se obtuvo información a partir de pláticas informales con los maestros.

Los primero, dos rubros que comprenden el plan de acción son los conversatorios, los cuales nos ayudaron al análisis de la teoría sobre el enfoque constructivista, así como el enfoque comunicativo; el objetivo de estos seminarios fue analizar la teoría y llevar a los profesores a la puesta en práctica de la teoría en actividades que pudieran aplicar en el salón de clases.

En la guía de preguntas se planteó el cuestionamiento relacionado con los temas abordados en los conversatorios, las actividades realizadas durante los conversatorios para aplicar la teoría en el salón de clases, así como las incidencias tanto en la perspectiva teórica y las perspectivas prácticas que tuvieron los profesores durante la aplicación del plan de acción.

A continuación, se presentan los comentarios de los maestros clasificados en 6 rubros: 1) comunidad docente, 2) temas de los conversatorios, 3) incidencia en las perspectivas teóricas y prácticas, 4) repercusiones generales del plan de acción y 5) recomendaciones de los profesores sobre el plan de acción; los cuales nos brindan información sobre el impacto que tuvo el plan de acción en las perspectivas de la enseñanza de lenguas en los profesores participantes.

4.1.1 Comunidad docente.

La interacción entre los docentes es parte fundamental del proceso de participación en los conversatorios porque opinan, debaten y comparten experiencias sobre las teorías discutidas y de la aplicación de la teoría en el salón de clases. La interacción entre los participantes enriquece el proceso de desarrollo de los profesores y los empodera debido a que comparten sus experiencias posicionándose como investigadores de sus propias prácticas y concepciones en la enseñanza de lenguas. Coll (1988) nos menciona que el proceso de aprendizaje consta del desarrollo de actividades planificadas intencionales e interactivas que logren propiciar una actividad mental a través de la participación en la construcción del conocimiento. El proceso de aprendizaje debe darse en un contexto cooperativo y armónico donde el objetivo principal sea el intercambio de experiencias con fines de autoconstrucción del conocimiento.

A continuación, se presentan los comentarios de los profesores sobre su experiencia dentro de los conversatorios; en los cuales podemos observar cómo el proceso cooperativo y colaborativo ayudó a los maestros a entender la parte teórico-práctica de los temas abordados.

De esta manera, podemos identificar cómo vivieron el proceso de aprendizaje a través de la experimentación y de la socialización; los profesores compartieron en los conversatorios, en un proceso colaborativo y de cooperación, el qué y el cómo de la enseñanza de lenguas (Diaz Barriga y Hernández , 2010).

Jacinto: [00:00:51] “¿Eh?, bueno, pues fue. Fue una experiencia enriquecedora, ¿eh? El conocer los puntos de vista de otros compañeros. ¿Eh?, y bueno, pues eh. ¡Eso es un trabajo académico que [...] fue enriquecedor el hecho de[...] bueno, eh! Recolectar nuestras experiencias y tal vez hacer lecturas de ciertos materiales y llegar al grupo y platicar sobre ellos es muy enriquecedor. Yo diría”.

El profesor Jacinto reconoció la importancia de la interacción entre pares con el objetivo de recolectar experiencias y poder compartir sus conocimientos, ideas o dudas sobre los temas discutidos; vio el proceso que se vivió en los conversatorios como enriquecedor.

Azucena: [00:05:51] “Creo que el nivel de interacción entre los profesores fue bueno y se hizo con mucho respeto al dar nuestras opiniones y poder compartir nuestras experiencias; sin embargo, siento que algunos compañeros pudieron aportar más porque saben más”.

Asimismo, la maestra Azucena mencionó la importancia del nivel de interacción entre los participantes para compartir su opinión y sus experiencias.

Dalia: [00:05:03] “[...] Porque hubo una discusión y bueno, y los maestros compartieron experiencias acerca de qué exactamente significaron esos términos aplicados en el salón de clases. Yo creo que la idea de los conversatorios fue muy buena, pero hubiera estado bien, pues hacerlos, no sé, de manera más... más seguida”.

La maestra Dalia también vio la importancia de la discusión de los temas y el compartir experiencias. Sin embargo, mencionó la necesidad de seguir con más

conversatorios para continuar con la discusión de los temas y el poder compartir actividades enfocadas en el significado.

Liz: [00:04:03] “Entonces a mí eso me gustó (la interacción entre maestros) poder aplicarlo en este tipo de talleres, porque además la retroalimentación con los otros compañeros pues fue muy positiva porque a lo mejor no sabíamos cómo abordar cierto tema con este aprendizaje por proyectos y trabajando en equipo, pues entonces las ideas van surgiendo actividades y vamos compartiendo y eso me gustó mucho. Es como una manera muy colaborativa de trabajar con las demás”.

La maestra Liz indicó que la interacción entre profesores ayudó al proceso de retroalimentación porque entendió cómo abordar ciertos temas de la enseñanza de lenguas a partir de la generación de una actividad o un proyecto, y no desde la gramática. Enfatizó en sus comentarios el proceso colaborativo de trabajo que se generó al interior de los conversatorios.

Cerezo: [00:06:08] “A mí me gustó que todos pudimos compartir nuestros puntos de vista, así como nuestras experiencias en el salón de clases. Además, yo entendí cosas que sabía de memoria; es decir, me lo sé de memoria, [...] pero no sabía cómo aplicarlos. Llevar el enfoque comunicativo al salón fue padre porque con las actividades de los compañeros pude hacerlo”.

Finalmente, el maestro Cerezo, como todos los profesores anteriores, se dio cuenta de la importancia del trabajo colaborativo y cooperativo que se desarrolló al interior de los seminarios y que brindaron la oportunidad de compartir las experiencias obtenidas al aplicar la teoría en el salón de clases. De igual manera, recalca la importancia de las actividades realizadas para entender la aplicación del enfoque comunicativo.

El proceso de cooperación y colaboración no es privativo del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, sino como podemos ver, los conversatorios brindaron la oportunidad de que los docentes compartieran sus conocimientos, experiencias y opiniones. El proceso de formación que se fomentó fue el saber sobre, el saber cómo y el saber ser; saberes relacionados con la tarea de un docente de lengua. Igualmente, la participación, reflexiva, crítica y colaborativa de los profesores en el seno del colectivo docente ayudó a transformar los procesos educativos existentes. Díaz Barriga y Hernández (2010) nos menciona que “no se deja al docente a su suerte, como sujeto aislado: se le incorpora en una comunidad de discurso y de producción de nuevas propuestas educativas. Los seminarios planteados en el plan de acción tienen el objetivo de empoderar a los profesores a partir del proceso de reflexivo que se genera dentro de la misma comunidad docente” (p.14).

4.1.2 Temas de los conversatorios.

Los conversatorios tuvieron como finalidad la discusión de teorías y enfoques relacionados con la enseñanza de lenguas cuyo nivel de importancia tuvieron un impacto directo tanto en las concepciones y las prácticas educativas de los profesores pero no sólo de forma teórica sino práctica; es decir, aprender a aplicar los constructos teóricos que subyacen la enseñanza de lenguas. El diseño de los conversatorios estuvo basado en la discusión de una base teórica para la enseñanza práctica de la lengua, así como en ofrecer a cada participante el mismo conocimiento de las teorías de enseñanza y aprendizaje del inglés. La importancia de obtener retroalimentación sobre los contenidos abordados en los conversatorios nos ayuda a obtener claridad sobre su importancia y sobre la relevancia en la vida académica de los profesores.

A continuación, se presentan los comentarios de los profesores sobre los contenidos teóricos discutidos; en los cuales podemos observar su relevancia para los maestros. Recordemos que otro proceso importante dentro de la formación docente es incentivar, integrar y movilizar conceptos, principios, teorías, metodologías y aplicaciones a través de un proceso de reflexión pedagógica de los textos abordados, lo que permite a los profesores profundizar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje constructivista de las lenguas y, al mismo tiempo, brinda el entendimiento de las bases teóricas que sustentan el enfoque comunicativo.

Jacinto: [00:01:45] “Pues recuerdo bien lo que se refiere a lo del enfoque comunicativo y específicamente lo de *Task Based Learning*, Y eh. Bueno, pues entendí todas las características que tiene este enfoque, no? El *Task Based Learning* está dentro del enfoque comunicativo. [...] también el constructivismo y como da soporte al enfoque comunicativo porque desde lo que pienso están muy relacionados o más bien de ahí surge el enfoque comunicativo”.

El profesor Jacinto mencionó el enfoque constructivista, el enfoque comunicativo, y el aprendizaje basado en tareas; temas que fueron abordados en los conversatorios y que el docente reconoce como temas importantes en los conversatorios, al mismo tiempo, reconoce que el enfoque constructivista es la base pedagógica del enfoque comunicativo.

Dalia: [00:09:03] “Sí, okey. Pero bueno, si estamos hablando en particular del enfoque comunicativo, el aprendizaje significativo y del enfoque constructivista, pues es realmente teoría que nos ayuda en nuestras actividades de clase. [...] No sé cómo se dice en español [...]Entonces tal vez sería interesante o no sé pues repasar ...los diferentes métodos que tengan que ver un poco más con el enfoque comunicativo, ¿No?”

“[...] se me ocurre el lexical Approach. ¿No?, eso seguramente tiene que ver con el enfoque comunicativo o bueno y otras cosas. [...] ¿Esa sería mi sugerencia porque, pues en general, si sabemos así he escuchado del lexical approach y sé más o menos que es, espero”.

La profesora Dalia mencionó el enfoque comunicativo, el enfoque constructivista y el aprendizaje significativo; asimismo, ve la pertinencia de seguir discutiendo todos los métodos o enfoques que estén relacionados con el enfoque comunicativo como el lexical approach.

Azucena: [00:03:37]. “A mí no me gustó que discutiéramos esos temas porque yo ya los conocía y los utilicé en mi investigación de maestría. Como yo ya tenía el conocimiento, pero no lo estaba aplicando. Yo ya sabía que existían esas técnicas y esa metodología y la había probado en ejercicios piloto, vamos a llamarles así, en planeaciones de mis lecciones, de mis clases”.

La profesora Azucena indicó que para ella no fue tan relevante abordar los temas del conversatorio porque previamente ya los había estudiado en su maestría y, como mencionó en una plática informal, al tener una experiencia de más de 50 años en la enseñanza, ya no hay nada nuevo que aprender. Sin embargo, reconoce la aplicación de la teoría en la práctica aunque la maestra durante las observaciones de clase, como se presentó en el capítulo anterior no lo hiciera.

Liz: [00:01:37] “Eh, para un trabajo que pudiera llevarse posteriormente. Creo que ahondar más en las teorías del enfoque comunicativo, el constructivismo, el *input* estructurado y el aprendizaje significativo y, principalmente, en la metodología de trabajo por proyectos. Eso me gustaría seguir aplicándolo más en otros, en otras materias. Y también creo que puede ser interesante llevarlo a cabo en otras materias, ¿Eh?”.

La profesora Liz aludió a la importancia de profundizar en el enfoque comunicativo, el constructivismo, el *input* estructurado y el aprendizaje significativo pero principalmente le gustaría trabajar en una metodología basada en el aprendizaje por proyectos y le gustaría seguir aplicando el enfoque comunicativo pero ahora en otras materias.

Cerezo: [00:01:30] “Creo que podríamos ver con más precisión y tiempo el *input* estructurado y otros temas que están relacionados con el enfoque comunicativo, el enfoque constructivista y específicamente revisar el Marco de Referencia de lenguas porque es un patrón que podemos seguir tanto para los temas de nuestras clases como para ver la teoría que fundamenta el marco. Además, creo que podemos discutir la importancia o no de utilizar un libro de texto como el de Oxford”.

El profesor Cerezo, igual que los otros docentes, señaló los temas discutidos en los conversatorios, como son el enfoque comunicativo, el enfoque constructivista, pero menciona un tema muy importante que es el Marco de Referencia de Lenguas, el enfoque en el que está fundamentado y como podría ayudarnos en los próximos conversatorios.

Los profesores vieron relevancia en los contenidos abordados en los conversatorios, sin embargo, ven la importancia de profundizar en otras propuestas metodológicas relacionadas con el enfoque comunicativo. El análisis de las teorías pedagógicas relacionadas con la enseñanza de lenguas es de importancia en la formación docente; además, a partir de los comentarios de los profesores, es importante una formación docente continua donde se pueda profundizar, revisar y analizar a la luz de las prácticas educativas la teoría en enseñanza de lenguas. El conocimiento didáctico del maestro es de índole experiencial y está relacionado con sus conocimientos; los cuales constituyen una relación cíclica y dinámica entre los conocimientos teóricos y las experiencias obtenidas en el salón de clases. Las teorías implícitas que tienen los educadores sobre la enseñanza constituyen el punto de partida del proceso de enseñanza y aprendizaje en la forma de representaciones o acciones “espontaneas” (Schon, 2006).

4.1.3 Incidencia en las perspectivas teóricas y prácticas.

El objetivo del plan de acción es ver cómo su aplicación incide en las perspectivas teóricas y prácticas de los profesores sobre la enseñanza de lenguas. Las concepciones de los docentes

son resultado de creencias, experiencias y conocimientos que un maestro obtiene a través del tiempo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Las concepciones están ligadas íntimamente a las prácticas y éstas se reformulan a partir de la aplicación de la teoría. En la evaluación del plan de acción es importante ver qué incidencias tuvieron las actividades realizadas durante la aplicación del plan en cada uno de los profesores con el objetivo de ver si hubo un cambio en las concepciones y prácticas de los maestros después de revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua a partir del enfoque comunicativo y, con la información obtenida, mejorar el plan de acción.

Recordemos que las concepciones tienen impacto en las prácticas educativas porque existe congruencia entre su interrelación; sin embargo, para hablar de una reestructuración de concepciones es importante el autoanálisis de las prácticas que el profesor realiza; no hay cambios en prácticas sin concepciones y viceversa. Se asume que el cambio en las actividades que el maestro realiza está normado por el desarrollo personal que le permite reflexionar sobre sus concepciones, creencias y conocimientos, así como de la materia que imparte (Ross, 1992).

A continuación, se presentan los comentarios de los profesores sobre las incidencias que tuvieron las actividades del plan de acción en su perspectiva teórica-práctica. El cambio de concepciones en cualquier persona se da a través de la confrontación de inconsistencias existentes entre la teoría y las prácticas educativas, lo que lleva a un estado de reflexión y aceptación. Este momento de reflexión lleva a un estado de conciencia que nos permite explicar, entender y cambiar las inconsistencias que uno como docente tiene (Malka Gorodetsky , Shoshana Keiny & Ron Hoz , 2006). Es importante enfatizar que la teoría y la práctica están ligadas: no se pueden separar y ver como entes distintos, por lo que a

continuación se presentan los comentarios sobre las concepciones y las prácticas de los profesores con el objetivo de poder hacer una mejora en el plan de acción. Además, en la investigación-acción práctica hay momentos de reflexión que son necesarios para que cada maestro cambie sus concepciones y prácticas educativas: 1) la reflexión técnica; que desde el punto de vista educativo está relacionada con las cuestiones teórico-metodológicas, así como con las teorías de enseñanza y aprendizaje. 2) la reflexión práctica que está relacionada con la reflexión que el profesor hace al analizar si las actividades que realiza en el salón de clases son funcionales y finalmente, 3) la reflexión crítica que comprende entender y analizar como las concepciones y prácticas educativas propias se relacionan lo que lleva a un proceso dialectico de reflexión (Kemmis y MacTaggart, 1988).

