



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MÉXICO**

FACULTAD DE LENGUAS

**EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA ENSEÑANZA DE
UNA SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DE UN TEXTO
LITERARIO**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

PRESENTA

L.L.I. LILIA SULEMA BÓRQUEZ MORALES

DIRECTORA DE TESIS

D. L. CLARA CECILIA URIBE HERNANDEZ

TOLUCA, MÉXICO

SEPTIEMBRE 2011

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I. Aprendizaje autónomo	3
1.1 Aprendizaje	3
1.2 Aprendizaje autónomo	9
1.3 Estilos y estrategias de aprendizaje	14
1.3.1 Estilos de aprendizaje.....	14
1.3.2 Estrategias de aprendizaje	15
1.3.3. Vínculo entre estrategias de aprendizaje	16
Capítulo II. Nivel de lengua inglesa	19
2.1 Definición de la lengua y su nivel	19
2.2 Medición del nivel de lengua	21
2.2.1 Significado	21
2.2.2 Instrumentos	22
2.2.2.1 Opciones	23
2.2.2.2 Elección de TOEFL	35
Capítulo III. El texto literario en el proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas	37
3.1 Porqué un texto literario	37
3.2 <i>Sylphs, finding the path</i>	40
3.3 Justificación del texto.....	44
3.4 El texto literario y el nivel de lengua	46
3.4.1 Cómo se ajustó el texto al nivel de lengua	46
3.4.2 Vocabulario	47
3.4.3 Actividades	47
3.5 El texto literario y el aprendizaje autónomo	48
3.5.1 El uso de textos literarios para el aprendizaje autónomo	48
3.5.2 Actividades que promueven el aprendizaje autónomo con un texto literario	48
3.5.3 El uso de textos literarios para el aprendizaje autónomo y de la lengua inglesa	49

Capítulo IV. Metodología	50
4.1 Tipo de estudio.....	50
4.2 Hipótesis	51
4.3 Variables	51
4.4 Contextualización del estudio	51
4.5 Sujetos	52
4.5.1 Grupo de maestros	53
4.5.2 Grupo de alumnos	53
4.6 Instrumentos	54
4.7 Tratamiento.....	65
4.8 Diseño de relación de instrumentos y sujetos	91
4.9 Procedimiento de análisis de los datos	92
Capitulo V. Resultados y análisis	96
5.1 Revisión de resultados de nivel de lengua	96
5.2 Revisión de resultados de aprendizaje autónomo	106
Discusión	114
Conclusiones	117
Referencias	119
Anexos	124

Introducción

El campo de la enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras es vasto y ha sido estudiado por varios años. Sin embargo, existen todavía factores en los cuales se puede realizar mayor trabajo para obtener mejores beneficios para el alumno. Tal es el caso del uso de material literario para promover el aprendizaje autónomo, al mismo tiempo que es un auxiliar en la mejora de las habilidades de la lengua inglesa para el alumno.

En el presente estudio, se analizan diferentes visiones del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y las diferentes características de cada alumno así como diversos tipos de actividades y estrategias incluidas en un texto literario, que permiten que el alumno mejore en su nivel de lengua inglesa como lengua extranjera, al mismo tiempo que desarrolla habilidades y métodos de trabajo que le permitirán encaminarse hacia una autonomía de aprendizaje en su vida diaria.

El objetivo del estudio es elaborar una propuesta de actividades que promuevan el aprendizaje autónomo, así como el mejoramiento de las habilidades en la lengua inglesa, mediante el uso de literatura, también comprobar en una situación real si el material arroja los resultados que se hipotetizan.

El material a usar es *Sylphs, finding the path*, un texto de creación propia, de literatura fantástica diseñado con propósitos académicos para un nivel de dominio de lengua *upper-intermediate*. Este material se compone de una historia dividida en 7 capítulos, un CD que contiene el audio de la historia y un cuaderno de trabajo para el alumno.

Para presentar resultados cuantitativos se efectúan dos mediciones, una del nivel de lengua inglesa con un examen estandarizado (TOEFL) y una de las estrategias de aprendizaje autónomo del alumno de creación propia. Se trabaja con dos grupos, experimental y control. Ambas mediciones se realizan antes y después de la aplicación del tratamiento al grupo experimental con las actividades propuestas, en ambos grupos.

En realidad lo que se busca con este trabajo es hacer una propuesta que no exista en el mercado, la cual pueda ser una herramienta útil tanto para el docente como para el alumno de lengua inglesa, y que, además de ser un apoyo en el aprendizaje de la lengua, también le proporcione al alumno el beneficio de desarrollar estrategias que le permitan mejorar su desempeño como aprendiente a lo largo de toda su vida.

El presente trabajo inicia con un marco teórico que proporciona, en tres capítulos, una visión general de los conceptos claves del trabajo como son el aprendizaje autónomo, la lengua inglesa en conjunto con su descripción detallada, algunos de los métodos para medir su nivel y el texto literario como herramienta auxiliar en la enseñanza de la lengua inglesa. De la misma manera, se presentan las aportaciones personales de dichos conceptos.

El siguiente capítulo explica la metodología que se sigue en el trabajo, desde el diagnóstico inicial con alumnos y docentes hasta la aplicación del tratamiento, pasando por la aplicación de instrumentos de medición de lengua inglesa y aprendizaje autónomo antes y después de la aplicación del tratamiento.

El quinto capítulo condensa los resultados obtenidos de las pruebas previas y posteriores a la aplicación del tratamiento con el texto literario de creación propia, al mismo tiempo que presenta un análisis detallado de los resultados obtenidos.

Finalmente, se incluye un apartado con la discusión de los resultados, sección en la que se contrasta lo observado durante el estudio con las ideas propuestas por los autores expuestos en los tres primeros capítulos, lo cual da pie a proponer tanto conclusiones como propuestas de estudios posteriores, en una última sección de trabajo.

CAPITULO I

Aprendizaje autónomo

El presente capítulo introduce los conceptos básicos que se utilizan en este trabajo. Como primer punto se refiere al aprendizaje en su concepción general, a continuación tratará el aprendizaje autónomo, su definición, la utilidad que tiene dentro del salón de clases y los beneficios que presenta. Posteriormente, se revisarán algunos estilos de aprendizaje y estrategias de acuerdo con diferentes autores y se propondrá el enlace que tienen estos estilos con el aprendizaje de una lengua extranjera. Finalmente, se propondrá una definición propia obtenida del conjunto de las definiciones expuestas.

Rogers en 1989 proclama que solo aquel que ha aprendido a aprender se puede considerar como un hombre educado, pues es un ser que puede adaptarse a los cambios; que se da cuenta de que ningún conocimiento es cierto y entiende que exclusivamente el proceso de saber la manera de encontrar el conocimiento que busca le dará esa certeza.

1.1 Aprendizaje

Hoy en día, nuestro sistema educativo se enfrenta a una serie de nuevos paradigmas, consecuencias de los cambios que han traído consigo la evolución tecnológica y la expansión mediática. Esto ha provocado situaciones que anteriormente se consideraban inexistentes o por lo menos muy lejanas, las cuales sobrevienen como consecuencia de cambios de mentalidad, visión y perspectiva, originados por la creciente evolución tecnológica y mediática. Para hacer frente a esto, Garza (2000: 5) indica que “la educación en el presente y el futuro inmediato requiere centrar sus esfuerzos en promover el desarrollo de habilidades de auto aprendizaje”, ya que sólo aprender temas o contenidos, como se ha venido haciendo en la tendencia educativa de años anteriores, parece no proporcionar a los aprendientes las herramientas necesarias para enfrentarse a los requerimientos de una sociedad tan cambiante.

En las últimas décadas, ha habido un auge muy importante por parte de todo el sistema educativo en el cual algunos expertos y especialistas se han avocado a la investigación del aprendizaje en sí, tomando al aprendiente como el centro del proceso, en lugar de enfocarse en el docente como se había hecho en años anteriores. Uno de los grandes problemas con los que se enfrenta la educación desde tiempos lejanos es que cuando un conocimiento no es significativo, aplicable o al menos interesante, no se logrará una permanencia de lo que está adquiriendo el aprendiente.

Al hablar de aprendizaje es necesario saber qué entendemos por el término aprender y qué procesos involucra, pues de otra manera podemos guiar nuestro estudio hacia donde no queremos; debemos tener en cuenta que aprender significa construir una estructura o reconstruir el proceso del conocimiento que estamos adquiriendo (Aebli, 2001) o se puede definir en palabras de Garza (2000: 14) como “el proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos, adopta nuevas estrategias de conocimiento y acción”

Algunos autores como Keefe (1979) indican que el aprendizaje se refiere a los comportamientos cognitivos, afectivos y psicológicos que sirven como indicadores de lo que percibe el aprendiente. Es decir, aprender es comprender un hecho, captar su estructura esencial, conocer los nexos al interior de una red de relaciones o tener a la mano la aplicación de dicho conocimiento de acuerdo con los momentos y las situaciones en los cuales se tiene que aplicar.

Entre la variedad de autores que escriben sobre el aprendizaje en sus propios términos, como Rue (2009), Contijoch (2004) y Keefe (1979) entre otros, en general se puede apreciar un acuerdo en el hecho de que siempre hacen referencia al proceso mediante el cual se adquiere el conocimiento.

Al mismo tiempo, se puede observar que la concepción de aprendizaje es uno de los puntos más importantes en el uso y aprovechamiento que tiene el aprendiente de este conocimiento; de la misma manera y aún con mayor relevancia, para el presente proyecto, encontramos los estilos de aprendizaje y sus elementos.

Asimismo, puede observarse una concepción diferente del aprendizaje en términos de cómo desarrollamos la memoria, pues de acuerdo con Tulvig (s/f en Garza, 2000) existen dos tipos de memoria, la memoria episódica y la memoria semántica. A continuación se presenta una tabla de las principales características de cada una de estas memorias.

Memoria episódica	Memoria semántica
Organización espacial y temporal	Organización conceptual
Referencias autobiográficas	Referencia cognoscitiva
Gran interferencia y olvido	Escasa interferencia
Retiene información aprendida	Recupera información no necesariamente aprendida
Sin capacidad inferencial	Con capacidad inferencial
Retiene eventos	Retiene conocimientos

Tabla 1.1 Tipos de memorias propuestas por Tulvig (s/f)

Debido a que en el presente trabajo se busca que el aprendiente desarrolle su memoria semántica y no solo la episódica, nos enfocaremos a enumerar los beneficios de la memoria, pero solamente sobre el aspecto semántico. En este caso, los aprendientes reciben información de diferentes fuentes y a través de diferentes medios. Sin embargo, no se logra una retención de lo que se recibe debido a que el aprendiente no está preparado para “organizar información de manera efectiva” (Garza, 2000: 25).

A lo largo del tiempo, han existido diferentes enfoques desde los cuales se ha estudiado el aprendizaje. A continuación se presentan algunos de los más reconocidos, con sus preceptos y propuestas:

	Conductismo	Esquemas	Piaget	Bruner	Vigotsky	Ausubel
Tipo de razonamiento	Inductivo	Inductivo	Deductivo / inductivo	Inductivo	Deductivo / Inductivo	Deductivo
Función de los procesos cognitivos sobre el conocimiento	Procesamiento para memorizar	Procesamiento para establecer analogías, memorizar	Construcción	Reestructuración	Reestructuración	Reestructuración
Tipo de teoría cognitivista	Asociacionista	Asociacionista	Organicista	Organicista	Organicista	Organicista
Resultado del aprendizaje	Copia de la realidad	Copia de la realidad con un mínimo de construcción	Construcción del conocimiento	Reconstrucción	Reconstrucción	Reconstrucción
Tipo de teoría cognitivista	Aprendizaje como producción	Esquema o red semántica	Equilibrio cognitivo	Descubrimiento del conocimiento	Aprendizaje por medición	Aprendizaje significativo

Tabla 1.2 Teorías cognoscitivas del aprendizaje, adaptado de Garza (2000).

Lo que se presenta en la tabla se puede explicar de la siguiente manera (Garza, 2000):

De acuerdo con la tabla 1.2, en el conductismo existe un razonamiento inductivo enfocado a la memorización, lo cual pretende hacer una copia de la realidad, mientras que a partir de Piaget (1970) o Bruner (1983), el proceso hace un mayor énfasis en la construcción y reconstrucción del conocimiento. De la misma manera hay cambios en el aprendizaje, mientras que en el conductismo se ve como una copia de la realidad y no hay proceso de creación; a partir de Piaget (1970) ya se inicia la reconstrucción del

mismo y hay un reconocimiento del aprendizaje cuando se observa en el aprendiente un cambio de conducta. De acuerdo con Robert Meger en Woolfolk (1990), en este camino del aprendiente debe haber dos elementos tomados en consideración como son la conducta del estudiante y las condiciones de actuación, pues no es posible observar aprendizaje si se toma en cuenta sólo uno de los criterios.

Garza (2000) indica que el criterio mínimo de aceptación del movimiento cognoscitivista sostiene que el aprendizaje se orienta a sustentar que todo cambio de conducta tiene un trasfondo interno al sujeto, el cual es la base de todo proceso cognitivo.

La teoría del aprendizaje por el equilibrio de Piaget (1970) señala que el aprendizaje se logra a través de la construcción del conocimiento, existen estructuras básicas mentales para todos, el tipo de desarrollo que tengan estas estructuras está influenciado por muchos factores como la personalidad o la trayectoria académica y es un proceso.

Piaget (1970) en Garza (2000) propone que el proceso de aprendizaje se da mediante tres fases:

- a) Asimilación: tiene la función de darle un sentido a los datos percibidos a partir de los conocimientos ya adquiridos.
- b) Acomodación: en esta fase, los esquemas mentales se reestructuran y sufren un cambio debido a la influencia de la información nueva.
- c) Equilibrio: es el balance que se genera cuando los datos y las estructuras mentales se corresponden.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1983) el aprendizaje se da a través de procesos por descubrimiento, el aprendizaje se fundamenta en el razonamiento inductivo, hay gran participación del estudiante en el proceso.

La propuesta que hace esta teoría postula que:

- a) El aprendizaje por descubrimiento se basa en la inducción

- b) El sujeto percibe materiales, datos, organizados con el propósito de generar un aprendizaje que se construya a través del descubrimiento.
- c) El aprendiz formula hipótesis, establece relaciones.
- d) Se espera que el aprendiz haga generalizaciones.

En la teoría del aprendizaje de Vigotsky (s/f), este señala que el aprendizaje necesita elementos mediadores y que esta mediación se da mediante signos. Este proceso se ve como algo interno y la teoría está enfocada hacia el conocimiento científico, por lo que se busca un razonamiento deductivo de todo conocimiento.

La propuesta de Vigotsky (s/f) en esta teoría incluye:

- a) Fase de cúmulos no organizados: primero pasa por una fase donde se perciben estímulos, pero no se ha alcanzado una comprensión completa.
- b) Fase de complejos: se tiene, además de la identificación de datos, un cierto significado
- c) Conceptos. Se adquiere el significado real de lo que se ha recibido y percibido.

La teoría del aprendizaje por recepción de Ausubel (1968) propone que el aprendizaje viene de la recepción de información, por lo que el razonamiento es deductivo y se busca alcanzar el aprendizaje significativo. La propuesta que realiza se presenta al aprendiz con conocimiento semántico y procedimental mediante ejemplos y se espera que hagan uso de este conocimiento en la solución de problemas.

Después de analizar la visión de diferentes expertos en el aprendizaje como Piaget (1970), Garza (2000) o Contijoch (2004), en el presente trabajo el aprendizaje se tomará como el proceso de recibir información e interiorizarla de tal manera que se logre una construcción de conocimiento posterior.

Si bien, en este apartado se han presentado tanto definiciones como acepciones del aprendizaje en general, las visiones de diferentes autores y los puntos de relevancia para este proyecto, el tipo de aprendizaje que aún no está muy difundido en nuestro

sistema educativo, y que hoy en día es considerado como una paso hacia el mayor aprovechamiento del conocimiento por parte de los aprendientes, es el aprendizaje autónomo.

1.2 Aprendizaje autónomo

“El sujeto que aprende a aprender ya no es un ser pasivo que recibe estímulos y responde a los mismos de manera mecánica” (Garza, 2000, 41), pues cuando esto ocurre el aprendiente ya no depende de quién o cómo le dan el conocimiento, sino que éste es capaz de interpretar el conocimiento que se le está dando, así como de discernir si viene de una fuente confiable o no.

Para desarrollar habilidades necesarias de independencia y control sobre su proceso de aprendizaje, se observa una coincidencia en el hecho de que los aprendientes deben reflexionar acerca de su propio aprendizaje, estar conscientes acerca de cómo aprender y practicar el auto-cuestionamiento, además de practicar diversas estrategias para aplicarlas selectivamente en la ejecución de ciertas tareas, “los estudiosos en el área coinciden en que los estudiantes deben ser guiados para pensar y controlar la manera en la que realizan las tareas” (Garza, 2000) para encaminarlos hacia el proceso de autonomía.

Aunado a lo anterior, Carmen Contijoch (2004) menciona que la autonomía tiene como una de sus prioridades lograr que el aprendiente tome la responsabilidad de su aprendizaje y hacerlo reflexionar acerca de los procesos involucrados en el logro de este proceso de forma efectiva; una idea que, sin duda, sería el ideal de todo docente, de todo aprendiente, de toda institución educativa y finalmente de todo un sistema de educación de un país. Sin embargo, dentro de nuestro sistema educativo esto es algo que está lejos de alcanzarse. Nuestros aprendientes no son autónomos en su proceso de aprender ni en su desarrollo, lo cual conlleva que en su actuar laboral se vean enfrentados a dificultades que a veces no pueden superar.

Es por esto que dentro de este proyecto el aprendizaje autónomo ocupa un lugar de suma importancia, pues es lo que se pretende alcanzar a través de la propuesta de material que aquí se ofrece.

Son varios los autores como Contijoch (2004), Aebli (2001), o Monereo et al. (2008) que ofrecen definiciones sobre este término, entre ellos algunos mencionan que el aprendizaje autónomo supone dominar determinadas estrategias para aprender, es decir, ser capaz de tomar decisiones conscientes y dentro de un cierto contexto con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje que se buscan. Es muy importante recalcar que adquirir la estrategia no es saber los pasos que se tienen que seguir cuando se presente un problema, tampoco es memorizar los tipos de soluciones que puede haber o enumerar los métodos que pueden ser útiles al momento de analizar una situación. Alcanzar un aprendizaje autónomo es saber cómo y cuándo es necesaria cada una de estas operaciones, de estos pasos a seguir, de dichos métodos para abordar el problema que se está enfrentando en el momento. De la misma manera, ser un aprendiente autónomo es poder ir más allá de lo que se ha memorizado, creando soluciones nuevas a partir de conocimientos previos es decir, que éste pueda buscar técnicas nuevas para adquirir el conocimiento que aún no se tiene.

A continuación se presenta un listado de procesos y acciones que son considerados importantes al momento de buscar un aprendizaje autónomo. Aebli (2001) y Monereo et al. (2008) comentan que para lograr ser un aprendiente con autonomía es necesario:

1. Comprender por sí mismos fenómenos y textos.
2. Ejercitar actividades independientemente, de tal manera que se pueda manejar la información mentalmente y de forma independiente.
3. Poder establecer un contacto con ideas, conceptos e información nueva dentro de un contexto personal.
4. Buscar dentro de sí mismo la motivación para seguir aprendiendo sin necesidad de que le sea proporcionada por el docente o por la institución.

5. Planear por sí mismo acciones y soluciones a los problemas con los que se enfrenta en situaciones desconocidas.
6. Poder formular auto-instrucciones de aprendizaje dentro de las direcciones que se le están proporcionando en el aula.
7. Tener una comprensión, si no total, al menos sí necesaria del problema con el que se está lidiando.
8. Tener la capacidad de planear, desarrollar y finalizar un proceso al mismo tiempo que se da una evaluación personal de cómo se lleva a cabo dicho proceso y los resultados que se están obteniendo. (Monereo et al., 2008:45)

La parte donde uno se observa a sí mismo y examina los resultados del problema al que se ha enfrentado y las decisiones que se han tomado o que son tomadas al respecto, es un factor decisivo que indica progresivamente la conciencia del aprendizaje. Es necesario, pues, que un aprendiente autónomo juzgue el desarrollo de sus propios procesos de tal manera que pueda aplicar el resultado de los procedimientos propuestos a problemas que puede enfrentar en el futuro.

La intención de buscar el aprendizaje autónomo es lograr que, de alguna manera, el aprendiente aprenda a aprender, que aprenda a adquirir su propio conocimiento, que aprenda a no necesitar de alguien que lo guíe sino que él busque sus propias soluciones ante los problemas que enfrenta. El aprendiente debe poder aplicar procedimientos correctos de aprendizaje al trabajo no sólo cuando se le solicita dentro del aula, sino que también debe poder hacerlo en los problemas y situaciones que enfrentará.

