



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

INFORME ACADÉMICO

**APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA -CÍRCULOS DE APRENDIZAJE
INTERPERSONAL- PARA ATENUAR LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA Y
FAVORECER LA PRODUCCIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS A
NIVEL MEDIO SUPERIOR.**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS
(LETRAS INGLESAS)**

PRESENTA

BRENDA VANESSA RIVERA GINORI



Asesora: Dra. María de Lourdes Domínguez Gálvez

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, 2023.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Jurado

DRA. MARÍA DE LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ

MTRO. JAIME ULISES RAMÍREZ VEGA

MTRA. ISABEL DEL TORO MACÍAS VALADEZ

LIC. JOSÉ CARLOS RAMOS MURGUÍA

MTRA. ELIZABETH CADENA SANDOVAL

Dedicatoria

A mi abuela

Pido perdón por romper con la lealtad oculta de que las niñas de esta familia se quedan sin escuela. Tomo de ti las fuerzas para sentarte en la mesa a copiar y hacer planas de las letras en tu cuaderno para aprenderlas. Gracias, abuela, porque desde tu muy sabia ignorancia hiciste de tu nieta una gran guerrera. Jamás tendré las palabras exactas para agradecerte el infinito amor que tuve de ti y que reviviré recordando cada una de nuestras experiencias, sintiendo desde el corazón nuestro vínculo de amor, ese que es eterno e inquebrantable. Te amo con todas mis fuerzas. Akal, akal, akal; vuela alto linda abuela.

A mi esposo

Por tolerar mis berrinches y safadeces, por mis manías, por ser una esposa que no obedece las reglas, que no encaja en estándares sociales, que dice lo que piensa, que se sale tanto del molde que lo incomoda algunas veces. Por no ser quien serenamente escucha, sino todo lo contrario, por ser alguien que fácilmente se enfurece. Gracias Kike porque has decidido caminar conmigo, porque no me sueltas cuando tambaleo y, por el contrario, me abrazas más fuerte; por que hoy sé que tenemos un plan futuro y en ese plan no te estorban mis testarudeces. Te amo con un corazón más estable y una decisión de amarnos maduramente. Gracias por ayudarme a sanar muchas heridas. Gracias por que la vida contigo ahora me resulta más pacífica, más centrada, más linda, más vida.

A mi hijo

A mi Iyari por tener una mamá un tanto egoísta y enfocada en su crecimiento personal, antes que en ser madre. Gracias, hijo, porque eres ese que me confronta con lo que soy y lo que enseño; ese que me dice que no todo es miel y hojuelas de amor allá afuera, pero que por las noches me abraza y en la frente me besa; ese que con su amor y rebeldía siempre a cuestionarme me enseña. Gracias Iyari porque en el amor hemos encontrado juntos las respuestas. Te amo y, una vez más, gracias por tolerar todos los momentos de ausencia. Esta es tu madre escribiendo desde su corazón lo que el alma anhela para un mundo mejor donde tú eres su estrella.

Agradecimientos académicos

Expreso mi amor y gratitud a mi amada casa de estudios. Durante mi tiempo universitario, crecí como persona y viví mis mejores experiencias. Siempre llevaré conmigo el orgullo de haber sido parte de la prestigiosa Universidad Nacional Autónoma de México.

Me disculpo con la Dra. María de Lourdes Domínguez Gálvez por haberla hecho dudar de sus destrezas docentes; le expreso mi profundo agradecimiento por ayudarme a que este sueño sea una realidad y por ir más allá del rol de profesora en mi vida. Agradezco sus reprimendas constructivas, su capacidad excepcional para inspirarme, su comprensión y sabios consejos, “but most of all, thank you Lourdes for your love”.

Gracias a mis sinodales Mtro. Jaime Ulises Ramírez Vega, Mtra. Isabel del Toro Macías Valadez, Lic. José Carlos Ramos Murguía, Mtra. Elizabeth Cadena Sandoval, por su tiempo, dedicación y valiosos comentarios durante la revisión de mi informe académico.

Estas palabras de admiración las dedico a uno de mis profesores inolvidables durante esta carrera de letras por su vocación y toda su entrega. No puedo pensar en una clase más memorable que la del Dr. Gabriel Linares, a quien agradezco por su enseñanza con rigor y exigencia.

Gracias a mi compañera de estudios Nora García Cardoso porque fuiste esa inspiración que necesitaba para, por fin, titularme. Gracias por haber sido mi amiga de carrera, mi consejera; pero, sobre todo, gracias por todo tu cariño y por nuestras vidas paralelas.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento al Teacher Jesús Mendicoa Ybarrarán por su pasión desbordante, sus gritos teatrales y su inquebrantable vocación. Desde el primer día, me inspiró a convertirme en docente por vocación y no por obligación.

A Hermilo Salas porque admiro su dedicación y deseo seguir su ejemplo, dejando un legado a través de la enseñanza.

Gracias, Shery, por ser mi guía en el sendero espiritual, por todo tu amor y congruencia.

Un agradecimiento especial y sumamente valioso a Ana Fernanda Aguilar Alatorre. Su ayuda fue fundamental para el éxito de este proyecto. Gracias, Ana, porque nada es coincidencia y el camino en nuestra amistad apenas comienza.

Por último, quiero expresar mi gratitud a mis alumnos del Centro Universitario Patria. A pesar de no haberme enfocado tanto en enseñar las cláusulas subjuntivas y seguir las reglas estándar de la didáctica, me siento agradecida de haberles compartido el lenguaje del corazón en lugar de limitarme a la segunda lengua. Aprecio profundamente todo lo que yo a su vez aprendí de ustedes pequeñas creaturas. Entiendo que la docencia es un camino de aprendizaje mutuo en donde todos aprendemos. Les agradezco de corazón a Aldair, Aldo, Chaine, Diana, David, Erick, Luis, Milagros, Moisés, Montse, Karla, Kevin, Ricardo, Rubalcaba, Steph, a todos, gracias.

Agradecimientos familiares

Me basé en la dedicatoria de Antoine de Saint Exupéry y su *Principito*, en donde pide perdón a sus lectores por dedicar su libro a un adulto, pues me parece que yo, al revés del autor, estoy escribiendo mis dedicatorias recordando ser niña. Además, mi padre, a quien también dedico este informe, nos nombraba así: sus pequeñas princesas. Él estaba seguro de que algún día en mi carrera profesional escribiría un libro; incluso escribió un posible prólogo, justo en la página de la dedicatoria a León Werth. Ahora sé que así será: este pequeño ensayo de un libro será nuestro prometido proyecto. Y así, te dedico estas líneas. En donde quiera que estés, te amo, papá.

Pido perdón a mi madre porque hasta ahora sé el valor que tuvo su historia en la mía para terminar una carrera universitaria. Perdón, mamá, por cargarte la mano y haberte pedido que cuidaras de Iyari cuando ya debías descansar y no volver a ser madre. Gracias porque sin tu apoyo esto definitivamente no hubiera sido posible. Gracias por ser mi compañera de viaje, gracias porque de ti tomé el corazón bondadoso, porque gracias a ti aprendo a amar y a decir te amo.

Querido abuelo, allá en donde el alma reside, quiero expresar mi profundo agradecimiento por el amor infinito que me brindaste. Gracias por haberme transmitido el amor por la lectura y dejar un legado duradero en mi vida. Siempre te llevaré en mi corazón. Te amo hasta el cielo, tu querida bolita.

Pido perdón a mis hermanos por ser tan egoísta y haber luchado por mis sueños, aun por encima de los suyos, cuando estábamos en modo supervivencia. Les agradezco profundamente el haberme apoyado para cumplir este sueño; por cuidar a Iyari cuando yo me ausentaba, por darnos todo su amor y cariño, por ser mis hermanos, gracias.

Pido perdón a mi hermana Toto porque he tardado tanto en honrar su lugar de hermana mayor, el cual ha cumplido de una manera perfecta. Toto, hoy, desde mi yo adulta, honro tu lugar de hermana mayor y te agradezco por ser la mejor. Gracias por tu presencia en mis momentos felices pero también en los adversos. A veces me vuelves un poco loca, pero tengo claro que nuestro lazo de amor es único e inquebrantable. Todo tu amor ha dado y seguirá dando grandes frutos en mi

corazón; deseo que por muchos años podamos seguir compartiendo la vida juntas. Gracias por tanto, querida Toto.

Gracias Andrés, por el cariño que recibo de ti, por el apoyo incondicional durante todo este tiempo, por ser mi cuñado; pero sobre todo, gracias por ser para mí ese hermano que me apoya, que aplaude mis logros, que me alienta a seguir adelante. Gracias porque de ti sólo recibo lindos deseos. Gracias por ser ese hermano de vida que no quiere cambiarme.

Pido perdón a Karla, mi pequeña hermana, por delegarle mi lugar de hermana mayor, por no haberla defendido como se esperaba, por siempre haber sacado buenas notas y ser motivo de comparación entre hermanas. Ka, gracias por tu corazón noble, por tu amor incondicional, gracias por ser mi compañera de infancia, por ser Campanita del país de Nunca Jamás mientras yo me disfrazaba de panda. Gracias por estar siempre ahí para mí. Gracias por tanto amor, pequeña hermana.

Román, este trabajo no solo representa mi logro personal, sino la influencia que diversas personas, incluyéndote a ti, han tenido en mi vida. Aunque no siempre coincidimos en nuestro pensar, espero sinceramente que algún día podamos encontrar un terreno común en el reconocimiento de nuestros afectos y mutuo deseo de éxito y crecimiento. Con cariño, Gracias.

Pido perdón a mi hermano Gino porque, por costumbre, nunca dejé de nombrarlo Juan Carlos; por no aceptar que, como bien dice Alicia en su país de las maravillas, “Sabía perfectamente quién era al despertar esta mañana, pero he cambiado tantas veces desde entonces”. Hermano, has cambiado tanto que, efectivamente, ahora eres más Gino que nada más en el mundo. Sin embargo, y sin importar si hoy eres Gino y mañana Juan o pasado mañana Carlos, para mí siempre serás mi amado hermano. Gracias por nuestro vínculo de amor sincero.

Gracias, Caro, por tu cariño y buena escucha, por entender que el universo es dual y no por eso menos perfecto, por darle vida a esa hermosa bebé que ahora es nuestro sol y se roba todo mi afecto.

Gracias, Andrei, por todo tu apoyo en la realización de este informe. Tus aportaciones fueron muy valiosas para este trabajo y me sentí cerca de ti durante el proceso. Sobre todo, gracias por ser mi sobrino y darle tanta felicidad a mis días. Te amo desde que naciste, llevo en mi corazón tu risa traviesa y tus ocurrencias.

Gracias, Emilio, por tomar de tu tía Brenda tu gusto por la lectura, por las donaciones y por la escuela. Te amo desde que naciste y, pase lo que pase, siempre serás mi sobrino pequeño. Sé que llegarás a donde quieras llegar, sólo espero que sean tus propios sueños y logres escuchar lo que te pide el corazón.

Gracias, Roman Jr., por ser parte de mi vida, por ser ese chico que confronta las ideas de mi familia; que la vida te guíe a donde tú necesites. Siempre tendrás mi cariño.

Gracias, Gigio, por abrir tu corazón al cariño que te tenemos en esta familia; gracias por siempre compartir conmigo tu linda sonrisa. Gracias por tu texto para mis anexos.

Gracias, Arya, por ese vínculo de amor que ya tenemos, eres una bebé genial y haré lo que a mí, como tía, me corresponda para que nuestra historia juntas sea perfecta.

Gracias a Esperanza Ginori por hacer lo que corresponde a una tía perfecta: amar, estar, cuidar, aconsejar. Hasta allá donde estés, gracias infinitas, gordita querida. Gracias Constantino por tu apoyo químico-matemático; sin tu ayuda, la universidad hubiera tardado en llegar.

Gracias a mis tías Rosalia, Amelia, Norma y Judith Ginori porque sus hogares fueron un oasis de calma en medio de la vorágine.

Agradecimientos a personas entrañables

Gracias a Patricia Vargas que ha sido cómplice de todas mis locuras, pero no sólo eso, sino que siempre me ha inspirado desde su docencia entregada, comprometida, creativa y amorosa, pero sobre todo ecuánime, muy ecuánime. Me inspira su lucha por ideales alcanzables, con los que me afianza y pone mis pies en la tierra. Por todo su amor y cariño, por ser mi hermana por pacto de amor y no de sangre; por todo, gracias Pato.

Gracias, Marush Salas, porque, desde donde estés, ahí donde seguro nos encontraremos y volveremos a reír como dos locas amigas del alma, sentí tu fuerza y tus bromas pesadas con respecto a que por fin me titulaba. Siempre admiré de ti esas ganas de vivir, ese ejemplo que me diste de terminar lo que se inicia. No sabes cuánto te extraño y te pensé en todo este proceso. Ahí donde estés, no leas mi tesis, celebra que sigues inspirándome aún y a pesar del tiempo, el espacio y la distancia.

Gracias a mis amigas universitarias por nuestros espacios de estudio y, sobre todo, los de terapia. Gracias, Olga, por todo tu amor, simbolizó mucho para mí en esta etapa. Gracias por seguir en mi vida de esta manera tan cercana. Gracias, Betty, porque tu casa siempre fue refugio y custodia de nuestros secretos; gracias por tu escucha invaluable, por tus lindos detalles y tu biblioteca entera. Gracias, Moni, por toda tu luz, por todas nuestras risas, por compartirme a tu familia; somos unas bobas conquistando el mundo con nuestros sueños. Sigamos soñando juntas por mucho tiempo. Gracias, Amparo, por unirme a este grupo que te esperaba. Gracias a la misma Alejandra por su irreverencia que la caracterizaba.

Gracias a mis amigos, Alma Hdz, Alma R, Aminta, Ana, Arlen, Berthana, Charly, Estefanía, Eve, Heidi y Alberto, Laura N, Lorena, Meche, Tafoya, Tania, Karla, Sara y Jerry, Sonia, Wong, Vero C y Vero O porque son fuente constante de alegría y consuelo. Agradezco por cada risa compartida, cada abrazo sincero, por todo su apoyo y cada sabio consejo.

Gracias a Adriana, Adelina, Luz María, Sofía, Rodolfo, Lidia y Lulú por nuestra práctica conjunta de tantos años y nuestro cariño sincero.

Gracias a Marce por todo su apoyo y amor, por guardar mis secretos, porque comparte mis sueños, porque es única y hace que mi vida sea más feliz y llevadera. Marce, eres una pieza importante para que este rompecabezas este más completo. Tu ayuda en mi día a día es invaluable.

Gracias a Paz por su compromiso, dedicación y cariño. Gracias Paz porque haces mi vida más ligera.

Agradezco sinceramente a aquellos que alguna vez formaron parte de mi vida y dejaron huella profunda en mí. Guardo con cariño los recuerdos que creamos juntos y sé que llevan un pedacito de mi corazón, así como yo llevo un pedacito del suyo. Su contribución ha sido fundamental para que pueda cumplir este sueño. Les estaré agradecida hoy y siempre.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. El plantel Centro Universitario Patria (CUP)	
1.1 La institución	4
1.2 El perfil del alumno.....	6
1.3 El perfil del profesor	9
1.4 El texto empleado.....	12
1.5 La evaluación del alumno.....	13
Capítulo 2. CAI - Círculo de Aprendizaje Interpersonal	
2.1. Introducción.....	16
2.2. Antecedentes.....	17
2.3. Metodología CAI, selección del tema, reglas y formas de aplicación.....	19
2.4. Definición de ansiedad lingüística.....	30
2.5. Posibles causas de ansiedad lingüística dentro de las aulas de lengua inglesa.....	36
2.6. Aplicación de los círculos CAI.....	43
Conclusiones.....	46
Bibliografía.....	49
Anexos.....	52

Introducción

Enseñar es estar lleno de esperanza.

Larry Cuban

La intención de este informe académico es ofrecer un acercamiento detallado a la aplicación de la metodología de los Círculos de Aprendizaje Interpersonal (CAI), promovida e impulsada por el equipo de Desarrollo Humano de la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato. A lo largo de estas páginas, relataré y analizaré la manera en que dicha metodología se adaptó y empleó como técnica de aprendizaje y herramienta para la producción oral en la materia de inglés en el Centro Universitario Patria. Además, detallaré los factores que, a partir de mi observación, desencadena en ansiedad lingüística, un importante obstáculo en el proceso de adquisición de una segunda lengua y que también puede atenuarse con la implementación de los CAI.

A grandes rasgos, un CAI es una herramienta de desarrollo humano que consiste en sentar a los participantes en un círculo o una herradura y proponer un tema de conversación con el que se perciban conectados o identificados; esto con el fin de que se sientan inspirados o motivados a narrar oralmente una experiencia personal. De antemano se explican las reglas del círculo, con énfasis particular en indicar a los participantes que su intervención oral no se verá interrumpida por la corrección de posibles errores, pues la importancia de la actividad reside en la posibilidad de conectar con las experiencias y narrarlas de manera fluida con los recursos que se tengan a la mano. Sin embargo, para facilitar la comunicación, se permite a los integrantes del círculo preguntar libremente al profesor cualquier duda de vocabulario necesario para su narración. Incluso, como último recurso, el participante puede usar su lengua materna para expresar alguna palabra o idea completa que necesite para continuar con su relato. Dependiendo del número de alumnos que conformen el CAI, el relato de cada participante durará entre 30 segundos y 3 minutos.

Estoy convencida de que el aprendizaje del inglés como segunda lengua presenta una oportunidad en sí misma para ampliar los horizontes profesionales y socioculturales de cualquier

persona. Así lo hace notar Brenda Cristina Sánchez Ruiz en su reseña al libro de Colin Baker, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, donde asegura que el “aprendizaje de un segundo idioma se ha vuelto primordial en la vida de la sociedad del conocimiento, la cual exige cada vez más que los individuos se preparen y demuestren tener las competencias necesarias para responder efectivamente a las necesidades de la vida futura” (Sánchez Ruiz 60). Por otra parte, siempre quise que mi docencia fuera una práctica empática, amorosa, sin miedo, con valentía, humilde, tolerante; en suma, convertirme en lo que Paulo Freire llama una “maestra progresista”, a favor del bienestar del alumno y sumamente interesada en no separar la enseñanza de la parte humana en el proceso de aprender (Freire 75-77).