El profesor Jacinto:

PERSPECTIVA TEÓRICA

Jacinto: [00:06:17] Esta temática bueno aporta ...es lo que yo lo recuerdo de enfoque comunicativo y Task Based Learning, ¿eh?

Eran algunos conceptos, conceptos que ya había yo revisado este en mi trayectoria como estudiante y pues es muy enriquecedor.

O sea, volver, volver a revisarlos, ¿No?, Y. Pero ahora ya desde otro punto de vista, ya no del punto de vista del estudiante, sino del punto de vista del profesor. ...en principio, pues estudiamos toda esta teoría para eh. pues para pasar un examen ... pero ahora es estudiar la misma teoría quizá, o algo o algo extra, ¿eh? Pero ahora es para para mejorar la práctica.

PERSPECTIVA EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Jacinto: [00:07:32] Bueno, pues yo creo que es a los a los estudiantes, primero que nada les agrada que se utilice un enfoque o una metodología diferente.

¿Eh?, quizá el hecho de que tú cambies, no de un modo tradicional a algo más significativo, los alumnos lo notan.

Y para ellos es mucho más motivante. Es este incluso desafiante.

¿Eh?, pues si es importante enfocarse en el significado, no este, ¿eh? En algo que los alumnos puedan aplicar y que ellos puedan hacer o puedan realizar con el inglés. Quizá un proyecto, una o una tarea este, pero que sea algo que les represente algo a ellos. Entonces es el. La experiencia personal fue buena porque a los alumnos aquella vez que fuiste a observar mi clase les agradó la actividad que se hizo entonces.

Cuadro 1. El cuadro ejemplifica las perspectivas teóricas y prácticas del maestro, información obtenida de las entrevistas.

La información del profesor Jacinto sobre la incidencia de las actividades que realizó durante la aplicación del plan de acción nos deja ver como la revisión del enfoque comunicativo y el enfoque constructivista tuvo repercusión en sus prácticas educativas y que hubo un cambio en sus concepciones y prácticas de la enseñanza de la lengua. Uno de los puntos importantes que menciona el maestro es que en el pasado revisó la teoría con el objetivo de pasar un examen (una visión tradicional de su profesor de metodología) pero durante los conversatorios y las actividades del plan de acción analizó la puesta en práctica de la teoría para mejorar sus clases. Igualmente, menciona que la importancia de aplicar el enfoque comunicativo correctamente es que los alumnos puedan aplicar la lengua en un proyecto o actividad y que represente algo; es decir, que sea una actividad significativa para ellos.

De la misma manera, ve un cambio en la actitud de los alumnos sobre la enseñanza de lenguas al aplicar el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas. La interrelación de las concepciones y prácticas está basada en la interpretación personal del profesor; el análisis crítico del maestro Jacinto lo llevó a hacer cambios en sus clases, que lo llevaron a la adopción de nuevas prácticas y a nuevas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza del inglés.

La profesora Azucena:

PERSPECTIVA TEÓRICA	PERSPECTIVA EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS
<p>Azucena: [00:08:32] Pues no, realmente no. <u>Yo ya había hecho está ese trabajo en mi la maestría y en mi tesis de maestría trata mucho de las cosas.</u> Tengo 50 años de dar clases. Entonces de la gramática del inglés. Podrían tal vez criticarme o decirme del vocabulario porque es extensísimo el vocabulario del inglés. Si así es, pero la gramática en sí no. <u>Tampoco sobre técnicas de memorización del vocabulario que incluyan. El tono, el ritmo, todo lo que significa pronunciación. Yo lo he trabajado y tengo un librito de enseñar la pronunciación.</u></p>	<p>Azucena: [00:13:30] <u>Durante toda mi vida de estar aprendiendo inglés se hace hincapié en que la gramática, lo máximo de la gramática que tenemos que enseñar para que aprendan a pensar y hablar inglés es sujeto, verbo, complemento.</u> Cada vez que tienes eso de dificultad como la gramática. <u>Esto es, yo cuando dicen no, no gramática nada, yo digo “umu”.</u> Para que me entienda lo que estoy diciendo y para que hablen, me contesten. <u>Tengo que enseñarles. Sujeto, verbo, complemento. Y que no me digan que estás enseñando gramática.</u> Pero es <u>el mínimo necesario.</u></p>

Cuadro 2. El cuadro ejemplifica las perspectivas teóricas y prácticas de la profesora, información obtenida de las entrevistas.

Los comentarios de la profesora Azucena sobre las actividades realizadas durante la aplicación del plan de acción nos dan argumentos para apreciar como la maestra no cambió sus concepciones ni sus prácticas educativas porque, como lo menciona, su concepción sobre la enseñanza de lenguas radica en la exposición, memorización y reproducción de los aspectos normativos de la lengua; la maestra conoce teóricamente el enfoque comunicativo pero no está convencida de que la lengua es un sistema de comunicación y de construcción social. La maestra Azucena ve la lengua inglesa como un conjunto de unidades léxicas, como un sistema de sonidos y de reglas gramaticales con fines de reproducción evaluativa, pero no comunicativa.

Con lo que respecta a las prácticas educativas que realizó en el salón de clases, claramente encuadran con sus concepciones porque la profesora da prioridad a la enseñanza de la normativa y señaló en sus comentarios que para ella es importante ver la estructura de la lengua (sujeto, verbo y complemento), pero en ningún momento menciona la comunicación o la importancia de generar prácticas educativas enfocadas al significado. El cambio de prácticas educativas y concepciones es un proceso activo generado por la reflexión y la conceptualización de las actividades que se realizan en el aula y cómo éstas se relacionan con las teorías existentes en los docentes; además, debe de existir disponibilidad por parte del profesor para experimentar nuevas tendencias, enfoques o metodologías.

Phipps y Borg (2007) describen las características sobre la naturaleza de la cognición del maestro y la relación que existe entre lo que realiza el maestro, tanto en su vida académica como en su vida personal, y nos mencionan que la cognición de los maestros puede estar fuertemente influenciada por sus experiencias de vida y de aprendizaje lo que pueden llevar a una resistencia al cambio. En el caso de la profesora Azucena vemos una fuerte resistencia al cambio porque las actividades que se hicieron durante el plan de acción pusieron en entredicho sus conocimientos y de manera consciente decidió no poner en práctica la teoría por dar validez a sus conocimientos que, como ella mencionó, ha adquirido alrededor de 50 años de experiencia laboral.

La profesora Dalia:

PERSPECTIVA TEÓRICA

Dalia: [00:11:55] Bueno, me voy por el aspecto más, más, más práctico y técnico, me hubiera gustado tener mis apuntes siempre. Un maestro, un compañero, comparte alguna idea y trato de ver como lo podría aplicar en mis clases y generalmente creo que sí. Entonces, si es una fuente de pues de ideas para aplicar el enfoque comunicativo Pues los aspectos de teoría, o sea detrás de todo lo que hacemos. Pues debe de haber teoría, debe de haber una razón.

Siempre trato de planear tomando en cuenta la razón que hay detrás de cierta actividad o de cierta secuencia de actividades. De una actividad comunicativa que hemos discutido en el conversatorio. Yo creo que sí han sido puntos muy importantes para decidir cuáles actividades serían las más convenientes para para promover este enfoque.

PERSPECTIVA EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Dalia: [00:26:32] Los alumnos hicieron muchas actividades enfocadas en el significado como una presentación que fue acompañada de un poster en que ellos hicieron dibujos y entonces con el poster tuvieron que presentar su cuento sin leer y otros hicieron una presentación en PowerPoint. No más o menos lo mismo utilizando, explicando la presentación.

Entonces ellos tuvieron una idea muy clara de cómo integrar, pues por lo menos esas dos cosas. Hablar del de algo que ya pasó y cómo conectar las ideas o sea que para ... hablar es decir que al término de las actividades enfocadas en el significado. Podríamos decir que les cayó el veinte a los alumnos.

Cuadro 3. El cuadro ejemplifica las perspectivas teóricas y prácticas de la profesora, información obtenida de las entrevistas.

La profesora Dalia aludió que las actividades del plan de acción tuvieron un impacto en sus concepciones sobre los aspectos teóricos que subyacen cada una de las actividades que realiza en sus prácticas educativas, lo que le ha ayudado a decidir qué actividades son útiles para promover la enseñanza de la lengua a partir de una visión comunicativa. Sin embargo, reconoce que la aplicación del enfoque comunicativo es un poco más complicado en las clases virtuales. Con lo que respecta a las perspectivas en las prácticas educativas, la maestra expuso ver un cambio en la forma en que los alumnos se desarrollaron en clase con todas las actividades que realizó puesto que tuvieron que hacer diferentes actividades

como dibujar, utilizar herramientas tecnológicas, así como utilizar las cuatro habilidades de la lengua, y recuperó la expresión “Podríamos decir que les cayó el veinte a los alumnos”; es decir, los alumnos aprendieron a utilizar la lengua y entender la función comunicativa de los aspectos gramaticales a través de actividades enfocadas en el significado y no en la normativa. El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua orientado desde una perspectiva de la utilización de la lengua ayuda a que los alumnos reconceptualicen su sentir o gusto por lo que aprenden. De esta manera, cuando un docente aplica este tipo de enseñanza, sus concepciones y prácticas cambian porque está sujeto a una autocrítica de su labor docente y lo llevan a una reflexión crítica constante sobre sus concepciones y sus prácticas (Malka Gorodetsky , Shoshana Keiny & Ron Hoz , 2006).

La profesora Liz:

PERSPECTIVA TEÓRICA

Liz: [00:03:16] Bueno, estos temas yo ya los había tratado en momentos anteriores, lo sabíamos. He visto siempre de manera teórica nunca me había tocado como aplicarlos así al cien por ciento. Entonces eso fue para mí muy significativo, bien porque siempre lo habíamos visto, o al menos yo en la maestría y en la licenciatura, pero siempre de manera teórica. Nunca, nunca lo habíamos aterrizado ni nunca había, ¿Eh? En mi caso nunca lo había hecho realmente. No lo había aplicado durante todo el curso. Entonces eso, eso creo que éste muy, muy interesante.

A mí me gustó mucho porque lo pude aplicar, entonces como que tenía muchas ideas ya muchas ideas, pero nunca las aplicaba.

PERSPECTIVA EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Liz: [00:06:42] Bueno, Yo hice esta innovación porque a lo mejor el tiempo fue justo, a lo mejor hice algún cambio en mis prácticas y eso, eso te ayuda mucho a seguir innovando y a seguir mejorando las actividades que tú realizas...

Las clases se hacen más lúdicas y para los profesores, pues es como empoderarse, no empoderarse de las teorías, empoderarse del conocimiento y darle seguridad al profesor de lo que está haciendo. El compartir actividades enfocadas a la negociación de significado está bien lo pueden replicar otros compañeros, que lo que él está haciendo y lo que está proponiendo, pues es útil también para otros profesores.

Cuadro 4. El cuadro ejemplifica las perspectivas teóricas y prácticas de la maestra, información obtenida de las entrevistas.

Las concepciones y las prácticas educativas de la profesora Liz se transformaron debido a que recapacitó sobre la importancia de la relación existente entre la teoría y las prácticas educativas que realizó en el aula. La maestra, al igual que otros profesores, vieron de forma teórica, en algún momento durante su formación, el enfoque comunicativo y el enfoque constructivista sin llegar a ver su aplicación; reconoce la importancia de las actividades realizadas durante la aplicación del plan de acción porque vio cómo se puede aplicar el enfoque comunicativo. De esta forma, asume que como profesora llegó a innovar en sus prácticas educativas debido a que hizo cambios en sus prácticas y que las actividades que se compartieron, entre los participantes, le ayudaron a reafirmar sus actividades y a realizar otras para enfocarse en el significado de la lengua. La maestra indicó que las prácticas educativas bajo el enfoque comunicativo son más significativas y lúdicas para los alumnos. Igualmente, reconoció que el cambio de prácticas bajo el enfoque comunicativo empodera al profesor porque le ayudan a entender la teoría y le brinda seguridad en sus prácticas educativas. Woods (1996), Borg (2003) y Stergiopoulou (2012) mencionan que las prácticas son resultado de las concepciones que se generan a través del tiempo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua y de la lengua misma. Las prácticas educativas están interrelacionadas con la teoría; ésta no se aplica individualmente, sino está presente en las prácticas dentro del salón de clases.

El profesor Cerezo:

PERSPECTIVA TEÓRICA

Cerezo: [00:06:16] Sí, contribuyó a mi teoría como profesor porque yo vi la teoría en mi licenciatura, pero sólo como teoría y no como un aspecto que se podía aplicar. Muchos maestros te hacen un examen de metodología de la enseñanza del inglés y todo es repetir o reproducir las características de cada método e igualmente sobre el enfoque constructivista porque solo te explican qué es, pero nunca como se aplica. Nunca vi un ejemplo de cómo aplicar la teoría. Creo que esto sería muy funcional para los profesores de lengua en general. Entonces, aplicar la teoría fue bueno además porque los alumnos tuvieron clases desde el verdadero enfoque comunicativo.

PERSPECTIVA EN LAS PROACTICAS EDUCATIVAS

Cerezo: [00:25:40] creo que la experiencia es punto de reflexión porque los beneficiados fueron los alumnos porque al hacer las actividades, en vez de enfocarse en la gramática, los alumnos entienden cómo se usa la lengua y a nivel anímico es muy importante, pues los alumnos se divierten y entienden la funcionalidad de la lengua. Las actividades fueron atractivas para los alumnos y podieron hablar en inglés. Claro, hay problemas de vocabulario y pronunciación, pero utilizarlo como lo hicieron fue muy bueno considerando que los chicos nunca habían estudiado inglés antes.

Cuadro 5. El cuadro ejemplifica las perspectivas teóricas y prácticas del profesor, información obtenida de las entrevistas.