Es muy claro que el conocimiento, por sí mismo, puede alcanzar naturalmente diversos grados de profundidad, sin embargo, una vez que se logra una autonomía en el aprendizaje, el aprendiente puede tener una imagen de cómo funcionan las cosas cuando se involucra en el estudio o en la adquisición de un conocimiento.

Monereo et al. et al. (2008) indican que la autonomía en el aprendizaje es la facultad de tomar decisiones que permiten regular el propio aprendizaje para aproximarse a una

determinada meta, bajo unas condiciones específicas que fomentan el contexto de aprendizaje.

Desafortunadamente, en nuestro sistema educativo, el aprendizaje autónomo o la autonomía del aprendizaje no es una de las mayores preocupaciones de los docentes o de las instituciones educativas; especialmente en el área de enseñanza de lengua extranjera la preocupación, tanto de docentes como de instituciones educativas, es proporcionar al aprendiente las herramientas necesarias para lograr un dominio o un nivel de lengua lo suficientemente bueno para que se pueda desenvolver en diferentes contextos. Sin embargo, al proporcionarle solamente las herramientas para que pueda aprender la lengua y al no proporcionar las que necesita para que sepa y esté consciente de su propio aprendizaje, de sus debilidades y fortalezas, el aprendiente siempre dependerá de una guía, de un maestro que le indique qué es lo que tiene que hacer y cuál es la mejor manera de hacerlo.

Como ya se ha mencionado, una vez que el aprendiente adquiere un cierto grado de autonomía en su proceso de aprendizaje, que ha logrado identificar sus debilidades y sus fortalezas y que, de la misma manera, tiene la opción de fortalecer dichas debilidades y adquirir nuevas estrategias para mejorar su aprendizaje, ya no es necesario que dependa tanto del docente; sino que por sí mismo buscará nuevas fuentes de conocimiento y encontrará las diferentes maneras en las que puede adquirir dicho conocimiento, logrando de esta manera un aprendiente más motivado, un mejor aprendiente y un ser pensante capaz de lidiar con situaciones no previstas en el día a día.

Lograr la autonomía del aprendizaje es algo muy importante y un factor relevante dentro de esto es el grado de conciencia que tiene el aprendiente sobre su propio aprendizaje; de acuerdo con Rué (2009), entre mayor profundidad haya del conocimiento habrá un mayor grado de conciencia sobre lo que se está haciendo, es decir, afirma que el conocimiento no es un efecto individualmente conseguido o una consecuencia sino una

función derivada de una interacción individual y aislada a través de un conjunto de estímulos.

Durante mucho tiempo, se ha estudiado el hecho de que a pesar de la exposición del aprendiente a la lengua inglesa en el aula, éste no adquiere un nivel óptimo de lengua para poder desarrollarse en los diferentes contextos que se requieren. En ocasiones, el éxito o el fracaso puede no deberse al material o al contenido que se está presentando, sino a una enseñanza que no es estratégica, es decir, a una enseñanza que favorece un aprendizaje memorístico, rutinario y no significativo, que tiene como consecuencia un aprendizaje solamente temporal en los aprendientes (Ellis, 2003).

Monereo et al. et al. (2008), mencionan que tanto el aprendizaje autónomo como el uso de metodologías reconocidas y una auto-interrogación, son elementos muy importantes para una enseñanza estratégica. Si bien, es claro que no todos los aprendientes tienen las mismas estrategias de aprendizaje, ni la misma motivación, ni las mismas habilidades, es de suma importancia recordar que no hay un mejor o un peor estilo de aprendizaje ni una mejor o peor estrategia sino que cada aprendiente debe aprender a identificar aquel estilo, aquellas estrategias o aquellos pasos que lo llevarán hacia su autonomía.

Así pues, en este apartado se ha presentado lo que es considerado como aprendizaje autónomo por algunos autores, además de algunos de los beneficios que provee este aprendizaje y lo que se pretende alcanzar al promoverlo.

Para propósitos del presente proyecto se tomará el aprendizaje autónomo como el proceso de tomar conciencia de fortalezas y debilidades al momento de aprender y la capacidad por parte del aprendiente de identificar las herramientas y elementos que mejor funcionan para lograr el aprendizaje en su caso particular.

Desafortunadamente, como ya se indicó previamente, derivado de observación personal, nuestros aprendientes todavía no han alcanzado un nivel de autonomía en su aprendizaje, por lo que es necesario guiarlos hacia el proceso. Para realizar lo anterior,

una de las herramientas más útiles que se pueden obtener es el conocimiento de las necesidades y habilidades de los aprendientes, de tal manera que cada uno pueda utilizar en su propio sistema y bajo sus propias fortalezas y debilidades; es decir, es importante conocer el estilo de aprendizaje de los aprendientes, así como lograr que los aprendientes estén conscientes de las estrategias de aprendizaje que todos y cada uno pueden utilizar.

1.3 Estilos y estrategias de aprendizaje

Los estilos y las estrategias de aprendizaje se pueden ver como los dos lados de una moneda. Mientras que los estilos corresponden a la manera en la que los aprendientes pueden recibir y procesar el conocimiento, las estrategias son las herramientas que el aprendiente puede utilizar para acercarse al conocimiento de una forma más accesible y funcional. A continuación se ofrecen definiciones y perspectivas de ambos.

1.3.1 Estilos de aprendizaje

El trabajo en el aula es arduo, pues sin importar el método de enseñanza, nunca se llega a los resultados deseados puesto que el estilo de aprendizaje, de acuerdo con Dunn y Griggs (1988), es un conjunto impuesto de características biológicas y de desarrollo, lo cual puede ser la explicación a que aún con el mismo método de enseñanza, el resultado pueda ser positivo para algunos y negativo para otros.

Cuando hablamos de estilos de aprendizaje y de estrategias de aprendizaje estos elementos son los peldaños de la escalera que nos ayudarán a llegar hacia la autonomía. Si bien la autonomía del aprendizaje o el aprendizaje autónomo es la meta última, es necesario andar un camino, el cual está compuesto por habilidades y estrategias, así como por estilos de aprendizaje. Cornett (1983) indica que los estilos de aprendizaje son patrones generales que le dan la dirección a la conducta del aprendizaje; son varios los autores que dividen los estilos de aprendizaje en varias y diversas categorías como es el caso de Keefe (1974), Cornett (1983), Dunn y Griggs (1988) o Contijoch (2004). Sin embargo, para propósitos del presente trabajo solamente

consideraremos los estilos de aprendizaje propuestos por Rebeca Oxford (1989), quien indica que están compuestos de cuatro aspectos:

- 1 El aspecto afectivo refleja los patrones de actitudes e intereses que tienen que ver con la manera en la que el individuo centra su atención en cierta situación de aprendizaje.
- 2 El aspecto cognitivo incluye elementos de preferencia o patrones habituales de funcionamiento mental.
- 3 El aspecto psicológico involucra las tendencias actuales de la persona.
- 4 El aspecto del comportamiento define el estilo de aprendizaje que se relaciona con la tendencia a buscar situaciones compatibles con patrones propios del aprendizaje, es decir comportamientos específicos, llamados estrategias de aprendizaje que reflejan estilos de generales del aprendiente (Oxford, 1989: 68).

1.3.2 Estrategias de aprendizaje

Dentro del proceso de aprendizaje, llegar directamente a la meta es imposible, por lo que hay seguir una serie de pasos mediante los cuales se pueda alcanzarla; estos pasos son las estrategias que se siguen en el proceso de aprendizaje. En cuanto a las estrategias, éstas se refieren a la serie de pasos que hay que seguir para llegar a alcanzar una meta. El uso de las estrategias de aprendizaje depende de la edad, del nivel de dominio de la lengua, de la naturaleza de las tareas, del estilo de aprendizaje, del aprendiente, del contexto e incluso de variables culturales.

La percepción visual es un elemento de suma importancia, pues es el primer paso o el primer enfrentamiento con un material o incluso con una situación de la vida real. Esta percepción visual está muy unida con las implicaciones del proceso de aprendizaje, pues el procesamiento de la información no sólo se realiza en cuanto al contenido de la misma, sino también en cuanto a la manera en la que ha sido presentada. Es por esto que las características visuales de cualquier material de trabajo pueden crear la

diferencia entre la permanencia o no del conocimiento. Y esto es sólo uno de los patrones que seguimos día a día, los cuales pueden ser un reflejo de los procesos de pensamiento y están influidos por los estilos de personalidad. Cuando estos patrones afectan el aprendizaje se denominan estilos de aprendizaje.

En el presente trabajo nos referiremos a las estrategias de aprendizaje de acuerdo con Contijoch (2004).

1 Estrategias afectivo-sociales, éstas involucran la interacción con otras personas, ya sea dentro del salón de clases, en un ambiente laboral o en experiencias que se evidencian con la falta de comunicación exitosa.

2 Estrategias cognoscitivas, son aquellas que tienen que ver con la tarea de aprendizaje en sí. Entre ellas podemos encontrar organización, inferencia, transferencia, deducción o síntesis.

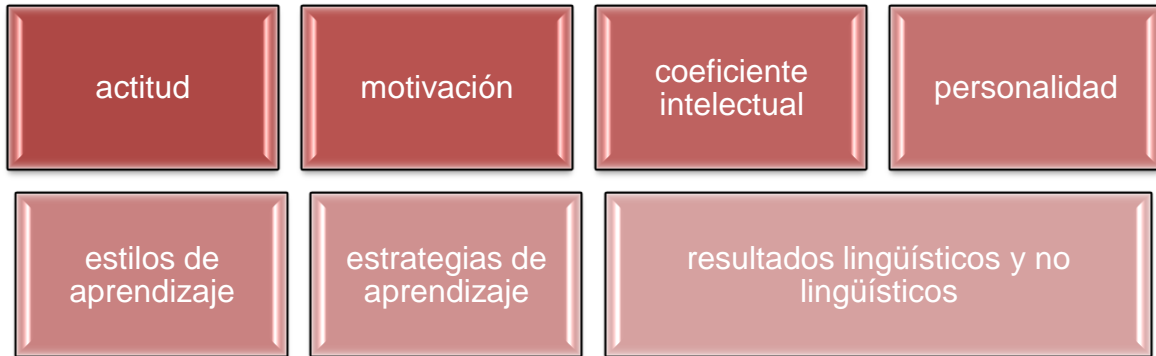
3 Estrategias metacognitivas, éstas son las habilidades que involucran la planeación, el monitoreo de la evaluación de tareas de aprendizaje. Estas pueden ser aplicadas a una gran variedad de tareas de aprendizaje.

Ahora, no es suficiente con sólo conocer las estrategias o los estilos de aprendizaje. Uno de los aspectos más importantes es buscar la manera de vincular cada aprendiente y sus propios estilos de aprendizaje con las estrategias que sabemos que son efectivos para que, de esta manera, se logre el resultado óptimo en el proceso de aprendizaje autónomo (AA).

1.3.3 Vínculo entre las estrategias de aprendizaje,

De acuerdo con Contijoch (2004), cuando el aprendiente está motivado, cuando identifica su coeficiente intelectual y toma en cuenta su personalidad, éste puede identificar sus propios estilos de aprendizaje, logrando una disminución de errores y un mayor dominio de la lengua. De la misma manera Contijoch (2004) establece que

existen diferentes elementos que influyen directamente en el aprendizaje de una segunda lengua, tales como:



**Esquema 1.1 Factores que influyen directamente en el aprendizaje de una segunda lengua
(adaptado de Contijoch, 2004)**

En el esquema 1.1 se observa que, uno de los factores que afecta el aprendizaje de una segunda lengua es la motivación, ya sea intrínseca o extrínseca. De la misma manera el coeficiente intelectual y la personalidad juegan papeles muy importantes en el proceso, pues el resultado que tendremos será muy diferente si un aprendiente se siente motivado, tienen un coeficiente intelectual por arriba del promedio y su personalidad es adaptable, al tiempo que se le proporcionan estrategias de aprendizaje de acuerdo con los canales por los que le es más fácil aprender, ya sea el auditivo, visual o kinestético; que si a un aprendiente sin motivación alguna, con coeficiente por debajo del promedio y de personalidad introvertida se le dan estrategias que no le favorecen. Los resultados que se obtiene pueden verse desde el punto de vista lingüístico, con aprendizaje y errores o desde el punto de vista no lingüístico en el que se toman en cuenta factores afectivos.

En este capítulo se han revisado los conceptos, definición, acepciones y percepciones tanto del aprendizaje como del aprendizaje autónomo; de los estilos como de las estrategias de aprendizaje y finalmente se examinó cómo existe una conexión muy

significativa e importante entre todos estos elementos. Ahora, todo se ha visto desde un punto de vista general, pero lo que se trata en este proyecto es el aprendizaje autónomo aplicado en el campo específico de la lengua inglesa como segunda lengua o lengua extranjera; ya que en este proyecto se trata este tema, es necesario desarrollarlo.

CAPITULO III

El texto literario en el proceso de enseñanza /aprendizaje de lenguas

En el presente capítulo se exponen las razones para usar el texto con el que se trabajó en este proyecto, las razones de la elección del texto así como los elementos que lo componen. Finalmente, se propone la unión entre el texto literario y el mejoramiento en el nivel de lengua inglesa.

La comprensión de cualquier texto, ya sea literario o no, es un factor que ha afectado no sólo a nuestro país sino a otros, de la misma manera, Hill (1994) indica que en un estudio realizado en Estados Unidos se determinó que para poder entender un texto literario el aprendiente debe poder leer a una cierta velocidad ideal de 100 palabras por minuto. Sin embargo, esto no es común entre los aprendientes y la mayoría puede alcanzar una velocidad de lectura de 200 a 250 palabras por minuto (Hill: 1994). Con lo anterior se demuestra que la práctica de la lectura es un punto al que se debe poner gran atención, es por esto que se propone el uso de un texto en el presente trabajo de investigación.

Sin embargo, en este estudio no se consideró cualquier tipo de texto, pues se pretende llevar a cabo un estudio que permitiera tener un seguimiento, una guía adecuada y una serie de características que permitieran desarrollar las habilidades y estrategias pretendidas en los aprendientes que participaron en el estudio.

3.1 Porqué un texto literario

En el presente apartado se proporcionan las razones del uso de este texto, presentando las ventajas sobre los textos ya existentes. En este apartado en particular se realiza una redacción paralela, presentado a un mismo tiempo, las opiniones, visiones y aportaciones de autores como Hill (1994), Cook (1987) o Ramanujan (s/f) entre otros, y la realización del material *Sylphs, finding the path*; el cual fue el centro de estudio en la aplicación del tratamiento.

De acuerdo con Hill (1994), hay varias razones para incluir literatura en nuestro programa de enseñanza, pues se puede enseñar en varios contextos, desde los cursos especializados en los cuales sólo se estudien los tipos de textos, los autores o las corrientes literarias, hasta el caso en el que se utilizan los textos literarios en un curso de lengua, en donde el objetivo último que se busca es desarrollar las habilidades de la lengua. Sin embargo, sin importar el tipo de curso que se lleve, la inclusión de los textos literarios es un factor importante que se debe incluir desde el principio de la educación, pues estos contribuyen tanto al desarrollo de los aprendientes como individuos como a su dominio de la lengua.

En el presente estudio, se optó por un texto literario pues en la enseñanza con este tipo de textos, no solo se toman en cuenta las habilidades lectoras ordinarias, sino las habilidades y estrategias necesarias para lograr una buena comprensión de los textos literarios que se presentan (Kachru, en Brumfit y Carter, 1987).

Otra de las razones por las cuales se optó por el texto literario es debido a que si se une la enseñanza de literatura y de lengua, ambas áreas pueden ser de apoyo mutuo. Y como lo afirma Michael Short y C. Candlin (en Brumfit, 1987) si es posible alcanzar dos metas utilizando una sola herramienta, esta se convierte en una herramienta de utilidad extrema. Además, como lo menciona Cook (1987) los textos literarios son una excelente herramienta pues presentan un amplio repertorio de recursos los cuales proporcionan una visión de cómo el inglés va cambiando en su forma y usos, algo que como docentes presenta grandes retos dentro de la enseñanza.

Ya se ha aclarado el porqué del uso de un texto literario en el presente trabajo, sin embargo, habiendo una gran cantidad de textos literarios en el mercado, la pregunta es ¿A qué se debe la creación de un texto completamente nuevo?

Como primer punto, el hecho de que ya existe una amplia variedad de productos en el mercado de textos literarios compuesto principalmente por las casas editoriales como Oxford, Longman o Wilkie Collins, no indica que estos libros contengan todos los elementos de aprendizaje de la lengua y de autonomía del aprendizaje comprendidos

en esta investigación. Si bien es cierto que cuando se incluye el uso de textos literarios en clases de lenguas es importante la selección del texto, pues las características de éste como edad, intereses y metas de los aprendientes, definirán en gran parte el uso y aprovechamiento del texto literario (Hill, 1994), estos no son los únicos factores a tomar en cuenta para lograr el éxito de éste y mucho menos del uso del mismo.

Otro de los puntos que se deben tomar en cuenta, son los temas y el tipo de vocabulario que se deben encontrar en el texto literario pues no sólo los aprendientes tienden a tener más interés por los textos literarios que muestran un lenguaje más acorde al que usan día con día, sino que “historias de detectives y con misterio son atractivos tanto para niños, jóvenes o adultos” (Hill, 1994), especialmente historias que contengan magia, personajes míticos o que dejen gran parte de la historia a la imaginación del lector, como sucede con gran parte de las historias que hoy en día llaman la atención de los aprendientes.

En la elaboración del texto literario que se usó en esta aplicación fueron más los factores que se tomaron en cuenta, pues no solo se buscó material literario que fuera de interés para los aprendientes sino que también hubo que tomarse en cuenta el hecho de que el texto fue escrito por un no nativo del inglés, y si es cierto que ha habido una gran crítica a la realización de material en inglés por escritores cuya lengua madre no es el inglés, también es cierto que cada día se logra una mayor aceptación de este material, y es claro que el uso de textos literarios en inglés realizados por escritores agrupados en esta categoría presenta un desafío no solo para los aprendientes sino también para el docente, pero como afirman Cook (en Brumfit y Carter, 1987) y Hill (1994) existen habilidades que puede tener el creador del material literario cuya lengua madre es diferente al inglés, las cuales ayudan a la comprensión que tiene el aprendiente tanto del texto literario como de la lengua, además de tener también las herramientas que puedan proporcionarle un mayor sentido para disfrutar el texto que se está presentando.

Si bien es importante buscar el balance entre los textos literarios escritos por nativos, y los creados por no nativos. Cook (en Brumfit, 1987), manifiesta que hay algunos factores más a considerar al momento de usarlos en una clase de lengua, como la cantidad de tiempo dedicado al texto y el tipo de herramienta auxiliar para acompañarlo (Hill, 1994).

En relación con las herramientas complementarias, se considera la creación tanto del audio del libro como de un libro de actividades para el aprendiente, de tal manera que se logre el máximo aprovechamiento del texto literario que se está presentado en esta investigación.

Ahora, un punto muy importante que presenta Kachru (en Brumfit y Carter, 1987) es un modelo de enseñanza literaria, que indica que:

1. La enseñanza de una lectura apropiada de textos literarios no puede ser de manera lineal, para que todos los aspectos del texto literario se aprovechen simultáneamente.
2. La enseñanza de literatura y de lengua deben estar ligadas y apoyarse mutuamente.

Estos preceptos son los que guían, en parte, la creación del libro de actividades para el aprendiente, recurso que se describirá completamente más adelante en la descripción del tratamiento dentro del capítulo de metodología.

3.2 *Sylphs, finding the path*

Sylphs, finding the path, es una historia con tintes mágicos que guía al lector por un camino lleno de personajes, paisajes y elementos nunca antes conocidos. Además de contar con un texto, también hay un cuaderno de trabajo y una versión en audio de la historia, con pequeños cambios por motivos académicos.

El texto al que se alude, y del cual se presentan ejemplos ilustrados en la sección de metodología, nace de un proyecto para la materia curricular de Diseño y Selección de

Materiales Didácticos dentro del currículo de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Es un texto que busca incluir un poco de literatura fantástica con personajes y elementos completamente nuevos mediante la creación de una historia inédita que incluye vocabulario creado y sucesiones de hechos también inéditos; de la misma manera, las ilustraciones de la historia, se realizaron especialmente para ella, buscando por un lado, que reflejaran la esencia de los personajes, pero, por otro, una dualidad en las características de cada uno que permita una amplia discusión.

La historia es un texto de creación personal motivado por razones igualmente personales. Al momento, se estaba cursando la materia de diseño y selección de materiales didácticos, por lo que se vio la posibilidad de utilizar la historia para propósitos académicos.

A partir de ahí, la historia se dividió en 7 capítulos, los cuales se separaron buscando que en cada uno de ellos hubiera un cambio en los personajes centrales de la historia, las emociones de los mismos, un tema de investigación y una atmosfera específica.

Posteriormente, se trabajó con un diseñador gráfico, quien creó cada uno de los personajes con colores, formas y características diferentes de acuerdo con lo que se buscaba representar en la historia.