Fue así que encontré en la metodología de los Círculos de Aprendizaje Interpersonal una excelente manera de motivar y alentar a mis alumnos a generar un espacio para todos y un ambiente seguro en el que pudieran practicar lo aprendido en nuestro curso de inglés básico, intermedio y/o avanzado, según el grado de cada grupo. Este espacio estaría destinado a convertirse en un lugar en el que no existiera el terror a equivocarse, ofreciendo, por el contrario, la posibilidad de generar actividades para que los errores se transformaran siempre en aprendizaje.

El informe se compone de dos capítulos. El capítulo I responde a los datos generales acerca del instituto en donde se llevó a cabo la práctica constante de los CAI. Hablaré de cómo el “Centro Universitario Patria”, a pesar de contar con un sistema de enseñanza tradicional, me abrió las puertas para implementar ésta y otras técnicas lúdicas con el fin de generar un cambio en el método de enseñanza. No quiero decir que fue fácil, porque no lo fue. Como frecuentemente sucede, hubo algunas resistencias a las innovaciones, pero la buena disposición del director del colegio frente al cambio propuesto hizo que éste fuera viable. En este mismo capítulo, enlistaré algunas cualidades que caracterizan a los estudiantes de este colegio y haré notar las diferencias entre los alumnos de cuarto y quinto grado con respecto a los de sexto. Los intereses de estos últimos dependen de sus áreas de estudio, lo cual permite enfocarnos de manera puntual en sus necesidades particulares, sentando así los cimientos de una educación basada en el individuo y en sus características específicas.

Finalmente, enunciaré las habilidades que, desde mi experiencia y opinión, deberíamos tener los profesores de lengua inglesa para lidiar con el perfil actual del estudiante, caracterizado por la falta de motivación e interés, aspectos que limitan su aprendizaje. En estos casos, el profesor se ve obligado a recurrir a estrategias que dinamicen, motiven y enriquezcan el proceso de

enseñanza; para mí, esto representa una gran oportunidad de salir de la zona de confort que muchas veces, como docentes, encontramos tan conveniente.

El capítulo II describe cómo fue el proceso de aplicación de la metodología CAI en el salón de clases. Puntualizaré el funcionamiento del círculo, los casos de éxito y aquellos en los que la aplicación de esta técnica de aprendizaje no produjo los resultados esperados, debido en parte a factores que, por la falta de experiencia, no pude anticipar como obstáculos al momento de realizar las actividades.

Por último, integré una breve sección de anexos con temas que sugieren los autores del método CAI para un mejor desarrollo de las actividades. Igualmente, se incluyen transcripciones reales de intervenciones realizadas por los alumnos dentro de los círculos, mi propia lista de temas basada en mi observación y convivencia con los estudiantes, y algunos ejemplos de ejercicios para enriquecer tanto la producción oral como la autoestima y la confianza. Estos últimos con el objetivo de reducir factores ansiosos que entorpecen la comunicación en otro idioma.

Capítulo 1. El plantel Centro Universitario Patria (CUP)

1.1 La institución

El CUP es una institución de educación privada que cuenta con niveles escolares desde primaria hasta la impartición de una licenciatura en pedagogía, avalada por la Secretaría de Educación Pública, así como tres maestrías reconocidas por la Dirección General de Educación Superior Universitaria y la Dirección General de Profesiones. De acuerdo con la información proporcionada por la misma institución en trípticos y en su página web, el Instituto CUP busca apearse a la misión de sus fundadores que, a partir de una preocupación por proveer una educación integral, consiste en ayudar a los jóvenes a construir futuros menos inciertos con el mejoramiento de sus habilidades académicas.

En el año de 1958 surgió en la colonia Guadalupe Tepeyac una Asociación Civil que tuvo como propósito dar vida a una serie de Centros Educativos preocupados por la formación integral de los jóvenes de la colonia. Dichos centros fueron llamados en un principio Escuelas del Porvenir y estuvieron impulsadas por pioneros como el presbítero católico José Ertze Orbe y Urquiza, quien se preocupó particularmente por la inclusión de una educación religiosa y valores espirituales en la comunidad. Con el pasar de los años, las Escuelas del Porvenir tomaron identidad y características propias, hasta convertirse en institutos individuales que siguen impartiendo educación formal y religiosa a los jóvenes. Desde sus orígenes, el Instituto Porvenir de la calle Carlota 68, ahora conocido como Centro Universitario Patria (CUP), contó con los grados educativos elementales: primaria, secundaria y educación media superior incorporada a la UNAM, ampliando su oferta educativa a licenciatura y posgrado en años posteriores.

La escuela se encuentra a una calle de la Av. Calzada de Guadalupe, muy cerca de la Basílica de Guadalupe, famosa por sus peregrinos durante cualquier época del año. A simple vista, puede apreciarse que el instituto está ubicado en una colonia de nivel socioeconómico medio. La población de la zona tiene acceso a servicios de salud, sitios de recreación y fácil acceso a los sistemas de transporte público.

La escuela lleva a cabo sus actividades durante el turno matutino, que abarca de las 7 a las 15 horas, y cuenta con algunas actividades extracurriculares como taller de tareas, banda de guerra,

escuela para padres y otras actividades relacionadas con las artes plásticas. Igualmente, cuenta con aulas para la enseñanza de idiomas, laboratorios, un salón de cómputo, sala de música, canchas de basquetbol, patio central para actividades múltiples, sala y comedor para profesores. Las aulas destinadas a la materia de inglés cuentan con un ambiente altamente propicio para el aprendizaje en un horario de 7:00 am a 8:40 am, pues predomina el fresco de la mañana, manteniendo el aula a una temperatura agradable. Sin embargo, el calor incrementaba hacia el mediodía, haciendo de las mismas aulas espacios sofocantes, sobre todo en primavera y verano, ya que son estrechas (aproximadamente de 4m de ancho por 5m de largo) para un promedio de 12 alumnos. En estos casos, el abochornamiento representa un posible factor de sopor y pesadez para maestro y alumnos.

Por otro lado, si descartamos el problema de la temperatura, el tamaño de las aulas resulta ideal, pues, aunque son espacios reducidos, las bancas son individuales, móviles y cómodas, promoviendo factores positivos como la privacidad de la clase, el control de grupo y condiciones óptimas para la realización satisfactoria de ejercicios de escucha (*Listening*), ya que es fácil lograr un volumen adecuado. El tamaño de los pizarrones es coherente con el tamaño del salón; dada su cercanía a los alumnos, es fácil explicar, escribir y permite que no demoren en copiar los materiales del pizarrón, que puedan leer en voz alta lo que ahí se escribe o pasar al frente de ser necesario.

Los alumnos están divididos en niveles básico y avanzado, por lo cual el número de alumnos por grupo es de entre cinco y doce. Las grabadoras no permanecen en el salón como parte del mobiliario, pero al estar resguardadas en la coordinación -oficina intermedia entre los salones de inglés, son de muy fácil acceso. Las aulas cuentan también con una televisión empotrada en la pared, una herramienta útil para películas, documentales, o material didáctico que se quisiera compartir en clase.

El plan de estudios del CUP cumple, en general, con los requerimientos de los colegios incorporados al sistema de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), durante el cual el alumno cursará materias que le permitan tener mayor conocimiento de asignaturas que apoyarán su buen desempeño en la carrera que desea estudiar. Con respecto a la materia de inglés, el programa de estudios del CUP otorga una carga horaria de 5 horas a la semana, dos horas más que la carga incluida en los programas de la ENP de 1996, que consideran 3 horas a la semana y que, a la fecha, no han sido modificados (Escuela Nacional Preparatoria, 4-7). Este aumento en las horas dedicadas al aprendizaje del inglés me parece indicativo de una genuina preocupación del Centro Universitario Patria por dotar a sus

estudiantes de una importante herramienta que les permitirá desarrollarse más plenamente de manera profesional en el marco de un mundo globalizado como el nuestro.

1.2 El perfil del alumno

En mi experiencia como docente del CUP, lo que determinan el aprendizaje y aprovechamiento de la enseñanza de la lengua en el salón de clases son específicamente las condiciones socioeconómicas, culturales, familiares, la experiencia previa de los aprendientes con el idioma, los niveles de ansiedad que despierta en ellos el contacto con una lengua que no entienden y el tiempo que pueden dedicar a sus tareas, entre muchos otros factores. Por lo tanto, considero indispensable para la finalidad de este trabajo presentar a detalle el perfil del alumno de inglés dentro del contexto del CUP.

La mayoría de los alumnos que acuden al instituto son adolescentes entre los 15 y los 20 años, pues hay algunos estudiantes a quienes se les admite para cursar el 4º año de preparatoria con 17 años cumplidos. Del total del alumnado, un porcentaje corresponde a estudiantes que fueron rechazados en su esfuerzo por entrar, mediante examen de selección, a preparatorias UNAM o vocacionales del IPN. La escuela ofrece un 50% de beca tanto a estos estudiantes como a hijos de empleados de este colegio, quienes pueden tener acceso a la beca mientras sus padres laboren en el instituto. Otro porcentaje viene de familias de escasos recursos, cuyos padres hacen un esfuerzo económico adicional para tener a sus hijos en un colegio privado; incluso, algunas veces, llegan a carecer de los recursos suficientes para cumplir con requisitos de material, libros de texto, material de apoyo y/o actividades extras con las que cuenta la escuela. Cabe mencionar que un alto porcentaje de alumnos proviene de colonias aledañas al sitio donde se sitúa el colegio, en su mayoría de nivel socioeconómico medio-bajo.

La experiencia que estos alumnos han tenido con el inglés no es, en general, muy buena, pues, aunque provengan de escuelas privadas, el nivel adquirido no es mucho mayor al de los alumnos provenientes de instituciones públicas, donde la calidad de la enseñanza de una segunda lengua suele ser deficiente. Como mencionaré a detalle en el capítulo II, los estudiantes de la institución carecen de interés por la materia, poseen poco acervo cultural relacionado a la lengua extranjera y cuentan con un vocabulario muy limitado. Por otra parte, un aspecto muy rescatable es que pertenecen a una generación en la que la música y las series televisivas en inglés son de

muy fácil acceso, lo que facilita una buena pronunciación del poco o mucho vocabulario que puedan tener.

Tan pronto terminan su día en el colegio, un gran número de los alumnos trabajan en los comercios de sus padres o ayudan activamente en la economía o en las labores adultas del hogar. Además, según escuché de los propios estudiantes, muchos provienen de familias que sufren algún tipo de violencia intrafamiliar, psicológica, física o emocional; incluso, algunos de ellos forman parte de familias con temas de drogadicción y/o delincuencia. Sin embargo, pese a sus condiciones económicas y socioculturales, también reconocí en ellos una gran necesidad de ser escuchados, de hacer del conocimiento público sus intereses particulares y las emociones que los conectaban con otros.

En retrospectiva, me parece que los estudiantes del CUP cuentan, en términos generales, con el perfil del adolescente contemporáneo promedio: un tanto abandonados por los padres y sus múltiples quehaceres, indiferentes a la formación escolar y en conflicto con algunos valores y normas sociales. Con todo, también se contaba con alumnos motivados en sus estudios y deseosos de continuar con una carrera universitaria de acuerdo con sus intereses.

Al llegar a 6° grado, cada alumno debía elegir un área de estudio de entre las siguientes:

Área I. Ciencias físico-matemáticas: se requiere un pensamiento más analítico y un buen uso del razonamiento lógico. Las carreras más comunes para elegir al egresar de este currículo de materias son en su mayoría las ingenierías, para las cuales el inglés es un lenguaje común que suele homologar los contenidos, en aras de una comprensión universal.

Área II: Ciencias biológicas y de la salud: esta área requiere alumnos con capacidades de observación, con gran interés por la investigación científica y una gran curiosidad por el funcionamiento del cuerpo humano y, en general, de cualquier ser vivo en el planeta. Estos alumnos elegirán, principalmente, carreras relacionadas con la salud, por lo que un buen conocimiento del inglés es particularmente útil en su caso, pues muchos de los libros de medicina y ciencia que habrán de usar en su carrera académica están escritos en inglés.

Área III. Ciencias sociales y económicas: esta área estudia las interacciones humanas, su origen, desarrollo, estructura, funcionamiento y la relación de grupos y sociedades. Igualmente, proporciona posibles soluciones a los problemas de la sociedad y ayuda a establecer acuerdos con la intención de generar un bien comunitario. Requiere estudiantes interesados en el comportamiento humano, la investigación y la cultura, con juicio objetivo y conciencia del

desarrollo social. Conocer la lengua inglesa, además de otorgar una ventaja en cuanto al acceso a los materiales de investigación, permite al alumno ampliar sus horizontes culturales y sociales.

Área IV. Humanidades y artes: se dedica a la producción de expresiones y manifestaciones artísticas de todo tipo, la formación de docentes y la preservación del acervo cultural. Requiere, en general, personas creativas, sensibles a las emociones y con talento artístico. Para las carreras derivadas de esta área, el aprender nuevos idiomas favorece el pensamiento creativo y permite conocer otras formas de expresión mediante la lengua (Ikniium).

Me parece importante mencionar, a grandes rasgos, los perfiles de cada área de 6to grado en vista de que, en este momento, los alumnos están separados según sus intereses, habilidades, formas de pensamiento, capacidades y motivaciones. En este sentido, los profesores de idioma tenemos mayores retos al momento de generar nuestros planes de clase, pues, de usar el mismo plan para cada área, quizá no obtendríamos los resultados deseados. Al respecto, Nieves Rodríguez afirma:

Sería un error pensar que los mecanismos de la motivación y de la emoción actúan en todos los aprendices por igual, pues los individuos difieren en sus intereses, motivos y cualidades emocionales. Por tanto, en el contexto del aula, el enseñante interesado por la incidencia de estos dos factores en los procesos de aprendizaje deberá tener en cuenta las diferencias individuales. (384)

Atender a cada estudiante de manera personalizada siempre es complicado; no obstante, sí es posible tener en cuenta que cada grupo tiene metas específicas. En este sentido, es fundamental estar consciente de las diferencias entre los estudiantes, para que la diversidad no sea una limitante, sino una fortaleza. Como veremos más adelante, la metodología CAI, aunque satisfactoria en casi todos los grupos, requiere que el profesor esté consciente de la estructura mental de sus alumnos: si ésta es más racional que afectiva o viceversa. Si bien la metodología de los CAI es una técnica de aprendizaje útil para todos los perfiles de discentes, en mi experiencia resultó enriquecedor plantear temas de interés por área en los temas a desarrollar.

1.3 El perfil del profesor

Idealmente, el profesor de esta materia debería ser egresado de alguna Licenciatura en Enseñanza de Lengua Extranjera, con especialidad en inglés, de Licenciatura en Letras Modernas Inglesas o como egresado de escuelas normales superiores con especialidad en inglés. Aquellos profesores que no cuenten con un título profesional en enseñanza de idiomas deberían contar con uno o varios cursos de formación de profesores en alguna institución certificada. Además, desde mi perspectiva, el profesor debería acreditar exámenes psicométricos y una evaluación consistente en presentar una clase frente a un grupo real para demostrar que cuenta con capacidades para el manejo de grupo, que domina los contenidos de la asignatura y que en realidad posee buen nivel y fluidez en el idioma.

En el caso del CUP, los estatutos indican que, para impartir la materia de inglés, es necesaria una entrevista con el director de la escuela y la directora académica del colegio. No es indispensable tener una edad determinada, el principal requisito es, como mencioné antes, poder dar testimonio de un buen manejo de la gramática, la didáctica y dominio del idioma. Sin embargo, estos requisitos no se cumplen en su totalidad en el colegio pues, al menos en mi experiencia, sólo fue necesaria la entrevista con el director y la recomendación para ingresar como docente al CUP. Por otro lado, y abogando a favor del instituto, para que el profesor cuente con superación académica constante, se actualice e incluso descubra y aprenda diferentes técnicas aplicables a su docencia, el colegio otorga una beca del 80% en cursos de formación docente que la UNAM imparte para sus profesores matriculados o incorporados.

La docencia requiere de estudio y actualización constante, tanto de la materia que se imparte como de las nuevas técnicas de enseñanza y los cambios que las generaciones van sufriendo, pues estos hacen que, muchas veces, los métodos aprendidos en el pasado sean obsoletos e ineficaces en el presente. Josefina Prado Aragonés, en su libro *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, sugiere: “una actitud investigadora y reflexiva sobre su propia práctica llevará al profesor a ser capaz de valorar la situación del aula y el grado de aprendizaje de sus alumnos” (25). Consecuentemente, el profesor debe tener presente que, de tanto en tanto, es indispensable hacer una pausa para evaluar sus propios métodos y estrategias, con el fin de saber si se están generando los resultados esperados o es momento de aprender técnicas innovadoras. Esto no significa que el profesor deba renunciar a su personalidad o estilo de

enseñanza, sino que debe explorar áreas de oportunidad para generar clases motivadoras, creativas y, hasta cierto punto, espontáneas.

La misma Prado Aragonés apunta: “El uso de elementos creativos favorece el aprendizaje, por lo que el profesor creativo debe diseñar estrategias activas, dinámicas, creadoras, además de lúdicas, que hagan de la clase de lengua algo vivo e imaginativo, donde el diálogo y la interrelación lingüística sean la base sobre las que se cimiente el aprendizaje de las cuatro habilidades” (25). Esto, claro, sin perder de vista que el docente debe actuar con naturalidad. Si alguna de estas estrategias no resuena con la esencia del profesor o con sus cualidades natas, será mejor omitirla, no sin antes haber intentado desarrollarla desde un interés genuino de transformación. Más aún, la lectura de autores como Pablo Freire, Josefina Prado Aragonés, Augusto Cury, Rosario Chávez y Sergio Michel, entre otros, generó en mí la conciencia de que dichas cualidades deben variar de acuerdo con las necesidades del estudiantado, así como de los objetivos de actividades particulares o del curso en general.