El maestro Cerezo nos comenta que las actividades del plan de acción le ayudaron a ver el enfoque comunicativo más allá de un aspecto teórico; nunca había visto la aplicación de la teoría en la práctica; es decir, su concepción era que la teoría y la práctica no estaban interrelacionadas. Menciona que en la licenciatura vio las teorías de enseñanza y aprendizaje, pero sólo con un objetivo reproductorista y nunca de forma aplicada. Asimismo, se dio cuenta que es posible aplicar el enfoque comunicativo, el constructivismo y verificar sus efectos en el proceso de aprendizaje de los alumnos porque reflexionó que en sus prácticas educativas, donde aplicó la teoría, los alumnos entendieron la función comunicativa de la

lengua sin enfocarse en la gramática. De la misma manera, mencionó el papel que juega el enfoque comunicativo en la motivación y la relevancia que tiene aprender bajo el enfoque comunicativo para los alumnos debido a que pudieron utilizar la lengua a pesar de nunca haber estudiado inglés. La enseñanza de lenguas bajo el enfoque comunicativo se da a partir del uso de actividades que inciten a utilizar el idioma como medio de comunicación a nivel social; ayudándonos a dar sentido a los textos orales y escritos siguiendo las convenciones lingüísticas (Goodman, 1996). El profesor Cerezo cambió sus concepciones y prácticas educativas porque asumió un proceso reflexivo de sus prácticas a través de la visión teórica del enfoque comunicativo y del enfoque constructivista; esta reflexión puede verse como un proceso intrapersonal que une las concepciones y las prácticas educativas.

4.1.4 Repercusiones generales del plan de acción.

La investigación-acción práctica tiene como objetivo empoderar a los docentes a partir de la reflexión en la acción; es decir, reflexionar sobre sus prácticas educativas a partir de esta autorreflexión, llegar a hacer cambios en la planeación de sus clases, por lo que es interesante obtener información de cómo su participación durante toda la investigación dejó huella en su ser docente. Es importante mencionar todas las actividades desarrolladas por los maestros porque su participación ayudó a la conformación de la investigación, así como a su conformación de ser docente y, en algunos casos, como investigadores de lengua.

Las actividades desarrolladas por los profesores durante la investigación fueron: 1) la elaboración y participación en los dos conversatorios, 2) elaboración de las actividades enfocadas en la aplicación del enfoque comunicativo, 3) participación en los conversatorios de experiencias, 4) participación en las entrevistas y en charlas informales y 5) ser

observadores críticos de sus prácticas educativas. A continuación, recupero de manera narrativa comentarios de los maestros que considero son representativos y nos muestran cómo la investigación práctica impactó en su ser docente, en sus concepciones y prácticas, pero, lo más importante, los llevó a un momento de reflexión profesional.

- El profesor Jacinto en una charla informal comentó que este seminario lo había impulsado a revisar sus conocimientos sobre la enseñanza de lenguas, pero aún era más importante revisar sus prácticas a través de la mirada de otros docentes para así complementar sus clases. Igualmente, comentó que su participación en la investigación le había ayudado a fortalecer su proyecto de investigación de maestría que en el momento estaba realizando y que tanto los aspectos teóricos como metodológicos lo ayudaron a fortalecer su propuesta de investigación.
- La maestra Azucena desafortunadamente no llegó a poder reflexionar sobre sus prácticas educativas y sus concepciones docentes; sin embargo, lo rescatable es que comentó que la participación de los profesores le ayudó a entender que hay otras actividades que se pueden hacer para enseñar la lengua; aunque nunca trató de ponerlas en práctica.
- La maestra Dalia ratificó que sus actividades estaban de cierta manera enfocadas en el significado de la lengua y con su participación en la investigación complementó sus conocimientos sobre la teoría y cómo esta se llevaba a la práctica. Asimismo, a partir de su participación en la investigación la profesora decidió empezar a hacer investigación sobre la importancia del léxico en el proceso de aprendizaje del inglés e impartió una ponencia en TESOL 2020.

- La maestra Liz refirió la importancia de compartir con los compañeros todas las actividades realizadas y el empoderamiento que da la investigación en sus prácticas educativas al entender las acciones que la llevaron a decidir las actividades a realizar en sus clases. La profesora se interesó en la investigación y llevó un grupo piloto y un grupo control para poder hacer un análisis contrastivo del enfoque comunicativo y en un futuro se podría convertir en una ponencia o publicación en la enseñanza de lengua.
- El maestro Cerezo señaló la importancia de que los alumnos utilicen la lengua como herramienta de aprendizaje y su importancia lúdica para los alumnos; también, su participación en la investigación lo ayudó a cuestionarse si los materiales de texto que utilizan en verdad son comunicativos y comentó su intención de hacer un texto que estuviera contextualizado con las materias agronómicas que estudian los alumnos de Chapingo y proveer actividades, textos, audios relevantes y significativos para los alumnos.

Los comentarios de los maestros y las actividades que realizaron después de su participación me ayudaron a entender que la investigación-acción práctica no sólo impacta en las concepciones y prácticas educativas de los docentes, sino también ayuda a los participantes a concebirse como investigadores de sus prácticas y los incita a investigar otras temáticas de la enseñanza de lenguas.

4.1.5 Recomendaciones.

En el sentido de la investigación-acción práctica siempre es primordial hacer evaluaciones y recopilar recomendaciones de los participantes con el fin de mejorar el plan de acción y en

un momento volver a aplicarlo y seguir con las mejoras de las prácticas. Las recomendaciones vertidas por los maestros son de carácter metodológico y académico; a continuación se presentan las recomendaciones de los profesores que dejan la posibilidad de abordar en estudios posteriores los temas señalados y que muestran la importancia de seguir investigando el tema de las concepciones y prácticas educativas de los profesores en el contexto de la Universidad Autónoma Chapingo.

Jacinto: [00:05:13] Yo creo. Bueno, a lo mejor fue complicado por la situación que vivimos, pero pues que quizá sí. Si ya se realizaron dos conversatorios, quizá que éstos fueran con una mayor frecuencia, ¿no? Quizá, tal vez en vez de tener dos, a lo mejor quizá pudieran ser dos más. Que claro, de acuerdo también con nuestras actividades también, porque también estamos un poco ocupados y a veces resulta difícil coincidir, no para reunirnos y tener los conversatorios, pero, pues creo que si se aumentara la frecuencia de los mismos podría ... ser en mejora de la forma de enseñar.

El profesor Jacinto indicó la importancia de generar otros conversatorios donde pudiéramos discutir más temas relacionados con el enfoque comunicativo pero específicamente ver cómo las actividades que realizamos nos funcionan y cómo pueden ser aplicadas. El proceso de reformulación de concepciones y prácticas educativas es largo y se desarrolla durante un proceso de análisis de teoría y práctica; es decir, a partir de la aplicación de la teoría en el salón de clases, lo que conlleva a un proceso personal largo y complejo puesto que se debe aplicar la teoría en diferentes ocasiones para que el maestro evalúe su pertinencia y así reconfigure sus concepciones (Schon, 2006; Woods, 1996)

Azucena: [00:29:13] tener talleres seguir con el conversatorio porque ya vi esos temas. Yo creo que debemos seguir con talleres para hacer las actividades y aplicarlas en el salón de clases.

La maestra Azucena de la misma manera mencionó la importancia de generar talleres para realizar actividades y compartir las experiencias que se obtuvieron al aplicarlas; recordemos que el proceso de aprendizaje basado en un enfoque constructivista nos invita a un proceso de reflexión socialmente compartido, donde a partir de la interacción, con una persona más capaz, desarrollemos habilidades para el autoaprendizaje, por lo que es de importancia la socialización y discusión de las implicaciones de las prácticas entre los profesores.

Dalia: [00:09:03] Enfoques. Entonces tal vez sería interesante o no sé. Pues repasar los diferentes métodos que se pueden que tengan que ver con el enfoque comunicativo. Pues un poco más. Son un poco menos con el enfoque comunicativo, ¿no? Por ejemplo, se me ocurre el lexical approach seguramente tiene que ver con el enfoque comunicativo o bueno y otras cosas. Entonces sí, tal vez está. Esa sería mi sugerencia.

La maestra Dalia explicó la importancia de dedicar más tiempo a otros temas relacionados con el enfoque comunicativo como es el caso del *lexical approach*, así como repasar los diferentes métodos de enseñanza de lenguas. La maestra ve la importancia de analizar a profundidad las teorías implícitas en las cuatro habilidades de la lengua, así como las dificultades que se generan en el proceso aprendizaje; aspectos esenciales en la aplicación de actividades diseñadas enfocadas al significado y cuyo objetivo es el desarrollo de la lengua a través de la lengua misma.

Liz: [00:08:22] pues yo creo que un poco más el tiempo. Ojalá pudiéramos tener más conversatorios y tener y diseñar más actividades para los alumnos, pero si nos quedamos un poco cortos de tiempo.

La profesora Liz comentó la importancia de dedicar más tiempo para cada uno de los temas y poder diseñar más actividades para sus clases. El valor del tiempo en la educación

recae en la importancia de las experiencias que desarrollan los educadores y alumnos mientras se realizan las actividades; el tiempo dedicado a todo proceso educativo impacta de forma positiva sí se dedica mayor tiempo al análisis, la experimentación y la reflexión.

Cerezo: [00:05:22] “yo creo... bueno que el tiempo fue insuficiente tal vez tener dos conversatorios más porque hubo temas que los vimos muy rápidamente además creo que faltó tiempo para poder hacer más actividades para aplicar y sólo tuvimos tiempo para enfocarnos en dos niveles pero la verdad es que tenemos cuatro”.

El maestro Cerezo mencionó dedicar más tiempo a la teoría durante los conversatorios con el objetivo de profundizar más en los temas discutidos, así como desarrollar actividades para los diferentes niveles impartidos dentro del Área de Lenguas Extranjeras. La importancia de generar un entorno continuo de formación académica para los profesores es esencial en su formación académica y el objetivo de estos espacios de formación debe ser: a) discutir la teoría, b) resolver problemas, c) compartir experiencias y d) obtener información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; es importante que en el proceso de formación docente se dé importancia al carácter práctico porque el educador es protagonista activo de su proceso de formación.

Los comentarios y recomendaciones de los profesores sobre el plan de acción son tomados en cuenta con el objetivo de proponer otro plan de acción que subsane las deficiencias del primero con la finalidad de poder aplicarlo en futuras investigaciones y que su impacto tenga un beneficio mayor para todos los participantes. En el siguiente apartado se presenta un nuevo plan de acción a partir de las recomendaciones obtenidas que fueron principalmente (a temas o metodologías relacionados con el enfoque comunicativo y (b mayor tiempo de discusión y diseño de actividades enfocadas en lo normativo.

4.2 Replanificación

En este apartado se describe el nuevo plan de acción realizado con los comentarios de los educadores participantes y comprende dos nuevos conversatorios sobre temas teóricos a tratar, un conversatorio de experiencias, observaciones de clases, pláticas informales con los profesores y finalmente, un proceso de evaluación del plan de acción.

El nuevo plan de acción surge de la necesidad de los maestros de profundizar en aspectos más específicos sobre el enfoque comunicativo, el aprendizaje significativo, así como el enfoque constructivista; temas que a consideración de los profesores, y como lo expresaron en la entrevista, necesitan ser revisados con más detalle y dedicar tiempo a generar más actividades para analizar sus implicaciones.

El nuevo plan de acción podría ser aplicado al regreso a clases en la Universidad Autónoma Chapingo y podría ser desarrollado durante todo el año 2022; sin embargo, como esta investigación ya ha concluido, los resultados obtenidos ya no podrían formar parte de esta investigación pero su relevancia académica, pedagógica y didáctica puede ser el principio de una investigación posdoctoral.

Tabla 9

Replanificación del plan de acción.

REPLANIFICACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN			
El objetivo general es proveer la reestructuración de las concepciones, así como de las prácticas educativas a través de la reflexión de la teoría en la práctica de los constructos teóricos que fundamenta el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua bajo un enfoque constructivista y comunicativo.			
ACCIÓN	FECHAS TENTATIVAS	OBJETIVO	TAREA POR REALIZAR
Tercer Conversatorio “Enseñanza de la lengua basada en proyectos enfocados en el significado”.	19 al 23 de Enero 2022 25 horas.	El objetivo de este conversatorio es el análisis la teoría que subyace el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de las características esenciales de este tipo de aprendizaje y finalmente llegar a realizar actividades para su	<ul style="list-style-type: none">• Promover la discusión sobre los aspectos teóricos y metodológicos de la enseñanza de idiomas basado en proyectos.• Establecer los conocimientos mínimos sobre las <i>tasks</i> y el enfoque comunicativo.• Fomentar el proceso de reflexión sobre las prácticas que se realizan dentro del aula utilizando las actividades desarrolladas.

		aplicación en el salón de clases.	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un ambiente adecuado de trabajo y reflexión donde los maestros compartan sus actividades, así como las experiencias de clase.
Cuarto Conversatorio “Estrategias para aplicar el aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas”	15, 16, 17, 21 y 28 de agosto 2022 25 horas.	El objetivo es que el profesor reflexione sobre los fundamentos del aprendizaje significativo y su puesta en práctica en la enseñanza de lenguas.	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor analiza los fundamentos del aprendizaje significativo, la adquisición y la enseñanza de lenguas que son esenciales en el desarrollo académico de profesores y alumnos. • El profesor identifica las funciones del ser docente y de su intervención educativa ante un modelo constructivista y a través de la generación de estrategias de aprendizaje. • El profesor infiere desde de la lectura las características esenciales del aprendizaje significativo, así como su aplicación en el aula. • El profesor valora las características de las actividades significativas a partir de videos así mismo discute sobre su pertinencia en la aplicación del aprendizaje significativo en el aula.
Observación de clases	Durante los dos semestres. En el horario establecido por los participantes.	El objetivo es observar el tipo de prácticas que llevan a cabo en el salón de clases, así como apoyar a los profesores sobre sus planes de clase y la aplicación del enfoque comunicativo y el uso del aprendizaje basado en tareas.	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener información video grabada sobre las prácticas de los profesores. • Verificar que los profesores en verdad ponen en práctica las actividades planteadas en sus planes de clase. • Proveer retroalimentación sobre sus prácticas educativas.
Conversatorio de experiencias	Durante los dos semestres los martes de 12 a 2 pm	El objetivo es compartir las experiencias que los profesores tienen en el salón de clases aplicando el enfoque comunicativo y el aprendizaje basado en tareas.	<ul style="list-style-type: none"> • Proveer ayuda a los profesores. • Compartir información y experiencias con los otros profesores. • Ver cómo los profesores reestructuran sus ideas sobre la enseñanza de lenguas. • Obtener información sobre el proceso de preparación de clases
Pláticas con los maestros y apoyo en la elaboración de actividades bajo el enfoque comunicativo.	Durante los dos semestres. En el horario establecido por los participantes.	El objetivo es apoyar a los profesores a preparar actividades bajo el enfoque comunicativo o por si existieran dudas durante el proceso.	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir y reflexionar sobre las prácticas educativas. • Proveer ayuda a los profesores. • Ver como los profesores reestructuran sus ideas sobre la enseñanza de lenguas. • Obtener información sobre el proceso de preparación de clases
INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN			
Aplicación de instrumentos de evaluación	Durante los seminarios y la aplicación de las actividades.	El objetivo es obtener información para la evaluación del plan de acción.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Pláticas con los profesores • Conversatorio de evaluación

En la tabla se pueden apreciar la reestructuración que se realizó al plan de acción con el objetivo de adaptarlo a las nuevas necesidades académicas de los profesores. Creación propia.