El diseño del libro con la historia se realizó con la ayuda de una diseñadora gráfica, tomando en cuenta el tipo de la fuente, el color del papel, el tamaño de la impresión, el papel de la portada y la imagen al inicio de cada uno de los capítulos, las cuales no son correspondientes a lo que se describe en el capítulo, de tal manera que el aprendiente relacione los personajes con el contenido de cada capítulo; lo que proporciona una oportunidad para discusiones y actividades.

El texto se escribió durante el semestre 2009 B, el cual comprendió de agosto de 2009 a diciembre del mismo año. Posteriormente se realizó la edición del mismo con la ayuda de especialistas en la materia, llegando al producto final.

En lo que se refiere al cuaderno de actividades, éste se realizó basándose en diferentes textos como los de Richards y Lockhart (1996), Padall y Comellas (1996), Elizondo (2006) y Hill (1994), de los cuales se tomaron ideas y bases para la realización de las actividades.

Lo que se buscó con este material es proporcionar al aprendiente, mediante actividades, una serie de opciones, para que al mismo tiempo que practica las 4 habilidades de la lengua – *Listening, Writing, Reading* y *Speaking* – pueda tomar conciencia y elegir las estrategias de aprendizaje que necesita.

Debido a que cada uno de los capítulos del libro está diseñado de tal manera que las imágenes al inicio de cada uno no corresponden a la idea principal del capítulo mismo, así como el hecho de que la versión de audio tiene pequeñas diferencias contra la versión escrita, es posible en cada uno de los capítulos realizar la actividad de comparar y contrastar, tanto el audio con el libro, como la imagen con el contenido del texto, teniendo estas actividades de *Listening* y *Reading* como un recurso adicional a todas las actividades diseñadas en cada capítulo en particular.

Cada capítulo del cuaderno de trabajo contiene al menos tres actividades diferentes para cada habilidad de la lengua de tal manera que el aprendiente pueda desarrollar la habilidad que considere más débil fuera del salón de clase. De la misma manera, la mayoría de las actividades presentadas pueden ser aplicables a cualquier otro capítulo, pues no se enfocan en la información exacta del libro de texto, sino que se enfocan en desarrollar la habilidad *per se*, mediante el uso de diferentes estrategias.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje autónomo y el seguimiento de éstas, al inicio de cada habilidad, el aprendiente cuenta con una serie de burbujas azules, las cuales contienen iniciales lo que indica la estrategia a la que pertenecen – analogías,

seguimiento de instrucciones, creación de proyectos, vocabulario, fluidez verbal o discriminación de información.

Al momento en el que el aprendiente va realizando cada una de las actividades del cuaderno de trabajo, ya sea indicada por el maestro o seleccionada por él mismo y realizada fuera del salón de clase, se le pide al aprendiente que busque en la lista de estrategias de AA si hay alguna estrategia de la actividad que esté realizando al momento, y en caso de que así sea, solo marcar la burbuja azul que corresponda a dicha estrategia, de esta manera, el aprendiente podrá percatarse de si tiene alguna estrategia más desarrollada que otra, logrando identificar sus debilidades para tener la oportunidad de fortalecerla.

Al final de cada sección de actividades, se encuentra una flecha LFA (*Looking for Autonomy*), donde se asigna un tema, relacionado con el capítulo, para que el aprendiente realice una investigación y presente sus resultados ante sus compañeros en el salón de clase. En este caso, si bien se le anima al aprendiente a que use su creatividad, es decisión completamente autónoma en cuanto a si realiza o no las actividades, así como las investigaciones. En general todo el material está diseñado para que el aprendiente tome sus propias decisiones en cuanto a su uso.

Después de las actividades que se le proporcionan al aprendiente, se tiene una parte de evaluación, donde se encuentran dos preguntas por capítulo que buscan obtener respuestas específicas sobre el texto. Con ello se puede comprobar la comprensión que tuvo el aprendiente de ese capítulo en específico. Posteriormente, se encuentra un cuadro donde el aprendiente puede colocar el vocabulario que le haya parecido difícil, nuevo o interesante, teniendo la opción de vocabulario, de tal manera que el mismo aprendiente encuentra la mejor manera en la que él aprende este nuevo vocablo.

Posteriormente se le presenta, con cada capítulo, un espacio donde se le pide que haga un recuento tanto de la trama de la historia en el capítulo que ha leído como de los personajes que han participado en dicho capítulo de tal manera que se asegure un buen nivel de comprensión de la historia y que le permita trabajar sus estrategias.

Adicionalmente, se le presenta un espacio para que indique lo que le parece que hace falta en esa parte de la historia, buscando despertar su capacidad de análisis así como su creatividad.

La siguiente parte es lo que se denominó como “*Why Box*” y es un espacio para que el aprendiente reflexione en cuanto a las razones que lo llevaron a seleccionar las actividades que realizó y a preferir ciertas estrategias y actividades, así como tomar notas de cualquier punto de su aprendizaje que considere necesario.

Finalmente, en la última parte de cada capítulo del cuaderno de trabajo, se incluyó un cuadro donde se le pregunta por su actividad y estrategia favorita así como por el nivel de utilidad e impacto que considera que tienen éstas en su aprendizaje y en el nivel de lengua.

Dicha estructura se repite en todos los capítulos, proporcionando al aprendiente un espacio donde escribir, hacer comentarios, tomar notas y practicar las cuatro habilidades de desarrollo de la lengua así como la concientización del uso de estrategias de aprendizaje autónomo.

Una vez terminada la historia se encontró la posibilidad de trabajar con locutores de UniRadio y se creó el audio de la historia, modificándolo en algunas secciones como estrategia para desarrollar habilidades de la lengua inglesa.

3.3 Justificación del texto

Una de las ventajas del uso del texto *Sylphs, Finding the path*, es el hecho de que está creado por un no nativo del inglés, de nacionalidad mexicana y que por lo tanto está muy consciente de las necesidades, tanto de los aprendientes del inglés como lengua extranjera como de las necesidades y contextos en los que se desenvuelve el estudiante mexicano, logrando de esta manera dirigir más certeramente el material propuesto. Y, si bien los principios generales para la enseñanza de literatura a no nativos no son fáciles de identificar (Kachru en Brumfit y Carter, 1987), en el material

que se utiliza para el tratamiento utilizado en la presente investigación sí existe una ventaja clara respecto al material que se encuentra ya disponible en el mercado, el cual no está diseñado específicamente para los aprendientes, especialmente de la carrera en lenguas.

Como indica A. K. Ramanujan (en Brumfit y Carter, 1987) un factor interesante que se ha visto en el sur de Asia es el uso del inglés, que es lengua no nativa, para la escritura de textos literarios. Y aunque, como él mismo añade, se duda de la utilidad de estos textos, se han tomado como un medio creativo de expresión dentro de la enseñanza. “el que las personas escriban en una lengua en particular no es cuestión de controversia” (Ramanujan, s/f: 444)

Esto se debe a que, a pesar de las ventajas obvias del uso de literatura en el salón de clase desde el punto de vista motivacional, no existe una garantía de éxito automático en la motivación de los aprendientes (Hill, 1994), por lo que su enseñanza debe organizarse cuidadosamente, tanto a nivel de la clase como en la presentación de material, de tal manera que los aprendientes tengan el mayor aprovechamiento del texto, considerando todos los factores que existen, tanto para la creación del texto como para el uso del mismo.

A continuación se presenta una tabla con algunos de los títulos y características de los textos literarios en el mercado:

Titulo	Editorial	Nivel	Palabras
<i>The beach</i>	Longman	Advanced	3000
<i>The woman in white</i>	Wilkie Collins	6	CAE
<i>Hard times</i>	Collins English Library	6	2500
<i>Wuthering Heights</i>	OUP	5	5000

Tabla 3.1. Títulos y características de material similar al propuesto en el proyecto

Sin embargo, al compararlos con el texto propuesto, se ve que a pesar de que *Sylphs, finding the path*, tiene una densidad léxica de 15 (Moore, 2009), el número de palabras

es mayor a 6000, muy superior al número de palabras utilizado por cualquier texto literario existente en el mercado, y esto se debe a que, son adaptaciones de obras literarias mucho más grandes o son escritas por nativo hablantes del inglés, lo cual obliga a una densidad léxica mucho mayor con un menor número de palabras, dificultando la comprensión del texto literario así como la permanencia del vocabulario nuevo.

3.4 El texto literario y el nivel de lengua

El texto que se utiliza en esta investigación está creado de tal manera que cubra todos los aspectos necesarios para que el aprovechamiento del material sea el máximo posible.

Por un lado se tomaron en cuenta factores académicos de tal manera que se permita una amplia variedad de actividades con cada uno de los capítulos del libro, por otro lado se analizaron todos los factores que pueden ayudar o inhibir la comprensión de un texto como el diseño, los colores, la fuente, entre otros; para que no existieran factores, otros que la capacidad de comprensión del aprendiente, que afectarán el proceso de aprendizaje.

Para obtener el producto óptimo se realizó un proceso de revisión y edición de todo el material, tomando en cuenta el nivel de lengua, el vocabulario que se incluyó en la historia y el tipo de actividades que se incluyeron en cada uno de los capítulos.

3.4.1 Cómo se ajustó el texto al nivel de lengua

Las historias cortas en el aula implican el uso de actividades que promueven una habilidad lingüística definida y desarrollan la competencia de reconocer y responder al texto literario (Short, en Brumfit y Carter, 1987). Es por ello que se optó por una historia corta en esencia, pero con un mayor número de palabras que el material disponible en el mercado, de tal manera que fuera suficiente para que los aprendientes pudieran discutir respecto a los diferentes temas que se proponen en los siete capítulos del libro.

3.4.2 Vocabulario

Además, se buscó la permanencia del vocabulario nuevo mediante la repetición constante y lo cual se logra con la baja densidad léxica en la historia, así como con la constante repetición de las palabras. Asimismo, con la longitud de la historia se da oportunidad a los aprendientes a que desarrollen con suficiente espacio todas las estrategias propuestas para el aprendizaje y que puedan realizar las actividades diseñadas para cada una de las habilidades de la lengua.

3.4.3 Actividades

De acuerdo con Hill (1994), no es suficiente presentar el texto y dejar que los aprendientes lo lean, sino que es importante presentarlo con técnicas como la predicción o preguntas previas a la lectura del texto para introducir a los aprendientes al tema, o leer un pasaje guiándolos en la comprensión del mismo. Se buscó diseñar las actividades mencionadas de tal manera que pudieran introducir al lector a cada uno de los capítulos de la historia, haciendo más sencillo el entendimiento de cada uno de los temas tratados en los capítulos, así como la continuidad de la misma historia.

Si el aprendiente tiene demasiados problemas con la comprensión del vocabulario o las estructuras de las oraciones, no podrá entender el texto ni disfrutarlo, por lo que el texto debe considerar el vocabulario, la estructura, el tipo de lenguaje y las expresiones idiomáticas, que no sea muy técnico, o con vocabulario arcaico. (Hill, 1994)

Finalmente, es muy importante considerar que para lograr el entendimiento del texto, los lectores, o aprendientes en este caso, deben poder ver los pasajes como unidades completas y no como un conjunto de oraciones aisladas (Hill, 1994), pues sólo entendiendo la idea completa y representándola a través de dibujos, sonidos o acciones, es cómo puede el lector preocuparse por el entendimiento y no por el reporte tradicional de la comprensión.

3.5 El texto literario y el aprendizaje autónomo

El uso de textos literarios se ha dirigido tanto al aprendizaje de lengua como al desarrollo de estrategias de un aprendiente para mejorar su conciencia en cuanto a cómo puede y debe aprender de acuerdo con sus propios estilos de aprendizaje.

3.5.1 El uso de textos literarios para el aprendizaje autónomo

Kachru (en Brumfit y Carter, 1987) indica que, para lograr que una pedagogía literaria tenga éxito, el objetivo de la enseñanza literaria debe basarse en la adquisición de conciencia por parte de los aprendientes de la habilidad que ya se tiene así como de los procesos que se llevan a cabo en el proceso de lectura, un factor muy poco tomado en cuenta y de suma importancia. De la misma manera, indica que leer es la habilidad con mayor nivel de autonomía e individualidad que se puede encontrar dentro del aprendizaje de lengua.

3.5.2 Actividades que promueven el aprendizaje autónomo con un texto literario

Existen diferentes pruebas que se han enfocado por mucho tiempo a la mejora de las estrategias de pensamiento matemático, lógico, espacial, etc., para ayudar a un aprendiente a ser mejor en diferentes áreas.

Por ejemplo el cuestionario aplicado por Ospina y Andrade (2010) que trabaja con actividades lúdicas para mejorar el aprendizaje autónomo, o el cuestionario de estilos de aprendizaje (LSQ por sus siglas en inglés) de Honey y Mumford (2010), el cual es un cuestionario que se puede tomar sin guía y determina el estilo de aprendizaje que se tiene. En este cuestionario se explica que el conocer el estilo de aprendizaje ayuda a evitar la repetición de errores en el aprendizaje al tomar actividades para los cuales no estamos completamente capacitados y nos lleva a reflexionar en la experiencia antes de tomar cualquier acción.

El test de Guilford (2010), NLP, es un medidor de inteligencias que se ve desde el punto de la realización de operaciones, contenidos, y productos. Existen cinco tipos de

operaciones que son cognición, memoria, producción divergente, producción convergente, y evaluación. Los productos se dividen en seis tipos que son unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones. Y finalmente los contenidos se pueden clasificar en visuales, auditivos, semánticos, simbólicos y de comportamiento. De tal manera que si se conoce la combinación de elementos que tiene cada persona, será más sencillo emprender acciones correctas y obtener mejores resultados.

Una prueba más que existe es la prueba Gardner (2010) de Inteligencias Múltiples (Ver anexo A), en la cual se sugiere que existen diferentes formas de inteligencia que tiene cada individuo en grados varios. Gardner (2010) propone siete tipos principales que son la inteligencia lingüística, la musical, la lógica-matemática, la espacial, la kinestética, la interpersonal y la interpersonal.

Sin embargo estas pruebas o programas no están dirigidos al aprendizaje de lenguas de forma paralela, con el uso de textos literarios en lengua inglesa.

3.5.3 El uso de textos literarios para el aprendizaje autónomo y de la lengua inglesa

Hasta el momento, y dentro de esta investigación no se pudo encontrar ningún material en el mercado que promoviera tanto el aprendizaje autónomo como el mejoramiento en el nivel de lengua inglesa. Razón que propició el material que se presenta en esta investigación, el cual está basado en Elizondo (2006) y Monereo et al. (2008).

En este capítulo se abordó el tema del texto literario, las actividades y la lectura como herramientas para mejorar tanto el nivel de lengua como algunas estrategias de aprendizaje autónomo y se hizo un análisis de las bondades del texto utilizado en esta aplicación. Es, sin embargo, necesario comprobar que la propuesta que aquí se presenta, sí representa una opción real para el ambiente académico.

CAPITULO II

Nivel de la lengua inglesa

En el presente capítulo, más que especificar la definición de lengua inglesa, se exponen las visiones que se tienen de la misma en el ambiente educativo y las diferentes maneras de medir el nivel de dominio de esta lengua. Para estas mediciones se detallarán algunos de los exámenes estandarizados y de reconocimiento internacional que existen en el mercado. Finalmente, se indicará el examen estandarizado que se seleccionó para examinar el nivel de dominio de la lengua inglesa que tenía cada uno de los sujetos participantes, además de las razones para tal elección.

2.1 Definición de la lengua y su nivel

La lengua se ha definido de muchas formas a través del desarrollo del estudio de la misma; por un lado se considera un sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana; por el otro, un sistema lingüístico cuyos hablantes reconocen modelos de signos establecidos que permiten la expresión. Cook (2003: 112) la define como “un sistema de signos que normalmente se usa en la comunicación escrita, así como en los medios de comunicación, la cual se enseña en las escuelas y se registra en diccionarios y libros de gramática”.

De acuerdo con Da Silva (2005) la **lengua materna o primera lengua** (L1) es adquirida naturalmente por los niños al desarrollar su habla. Las **segundas lenguas** (L2) son también adquiridas naturalmente por los niños inmigrantes, pero se incorporan al léxico de los adultos cuando estos viven en un nuevo país, debido a los procesos simultáneos de adquisición y de aprendizaje informal y/o formal; y las **lenguas extranjeras** (LE) son aprendidas de manera guiada por niños y adultos en clases formales de lengua. En el presente estudio nos enfocaremos hacia el aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera.

Dentro del campo del aprendizaje de la lengua inglesa, se ha visto la necesidad de

establecer parámetros que permitan la medición del nivel de lengua de acuerdo a estándares internacionales, es decir, de lo que el aprendiente o hablante es capaz de realizar usando la lengua que está aprendiendo. Para ello, se cuenta con asociaciones que han establecido parámetros y formas de evidenciar estos parámetros y por consiguiente el nivel de lengua del aprendiente.

En el presente proyecto se trabajará con ALTE (The Association of Language Testers in Europe), tal como se indica en la página de ALTE en internet, esta es una asociación de exámenes estandarizados de lenguas extranjeras fundada en 1990. Algunos de las instituciones más prestigiosas en el área forman parte de esta asociación. Actualmente son 34 miembros los que evalúan 27 lenguas y tienen más de 40 instituciones afiliadas. Todas estas instituciones deben seguir ciertos estándares establecidos por ALTE.

ALTE ha establecido un marco de referencia en el que han trabajado expertos y especialistas en el área de lenguas que finalmente han llegado a una división de seis niveles principales. En un inicio sólo se contemplaban los niveles A2 y B1 y se definieron como nivel básico, términos tomados del Consejo Europeo. En 1971 el Consejo reconoció la importancia de dividir la tarea de aprender una lengua en unidades más pequeñas, cada una de las cuales debería tener acreditación individual. De la misma manera, se vio la necesidad de que existiera un currículo común para todos los aprendientes.

Uno de los resultados más importantes de este trabajo son los niveles de especificación de umbrales entre cada nivel, el cual propone un modelo de descripción de las habilidades de la lengua basado en el principio de que tanto la enseñanza como el aprendizaje de lenguas debían proporcionar a los aprendientes medios para alcanzar y medir sus necesidades comunicativas.

Muchos de los miembros de ALTE también ofrecen exámenes estandarizados de B2, ALTE nivel 3, el cual es más elevado que un nivel básico. Esta definición se creó en 1995, establecido como nivel intermedio-básico (Vantage Level).

Los niveles C1 y C2, se crearon en los años posteriores y son considerados como niveles intermedio – avanzados y avanzados.

Así pues, en este apartado se ha establecido un marco que permita evaluar los avances que tienen los aprendientes en cuanto a sus capacidades comunicativas al momento de aprender una segunda lengua o lengua extranjera. Estos niveles se deben medir mediante exámenes estandarizados que aporten certeza del nivel que se le está asignado al desarrollo de los aprendientes en el uso de la lengua.

2.2 Medición del nivel de lengua

Para medir el nivel de lengua existen diferentes certificaciones internacionales que se encargan de emitir juicios sobre el nivel de dominio de la lengua inglesa internacional. Esto se realiza mediante el uso de pruebas o exámenes estandarizados que tienen validez internacional.

2.2.1 Significado

De acuerdo con Genesse (1996: 87), para determinar la validez de una prueba existen diferentes procedimientos y métodos de levantamiento y recabación de información, así como diferentes criterios que se toman en cuenta para la evaluación de estas pruebas, como los siguientes:

1. **Relevancia de contenido:** se calcula lógicamente, mediante examinación cuidadosa y sistemática, si el método y contenido del procedimiento de evaluación es representativo de los tipos de habilidades del lenguaje que se quieren evaluar. La relevancia del contenido es importante cuando se desarrollan exámenes en el aula.
Este aspecto provee una representación adecuada del dominio de la lengua que se va a evaluar.
2. **Criterio de relación:** es la información sobre algún atributo o categoría evaluada mediante un método para correlacionar la información evaluada mediante otro

método. Esta validez puede ser determinada utilizando procesos estadísticos para cuantificar el nivel de concordancia entre un tipo de evaluación y su criterio. Normalmente se expresa como un coeficiente de correlación que va de .00 a 1.0. Esta relación se muestra mediante correlaciones entre los valores de pruebas y la medida de los criterios. Esta medida puede hacerse mediante una comparación con otra prueba de la misma habilidad cuya validez ya se ha establecido.

3. **Validez del constructo:** La validez de un cuestionario o instrumento de medida de un determinado constructo se refiere al grado en que un instrumento mide realmente lo que queremos medir, mide todo lo que queremos medir, este puede no ser tan útil para la evaluación dentro del aula, pero puede ser usado para los exámenes estandarizados. Es muy útil cuando no se conoce el contenido exacto o los atributos que se evalúan. La validez de los procedimientos de evaluación se puede juzgar mediante la identificación de factores que puedan invalidar estos mismos.

2.2.2 Instrumentos

Los instrumentos utilizados para avalar el nivel de dominio de la lengua inglesa se enfocan en la evaluación de las habilidades de manejo de la lengua, tanto las receptoras como las productivas, en diferentes escalas y con diferentes patrones.