Como lo mencioné en el perfil del alumno, la mayoría de los estudiantes de este colegio se mostraban apáticos y desinteresados en el aprendizaje del idioma inglés. En este caso, un docente organizado que sea capaz de dar instrucciones claras y ordenadas y cuyas clases puedan mostrar una estructura que los alumnos puedan seguir fácilmente se vería muy beneficiado de incluir la espontaneidad en su día a día. Con ello me refiero a que el docente sea capaz de aligerar el ambiente del aula, ya sea con alguna broma que no exponga o se burle de los alumnos o cambiando cada tanto el formato de la clase para romper con la monotonía. Todo esto puede ayudar a promover el interés de los alumnos por la clase. Igualmente, un profesor que sea capaz de utilizar el lenguaje corporal adecuadamente, con gestos, entonación e incluso movimientos eufóricos que faciliten el desciframiento de emociones, ayudará al alumno a comprender y recordar el significado de nuevo vocabulario o a reforzar el ya aprendido.

Cury nos exhorta en este mismo sentido: “Sea un maestro fascinante. Hable con una voz que exprese emoción, cambie su tono mientras habla. De esta forma cautivará la emoción, estimulará la concentración... de sus estudiantes, quienes... viajarán a través del mundo de sus ideas. Un maestro fascinante... es alguien capaz de llevar a sus alumnos a un viaje sin salir del salón de clases” (62). Es decir, que el uso de la exageración o las modulaciones de la voz generan un factor sorpresa en el alumno que le hace recordar momentos y contenidos con mayor facilidad. “Dar consejos y orientación sin emoción [dice Cury] no genera momentos educativos” (120).

Sin embargo, para que esto suceda, el nivel de inglés del profesor deberá ser el adecuado para impartir la materia, sin que sea tan elaborado que impida la fluidez de la comunicación entre maestro y alumno.

Un último aspecto, pero no menos importante, es la capacidad que debe tener el profesor de lengua para motivar no sólo la producción oral en las aulas, sino el aprendizaje en general del idioma y sus cuatro habilidades. En el caso específico del CUP, recordemos que el alumnado se sentía poco motivado a cursar con genuino interés la materia de inglés, por lo que el profesor debía tener estrategias muy específicas para poder inspirar a los alumnos a querer aprender. La curiosidad es una característica humana; sin embargo, ésta puede verse fácilmente coartada en una lección de lengua extranjera. Si el aprendiz no tiene un buen entendimiento de la clase, si no comprende las instrucciones o si las actividades no son adecuadas para su nivel de aprendizaje, el alumno perderá el interés en la clase y en aprender la lengua en general.

De acuerdo con mi experiencia, como alumna y como docente, un aspecto que resulta motivante al conocer por primera vez una lengua distinta a la materna es conocer las similitudes y diferencias que existen entre nuestra cultura y la ajena. Por lo tanto, es recomendable que el profesor pueda dedicar tiempo de las lecciones a mostrar aspectos de la forma de pensamiento de la otra cultura que podrían adoptarse en clase o a plantear temas que pudieran resultar interesantes de investigar, tales como: *“Humour rules in Britain, home rules, dress code, rites of passage, food rules”* (Fox 61, 111, 267, 295, 353), por mencionar algunos. De esta manera, además de motivar a los alumnos a desarrollar temas de interés, se acertará en presentarles una forma de vida y pensamiento distinto al suyo, lo cual enriquecerá un conocimiento de diversidad lingüística y cultural.

En este momento parece pertinente hacer hincapié en las cualidades que, basada en las lecturas realizadas y en mi propia experiencia docente, debe tener un profesor para poder guiar adecuada y satisfactoriamente un Círculo de Aprendizaje Interpersonal (CAI). Para empezar, el profesor debe tener claro el nivel de inglés de cada grupo y evaluar si los alumnos están preparados para realizar un CAI, ya que, si el grupo no posee suficiente vocabulario para generar al menos pequeñas oraciones, el CAI puede ser un total fracaso, como relataré más adelante.

Para sacar provecho de esta herramienta, el profesor debe obviar los errores de precisión que los alumnos pudieran cometer durante la actividad, con tal de no entorpecer el flujo de expresión. Igualmente, debe haber desarrollado previamente la buena escucha, ser empático y

respetuoso, estar dispuesto a compartir historias propias y generar un puente de comunicación y confianza entre él y los alumnos. Al respecto, Cury aconseja: “No guarde silencio acerca de su historia, transmita sus experiencias de vida. La información se archiva en la memoria; las experiencias se siembran en el corazón” (75). Esto generará un vínculo importante entre maestro y alumno que favorecerá la seguridad y confianza en el aprendiente.

1.4 El texto empleado

El material didáctico al que me referiré en este informe académico es el curso ENERGY de Jenny Parsons, de la editorial Pearson Education en su edición del 2004, el cual consta de 4 niveles: una propuesta doble de inicio con un nivel 1 para *beginners* (principiantes) o nivel 2 para *elementary level students* (estudiantes con un nivel básico del idioma), ENERGY 3 para *intermediate students* (estudiantes de nivel intermedio) y ENERGY 4 para *advanced students* (estudiantes avanzados). El material cuenta con carteles temáticos por unidad, *flash cards*, CDs con los audios para las actividades de escucha, libro para profesores, manual con propuesta de evaluaciones por unidad, libro de estudiantes (*Student's Book*), libro de trabajo (*Work Book*) y un pequeño libro para práctica de vocabulario por unidad. Aunado a ello, se usa material extra elegido por nosotros como docentes: películas, juegos en inglés, *flash cards*, documentales con audio y subtítulos en inglés.

Este material fue adecuado para el nivel de idioma que los alumnos requerían, pero fue particularmente satisfactorio para el trabajo con los alumnos de 5to y 6to grado, pues favorecieron actividades para desarrollar y fortalecer las cuatro habilidades de la lengua. Para estos grupos, los CAI fueron sólo una actividad que enriquecía las actividades del libro de texto. Fue en los grupos de 4to grado en donde se requirieron mayores adaptaciones al libro y trabajar con material extra, ya que el nivel de vocabulario y estructuras gramaticales que tenían los estudiantes estaba muy por debajo de lo que el nivel 1 de esta serie de libros requería. Un nivel *starters* hubiera permitido a los alumnos y a mí basarnos más en el texto, facilitando la labor docente y permitiendo al alumno tener un avance medible en los ejercicios del libro, unidad por unidad. Lamentablemente, la elección del material se hace previo al contacto directo con el alumnado, por lo que esto pasa en más ocasiones de las deseadas. De aquí que sean tan importante la preparación, destrezas y flexibilidad del maestro para adaptarse al cambio y la necesidad de ser creativo para generar materiales adecuados para sus alumnos.

Planeación docente. A inicios del ciclo escolar, y una vez que cada profesor sabe los grados y grupos que tendrá a su cargo, la coordinación del colegio pide al profesor elaborar un programa anual para esta materia antes de desglosar los cinco periodos de trabajo y evaluación. Este material debe quedar organizado, entregado y supervisado por la coordinadora del área de inglés para el primer día de clases. Además de esta planeación anual, existe un sistema de reporte semanal (KARDEX) que incluye las modificaciones, adaptaciones o mejoras que sufre el plan anual a partir de la práctica y avance de los alumnos en conjunto con las labores del docente.

El plan de trabajo anual no está necesariamente basado en el libro de texto y no siempre se sigue al pie de la letra. Esto se debe a muchos factores. El primero es que, al inicio del curso y a pesar de que los alumnos presentaron tanto una evaluación como una breve entrevista para que se les asignara el nivel adecuado (básico, intermedio o avanzado), los estudiantes no siempre están en el nivel que les corresponde. Por tanto, el profesor debe tomar un par de sesiones al inicio del ciclo para poder nivelar el grupo en la medida de lo posible. Para lograr esta meta, el profesor complementa en muchas ocasiones sus clases con elaboración de material propio, ejercicios impresos, *flash cards* o hace uso del material de la biblioteca como apoyo a los estudiantes.

1.5 La evaluación del alumno

La evaluación es un aspecto de suma importancia en la vida académica de un estudiante y es necesaria para que el mismo pueda medir y reflexionar sobre su desempeño en cada una de las materias que cursa dentro del bachillerato. La manera en que se realiza la evaluación en la materia de inglés es una oportunidad para el aprendiz de observar en qué aspecto de su aprendizaje debe esforzarse más, ya que la evaluación, además de dividirse en cinco periodos como ya lo mencioné, se centra en las cuatro habilidades que deben adquirirse en el aprendizaje del inglés como segunda lengua: *Grammar, Reading, Listening y Writing*.

La evaluación general toma en cuenta los siguientes aspectos: examen gramatical de las unidades vistas durante el periodo, trabajo en clase, tareas asignadas para llevar a cabo en casa y un trabajo final por unidad cuyo principal objetivo es que refleje el aprendizaje del alumno. Los porcentajes asignados a cada rubro, sobre un total de 100%, son: examen 50%, trabajo en clase 20%, trabajo final 20% y tareas 10%. Cabe mencionar que el porcentaje asignado al examen

bimestral está dividido entre cada una de las habilidades por periodo; esto es: 20% *Grammar*, 20% *Reading*, 20% *Listening*, 20% *Writing* y 20% *Speaking*.

El examen es elaborado por el docente titular de cada grado, pero su dificultad es decisión del profesor de cada grupo, igualmente si se realiza un único examen que abarque todas las habilidades o se separa por habilidad individual. En mi caso, decidí aplicar un solo examen que incluyera: *Grammar*, *Reading*, *Listening* y *Writing* y me apoyé en la metodología CAI, de la cual hablaré a detalle en el capítulo II, para evaluar la habilidad de *Speaking* sin desencadenar algunos factores de ansiedad lingüística, como el nerviosismo frente a una exposición oral o el estrés natural que los alumnos experimentan con los exámenes orales. Para evaluar la habilidad de *Speaking* solía tomar en cuenta cada una de las participaciones de los distintos CAI. El 100% de las intervenciones durante los círculos representaba el 20% correspondiente al *Speaking* en la evaluación general. De esta forma, al convertirse en una actividad grupal de particular interés entre los alumnos, los CAI no sólo sirvieron como instrumento de evaluación, sino que funcionaron como herramienta para disminuir la ansiedad lingüística ante el aprendizaje y desarrollo de la producción oral.

Es cierto que la evaluación, las buenas notas, los reconocimientos, los diplomas, las medallas son importantes, pues actúan como motor de inspiración para algunos estudiantes. Desafortunadamente, en el CUP algunos directivos y profesores incurrían en prácticas inapropiadas de evaluación, generando un ambiente de desilusión y desconfianza entre los alumnos con respecto a la práctica del cuerpo docente. De acuerdo con Cury:

Cada día los alumnos archivan nuestro comportamiento, ya sea asertivo o incongruente. No nos damos cuenta, pero los alumnos nos están fotografiando e imitando o haciendo parodias a partir de nuestro comportamiento. Así que no sólo evaluarán lo que nos escuchan decir, sino lo que nos vean actuar, admiran lo que decimos o lo que hacemos, pero inconscientemente también graban en su memoria lo que no les gusta, muchos maestros les dicen cosas maravillosas a sus alumnos, pero algunas veces también tienen reacciones terribles frente a ellos: son intolerantes, parciales, hacen críticas destructivas a sus alumnos y muchas veces llegan a ser agresivos. (11)

El magisterio como vocación debería ponernos en una posición de servidores para la educación en la que quede perfectamente delimitado nuestro quehacer docente en beneficio del

alumno. Ello sin inmiscuirnos tanto que perdamos la meta, pero sin ser indiferentes a las necesidades, intereses e inquietudes de nuestros estudiantes, pues, más que simples profesionistas, los docentes somos, en cierta proporción, modelos a seguir. Al respecto, Encarnación Sánchez comparte una reflexión compasiva sobre la vocación docente:

La enseñanza se encuentra actualmente ante muchas vicisitudes que enturbian una fascinante labor, como es la docencia. Algunos de esos malos momentos se acentúan por la envergadura de los conflictos, o porque estos acontecen de manera continuada. ... En cualquiera de los momentos -ya dulces, ya agrios- y desde lo más íntimo impera el deseo de seguir adelante. ... el sentido vocacional que subyace en la tarea docente permanece inexcusablemente unido a la esperanza y por tanto también, a las expectativas de cambio y de mejora a las que continuamente aspiran. (Sánchez Lissen 203)

Capítulo 2. Los Círculos de Aprendizaje Interpersonal (CAI)

Lo primero que Siddhartha aprendió fue a escuchar, a escuchar con el corazón tranquilo, el alma abierta y atenta, sin pasión, sin deseo, sin juicio, sin opinión.

Herman Hesse

2.1 Introducción

En aquel año escolar que trabajé en el Centro Universitario Patria, deseé con todo mi corazón poder escuchar las historias, las voces ahogadas en el silencio de mis alumnos. Quería compartir mis vivencias con ellos, que pudieran conectar entre ellos mismos y con un adulto que los escuchara sinceramente. Quería que los alumnos sintieran de mi parte esa empatía, ese soporte, esa contención que necesitamos cuando somos adolescentes.

“¡Maestra Fresa! ¿Tú? ¿Tú qué vas a saber lo que vivimos nosotros que existimos fuera de tu castillo? ¿Me vas a hacer el favor o no?” Ese alumno quería que le guardara un paquete con hierba que traía en su mochila. Me pidió que la escondiera en mi bolsa porque venía el director en persona a hacer una inspección de mochilas. Era evidente que tenía miedo del desenlace después de que encontrarán la marihuana entre sus pertenencias.

“Teacher, ¿puedo hablar contigo?, ¿decirte algo y no le dices a nadie? Estoy embarazada, me muero de miedo y no quiero tener al bebé”. “Miss, perdón que te llame a esta hora, se murió mi mamá y estoy en el funeral, están conmigo Jo y su mamá, pero ya se tienen que ir ¿Podrías venir por favor?” “¡Miss, si saco 10 con usted voy a subir mi promedio y así tener más oportunidad en el examen para la Uni!” “¡Miss, la quiero! ¿Usted me quiere?” Historias como estas ocurrían todos los días en el marco de una clase de 50 minutos para cubrir el temario anual esperado y la consigna del maestro tradicional: no te involucres, no puedes abrazar a tus alumnos, muéstrate fría, firme y exigente con las tareas. Sin embargo, yo no fui ese tipo de docente. En muchas ocasiones me involucré en la vida de mis alumnos como un guía para ellos más allá de las aulas. Me preocupé por su bienestar integral, generando vínculos respetuosos, escuchándolos y procurando conectar a nivel humano con cada uno de ellos.

No obstante, lejos de desear que mi clase se convirtiera en una sala de terapia emocional intensiva, sí quise buscar dentro de mis cualidades profesionales una manera distinta de hacer las

cosas, hacer que funcionaran de otra manera, ayudando, por un lado, a que mis alumnos se interesaran en mi materia, pero que, al mismo tiempo, pudieran desarrollar habilidades que les permitieran sumar herramientas a su propia formación académica y, por ende, a su vida en el día a día. Fue así como, haciendo frente a la problemática y necesidades de los estudiantes, puse en marcha un proyecto de adecuación de la metodología CAI para ayudar al alumno a reducir sus niveles de ansiedad lingüística, a mejorar su habilidad oral y, además, a sentirse escuchado.

2.2 Antecedentes

En 1988, el equipo de Desarrollo Humano de la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato se interesó en motivar las relaciones humanas y en hacerlas más respetuosas y democráticas, además de tomarlas como un impulso para promover la cultura. En este proceso se acordaron dos criterios básicos, la viabilidad y la capacidad de impacto, -para desarrollar el proyecto que llevaría por nombre Círculos de Aprendizaje Interpersonal (CAI). Esta metodología de trabajo sería así una herramienta que se caracterizaría por ser de fácil acceso y reproducible, por un lado, y altamente transformadora, por el otro (Chávez y Michel 55).

Durante el proceso y bajo la inquietud del equipo de trabajo por crear aprendizajes verdaderamente significativos para la vida, se encontró que había un interés particular en la difusión de documentos, tales como la “Declaración Universal de los Derechos Humanos”, la divulgación de talleres enfocados al *bullying*, etc. Se trataba, en general, de promover que el alumno se informara y realizara trabajos académicos reflexionando acerca de los valores humanos tratados en las pláticas que promovían de dichos temas (Chávez y Michel 55-56).

Sin embargo, lo que se deseaba era que esta herramienta de trabajo fuera más allá de la moda de técnicas de educación, que están vigentes sólo unos años y no cuentan con fundamentos sólidos para trabajar desde el fondo la problemática entre los estudiantes y su aprendizaje formativo. Lo que se buscaba era generar espacios que promovieran de forma silenciosa y contundente una experiencia de validación, respeto por sí mismo y por los demás (Chávez y Michel 56).