La replanificación del plan de acción está diseñado para profundizar en aspectos teóricos vistos y puestos en práctica en el primer plan de acción, así como nuevos contenidos

teóricos relacionados con la enseñanza de lenguas. El objetivo del nuevo plan de acción es proveer la reestructuración de las concepciones, así como de las prácticas educativas a través de la reflexión de los constructos teóricos que fundamenta el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua bajo un enfoque constructivista y comunicativo.

El plan de acción aquí presentado está compuesto por dos nuevos conversatorios el tercer conversatorio se titula “Enseñanza de la lengua basada en proyectos enfocados en el significado” y su objetivo es analizar la teoría que subyace el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de las características esenciales de este tipo de aprendizaje y finalmente llegar a realizar actividades para su aplicación en el salón de clases. El conversatorio tiene una duración de 25 horas y sería impartido del 19 al 23 de enero 2022, tentativamente.

El cuarto conversatorio se titula “Estrategias para aplicar el aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas” y su objetivo es que el docente reflexioné sobre los fundamentos del aprendizaje significativo y su puesta en práctica en la enseñanza de lenguas; tentativamente este conversatorio se realizaría del 15 al 28 de agosto de 2022 con una duración de 25 horas. Es importante mencionar que los conversatorios fueron peticiones de los profesores durante los primeros dos planes de acción porque para ellos era importante tener más espacios de discusión teórica y espacios para compartir sus prácticas educativas.

Asimismo, el plan de acción cuenta con un conversatorio de experiencias, observaciones de clases, pláticas informales con los profesores y un apartado de evaluación del plan de acción todo con el objetivo de reflexionar la teoría y ponerla en práctica.

De acuerdo con Korthagen (2004) el cambio en las prácticas educativas sólo ocurre cuando el maestro analiza de forma crítica sus concepciones y sus prácticas educativas a partir del resultado obtenido en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. De

la misma manera, nos menciona que es un proceso de desarrollo continuo, el cual involucra el trabajo entre pares, la aplicación de la teoría en la práctica, así como el análisis crítico del docente. A la luz de mis hallazgos, es importante discutir de forma global cómo cambian las concepciones de los profesores después de analizar a profundidad la teoría a través de los conversatorios; el nuevo plan de acción busca afianzar tanto los aspectos teóricos como prácticos en el aprendizaje y la enseñanza del inglés. Igualmente, uno de los objetivos a futuro sería llegar a crear una especialización en la enseñanza de lenguas y poderla registrar ante la Dirección Académica de Posgrado de la Universidad Autónoma Chapingo.

Sin embargo, para poder impartir dicha especialización es importante formar maestros en la línea de investigación. Larrosa, J. (1998) define formación como “un viaje abierto, un viaje que no puede estar anticipado, un viaje interior, un viaje en el que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir y requerir por lo que le sale al paso, y en el que el juego es uno mismo y la prueba, desestabilización y eventual transformación de uno mismo...” (p. 271). La experiencia que los profesores obtienen durante su participación en la investigación acción práctica los ayuda a formarse a través de un viaje abierto, reflexivo e introspectivo de sus prácticas educativas.

4.3 Reflexión final

La investigación-acción práctica puede ser considerada el puente que une la teoría y la práctica dentro del proceso de mejoramiento del contexto educativo, así como el argumento metodológico para fundamentar las acciones de los profesores a través del cambio de concepciones y prácticas educativas. A partir de los datos presentados sobre el análisis y el

cambio de las concepciones y de las prácticas educativas de los docentes, después de la aplicación del plan de acción, podemos mencionar los aportes de la investigación al campo de conocimiento de la enseñanza de lenguas desde la perspectiva pedagógica y metodológica.

Con lo que corresponde a los aportes pedagógicos, podemos mencionar que esta investigación ha evidenciado la importancia del proceso reflexivo y de aplicación de la teoría en el proceso de formación profesional docente. La reflexión de hechos en el contexto de los conversatorios ayudó a los maestros a entender que la teoría está en la práctica y la práctica en la teoría. Los cambios en las concepciones y prácticas educativas surgen de las reflexiones que los profesores hacen antes, durante y después del acto educativo dado que es una actividad activa, continua y cuidadosa que cuestiona nuestras teorías pedagógicas, experiencias, creencias y conocimientos; aspectos que se encuentran involucrados en nuestro actuar académico (González, 1997; Schon, 2006). Esta investigación propone un modelo de reflexión en los docentes de enseñanza de lengua acerca de las acciones docentes porque impulsan cambios en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en su preparación como profesionales de la docencia.

Los procesos de pensamiento de los maestros, sus planeaciones académicas y sus expectativas sobre los objetivos a alcanzar son autocuestionados en un proceso de análisis y reflexión entre pares, por lo que consideramos que el proceso reflexivo y de aplicación de la teoría es un aporte de esta indagación en la formación profesional de los profesores participantes.

El desarrollo de actividades con un enfoque comunicativo realizados por los docentes ayudó a cambiar tanto sus concepciones como sus prácticas educativas. El campo de la

didáctica de la lengua, como campo de conocimiento, tiene como objetivo mejorar el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de prácticas educativas que ofrezcan un proceso de mediación. En la perspectiva de Feuerstein (2006) la *mediación* es el proceso por el cual el aprendizaje origina cambios en el docente que selecciona, organiza y planifica acciones educativas con el objetivo de hacerles accesibles a los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje. Tébar, L. (2003) nos menciona que “es imprescindible la formación de mediadores, para que dominen en su función formativa las aportaciones que ayudan a disponer del paradigma que responda con calidad a las demandas educativas de la sociedad en el siglo XXI” (p.80).

Para ello es imprescindible la formación de mediadores, para que dominen en su función formativa las aportaciones que ayudan a disponer del paradigma que responda con calidad a las demandas educativas de la sociedad en el siglo XXI.

En esta investigación, los participantes diseñaron actividades bajo un enfoque comunicativo y lograron entender cómo este tipo de actividades pueden mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua; el aporte al campo pedagógico en la enseñanza de lenguas radica en manipular la teoría para construir tareas con propósitos comunicativos donde las actividades inciten a los alumnos a utilizar la lengua para comunicarse y para aprender la lengua misma (Hymes, 1972; Prado Aragonés, 2004; Brown, 2007; Wenger, 2001). El aprendizaje a través de proyectos o tareas basadas en el enfoque comunicativo desarrolla competencias y pensamiento complejo, integrando aspectos que favorecen el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, como son la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación, la colaboración y el

pensamiento lógico. El aprendizaje es situado y, desde la visión de Baquero (2002), el aprendizaje es un proceso multidimensional que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción porque el aprendizaje es un proceso de enculturación, en el cual los estudiantes se apropian de prácticas sociales.

A partir de esta visión, del aprendizaje situado y experiencial, el aprendizaje por proyectos nos ayuda a entender que todo producto de aprendizaje es el resultado de la actividad de los estudiantes en prácticas contextualmente situadas que promueven la adquisición de prácticas sociales establecidas dentro de una comunidad. Díaz Barriga (2006) menciona que el enfoque por proyectos “asume una perspectiva en la medida en que su fin es acercar a los estudiantes al comportamiento propio de los científicos sociales destacando el proceso mediante el cual adquieren poco a poco las competencias de éstos, por supuesto, en sintonía con el nivel educativo y las posibilidades de alcance de las experiencias educativas” (p. 35).

Los proyectos que realizaron los profesores fueron concretos, interrelacionados y coordinados entre sí con el fin de desarrollar diferentes habilidades y adquirir conocimientos que ayudaron a los estudiantes a desarrollar proyectos o tareas que, al final, se traducen en importantes aprendizajes para los alumnos. Dentro del aula se debe ofrecer oportunidades de aprendizaje significativo donde se tome en consideración los conocimientos de los estudiantes y sus intereses, con miras a un mejoramiento del proceso educativo a través de la negociación y cooperación; la enseñanza de idiomas a partir de proyectos promueve la cooperación y el trabajo en conjunto en el salón de clases, partiendo de actividades auténticas que generan una interdependencia positiva entre los participantes.

Otros de los aspectos importantes desarrollados a nivel pedagógico y que también aportan al campo pedagógico es el empoderamiento que experimentan los profesores al transformar sus concepciones y prácticas a través de la aplicación de la teoría en el desarrollo de actividades y en el salón de clases. El empoderamiento en los docentes se da cuando los maestros se involucran en un proceso pedagógico-crítico y democrático cuya finalidad es el cambio personal centrado en la formación de un educador activo, crítico, reflexivo y social (Shor, 1992). El proceso de empoderamiento en esta investigación se da durante el proceso de concientización de los profesores porque se dieron cuenta de sus capacidades, lo cual les permitió transformarse y transformar sus contextos educativos; el empoderamiento los lleva a elevar sus niveles de confianza, autoestima y capacidad para responder a sus propias necesidades personales y/o académicas.

Así, esta investigación apuesta a una formación docente en el cual el mismo espacio académico sea un escenario donde se pueda generar educadores críticos, propulsores al cambio, ávidos de conocimiento y reflexivos de sus prácticas educativas. La investigación realizada ve la importancia de generar en los maestros un proceso de empoderamiento a partir de la experimentación y del análisis de las concepciones que fundamentan sus decisiones en el aula; allí la necesidad de ajustar los programas de formación de maestros de lengua con la obligación de velar por el mejoramiento de los procesos educativos ofrecidos por los profesores.

Las aportaciones de esta investigación al campo pedagógico nos remarcaban la importancia de la actualización constante de los docentes, pero no desde una perspectiva de contenidos teóricos de manera reproductivista, sino desde un punto de vista de comprender la teoría, porque no hay práctica educativa en donde no subyace una teoría; son las dos caras

de una moneda. El objetivo es mejorar las concepciones y prácticas de los profesores, por lo que es importante llevarlos a la reflexión de sus saberes y sus acciones.

Con respecto a los aportes al campo metodológico, esta investigación utilizó diferentes técnicas y herramientas que nos ayudaron a proveer la reformulación de las concepciones y prácticas de los educadores participantes; recordemos que la IAP tiene como interés especial la reformulación de prácticas educativas a partir de la puesta en práctica de la teoría dentro del salón de clases; en esta investigación se utilizó la IAP porque nos ayudó a explorar, entender y resolver problemas educativos en la enseñanza del inglés, donde los participantes mejoraron tanto sus prácticas educativas como sus conocimientos teórico-metodológicos.

Una de las herramientas fundamentales, para llevar a los profesores a la discusión, la autorreflexión y el diseño de actividades basadas en el enfoque comunicativo fue el conversatorio. César, Gordillo y Milan (2019, p. 2) nos mencionan que el conversatorio es “una herramienta pedagógica que, en un ambiente similar a una mesa redonda, promueve el ejercicio de conversar (libre intercambio de ideas, experiencias, visiones, argumentos y opiniones compartidas, contradictorias, conflictivas, provocadoras, novedosas), poniendo en común inquietudes. En este sentido, lo importante no son los consensos, sino la posibilidad de presentación y exposición de las ideas y planteamiento”

El conversatorio como herramienta pedagógica propicia el desarrollo de aprendizajes de diferente índole; sin embargo, en esta investigación el uso de los conversatorios estuvo enfocado en desarrollar el pensamiento crítico y creativo, el trabajo colaborativo entre pares, así como el abordaje y solución de problemas relacionados con la enseñanza de la lengua inglesa. Dentro de esta investigación reconocemos la importancia de los conversatorios,

puesto que son momentos de diálogo que pueden proponerse en el marco del mejoramiento de las prácticas académicas y de la formación profesional docente como una propuesta didáctica articulada al trabajo pedagógico. Asimismo, el conversatorio, utilizado en conjunto con la investigación-acción práctica, ayuda a guiar a los profesores a un proceso de reflexión de las actividades debido a que es un espacio de expresión libre y sin prejuicios.

El aporte en la línea metodológica, en cuanto a las herramientas empleadas, es sin duda el empleo del conversatorio porque no se encontró ninguna investigación que utilizara esta herramienta como proceso fundamental del cambio de concepciones y prácticas. Durante la aplicación de los conversatorios una de las máximas era compartir opiniones de lecturas, videos, actividades y experiencias sobre la enseñanza del inglés, pero sin tener dentro del grupo de trabajo una figura autoritaria que marcara el ritmo de las sesiones, lo que fue el éxito para que los maestros se relajaran y pudieran trabajar y expresarse sin temor o timidez. La importancia metodológica del uso del conversatorio radica en su bondad para generar espacios de reflexión para la participación y la libre expresión, para el desarrollo del pensamiento, para el desarrollo de valores de tolerancia y el reconocimiento de las diferencias y, finalmente, para desarrollar habilidades de argumentación y análisis (César, Gordillo y Milan, 2019).

En cuestión del análisis de las concepciones de los profesores, era importante encontrar una herramienta que nos permitiera analizar y visualizar cómo las concepciones de los educadores habían cambiado después de la aplicación del plan de acción, así como contrastar sus concepciones antes y después de su participación, por lo que se decidió utilizar las nubes de palabras.

Las nubes de palabras son una herramienta que nos permite destacar los aspectos más importantes de un texto a partir de la frecuencia de palabras que se encuentran en las respuestas de los entrevistados. Aunque dicha herramienta es más utilizada para conocer la percepción de productos nuevos, analizar los comentarios en redes sociales y para diferentes cuestiones de análisis de mercado; en esta investigación se utilizaron para analizar el manejo de vocabulario y conceptos relacionados con el enfoque comunicativo. Una de las ventajas del uso de las nubes de palabras, para el análisis de vocabulario y conceptos, es la facilidad con que se puede visualizar el contenido de un texto, documento, entrevista o página de internet de forma ágil, creativa y atractiva (Veléz Rolón y Mendez Pinzón, 2019; Palacio, 2018). El uso de las nubes de palabras nos ayudó a poder contrastar de forma más gráfica las concepciones de los profesores, por lo que se considera un aporte a la línea metodológica de la investigación-acción práctica.

De igual manera, uno de los aportes más importante de esta investigación al campo metodológico es la utilización de la investigación-acción práctica en el estudio de las concepciones y prácticas educativas de maestros de lengua. La investigación-acción en sus orígenes tiene un enfoque de cambio social, mientras que la investigación-acción práctica (IAP) tiene un enfoque de cambio en las problemáticas educativas. Sin embargo, son pocas las investigaciones de lengua a nivel doctoral en México que utilizan la IAP por la concepción errónea de que esta metodología solamente genera una intervención en el aula.