En general, las habilidades que se toman en cuenta son la comprensión y producción de la lengua, de manera oral y escrita, así como el manejo de las reglas gramaticales que la rigen, conocidas comúnmente como *Listening*, *Reading*, *Speaking*, *Writing* y *Use of English* respectivamente.

Listening y *Reading* son consideradas las habilidades receptoras, mientras que *Speaking* y *Writing*, las habilidades productivas. En algunos casos, *Use of English* es considerada como una habilidad por separado; sin embargo, no es el caso en todos los exámenes estandarizados del dominio de la lengua inglesa.

2.2.2.1 Opciones

La medición del nivel de lengua está regulada por diferentes instituciones, sin embargo se ha establecido un parámetro a nivel mundial, que es la base para la estandarización de todos los exámenes que buscan una internacionalización. Los miembros tienen, como requisito para pertenecer a la asociación, proveer certificados y exámenes estandarizados de alguna lengua de la Unión Europea.

Los principales objetivos de ALTE son:

- Establecer un marco de referencia para los niveles de dominio de una lengua con el propósito de promover el reconocimiento de certificados transnacionales, especialmente en Europa.
- Establecer estándares comunes para todas las etapas del proceso de exámenes de lengua en lo que se refiere al desarrollo de los mismos, elaboración de reactivos, administración de los exámenes, reporte de resultados y análisis de los hallazgos en el área de evaluación de lengua.
- Colaborar en proyectos conjuntos y en el intercambio de ideas y conocimientos.

El Marco Común Europeo (CEFR por sus siglas en inglés) se desarrolló a través de un proceso científico de investigación, el documento elaborado proporciona una herramienta práctica de estándares claros, los cuales deben alcanzarse en etapas sucesivas de aprendizaje y los resultados de la evaluación son de validez internacional.

Dentro del mercado, hay diferentes opciones de exámenes estandarizados para medir el nivel de dominio de la lengua inglesa como segunda lengua. A continuación se presentarán brevemente tres de las más conocidas en el ambiente educativo de la Universidad Autónoma del Estado de México.

EXAMENES DE LA UNIVERSIDAD DE CAMBRIDGE

Dentro de los *handbooks* (CUP, 1998) para práctica de exámenes estandarizados se indica que la universidad de Cambridge fundó el UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) como un departamento de la universidad, en 1858, con el propósito de establecer un estándar de eficiencia en las escuelas de Inglaterra. Los exámenes estandarizados de la universidad de Cambridge cubren un amplio rango de temas académicos y vocacionales, incluyendo los exámenes de certificación de la lengua inglesa como lengua extranjera para un mercado internacional.

La división de inglés como lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés) tiene la responsabilidad de estos exámenes. El equipo que produce los exámenes está conformado por especialistas en el área de la lingüística aplicada y docentes de la lengua inglesa como lengua extranjera, quienes cuentan con una experiencia considerable como docentes en países de habla diferente a la inglesa.

El departamento EFL está dividido en cuatro áreas principales:

- La producción de exámenes
- El apoyo administrativo de los exámenes (especialmente el área de examinadores de producción oral)
- El procesamiento de los exámenes (resultados)
- El servicio al usuario

En cada área hay un programa continuo de validación cuyo propósito es asegurar que los estándares se cumplan y que los exámenes se desarrollen de acuerdo con las necesidades cambiantes de los candidatos y usuarios de los exámenes.

En el caso de la Universidad de Cambridge, el centro del sistema de evaluación se concentra en las habilidades productivas (*speaking y Writing*). Sin embargo las cuatro habilidades son calificadas con reactivos que permiten establecer una equivalencia entre ellas.

Ya que UCLES es miembro de ALTE, el proceso de producción de los exámenes es un proceso regulado. Inicia con la asignación del material y termina con la impresión del mismo. Para la mayoría de los exámenes existen cinco etapas en el proceso de producción:

- Asignación
- Edición
- Pre-prueba y pilotaje
- Análisis y selección del material
- Construcción del examen.

Estos exámenes de la Universidad de Cambridge, los exámenes de dominio de la lengua inglesa, están divididos en cinco niveles:

Nivel	Examen	Siglas	ALTE (equivalencia)
1	Key English Test	KET	A1
2	Preliminary English Test	PET	A2
3	First Certificate in English	FCE	B1
4	Certificate in Advanced English	CAE	B2
5	Certificate of Proficiency in English	CPE	C2

Tabla 2.1 Equivalencias de nivel de lengua de la Universidad de Cambridge con ALTE

La evaluación de cada una de las cuatro o cinco habilidades (según sea el caso del examen) que se miden se lleva a cabo de acuerdo con actividades o competencias concretas que pueden ser observables y medibles; tales parámetros difieren de examen a examen pues van de acuerdo con el nivel de dominio que se busca avalar. En el caso del presente trabajo, se muestra un ejemplo de las actividades que se miden en cada habilidad a evaluar para el examen PET pues es el primero que se propone para

su acreditación en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México.

READING :

- En contextos sociales y turísticos, los aprendientes pueden leer señales de tráfico, guías de tiendas e instrucciones escritas sencillas, etiquetas de precios, nombres de productos, nombres comunes de comida en menues, recibos, letreros de hoteles, información básica de anuncios de hospedaje, letreros en los bancos, oficinas postales y notas relacionadas con el uso de servicios de emergencia.
- Dentro del área laboral, pueden identificar cartas estándares como memos y oficios; pueden tomar información básica de textos específicos; pueden entender avisos cortos.
- Dentro del área académica, pueden obtener información básica de los avisos como la hora de clases y hacer un uso limitado de los recursos de información tales como computadoras y diccionarios bilingües. En este nivel los aprendientes todavía no pueden llevar una materia escolar en una segunda lengua y se considera que la mayor parte de su investigación la harán en su primera lengua.

LISTENING:

- En contextos sociales y turísticos, los aprendientes en este nivel pueden entender reglas simples, horarios de comida, ubicación de habitaciones, precios en tiendas, preguntas simples e instrucciones de un doctor, el costo y los términos para alquilar un departamento, instrucciones simples acerca de cómo llegar a lugares y preguntas de rutina hechas por autoridades.
- En el ambiente laboral, pueden entender instrucciones simples y recibir un mensaje telefónico en un contexto familiar y predecible.

- En el ambiente académico, pueden seguir una presentación simple, siempre y cuando esté ilustrada con diagramas y ejemplos en un campo de estudio familiar para el aprendiente. Pueden entender instrucciones básicas de los horarios de clase y detalles de las tareas a realizar.

WRITING:

- En contextos sociales y de turismo, los aprendientes en este nivel pueden escribir una carta o fax sencillo, por ejemplo, para reservar una habitación de hotel, y pueden llenar la forma de registro en un hotel o banco. También pueden escribir una nota factual o de agradecimiento.
- En el ambiente laboral, pueden escribir un mensaje o solicitud a un compañero de trabajo, refiriéndose a una rutina sencilla. Pueden anotar instrucciones y solicitudes sencillas.
- En el ambiente académico, pueden tomar nota de fechas y horarios tomados de mamparas y avisos públicos.

SPEAKING:

- En contextos sociales y de viajes, los usuarios en este nivel pueden comprar bienes que estén en exposición y ordenar en un restaurante, ya sea que los platos estén expuestos o en un menú. También pueden reservar una habitación en un hotel (frente a frente) y hacer preguntas simples en una oficina de correos o en un banco; también pueden solicitar servicios básicos o indicar a un doctor la naturaleza de un problema médico básico, aunque probablemente necesiten complementar su explicación con señas. En un *tour* guiado pueden entender información simple en situaciones predecibles, pero su habilidad para seguir las preguntas y solicitudes de información más detallada es muy limitada.
- En el ambiente laboral, pueden establecer requerimientos simples dentro de su área de trabajo y transmitir mensajes simples.

- Dentro del ámbito educativo pueden hacer preguntas simples, por ejemplo, verificar instrucciones y pedir información, pero no pueden entender más que una respuesta breve.

EXAMENES DEL *TRINITY COLLEGE LONDON*

Otra de las ofertas que se ofrecen en el mercado actualmente son las certificaciones emitidas por el *Trinity College London*, el cual, de acuerdo con su página oficial publicada en internet, maneja un comité de exámenes. La reputación de este comité radica en la habilidad continua para proveer certificados de calidad en inglés en diferentes áreas. Sin embargo, afirman que lo que los distingue es la atención que se le da a cada uno de los aprendientes. Los exámenes del *Trinity College* han sido diseñados para ayudar a los aprendientes a evaluar su avance continuo en las diferentes habilidades del dominio de la lengua inglesa.

Hoy en día el *Trinity College* aplica alrededor de 500,000 exámenes al año alrededor del mundo, los cuales están respaldados por un cuerpo académico de especialistas que diseña y produce los exámenes de certificación. De la misma manera, busca la excelencia en su servicio a todos sus usuarios mediante la promoción de calidad, responsabilidad y flexibilidad.

El certificado del *Trinity College* que se explicará en el presente trabajo es el *Trinity GESE (Graded Examinations in Spoken English)*, el cual se utiliza en varias instituciones educativas en el Estado de México, entre ellas en la Universidad Autónoma del Estado de México y, aunque no es el certificado de preferencia en la Facultad de Lenguas, sí se ha convertido en un requisito para maestros que desean trabajar en el Centro de Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México así como varias instituciones más, por lo que su popularidad es considerable.

El *Trinity College* mantiene que en el siglo XXI un buen nivel de producción oral de la lengua inglesa es esencial para obtener cualquier oportunidad en una carrera profesional. Debido a esto, muchas universidades y empleadores alrededor del mundo demandan un certificado que avale el dominio de la lengua inglesa a nivel oral.

Este examen en particular evalúa la habilidad del aprendiente en la comprensión y la producción oral. Son exámenes orales cara a cara con examinadores nativos de países donde la lengua inglesa es la lengua oficial. Estos examinadores viajan desde Inglaterra a todos los puntos del mundo en donde se requieran las certificaciones. Existen 12 niveles en total (ver tabla 2.2), los cuales están directamente ligados al Marco de Referencia Europeo. El examen anima a los aprendientes a desarrollar y progresar en la lengua inglesa mediante el reconocimiento de cada paso que se avanza, en cada etapa del desarrollo del aprendiente existe la oportunidad de evaluar el avance que ha tenido.

Los niveles están divididos en cuatro etapas, y en cada una de ellas, las habilidades de comprensión y producción oral se evalúan mediante diferentes actividades.

Con doce niveles, existe uno para cada aprendiente, el número y tipo de actividades varía de acuerdo con el nivel de cada examen. Los requerimientos de la lengua para cada uno de los doce niveles se establecen en cada nivel para demostrar la habilidad de comunicarse en la lengua inglesa. Lo que se busca en los candidatos es el balance entre fluidez y corrección.

En la tabla 2.2 se presenta los exámenes del *Trinity College*, indicando el nivel al que pertenece cada uno, los minutos que se lleva cada examen, la actividad que se realiza en ese examen y el nivel ALTE al que corresponde.

Exámenes	Nivel	Tiempo	Actividades					ALTE
1 - 3	Básico	4 – 7 mins	Conversación					A1
4 - 6	Elemental	10 mins	Discusión de tema			Conversación	A2-B1	
7 - 9	Intermedio	15 mins	Presentación de tema y discusión		Actividad interactiva	Conversación	B2-C1	
10-12	Avanzado	25 mins	Tema a desarrollar	Discusión de tema	Actividad interactiva	Actividad de comprensión oral	Conversación	C 2

Tabla 2.2 Actividades, tiempos, niveles y equivalencias de exámenes de Trinity College. (2011)

En el nivel elemental con número cuatro dentro del sistema de evaluación del Trinity College se establece que al final de esta etapa, el candidato deberá:

- Entender claramente lo que se le dice lenta y directamente en conversaciones diarias.
- Comunicar rutinas básicas que requieran de un intercambio simple y directo de información en cuestiones familiares relacionadas con el trabajo y actividades realizadas en su tiempo libre.
- Utilizar patrones básicos de oraciones y comunicarse a través de frases, grupos de palabras o palabras aisladas que hayan sido memorizadas, así como frases formuladas por el aprendiente acerca de sí mismo o personas que estén cercanas a él, como la familia o compañeros de trabajo, así como expresar actividades, lugares y relaciones de posesiones.

Este perfil está basado en el nivel de usuario básico A2, del Marco de Referencia Común Europeo (2001).

El formato del examen consiste en los siguientes puntos:

- Saludos y establecimiento de roles
- Conversación
- Cierres de conversaciones y toma de turnos.

En todos los niveles, el examinador inicia saludando al candidato y haciendo que se sienta cómodo. Empieza la conversación y el examinador le da al candidato la oportunidad de demostrar el dominio de la lengua que tiene, a través de la expresión oral.

Durante el examen se requiere que el candidato demuestre comprensión mediante gestos, movimientos o acciones simples como moverse alrededor del espacio donde se realiza el examen o señalar objetos específicos, así como dar respuestas cortas.

El examinador realiza preguntas usando estructuras gramaticales indicadas para el nivel y espera que el candidato responda de acuerdo al nivel.

Los examinadores seleccionan su propio material de acuerdo con la madurez y edad de los candidatos, estos pueden incluir objetos e imágenes, los cuales pueden ser utilizados para generar interés en el candidato, elicitando la lengua y animar a que se desarrolle una conversación. El examinador también puede referirse a objetos que se encuentren en su entorno inmediato.

En todos los niveles, el examinador abre y cierra la conversación con expresiones formulaicas, es decir, frases establecidas de manera permanente conocidas por los aprendientes aun en niveles básicos, las cuales han sido previamente establecidas en los lineamientos de los exámenes, y se espera que éstas sean usadas por los candidatos.

En cada nivel, el examinador evalúa el desarrollo del candidato a través de la selección de uno de los cuatro niveles de actuación y le proporciona un valor alfanumérico A, B, C o D. Estos niveles se pueden clasificar de la siguiente manera:

- 1 A — *Distinction*
- 2 B — *Merit*
- 3 C — *Pass*
- 4 D — *Fail*

Los examinadores, entonces, indican las áreas en las cuales el candidato necesita mejorar, utilizando listas de revisión en un formato pre-establecido en forma de reporte.

En esta etapa, las preguntas y respuestas juegan un papel muy importante en la conversación, pero el examinador busca que el candidato se involucre en una interacción en la cual se demuestre el conocimiento lingüístico del candidato y la forma en la que lo usa, en una manera genuina e interesante.

El examinador habla de manera lenta y clara, lo cual permite al candidato procesar lo que escucha y formular una respuesta; de la misma manera el examinador proporciona apoyo mediante repetición y refraseo de oraciones. Los candidatos deben poder pedir este tipo de apoyo en cualquier parte que no haya quedado completamente clara. El uso de expresiones establecidas es ideal y son aceptadas en este nivel; sin embargo, el sobreuso de estas frases sin mucho sentido no se considera aceptable.

En cada nivel, el candidato deberá realizar funciones de la lengua y utilizar elementos que se han establecido para él.

A pesar de que, tanto en los exámenes de Cambridge como los de Trinity contienen una sección de entrevista, en el caso de Cambridge estas pueden ser en pares o en tríos, mientras que los examinadores de Trinity evalúan a cada candidato de manera individual.

EXAMEN TOEFL

Finalmente, la tercera opción que se expone en el presente trabajo es el examen TOEFL. Tal como se indica en su página oficial publicada en internet, éste es un examen estandarizado iniciado por la empresa *Educational Testing Service* (ETS por sus siglas en inglés) en 1964. Es utilizado en todo el mundo para certificar el nivel de dominio de la lengua inglesa para diferentes propósitos.

Existen diferentes tipos y versiones del examen TOEFL, tanto en papel como en computadora, así como un examen que evalúa las cuatro habilidades de la lengua inglesa – *Reading, Listening, Writing y Speaking*- y uno más, que se considera Institucional por ser aplicado por numerosas instituciones educativas para propósitos de validación del nivel de dominio de la lengua, el cual solo abarca las dos habilidades receptivas – *Listening y Reading* – así como el uso de estructuras gramaticales. Esta versión institucional del examen es la que se detalla en este trabajo.

Como se ha mencionado, la primera habilidad que se evalúa en este examen es la comprensión oral (*Listening*), se realiza mediante un CD de audio previamente elaborado que guía al candidato punto por punto, página por página, estableciendo el ritmo al cual se avanza en el examen; esta sección está diseñada para terminarse en 45 minutos.

La primera sección (sección A) consta de 30 reactivos de elección múltiple en la cual el candidato escucha conversaciones cortas y para cada una escucha una pregunta relacionada con la conversación, contestando con la opción de su elección. La segunda sección (sección B) consta de sólo 7 reactivos de elección múltiple en la cual el candidato escucha conversaciones un poco más largas y, tras escuchar la pregunta, debe seleccionar su respuesta. La tercera y última sección (sección C) consta de 13 reactivos de opción múltiple, en los cuales el candidato escucha conversaciones de mayor duración y de las cuales, cada una comprende más de dos preguntas; el candidato debe escuchar la conversación, posteriormente las preguntas de cada caso y seleccionar la opción que mejor se ajuste a su elección.

La segunda sección, de 25 minutos, se encarga de evaluar la estructura y expresión escrita; sin embargo, todas las preguntas son de opción múltiple y no hay opción a que el candidato desarrolle un texto que pueda ser considerado como habilidad productiva. Así pues, la sección de estructura está compuesta por 15 reactivos en los cuales el candidato debe seleccionar la opción correcta de acuerdo con el uso de una palabra, expresión u oración completa.

La sección de expresión escrita está compuesta por 25 reactivos, los cuales pueden considerarse de opción múltiple, pues en cada reactivo se presenta una oración compleja con cuatro secciones individuales marcadas, de las cuales el candidato debe seleccionar la que considera que no corresponde a la estructura gramatical correcta o escrita de la oración.

Finalmente, la tercera sección, comprensión de lectura (*Reading*), es una sección diseñada para terminarse en 55 minutos y está compuesta por 50 reactivos, divididos en 5 partes equivalentes en el número de reactivos. Cada una de las partes de esta sección contiene un texto corto de diferentes disciplinas y posteriormente se encuentran las preguntas de opción múltiple relacionadas con el texto que acaba de leerse. El candidato debe leer cada uno de los textos y seleccionar la opción que mejor se ajuste a su selección.

La calificación de este examen se realiza de acuerdo con el número de aciertos que se obtienen por cada una de las secciones, existe una tabla de puntos, los cuales se obtiene de acuerdo con este número de aciertos. Son estos puntos los que se toman en cuenta para sumarse y mediante una fórmula matemática se obtiene el puntaje final del examen.

En este caso no existe un valor especial en el cual se determine que el candidato haya aprobado o no el examen, sino con base en el puntaje que se considera el avance que tiene el candidato.

A continuación se muestra una tabla en la que se establecen las equivalencias entre los tres exámenes estandarizados que se ofertan en el mercado para avalar el dominio del nivel de lengua inglesa.

Common European Framework	C ESOL	Trinity (GESE)	TOEFL Institucional
N/A		1	
A1		2	
A2	KET	3	
		4	
		5	
B1	PET	6	200 - 310
		7	310-410
B2	FCE	8	413-550
		9	
C1	CAE	10	553-677
		11	
C2	CPE	12	677

Tabla 2.3 Equivalencias de Cambridge, Trinity y TOEFL con ALTE: (tabla realizada tomando como referencia las páginas de internet de cada institución)

2.2.2.2 Elección de TOEFL

La elección de un examen estandarizado en un estudio es de suma importancia, y si bien el examen TOEFL es un examen que deja fuera la evaluación de las habilidades productivas, es un examen cuyos resultados se dan en valores numéricos, lo cual es un factor de suma relevancia para medir el avance de los sujetos participantes en este estudio.

Debido a que el tratamiento se aplicó sólo durante 2 meses, el avance es relativamente pequeño y difícil de medir, la valoración numérica fue el primer factor que inclinó la decisión hacia este examen. El segundo factor fue el hecho de que, si bien, las habilidades productivas son aquellas que demuestran en mayor parte el dominio real del aprendiente, dichas habilidades son siempre evaluadas – sin importar el examen de elección – por examinadores, que si bien están altamente capacitados para realizar dichas evaluaciones, no dejan de ser personas con una visión subjetiva del desarrollo del aprendiente.

Y, finalmente el tercer factor que incidió en la decisión del examen a utilizar fue el factor de la disponibilidad de tiempo y recursos humanos, pues la cantidad de sujetos en el grupo control era tal que no hubiera sido posible realizar la pre-prueba y la post-prueba en grupos bajo los mismo criterios, en las mismas circunstancias y con la distancia en tiempo en la que se realizaron ambas pruebas, de tal manera que se pudiera medir el avance que hubo en cada uno de los sujetos.

De esta forma, el examen TOEFL fue la mejor opción por practicidad y exactitud en el presente proyecto. En este capítulo se han presentado los conceptos de lengua, las habilidades que se evalúan para determinar el dominio de la lengua y tres de las opciones que existen en el mercado académico para avalar los conocimientos de lengua. Este nivel de lengua es uno de los aspectos que se busca mejorar mediante el uso del material literario que se propone en el presente proyecto.