Rosario Sánchez y Sergio Michel, en su libro *El maestro facilitador*, reconocen el acierto por parte de las autoridades educativas en cuanto a la difusión de conferencias contra el acoso, la violencia de género u otras temáticas relacionadas con la problemática escolar; sin embargo,

también hacen énfasis en la importancia de transmitir el conocimiento mediante testimonios y experiencias simbólicas en la vida de los propios alumnos. Los autores privilegian el enfoque en la parte formativa más que en la informativa que usa discursos, folletos o *slogans* educacionales en los medios de comunicación, dejando de lado la propia experiencia que muchas veces puede ser más transformadora. Al final, la pregunta que se hicieron los autores de esta metodología para dar con el proyecto que querían desarrollar fue: “¿De qué nos sirve una propuesta elegante en el discurso, pero poco ‘aterrizable’ en la práctica docente cotidiana?” (Chávez y Michel 56)

De esta manera, su propósito fue el de transformar poco a poco y de una manera muy sutil la práctica docente en lo que respecta a su interacción con los alumnos, así como la propia revaloración del maestro en su papel de profesor, en su vida personal, en su autoestima y, sobre todo, en la de sus aprendices. Así también lo afirma Encarnación Sánchez: “La docencia y la enseñanza en general son un vehículo apropiado para despertar aún más, si cabe, un sentimiento de vida y de entusiasmo que lleva al docente y a los discentes a una superación constante y a mejorar todo el proceso en beneficio, también, de los resultados” (Sánchez Lissen 203-204).

Para lograr estos objetivos específicos, Rocío Sánchez y Sergio Michel se basaron en dos ejercicios ya existentes. Uno de ellos era el modelo del programa de Desarrollo Humano Escolar, mejor conocido como “Círculo Mágico”, de Ubaldo Palomares y colaboradores. Por otra parte, rediseñaron la propuesta original de los Círculos de retroalimentación (o CAI de retroalimentación), que integra elementos de los Grupos “T”, desarrollados originalmente en los “Laboratorios de Entrenamiento” (Chávez y Michel 57). Estos últimos fueron “creados en 1946 después de la segunda guerra mundial por líderes comunitarios en New Britain, Connecticut para mejorar las relaciones interraciales e inspirados por Kurt Lewin, Kenneth D. Benne y Leland P. Bradford”, según lo refiere Marco Franco en su artículo “DO: Grupos T y Talleres de Sensibilización” (s/p).

Finalmente, el proyecto también se inspiró en ideas de autores como Bohm, Pierre Levy y otros para generar esta nueva metodología con bases humanistas que ayudara a mejorar la interacción entre los alumnos, basado en la sola premisa de intercambiar experiencias en un ambiente de “respeto, toma de conciencia y libertad generando aprendizajes y cambios de profunda importancia” (Chávez y Michel 57).

Los Círculos de Aprendizaje Interpersonal son así un recurso valioso que el profesor puede implementar en un grupo específico de alumnos en el cual busque conformar una atmósfera de

comunicación basada en la buena escucha y el respeto. Recordemos que la práctica de los CAI se basa en la participación oral de los integrantes, que conversan y narran experiencias en torno a un tema asignado. Los CAI serían así útiles también en el objetivo de bajar los niveles de ansiedad lingüística o ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera, además de promover una forma segura de negociar las diferentes opiniones e, incluso, sentimientos o emociones que algún alumno quisiera compartir.

Esta metodología es asimismo una actividad promotora del recurso humano que se usará más adelante para promover un ambiente de aprendizaje experiencial y sembrar las semillas de “una cultura participativa indispensable aún en un proceso modernizador centrado en la productividad y la eficiencia. A través de esta práctica (CAI) de gran simplicidad, la cual describiremos más adelante, se facilita la vivencia de lo participativo, y se prepara el camino para explorar niveles más plenos de funcionamiento grupal y de inteligencia colectiva” (Chávez y Michel 53).

2.3 Metodología de los CAI: selección del tema, reglas y formas de aplicación

En este apartado hablaré de los aspectos con los que debe contar un círculo CAI para aplicar satisfactoriamente la metodología en el salón de clases. Será de suma importancia establecer el desarrollo de un CAI adaptado al campo de la didáctica de la lengua para así fortalecer el aprendizaje significativo de los alumnos de la lengua inglesa, especialmente en la habilidad de *Speaking*.

Al objetivo previo habría que añadir elementos para crear una actividad en la que los aprendices se sientan cómodos e inspirados para practicar el idioma sin temor a ser juzgados, ya que la mayoría presentan, entre otras cosas, una gran inseguridad al momento de la expresión oral. Este temor suele ser producto del desconocimiento de vocabulario o reglas gramaticales que reflejen un buen manejo de la lengua, pero también un gran miedo a ser criticados por su pronunciación o a ser censurados por decir lo que piensan.

Los Círculos de Aprendizaje Interpersonal son una gran oportunidad para resolver algunas de estas limitantes, pues resultan ser una actividad que, bien guiada y respetando las reglas, tiene objetivos muy concretos y largos alcances. Ésta puede ser una opción tan flexible como la espontaneidad del maestro lo permita, sin olvidar que los objetivos primordiales buscan favorecer

el aspecto comunicativo de la lengua, como brindarle al alumno herramientas para incentivar el dominio de la lengua inglesa y reducir los niveles de ansiedad lingüística, misma que detallaremos más adelante. De esta manera, podremos lograr que nuestros alumnos entren en los estándares básicos de competencia de la lengua inglesa, que requiere estudiantes competentes tanto en la comprensión lectora, como en la expresión escrita, en la comprensión auditiva y en la expresión oral, en la que se basa mi informe. Todo esto sin dejar de lado la ganancia secundaria de reducir niveles de estrés y aumentar la autoestima de los aprendientes con técnicas muy concretas e implícitas en el desarrollo del CAI.

Sentarse en círculo o en herradura. Lo primero para guiar un CAI y puntualizar el ambiente de trabajo en el que se implementará en el salón de clases es el acomodo de los pupitres de tal manera que los alumnos puedan verse los unos a los otros. El profesor formará parte de este círculo, ya que su presencia servirá de ejemplo para mostrar una actitud respetuosa, atenta y receptiva. El acomodo de las sillas en el salón de clases deberá ser en círculo o en forma de U, con tal de evitar las filas o una distribución en la que los alumnos sólo puedan ver las espaldas y las cabezas de los otros. Así lo sugiere también Prado Aragonés, para quien dicho acomodo de los alumnos favorece el intercambio de ideas, pues

...está comprobado que los alumnos que se alejan del centro intervienen menos que los demás. En cuanto al papel que el profesor debe desempeñar en este tipo de actividad, estará en consonancia con la madurez del grupo en el desarrollo de esta técnica; de manera que, a mayor desenvolvimiento y autonomía por parte del grupo, menor grado de intervención ha de tener éste o, en todo caso, participar como uno más. (167)

Éste fue el caso con los grupos de 6to grado. Mi participación era mínima, ya que la clase completa se ocupaba de la lectura de las reglas que ellos mismos leían, en sus participaciones, ecos, risas y en tomar notas de alguna instrucción para la tarea en casa, nada más. Considero aquello un triunfo, pues coincido con la idea de que “El salón de clases no es un ejército de gente silenciosa en un teatro donde el maestro es el único actor y los alumnos los espectadores pasivos. Todos son actores de la educación. La educación debe ser participativa” (Cury 139).

Un acomodo en círculo, doble círculo o en forma de U promueve que todos formemos parte de la dinámica de la clase y evita sesiones monótonas. Es importante recordar que en el área de la didáctica las condiciones no son estáticas, pues tanto los estudiantes, como la lengua misma y las

generaciones están en constante transformación. Siguiendo con la idea anterior, Augusto Cury sostiene: “A pesar de que parece inofensivo hacer que los alumnos se sienten en filas, uno detrás del otro en el salón de clases, esta distribución es dañina; produce distracciones y entorpece la inteligencia. La alineación de los estudiantes destruye la espontaneidad y la seguridad para exponer ideas. Genera un conflicto caracterizado por el miedo y la inhibición” (140).

Por otra parte, Prado Aragonés enlista en qué consiste el papel del maestro cuando una actividad se realiza en círculo o en forma de U:

- ayudar a seleccionar el tema
 - preparar y calcular el tiempo de intervención
 - estimular la participación
 - comprobar cómo se desarrolla el proceso
 - motivar a los alumnos que menos intervengan
 - evaluar el proceso, pues es fundamental analizar los resultados y constatar qué aspectos no han funcionado y por qué, con el fin de mejorar la técnica la próxima vez.
- (168)

Uno de los puntos que fue particularmente exitoso en mi experiencia fue el de la estimulación de la participación, al menos en los grupos en donde el nivel de idioma permitía que la sesión fuera más eficiente. En mi caso, los escolares percibían al profesor como un par, como un participante que no juzgaba, no censuraba, no discriminaba ni favorecía a nadie, sino que trataba al grupo por igual y era considerado un colaborador más. Además, el acomodo de las sillas fue de suma importancia, pues me permitió observar a los aprendices de frente y con una visión total del grupo sentado en círculo, favoreciendo también la posibilidad de hacer una evaluación con pautas reales de qué tan exitosa estaba siendo la actividad.

Un ejemplo de fracaso fue la experiencia vivida en el grupo de 4to grado de nivel básico. Al intentar poner en práctica la técnica CAI, el acomodo del grupo me ayudó a darme cuenta de que, aun cuando los alumnos habían dicho entender claramente la dinámica de la actividad, al momento que inició el CAI y correspondía que comenzaran a hablar, pude ver las caras de incertidumbre de los participantes. Dudas silenciosas, cabezas bajas, miradas al suelo revelaban claramente que los alumnos no habían entendido las instrucciones, no tenían la mínima idea de lo que se esperaba de ellos y no serían capaces de pronunciar una sola oración por sí mismos. En

consecuencia, tuve que cancelar la sesión de CAI y continué con otra actividad que correspondía a su nivel de lengua para disminuir la tensión y el estrés entre los alumnos. Es por ello que reitero la necesidad de que el docente sea flexible, espontáneo, resolutivo y capaz de manejar eventualidades como estas. Aunque, por otro lado, debo reconocer que pude prever esta situación, dado el nivel limitado de vocabulario de ese grupo en particular.

Selección del tema para realizar un CAI. La selección de los tópicos en el planteamiento original de los CAI es realizada por el mismo profesor a partir de una lista preestablecida de temas (véase el **Anexo A**). En mi adaptación de esta metodología era yo quien, de manera individual o en conjunto con mis educandos, proponía un tema o realizaba con ellos dinámicas para establecer la temática de forma creativa y hasta divertida. Estas actividades fueron realizadas con el objetivo de captar la atención de los alumnos desde el inicio de la clase, lo cual favoreció en gran medida el desarrollo de la actividad, además de romper con la monotonía de algunos días (véase lista de actividades en **Anexo B**).

En general, la elección del tema nunca presentó un problema. En cambio, el inconveniente al cual me enfrenté en algunas ocasiones fue la reacción de algunos alumnos frente al tema de discusión cuando éste era elegido a partir de intereses personales de otros estudiantes. Hubo momentos en los que, por temas de poca empatía o de rencillas entre los jóvenes, éstos mostraban indiferencia o, peor aún, lanzaban al aire comentarios despectivos en contra del alumno que hubiera elegido el tema. En estos casos me era imposible dejar pasar dichos comentarios, pues este tipo de tensiones son uno de los factores que promueven la ansiedad lingüística en los estudiantes de preparatoria al momento de la producción oral, sin mencionar que pueden llegar a evitar que la actividad fluya con naturalidad y agrado para todos. Me tomó siempre unos meses hacer entender a mis estudiantes que debían intentar “crecer con cada oportunidad disfrazada de conflicto a partir de una disposición básica de escuchar con tolerancia y respeto a las diferencias” (Chávez y Michel 22) como regla general de buen comportamiento tanto en los CAI como en la vida.

De acuerdo con Chávez y Michel, “nuestra experiencia con el proyecto CAI nos ha mostrado que la sola práctica de compartir en un clima de respeto representa una oportunidad invaluable para quien expresa, de reconocer, aceptar y poseer sus propios sentimientos; asimismo, para quien escucha, la misma vivencia ofrece la oportunidad de aprender acerca del prójimo, acerca de sus experiencias” (23). Así lo constaté en mi experiencia docente, por lo que puedo decir que

la implementación de esta metodología promueve un ambiente de buena convivencia y comunicación que se verá reflejado invariablemente en la reducción de niveles de ansiedad dentro de las aulas.

Es difícil decir si los cambios en la dinámica de las clases se verán reflejados en las pruebas nacionales de evaluación del desempeño académico; sin embargo, el maestro sabe en su corazón que su trabajo está haciendo la diferencia en el desarrollo de sus alumnos como personas. Por tanto, quiero ser enfática al mencionar que, en los grupos en los que pude desarrollar la técnica CAI con éxito, sí hubo un mejoramiento en la producción oral y se redujo en gran medida la ansiedad lingüística. Más aún, se observaron en los alumnos otros factores positivos como el crecimiento individual, la conciencia del respeto por el otro, el desarrollo de la habilidad de *Listening* y el fortalecimiento de la relación alumno–alumno, además de que la relación maestra–alumno se vio enormemente favorecida. Desde mi perspectiva, al introducir esta técnica logré convertirme más en una guía inspiradora que en un docente rígido, ganando también entre los alumnos un respeto bien merecido, y a mi parecer más valioso, que el respeto impuesto.

Retomando la importancia de la selección de tópicos, al principio de la práctica de los CAI elegí temas generales para que conocieran la dinámica del ejercicio. Una vez conocida la actividad, los temas podían variar e ir de lo general a lo particular sin un orden específico (véase lista de temas en **anexo C**). Mi propuesta de usar temáticas particulares se debe, principalmente, a que el alumnado se siente mayormente identificado con ellas, lo cual facilita la búsqueda de ciertos recursos mentales que mencionaré más adelante. Dichos recursos aparecen de manera automática en un proceso inconsciente, por lo que el aprendiz está más enfocado en el proceso mental de recordar la anécdota que en la posibilidad de equivocarse, en usar las palabras adecuadas o, incluso, en el hecho de sentirse inseguro de hablar en público sobre algo que no conoce. Cuando recuerda, las experiencias son suyas y no se pone en duda la veracidad de lo que expresa; los únicos errores posibles son los gramaticales, de vocabulario, sintaxis y/o pronunciación.

Prado Aragonés destaca que “la comunicación oral es más natural, espontánea y menos elaborada, ya que el emisor va construyendo su discurso en el momento de su emisión y no tiene la posibilidad de revisarlo y corregirlo” (148). Sin embargo, no hay que perder de vista un aspecto relevante para el logro de este objetivo: la manera en que se corrigen los errores que cometen los educandos al momento de la producción oral, especialmente nuestra reacción como docentes ante las faltas gramaticales y/o de pronunciación. En la vida cotidiana sería extraordinario que, en un

proceso de comunicación donde los elementos principales son el emisor, el receptor y el mensaje, el receptor interrumpiera al emisor por algún pequeño error gramatical o de sintaxis que no afecte el mensaje final. Sin embargo, si el mensaje principal no queda claro o se afecta de tal manera que no sea comprensible, el receptor lo haría saber al emisor, ya sea por medio de comunicación verbal, ya por el uso de cualquier otra reacción o comportamiento no verbal, como gestos, mímica o una pausa prolongada que anuncie alguna duda o reflexión sobre la comprensión del mensaje. Así nos lo hace saber también Prado Aragonés, quien nos detalla determinados comportamientos no verbales en torno a la comunicación oral en su libro *Didáctica de la lengua y la literatura* (149).

Por lo tanto, si el propósito primordial es desarrollar la fluidez, debemos permitir al escolar concentrarse más en lo que se dice que en cómo lo dice, lo cual se logra a través de la práctica real. Consecuentemente, es mejor no hacer correcciones inmediatas a los estudiantes durante un CAI, sobre todo a los alumnos principiantes. Los aprendices extrovertidos de primer nivel suelen hacer intervenciones espontáneas, se atreven a cometer errores, con frecuencia producen oraciones gramaticalmente incorrectas e, incluso, llegan a mezclar vocabulario de su lengua materna con el léxico de la lengua extranjera. Una corrección inmediata o poco delicada por parte del docente puede hacer que los discentes no participen más por temor a equivocarse, como ya se ha analizado previamente. Por ello, entre otros factores, no se recomienda interrumpir la fluidez que pueda estar teniendo el alumno en la producción oral para corregir repetidamente posibles errores de gramática o pronunciación, ya que esto puede inhibir el proceso de aprendizaje de la lengua.

Paul Davies comenta que este tipo de errores en la práctica de la fluidez no son tan importantes como en la práctica de precisión, y pueden pasar a segundo término cuando el objetivo principal de la actividad es la motivación de la producción oral, evitando también despertar emociones negativas vinculadas al aprendizaje de la segunda lengua:

In fluency practice you should try to get the learners attention off the language and onto the communication of ideas... this means there may be more errors in fluency practice than in accuracy practice, but you should not normally interrupt learners to correct errors. Some teachers and learners feel unhappy with this tolerance of errors, but it is simply what will happen when learners use English outside the classroom. Errors in foreign languages cannot be avoided. (Davies 35)

Por último, en lo que respecta a la importancia de elegir un tema, Chávez y Michel describen la conveniencia de optar por un tema en el que sea difícil caer en el lenguaje impersonal y hacen alusión a lo adecuado de invitar al alumno a compartir su propia experiencia en primera persona (“yo pasé por esto”, “a mí me sucedió aquello”, “me sentí de tal manera”, etc.):

Es entonces cuando se comienza a establecer el puente de la comprensión, porque los conceptos sí pueden ser discutibles y rebatibles, pero la experiencia sólo puede ser entendida y aceptada como tal. Alguien que insista en discutir una experiencia, cae en el absurdo de pretender saber más de la experiencia ajena, que quien la está viviendo en carne propia. (75)

Lectura de las reglas. Una vez que se elige un tema, siempre se asigna a un participante para que lea las reglas del CAI, sin importar que se hayan leído anteriormente. Esta lectura suele resultar monótona y, ante los ojos de los colegiales, parecerá verdaderamente innecesaria, ya que habrán escuchado las reglas varias veces. Sin embargo, como ya lo mencioné, la lectura de las reglas no es un momento del CAI que esté sujeto a votación para ser eliminado.