Esta investigación demuestra que la IAP no sólo es proponer una intervención en el salón de clases, sino trabajar, con el proceso de subjetivación de la cognición de los profesores; es decir, aquella dimensión inobservable de los maestros que dicta su actuar o su

práctica educativa, además, apoya a generar conocimiento a partir de la reflexión de la propia práctica docente y a transformar una realidad educativa.

El trabajo con los maestros no se debe tomar a la ligera como un proceso de intervención en el aula porque la cognición de los profesores (conocimiento, creencias, opiniones, actitudes, perspectivas y valores) pueden ser afectada profundamente e interferir en el proceso de autocrítica, auto construcción y auto reformulación de sus conocimientos y prácticas educativas.

Conclusiones

El objetivo desarrollado a lo largo de esta investigación fue abordar el tema de las concepciones, las prácticas educativas y su interrelación en el quehacer docente de los educadores de inglés del Área de Lenguas Extranjeras, las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de inglés bajo la mirada de un enfoque comunicativo y cómo repercuten en las prácticas educativas que realizan en el aula, por lo que es importante proveer el cambio para que los maestros mejoren sus prácticas educativas en beneficio del proceso educativo. Consideramos que este estudio transformó las concepciones y las prácticas educativas de los maestros participantes porque, a través de la investigación-acción práctica (IAP), los participantes contrastaron las posturas que convencionalmente tenían con las posturas obtenidas después de la aplicación de la teoría del enfoque comunicativo y del enfoque constructivista. El cambio de concepciones de los docentes sobre el enfoque comunicativo y sus prácticas en el salón de clases son consecuencia de su participación en los lineamientos establecidos por IAP como son los seminarios, el diseño de actividades, la reflexión teórica, la reflexión práctica y la reflexión crítica de sus concepciones y prácticas.

En el desarrollo de la investigación, se encontró que las concepciones tienen una relación directa con las decisiones que los docentes toman sobre sus acciones a realizar en el aula. Se identificó en un principio cómo los educadores tenían una concepción errónea del enfoque comunicativo, y estas concepciones se reflejaban en sus prácticas educativas porque prevalecía una tendencia a una enseñanza tradicional. Recordemos que por enseñanza tradicional nos referimos a enseñar la lengua con fines reproductivistas y memorísticos,

donde las prácticas educativas se enfocan en la normativa de la lengua; en otras palabras, en la enseñanza explícita de la estructura gramatical.

Al principio de la investigación se entrevistó a los profesores, y éstos comentaron, en su mayoría, que el enfoque comunicativo se centra, principalmente, en hablar como si las cuatro habilidades de la lengua no estuvieran interrelacionadas y no tomaban en consideración el uso de la lengua como medio de comunicación y desarrollo social; pudimos observar que las concepciones juegan un papel importante en las decisiones que los maestros toman antes, durante y después de sus clases. Logramos concluir que los conocimientos, experiencias, opiniones y creencias son un factor decisivo en la forma que se prepara clase, en la manera que se plantean y se llevan a cabo las actividades, por lo que son un factor que influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Asimismo, se halló que la participación acción de los profesores en el desarrollo y aplicación del plan de acción les ayudó a contrastar las concepciones que tenían, en una primera instancia, sobre el enfoque comunicativo. Los maestros llevaron a cabo tareas que los llevaron a reflexionar a profundidad sus concepciones, las cuales fueron: 1) analizar la teoría, 2) generar actividades enfocadas en la negociación de significado, 3) aplicar las actividades, y 4) compartir sus experiencias, tareas realizadas durante la aplicación del plan de acción y que llevó a los educadores a entender el enfoque comunicativo, su aplicación y su verdadero propósito. La IAP contribuyó a formar maestros mediadores porque éstos ofrecieron a sus estudiantes un proceso de interacción pedagógica que generaron experiencias positivas de aprendizaje; recordemos que *mediar* es la interacción educativa cuyo objetivo es desarrollar habilidades y transmitir aspectos culturales y sociales.

Los hallazgos también indicaron que las concepciones cambiaron, y lo que se puede observar en el análisis de las unidades léxicas que se obtuvieron antes y después de la aplicación del plan de acción; sostenemos que el cambio de concepciones se da a partir de la puesta en práctica de la teoría; si la teoría en enseñanza de lengua no llega aplicarse, el profesor no cambia sus conocimientos, creencias y opiniones sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés. El proceso de reconfiguración de concepciones no es resultado de la revisión de teorías, estrategias y técnicas en el contexto de la enseñanza de lenguas, sino un proceso de interiorización a partir de la aplicación de la teoría y saberes con el objetivo de reformular la actuación docente.

Todo esto nos lleva a plantear la necesidad de considerar, en la formación docente, la aplicación de la teoría en los cursos de formación y no solamente ver la revisión desde una perspectiva teórica. La maestra Azucena, por ejemplo, no cambió sus concepciones sobre la enseñanza del inglés porque no llegó a aplicar las actividades diseñadas durante los conversatorios, por lo que no se permitió llegar a la reflexión crítica de sus concepciones y prácticas.

Sin embargo, el resto de los profesores observaron un cambio en sus concepciones porque entendieron que la enseñanza del inglés bajo el enfoque comunicativo está centrado en la puesta en práctica de actividades que crean la necesidad de utilizar la lengua como herramienta de comunicación y de aprendizaje.

Finalmente, se encontró que los maestros cambiaron sus prácticas educativas después de analizar y poner en práctica la teoría. Los maestros Jacinto, Dalia, Liz y Cerezo cambiaron sus prácticas educativas porque entendieron el propósito del enfoque comunicativo después de ver el impacto que tuvieron las actividades en los alumnos. Los docentes expresaron su

sorprende al ver cómo la atmósfera en el salón de clases cambió debido a la aplicación de actividades basadas en la negociación de significado y no en la formativa de la lengua. Igualmente, los profesores, al final de la aplicación del plan de acción, se dieron cuenta que el enfoque comunicativo no sólo es teoría, sino una forma de dar clases y que está respaldada por el enfoque constructivista.

Otro de los hallazgos más notorios es el hecho de que, a través de los conversatorios, los educadores pudieron cambiar sus prácticas educativas con ayuda de los otros maestros porque compartir sus experiencias les ayudó a empoderarse como profesores, así como a entender la aplicación de la teoría a partir de las actividades que entre todos diseñaron y compartieron.

Este cambio en las prácticas educativas también se aprecia en las clases observadas durante la investigación y se confirma a partir de los comentarios obtenidos en la evaluación del plan de acción, por lo que podemos concluir que las prácticas educativas se transforman cuando las acciones inconscientes se vuelven conscientes a través de un proceso de experimentación de la teoría, donde las concepciones se reestructuran, lo que conlleva al surgimiento de nuevas prácticas educativas; es decir, los profesores transforman sus prácticas educativas cuando comprenden la teoría y cuando saben aplicarla en el salón de clases; proceso cíclico, reflexivo e interdependiente que modifica tanto concepciones como prácticas.

Esto nos lleva a la conclusión de que las concepciones y las prácticas están íntimamente relacionadas y que las concepciones permean en las prácticas de la enseñanza de inglés, por lo que es fundamental que los maestros tengan concepciones orientadas hacia un dinamismo comunicativo para lograr la mediación del conocimiento en el estudiantado.

El proceso de realización de la investigación-acción práctica me permitió ser un observador participante durante todo este proceso lo que me llevó reflexionar sobre mis concepciones, acerca de diferentes aspectos de mis prácticas educativas y del uso de la lengua como herramienta de aprendizaje y de desarrollo social. Aplicar la IAP, conforme al ciclo propuesto por Kemmis y MacTaggart, me permitió reflexionar sobre mis prácticas educativas y ver cómo mis concepciones del enfoque comunicativo se reflejaban en las actividades que realizaba en el salón de clases. Esta investigación me permitió darme cuenta de la importancia del enfoque constructivista y del enfoque comunicativo por su relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, así como a confirmar mis conocimientos, creencias y opiniones sobre las lenguas. En otras palabras, confirmé que las lenguas son más que sistemas léxicos, gramaticales o fonológicos, sino son un sistema de comunicación que nos ayuda a desarrollarnos cultural, social e intelectualmente. Las concepciones de los profesores sobre el enfoque comunicativo inciden directamente en sus prácticas, por lo que si los educadores entienden el propósito de la enseñanza bajo el enfoque, esto les ayudará no sólo a optimizar sus prácticas sino también a mejorar el proceso de enseñanza y el aprendizaje.

El análisis pormenorizado, profundo y riguroso de las concepciones y prácticas educativas a través de la IAP genera diferentes líneas de investigación que pueden ser abordadas, como es el estudio de las representaciones sociales que emanan de los alumnos de la UACH sobre el aprendizaje de una lengua extranjera cuando en su contexto social es más importante la lengua de la comunidad. Las concepciones de los alumnos sobre el estudio de una lengua extranjera pueden impactar positiva o negativamente en el proceso de adquisición, por lo que resulta importante investigar el sentido que tiene para los alumnos estudiar inglés u otra lengua extranjera.

Asimismo, otra línea de investigación relacionada con esta investigación es la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas indígenas. En la actualidad hay muchos estudios realizados sobre el rescate de las lenguas originarias. Sin embargo, no hay estudios donde se utilice la IAP y el enfoque comunicativo para mejorar las prácticas de enseñanza de las lenguas indígenas en el país. Recordemos que la IAP es una metodología que ayuda al mejoramiento de las prácticas educativas de los docentes y, por ende, tiene un impacto directo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De la misma manera, resultaría interesante aplicar la IAP en otros campos de conocimiento como son la enseñanza de las ciencias; actualmente el nivel de matemáticas en los alumnos del país es muy bajo, por lo que sería crucial ver qué concepciones tienen los profesores sobre la enseñanza de las matemáticas y bajo qué perspectiva teórica se enseñan.

La investigación-acción práctica puede ser aplicada a cualquier estudio pedagógico porque su enfoque está dirigido a mejorar los procesos educativos; asimismo, los educadores son empoderados y, como repercusión, logran crear espacios donde la imaginación, el entusiasmo, la cooperación y la investigación continua son herramientas utilizadas para la mejora de las actividades en el salón de clases. Albert Einstein decía *que la inteligencia se media a partir de la habilidad que tiene una persona para cambiar; como profesores siempre estamos en constante cambio y el día que dejamos de cambiar dejamos de crecer.*

Referencias

- Alfaro, M. N., da Silva Gomez, H. M. & Herrera, L. (2008). *La investigación acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras: manual teórico práctico*. México D.F. UNAM: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Departamento de Linguística Aplicada.
- Allan, K. K., & Miller, S. M. (1990). *Teacher-research collaboratives: Cooperative professional development*. En *Theory into Practice* (págs. 196-202.).
- Allwright. (1984). *The Importance of Interaction in Classroom Language Learning**. *Applied Linguistics, Volume 5, Issue 2*, 156–171.
- Alzate, T, Morales, R. Puerta, A. (2008). *Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 - 10. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/deloslectores>.
- Anzaldúa Arce, R. E. (2009). *La formación: una mirada desde el sujeto*. Veracruz, México.
- Arellanos, M. D. (2013). *Buenas Prácticas para el Aprendizaje de la Lengua Inglesa: Aspectos Pedagógicos*. *Contextos Educativos*, 89-104.
- Arnaud, P. J. L. . (1989). *L'évaluation communicative: principes et problèmes*». *Langues Modernes*.
- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guide book*. California: Poaks Productions.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Azalte, Puerta y Morales. (2008). *Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 - 10.
- Ball, D. L. (1990). *The subject matter preparation of teachers*. *Handbook of research on teacher education*, 437-449.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baquero R. (2002). *"Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional"*. *Perfiles Educativos Tercera Época vol. XXIV*, 57-75.
- Benavides, M y Gómez C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: Triangulación*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 118-124.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Borg, S. (2003). *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do*. UK: School of Education, University of Leeds.

- Bravo, P. C. (1997). *La investigación en la práctica*. *Revista de Investigación Educativa*, 119-142.
- Breen, M. y. (1980). *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*, *Applied Linguistics*, 1:89-112.
- Breen, M., & Candlin, C. N. (1980). *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. *Applied Linguistics*, , 1, 89-112.
- Brown, H. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to language pedagogy*. San Francisco State University.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in Language Teaching. A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Calderhead, J. (1996). *Teachers: Beliefs and knowledge*. *Handbook of educational psychology*, 709-732.
- Cambra, M. (2003). . *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cambria, M. (1994). *Observations de classes, recherche et formation La classe de FLE lieu du recherche*. Sevilla: Dep. de Filología Francesa.
- Camps, A. (1994). *Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica*. *Cultura y Educación*, 2, pp. 43-57.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*.
- Canbay O, B. S. (2012). Conceptions of teaching held by the instructors of English language teaching departments. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 71-81.
- Carr, W. (1992). *La concreción de una filosofía educativa*. Conferencia en Argentina. Argentina. Obtenido de http://www.cf.rffdc.edu.ar/documentos_fd/docfd.html
- Carter, C. &. (1996). *Personal narrative and life history in learning to teach*. *Handbook of reasearch on teacher education*, 120-142.
- Cassany D. (2008). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. México: Graó.
- Celce-Murcia, M. (1991.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Center for curriculum redesign. (2015). *Skills for the 21st century: what should students learn?* Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/318681750_Skills_for_the_21st_Century_What_Should_Students_Learn
- Centro Virtual Cervantes. (03 de 04 de 2021). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/

competenciacomunicativa.htm

- César Gabriela, Gordillo Paula, Milan María. (2019). *Espacios curriculares: Identidad y Convivencia/Ciudadanía y Participación*. Córdoba, Argentina.
- Chomsky, N. (1957). *Three models for the description of language*. IRE.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1980). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. México.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*. 28(7),15-25. .
- Coll, C. (1988). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. (1996). *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de los mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica*. En *Anuario de psicología* (págs. 69, 153 - 178).
- Colomer, T.; A. Camps. (11 de 01 de 2019). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona Celeste-MEC., 115 - 145. Obtenido de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/comprensiolectora/laensenanzayelaprendizajedelacomprensionlectora.pdf>
- Consejo de Europa . (30 de 03 de 2021). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). University of Nebraska-Lincoln: Pearson.
- Crystal, D. (2000). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. New York: CUP.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath &Co.
- Díaz Barriga A. F, Hernández, R. G. . (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw-Hill.
- Ducoin, P. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE.
- Farrell. (1 de Septiembre de 2005). *Conceptions of Grammar Teaching : A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices*. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 1 -13. Obtenido de https://pdfs.semanticscholar.org/3607/43d460af3ee2ef40abd85e277c127e55765c.pdf?_ga=2.172966503.516691399.1553277258-799630953.1553277258
- Fernández Núñez. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* *Institut de Ciències de l'Educació*, 1-13.