CAPÍTULO IV

Metodología

En el presente capítulo se expone la metodología que se siguió en el estudio, la hipótesis que se plantea, las variables y sujetos que se tomaron en cuenta, así como los instrumentos que se utilizaron para medir el nivel de dominio de la lengua inglesa y el manejo de estrategias de aprendizaje autónomo, desde su creación, pilotaje y aplicación, así como el uso del texto descrito como tratamiento. Posteriormente, se mostrarán los resultados obtenidos en el estudio y el proceso que se siguió para su análisis.

El objetivo general es evaluar la serie de actividades basadas en un texto literario de imaginación que promuevan tanto el mejoramiento en el dominio de la lengua inglesa como el aprendizaje autónomo en alumnos de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Los objetivos específicos para este estudio son analizar, por una parte la visión que tienen los docentes de la literatura como medio para desarrollar el aprendizaje autónomo y elevar el nivel de manejo de la lengua inglesa, así como analizar la importancia que dan a las técnicas de AA. Por otra parte, conocer la utilidad del uso del texto propuesto para incrementar el aprendizaje autónomo y el nivel de manejo de la lengua inglesa. Esto, para realizar el material que se aplicó en el tratamiento.

4.1 Tipo de estudio

El presente es un estudio cuantitativo debido a que los instrumentos de medición proporcionan datos en escala numérica, se establece una hipótesis y se observa si el tratamiento propuesto incrementa los niveles de dominio de la lengua inglesa y de manejo de estrategias que forman parte del aprendizaje autónomo (Elizondo, 2006). Es un cuasi-experimento, se manejan grupos intactos, no al azar; es deductivo pues establece una hipótesis a comprobar.

El estudio es intervencionista, pues se realizó la aplicación de tratamiento durante el semestre 2010B, realizando mediciones previas y posteriores. Asimismo es selectivo, pues son dos variables a medir, el nivel de dominio de la lengua inglesa así como el nivel de dominio sobre seis estrategias que ayudan a desarrollar el aprendizaje autónomo (Elizondo, 2006).

4.2 Hipótesis

Las hipótesis que se plantean en el presente proyecto, se componen de dos aspectos, en la primera se establece que el uso del material literario de creación propia ayuda a mejorar el nivel de lengua inglesa en los alumnos; mientras que la segunda afirma que el uso del material promueve la autonomía de aprendizaje.

4.3 Variables

Las variables dependientes que se consideran en el estudio son el nivel de dominio de lengua inglesa y el nivel de autonomía de aprendizaje.

Se realizó la medición de dos variables dependientes consideradas de razón pues se considerará el 0, que denota la ausencia de la habilidad. Se utilizó un examen estandarizado que mide el nivel de dominio de lengua (TOEFL(Mahnke, 1996)) y un instrumento de nueva creación que mide el nivel de dominio de las estrategias que denotan un proceso de aprendizaje autónomo.

4.4 Contextualización del estudio

El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, una institución de educación pública superior con una población de 847 alumnos en el ciclo escolar 2010B, ubicada en la capital del estado.

Este estudio es de adquisición instruida, pues el tratamiento se aplicó en dos talleres que se llevaron a cabo en diferentes días, con el mismo número de horas. El primer taller con 12 alumnos de nivel básico intermedio se llevó a cabo dos veces por semana,

una hora cada sesión en días intercalados en la semana. Mientras que el taller de nivel intermedio avanzado con dos alumnas se llevó a cabo en sesiones de dos horas continuas, un día a la semana.

En ambos talleres se utilizó el material literario de imaginación descrito en el capítulo tres, que consta de siete capítulos, trabajando todos los capítulos en el taller, no así todas las actividades incluidas en el cuaderno de trabajo, de tal manera que el alumno pudiera iniciar su proceso de autonomía al seleccionar otras actividades con base en sus necesidades.

4.5 Sujetos

Los instrumentos de evaluación se aplicaron a grupos intactos, de tal manera que las variables externas al tratamiento tales como el maestro del grupo, el horario, el libro de texto y el proceso de enseñanza aprendizaje fueran los mismos.

Ya que la variable independiente a estudiar es la aplicación del tratamiento, los alumnos que participaron en el tratamiento son el grupo experimental y los alumnos del mismo grupo que no participaron en él son el grupo control.

Hay varios grupos control que corresponden a diversos niveles ya que los sujetos que participaron de manera voluntaria en el taller o grupo experimental cursaban la materia de lengua inglesa en diferentes niveles. Los grupos control con los que se contó fueron dos grupos de lengua inglesa III, un grupo de lengua inglesa IV, dos grupos de lengua inglesa V y un grupo de lengua inglesa VII, todos ellos impartidos los días martes, miércoles y viernes de cada semana, con horarios de 7:00 a 9:00 am, 9:00 a 11:00 am, 11:00 am a 1:00 pm y de 3:00 a 5:00 pm. Dichos niveles corresponden a la división realizada en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México.

El grupo experimental se compone de 10 sujetos pertenecientes a diferentes niveles de dominio de la lengua inglesa. Cuatro sujetos de lengua inglesa III, un sujeto de lengua inglesa IV, dos sujetos de lengua inglesa V y tres sujetos cursando lengua inglesa VII.

	Grupo experimental				Grupo control			
Grupo	LI III	LI IV	LI V	LI VII	LI III	LI IV	LI V	LI VII
Sujetos x nivel	4	1	2	3	25	17	33	17
Total	10				82			

Tabla 4.1 Sujetos por nivel de lengua en los grupos

El presente estudio también contó con la participación de otros grupos que aportaron información muy valiosa para el diseño del material que se utilizó en el tratamiento de la investigación. Estos son los siguientes.

4.5.1 Grupo de maestros

Un grupo de 10 maestros de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México dedicados a la enseñanza de la lengua inglesa en diferentes niveles, que aportó su opinión en cuanto a la necesidad de una herramienta de carácter literario para el apoyo a la enseñanza de la lengua inglesa, así como al desarrollo del aprendizaje autónomo.

4.5.2 Grupo de alumnos

De la misma manera, 50 alumnos de la Licenciatura en Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, cursando diferentes niveles de lengua inglesa, proporcionaron su opinión en cuanto al tipo de actividades y materiales que percibían como útiles en sus clases, tanto para apoyar el mejoramiento de la lengua inglesa como el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Estos 50 alumnos no formaron parte del grupo experimental, sin embargo, si se encontraron algunas coincidencias entre los alumnos que participaron en la encuesta inicial y los alumnos que formaron parte del grupo control.

4. 6 Instrumentos

Como parte de los instrumentos necesarios para realizar el presente estudio, se realizaron dos cuestionarios de diagnóstico para recabar información acerca de la percepción que tienen tanto docentes como alumnos de los puntos a investigar.

Para la realización de este instrumento, se consultaron diferentes autores (Sampieri, 1998), (Garza, 2000), (Goode, 2008) y se analizaron trabajos de tesis relacionados con el mismo tema (Villegas, 2009) y (Quijada, 2005).

Tanto el cuestionario de los docentes como el de los alumnos se elaboraron bajo un mismo precepto, buscando obtener información que se pudiera contrastar. En ambos casos se maneja un cuestionario compuesto de dos secciones generales, la primera solicita información nominal de los sujetos mientras que la segunda se divide en tres partes; la primera solicita información a docentes y alumnos acerca de su percepción del uso de literatura, la segunda solicita información acerca de la percepción que se tiene del aprendizaje autónomo dentro del salón de clases y la tercera sección recaba impresiones sobre el uso del centro de auto-acceso. (Ver anexos B y C)

Debido a que el estudio es de tipo cuantitativo, se buscó un instrumento diagnóstico que proporcionara datos iniciales, de manera que se tuviera una visión clara de la utilidad de la propuesta del uso de material literario para promover tanto el incremento en el dominio de la lengua inglesa así como ciertas estrategias que ayuden a promover el aprendizaje autónomo.

Se optó por el cuestionario debido a la economía del tiempo (Cea D'Ancona: 1998), ya que se buscan respuestas generales que pueden ser cuantificadas en escalas. Sin embargo, se vio la necesidad de agregar la opción de ejemplificar algunas de las preguntas de opción múltiple de tal manera que, tanto el docente como el alumno, proporcionaran información verídica.

La primera sección se dedicó a recabar datos nominales de tal manera que pudiera elaborarse un perfil de los sujetos con los cuales se trabajó, para asimismo tener la información requerida y, de ser necesario, regresar a levantar información de algún sujeto en particular.

Se hizo mayor énfasis en los dos temas que conciernen principalmente a la presente aplicación innovadora que son el aprendizaje autónomo y los textos narrativos como herramienta en el salón de clases, dejando dos preguntas para recabar información acerca de la percepción que se tiene de los centros de auto acceso, que son las áreas académicas en donde puede y debe haber una mayor promoción de tal aprendizaje (Contijoch, 2004).

El instrumento que se utiliza en este caso es un cuestionario (Garza, 2000 y Goode, 2008) que es un instrumento impreso que nos permite recopilar información para analizarla, que el sujeto llena por sí mismo y puede contener diferentes tipos de preguntas. De la misma manera, debe estar sujeto a varias condiciones como es el hecho de que las preguntas sean “claras, sencillas e inequívocas [...así como] estar bien ordenadas en unidades claras y definidas” (Garza, 2000: 224).

El cuestionario se diseñó con dos tipos de preguntas, unas cerradas (Sampieri: 1998,277), de opción múltiple, las cuales se presentan en forma de abanico (Garza: 2000, 222), teniendo en cada pregunta una escala similar en el sentido que va de mayor a menor valor, pero indicado con opciones variadas de acuerdo con las características de cada uno de los reactivos, dependiendo de la información que se busca obtener en cada una de ellas, algunas con secciones para ejemplificar o ampliar las respuestas, de tal manera que pueda hacerse una verificación de la veracidad de las respuestas de los sujetos. El detalle de cada una de ellas se proporciona en la descripción detallada de cada instrumento. El segundo caso de preguntas son preguntas abiertas pues se busca no “delimitar de antemano las alternativas de las respuestas” (Sampieri, 1998, 280).

La sección donde se solicita información nominal contiene, además de datos personales y laborales, el último grado de estudios del docente. Sampieri (1998) indica que poner este tipo de preguntas al inicio del cuestionario es una opción, aunque es posible incluirlas al final para que el sujeto ponga mayor atención en las preguntas que recaban la información requerida. Sin embargo, en este caso, se prefirió incluirlas al inicio para permitir al sujeto irse familiarizando con el cuestionario. En cuanto al último grado de estudios, se considera importante para observar si hay mayor apertura en cuanto al estilo de aprendizaje que se pretende promover con el material a utilizar.

Cuestionario de los docentes

El cuestionario de docentes se elaboró con un total de 17 preguntas, la pregunta 1 se refiere al nivel de dominio de la lengua que tienen, pues se considera importante ver la relación que existe entre el dominio que tienen con el desarrollo del dominio de la lengua que puede obtener el alumno a partir de la aplicación del material que se propone. Las opciones que se proponen se basan en exámenes estandarizados tanto por la universidad de Cambridge, el Trinity College y el examen TOEFL.

La pregunta dos es una pregunta abierta (Sampieri: 1998) donde se solicita información sobre los cursos que han tomado en los últimos cinco años. En este reactivo se pretende ver la existencia y frecuencia de capacitación relacionada con los temas que se tocan en la presente aplicación innovadora.

La pregunta 3 indaga acerca de su experiencia docente. En este caso se considera que este aspecto en particular puede tener un gran impacto tanto en el uso del material como en la apertura que puede tener el docente hacia la promoción del aprendizaje autónomo en el alumno. En este reactivo se proporcionan cinco opciones a elegir, siendo la menor menos de tres años de experiencia y la mayor, más de quince.

La pregunta cuatro recaba datos acerca del nivel o niveles en los cuales se está desarrollando actualmente el docente, pues este aspecto da una visión de la percepción que tienen los docentes de cada nivel en cuanto al uso de la literatura como herramienta en los niveles que está impartiendo.

A partir de la pregunta cinco, los reactivos están agrupados de acuerdo con la información que se busca recabar, de la pregunta cinco a la pregunta 11 se indaga acerca de la literatura como herramienta para el aprendizaje de una lengua extranjera; en el reactivo cinco se busca encontrar la utilidad que ve el docente en el uso de la literatura dentro del salón de clases, el reactivo seis indaga sobre la frecuencia con que se utiliza este recurso dentro del salón, y se le pide al docente que ejemplifique, de tal manera que su respuesta se vea sustentada por dichos ejemplos. En el reactivo siete se pregunta acerca del tipo de material que usa el docente, ya sea auténtico, especializado o propio (Ellis, 2003), y se le pide que ejemplifique. El reactivo ocho se enfoca al aspecto del tipo de actividades que se realizan usando la literatura como recurso en el salón de clases, dando las opciones de ser un proceso guiado, libre o combinado.

En el caso del reactivo nueve se indaga acerca de la reacción que perciben los docentes en los alumnos cuando se utiliza la literatura dentro del salón de clases. El reactivo diez solicita información del material literario que existe actualmente disponible en el mercado, se investiga tanto acerca de su utilidad como su relevancia. Finalmente, en el reactivo 11 se indaga acerca de la percepción que tienen los docentes de la utilidad de las actividades que proponen algunos materiales literarios en el uso de literatura como herramienta de aprendizaje de una lengua extranjera dentro del salón de clases.

En los reactivos 12 al 14 se indaga acerca del uso de centros de auto-acceso, pues a pesar de no ser un elemento principal en la presente aplicación innovadora, se consideran espacios idóneos para el desarrollo del aprendizaje autónomo y la mejoría del nivel de dominio de la lengua inglesa. El reactivo 12 investiga si el docente observa

asistencia a estos centros por parte de sus alumnos y la frecuencia con que esto ocurre. En caso de que no lo hagan, se le da al docente la oportunidad de que explique detalladamente en el cuadro de comentarios que se encuentra al final del instrumento. En el caso del reactivo 13 se indaga acerca de las habilidades que más se desarrollan cuando los alumnos acuden a los centros de auto-acceso, mientras que el reactivo 14 se enfoca a recopilar actividades que realizan los alumnos comúnmente cuando asisten a los centros.

Los reactivos 15 al 17 pretenden obtener información sobre la percepción que tiene el docente del aprendizaje autónomo; el reactivo quince indaga sobre la importancia que da el docente al aprendizaje autónomo en sus clases. El reactivo 16 da la opción de seis estrategias utilizadas en el aprendizaje autónomo (Elizondo, 2006) y se pide al docente que seleccione aquellas que se enfatizan en sus clases, solicitando ejemplos de las estrategias seleccionadas. Finalmente, el reactivo 17 indaga acerca de la opinión de los docentes en cuanto al uso de material literario dentro del salón de clases como herramienta para promover el aprendizaje autónomo en los alumnos.

El piloteo del cuestionario para docentes se llevó a cabo en el grupo de alumnos del programa de posgrado de Maestra en Lingüística Aplicada de la Facultad de lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, un grupo compuesto por 15 alumnos, de los cuales 12 están desarrollándose en el área de enseñanza de lengua inglesa, dos en el área de enseñanza de la lengua francesa y uno se especializa en la enseñanza de materias no relacionadas con la lengua.

El tiempo mínimo de respuesta del instrumento fue de 7 minutos, mientras que el máximo fue de 20 minutos, siendo el docente no especializado en lengua la última persona en entregar el instrumento contestado.

Al realizar el piloteo se recibieron comentarios entre los cuales los de mayor relevancia se utilizaron para hacer las modificaciones del instrumento final, estos se referían a: a) elementos del formato, de tal manera que fuese más fácil identificar las opciones a seleccionar; b) al nivel de lengua con un marco de referencia fácil de identificar y c) una

nota aclaratoria en cuanto al tipo de texto por el cual se pregunta en el instrumento. Por lo que se numeraron los reactivos, se añadieron recuadros para seleccionar las opciones, se añadieron viñetas en las opciones de las estrategias para el aprendizaje autónomo y se verificó que todas las opciones fueran claras y visibles.

Se realizaron también algunas modificaciones específicas en diversos reactivos. El reactivo siete se modificó en su redacción, pues no especificaba la acción que se realizaba con el recurso literario. El reactivo diez se dividió en dos reactivos, pues a pesar de que la información que se requería era la opinión que tiene el docente del material literario que hay actualmente disponible en el mercado, los parámetros que se marcaban como opciones pertenecían a dos categorías diferentes y ello causó confusión al no quedar claro, el reactivo 12 se complementó añadiendo la indicación de no responder los reactivos 13 y 14 pues se refieren al uso del centro de auto-acceso, y si no hay asistencia por parte de los alumnos, tampoco será posible contestar los dos reactivos siguientes. (Ver anexo D)

Cuestionarios de los alumnos

El cuestionario de alumnos se elaboró con un total de 14 preguntas. En la primera parte es donde se solicita información nominal: datos personales, escolares y el último grado de estudios del alumno. La pregunta uno se refiere al nivel de dominio de la lengua que tiene el alumno, pues se considera que, dado que el material literario tiene vocabulario avanzado, no se obtendrían los mismos resultados aplicando el tratamiento con alumnos de nivel básico.

La pregunta dos indaga acerca de su exposición al aprendizaje de la lengua; pues se considera que es importante recabar información acerca de su aprendizaje previo. En este reactivo se proporcionan cinco opciones a elegir, siendo la menor menos de tres años de experiencia, y la mayor, más de quince. La pregunta tres solicita el nivel actual que está cursando el alumno, tomando como base ALTE.

De la pregunta cuatro a la pregunta ocho se pretende obtener la percepción que tiene el alumno acerca del uso de textos literarios para la enseñanza de lengua inglesa como parte de su aprendizaje de la lengua así como su aportación hacia el aprendizaje autónomo. El reactivo cuatro indaga la frecuencia con la que el alumno observa el uso de literatura en el salón de clases, el reactivo cinco se enfoca en el tipo de actividades que realiza el alumno con la literatura. El reactivo seis pide la opinión del alumno en cuanto al uso de literatura como herramienta de aprendizaje en el salón de clases, el reactivo siete se enfoca en solicitar información del material literario que ha utilizado el alumno en los cursos que ha tomado, se indaga tanto acerca de su utilidad como su relevancia. Finalmente, el reactivo ocho indaga acerca de la percepción que tienen los alumnos de la utilidad de las actividades que proponen algunos materiales literarios como herramienta de aprendizaje de una lengua extranjera dentro del salón de clases.

De la pregunta nueve a la 12, se hace referencia al uso y utilidad que encuentra el alumno en el Centro de Auto-acceso, se consideran espacios idóneos para el desarrollo del aprendizaje autónomo y la mejoría del nivel de dominio de la lengua inglesa. El reactivo nueve indaga si el alumno asiste a estos centros y la frecuencia con que esto ocurre, en caso de que no lo haga, se da al alumno la oportunidad de explicar detalladamente en el cuadro de comentarios que se encuentra al final del instrumento. En el caso del reactivo 10, se indaga acerca de las habilidades que más desarrolla el alumno cuando acude a los centros de auto-acceso, el reactivo 11 indaga acerca de la percepción que tiene el alumno de los resultados observados cuando asiste al centro de auto-acceso, mientras que el reactivo 12 se enfoca en recopilar actividades que realicen comúnmente los alumnos en estos centros.

Las preguntas 13 y 14 indagan la utilidad, el uso y la importancia que da el alumno al aprendizaje autónomo así como la percepción de las seis estrategias que se estudiaron en la presente aplicación innovadora, dando al alumno la oportunidad de ejemplificar las opciones que seleccione para determinar si los alumnos están conscientes de las estrategias de aprendizaje.

El piloteo del cuestionario se realizó en un grupo de 23 alumnos del grupo de lengua inglesa II de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, la edad de los sujetos varía de los 18 a los 30 años, teniendo alrededor del 70% entre los 18 y los 20 años, 4 son hombres y 19 son mujeres. En esta etapa de sus estudios todavía no tienen un énfasis determinado, el grupo pertenece al tronco común.

El tiempo mínimo de respuesta del instrumento fue de 15 minutos, mientras que el máximo fue de 45 minutos, el 96% del grupo entregó el instrumento en los primeros 24 minutos.

Los comentarios que se recibieron en cuanto al instrumento se referían a la calidad de las copias, la numeración de los reactivos del instrumento y algunos reactivos cuya claridad no era suficiente, por lo que se realizaron los siguientes cambios.

Se numeraron los reactivos, se añadieron recuadros para seleccionar las opciones, se añadieron viñetas en las opciones de las estrategias para el aprendizaje autónomo y se verificó que todas las opciones fueran claras y visibles.