Reglas del círculo:

1. Todos los alumnos y el profesor tienen derecho a participar.
2. NO SE PERMITEN LAS BURLAS, interrupciones o comentarios mientras otro compañero esté participando. El hecho de romper esta regla anula la posibilidad de que el alumno que la infringe obtenga una calificación para el ejercicio. La evaluación de 4 CAI mensuales equivale al 50% del porcentaje total de su evaluación bimestral en la habilidad *Speaking*.
3. Es válido dejar pasar tu turno si no deseas compartir algo. Sin embargo, recuerda que entre más participes en los CAI, mayor será tu puntuación para la calificación final. Aunque no es obligatorio, se estipula que todos deberán hacer alguna intervención dentro de la dinámica, esto permite que empaticemos con los que ya han participado y con los que faltan por participar. Es importante aclarar que participar como “eco” también te da derecho a una calificación.

4. Es importante escuchar con atención lo que otros compañeros están expresando. Todo lo que se dice dentro de un CAI debe ser expresado en inglés y, si hay alguna duda de vocabulario, el alumno puede preguntar: “¿How do you say x in English?” No importa si se pregunta una frase completa; por ejemplo: “¿How do you say mi primer celular me costó \$2,000 pesos in English?”

5. Cualquier participante puede dar la respuesta correcta siempre y cuando levante la mano para hacer la intervención.

6. El tiempo para participar NO debe ser necesariamente el mismo para todos los integrantes ni para todos los CAI; sin embargo, el tiempo se establece al principio de la actividad. Por ejemplo: hay un límite máximo de 2 minutos por participante en grupos de doce alumnos o 4 minutos en grupos de seis alumnos, ya que debe haber tiempo suficiente para el “eco”.

7. Las preguntas son mínimas y sólo son para explicar algún dato que no haya quedado suficientemente claro, no para satisfacer la curiosidad de algún participante ni, mucho menos, para hacer sentir incómodo a quien está compartiendo su experiencia.

8. Lo que se escucha debe ser tratado con delicadeza y no como un chisme para contar fuera del grupo.

9. En todos los casos, aun cuando hayan participado oralmente, los alumnos deberán escribir un pequeño ejercicio de *Writing*, en el que narren su propia historia o la historia de algún otro compañero. Este ejercicio debe cumplir con ciertas pautas que serán detalladas más adelante en el apartado titulado “Cierre de la sesión CAI”.

Una vez leídas las reglas y establecido el tema, se inicia la práctica del CAI, que consiste en la lectura del tema en voz alta por parte del profesor. En la práctica original, como parte de una actividad de desarrollo humano, se pide al alumno que cierre los ojos. Yo lo intenté un par de veces sin éxito, por lo que esta parte quedó omitida, al menos en los grupos de 4to y 5to grado. No obstante, en los estudiantes de 6to grado sí funcionaba y solía ser bastante propicio para el inicio de la práctica. Cerrar los ojos en un contexto de relajación es sumamente benéfico. Solía pedir a mis alumnos que cerraran los ojos y se concentraran en la respiración, estos ejercicios constituyen en sí mismos un método eficaz de relajación de la mente y el sistema nervioso en general, pues relajarse trae como resultado la liberación, al menos momentánea, de la ansiedad. De aquí que un

círculo CAI que incluye todos los pasos propuestos originalmente por sus autores, constituye una excelente herramienta para reducir la ansiedad general y, por lo tanto, la ansiedad lingüística se ve contrarrestada también.

Fase de participación. El profesor inicia los CAI con una invitación abierta: “¿Alguien quisiera compartir su experiencia?” Si ningún alumno se ofrece de manera voluntaria, el profesor será el que inicie platicando su experiencia o su opinión en torno al tema, utilizando un lenguaje personal (con el pronombre yo) y compartiendo los sentimientos que surgieron a partir de su vivencia. Esto permite a los participantes sentirse más cómodos al decir lo que ellos piensan en torno a la misma pregunta, pues ya se ha generado un ambiente de confianza y respeto. Al terminar su intervención, el profesor hace nuevamente la pregunta: “¿Alguien más está listo para compartir?” Regularmente son los escolares más avanzados o los menos tímidos los que levantan la mano para participar.

A partir de ahí el CAI fluye, frecuentemente, de manera muy natural con intervenciones continuas hasta que todos comparten vivencias o puntos de vista. Las reglas se hacen válidas y el tiempo del círculo se agota en la fase de compartir. Es aquí donde los estudiantes descubren, aprenden y crecen a través de la experiencia de escuchar y ser escuchados dentro de un ambiente seguro, libre de crítica, juicios o burlas y con un docente dispuesto a que esto suceda (Chávez y Michel 73). Bien lo dice Pablo Freire: “la práctica educativa es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento” (67).

Fase de validación, escucha y síntesis. El profesor inicia la siguiente fase explicando que el segundo paso es formular un “eco”. El alumno debe tratar de repetir o sintetizar lo que otro de sus compañeros dijo, sin agregar ni extraer contenido de lo expuesto; no se trata de expresar una opinión, simplemente de entender y repetir lo que el otro dijo. Es como gritar en la cima de una montaña y que el eco nos responda sin aconsejarnos o reclamarnos, se trata de decir sólo lo que recién escuchamos. Sin embargo, en la adecuación de los CAI en la clase de lengua, si el alumno que genera el “eco” se percata de algún error o errores en el discurso de su compañero, en el “eco” se pueden corregir estas posibles fallas; igualmente, es válido el uso de sinónimos al replicar la idea original.

Regularmente, yo elegía a los estudiantes más avanzados para que hicieran el “eco”; así ellos tendrían mayor posibilidad de corregir errores y quien había hecho la participación original pudiera, incluso, escuchar otra pronunciación. Algunas veces, yo misma hacía las réplicas para corregir errores más graves y para que la pronunciación fuera escuchada con mayor atención. Sin embargo, en cada grupo hay alumnos que realizan esta tarea perfectamente; la idea es que los estudiantes practiquen y se involucren en la actividad.

Otra de las reglas en este punto es que “el eco” no se hará usando la gramática del *Reported Speech*, sino que el alumno repetirá en primera persona del singular y usando las mismas palabras o sinónimos, la participación de su compañero. Por ejemplo:

SA: “My favourite person is my sister; her name is Sophia”

SB: “My favourite person is my sister; her name is Sophia” (*Reported Speech*: “Sandra said that her favorite person was her sister”. El alumno B repite como si fuera él quien piensa y dice que su persona favorita es su hermana.)

La repetición debe hacerse incluso tratando de imitar la entonación para no perder la idea central de quien elaboró la primera oración, corrigiendo algún error de ser necesario, como se muestra en el siguiente ejemplo:

SA: “It’s so difficult for me to think about a favorite person because I have many, but I will say my nephew is my favorite, she is so cute, she is a baby which was born recently, and I love her a lot.

SB: “It’s so difficult for me to choose just a favorite person because I have many of them, I would say my niece is my favorite, she is a cute baby, she was born recently and I love her so much.

Una de las metas de esta fase es que el alumno que da el “eco” comprenda que no lo realiza para exaltar su capacidad de hacerlo mejor que los demás; todo lo contrario, se trata de que lo haga con objetividad y en aras de que el primer alumno pueda observar sin pena sus fallas y corregirlas en el futuro, ya sea en su ejercicio de cierre, que es un ejercicio de *Writing* para entregar, y/o en futuros ejercicios de *Speaking*.

Por otra parte, cuando los participantes del CAI están escuchando las intervenciones de sus compañeros en la primera fase, la escucha es atenta, cuidadosa, respetuosa, en silencio y concentración, ya que el resto del grupo sabe que si quiere participar tiene que poner toda su

atención para ser capaz de realizar un “eco”. Los alumnos saben perfectamente que si se distraen perderán la oportunidad de participar, en vista de que no está permitido inventar historias o completar ideas que escucharon a medias. Parte de la regla es repetir en un 80% lo escuchado, claro que pueden omitir algún detalle, pero la idea central debe repetirse íntegra, como ya se explicó anteriormente. El escuchar con atención no sólo ayuda a comunicarnos mejor, sino que, al practicar la escucha atenta y sin distracciones, hacemos que el otro se sienta importante, lo cual eleva la autoestima de las personas, les genera más confianza en sí mismas y las hace más empáticas.

Desde mi experiencia, la práctica de los CAI se muestra como una resistencia a uno de los que percibo como grandes problemas de la sociedad actual: estamos perdiendo la habilidad de escuchar. La comunicación de viva voz es tan limitada en este mundo virtual, que escuchar parece ya una virtud del pasado. Una buena escucha nos permite callar un poco nuestra mente y salirnos del yo, centrar nuestra atención en el otro, ya, reitero, tan difícil en esta modernidad. Por ello me parece un gran regalo tener acceso a este tipo de dinámicas dentro de las aulas, en donde los profesores podamos buscar, crear e implementar herramientas que hagan más exitoso el camino de aprendizaje del alumno.

Cierre de la sesión del CAI. Hacia el final del CAI el maestro agradece a los alumnos y se da cierre al círculo, poniendo énfasis en la gratitud por haber respetado las reglas, pero, sobre todo, por haber compartido sus experiencias (Chávez y Michel 74). En mi modelo de adaptación pido a los alumnos que se tomen unos minutos al término de la sesión para escribir sus propios discursos orales o el de cualquier otro participante. Esto, como ya lo expliqué anteriormente, estimula la producción escrita que, si bien no es la temática principal de mi informe, es una ganancia secundaria de este círculo de aprendizaje.

Ejercicio de producción escrita. El ejercicio escrito de cierre es importante por varias razones. La primera es que constituye tanto un complemento como una conclusión de la práctica previa; además, reforzar lo aprendido en una clase siempre será benéfico para los educandos. Por otro lado, el ejercicio constituye una oportunidad de poner en práctica la habilidad de precisión en el idioma, ya que el escrito no debe tener errores gramaticales o, en su defecto, tener los mínimos posibles. Una entrega con más de cinco errores gramaticales deberá repetirse o no contará como

calificación para esta actividad, pues el ejercicio de *Writing* debe contener ciertas pautas (véase **Anexo F**).

2.4 Definición de ansiedad lingüística

Durante el desarrollo y aplicación de los CAI como técnica de aprendizaje y herramienta para la producción oral, pude observar que la ansiedad de los alumnos dentro de las aulas es una de las principales problemáticas a las cuales se enfrentan. En este apartado, relataré cómo, desde mi experiencia docente, pude advertir ciertos factores que promueven ansiedad, sobre todo ante ejercicios y dinámicas relacionadas con la habilidad de *Speaking*. Dicha ansiedad es llamada ansiedad lingüística ante el aprendizaje de una segunda lengua. De igual manera, me enfocaré en detallar cada uno de estos factores con base en la investigación que realicé acerca de este tema, aclarando que existen otras tantas variables que no serán tratadas en este informe.

Sin embargo, es importante que, antes de profundizar en los términos de la ansiedad lingüística, definamos la ansiedad en un sentido general:

Cuando hablamos de ansiedad, generalmente asociamos el concepto con problemas severos conductuales o de personalidad, pues tendemos a asignarle un carácter psicopatológico; nuestro interés no apunta a esa finalidad..., sino más bien referirnos a los estados de ansiedad que experimentamos cuando nos enfrentamos a una situación o hecho específico que nos resulta importante y nos compromete... que se experimenta cuando sentimos temor por la integridad de nuestro yo (autoestima). Frecuentemente se le identifica como temor al fracaso, al castigo o al ridículo. (Bertoglia 13)

Desafortunadamente, el temor al fracaso ante la producción oral es sólo uno de los obstáculos que enfrenta el alumno ante el aprendizaje de una segunda lengua. Existen diversas variables por las cuales el alumno puede generar ansiedad lingüística; todo inicia con la presencia del factor miedo en el alumno, que más adelante detallaremos en su diferencia con la ansiedad.

Por ahora, es importante mencionar que dentro de una clase de inglés los factores ansiosos que puede experimentar un estudiante están basados en diversas situaciones. Una de ellas es el miedo innegable que infunden algunos profesores, especialistas en exponer a sus alumnos frente al grupo o ridiculizarlos cuando cometen errores, situaciones que un buen educador evitaría a toda costa. En palabras de Pablo Freire: “Si lo que hago hiere la dignidad de las personas con las que

trabajo, si las expongo a situaciones bochornosas que puedo y debo evitar, mi insensibilidad ética y mi cinismo me contraindican para encarnar la tarea del educador, tarea que exige una forma críticamente disciplinada de actuar con la que la educadora desafía a sus educandos” (81).

Las aulas deberían ser un espacio seguro donde los alumnos se sientan cómodos al cometer errores, decir lo que piensan, sienten o tener dudas que pueden ser expresadas fácil y naturalmente; y, por supuesto, deberían tener docentes empáticos que respondan a estas necesidades. Los alumnos tienden a sentir un tipo de ansiedad basada en una falsa preconcepción de la dificultad que presenta aprender una segunda lengua. Dicha preconcepción, generalizada y estereotipada por la sociedad escolar, hace pensar, creer y sentir a los alumnos que verdaderamente serán incapaces de comunicarse de una manera fluida y eficaz en la segunda lengua, ya que por años se les ha dicho que el inglés, así como física o matemáticas, son de las materias más difíciles dentro de la trayectoria estudiantil. Incluso, se ha fomentado la creencia de que aprender y hablar un idioma extranjero no es para todos.

Me parece importante en este punto citar a Juan Fernando Gómez, Claudio Diaz Larenas y Walter Darién Gómez Torres, quienes hicieron un excelente trabajo de investigación titulado *Estrategias de aprendizaje y creencias sobre el idioma inglés: una aproximación correlacional en estudiantes universitarios*. En dicho trabajo se citan múltiples autores, tales como Lightbown y Spanda, quienes apoyan la teoría de que “las creencias que tienen los estudiantes están basadas en experiencias previas y suposiciones que pueden ser correctas o incorrectas y que evidentemente tendrán un efecto en el tipo de estrategias que deseen emplear para aprender una lengua extranjera” (qtd. in en J. F. Gómez et al. 2). Igualmente, los autores citan otros trabajos donde se afirma que: “Diversos investigadores han indicado que ciertas creencias son beneficiosas para el aprendizaje del estudiante, y otras podrían tener efectos negativos en el proceso” o que “creencias positivas sobre el aprendizaje del inglés podrían compensar la falta de competencia comunicativa en el idioma extranjero del estudiante” (qtd. in J. F. Gómez et al. 3-4). Diremos por añadidura que, si el aprendiz tiene dentro de sus creencias primarias la idea de que el idioma es en sí mismo un tema de alta dificultad, es muy probable que desarrolle ansiedad lingüística.

En síntesis, podemos señalar que la ansiedad puede ser entendida... como un estado de temor... frente a una situación que percibimos como amenazadora. Frecuentemente está ligada a anticipaciones de peligro, como castigo o amenazas a la autoestima. Es dentro de este marco general que se pretende establecer la relación existente entre la ansiedad y el

aprendizaje, con el fin de sacar algunas conclusiones útiles que sean aplicables al plano educacional. (Bertoglia 14)

El miedo está relacionado con la existencia de una amenaza real y la ansiedad tiene sus fundamentos en una reacción anticipada a una posible amenaza que, en el caso que nos ocupa, es frecuentemente el miedo al ridículo o, en ocasiones, sólo el miedo a equivocarnos frente a otros. Por su parte, Elena Goñi señala: “en psiquiatría, la ansiedad se define como un estado emocional desagradable en el que hay sensación subjetiva de un peligro, malestar, tensión o aprensión, acompañado de una descarga neurovegetativa y cuya causa no está claramente reconocida para la persona” (12). En esta definición podemos observar que la ansiedad es una sensación subjetiva y depende de varios factores emocionales, mientras que “en el miedo existe una similar respuesta fisiológica, pero con la diferencia de que hay una causa, un peligro real, consciente, externo, que está presente o que amenaza con materializarse” (Goñi 12).

Existen definiciones más específicas de la ansiedad que se acercan más a la conceptualización que necesitamos para estudiar la relación con nuestros alumnos y su impedimento a procesos libres de bloqueos emocionales. Es bien sabido que existen situaciones señaladas que generan sensaciones desagradables en algunos seres humanos; hablo de la incomodidad que sienten algunas personas al viajar en avión, al hablar en público, al estar en lugares cerrados o en multitudes. A este tipo de ansiedad, Elena Goñi la denomina “situacional o fobia” y agrega, citando a María Teresa Silva, que “la ansiedad lingüística es uno de estos tipos de ansiedad específica que podemos encuadrar dentro del tipo de ansiedad-estado o temporal” (qtd. in Goñi 67).

Se le nombra ansiedad situacional o fobia cuando el alumno está expuesto a un estrés constante dentro del aula, generado por aspectos como escuchar al profesor de lengua hablando en un idioma que no entiende, ser cuestionado y no tener la capacidad de responder adecuadamente o tener que leer y no sentirse capaz de pronunciar de manera correcta. Todo esto produce una ansiedad situacional, que desaparece una vez el alumno abandona el salón de clases. Sin embargo, apunta Goñi:

Las experiencias repetidas de este tipo de ansiedad específica en el entorno de aprendizaje del aula podrían convertirla en un tipo de ansiedad situacional para el aprendiz. Como dicen Trang, Baldauf y Moni (2013, 710), cuando un aprendiz experimenta un estado de ansiedad de forma repetida en el aula, éste asocia la llegada de la ansiedad con el aprendizaje de la

lengua extranjera y esta ansiedad se convierte en un tipo de ansiedad situacional ante el aprendizaje de la lengua meta. Este modelo interpretativo es coherente con las teorías psicológicas del desarrollo de la ansiedad y también sirve para describir cómo la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera es diferente de otros tipos de ansiedad. (Goñi 67)

Por otra parte, Horwitz, Horwitz y Cope refieren que la ansiedad lingüística se define como “un fenómeno complejo, distinto de la ansiedad general, que se relaciona con el autoconcepto, las creencias, los sentimientos y los comportamientos que aparecen en una clase de idioma y que provienen de la unicidad del proceso de aprendizaje de idioma” (126).