- Fernández, N., Teresa, M., Bertran T. y Pérez Ibarra. (2009). *Concepciones de los Maestros sobre la Enseñanza. Enseñanza de la Ciencia*, 287–298.
- Ferreira, A. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario (Tesis de Licenciatura)*. Lima-Peru: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Feuerstein, R. (2006). *Instrumental Enrichment*. Jerusalem: ICEL, Publications.
- Foucault, M. (2010). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En Estética*,. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo Veintiuno editores.
- Gajardo González. (Gajardo González (2013)). *Encouraging Students to Speak English. En R. S. Paula Rebolledo, Champion Teachers: stories of exploratory action research* (págs. 29 - 35).
- Galperin, P. Ia. (1989). *Mental actions as a basis for the formation of thoughts and images. Soviet Psychology*, 45–64.
- Galvis, H. A. (2012). Understanding Beliefs, Teachers' Beliefs and Their Impact on the Use of Computer Technology. *PROFILE*, Vol. 14, (No. 2), 95-112.
- García Cordoba F. (1999). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para la elaboración de cuestionarios*. Mexico: Spanta.
- García Mendoza. (2017). *Las Creencias, Suposiciones y Conocimientos de los Profesores de Inglés como Lengua Extranjera en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras sobre la Competencia Sociopragmática*. Mexico D.F.
- García, Loredo y Carranza. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2-16.
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15.
- González, E. (1997). "La Práctica como Alternativa Pedagógica". *La práctica una forma de proyección social*.
- Goodman, K. (1996). *On reading*. Canada: Pearson Education.
- Griswold M. (2016). *Constructivist learning theory*. Obtenido de <https://youtu.be/qqAgJ40ATT4>
- Griswold, M. (Dirección). (2016). *Constructivist learning theory* [Película]. Recuperado el 2020, de <https://www.youtube.com/watch?v=qqAgJ40ATT4&feature=youtu.be>
- Guber Rosana. (2015). *La etnografía método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Halima Maati Beghadid. (2013). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf

- Hernandez, G. (2006). *Miradas constructivistas en educación*. . México: Paidós.
- Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence*. . Baltimore, Baltimore, USA: Penguin.
- Jairo Palacio, J. (27 de julio de 2018). *Academia Pragma*. Obtenido de Academia Pragma: <https://www.pragma.com.co/blog/que-son-las-nubes-de-palabras>
- John Hopkins University . (2014). *Meaningful Learning Activities 2014* <https://youtu.be/OOfotsHDIwE>. Obtenido de <https://youtu.be/OOfotsHDIwE>
- Johnson, K. (1981). *Introduction to Johnson and Morrow (eds.) 1981*.
- Jonhson, K. . (2008). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Pearson.
- Juliao, C. (1999). "Acerca del Concepto de Praxis Educativa: Una Contribución a la Comprensión de Pedagógica". *Pedagogía*, 8.
- Kemmis, S. , MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kemmis, S. (1984). *Point by point guide to action reseach*. victoria: Deakin University.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). *Participatory action research and the study of practice*. En S. K. In B. Atweh, *Action study of practice*. (págs. 21–36). London and New York: Routledge.
- Korthagen, F.A.J. (2004). *In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education*. *Teaching and Teacher Education* 20, 77-94.
- Krashen, S. D. . (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Larsen Freeman. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York : Oxford University.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*, in: G.W. *Resolving Social conflict*, 34-46.
- Littlewood, D. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Littlewood, W. (2013). *Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching*. Hong Kong.
- Logan, K.R. . (1995). "How inclusion built a comunity of learners. *Educational Leaderships*, 42 - 59.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. . Barcelona: Paidós.
- Long, M. H. . (1983). *Linguistic and Conversational Adjustments to Non-Native Speakers* . *Studies in Second Language Acquisition*, 177-193.
- Lopez Moralez, H. (2004). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.

- López Silva. (febrero de 2019 de 2013). *English Communication in thr Classroom*. Obtenido de <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua2/doc/v7/2/Lopez-Silva.pdf>
- Lozanov, G. (1979). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Gordon and Breach Science Publishers.
- Malka Gorodetsky , Shoshana Keiny & Ron Hoz . (20 de Diciembre de 2006). *Conceptions, practice and change, Educational Action Research*. Obtenido de : <https://doi.org/10.1080/09650799700200040>
- MARTI J. (2012). *La investigación - acción participativa*. Obtenido de www.redcimas.org › 2012/08 › m_JMarti_IAPFASES
- McCombs, B. & Whisler, J. (1997). *La clase y la escuela centrada en el aprendiz: Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz A.P, Palacios M., & Escobar L. (2012). *Teachers beliefs about assessment in an EFL context in Colombia. Issues in Teachers' Professional Development*, 143-158.
- Ocampo López J. (2008). *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. rudecolombia.*, 57- 72.
- Pablos de Ortega. (2005). La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE. España. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0515.pdf
- Pajares, M.F. (1992). *Teachers' belief and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research*, 307- 332.
- Paulien. C. Meijer. . (2002). *Multi-Method Triangulation in a Qualitative Study on Teachers' Practical Knowledge: An Attempt to Increase Internal Validity. Quality & Quantity*, 145-167.
- Peréz Gómez A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Motara.
- Perrenoud, P. . ((2004)). *Desarrollar la práctica reflexiva*. México: Graó. .
- Perrenoud, Philippe. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*.
- Phipps, S., & Borg, S. (2007). Exploring the relationship between teachers' beliefs and their classroom practice. *The Teacher Trainer*, 21, 17-19.
- Pozo, J. (1993). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. España: Morata.
- Prado Aragonés . (2004). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.
- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*(42), 203-220.

- Programa de la Materia de Inglés I, II, III, IV con Enfoque Comunicativo: *Propuesta para los Estudiantes de la Preparatoria Agrícola de la UACH*. (Abril de 2005). Texcoco, Estado de México.
- Ramírez Grajeda, Beatriz, & Anzaldúa Arce, Raúl Enrique. (2014). *Subjetividad y socialización en la era digital*. Argumentos. *Argumentos*, 171-189. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=595>
- Resprepo Gomez, B. (2002). *Una Variante Pedagógica de la investigación Educativa*. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2898>
- Ribé, R. (1989). *La enseñanza del inglés por proyectos*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Richard, J. C. and Rogers, T. C. (1987). *The nature of approaches and methods in language teaching*. *Approaches and methods in language teaching*, 14 - 30.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. Obtenido de (2005). *Communicative language teaching today*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.: https://youtu.be/XYdUB_e8_Zc
- Richards, J.C. & Rogers, T.S. . (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. CUP, Cambridge. .
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bueno Aire: Paidós.
- Ross, E.W. . (1992). *Teachers' personal theorizing and reflective practice in teacher education*. Albany: SUNY Press.
- Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. . México: Mc Graw Hill.
- Santoro, M. y Garrido, S. . (2016). *Didáctica multidimensional: de la práctica colectiva a la construcción de principios articuladores*. *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*, 259 - 272.
- Scheepers, Helana & de Villiers, Carina. ((1999)). A Case Study Using Traditional and Co- operative Learning. *Teaching of a Computer Literacy Course*, 935-949.
- Schon D. (2006). *La formación a través de la práctica reflexiva*. México : México McGraw Hill.
- Schumaan, F. M. (1980). *Diary of a language learner: A further Analysis*. Los Angeles: Newbury house.
- Shi, L. Commung, A. (1995). Teachers' conceptions of second language writing instruction: Five case studies. *Journal of second language writing*, 87-111.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Londres: The University of Chicago Press.

- Steel, C. H. . (2006). *Influence of teacher beliefs on web-enhanced learning experiences: Learners and teachers*. In *Who's learning? Whose technology? Proceedings ascilite Sydney 2006*, 148-168.
- Stergiopoulou, E. (2012). *Comparing experienced and inexperienced foreign language teachers' beliefs about language learning and teaching*. Thessaloniki, Greece.: Aristotle University.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research*. New York: R. R. Bowker.
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* , 235-255.
- Tébar, L. . (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid : Santillana.
- Thiolent, M. . (1992). *Metodologia da pesquisa-acao*. Sao Paulo: Autores Associados.
- Thomas, F. (septiembre de 2005). *Conceptions of Grammar Teaching : A case study of Teachers' Beliefs and Classroom Practices*. *Teaching English as a Second Language or Fereign Language*.
- Tünnermann, B. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. *UDUAL*, 21 - 32.
- University, J. H. (Dirección). (2014). *Meaningful learning activities* [Película].
- Usó-Doménech & J. Nescolarde-Selva. (2013). *What are Belief Systems? Foundations of Science*, 147-152.
- Vanpaten B. (1998). *La clase y la escuela centrada en el aprendiz: Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. *Hispania*, 925-932.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre Pedagogía y Didáctica. *Padagogía, Discurso y Poder*, 107 - 121.
- Veléz Rolón y Mendez Pinzón. (2019). Análisis de la evolución del conocimiento del concepto de desarrollo sostenible en estudiantes de administración de empresas. *Experiencias de Aprendizaje Significativo para la Apropiación de Conocimientos.*, 61 - 77.
- Vila, I. (1989). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society*. M.A. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significade e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- William , L. (2014). *What is language?* Obtenido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Cg02KxwrO5U>

Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching. Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision- making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario concepciones sobre la enseñanza de la lengua

La enseñanza de Lenguas

El objetivo de este cuestionario es analizar las concepciones, creencias y conocimientos sobre la enseñanza de lenguas dentro de nuestra institución con el objetivo de identificar qué tipo de cursos de formación necesitamos para mejorar nuestra práctica educativa en la enseñanza de idiomas.

Por favor toma unos minutos respondiendo este cuestionario y recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas. La validez de la información depende de la extensión, la franqueza y honestidad con la que respondas.

CONTESTA EL CUESTIONARIO BRINDANDO TODOS LOS DETALLES POSIBLES.

1. **Email address ***

INFORMACIÓN DEL PARTICIPANTE



2. **¿Cuál es su edad?**

3. **Seleccione los niveles escolares en los que has impartido clases. * Check all that apply.**

- Primaria
- Secundaria
- Preparatoria
- Universidad

4. **¿Cuántos alumnos atiende por clase? * Check all that apply.**

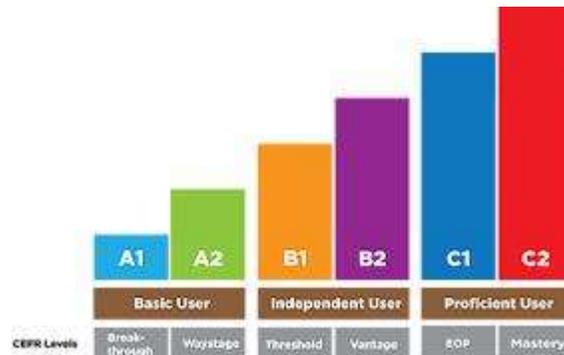
- menos de 10
- de 11 a 25

de 26 a 30

de 31 a 50

más de 50

5. **¿Qué niveles de inglés ha impartido en los últimos 3 años? ***



Check all that apply.

Básicos (Niveles A1 y A2 del MCERL)

Intermedio (Nivel B1 del MCERL)

Intermedio Alto (Nivel B2 del MCERL)

Avanzados (Nivel C1 del MCERL)

6. **¿Cuál ha sido su preparación como maestro de lengua? *** *Check all that apply.*

Licenciatura en enseñanza de idiomas

Licenciatura en letras

Curso de maestro de lenguas

Certificaciones de enseñanza TOEIC, TKT, CELTA, DELTA, etcétera.

Certificaciones en la lengua que se enseña

Other: _____

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS

7. Marca los métodos o enfoques que conoce para para la enseñanza de idiomas. * Check all that apply.

Grammar translation method

Direct method

Audiolingual Method

Suggestopedia

Total physical response

Natural Approach

Silent way

Other: _____

COMMUNICATIVE APPROACH

8. ¿Cómo define el enfoque comunicativo, sus características y sus técnicas?

9. ¿Cuál de las siguientes técnicas considera que están relacionadas con la enseñanza del inglés desde una perspectiva basada en el enfoque comunicativo? *

Check all that apply. _____

- Rellenar espacios en blanco de textos, diálogos y en ejercicios de gramática.
- Buscar palabras en el diccionario.
- Escribir ensayos en inglés.
- Debates.
- Juegos rol
- Discusiones sobre temas controvertidos o de interés grupal.
- Lectura de diálogos.
- Utilización del internet y herramientas tecnológicas.
- Prácticas orales en parejas o en equipos.
- Dictados.
- Lectura de cuentos o textos en clase.

- Ejercicios de gramática.
- Desarrollo de proyectos.
- Utilización de handouts como material para desarrollar las 4 habilidades o algún tema gramatical.
- Presentaciones.
- Proveer oportunidades donde los alumnos desarrollen fluidez y precisión gramatical.
- Desarrollo de videos.
- Traducción de textos.

Other: _____

10. **En su opinión, ¿A qué se refiere el enfoque comunicativo?** * *Check all that apply.*

- El EC significa el desarrollo de las 4 habilidades de forma integral.
- El EC es un enfoque centrado en el estudiante.
- El EC enfatiza sólo la comunicación en un segundo idioma (L2).
- El EC significa enseñar sólo gramática.
- En el EC hay un balance entre fluidez y precisión gramatical.
- El EC significa sólo trabajar en grupos o en parejas.

- El EC requiere un mayor conocimiento de la cultura del idioma de destino.
- El EC se basa en gran medida en hablar y escuchar.
- El EC enfatiza la fluidez sobre la precisión.
- El EC significa no enseñar gramática.
- El EC requiere que los maestros tengan un alto dominio del inglés.
- El EC significa competencia estratégica, discursiva y sociolingüística.
- Other: _____

11. ¿Cuáles son los componentes de la competencia comunicativa?

** Mark only one oval.*

- Sociolingüístico, lingüístico, discursivo y estratégico
- Comunicación oral
- Comunicación escrita
- Pragmático
- Las 4 habilidades lingüísticas (Escuchar, hablar, leer y escribir)

Competencia Comunicativa

12. ¿Cuáles son las características de la competencia lingüística?

* *Check all that apply.*

- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos y formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, interjecciones y frases interjectivas),
- Conocimiento lingüístico que ayuda a codificar y emitir mensajes.
- La sintaxis
- La fonética
- Estrategias de comunicación verbal y no verbal.
- Aspectos cinésicos y proxémicos.
- Dominio del código lingüístico
- La morfología
- Other: _____

13. ¿Cuáles son las características de la competencia sociolingüística? *

Check all that apply.

- Propósito y normas de la comunicación.
- La relación de los conocimientos con las habilidades del hablante en un acto comunicativo.

Coherencia y Cohesión.

los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludos y formas de tratamiento, convenciones para los turnos de palabra, interjecciones y frases interjectivas),

Aspectos cinésicos y proxémicos.

Diferentes géneros discursivos (Cartas, diálogos, mandatos, novelas, textos legales, cuentos, etcétera.).