Se realizaron también algunas modificaciones específicas en diversos reactivos, la pregunta donde se indagaba acerca del último nivel de estudios se eliminó, pues toda la población será de la Facultad de Lenguas, por lo que no habrá variación en las repuestas y se considera una mejor opción no ponerlo. El reactivo tres se modificó en su redacción, pues se tenía como referencia el ALTE, el cual no es una referencia conocida para muchos de los alumnos y solo actuaba como un distractor, el reactivo cinco se modificó en su última opción, pues era difícil para los alumnos entender el concepto mixto, y se sugirió cambiarlo a combinado (usando ambos estilos) el reactivo siete se dividió en dos reactivos, pues a pesar de que la información que se requería era la opinión que tiene el alumno del material literario que hay actualmente disponible en el mercado, los parámetros que se marcaban como opciones pertenecían a dos categorías diferentes y ello causó confusión. El reactivo nueve se complementó añadiendo la indicación de no responder los reactivos 10,11 y 12 pues se refieren al

uso del centro de auto-acceso, y si el alumno no asiste al centro de auto-acceso, tampoco le será posible contestar los reactivos siguientes.

Finalmente, se agregaron cuatro reactivos (16 -19) donde se le pregunta al alumno el tipo de actividades que prefiere, las que le disgustan, las que le gustaría hacer y las que preferiría realizar en el centro de auto acceso, pues se encontró que se proporciona mayor información cuando no se limita al alumno con vocabulario especializado y se le da mayor libertad para expresar sus opiniones. (Ver anexo E)

La población que se utilizó para hacer el piloteo se considera ideal, pues si bien son similares en algunas características, existen ciertos parámetros que no coinciden con la población que participó en el estudio. Los sujetos del piloteo nunca forman parte del grupo real, por lo cual no fueron parte del grupo de estudio real.

En el caso de la población de los docentes que participó en el piloteo, la mayoría se desarrolla en el mismo ámbito laboral, son docentes de lengua, aunque no el 100% de lengua inglesa y ninguno de ellos se considera para ser docente de alguno de los niveles con los cuales se pretende trabajar la propuesta real en el semestre 2010 B. De la misma manera, son docentes que en su mayoría trabajan en la Universidad Autónoma del Estado de México. Sin embargo, sólo el 29.4% trabaja en la Facultad de Lenguas, que es la institución donde se llevó a cabo el estudio.

En cuanto a la población de alumnos, el grupo con el que se realizó el piloteo estudiaba en la Universidad Autónoma del Estado de México en la Facultad de Lenguas. Sin embargo, cursaban el nivel II de Lengua Inglesa, por lo que no eran candidatos a participar en el taller en el que se llevó a cabo para el estudio.

Aprendizaje autónomo

Un segundo instrumento que se diseñó para realizar el presente estudio, fue una encuesta de aprendizaje autónomo, la cual se realizó tomando como base, tanto las

actividades que se incluyeron en el cuaderno de actividades, como las estrategias que se proponen dentro del mismo y las metas que se buscan alcanzar con el uso del material.

Para el diseño del presente instrumento se utilizaron como base los textos de Elizondo (2006), el libro de texto con ejemplos, así como el trabajo de Quijada (2005) y Villegas (2009), que de la misma manera sirvieron de base para la elaboración de los instrumentos de diagnóstico, mencionados previamente.

La primera parte del instrumento está dedicada a recabar información nominal de los sujetos, de tal manera que se pueda contrastar la información con los resultados de la prueba estandarizada para medir el nivel de dominio de lengua inglesa (TOEFL) que se les aplica a los mismo alumnos. (Ver anexo F)

El instrumento que se utilizó es una encuesta de razón, pues se considera la opción del valor 0. Todas las preguntas están diseñadas como preguntas cerradas de opción múltiple las cuales se presentan en forma de abanico (Garza: 2000,222).

El cuestionario original se diseñó dividido originalmente en seis secciones, dedicando cada una de ellas a las estrategias que se buscan reforzar en los alumnos con el uso del material propuesto, las cuales son: vocabulario, analogías, discriminación de información, seguimiento de instrucciones, realización de proyectos y fluidez verbal. Las preguntas se diseñaron con base en los resultados que se pretende alcanzar después de usar el material, por lo que la encuesta original se diseñó con cinco preguntas de elección múltiple referentes al uso de vocabulario, seis preguntas para la sección de analogías, siete preguntas referentes a la discriminación de información, siete preguntas sobre al seguimiento de instrucciones, cinco preguntas para la sección de realización de proyectos y cinco para la sección de fluidez verbal.

Una vez que todas las preguntas estuvieron diseñadas, se ordenaron de tal manera que no quedaran organizadas por categorías. Tal encuesta fue el instrumento que se piloteó antes de iniciar el piloteo del tratamiento (19/8/10). El piloteo del instrumento se realizó

en una escuela de educación media superior perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de México, con alumnos del último grado de estudios de la institución, de tal manera que ninguno de los posibles candidatos a la aplicación final de la encuesta estuviera entre los sujetos que la pilotearon. El grupo que se utilizó para el piloteo consta de 37 alumnos de edades promedio de 17 años; 20 hombres y 17 mujeres. El primer alumno en terminar la encuesta utilizó 6 minutos, mientras que el último alumno tardó 10 minutos.

Se les instruyó que, además de contestar la encuesta, escribieran cualquier comentario respecto al instrumento, los cuales se tomaron para obtener la encuesta final. Se eliminaron preguntas que causaron problemas de entendimiento por parecer repetitivas, así como las que se podían realizar como una sola pregunta.

El instrumento final cuenta con 30 preguntas, cinco para cada una de las estrategias que se pretenden medir (Ver anexo G). En el caso de la sección de vocabulario, las preguntas que la integran indagan acerca de la manera en que los alumnos comprenden textos, la velocidad en la que comprenden y cómo se enfrentan a una nueva palabra y la internalizan.

En la sección de seguimiento de instrucciones se indaga acerca de la manera en que se comprenden conceptos verbales, el entendimiento de lo que se instruye, el buen manejo de conceptos espaciales y la habilidad de resolver problemas.

La sección de realización de proyectos trata acerca de la creación de nuevas ideas, la proyección de los trabajos, el uso de técnicas para el inicio de proyectos nuevos y el uso de procesos no mecánicos.

La sección de fluidez verbal es acerca de la facilidad que tiene el alumno para ser buen orador, la efectividad de su producción escrita y oral, así como la redacción.

En la sección de discriminación de información investiga acerca del control que tiene el alumno sobre los distractores, la organización que tiene el alumno de sus notas, así como las prioridades y técnicas que maneja el alumno al momento de estudiar.

En el caso de las analogías, se pregunta cómo relaciona el alumno el conocimiento previo con el nuevo conocimiento que adquiere, así como la comprensión básica de tareas y análisis de problemas y soluciones.

4.7 Tratamiento

El tratamiento que se utilizó en el presente estudio fue la aplicación del material *Sylphs, finding the path*. Dicho material consiste en un libro de texto o historieta de 36 páginas, dividido en siete capítulos, con personajes, historia, ilustraciones y diseño especialmente creado para propósitos académicos. También se cuenta con un cuaderno de trabajo, dividido en siete capítulos, con preguntas y ejercicios específicos para verificar la comprensión de la lectura, actividades para cada una de las cuatro habilidades de dominio de la lengua inglesa, además de secciones, tanto en cada uno de los capítulos, como al final del cuaderno de trabajo, para promover las seis estrategias de aprendizaje autónomo que se trabajan en el tratamiento. Finalmente se incluye un disco de audio, el cual contiene la historia presentada en el libro de texto con algunas variaciones para promover el desarrollo de las habilidades auditivas en la lengua (Ver anexo G).

Una vez que se tuvo el material completo, editado y en impresión, se realizó una campaña de publicidad para invitar a alumnos de la licenciatura en lenguas de la facultad de lenguas de la universidad Autónoma del Estado de México a participar en el taller donde se aplicó el tratamiento. La campaña consistió de dos etapas, la primera se llevó a cabo colocando invitaciones tamaño poster en las mamparas de la facultad. La segunda etapa consistió en hacer invitaciones en cada uno de los grupos de lengua inglesa de la facultad de lenguas, explicando, tanto el propósito como los beneficios del taller a todos los alumnos, y entregando un separador de libro con la información del mismo taller. La invitación inicial fue a una presentación de 40 minutos en la que se

explicaron todos los elementos del material, el propósito del taller, los beneficios planteados y el compromiso adquirido al participar en el taller.

Esta sesión se utilizó para proyectar una presentación en *power point* en la que se explicó a los participantes del taller en qué consistía el estudio, cuáles eran los objetivos del mismo y lo que se les ofrecía en el taller. Se les mostró parte del material en audio, así como el libro de texto y el CD, se les explicó la metodología que se pretendía seguir durante el taller y se les pidió un compromiso.

Se resolvieron dudas en cuanto al funcionamiento logístico del taller. En este punto se explicó que, mediante acuerdos con los maestros, se decidió que las firmas del taller tuvieran el mismo valor que los sellos del autoacceso, así como el hecho de que podían ser intercambiables por los sellos proporcionados por los asesores de dicho centro. De la misma manera, se explicó la posibilidad de darles una constancia de participación en el taller con un 90% de asistencia, emitida por la Coordinación de Estudios avanzados.

Se les pidió que proporcionaran su nombre, el grupo en el que cursaban lengua inglesa, así como el nombre de su maestro, con el fin de realizar la calendarización de la aplicación de pruebas previas a sus grupos completos.

La primera sesión del taller se llevó a cabo el 3 de septiembre de 2010; después de recibir a los alumnos se hizo la entrega y registro del material.

Una vez que todos los alumnos contaban con su material, se les pidió que observaran el libro sin abrirlo y encontraran elementos para predecir la historia y adivinar quién era el personaje que veían en la portada. Una vez que discutieron al respecto se les pidió abrir el libro, observar la primera página, los agradecimientos y reflexionar en las partes del libro que proporcionan información y que normalmente no se leen, así como la utilidad de ellas.

La imagen uno presenta la portada del libro de texto *Sylphs, finding the path*, que se usó en los talleres.

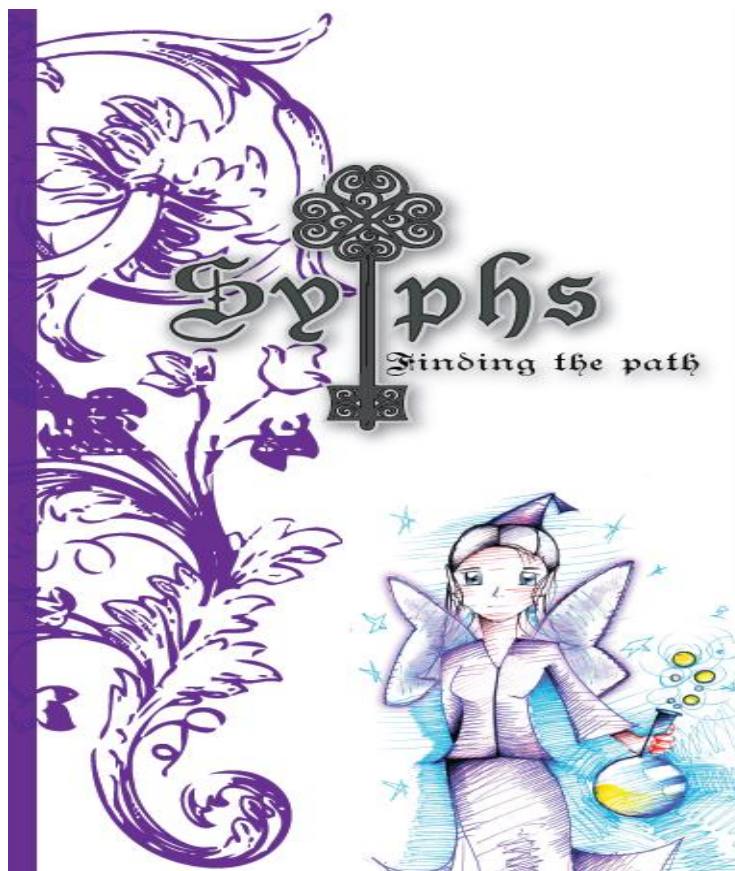


Imagen 1 Portada del libro de texto *Sylphs, finding the path*

Posteriormente, se les pidió observar la primera página del capítulo 1 y en parejas discutir quién puede ser el personaje que se encuentra ilustrado y qué impresión da. Se les instruyó para observar todos los personajes al inicio de cada uno de los siete capítulos y decidir el tipo de personaje que era cada uno, si era un personaje principal o secundario; si era bueno o era malo; si creían que correspondía al capítulo o no.

Una vez realizadas estas discusiones, los alumnos seleccionaron uno de los personajes y en parejas uno de los alumnos describía la imagen y el otro seguía las instrucciones para obtener una imagen final, posteriormente se les pidió reflexionar sobre cómo dar instrucciones, cómo se hace normalmente (si es que normalmente lo hacemos) y los resultados que se obtienen buscando cómo cambiar para mejorar.

Finalmente, y para introducir la historia del material al taller, los alumnos escucharon el capítulo uno de la historia sin seguirla en el libro de texto, solo tratando de obtener datos de la versión de audio.

La imagen dos presenta el ejemplo de uno de los personajes de la historia, los cuales se utilizaron para iniciar el trabajo de revisar su técnica de dar instrucciones.



Imagen 2 Zract

La segunda sesión del taller, llevada a cabo el 8 de septiembre de 2010, inició con la presentación del cuaderno de trabajo, se explicó a los alumnos el uso de dicho cuaderno de trabajo, se revisó cada una de las secciones de la cuales está compuesto, se revisó junto con los alumnos la sección de burbujas azules, las secciones de aprendizaje autónomo, las secciones dirigidas a verificar la comprensión lectora y las

secciones donde se encuentran actividades para desarrollar las habilidades del dominio de la lengua inglesa.

La imagen tres presenta una sección de burbujas azules en la que se observa la definición de fluidez verbal, así como algunas actividades para desarrollar esta estrategia.

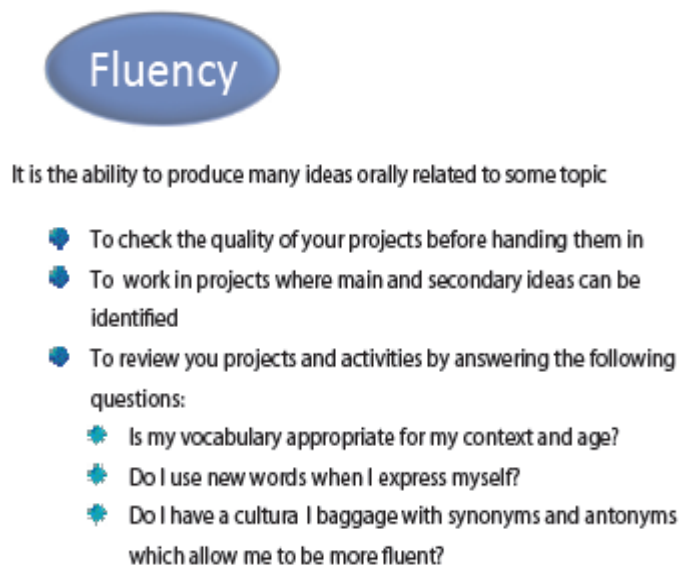


Imagen 3 *Blue Bubbles, Fluency*

Se realizó una discusión en cuanto a las hadas y sus diferentes concepciones en diferentes culturas alrededor del mundo. En parejas o tríos, seleccionaron uno de los personajes del libro y decidieron qué nombre debería tener, se vieron todos los comentarios en el taller y se compararon sus opiniones. Se les dieron los nombres de todos los personajes que participan en la historia y se les pidió que en sus grupos decidieran qué personaje correspondía a cada uno de los nombres. Se les indicó que las respuestas estarían en el libro conforme se fueran adentrando en la historia.

Las burbujas que promueven la autonomía (*LFA Bubbles*) se ubican al final de cada capítulo y proponen un tema a investigar que se puede discutir en clase, como fue el

caso de la discusión inicial de esta sesión. La imagen 4 muestra un ejemplo de estas burbujas.

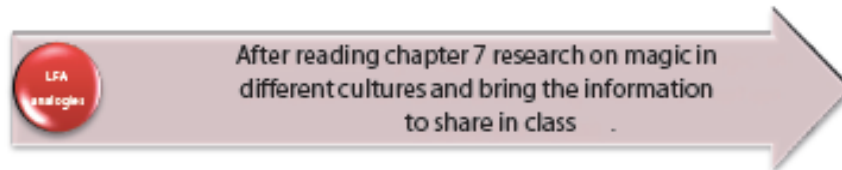


Imagen 4 LFA Bubble

Después de terminar esta sesión se observó que los alumnos de nivel básico se enfocaban más en encontrar el vocabulario nuevo o dar seguimiento a la historia y no a utilizar la sección de burbujas azules, por lo que se hizo notar la importancia de revisar que los alumnos que marquen al menos una burbuja cada vez que están en el taller.

En la sesión del 10 de septiembre de 2010, se les dio la bienvenida al taller a los alumnos nuevos. Se revisaron las actividades que se realizaron como tarea; uno de los sujetos de lengua inglesa III del grupo uno, leyó la historia y la contó al resto de sus compañeros otro sujeto de lengua inglesa III del grupo cuatro seleccionó uno de los personajes, lo analizó y nombró, presentando sus conclusiones al resto de los alumnos en el taller.

Se leyó el capítulo uno como grupo y se trabajó en la sección de vocabulario del cuaderno de trabajo en la página tres. Se revisó el vocabulario como grupo; al mismo tiempo se vieron algunas burbujas azules y cómo se estaba llevando a cabo su uso.

En la imagen cinco se presenta el ejemplo del ejercicio de vocabulario propuesto en el material, se da la opción al aprendiente de que secciones el método que prefiere utilizar para el aprendizaje de vocabulario, ya sea con el uso de definiciones, ejemplos o explicaciones.


 **Vocabulary.** Write all the significant words, phrases or sentences in this chapter. Definitions / examples / explanations.

Imagen 5 Vocabulary exercise

Como tarea, se asignó que terminaran su *Why Box* y que realizaran una investigación acerca de diferentes maneras de conocer personas nuevas en diferentes culturas.

En esta sesión en particular, debido a las observaciones que se realizaron en el grupo, se considera importante que las instrucciones para el uso del cuaderno de trabajo deban ir por escrito junto con el mismo, pues a algunos alumnos les costó más trabajo entender la dinámica de las actividades; además, se requiere una mayor inversión de tiempo al tener que explicar el uso del cuaderno a los alumnos que se integraron al taller posteriormente.

También es importante ver la factibilidad de una versión final del material donde solo se tenga una impresión de los cuadros de trabajo autónomo y diseñar esa sección como fotocopiable, incluyendo solamente las actividades y las burbujas azules; reduciendo el número de páginas para, de esa manera, buscar incluirlas en la parte final del libro de texto, teniendo un solo libro.

La cuarta sesión, llevada a cabo el 15 de septiembre de 2010, se inició con la bienvenida al taller, posteriormente se entregó material a los alumnos que no lo habían recibido, se inició con el trabajo en las páginas cuatro y cinco del libro de actividades, y se asignó la tarea de completarlas en caso de que el tiempo en el aula no hubiera sido suficiente. Se verificó que el vocabulario utilizado en el capítulo quedará claro, y se instó a los alumnos a que compartieran sus estrategias para aprender nuevo vocabulario. Se escuchó el capítulo dos, y se les pidió a los alumnos que encontraran el nombre del personaje principal.

En esta sesión en particular, se puso de manifiesto muy claramente que existen serios problemas al utilizar el material debido al nivel de dominio de lengua de los alumnos, por lo que se consideró aceptar la petición de algunos alumnos y abrir un segundo taller con alumnos de mayor dominio de la lengua.

Se realizaron listas de palabras con las cuales se trabajó para hacer reflexión en el uso de diferentes estrategias de memorización, entendimiento, comprensión; haciendo uso de las estrategias propuestas en la sección de burbujas azules. Esta sección se presenta parcialmente en la imagen seis.

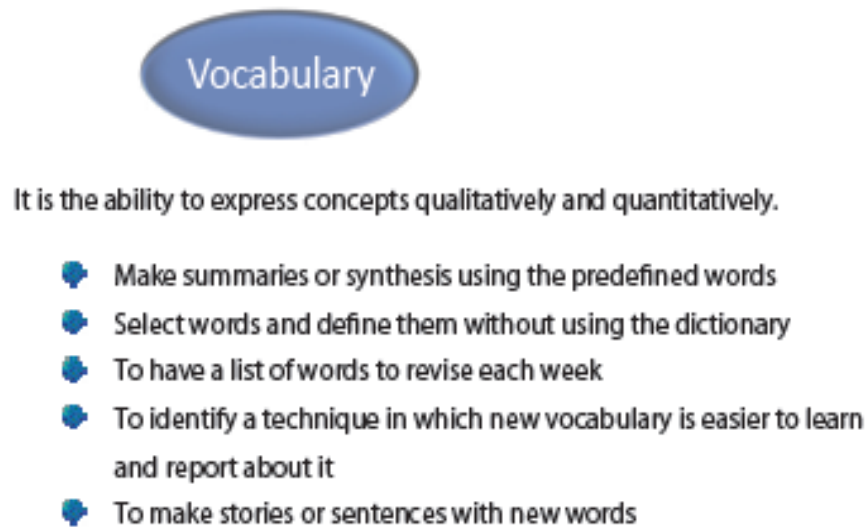


Imagen 6 Blue Bubbles, Vocabulary

En la sesión del 22 de septiembre de 2010 se inició dando la bienvenida a los alumnos al taller, y posteriormente se trabajó la habilidad auditiva con el audio de los capítulos dos y tres, se practicaron diferentes estrategias para tomar notas y se les pidió que trataran de identificar la estrategia que mejor les funcionara a cada uno de ellos. Una vez que tuvieron sus notas, se les pidió que compararan sus resultados con alguno de sus compañeros y discutieran los personajes que pudieron identificar en estos capítulos para tratar de obtener toda la información posible en cuanto quiénes eran, a qué se dedicaban, si la imagen que tenía correspondía a su profesión y si tenía coherencia todo el capítulo. Se invitó al grupo completo a que realizara discusiones de profesiones

y las características que se debían cubrir en cada uno de los casos propuestos; así como los sueños, sus características y como afectan la vida y la historia que se está siguiendo.