Un alumno puede tener una inteligencia mayor al resto de los aprendientes, pero, si sufre de ansiedad lingüística, puede experimentar emociones negativas que se alimentan de sus propios pensamientos, generando bloqueos en el aprendizaje. Recurrentemente, en la edad adolescente o adulta, el primer contacto con un idioma que no es el nuestro puede causar ansiedad, así como tener que expresarse en dicha lengua dentro de las aulas o en el ámbito profesional. En todos los casos, las aptitudes de los aprendientes se pueden ver disminuidas debido a este tipo de situaciones generadoras de ansiedad:

La ansiedad interfiere el aprendizaje creativo y perjudica con mayor intensidad al alumno de aptitud escolar mediana. Si pensamos que uno de los objetivos de la Educación, entre muchos otros, es desarrollar la potencialidad intelectual del alumno y sabemos además que el ideal docente es lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje, entonces tendremos que concordar en considerar la ansiedad como un factor negativo en la sala de clases y, como tal, debemos minimizar su efecto. (Bertoglia 17)

La propuesta del CAI parece aminorar la ansiedad lingüística, ya que, con reglas muy claras, se crea un espacio de respeto, donde la empatía en conjunto con las reglas evita que el alumno rompa esta atmósfera de seguridad y confianza. Sin embargo, durante mi experiencia en el CUP, observé que era normal al principio de los círculos CAI, pese al ambiente seguro creado para el alumno y quizá por tratarse de una dinámica nueva, que los estudiantes sintieran cierta resistencia y pena a cometer errores o a expresar opiniones. Los primeros CAI solían tratar temáticas muy superfluas y generales que ayudaban al alumno a identificarse con los temas y a motivar la producción oral; nunca fueron temas desconocidos o que los hicieran sentirse

vulnerables. Más aún, la mayoría de los círculos consideraban en su planeación original ejercicios de vocabulario nuevo y gramática, mismos que favorecieron el incremento y reforzamiento de conocimiento teórico antes de la producción oral.

Algunas veces utilicé, sólo a manera de estrategia, ejercicios de repetición (*drills*). A pesar de que Javier Zanón los señala como métodos del modelo conductual del lenguaje y metodologías mecanicistas que se basan en la repetición y el refuerzo (2), yo los encuentro un buen apoyo para generar confianza en mis alumnos. Estoy de acuerdo con Zanón cuando describe estos métodos como demasiado estructurados, cuya falta de flexibilidad no les permite tener en cuenta las diferencias individuales, la parte emotiva o la creatividad de los estudiantes que intervienen en el aprendizaje (7, 8, 13)

No obstante, en mi experiencia docente los *drills* fueron de gran utilidad para alentar a mis alumnos a tener confianza, a aminorar la ansiedad lingüística que genera la producción oral y a desprenderse de la creencia de que no eran capaces de articular una oración correcta o bien pronunciada. Normalmente, comenzábamos la semana practicando ejercicios de repetición con un tema determinado de extrema sencillez y que ellos pudieran replicar en confianza y con un mínimo margen de error. Martin Sketchley cita a Jeremy Harmer para apuntar: “These days drilling and repetition which forms habits, and the methodology was to drive out possible mistakes [to create self-security] when learners try to acquire English, drilling supports learners to memorize lexical chunks and set phrases” (qtd. in Eltexperiences.com).

Durante mi experiencia como docente, pude observar que después de realizar los ejercicios de repetición sí se incrementaban las destrezas de expresión de los aprendices; además, se daban cuenta de que eran capaces, como lo mencioné previamente, de generar oraciones completas. Una vez logrado esto, la meta era incrementar el grado de complejidad de los ejercicios sugeridos por el propio libro de texto y así, más adelante, dar el salto a un posible círculo CAI más elaborado (véase ejemplos en **Anexo G**).

Siguiendo la planeación anual entregada a principios del ciclo escolar, trabajaba con el estudiantado para que fueran capaces de practicar *drills* mucho más complejos, con gramáticas más avanzadas que, como mencioné, servían para generar confianza en los aprendices al momento de la expresión oral. Aun así, a pesar de una buena práctica de ejercicios de repetición, cuando el miedo del alumno va más allá del temor a equivocarse y siente incapacidad de expresarse, la mente se le pone en blanco, le da taquicardia o le sudan las manos, se puede establecer que el alumno

podría estar experimentando ansiedad lingüística. Con todo y que Prado Aragonés afirma que “la exposición oral es una actividad muy útil para que los alumnos venzan su timidez a hablar en público” (165), Juan Francisco Chávez reconoce que cierto porcentaje de bloqueos en el aprendizaje de los estudiantes se debe a la ansiedad que representa la adquisición de un nuevo idioma:

Es inevitable que los estudiantes cometan errores, debido a que esto es parte del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera... Un 43.6% desea ser corregido al hablar y un 38.3% siente vergüenza al hablar en inglés. Es evidente que el habla es una habilidad productiva que consiste en emplear reglas gramaticales, elementos cohesivos, vocabulario y aspectos fonológicos que son necesarios para expresar correctamente nuestros pensamientos, entre otros mensajes. Por lo tanto, se podría atribuir este último porcentaje a la ansiedad que dicha actividad genera y que se manifiesta con aspectos como: aumento de la presión arterial, sudoración, evitar mirar a las personas que se encuentran alrededor. Según lo indica Ortega (2013, p. 200), la ansiedad “genera olvido de aquello que se preparó con anterioridad y hasta bloqueos, lo cual les ocurre a los estudiantes que presentan un nivel de ansiedad más alto”. (J. F. Gómez et al. 8)

A su vez, es de suma importancia que el profesor ponga límites claros para que estos índices de ansiedad no se incrementen en los alumnos. El docente debe poner toda su empatía y su buen manejo de grupo para que el CAI sea satisfactorio y resulte una actividad viable, libre de ansiedad y se lleve a cabo con mucho respeto. Ya lo destacaba Randy Howe: “Today when I think of discipline... I work under the assumption that if a class is well-managed, if students are continually engaged in a meaningful manner and treated as important individuals that they are, then in most cases minimal behavior problems will occur” (172).

Como parte significativa de mi docencia, las reglas de respeto, antes que las reglas de forma y contenido, son prioritarias. Se trata de ser conscientes como profesores de los efectos que puede tener el permitir a los alumnos quebrantar las reglas o acatarlas con gusto y respeto. Una humillación pública puede, sin lugar a dudas, bloquear el proceso de aprendizaje del estudiante. Las bromas discriminatorias, los apodosos peyorativos, las risas susurrantes en el salón de clases ante una intervención dubitativa de algún alumno durante la producción oral pueden generar experiencias angustiantes; entre las menores, sudoración en las manos, desmotivación, bloqueo de

memoria o la anulación completa de la participación espontánea y voluntaria. En un grado mayor, un descuido de esta índole por parte del profesor puede llevar a algunos alumnos a pensar en dejar la materia, a tener problemas más graves de ansiedad o desencadenar algún problema de conducta, sin mencionar que favorecería el estigma popular de que el aprendizaje de un idioma es, además de difícil, muy estresante.

En mi experiencia, el miedo a sentirse expuesto frente al grupo estuvo mayormente presente en los grupos de 5to grado de bachillerato, particularmente en ejercicios de preguntas abiertas o de cierta complejidad. En estos casos, los alumnos dudan tanto que es inevitable ver en sus caras la preocupación de ser juzgados severamente como tontos por los demás; se paralizan y son incapaces de hacer una búsqueda eficiente de recursos mentales e, incluso, emocionales.

2.5. Posibles causas de ansiedad lingüística dentro de las aulas de lengua inglesa

Coeficiente intelectual vs. inteligencia emocional. Es bien sabido que el coeficiente intelectual de una persona es sólo un factor que beneficia el aprendizaje; sin embargo, no es el único ni el más importante. Marisol Nuevo Espín cita lo que ya decía Platón: “La disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender” (Hacerfamilia.com). Igualmente, Elena Goñi resalta la importancia de integrar la inteligencia tradicionalmente concebida con la inteligencia emocional. En su trabajo de investigación, Goñi menciona cómo “en el campo educativo lo cognitivo ha sido considerado más relevante que lo afectivo. Sin embargo, el interés de la educación por los factores emocionales no es algo nuevo” (20) y reconoce que “las teorías de aprendizaje puramente cognitivas serían rechazadas a menos que asignaran un papel a la afectividad” (20).

Me gusta pensar que mi docencia ha tomado el camino de sumar y resaltar lo valioso de la afectividad en la vida del aprendiz de lengua inglesa:

Nancy Gibbs (1995) sugiere, por ejemplo, que apenas un 20 por ciento del éxito personal en la vida es atribuible al factor convencional de inteligencia o CI, coeficiente intelectual. En el mismo año Daniel Goleman popularizó el término de Inteligencia Emocional para referirse al conjunto de características-tradicionalmente desdeñadas por los expertos del rendimiento-responsables del restante 80 por ciento necesario para funcionar satisfactoriamente en los diferentes contextos del quehacer humano. (Chávez y Michel 20)

Puedo argumentar que el hecho de integrar a mi enseñanza el factor afectivo logró que mis alumnos se sintieran arropados por la misma dinámica del grupo, más seguros y, por lo tanto, menos ansiosos ante la expresión oral. Fue de suma utilidad trabajar con ellos valores como la empatía, la paciencia, la tolerancia a los errores propios y ajenos y que equivocarse era parte del proceso de aprendizaje. Todo ello resultó ser, para ellos y para mí, muy revelador.

El CAI por sí mismo permitía que los participantes hicieran contacto con lo que sentían al momento de la producción oral. El solo hecho de hacerlo consciente y escuchar que los demás participantes también experimentaban cierta ansiedad lingüística ante las actividades de *Speaking* ayudó en gran medida a generar un ambiente de empatía y solidaridad, mismo que se veía reflejado en la reducción de ansiedad. Un ejemplo revelador es la autoexigencia que algunos alumnos se imponen durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y que les promueve serios bloqueos ante la producción oral. En estos casos, los alumnos se hayan incapaces de participar en las actividades de *Speaking* debido a que la autoexigencia es tal, que no logran elaborar en sus mentes un discurso limpio, libre de errores de gramática, con fluidez exacta, sin titubeos, sin pausas y con una pronunciación impecable.

En muchas ocasiones, estas exigencias provienen de sus propias expectativas y estándares. No obstante, durante el aprendizaje de una segunda lengua, la perfección pocas veces es posible, pues, incluso en la elaboración de ideas completas en la lengua materna, puede haber distintos tipos de fallas, todo por el simple hecho de que somos seres humanos y no máquinas infalibles en nuestra expresión. Claramente la exigencia por parte de profesores o padres de familia es algo que afrontamos en algún momento de la vida académica como estudiantes. La presión que ejercen ante la obtención de notas perfectas puede nublar o demeritar el desempeño del estudiantado frente al aprendizaje. Es en este punto que el miedo a equivocarse se hace presente y es muy probable que se generen pensamientos como: “Yo no me puedo equivocar, siempre soy el mejor”, “No estoy seguro de la respuesta, siempre me equivoco” o “No soy bueno para esto”. Todos son pensamientos bloqueadores e impiden que el aprendizaje de la segunda lengua fluya de manera natural.

Jenny Cohen Asse, en su trabajo *La Autoexigencia como generador de Estrés, Angustia y Vacío Existencial*, nos comparte cómo “la autoexigencia puede convertirse en una fuente de poder que dicte de manera sentenciosa mensajes absolutos y arbitrarios, que niegan la posibilidad de errar, permanecer en la media, disfrutar o específicamente ser” (4). Con esto quiero señalar que los procesos de aprendizaje requieren humildad por parte del aprendiz. Es necesario ser

autocompasivos al momento de errar y reconocer con sencillez las ocasiones en que somos capaces de externar ideas perfectamente construidas. Tener claro que también habrá aspectos de nuestra formación en la que mostremos algunas deficiencias y poder reconocerlas para trabajar en ellas, se convierte en una fortaleza.

El verdadero talento, desde mi perspectiva, sería alcanzar metas extraordinarias habiendo transitado por el hermoso camino de aprender de los errores. Es parte de nuestra labor docente hacer al alumno consciente de que estamos frente al aprendizaje de una lengua, es decir, frente a un ente vivo y cambiante, algo que no puede ser rígido como una fórmula matemática. Debemos, como docentes, facilitar que el alumno sea compasivo con su propio proceso de aprendizaje y a la vez sea creativo y más libre con el uso y aplicación de la misma lengua.

La lengua es algo flexible que nos permite un sinfín de posibilidades al momento de comunicarnos; uno puede incluso comunicarse sin palabras. El profesor debe ayudar al alumno a desarrollar herramientas menos cognitivas, menos racionales y más conectadas con la naturaleza de su ser, de su necesidad innata de hacerse entender desde otro lugar que no sea necesariamente el intelecto. Según Prado Aragonés, el docente debe enseñar a sus estudiantes que pueden expresarse mediante “determinados comportamientos no verbales, como movimientos de cabeza, manos o mirada, que van asociados a los turnos de palabras en la conversación para indicar al interlocutor que queremos hablar, que renunciamos a nuestra intervención, que continúe o que hemos terminado de hablar y cedemos el turno a otra persona” (149).

El arte de la comunicación es algo que aprendemos desde que estamos en el vientre materno, es una habilidad que se desarrolla tan en silencio, tan dentro del inconsciente colectivo que, como lo apunta Aragonés, “si bien cada cultura tiene sus propios comportamientos no verbales que es necesario tener en cuenta cuando se aprenden otras lenguas, también hay determinados códigos no verbales que se han compartido socialmente en cualquier contexto comunicativo como el gesto de tener hambre, de querer dormir, de estar alegre o triste, etc.” (149). Sin que nadie nos haya dado una cátedra completa para entender estos códigos, los tenemos adheridos a la comunicación activamente, automáticamente.

Si desde nuestra labor docente logramos que el alumno tenga claridad de que la comunicación humana no se basa únicamente en el uso de palabras verbalizadas, racionalizadas y articuladas con la voz, sino que es un conjunto de recursos corporales y códigos no verbales como las pausas, los gestos, la mímica, y que dichos elementos no lingüísticos enriquecen el valor de la

comunicación oral, estaremos frente a alumnos más integrales, más espontáneos y menos enfocados en los procesos mentales del habla. De esta forma, los estudiantes serán capaces de comunicarse de manera efectiva con el uso de una serie de herramientas que les serán de gran utilidad en la vida fuera de las aulas.

Obstáculos emocionales y de personalidad. Otra causa de ansiedad lingüística que no podemos dejar de lado es, sin duda, la personalidad de los alumnos y que puede, en su momento, favorecer o entorpecer el proceso de aprendizaje. Personalidades tímidas, sobre todo, pueden entorpecer el desenvolvimiento de cualidades extraordinarias al momento de ser expuestas ante un público potencialmente juicioso, crítico y severo ante los errores. De acuerdo con Goñi:

Es importante que los profesores de idiomas contemplen la posibilidad de que determinados perfiles de personalidad pueden ser más vulnerables a experimentar ansiedad ante el aprendizaje de la lengua extranjera. Si bien, los docentes identifican que los rasgos de timidez e inseguridad pueden estar relacionados con este tipo de ansiedad, es conveniente que contemplen también la posibilidad de que alumnos con buena competencia en la lengua meta y una personalidad perfeccionista sean susceptibles de experimentar ansiedad lingüística. (431)

Puedo asegurar que los alumnos extrovertidos como, por ejemplo, Ian Butanda, alumno de 5to grado, son diestros ante el uso de recursos para el aprendizaje debido, entre otras variantes, a que no experimentan ningún tipo de ansiedad frente a ejercicios de *Speaking* ni durante las participaciones en general dentro de las dinámicas en clase. Butanda hacía uso de su simpatía e ingenio al momento que yo le lanzaba una pregunta complicada. Él, sin dudar, hacía una broma para distraerme y hacer reír al grupo entero mientras sus procesos mentales en acción buscaban en su memoria la respuesta. En el mejor de los casos, este perfil de alumno crea distracciones para que otros compañeros les digan la respuesta en medio de las risas.

La extroversión puede verse como una cualidad en los alumnos durante la expresión oral; sin embargo, es importante recordar que la comunicación requiere emisor, receptor y un mensaje, como lo detallaré más adelante. Cuando un alumno extrovertido necesita escuchar puede tener dificultad al lograrlo, pues toda su atención está en el habla y no en la escucha. Al contrario, cuando un alumno introvertido requiere esforzarse por hablar, puede sentirse presionado o incluso paralizado, como Eduardo Meraz, quien, en el mismo escenario planteado para Ian Butanda, se

sentía imposibilitado a responder a causa de las miradas que no despegaban los ojos de él. Meraz quedaba atónito y sin posibilidad de articular respuesta alguna. Con esto quiero resaltar que la personalidad de cada alumno pudo, en su momento, favorecer su proceso de aprendizaje y su ánimo de poner en práctica el *Speaking* o, por el contrario, volverlo una de sus peores experiencias escolares. Como dijo una vez Winston Churchill: “valor es lo que se necesita para levantarse y hablar; pero también es lo que se requiere para sentarse y escuchar” (qtd. in Ibo.org).

Es muy enriquecedor como docente percatarse de los recursos en los que hago hincapié, en tanto que son herramientas susceptibles de fortalecer en los alumnos una vez que las hacemos consientes. Eduardo era mucho mejor en los *drills* y en las exposiciones, pues las repeticiones se hacen de manera sistemática y, en el caso de las exposiciones, contaba con un tiempo determinado para preparar su discurso. No así en las preguntas abiertas, donde su proceso de aprendizaje se bloqueaba ante el factor sorpresa y la necesidad de hablar en público, teniendo en cuenta que la timidez puede ser un elemento de burla dentro de los grupos estudiantiles.