Las normas de cortesía (descortesía deliberada -brusquedad, antipatía, reprimendas).

Estrategias de comunicación verbal y no verbal.

El contexto donde se lleva a cabo el acto comunicativo.

Other: _____

14. **¿Cuáles son las características de la competencia discursiva?** * *Check all that apply.*

Aspectos cinésicos y proxémicos.

La flexibilidad ante las circunstancias en que se desarrolla la comunicación.

La capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua.

Coherencia y Cohesión

Dominio del código lingüístico.

Diferentes géneros discursivos (cartas, diálogos, mandatos, novelas, textos legales, cuentos, etcétera.)

Textos orales y textos escritos.

Estrategias de comunicación verbal y no verbal.

15. ¿Cuáles son las características de la competencia estratégica? Check all that apply.

Estrategias de comunicación verbal y no verbal.

El uso efectivo de la lengua por parte de una persona en contextos determinados.

La capacidad de utilizar recursos verbales y no verbales para favorecer la efectividad en la comunicación.

Recursos comunicativos que ayudan a elaborar y gestionar la comunicación a partir de los saberes y habilidades de los hablantes.

Textos orales y textos escritos.

Coherencia y Cohesión

Propósito y normas de la comunicación

El contexto social

Other: _____

16. **¿Qué podría observar si entro a algunas de sus clases, cuál es tu rol como profesor de lengua y cuál es el rol que tiene el alumno en tu clase? ***

Actualización en la enseñanza de idiomas

17. **¿Cuáles serían las prioridades para la formación de docentes en la UACH para desarrollar la enseñanza de idiomas? ***

Check all that apply.

- La fluidez en inglés
- Práctica de lectura y escritura en inglés.
- Técnicas del Enfoque Comunicativo
- Conocimiento cultural de países ingleses.
- La explicación gramatical del idioma
- Uso de video en el aula.
- Conocimiento de la adquisición del lenguaje
- Evaluar el nivel de los estudiantes
- Preparar material en inglés.

Utilizar el Internet para enseñar inglés

Other: _____

18. **Seleccione el nivel de importancia de los siguientes cursos** *Mark only one oval per row.*

	Sin importancia	Poca importancia	Moderadamente importante	Importante	Muy importante
Curso del enfoque comunicativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso del desarrollo de la lengua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso de actividades para desarrollar la lengua bajo el enfoque comunicativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso de actualización de inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso de teoría de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. **¿Le gustaría tomar algún curso en específico? ***

Muchas Gracias

La información de este cuestionario servirá para entender las necesidades que hay en el área académica y específicamente sobre la enseñanza de idiomas.

Agradezco el tiempo que has dedicado a esta encuesta.

Send me a copy of my responses.

Powered by



Anexo 2. Código de colores

CÓDIGO DE COLORES	
Color: El propósito principal del enfoque comunicativo es la comunicación.	Color: Mención de la competencia comunicativa o sus componentes.
Color: El enfoque comunicativo no da importancia a los aspectos lingüísticos.	Color: Mención del rol del maestro y del alumno.
Color: Técnicas del enfoque comunicativo.	Color: Aspectos sociales y culturales de la lengua.
Color: El propósito del enfoque comunicativo es el desarrollo de las cuatro habilidades.	Color: Dominio alto de la lengua meta.
	Color: Balance entre fluidez y precisión gramatical.

Jacinto	Azucena	Dalia	Liz	Cerezo	Profesor 6
¿Cómo define el enfoque comunicativo, sus características y sus técnicas?					
<p>En el enfoque comunicativo, como el nombre lo indica, hay un énfasis en desarrollar la habilidad para utilizar la lengua para interactuar y comunicarse, y no en saber acerca de las reglas gramaticales de la lengua. Algunas características: -los alumnos son el centro de atención, mientras que el maestro tiene el rol de facilitador; se pueden corregir en una etapa de devolución (<i>feedback</i>), para que la corrección de errores no interfiera con la fluidez -las actividades involucra las cuatro habilidades, así como pasa en la vida real -para lograr una comunicación eficaz, se debe de tomar en cuenta el contexto o la situación comunicativa, y utilizar los elementos lingüísticos y no lingüísticos La técnica principal sería tratar de crear situaciones de aprendizaje parecidas a las de la vida real.</p>	<p>Es un tipo de enfoque que busca que el estudiante sea capaz de comunicarse efectivamente sin importar que sea gramaticalmente correcto. Se favorece la producción de lenguaje ya sea oral u escrito. además, se trabajan 4 habilidades, dos receptoras y dos productoras.</p>	<p>Promueve el desarrollo de la competencia comunicativa mediante técnicas que promueven la interacción en pares o pequeños grupos, dando especial importancia a la transmisión del mensaje y no a la precisión léxica o gramatical.</p>	<p>El enfoque comunicativo no tiene una metodología como tal, por ello se define como un enfoque. El principal objetivo de este enfoque es que el alumno se comunique en diferentes contextos y a través de diferentes medios. Por lo anterior, es importante desarrollar las cuatro habilidades pues el individuo se comunica no solo de manera oral. el individuo conozco las convenciones socio pragmáticas. Entre las técnicas utilizadas dependen de la habilidad que se esté trabajando...para la comprensión de lectura podemos utilizar las técnicas de <i>skimming</i> y <i>scanning</i>, análisis de tipos de texto... Para <i>listening</i> es importante entrenar el oído. En cuanto a la producción escrita, es importante analizar los diferentes tipos de textos y las diferentes convenciones estilísticas propias de la cultura meta. La producción oral es muy utilizada los juegos de rol donde se simula una situación y se promueve una negociación de significado, trabajo en parejas, grupos, sin olvidar las actividades lúdicas que también promuevan la negociación de significado.</p>	<p>Como un enfoque en el que se enfatiza la práctica por sobre la teoría ya un aprendizaje significativo. ... Se cree que el enfoque comunicativo únicamente se emplea en la producción oral y esto es errónea ya que el alumno puede interactuar o comunicarse mientras lee un libro, escribe un texto, o escucha una conversación en el idioma inglés. En pocas palabras el enfoque comunicativo aplica para las cuatro habilidades de la lengua. El enfoque comunicativo es ecléctico ya que es posible el uso de técnicas empleadas en otros métodos o enfoques. Otra técnica es el uso de audio y conversaciones de programas radio, televisión, podcasts reales y auténticos y posteriormente el estudiante deberá realizar un proyecto específico</p>	<p>El propósito fundamental es establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno considerando las aptitudes que el alumno debe desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua</p>

Profesor Jacinto	Profesor Azucena	Profesor Dalia	Profesor Liz	Profesor Cerezo	Profesor 6
<p>El EC es un enfoque centrado en el estudiante. El EC significa competencia lingüística, estratégica, discursiva y sociolingüística. El EC significa el desarrollo de las 4 habilidades de forma integral. El EC enfatiza la fluidez sobre la precisión. El EC se basa en gran medida en hablar y escuchar. El EC requiere un mayor conocimiento de la cultura del idioma de destino.</p>	<p>El EC es un enfoque centrado en el estudiante. El EC significa competencia lingüística, estratégica, discursiva y sociolingüística. El EC significa el desarrollo de las 4 habilidades de forma integral. El EC enfatiza la fluidez sobre la precisión.</p>	<p>El EC es un enfoque centrado en el estudiante. El EC significa competencia lingüística, estratégica, discursiva y sociolingüística. El EC significa el desarrollo de las 4 habilidades de forma integral. El EC enfatiza la fluidez sobre la precisión. El EC se basa en gran medida en hablar y escuchar. El EC requiere un mayor conocimiento de la cultura del idioma de destino. El EC requiere que los maestros tengan un alto dominio del inglés. En el EC hay un balance entre fluidez y precisión gramatical.</p>	<p>El EC es un enfoque centrado en el estudiante. El EC significa competencia lingüística, estratégica, discursiva y sociolingüística. El EC significa el desarrollo de las 4 habilidades de forma integral. El EC requiere un mayor conocimiento de la cultura del idioma de destino. El EC requiere que los maestros tengan un alto dominio del inglés. En el EC hay un balance entre fluidez y precisión gramatical.</p>	<p>El EC es un enfoque centrado en el estudiante. El EC significa competencia lingüística, estratégica, discursiva y sociolingüística. El EC significa el desarrollo de las 4 habilidades de forma integral. El EC enfatiza la fluidez sobre la precisión. El EC se basa en gran medida en hablar y escuchar. El EC requiere un mayor conocimiento de la cultura del idioma de destino. El EC requiere que los maestros tengan un alto dominio del inglés. En el EC hay un balance entre fluidez y precisión gramatical.</p>	<p>El EC es un enfoque centrado en el estudiante. El EC significa competencia lingüística, estratégica, discursiva y sociolingüística. El EC significa el desarrollo de las 4 habilidades de forma integral. El EC enfatiza la fluidez sobre la precisión. El EC se basa en gran medida en hablar y escuchar. El EC requiere un mayor conocimiento de la cultura del idioma de destino. El EC requiere que los maestros tengan un alto dominio del inglés. En el EC hay un balance entre fluidez y precisión gramatical.</p>

Anexo 3. Cuestionario sobre las lecturas del conversatorio

El siguiente cuestionario tiene como objetivo hacer una reflexión sobre las lecturas discutidas en clase.

1. ¿Qué es lengua?
2. ¿Qué relación existe entre el aprendizaje y la enseñanza de lengua?
3. ¿Por qué los maestros somos un modelo de lengua?
4. ¿Cuál es la diferencia entre la competencia comunicativa y la competencia lingüística y cómo se interrelacionan?
5. ¿Cómo interrelacionar los 4 niveles de adquisición y del dominio de la lengua? Lectura 2
6. ¿Cuál sería la ventaja de enseñar la lengua basándonos en el sentido y no en el código?
7. ¿Cuál es el rol del profesor y del alumno en el enfoque comunicativo?
8. ¿Cuál es la importancia de integrar las cuatro habilidades de la lengua?
9. ¿Qué tipo de actividades podemos utilizar para intercambios de significado espontáneos que ayuden a los alumnos a manipular, producir o interactuar con la

Anexo 4. Análisis de entrevistas y observaciones de clases

<p>Profesor Jacinto</p>	<p>El maestro comentó que “En el enfoque comunicativo, como el nombre lo indica, hay un énfasis en desarrollar la habilidad para utilizar la lengua para interactuar y comunicarse”. Sin embargo, <u>su práctica educativa se enfoca principalmente en las estructuras lingüísticas</u> del pasado, dejando de lado el aspecto funciona y comunicativo de la lengua; <u>no toma en cuenta los aspectos de la competencia comunicativa</u>. Sigue al pie de la letra los contenidos del programa, pero sin <u>desarrollar las cuatro habilidades de la lengua</u>.</p>
<p>Profesor Azucena</p>	<p>La profesora explicó que el enfoque comunicativo “Es un tipo de enfoque que busca que el estudiante sea capaz de comunicarse efectivamente sin importar que sea gramaticalmente correcto. Se favorece la producción de lenguaje ya sea oral u escrito, además, se trabajan 4 habilidades, dos receptoras y dos productoras”. Sin embargo, <u>dentro de su práctica educativa se aprecia una reiteración a la enseñanza de los aspectos formales de la lengua,</u> pero dejando de lado el contexto en que la lengua es usada, las funciones de la lengua, así como el aspecto comunicacional.</p>
<p>Profesor Dalia</p>	<p>La profesora comentó que “promueve el desarrollo de la competencia comunicativa mediante técnicas que promueven la interacción en pares o pequeños grupos, dando especial importancia a la transmisión del mensaje y no a la precisión léxica o gramatical”. Aun cuando el profesor utilizó actividades en parejas, así como actividades orales en su clase; <u>al presentar los temas gramaticales, no contextualiza el uso gramatical ni la función por lo que su objetivo principal es cubrir la estructura y no desarrollar las habilidades de la lengua.</u></p>
<p>Profesor Liz</p>	<p>La profesora indicó que “El principal objetivo de este enfoque es que el alumno se comunique en diferentes contextos y a través de diferentes medios. Por lo anterior, es importante desarrollar las cuatro habilidades, pues el individuo se comunica no solo de manera oral”. Al analizar la práctica educativa de la maestra se aprecia que la profesora trata de integrar las cuatro habilidades de la lengua. Sin embargo, no llega a lograrlo dado que lleva a cabo <u>actividades donde se enfoca en las habilidades de la lengua, pero de forma individual.</u></p>

Profesor Cerezo	<p>El maestro ve el enfoque comunicativo “como un enfoque en el que se enfatiza la práctica por sobre la teoría ya un aprendizaje significativo. ... Se cree que el enfoque comunicativo únicamente se emplea en la producción oral y esto es erróneo ya que el alumno puede interactuar o comunicarse mientras lee un libro, escribe un texto, o escucha una conversación en el idioma inglés. En pocas palabras, el enfoque comunicativo aplica para las cuatro habilidades de la lengua”. Durante su clase <u>no se observó actividades que se enfocaran en la práctica de la lengua sino todo lo contrario, sólo actividades enfocadas en la estructura del inglés.</u></p>
Profesor 6	<p>El docente concibe que “El propósito fundamental es establecer la comunicación, ...el alumno debe desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita)”. Después de analizar la observación de clase, se observó que el profesor <u>sólo realiza actividades para practicar los aspectos formales de la lengua y en ningún momento realiza actividades donde, como él lo expreso en la encuesta, se desarrolle las cuatro habilidades de la lengua.</u></p>

Anexo 5. Aspectos para las observaciones de clase

Aspectos para tener en cuenta en el trabajo de observación de clases.

A. Uso de la lengua meta:

- ¿Con qué frecuencia el profesor utiliza el español en clase?
- ¿Con qué frecuencia el profesor utiliza la lengua meta en clase?

B. Relación entre maestros y alumnos

- ¿Cuál es el rol de maestro en clase?
- ¿Cuál es el rol del alumno?
- ¿Cómo ve el maestro al alumno con respecto a su relación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa?

C. Organización de la clase

- ¿Qué tipo de actividades utiliza el maestro para fomentar la interacción entre los alumnos?

D. Aplicación del enfoque comunicativo

- ¿La actividad involucra el interés y la interacción de los alumnos?
- ¿Hay un enfoque principal en el significado?
- ¿Hay un resultado o producto?
- ¿Se juzga el éxito en términos de resultados?
- ¿Es la finalización de un proyecto o tarea una prioridad?
- ¿La actividad se relaciona con actividades del mundo real?
- ¿La actividad integra las 4 habilidades?
- ¿La actividad involucra a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en el idioma de destino?

E. Reacción de los alumnos sobre las actividades comunicativas utilizadas

- ¿Los alumnos utilizaron la lengua para el desarrollo del proyecto o tarea?
- ¿Los alumnos se vieron motivados a utilizar sus conocimientos previos para lograr hacer la tarea o actividad deseada?
- ¿La actividad fue motivante y desafiante para los alumnos?
- ¿Al final de la actividad, tarea o proyecto los alumnos lograron terminar un producto?
- ¿Los alumnos se vieron motivados por hacer una actividad relacionada con la vida real?
- ¿Está la forma subordinada al significado?