Finalmente, se trabajó con las preguntas específicas para verificar la comprensión de la lectura y se les pidió escuchar y leer paralelamente los capítulos dos y tres para encontrar las diferencias entre ambas versiones. La imagen siete presenta el ejercicio correspondiente al capítulo uno de *Sylph, finding the path*.

EVALUATION

- Who is the creature Shkenda sees in the pond?

- Why is Shkenda confused about what she sees?

- Vocabulary. Write all the significant words, phrases or sentences in this chapter. Definitions / examples / explanations.

Imagen 7 Cuaderno de trabajo. Sección de preguntas específicas

La sesión del 29 de septiembre se inició dando la bienvenida a los alumnos al taller. El trabajo empezó con una discusión del tema de los sentimientos y cómo se pueden expresar de diferentes formas. Se les pidió a los alumnos que trabajaran en parejas para que revisaran sus actividades de los primeros tres capítulos, pues se observó que de todo el grupo, solo tres alumnos habían contestado todas las actividades del primer capítulo, mientras que los capítulos dos y tres permanecían sin ninguna respuesta por parte de los alumnos.

En esta sesión, se utilizó música de diferentes tipos para crear conciencia en los alumnos de los tipos de distractores que pueden encontrar, así como de algunas herramientas que pueden encontrar para ayudar a la concentración al momento de

estudiar. Se llevó a cabo una discusión en cuanto a la discriminación de sonidos e información y cómo esta técnica puede ser un auxiliar en el aprendizaje.

Finalmente, se revisaron las respuestas de los tres primeros capítulos en el grupo y se les dio un tiempo para que reflexionaran en los procesos que habían seguido, en esta actividad en particular, se observó cómo dos alumnos de los niveles más avanzados de lengua inglesa se dedicaron a auxiliar a otros alumnos cuyo nivel de lengua era más bajo. Debido a que se percibieron problemas debido al nivel de lengua, el conductor del taller solo se limitó a guiar la ayuda de los alumnos más avanzados a los menos avanzados.

Se asignó de tarea que investigaran diferentes formas en las que se puede conocer gente nueva y como los sueños son importantes en nuestras vidas. Actividad propuesta como impulso a la autonomía en el capítulo dos. El ejemplo se presenta en la imagen ocho.

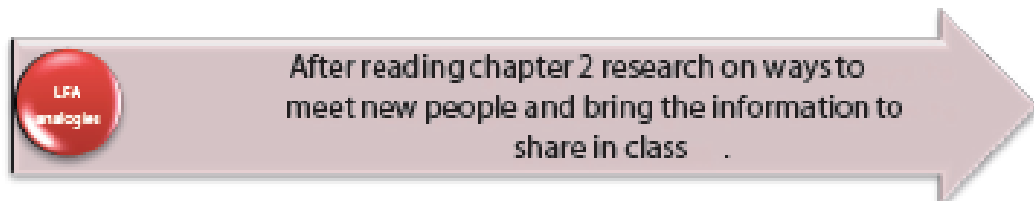


Imagen 8 LFA Bubbles, capítulo 2

La sesión del primero de octubre de 2010 se inició con la bienvenida al taller, y un repaso de la historia hasta el momento. Posteriormente se les pidió a los alumnos que observaran el inicio del capítulo cuatro y comentaran acerca del personaje ilustrado. Después, escucharon este capítulo cuatro y comentaron sobre lo que habían entendido y como se relacionaba la historia con el personaje que habían descrito. Escucharon el capítulo una segunda vez, al tiempo que seguían la historia en el libro de texto – pues

se ha observado que realizar ambas actividades al mismo tiempo compensa un poco la deficiencia del nivel de lengua.

Los alumnos comentaron acerca del capítulo cuatro, los cambios en los sonidos de fondo, los cambios en la música y como dichos cambios afectan, tanto la transmisión del mensaje, como la percepción del lector. Se les pidió a los alumnos que realizaran una lectura más y que contestaran las preguntas de verificación de entendimiento de la lectura. Se revisaron las respuestas para asegurar la comprensión y se les pidió que trabajaran en pares y seleccionaran una actividad de escritura en este capítulo.

Como se muestra en la imagen nueve, se dan dos opciones en la actividad, ya sea creando categorías para el vocabulario, al mismo tiempo que se revisa la comprensión; y la creación de un crucigrama con el vocabulario del capítulo.

Writing



Read the chapter and make a list of all the words you can think to be related to what is happening in the story. Make a maximum of 5 categories to group all the words you have and explain your criteria for the grouping.

Read the chapter, find 20 words new or interesting for you, make your definitions or descriptions of them, make a crossword and exchange it with your classmates to find out if they can solve it.

Imagen 9 Cuaderno de trabajo. *Writing activity*

Finalmente, en esta sesión se trabajó con palabras de creación nueva en la historia, de tal manera que los alumnos obtuvieran su significado mediante el contexto, pues no existía la posibilidad de recurrir a un diccionario. Los alumnos utilizaron diferentes técnicas, como el dibujo, la descripción, la comparación de sabores, colores y texturas,

para determinar un producto final y compartirlo con el resto del taller. De esta actividad, se reflexionó sobre el uso de estas técnicas para la adquisición de nuevo vocabulario en cualquier lengua y contexto. Se percibió una reacción favorable a encontrar aplicaciones tangibles para su aprendizaje. Se asignó como tarea a utilizar alguna de estas técnicas para adquirir nuevo vocabulario.

En esta sesión en particular se pudo observar actitud favorable por parte de dos alumnos, pues, a pesar de que no pudieron asistir al taller por razones personales, los alumnos entregaron la investigación que se había asignado como tarea en la sesión anterior y solicitaron la tarea para la siguiente, para no perder continuidad en las actividades.

La sesión del seis de octubre de 2010 se inició con la bienvenida a los alumnos al taller, posteriormente se verificó la tarea asignada en la sesión anterior. Se tomó el ejemplo de dos alumnos y se analizó en el pizarrón para ejemplificar una vez más el uso de técnicas indicadas en la sección de burbujas azules para adquirir nuevo vocabulario. Se inició una discusión acerca de los sueños, quién sueña, qué tan seguido y qué significados e importancia tienen los sueños.

Los alumnos escucharon el capítulo cinco. Se les pidió que en pares trabajaran y relataran qué era lo que estaba pasando en la historia y lo relacionaran con el capítulo tres, cuando el personaje principal de la historia sueña. Los alumnos buscaron la información necesaria para respaldar sus respuestas y comentarios.

Se les pidió que observaran las ilustraciones de todos los personajes de la historia, y que les asignaran nombres a los que aun no conocían, buscando argumentos para su toma de decisiones.

En la imagen 10 se presenta el personaje de la historia que la mayoría de los alumnos en el taller seleccionaron para asignarle un nombre.



Imagen 10 Mourdé

Se hizo una revisión del uso de las burbujas azules y debido a que se percibió que los alumnos que cursaban niveles de lengua inglesa tres y cuatro no estaban utilizando la sección como se pretendía, se realizó una nueva explicación en cuanto a las técnicas propuestas y el uso de las burbujas azules.

Se asignó como tarea escuchar los cinco capítulos de la historia que ya se habían revisado en el taller y encontrar cambios en los sonidos de fondo, la música y los efectos de sonidos, así también cómo encontrar los cambios en el desarrollo de la historia.

La sesión del ocho de octubre de 2010 se inició con la bienvenida a los alumnos al taller y una discusión acerca de la organización que seguía cada uno de ellos al momento de estudiar – esto, a pesar de realizarse de manera informal y como *warm up*, puso de manifiesto que los alumnos no tienen una organización al momento de estudiar, que no siguen ninguna planeación y que hay un gran número de distractores de los que ni

siquiera están conscientes. Se hizo hincapié en la falta de una metodología ni los resultados que se obtenían.

Posteriormente se les pidió que hicieran una nueva lectura del capítulo cinco y que escribieran la continuación de la historia. Se les pidió que siguieran los parámetros de la actividad de *Writing* del capítulo cuatro. Se les asignó de tarea continuar con la escritura de la historia en casa.

La sesión del 13 de octubre de 2010 se inició con la bienvenida al taller a los alumnos y la revisión de un crucigrama realizado por uno de los alumnos como seguimiento autónomo de una de las estrategias propuestas para la adquisición de vocabulario.

Se continuó con la revisión de la historia, pero se percibieron problemas para la redacción de la historia, por lo que se revisó el vocabulario del capítulo con todos los alumnos y posteriormente se propuso un proceso de *brainstorming* en conjunto para iniciar la estructura del escrito, posteriormente se hizo el desarrollo de las ideas seleccionadas en la actividad y se siguió con el ordenamiento y redacción de los párrafos. Se guió a los alumnos en el proceso de escritura y se les asignó de tarea que terminaran su historia.

La sesión del 20 de octubre de 2010 se inició con la bienvenida a los alumnos al taller y una conversación de los eventos del fin de semana de cada uno de los alumnos del taller. Se tomaron las historias de los alumnos que quisieron compartirlas con el salón, se leyeron en voz alta y se pidieron comentarios a los alumnos acerca de las historias compartidas. Los alumnos escucharon el capítulo seis y se les pidió que compararan la historia que ellos mismos escribieron con la que ya estaba escrita.

Se les instruyó que trabajando en tríos crearan nuevos personajes que les gustaría agregar a la historia, creando nuevas imágenes, poderes, nombres, colores y características. Al terminar sus creaciones se les pidió que las compartieran con el resto del taller. Se asignó de tarea que terminaran los personajes y crearan una manera de presentarlos formalmente al grupo.

La imagen 11 presenta las instrucciones de la actividad de *speaking* página 31 del cuaderno de trabajo, las cuales siguieron para la creación de sus propios personajes.

CHAPTER VI

Speaking

A D F P FI V

Read the chapter and create characters for the rebellion, design 3 characters, decide on the color, height, power, character, etc. Once you have your characters compare them with the creations of your classmates, look for any coincidences.

Read the chapter and discuss Mourdé's character, who is she, what might have caused her to become what she is? Is the relation between Shkenda and Mourdé something relevant? Why or why not?

Discuss on whether the characters seem to have a personality or the information in the book is not enough to draw the conclusion.

Discuss on the kind of magic Shkenda, Mourdé and the Guardians had, what kind of powers they had, and the usefulness of each one of them.

Imagen 11 Cuaderno de trabajo. *Speaking activity*

En la sesión del 27 de octubre de 2010, se inició el taller con la bienvenida a los alumnos y se vieron las presentaciones de los tres equipos. En esta sesión en particular se observó cómo los alumnos hicieron uso de su creatividad y técnicas de investigación para presentar propuestas de personajes nuevos, tomando en cuenta todos los factores necesarios para presentar una propuesta lógica y con soporte.

El nivel de lengua sigue siendo un factor que dificulta el desarrollo de los alumnos. Sin embargo, se ha notado un avance en cuanto a la confianza que muestran al momento de expresarse en la segunda lengua.

Se platicó con el grupo para verificar los ejercicios que no se habían contestado y se vio cuáles podían presentar mayor dificultad. Se observó que en general dentro de la sección de verificación de comprensión de la lectura el cuadro *missing* no contribuyó con nada esencial y sí causó una gran confusión en los alumnos, por lo que se toma nota de la sugerencia de eliminar esta sección de los ejercicios.

La sesión del 29 de octubre de 2010 se inició dando la bienvenida a los alumnos al taller y posteriormente se trabajó con el capítulo siete, el último del libro de texto. Se leyó el final de la historia y se pidió a los alumnos que entregaran sus cuadernos de trabajo para registrar el trabajo que había realizado cada uno de manera autónoma.

En este caso se percibió dificultad en algunos de los ejercicios y un 40% de uso de las burbujas azules. (Ver anexo H)

Se asignó la tarea de que cada uno de los alumnos eligieran uno de los temas de investigación que se proponen en el cuaderno de trabajo y lo presentaran la siguiente sesión.

La sesión del tres de noviembre de 2010 se dedicó enteramente a la presentación de los alumnos. Debido a que no se asignaron los temas sino que se dejaron a elección de los alumnos, un tema muy recurrente fue el de los sueños.

Un factor de interés que se observó en esta sesión fue que si bien, aún existe el problema del nivel de lengua, la forma de desenvolverse de los alumnos se ve con mayor seguridad y tranquilidad, de la misma manera se observó que de las ocho presentaciones, seis se basaron exclusivamente en imágenes, y no en texto como la mayoría de las presentaciones diseñadas por los mismos alumnos en otras clases.

Se regresaron los cuadernos de trabajo a los alumnos, se explicó una vez más el uso de las burbujas y los ejercicios, se les pidió que trabajaran en parejas y verificaran el entendimiento de las secciones de trabajo y se asignó de tarea terminar las actividades que consideraran necesarias para su aprendizaje.

La última sesión del taller llevada a cabo el día cinco de noviembre de 2010 se dedicó a hacer comentarios sobre el taller y el material, el efecto que consideraban había tenido éste en el desarrollo de los alumnos. En general, se obtuvieron buenos comentarios, especialmente en el área de desarrollo de creatividad, confianza y técnicas de investigación y estudio (comentarios completos en el anexo H).

Se recogieron todos los cuadernos de trabajo para hacer una captura final del desarrollo de las actividades de los alumnos, se agradeció a los alumnos su participación y se dio por terminado el taller.

En el caso del segundo taller, para el cual, como ya se había mencionado en la sesión del 12 de septiembre, se recibieron peticiones de alumnos de nivel más avanzado; se inició el día 21 de septiembre de 2010.

Debido a que el taller de avanzados se programó sólo un día a la semana, las sesiones se realizaron de dos horas cada una. De la misma manera que en el taller de básicos todas las sesiones se iniciaron con la bienvenida de los alumnos y una charla de *warm up* el resto de las actividades se describe en detalle a continuación.

La sesión del 21 de septiembre se inició con la presentación del material, como primer actividad se realizó una discusión en el tema de las hadas. Posteriormente, se les pidió a las participantes del taller que observaran la portada y discutieran que era lo que se podía inferir de la información que se encontraba en la misma. Si el título, la imagen, los colores o incluso la tipografía daban información para iniciar la lectura de la historia.

Como siguiente ejercicio se les pidió que observaran los personajes del libro y decidieran si estos eran buenos o malos, principales o secundarios, o si podían obtener más información de la imagen que se presentaba. Una vez realizada ésta actividad, se les solicitó que seleccionaran sólo un personaje y que crearan un nombre que correspondiera a las características que observaban en dicho personaje; y compartir sus decisiones con el resto del taller.

Escucharon el capítulo uno y se le pidió que tomaran notas de los personajes que aparecen en el capítulo, el escenario que se describe y todos los detalles que pudieran identificar en el audio. La respuesta del taller fue muy positiva, pues el nivel de lengua no fue ningún obstáculo para el entendimiento del material, incluso se produjo una discusión muy interesante en cuanto a si consideraban que el escenario en que se presentaba el inicio de la historia era lo suficientemente misterioso para provocar al lector a continuar con la historia.

Se les asignó la tarea de escuchar de nuevo y leer el capítulo uno y dibujar el escenario para verificar su comprensión de lo descrito en la historia; e investigar acerca de las hadas en diferentes culturas.

Esta sesión en particular sólo fue de una hora pues en ella se acordaron los horarios posteriores.

La sesión del 29 de septiembre se inició revisando los dibujos del escenario de la historia, los cuales mostraron una completa comprensión de los detalles descritos en la historia.

A continuación las alumnas presentaron sus resultados de la investigación realizada, y explicaron el origen y función de las hadas en diferentes culturas, remarcando que la mayoría de ellas son europeas y de origen anglosajón, que en todas las culturas acuerdan que son personajes con algún tinte mágico y parte de leyendas mitos. El nivel de lengua de las alumnas permitió que la discusión se prolongara por más de 50 minutos, intercambiando opiniones e información obtenida de sus investigaciones.

Una vez terminada la discusión, se trabajó con el vocabulario de la historia y se revisaron las estrategias que cada una de las alumnas había utilizado para realizar sus actividades e investigaciones.

Como siguiente actividad se colocaron en parejas y, tomando turnos para tener participación equitativa, una de las alumnas describía una imagen lo más

detalladamente posible y en la otra plasmaba la información en un dibujo. Posteriormente se reflexionó sobre el proceso, que tan acertadas y completas habían sido las instrucciones y de qué manera, el proceso de dar instrucciones tiene impacto en quien las recibe.

En la imagen 12 se presenta la sección de burbujas azules correspondientes al seguimiento de instrucciones, mostrando las actividades que se pueden realizar para mejorar esta estrategia.

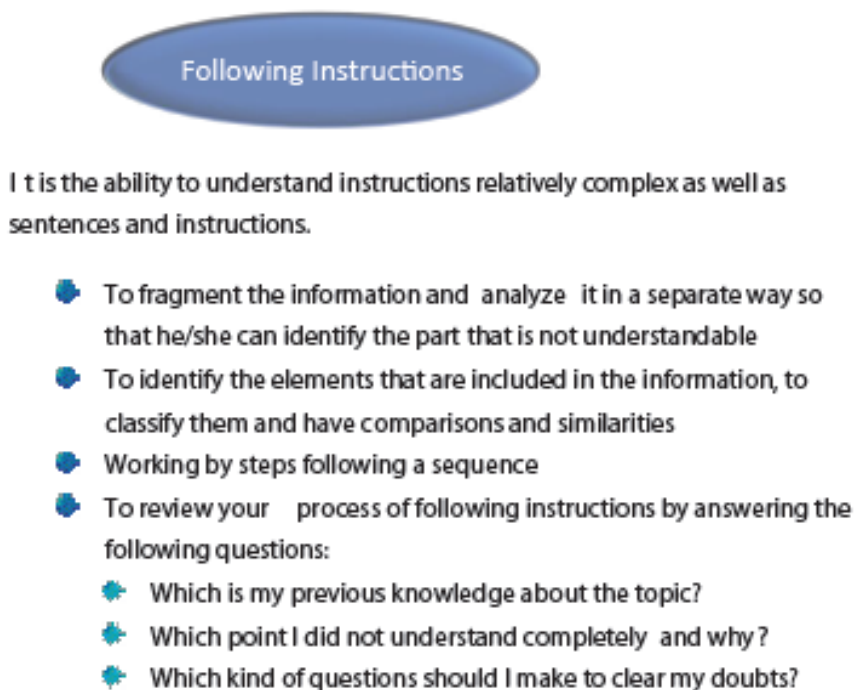


Imagen 12 *Blue Bubbles, Following instructions*

Escucharon el capítulo dos y se les pidió que identificaran los personajes sonidos, escenario y demás elementos comprendidos en este capítulo de la historia. Esta información les sirvió de base para realizar la siguiente actividad en la que discutieron acerca de los sentimientos de los personajes.

La imagen 13 presenta las opciones que se le dan al aprendiente para que practiquen su producción oral en el capítulo dos de *Sylphs, finding the path*.

CHAPTER II

Speaking



Read the first page of the chapter and look for details that help you understand the feeling of the character in it

Compare your tasks with other classmates and discuss on the differences perceived.

Discuss how the physical aspect of a person or creature may influence your perception about it and your attitude towards it.

Discuss about the abilities, skills and professions the new character has and how that may define its personality.

Imagen 13 Cuaderno de trabajo. *Speaking activity*, capítulo 2

Una vez terminada la discusión, las alumnas escucharon de nuevo el capítulo al mismo tiempo que lo leyeron, encontrando las diferencias que hay entre la versión escrita y la versión en audio, lo que permite desarrollar, por un lado la habilidad de comprensión oral, *speaking*, en función a información detallada, y por otro la estrategia de discriminación de información.

De tarea se les asignó revisar la sección de burbujas azules de vocabulario y realizar la sección de *Writing* en el cuaderno de trabajo correspondiente al capítulo 2. En la imagen 14 se presentan tres opciones para poner en práctica su producción escrita, pues pueden realizar un resumen, hacer listas de palabras que causan dificultades y buscan sinónimos y antónimos, o reescribir dos párrafos de la historia con un registro lingüístico diferente.