Hay alumnos que, por otro lado, libres de ansiedad lingüística, hacen un muy buen uso de cognados, juegos de palabras y/o expresión oral. Recuerdo a Montserrat Maraña de 4to grado, una alumna audaz y con buen dominio del idioma, pero que tomaba los cognados a modo de broma y, equivocadamente, provocaba risas y elaboraba simpáticas frases fonéticas como “pásame el *cuadernation*” o “¿Quieres un *heladation*?”, refiriéndose a “pásame el cuaderno” o “¿Quieres un helado?”. Me veía obligada e inspirada a usar estas pautas, que los mismos alumnos me proveían, para explicar de manera creativa el correcto uso y aplicación de ciertas partes de la gramática, en este caso los cognados, y poder inspirarlos a usar un vocabulario correcto dentro de las aulas. Según se explica en el blog del Anglo, una de las instituciones más serias en la enseñanza del inglés en México:

Aunque a algunas personas se les dificulta un poco el aprender inglés... una de las cosas que facilita su aprendizaje son los cognados que, en términos lingüísticos, son dos vocablos de lenguas diferentes que guardan similitudes fonéticas y léxicas. En términos más sencillos, los cognados son palabras que tienen el mismo origen etimológico, pero han evolucionado en cuanto a su fonética. Guardan aspectos similares como la ortografía, el significado y la pronunciación en dos idiomas. (“Cognados y falsos cognados”. Theanglo.mx)

Esto hace que la memorización de estas palabras sea más fácil; sin embargo, no dejaría de lado resaltar que los falsos cognados se refieren a palabras que comparten ortografía y fonética, pero su significado es distinto en otra lengua. Es por ello que resulta un poco más retador aprenderlos, pues pueden confundirse fácilmente por su similitud con nuestro idioma. Así, las bromas y juegos de palabras de Montserrat resultaron ser una herramienta poderosa para dar pauta a la explicación tanto de verdaderos como de falsos cognados.

Desafortunadamente, no todos los escolares cuentan con los mismos recursos ni con una buena memoria, de modo que, consciente de las distintas habilidades e inteligencias que poseían mis alumnos, el día que tocaba explicar los falsos cognados me daba a la tarea de planear con tiempo ejercicios que facilitaran su aprendizaje. Cuando la explicación era necesaria en un momento no planeado, me tomaba unos minutos para recordar alguna estrategia realizada previamente y así, ya fuera de una manera tradicional o muchas veces creativa, llevaba a cabo actividades que reforzaban el aprendizaje de los cognados o de cualquier otro tema que fuera necesario revisar de manera espontánea (véanse ejemplos en el **Anexo H**).

Referir algunas actividades donde se trabajaron las cuatro habilidades podría parecer un elemento aislado o poco relacionado con la actividad de la expresión oral; sin embargo, puedo dar testimonio de que reforzar el uso de palabras nuevas, el buen uso de palabras conocidas o el hecho de poder evitar algún error, fue algo que generó seguridad y confianza entre los estudiantes. De esa forma, los alumnos menos extrovertidos tuvieron oportunidad de participar, sin que haya existido mucho margen de error; al mismo tiempo, los alumnos con un alto grado de exigencia pudieron también relajarse por un momento.

Grupos muy reducidos y grupos muy numerosos, ambos causantes de ansiedad lingüística. “Las actividades que menos me gustan son la lectura en voz alta y exponer frente a mi grupo. Somos muchos, pronuncio horrible y siento cómo me tiembla la voz cuando hablo en inglés”: Vanessa Suarez, alumna de 6to grado, área I, excelentes calificaciones, nivel de inglés correspondiente a su nivel de curso, buena pronunciación. Paralelamente, la personalidad tímida de Vanessa le hace tener una idea errónea de su desempeño en la materia.

Muchos alumnos tienden a ponerse nerviosos durante participaciones frente a grupos grandes, pero, al mismo tiempo y paradójicamente, también ante grupos reducidos. Ahora bien, es importante mencionar que, en el caso particular de Vanessa, era mayor la ansiedad lingüística al

momento de compartir temas de índole personal que cuando se trataban temas impersonales. Vanessa realizaba participaciones mucho más naturales y libres de ansiedad cuando se hablaban temas de su interés y cuando contaba con mayor conocimiento. De aquí que, como lo mencioné en la introducción de este informe, sea de suma valía que los docentes hagamos planeaciones basadas en los intereses particulares de nuestros colegiales para así poner los cimientos de una educación basada en el individuo. Fue muy satisfactorio para mí hacer esos cambios en mis planeaciones y elegir temas de salud para los alumnos de área II, de cultura para los de área III o de arte y emociones para los alumnos de área IV. Increíblemente, los alumnos se sentían más seguros y menos ansiosos de hablar sobre lo que les gustaba y temas que dominaban con mayor facilidad y entrega.

“Me pongo ultra nervioso cuando la *teacher* me pregunta algo, somos tan poquitos que siento cómo todas las miradas están puestas en mí, como si todos estuvieran esperando a que me equivoque para burlarse”: Aldo Arce, 5to grado, alumno extrovertido, participativo, pero no le gusta el factor sorpresa; le es fácil participar cuando está seguro de la respuesta. Pese a todo, a finales de ese ciclo escolar, Aldo fue capaz de realizar participaciones mucho más seguro debido, principalmente, a dos factores. El primero, porque la burla entre compañeros se había reducido a su mínima expresión y, segundo, porque, a consecuencia de esa misma seguridad que genera un ambiente de respeto, los alumnos podían enfocarse en las actividades fortalecedoras de la habilidad de *Speaking* realizadas dentro de las clases, a partir de las cuales el temor a equivocarse se veía aminorado considerablemente.

Elena Goñi, en su trabajo doctoral, refiere algunas investigaciones en las que se afirma: “cuando las actividades orales eran realizadas en grupos reducidos la ansiedad lingüística de los aprendices disminuía y, por consiguiente, que constituyen un mecanismo efectivo para hacer frente a este tipo de ansiedad” (409-410). En mi experiencia, el trabajo en parejas y equipos de tres participantes como máximo fueron los más exitosos dentro de las clases. Los equipos de cuatro integrantes representaron, en diversas ocasiones, motivo de distracción, silencios mayores y una participación más limitada que cuando trabajaban menos alumnos por equipo. La retroalimentación que los estudiantes me dieron en su momento fue que se sentían más en confianza trabajando de uno a uno con casi cualquier integrante del grupo o con sus amigos más cercanos. En caso de ser amigos se sentían cómodos hasta en los equipos de cuatro participantes. Lo que rescato de esta retroalimentación es el hecho de que ciertos factores, como la confianza

puesta en el receptor de su discurso, les hacía sentir más seguros, confiados y mucho menos expuestos que con personas desconocidas, menos afines o, lo que es más, con compañeros con los que quizás no empatizaba mucho o no se habían dado la oportunidad de conocer.

Hasta este punto hemos mencionado sólo algunos impedimentos que bloquean la expresión oral en los alumnos al elaborar ideas completas en un idioma que no es la lengua madre. Estos imposibilitan al profesor para llegar a niveles más profundos de la enseñanza y la práctica de lengua en las aulas, de ahí “nuestra preocupación por el diseño de materiales que logren mantener o fomentar en los alumnos la motivación-emoción” (Rodríguez 85).

2.6 Aplicación de los círculos CAI

La idea de aplicar círculos CAI me ayudó en gran medida a resolver parte del desinterés que mostraban algunos estudiantes en las actividades de *Speaking* en pareja o en ejercicios propuestos por los libros de texto, cuyos temas usualmente no responden a la realidad de los alumnos. Incluso, los alumnos mostraban apatía por temas que yo consideraba serían de gran interés para ellos. Hacer una lista de temas en donde los alumnos eran tomados en cuenta y proponían temas de su interés ayudó en gran medida a que los CAI fueran exitosos dentro de mis clases. Debo admitir que la implementación de esta técnica tuvo uno que otro tropiezo, de los cuales ya he hablado anteriormente, detallando también cuáles fueron los factores que pudieron haber sido diferentes para que la actividad se realizara con éxito.

Todo esto, entre otros factores, me llevó a la tarea de buscar, encontrar, crear o adaptar alguna actividad que tuviera tal grado de interés en los alumnos que pudiera ser replicada al menos una vez por semana en la planeación de mis clases. Durante mi docencia, mientras laboraba para otro colegio incorporado a la UNAM, la coordinación nos solicitó tomar algunas horas de actualización para los docentes que impartíamos clases en el sistema de incorporación. Estas horas eran un requisito obligatorio para todos los docentes, sin importar la materia que impartiéramos. Yo elegí un módulo de cinco que completan el diplomado de “Desarrollo Humano aplicado a la educación media superior”, y lo encontré tan útil para mi docencia que decidí tomar el resto de los módulos por mi propia cuenta hasta completar todo el diplomado.

El propósito principal de terminar cada uno de los módulos fue tener una herramienta más para acercarme a una enseñanza afectiva. Gracias a ello, entendí que, como lo mencionan Marlene Chuc Maldonado y Hermilo Gómez Hernández:

El aprendizaje de una lengua es un proceso complejo que involucra al ser humano en su totalidad, al igual que cualquier otra experiencia, entran en juego los sentimientos y las emociones. Muchos estudiantes no son exitosos en el aprendizaje de un idioma dado que no han sabido manejar esta parte subjetiva. Lamentablemente en el área de la docencia no se considera importante el manejo de las emociones del individuo en el aprendizaje. (64)

Así bien, a partir de la búsqueda, tuve la satisfacción de encontrarme con teóricos, autores e incluso otros docentes que han tenido la inquietud compartida de basar su docencia en las necesidades específicas de los alumnos. Entender, con palabras de Gardner, “la sugerente idea de que existen diferentes capacidades humanas independientes, desde la inteligencia lingüística hasta la que supone el conocimiento de uno mismo, ha traído ya a innumerables educadores, padres e investigadores por el papel del individuo en este proceso” (1).

Recuerdo con gran satisfacción uno de los primeros CAI que implementé en el salón de clase con todos los grupos. El tema elegido fue: “¿Quién de tu familia es tu persona favorita?” Por tratarse de los primeros CAI me tocó participar en primer lugar con el grupo de 4to grado de nivel básico (véase mi pequeño discurso en **Anexo I**). Inmediatamente después de terminar mi participación, pregunté si alguien más quería compartir y, para mi sorpresa, más de un alumno tenía la mano levantada para participar. Acto seguido, bellas intervenciones orales comenzaron a escucharse dentro del CAI (véase **Anexo J**).

Al aplicar el CAI con los alumnos de 5to y 6to grado, me di cuenta de cuánto disfrutaban hablar de sus personas favoritas. En general, estos grupos ya producían participaciones más largas, más elaboradas y usaban vocabulario más adecuado para las descripciones y relatos de acuerdo con la temática del día y lo que estaban compartiendo (véase **Anexo K**). Evidentemente se cometían errores, pero era importante que yo, como profesora, dejara pasar las faltas que pudiera haber de gramática, pronunciación o, incluso, el mal uso de algunas palabras, pues en la actividad se notaba que estaban disfrutando romper con el miedo a hablar y cometer errores. Se estaban atreviendo a hablar con más fluidez, aunque con traspies, pero era justo esta falta de corrección repetitiva por mi parte la que hacía que se generara en ellos una sensación de seguridad y confianza,

de soltarse y atreverse a usar palabras que venían a sus mentes. Era ya en el ejercicio de *Writing* que podían ser corregidos y observaban cuáles eran sus áreas de oportunidad para conseguir un mejor manejo de la segunda lengua, tanto al oral como en lo escrito.

Alguna vez escuché que las ideas separan a los hombres, pero que las experiencias los unen. Desde mi observación, el comportamiento de los escolares dentro de los Círculos de Aprendizaje Interpersonal fomentó el entendimiento entre ellos. Por más diferencias que existieran, era imposible no observar su interés cuando alguno contaba su anécdota respecto a la temática del día. En cierta ocasión les pedí que eligieran un tema dentro de cinco propuestas escritas en el pizarrón (véase **Anexo L**). Los chicos eligieron hablar de la peor situación a la que se habían enfrentado y cómo la resolvieron.

Este círculo CAI en particular logró varios objetivos; principalmente, que los estudiantes rompieran el hielo frente al grupo y comenzaran a hablar de temas más íntimos, lo cual, sin duda, construyó puentes entre los participantes. Las diferencias se hicieron cada vez más tenues y se promovió el respeto y empatía entre ellos. Los escolares que exponían sus experiencias se sintieron escuchados y los que escuchaban se sentían conmovidos e inspirados a hablar de lo que les pasaba. Lograron empatizar con los demás y abrir puertas a la tolerancia, a la escucha atenta, genuina y sincera, pues las experiencias nos conectan de una u otra forma, nos tocan el corazón y apagan un poquito la razón, ayudando a que el alumno se sienta animado a seguir expresando sus ideas a pesar del idioma.

Es importante destacar que el uso de la lengua inglesa no fue un impedimento para que expresaran sus ideas. No intento minimizar las limitantes o dificultades que existieron al hacer uso de un idioma que no manejaban por completo, pero sí quiero poner énfasis en que fueron justamente estas actividades donde se promovió la expresión oral de la lengua extranjera las que facilitaron, con el uso de ciertas estrategias, el fluir del alumno.

Conclusiones

Los Círculos de Aprendizaje Interpersonal representaron una excelente herramienta para explorar los intereses de mis alumnos y así motivar la producción oral en el salón de clases. El perfil de los estudiantes ayudó en gran medida a que esto fuera posible. En primer lugar, debido a las condiciones muchas veces adversas en sus hogares, había una necesidad de hablar de lo que vivían en casa o en la propia escuela. En segundo, mi convicción de que la docencia debe ser un acompañamiento amable, afectuoso, basado en la escucha activa generó un ambiente propicio para que la actividad fuera un éxito en la mayoría de los casos en los que se aplicó la metodología.

En el caso de los alumnos de 6to grado, me di la oportunidad de mostrar un interés más cercano hacia ellos. Su comportamiento en general es mucho más maduro, pues están a punto de ser alumnos universitarios y pareciera que algo los invita a comportarse con más prudencia, además de sentirse más adultos y, por tanto, más distantes a la crítica burlona adolescente. Por mi parte, procuré validar ese sentimiento de madurez y tratarlos en consecuencia. Esto provocó que se mostraran más confiados de ser auténticos y sin temor a la crítica en lugar de una copia de sus iguales, por lo que las actividades de *Speaking* eran más fluidas y había un mayor interés de escucha y empatía. En los grupos avanzados la fase del eco fue muy motivante para los alumnos; les resultó muy gratificante poder corregir como si ellos fueran los maestros. Igualmente, el alumno en general se mostró mucho más comprometido y los resultados fueron maravillosos.

Finalmente, concluyo que la dinámica de los CAI en el salón de clases generó sentido de pertenencia. Somos seres sociales y nos gusta ser parte de un grupo, por lo que el acomodo de los pupitres en círculo fue, sin duda, un acierto para sentir dicha cohesión. A la edad se suma la necesidad de los adolescentes de ser aprobados por los demás. Dentro de los CAI, una actividad en donde no hubo correcciones directas o agresivas de mi parte, sino indirectas y muy sutiles, los alumnos sintieron aprobación incluso de sus mismos errores y estos se vieron más como un área de oportunidad en la cual trabajar que como una situación incómoda o embarazosa.

Todo en conjunto ayudó a desarrollar un sentido de comunidad en donde todos trabajamos por un mismo fin como equipo. Los alumnos no se desarrollaron solamente como individuos buscando el bien propio, sino que la actividad fluyó para el crecimiento de todos. Mi meta era

lograr una expresión oral exitosa libre de terrorismo académico y de ansiedad lingüística. Haber ayudado a que los alumnos desarrollaran la quinta habilidad del idioma, que es pensar en la lengua extranjera, fue muy gratificante. Con todo, me parece importante destacar que no se logró esta meta con la sola implementación de los CAI. La técnica por sí sola no obtuvo como resultado que los alumnos pensarán en inglés; para que esto sucediera, hizo falta mucho trabajo y esfuerzo, tanto de ellos como mío.

El uso y aplicación de otras técnicas de enseñanza como lecturas, videos, *drills*, adquisición de vocabulario, gramáticas, películas en inglés (algunas veces con subtítulos, algunas veces sin ellos), escuchar música, las actividades de los libros de texto, actividades extras como lectura de algún cuento, artículos de revistas, pasaje de alguna novela o charlas casuales que se tenían de ciertos temas cuando sobraban algunos minutos de clase fueron de gran ayuda a que el objetivo de motivar al alumno en la producción oral se lograra. Al final del año escolar el material didáctico que representa en sí mismo un CAI se sumó a mi insistencia en que los temas discutidos fueran motivantes y cercanos a los alumnos para que se comunicaran en la lengua meta y tuvieran la capacidad de generar discursos desde 10 segundos, hasta hermosas participaciones de más de un minuto y medio. Esto fue verdaderamente inspirador para ellos y gratificante para mí, pues se obtuvo como resultado el aprendizaje deseado en el salón de clases.

Para culminar este trabajo no encuentro palabras más exactas que las de Freire en su cuarta carta a quien pretende enseñar:

Es imposible enseñar, sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar... Es preciso atreverse, en el sentido pleno de esta palabra... que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última... Es preciso atreverse, aprender a atreverse... La de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero que rechaza la estrechez científica, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece. (26)

Me siento totalmente identificada con la meta de Freire de mantener la excelencia docente como un irrenunciable sueño. La mía ha sido una docencia llena de genuino y verdadero amor: amor por lo que hago, por lo que enseñé, por mis alumnos, por sus ideales, por los míos, por no

dejar de luchar en favor de una educación que vaya más allá de la erudición, del ego que aplasta, que separa, que atormenta y lejos, muy lejos del terrorismo académico. Estoy convencida de que el mundo actual no necesita sólo genios intelectuales, sino expertos del corazón que, con una buena dosis de humildad, compromiso, respeto y genialidad creativa, serán capaces de integrar e incorporar nuevas estrategias cada vez más humanas y menos centradas en el profesor como actor principal. Creo que con ello lograremos no sólo mejores aprendientes de la lengua inglesa, sino mejores seres humanos para hacer de este mundo un lugar mejor.