Anexo 6. Cuadro de triple entrada sobre concepciones

Preguntas de investigación n 1	Objetivo 1	Categoría	Indicadores					Fundamento teórico páginas
		Concepción enseñanza del inglés	Participantes					
¿Cómo cambian las concepciones de los profesores después de analizar a profundidad el enfoque comunicativo?	Analizar si hay un cambio en las concepciones de los profesores después de revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua a partir del enfoque comunicativo.	subcategorías	Profesor Jacinto	Profesor Azucena	Profesor Dalia	Profesor Liz	Profesor Cerezo	82, 85, 106, 110
		Lengua	Sistema de comunicación	Sistema de comunicación	Medio de comunicación	Sistema de comunicación	Sistema de comunicación Pragmático y social	
		Enseñanza y aprendizaje	Proceso cíclico y transmisión de conocimiento Alumno adquiere competencias	No hay relación entre ambas	Relación estrecha entre enseñanza y aprendizaje y como proceso social	Sinergia entre ambas se relaciona entre profesor y alumno profesor como guía	Proceso en conjunto nunca visto de manera aislada y proceso social	
		Enfoque comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la lengua para transmitir conocimiento • Enseñanza basada en el sentido y no en el código. Mas significativo y desarrollo de habilidades • Profesor como facilitador, negociador de significado • Rol del alumno como ser protagonista. Actor principal • Actividades que proveen negociación de significado, expresar opiniones, ideas creencias y opiniones. Materiales auténticos que muestren la vida real 	<ul style="list-style-type: none"> • Maestro como figura normativa • Enseñanza basada en el código y después lo comunicativo • Profesor como asesor, guía y facilitador. Creador de situaciones de aprendizaje • Rol del alumno como codificador y decodificador de mensajes. • Actividades enfocadas a los aspectos gramaticales 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de lengua para la enseñanza de la lengua • Enseñanza basada en el sentido y no en el código aprendiendo a utilizar la lengua • Guía, organizador facilitador del aprendizaje • Rol del alumno como • Actividades de negociación de información 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelamos la lengua que enseñamos • Enseñanza basada en el sentido y no en el código aprender a comunicarse y genera confianza • Facilitador de las herramientas de aprendizaje • Rol del alumno participativo, activo y con conocimientos previos • Actividades relacionadas con los intereses de los alumnos. Negociación de significado y actividades para resolver problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar la lengua utilizando la lengua misma • Enseñanza basada en el sentido y no en el código proceso significativo y comunicativo para los alumnos • Facilitador y modelo de lengua • Rol del alumno central en el proceso de enseñanza y aprendizaje. • Actividades significativas que ofrezcan un <i>input</i> +1. Actividades que integren las cuatro habilidades de la lengua y de negociación de significado 	
		Habilidades de la lengua	Integrar las 4 habilidades resulta en actividades más significativas, naturales y reales.	Integrar las 4 habilidades con objetivo de dominarlas y comunicarse	Integrar las 4 habilidades, no existen por separado, su integración crea un ambiente interactivo y significativo	Integrar las 4 habilidades es integrada natural y significativa para los alumnos.		
		Competencia comunicativa	La competencia comunicativa se refiere a la capacidad de expresar un mensaje efectivamente a otra persona mediante la negociación de significado y otras estrategias; es la capacidad de "darse a entender" en una lengua determinada.	La competencia comunicativa que significa hacer bien el proceso de comunicación, es decir, tener en cuenta lo que se dice y sus implicaciones, el sentido implícito o intencional, lo que el emisor quiere decir y lo que el destinatario quiere entender,	La competencia lingüística se refiere a conocer las reglas de la lengua (su morfología, sintaxis, lexis, fonética y ortografía), mientras que la competencia comunicativa significa utilizar la lengua de manera adecuada de acuerdo con cada situación comunicativa.	La competencia comunicativa es un conglomerado de varias competencias... competencia pragmática, la competencia intercultural, la competencia discursiva, la competencia estratégica,	Mientras que la competencia comunicativa se refiere al uso de la lengua en contextos determinados. Utilizar la lengua correctamente dependiendo de los contextos sociopragmáticos en el que nos encontremos. Estas dos competencias se interrelacionan	
Competencia lingüística	La competencia lingüística se refiere al conocimiento del sistema de sonidos, signos y estructuras que conforman una lengua.	y se complementan porque la competencia lingüística engloba los sistemas de construcción de una lengua con los cuales se construyen las ideas.	Los métodos de enseñanza y aprendizaje basados en la gramática contribuyen a desarrollar la competencia lingüística, mientras que los enfoques comunicativos fortalecen la competencia comunicativa.	Es la competencia lingüística la cual tiene que ver con todos los recursos meramente lingüísticos como la sintaxis, morfología, gramática, el léxico. Generalmente en el aula, los profesores tienden a enfocarse en los aspectos lingüísticos y olvidan la	La competencia lingüística tiene que ver con el conocimiento de la estructura de la lengua; es decir, la formativa (el léxico, las verbos, la estructura, las cuestiones fonéticas y fonológica, etcétera.)			

						competencia pragmática, la competencia intercultural, la competencia discursiva, la competencia estratégica, etcétera.		
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 7. Cuadro de triple entrada sobre las prácticas

Preguntas de investigación 2	Objetivo 2	Categoría	Participantes					Fundamento teórico
¿Cómo cambian las prácticas educativas de los maestros después de estudiar la enseñanza de la lengua a partir del Enfoque Comunicativo; poniendo en práctica la teoría?	Analizar la evolución de las prácticas educativas de los profesores a partir del estudio y puesta en práctica del enfoque comunicativo.	Prácticas educativas en la enseñanza del inglés	Observación Profesor Jacinto	Observación Profesora Azucena	Observación Profesora Dalia	Observación Profesora Liz	Observación Profesor Cerezo	67, 70, 71
			SE OBSERVA					
			SIEMPRE 100%	MUCHAS VECES 80%	ALGUNAS VECES 50%	POCAS VECES 20%	NUNCA 0%	
Lengua Como medio de enseñanza	Comentario observación de clase Jacinto	Comentario observación de clase Azucena	Comentario observación de clase Dalia	Comentario observación de clase Liz	Comentario observación de clase Cerezo	83, 87, 89, 111		

		<p>Actividades enfocadas en el sentido y no en la forma.</p>	<p>El profesor empezó con actividades donde se enfocó en actividades que dan importancia al sentido y después a la forma. El profesor utilizó presentación de personas para después desarrollar una biografía y después la presentación del trabajo. Las actividades que utilizó fueron actividades planeadas y discutidas en el conversatorio.</p>	<p>La maestra se enfocó un 80% del tiempo a explicar la estructura de los tiempos enfatizando la estructura de la oración. En otro momento se dedicó a que los alumnos leyeran los carteles, que habían hecho los profesores de otros grupos, e identificar las estructuras de la lengua.</p>	<p>La profesora utilizó diferentes actividades para incentivar la negociación de significado. (recetas, biografías, actividades orales, folletos, ejercicios de completar información a través de la habilidad oral. No utilizó las actividades porque considera que debe haber una introducción de vocabulario.</p>	<p>La profesora utilizó diferentes actividades para incentivar la negociación de significado. (recetas, bibliografías, árbol genealógico, leyendas, etcétera. Task pequeñas para poder llegar a un proyecto final de integración. La profesora también utilizó las actividades discutidas en el conversatorio.</p>	<p>El profesor empezó con actividades donde se enfocó en actividades que dan importancia al sentido y después a la forma. El profesor utilizó presentación de personas para después desarrollar una biografía y después la presentación del trabajo. Las actividades que utilizó fueron actividades planeadas y discutidas en el conversatorio.</p>	
--	--	---	---	---	--	--	---	--

		Integración de las habilidades	80% Las actividades que utilizó integran más cuatro habilidades.	20% En algunas actividades trata de integrar las habilidades, pero regresa a la formativa de la lengua.	80% Las actividades que utilizó integran más cuatro habilidades.	80% Las actividades que utilizó integran más cuatro habilidades.	80% Las actividades que utilizó integran más cuatro habilidades.	
		Rol como guía y modelo de lengua	100% El profesor los guía poco a poco a través de las actividades a construir su conocimiento, La clase es en inglés.	0% La clase es principalmente en español y la profesora es un instructor no un guía.	100% La profesora guía a los alumnos poco a poco a través de las actividades a construir su conocimiento, La clase es en inglés.	100% La profesora guía a los alumnos poco a poco a través de las actividades a construir su conocimiento, La clase es en inglés.	100% El profesor los guía poco a poco a través de las actividades a construir su conocimiento, La clase es en inglés.	
		alumno como actor principal	100% El alumno a partir de las actividades enfocadas en el significado se convierte en actor principal y constructor de su conocimiento.	0% El profesor es actor principal.	100% El alumno a partir de las actividades enfocadas en el significado se convierte en actor principal y constructor de su conocimiento.	100% El alumno a partir de las actividades enfocadas en el significado se convierte en actor principal y constructor de su conocimiento.	100% El alumno a partir de las actividades enfocadas en el significado se convierte en actor principal y constructor de su conocimiento.	
		interacción	80%	20% Raramente los alumnos trabajan en equipos y si lo hacen se	80%	80%	80%	

				enfocan en estructura.				
		Competencia comunicativa	Uso de la lengua como medio de comunicación <ul style="list-style-type: none"> • Uso de la lengua como medio de aprendizaje • Utilizar la lengua para desarrollo de actividades o proyectos • Integración y desarrollo de las habilidades de la lengua. 	Uso de la lengua como medio de comunicación <p>0% no se desarrolla</p>	Uso de la lengua como medio de comunicación <ul style="list-style-type: none"> • Uso de la lengua como medio de aprendizaje. • Utilizar la lengua para desarrollo de actividades o proyectos Integración y desarrollo de las habilidades de la lengua.	Uso de la lengua como medio de comunicación <ul style="list-style-type: none"> • Uso de la lengua como medio de aprendizaje • Utilizar la lengua para desarrollo de actividades o proyectos Integración y desarrollo de las habilidades de la lengua.	Uso de la lengua como medio de comunicación <ul style="list-style-type: none"> • Uso de la lengua como medio de aprendizaje • Utilizar la lengua para desarrollo de actividades o proyectos Integración y desarrollo de las habilidades de la lengua.	
			Competencia lingüística Actividades para la construcción adecuada de las estructuras lingüísticas con fines comunicativos y de uso contextualizado.	Competencia lingüística Actividades para la construcción adecuada de las estructuras lingüísticas. Sin embargo, no están contextualizados.	Competencia lingüística Actividades para la construcción adecuada de las estructuras lingüísticas con fines comunicativos y de uso contextualizado.	Competencia lingüística Actividades para la construcción adecuada de las estructuras lingüísticas con fines comunicativos y de uso contextualizado.	Competencia lingüística Actividades para la construcción adecuada de las estructuras lingüísticas con fines comunicativos y de uso contextualizado.	

		<p>La competencia sociolingüística</p> <p>La competencia discursiva</p> <p>La competencia estratégica</p>	<p>Competencia sociolingüística</p> <p>Competencia discursiva</p> <p>Competencia estratégica</p> <p>Se presentan características dentro las actividades realizadas sin llegar a profundizar.</p>	<p>Competencia sociolingüística</p> <p>Competencia discursiva</p> <p>Competencia estratégica</p> <p>0%</p>	<p>Competencia sociolingüística</p> <p>Competencia discursiva</p> <p>Competencia estratégica</p> <p>Se presentan características dentro las actividades realizadas sin llegar a profundizar.</p>	<p>Competencia sociolingüística</p> <p>Competencia discursiva</p> <p>Competencia estratégica</p> <p>Se presentan características dentro las actividades realizadas sin llegar a profundizar.</p>	<p>Competencia sociolingüística</p> <p>Competencia discursiva</p> <p>Competencia estratégica</p> <p>Se presentan características dentro las actividades realizadas sin llegar a profundizar.</p>	
--	--	---	--	--	--	--	--	--

Anexo 8. Evaluación del plan de acción

EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA		
Relación con los objetivos y el problema de investigación	Reactivos	Subtemas de profundización
<p>Concepciones sobre la enseñanza del inglés</p> <p>Objetivo: Analizar si hay un cambio en las concepciones de los profesores después de revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua a partir del enfoque comunicativo.</p>	1. ¿Cuál es tu experiencia obtenida del trabajo realizado durante los conversatorios?	Temas de seminario Actividades Interacción entre maestros
	2. Mencione que temas de los conversatorios recuerda en este momento	Sobre el aprendizaje o su aplicación teórica y práctica
	3. ¿Cuáles serían tus recomendaciones para mejorar los conversatorios que tuvimos?	Profundizar sobre sus necesidades
	4. Consideras que los conversatorios tuvieron alguna incidencia en tus perspectivas teóricas sobre la enseñanza del inglés. ¿Cuáles?	Constructivismo Enfoque comunicativo Prácticas educativas Aprendizaje significativo
<p>Prácticas educativas</p> <p>Objetivo: Analizar la evolución de las prácticas educativas de los profesores en función del estudio y puesta en</p>	5. ¿Cuál fue tu experiencia al poner en práctica las actividades enfocadas en el significado y no en la formativa?	Aplicación de la teoría
	6. Consideras que los conversatorios tuvieron alguna incidencia en tus prácticas educativas que realizas en el aula y el aula virtual.	Aplicación de la teoría Aplicación del enfoque comunicativo

práctica del enfoque comunicativo.		Enseñanza en el significado y no en la forma
	7. Mencione que actividades realizadas en el salón de clases están relacionadas con los temas vistos en los conversatorios	Aplicación de actividades enfocadas en el significado y no en la forma.
	8. ¿Cómo incidió la aplicación de la teoría en el aprendizaje de los alumnos?	
Las concepciones que tienen los profesores, del Área de lenguas Extranjeras, sobre la enseñanza del inglés basados en el enfoque comunicativo y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje repercuten en las prácticas educativas que ocurren en el salón de clases; he ahí la importancia analizar y proveer su reestructuración en beneficio del proceso educativo.	9. ¿Qué incidencia tuvieron las actividades realizadas en tus concepciones sobre el enfoque comunicativo, así como en tus prácticas educativas?	Importancia de la aplicación del plan de acción
	10.¿Cómo inciden los conversatorios y las actividades desarrolladas actualmente en tus prácticas educativas de manera virtual? 11.Podrías narrar tu experiencia al aplicar las actividades del conversatorio y cómo estás incidieron en los alumnos y en tus prácticas docentes.	Validación del desarrollo de estrategias o habilidades de los docentes en la enseñanza de la lengua inglesa.