Bibliografía

- Baker, Colin. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. 3a edición. Great Britain, Multilingual Matters, 2001.
- Bertoglia Richards, Luis. “La ansiedad y su relación con el aprendizaje.” *Psicoperspectivas*, vol. 4, núm. 1, 2005, pp. 13-18.
- Chávez, Rosario y Sergio Michel. *El Maestro Facilitador*. Editora Norte-Sur, 2013.
- Chuc, Marlene y Hermilo Gómez. “Aprendiendo con amor: estrategias afectivas en el aula de lenguas.” *Experiencias en lenguas e investigación del siglo XXI*, coordinado por Ma. del Carmen Enriqueta Márquez Palazuelos et al., Universidad Autónoma de Baja California, 2016, pp. 64-73.
- “Cognados y falsos cognados”, *The Anglo Mexican Foundation*, 24 de agosto de 2021, theanglo.mx/blog/cognados-y-falsos-cognados/. Consultado el 14 de mayo de 2022.
- Cohen, Jenny. “La autoexigencia como generador de estrés, angustia y vacío existencial.” *Figura Fondo*, núm. 12, 2007, pp. 1-11.
- “Conoce las 4 áreas de la UNAM”, *Iknum Editorial*, 23 de marzo de 2022, iknum.com/areas-de-la-unam/. Consultado el 15 de junio de 2023.
- Crystal, David. *How Language Works: How Babies Babble, Words Change Meaning, and Language Live or Die*. Penguin, 1995.
- Cury, Augusto. *Padres brillantes, profesores fascinantes*. Grijalbo, 2004.
- Davies, Paul, y Eric Pearse. *Success in English Teaching*. Oxford UP, 2000.
- Escuela Nacional Preparatoria, *Plan de estudios 1996*, t. V, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.
- Fox, Kate. *Watching the English, The Hidden Rules of English Behaviour*. Hodder, 2004.
- Franco, Marco. “DO: Grupos T y Talleres de Sensibilización.” *LMT en Español*, 6 de diciembre de 2020, www.lmtonline.com/lmtenespanol/article/DO-Grupos-T-y-Talleres-de-Sensibilizaci-n-15780535.php. Consultado el 21 de marzo de 2023.
- Freire, Pablo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, 2010.
- Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós, 1995.

- Gómez, Juan Francisco et al. "Estrategias de aprendizaje y creencias sobre el idioma inglés: una aproximación correlacional en estudiantes universitarios." *Práxis Educativa*, vol. 16, 2021, pp. 1-17.
- Goñi, Elena. *La ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los grados universitarios de magisterio. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras. Estudio de caso en un contexto universitario español*. 2019. Universidad de Zaragoza – Zaguán, tesis doctoral.
- Horwitz, Elaine K., et al. "Foreign language Classroom Anxiety." *The Modern Language Journal*, vol. 70, núm. 2, 1986, pp. 125-32.
- Howe, Randy. *The Quotable Teacher*. The Lyons Press, 2006.
- Kasevish, Heidi. "El poder de los introvertidos." *Blog de la Comunidad del IB*, 25 de julio de 2016, blogs.ibo.org/blog/2016/07/25/el-poder-de-los-introvertidos. Consultado el 26 de marzo de 2023.
- Nuevo, Marisol. "La educación de las emociones, ¿moda o necesidad?" *Hacer Familia*, 22 de junio de 2022, www.hacerfamilia.com/educacion/educacion-emociones-ceu-moda-necesidad-20180507133638.html. Consultado el 26 de marzo de 2023.
- "Página principal." *Centro Universitario Patria*, www.cup.edu.mx. Consultado el 25 de abril de 2022.
- Parsons, Jenny. *Energy 1*. Pearson Longman Educational Limited, 2004.
- Parsons, Jenny. *Energy 2*. Pearson Longman Educational Limited, 2004.
- Parsons, Jenny. *Energy 3*. Pearson Longman Educational Limited, 2004.
- Parsons, Jenny. *Energy 4*. Pearson Longman Educational Limited, 2004.
- Prado Aragonés, Josefina. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid, Editorial La Muralla, 2004.
- Rodríguez Pérez, Nieves. "Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor." *Didáctica, Lengua y Literatura*, núm. 24, 2012, pp. 384-409.
- Sánchez Ruiz, Brenda Cristina. Reseña de *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* de Colin Baker. *Perspectivas Docentes*, núm. 61, 2016, pp. 59-60.
- Sánchez Lissen, Encarnación. "La Vocación entre los Aspirantes a Maestro." *Educación XXI*. núm. 6, 2003, pp. 203-222.

Sketchley, Martin. "Drilling and Repetition Workshop by Jeremy Harmer." *ELT Experiences*, 2022, eltexperiences.com/drilling-and-repetition-workshop-by-jeremy-harmer. Consultado el 26 de marzo de 2023.

Zanón, Javier. "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual." *Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 5, 2007, pp. 1-30.

Anexos

Anexo A. Temas de la metodología CAI original para abordar un círculo CAI.

1) Alguna vez que (me) sentí:

- importante para alguien
- no comprendido
- reconocido por alguien
- tratado de forma injusta
- rechazado
- atractivo para alguien
- con mucho coraje
- incapaz para expresar algo
- que perdí a alguien importante
- satisfecho

2) Alguna experiencia donde:

- hice algo que no quería
- hice algo que a todo mundo le gustó
- alguien se burló de mí en clase
- alguien me apoyó en un momento difícil
- quería algo, pero tuve que aguantarme sin conseguirlo
- alguien hizo algo que no me gustó
- yo era el único que sabía una respuesta
- ayudé a alguien que se estaba sintiendo mal
- me sentí forzado

3) Platicar sobre:

- lo que me gusta de mis cumpleaños
- lo que me gusta de la escuela
- algo que me preocupa en este momento
- qué deseo le pediría a la caja mágica
- cuál es mi actividad favorita en la escuela

Anexo B. Dinámicas realizadas para la elección de temas de los CAI en el aula de enseñanza de la lengua inglesa.

1. Algunas veces les solicité a mis alumnos que pensarán qué tema querían usar para trabajar. Les solicité que los escribieran en un pedazo de papel y los colocaran en una canastita para que las propuestas fueran anónimas. Se elegía un papel al azar y ése era el tema que se desarrollaba en el día.

2. Otras veces colocaba los temas en el pizarrón, escribía algunas ideas y ellos iban agregando a la lista temas de su interés. Al final, se votaba para elegir el tema.

3. De vez en cuando, hacíamos actividades más creativas, como jugar una ronda de basta y quien tuviera mayor puntuación elegía el tema del día. El juego era de manera individual y otras veces por equipos.

4. Hubo ocasiones en que los temas se elegían de formas divertidas, como hacer juegos de mímica; el grupo ganador elegía el tema después de un rato de diversión y entretenimiento.

5. Otra dinámica era darles 5 minutos para salir en grupos de 3 o 4 colegiales y preguntar algún tema a la secretaria, al conserje o a cualquier profesor que estuviera en la sala de maestros. Esta actividad les gustaba mucho porque podían ver la sorpresa de los adultos al pedirles que nos regalara un tema del cual hablar en clase. He de aclarar que esta actividad se llevaba a cabo con previo aviso a la coordinadora de preparatoria, a quien no siempre le agradaban mis modos poco ortodoxos de enseñanza.

6. Podía elegirse el tema después de escuchar un texto que encontraba interesante y que yo misma les leía. Podía ser de una revista, una plana de periódico o de algún libro que estuviera leyendo en ese momento. Hacía la lectura de algún párrafo e incluso de algún capítulo corto si notaba que el interés era sincero.

Anexo C. Temáticas generales y particulares

Ejemplos de temáticas generales:

- tecnología /videojuegos
- países y culturas
- redes sociales

- animales
- deportes
- música
- familia
- cine
- moda
- comida

Ejemplos de temáticas particulares propuestas por mí:

1. Tecnología

El primer celular que tuve fue...

2. Cultura

¿Qué aspecto de nuestra cultura crees que llama la atención de los extranjeros?

3. Redes Sociales

¿Cuáles son las redes sociales que utilizas? ¿Qué tipo de información compartes en tus redes?

4. Animales

Cuéntanos de tu primera mascota, en caso de no haber tenido ninguna, expón las razones.

5. Deportes

¿Qué piensas del uso de drogas para mejorar el rendimiento de los deportistas?

6. Música

¿Conoces el tipo de música que les gustaba a tus padres cuando tenían tu edad?

7. Familia

¿Sueles compartir tiempo de calidad con tu familia? / ¿Quién dentro de tu familia es tu persona favorita?

8. Cine

¿Si fueras el protagonista de una serie de televisión o de una película de cine, qué personaje serías? ¿Por qué?

9. Moda

¿Crees que tu forma de vestir te define?

10. Comida

¿Crees que en tu casa se come nutritivamente?

¿Crees que tu alimentación afecta tu estado de ánimo?

¿Qué piensas de la nueva ley de no vender comida chatarra dentro de las escuelas?

Anexo D. Pautas del ejercicio de *Writing* (escritura) para entrega al cierre de la actividad CAI.

A) Tener una extensión mínima de dos párrafos y máximo de una cuartilla.

B) Aplicar al menos cinco palabras del vocabulario aprendido en la unidad en la que nos encontremos.

C) Revisar el escrito después de realizarlo para poder identificar algunos errores que sean corregibles por ellos mismos.

D) Entregarlo impreso o con letra legible y con pluma negra para que las correcciones se observen mejor.

E) Una vez recibido el ejercicio corregido, el profesor lo revisa y, en caso de existir errores, los alumnos deben hacer las correcciones propuestas por el profesor y entregar nuevamente el escrito para que pueda registrarse como participación en la habilidad de *Writing*.

Anexo E. Ejercicios de repetición para alumnos principiantes.

Ejercicio A:

*Level 1 (Nivel 1) Este ejercicio es de mi autoría.

T: My favorite color is blue.

S1: My favorite color is pink.

S2: My favorite color is green.

*Level 2 (Nivel 2) Este ejercicio es de mi autoría.

T: My favorite color is blue, and my favorite animal is the fish.

S1: My favorite color is pink, and my favorite animal is the pig.

S1: My favorite color is green, and my favorite animal is the frog.

*Level 3 (Nivel 3) Este ejercicio es de mi autoría.

T: My favorite color is blue, and my favorite animal is the fish, what about you?

S1: My favorite color is pink, and my favorite animal is the pig, what about you?

S2: My favorite color is green, and my favorite animal is the frog, what about you?

Ejercicio B:

*Level 1- (Nivel 1)

T: Italy is famous for its pasta.

S1: Japan is famous for its sushi.

S2: Mexico is famous for its tacos.

*Level 2- (Nivel 2)

T: Italy is famous for its pasta, but I don't really enjoy it / like it.

S1: Japan is famous for its sushi, but I don't like it.

S2: Mexico is famous for its tamal, but I don't really enjoy it.

*Level 3- (Nivel 3)

T: Italy is famous for its pasta, but I don't really enjoy it / like it. I prefer...pizza.

S1: Japan is famous for its sushi, but I don't like it. I prefer ramen.

S2: Mexico is famous for its tamal, but I don't really enjoy it. I prefer tacos.

Anexo F. Estrategias para la enseñanza de verdaderos y falsos cognados.

1. Alguna vez pedí a mis alumnos que hicieran un rap y que incluyeran en la canción el falso cognado, además de explicar el verdadero y el falso significado. He de mencionar que esta actividad fue altamente efectiva.

2. Buscar las palabras en el diccionario y escribir alguna oración con el uso adecuado de dicha palabra. Estas actividades no resultan muy atractivas para el alumno, pero sí que son efectivas si se hacen con atención.

3. Presentar palabras con imágenes, *flash cards*, gestos o mímica, acciones demostrativas, señalando objetos reales y escribiendo la palabra en cuestión sobre el pizarrón. Recordemos que hay alumnos cuya memoria visual facilita su aprendizaje.

4. Escribir en grande el falso cognado, ocupando al menos un cuarto de hoja en sus cuadernos y remarcarlo con 5 colores diferentes para, finalmente, ilustrarlo en algún lado cercano a la palabra. Aquellos con talentos artísticos y creativos disfrutaban mucho esta actividad.

Anexo G. “¿Quién de tu familia es tu persona favorita?”

“My favorite person is my Granny, she cooks delicious dishes for lunch. She is 90 years old; she knows a lot about life and ancient medicine based on herbs, although she doesn’t know how to write nor how to read, she prepares the perfect tea or food for us to alleviate our sicknesses. She didn’t attend college because when she was a child, girls weren’t allow to go to school, I always have a great time when I am with her, I admire and love her so much”.

Anexo H. Ejemplos de participaciones dentro de mis primeros CAI en los grupos de 4to grado de preparatoria.

Participación 1

T: Okay, Emiliano, who is your favorite person?

S1: “My favorite person is someone I trust, and I know he would give everything for me, he is someone who has taught me many things and above all who gives me a lot of love, he is my dad.”

T: Good! Thank you, Emiliano.

Participación 2

T: Paola, who is your favorite person?

S2: “My favorite person is my sister because she is so funny, and she makes me laugh. She has curly hair and brown eyes, she...How do you say “no se parece a mí”?

T: She doesn’t look like me.

S2: “My favorite person is my sister because she is so funny, and she makes me laugh. She has curly hair and brown eyes, she doesn’t look like me but we are good friends. I don’t like her boyfriend, he has bad manners, besides she is so pretty, and he is so ugly.

T: Good! Thank you, Paola.

Participación 3

T: Ricardo, who is your favorite person?

S3: My favorite person was my gran dad, he died last year, and I miss him so much, he was one of my best friends. He used to tell my sister and me interesting stories about his childhood, he was from Corea and he told us how did he met my gran mom and stories about them. He also cooked interesting dishes so different from the ones that are prepared in Mexico. I don’t have a favorite person now in my family, he was the best member from my family.

T: Good! Thank you, Ricardo.

Anexo I. Ejemplos de participaciones dentro de mis primeros CAI con grupos de 5to y 6to grado de preparatoria.

Participación 1

T: Who wants to start sharing an experience?

S1: Me, teacher!

T: Okay, we are listening.

S1: It’s difficult to choose your favorite person, you have to think about someone who joins together many factors to become your favorite person, but mine would definitely be Rodrigo, my cousin, I chose him because he was the first person that came to my mind despite that there are many people with whom I have a good time, I feel happy with them but is not the same as when I am with Rodrigo. We have known each other from a very young age and getting along so well from the beginning. Fun, trust, and affection have not stopped growing. The fact of being present in the best and worst moments of my life and because he is always available for me to pass time together, without matters the activity, makes him someone very special for me. He became my best friend from a very young age and I don’t think this friendship will never end, I know that this

period of time our friendship will only be stronger and that is why he is my favorite person. No matter what happens I know that we will be for each other as brothers.

Participación 2

T: Who wants to be the next?

S2: Me, teacher!

T: Ok, we are ready to listen to you.

S2: It was during my last holidays with my family, I was swimming in the sea and I almost drowned, it was little by little without realizing that the waves dragged me until I got quite far, the sea was getting more dangerous, I started to be really scared and stop thinking clearly because as much as I tried to swim back to the shore, I just was more and more far away. I was swimming with my brother, he stayed close to me instead of leaving me alone and instead of going to ask for help. I do not know if it was the correct action, but for me was perfect, because I was, at that point, frightened of dying. I just remember him saying to me “be calm” “don’t be panic” he really achieves to calm myself. I tried to shout to my aunt who was with my grandma at the shore, but they didn’t hear me, later I knew that even my aunt didn’t hear us, she notice I was swimming, but I couldn’t return. She immediately after noticing something was wrong, she run towards the lifeguard to ask him for help. Those minutes were the longest moments in my life. The way I was able to stay calmer while the lifeguard arrived to help me was swimming facing the sun and floating, breathing through my nose. It was not easy, but I did it. The lifeguard finally arrived and help us to go out of the sea. It was the worst moments in my life.

T: Thanks, Andrei. It really sounds as a bad experience. Thank God you are alive.

Participación 3

S3: Teacher, I can talk about my worst experience this year.

T: Yes, Steph, please start whenever you feel comfortable.

S3: Since this school year started, I have come and gone to school by myself on public transport and everything was good, but last month when I was coming back home, I was on the metro and saw a man looking at me funny. I felt uncomfortable but just ignored him, but when I had to change lines, I noticed he was following me!

I was scared, but not sure what to do, I even doubted myself and thought that maybe I was paranoid... but when I looked back, he was behind me and looking at me. I walked faster and started getting nervous because whenever I moved, he followed. Until I started getting worried for real, he was closer than before and couldn't take it anymore. I searched for a policeman and found one near an entrance, I told him about the man, who was looking at me from a distance and when the policeman started walking towards the weird man, he walked away and went to the boarding area and got on the next train. I waited there a few minutes and then went home. It has been one of the scariest experiences I have had.

T: Thanks Steph. I think asking for help was the best you can do in these kinds of experiences; I feel happy you were safe at the end.

Anexo J. Cinco temas propuestos escritos en el pizarrón. Elegir uno para dinámica del día.

1. ¿Cuáles son tus intereses y gustos principales?
2. Relata el día más feliz de tu vida y por qué te hizo tan feliz.
3. ¿Cómo te describes a ti mismo y cómo crees que te perciben los demás?
4. Relata la peor situación a la que te hayas enfrentado y cómo lograste resolverla.
5. ¿Con cuál personaje histórico te sientes identificado y por qué?