Writing



Read the chapter and summarize it in only 150 words.

Make a list of difficult words for you and find synonyms and antonyms for those words

Read the chapter, select two paragraphs and re-write them changing the register.

Imagen 14 Cuaderno de trabajo. *Writing activity*

En la sesión del seis de octubre, cuatro alumnas se presentaron. Desafortunadamente, dos no tenían material y dos más tenían examen y pidieron permiso para no asistir al taller. Debido a que el taller era voluntario y sin mayor beneficio que el aprendizaje en sí mismo, se les otorgó el permiso y se les asignó la tarea de leer el capítulo tres y elegir la actividad que quisieran realizar correspondiente a ese capítulo en el cuaderno de trabajo.

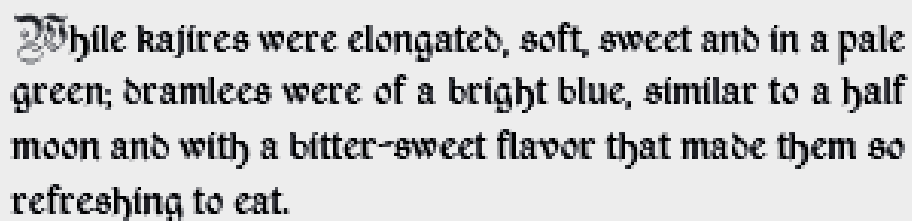
La sesión del 13 de octubre se inició con una discusión acerca de los sueños, por qué la gente sueña, si creían que los sueños tienen significado o si son premoniciones o augurios, y si alguna vez alguien en el taller había experimentado una experiencia relacionada con el tema.

En esta sesión se integró una nueva alumna, sin embargo el nivel de lengua que presentaba no estaba a la par de las otras alumnas. Sin embargo la discusión se llevó más de 30 minutos.

Posteriormente se revisaron las actividades que cada una de las alumnas había seleccionado y se comentó acerca del proceso que siguieron y la utilidad que percibían en cada una de las actividades realizadas. Los comentarios que se recibieron respecto al material fueron muy positivos, pues las alumnas alegaron encontrar muy útil un material que les proporcionara, no solo la oportunidad de desarrollar sus habilidades lectoras, sino también las habilidades de la lengua inglesa, y además les ofrecía la posibilidad de adquirir estrategias de aprendizaje que les serían útiles en todo su proceso de estudio, todo esto en una presentación atractiva y motivadora.

Posteriormente se realizó un recuento de la historia hasta donde se había leído, y las alumnas escucharon el capítulo cuatro, y se comentó sobre los sonidos y la música, lo que llevó a la discusión del uso de la música en el proceso de estudio como un distractor, sus ventajas y desventajas.

Se escucho de nuevo el capítulo cuatro y se sacó el vocabulario nuevo, en este capítulo se introducen las palabras *kajires* y *dramlees* (imagen15), que son palabras que no existen en ninguna lengua, pero dan la oportunidad de identificar que estrategias se pueden utilizar para obtener el significado de nuevas palabras, como el contexto, la raíz de la palabra, la función gramatical, etc.



While kajires were elongated, soft, sweet and in a pale green; dramlees were of a bright blue, similar to a half moon and with a bitter-sweet flavor that made them so refreshing to eat.

Imagen 15 Segmento de *Sylphs*, libro de texto

Se les dio a resolver un crucigrama realizado por una alumna del taller de básicos, se contestó el crucigrama y se revisaron las respuestas. El crucigrama presentó una manera diferente de verificar el aprendizaje de vocabulario, al mismo tiempo que la comprensión de la lectura de la historia.

Posteriormente, las alumnas junto con la maestra revisaron las respuestas de las preguntas de evaluación del capítulo. Finalmente, se hizo una revisión del uso de las burbujas azules para verificar que se estaba llevando a cabo, y se les recomendó que terminaran de contestar cualquier sección del cuaderno de trabajo que no hubieran contestado.

En la sesión del 20 de octubre de 2010 se inició comentando acerca de los ejercicios que se realizaron durante el fin de semana y la utilidad y dificultad que habían encontrado en cada uno de ellos. Una vez terminada la reflexión sobre qué tipo de actividades les habían arrojado mayores beneficios, se revisó el ejercicio de organización de palabras mostrado en la imagen 16, y se analizaron las categorías y las técnicas y estrategias utilizadas, identificando las ventajas y desventajas de cada una.

Writing



Read the chapter and make a list of all the words you can think to be related to what is happening in the story. Make a maximum of 5 categories to group all the words you have and explain your criteria for the grouping.

Read the chapter, find 20 words new or interesting for you, make your definitions or descriptions of them, make a crossword and exchange it with your classmates to find out if they can solve it.

Imagen 16 Cuaderno de trabajo. *Writing activity*

Finalmente se revisó el capítulo seis y se trabajó en los ejercicios correspondientes en el cuaderno de trabajo y se asignó la tarea de escribir un final propio para la historia antes de leer el final propuesto por el autor.

En la imagen 17 se puede observar que al dar instrucciones para escribir este final propio, se le proporcionan al aprendiente los pasos para realizar la producción escrita de manera autónoma pero con una guía para realizar un mejor producto.

Writing



Read the chapter, think what may come in the next chapter, use the planning structure for writing projects:

- ☒ Planning- plan your ideas with a brainstorming technique, have the guidelines and order them to create a structured writing.
- ☒ Drafting- make a first draft with those ideas.
- ☒ Editing – ask one of your classmates to revise your draft and give his / her opinion on it.
- ☒ Final version- write the final version taking into account the comments made by other classmates.

Imagen 17 Cuaderno de trabajo. *Writing activity*, capítulo 6

El 27 de octubre de 2010 se realizó la sexta sesión y se inició escuchando las historias que escribieron las alumnas del taller, se analizaron y comentaron, se percibió una gran creatividad en ellas y una buena redacción.

Posteriormente, se escucho de nuevo el capítulo seis y se empezó a trabajar con la actividad de *speaking* en página 31 del cuaderno de trabajo, en la que tienen que crear personajes nuevos para la historia. Después de analizar los personajes que se presentan en la historia y las características que se pueden tomar en cuenta para determinar la personalidad de cada uno, como colores expresiones faciales o elementos exteriores a la personalidad, las alumnas del taller se reunieron en equipos e iniciaron el proceso de diseño de sus propios personajes. Las alumnas compartieron sus creaciones con el resto de las participantes en el taller, explicando los nombres,

características y detalles de sus personajes. Esta actividad es solo una de las opciones que se proporcionan al aprendiente en la sección de producción oral en el capítulo seis, tal y como se puede observar en la imagen 18.

CHAPTER VI

Speaking



Read the chapter and create characters for the rebellion, design 3 characters, decide on the color, height, power, character, etc. Once you have your characters compare them with the creations of your classmates, look for any coincidences.

Read the chapter and discuss Mourdé's character, who is she, what might have caused her to become what she is? Is the relation between Shkenda and Mourdé something relevant? Why or why not?

Discuss on whether the characters seem to have a personality or the information in the book is not enough to draw the conclusion.

Discuss on the kind of magic Shkenda, Mourdé and the Guardians had, what kind of powers they had, and the usefulness of each one of them.

Imagen 18 Cuaderno de trabajo. *Speaking activity*, capítulo 7

Como siguiente actividad, se revisó el capítulo 4 donde se hace referencia al inicio del descubrimiento de los poderes del personaje principal, al tiempo que se compara la versión escrita y la de audio para encontrar cualquier información no disponible en alguna de las versiones.

Una vez establecidos los poderes y posición del personaje principal, se procedió a realizar la actividad de *Writing* de la página 32, en la cual se pide hacer una nota dirigida a *Shkenda*, la líder de la rebelión, informando de la situación encontrada por un soldado.

Como se puede observar en la imagen 19, las instrucciones para la actividad incluyen un recordatorio del tipo de vocabulario que se debe usar, teniendo en cuenta el estilo y registro de la nota.

Writing



Read the chapter, you are one of the elements of the army who has been sent to find news about Johua l, write a note to Shkenda telling her about your findings.

Remember she is the commander in leader, so mind your style, register and use of vocabulary.

Read the chapter and rewrite it so that it appears to be a military report, or a piece of news from a news paper, or a part of a poem.

Imagen 19 Cuaderno de trabajo. *Writing activity*, capítulo 7

De tarea se asignó preparar una presentación de los personajes que se habían creado en clase.

La última sesión se llevó a cabo el tres de noviembre de 2011, en esta se revisaron las presentaciones de los personajes creados por las alumnas del taller. En esta actividad en particular se observó una gran creatividad por parte de las alumnas, pues se recibieron dos presentaciones, la primera fue una presentación en *power point* presentando los personajes nuevos, las imágenes se crearon utilizando un espacio de una red social en la cual se puede crear personajes con características definidas, colores, tamaños y formas determinadas por el usuario. La segunda presentación se entregó en formato de audio, la alumna explicó que tomó de ejemplo el material con el que se estaba trabajando en el taller para crear su propia versión de la historia y

personajes. Describió sus personajes en un archivo de audio, el cual editó agregando música y efectos de sonido.

A continuación se muestra la imagen 20, en la cual se puede observar la propuesta de uno de los personajes nuevos, creado por una de las alumnas del taller.



Imagen 20 Propuesta de personaje

Al terminar la sesión se recogieron los cuadernos de trabajo para registrar los avances de las alumnas y se percibió un aprovechamiento mucho mayor en el material en este taller.

Una vez que se tuvieron todos los cuadernos de trabajo, las encuestas y los exámenes de dominio de la lengua inglesa, se procedió a hacer la relación de los instrumentos con los sujetos y a obtener los resultados registrados.

4.8 Diseño de la relación de instrumentos y sujetos

Los datos recopilados se obtuvieron mediante una aplicación previa al tratamiento y una aplicación posterior al mismo. En ambos casos se aplicó a los grupos completos la encuesta de creación propia de aprendizaje autónomo y el examen estandarizado de

medición de nivel de lengua, TOEFL. (Examen tipo tomado del libro *The Heinemann TOEFL Preparation Course de Mahnke (1996)*)

Grupo experimental	O₁	X₁	O₂
	O₃	X₁	O₄
Grupo control	O₅	---	O₆
	O₇	---	O₈

Tabla 4.2 Diseño del trabajo de campo

4.9 Procedimiento de análisis de los datos

La aplicación de las pruebas previas se realizó en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, entre el ocho de septiembre de 2010 y el 15 de septiembre del mismo año, mientras que las pruebas posteriores se realizaron entre el 12 de noviembre y el 3 de diciembre de 2010.

Una vez que se aplicaron las encuestas y los exámenes estandarizados de nivel de lengua, se procedió a calificar los exámenes TOEFL de acuerdo con lo establecido en el libro de práctica de TOEFL.

Una vez calificados los exámenes se realizó la captura de los datos, tanto del nivel de lengua de los sujetos como de las encuestas de aprendizaje autónomo. Como ya se mencionó en el apartado de instrumentos, dicha encuesta está constituida por 30 reactivos, cada uno con un valor mínimo de 0 y un máximo de tres puntos.

Cada uno de los grupos se denominaron como I3G1 (lengua inglesa 3, grupo 1), I3G2 (lengua inglesa 3, grupo 2), I4G1 (lengua inglesa 4, grupo 1), I5G1 (lengua inglesa 5, grupo 1), I5G2 (lengua inglesa 5, grupo 2), I7G1 (lengua inglesa 7, grupo 1). De la

misma manera, dentro de cada grupo se numeró a los sujetos, teniendo por ejemplo en el grupo I3G1 22 sujetos denominados como I3G1S1, I3G1S2, I3G1S1 ... I3G1S22.

Posteriormente, se creó un archivo para cada uno de los grupos en Excel, archivos que contienen 4 pestañas. La primer pestaña corresponde al listado de los sujetos del grupo, ordenados alfabéticamente de acuerdo con su nombre de pila, marcando la correspondencia del sujeto (datos nominales) con la clave que se usó para darle seguimiento a su avance a través del estudio. La segunda pestaña del archivo contiene la captura directa de las encuestas de aprendizaje autónomo del grupo completo. Posteriormente, se creó una tercera pestaña en donde se ordenaron los reactivos de acuerdo con la técnica de aprendizaje autónomo a la que correspondían cada uno de dichos reactivos, una vez ordenadas de acuerdo con la técnica, se separaron y se obtuvieron medias del grupo completo, así como de cada uno de los sujetos participantes en el estudio, en puntuación de cada una de las técnicas y puntuación total también. Finalmente, se cuenta con una cuarta pestaña la cual contiene la información del examen TOEFL, se puede encontrar la información de cada uno de los sujetos en términos de puntos, ya sea por sección del examen – *Listening, Reading o Grammar*- o la puntuación total de cada uno de los sujetos, así como las medias del grupo completo por habilidad en la lengua o por puntaje total.

En el caso de las pestañas correspondientes a las encuestas de aprendizaje autónomo, los sujetos se registraron en el eje x, mientras que los reactivos se listaron en el eje y, esto, debido a la facilidad de hacer ordenamientos alfabéticos en el programa. En el caso de la pestaña de TOEFL, los sujetos se registran en el eje y, mientras que los resultados de cada una de las habilidades y la puntuación total se registran en el eje x.

Se siguió el mismo procedimiento para la captura y organización de los datos obtenidos en la prueba posterior a la aplicación del tratamiento. Se creó un archivo nuevo para cada uno de los grupos participantes.

Una vez que se tuvo la totalidad de los datos capturados y organizados, se procedió a crear un tercer archivo para cada uno de los grupos participantes, etiquetado como

archivo comparativo por grupo. En dicho archivo, se realizaron las operaciones necesarias para observar el avance de cada uno de los sujetos participantes en el estudio – grupo control y experimental – en puntos, tanto de aprendizaje autónomo como de nivel de lengua. Estas operaciones se realizaron tanto en los puntajes totales por grupo, como por cada una de las estrategias de aprendizaje autónomo y cada una de las habilidades de dominio de nivel de lengua.

Posteriormente, se creó un archivo comparativo de aprendizaje autónomo en el cual se encuentran tres pestañas. En la primer pestaña se concentró toda la información de aprendizaje autónomo de los sujetos participantes en el taller o grupo experimental. En dicha hoja se tiene el valor en puntos de cada uno de los sujetos en sus valores previos y posteriores de cada una de las estrategias practicadas durante la aplicación del tratamiento. Una vez concentrada la información, se procedió a obtener medias de cada uno de los sujetos, así como el grupo experimental en conjunto, tanto de puntuaciones totales, como de cada una de las seis estrategias de aprendizaje autónomo.

La segunda pestaña del archivo comparativo del avance en aprendizaje autónomo es un comparativo general de cada uno de los grupos control – grupo por grupo sin incluir los sujetos que participaron en el grupo experimental, contra el avance del grupo experimental. Esto se realizó en puntos y posteriormente en porcentajes.

Finalmente, se cuenta con una tercera pestaña, en la cual se pueden observar los valores previos y posteriores por cada una de las estrategias de aprendizaje autónomo tanto del grupo control como del grupo experimental. En este caso, debido a que cada una de las estrategias está compuesta de cinco reactivos, y el valor máximo de cada reactivo es de tres puntos, se manejaron valores con un máximo de 15 puntos para cada una de las estrategias. Obteniendo una tabla de medias en la cual se puede contrastar el avance del grupo experimental con el grupo control en su totalidad.

En lo que se refiere a TOEFL, se creó un archivo en el cual se organizaron los resultados de acuerdo con los cuatro niveles de lengua diferentes que existen. Y en cada pestaña, destinada a cada uno de los niveles de dominio de lengua inglesa se

tienen tres tablas para todos los sujetos pertenecientes a ese nivel de lengua que no participaron en el taller o grupo experimental. La primera tabla despliega los resultados previos y posteriores de los exámenes estandarizados TOEFL en puntaje por cada una de las habilidades de dominio de la lengua – *Listening, Reading y Grammar*. En la segunda tabla se pueden observar los mismos resultados en términos de porcentajes – obtenidos con base en la cantidad máxima de puntos posibles. Finalmente, en la tercera tabla se muestra el avance de cada uno de los sujetos participantes en el grupo control del nivel establecido en dicha pestaña, avances mostrados en puntos y porcentajes tanto para cada una de las habilidades del dominio de la lengua como la diferencia en puntajes y porcentajes totales. Esta información se concentró para los niveles de lengua inglesa III, IV, V y VII.

Para los sujetos que participaron en el taller donde se impartió el tratamiento (grupo experimental) se realizó la misma organización de la información, es decir los puntos y porcentajes de las pruebas previas y posteriores, así como el avance en puntos y porcentajes, para las habilidades individuales del dominio de la lengua inglesa - *Listening, Reading y Grammar*.

Finalmente, se realizó la concentración de dicha información, obteniendo cuatro tablas de medias –una para cada nivel de dominio de la lengua inglesa- tomando sólo el avance, en puntos y porcentajes, de cada uno de estos niveles, haciendo la comparación entre los sujetos de cada nivel que pertenecen al grupo experimental contra los que pertenecen al grupo control. Se decidió tomar solamente los avances como factor resultante, ya que debido a la diferencia inicial de nivel de dominio de la lengua inglesa, no es posible comparar los puntajes puros.

CAPITULO III

El texto literario en el proceso de enseñanza /aprendizaje de lenguas

En el presente capítulo se exponen las razones para usar el texto con el que se trabajó en este proyecto, las razones de la elección del texto así como los elementos que lo componen. Finalmente, se propone la unión entre el texto literario y el mejoramiento en el nivel de lengua inglesa.

La comprensión de cualquier texto, ya sea literario o no, es un factor que ha afectado no sólo a nuestro país sino a otros, de la misma manera, Hill (1994) indica que en un estudio realizado en Estados Unidos se determinó que para poder entender un texto literario el aprendiente debe poder leer a una cierta velocidad ideal de 100 palabras por minuto. Sin embargo, esto no es común entre los aprendientes y la mayoría puede alcanzar una velocidad de lectura de 200 a 250 palabras por minuto (Hill: 1994). Con lo anterior se demuestra que la práctica de la lectura es un punto al que se debe poner gran atención, es por esto que se propone el uso de un texto en el presente trabajo de investigación.

Sin embargo, en este estudio no se consideró cualquier tipo de texto, pues se pretende llevar a cabo un estudio que permitiera tener un seguimiento, una guía adecuada y una serie de características que permitieran desarrollar las habilidades y estrategias pretendidas en los aprendientes que participaron en el estudio.

3.1 Porqué un texto literario

En el presente apartado se proporcionan las razones del uso de este texto, presentando las ventajas sobre los textos ya existentes. En este apartado en particular se realiza una redacción paralela, presentado a un mismo tiempo, las opiniones, visiones y aportaciones de autores como Hill (1994), Cook (1987) o Ramanujan (s/f) entre otros, y la realización del material *Sylphs, finding the path*; el cual fue el centro de estudio en la aplicación del tratamiento.

literario como un recurso medianamente útil en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa.

Respuesta	Nada útil	Medianamente útil	Útil	Muy útil
Alumnos	0%	8.2%	52.0%	30.0%
Docentes	0%	0%	66.7%	33.3%

Tabla 5.1 Percepción de la utilidad del texto literario como herramienta del proceso de enseñanza / aprendizaje de la lengua inglesa.

Es relevante señalar que aun cuando consideran el texto literario como un recurso útil e interesante, tanto los aprendientes como los docentes muestran una inclinación a no dar una opinión acerca del mismo, pues el 20.5% de los alumnos y el 50% de los docentes omitieron seleccionar si la herramienta les parecía interesante, repetitiva o innovadora, lo cual nos inclina hacia la idea de que el texto literario no es altamente usado como herramienta para mejorar el nivel de lengua inglesa o la autonomía del aprendiente.

Respuesta	No respuesta	Interesante	Repetitivo	Innovadora
Alumnos	20.5%	60.3%	11%	8.2%
Docentes	50.0%	33.3%	0%	16.7%

Tabla 5.2 Percepción del texto literario como herramienta del proceso de enseñanza / aprendizaje de la lengua inglesa.

En lo que respecta a la opinión que hay acerca de las actividades que se encuentran en cuadernos de trabajo de material literario, se puede observar que un porcentaje

elevado – 64.4% - de los alumnos las consideran útiles, sin embargo en el caso de los docentes solo 33.4% considera el material disponible de alguna utilidad.

Respuesta	Nada útil	Medianamente útil	Útil	Muy útil
Alumnos	4.1	9.5	64.4	17.8
Docentes	16.7	16.7	16.7	16.7

Tabla 5.3 Percepción de la utilidad de las actividades en cuadernos de trabajo de material literario disponible en el mercado.

Finalmente, en lo que respecta al uso de estrategias de aprendizaje autónomo, se percibe que el vocabulario y la fluidez verbal son las dos estrategias en las que se ponen mayor énfasis, ya sea desde la percepción de los aprendientes como desde la de los docentes, teniendo en ambos casos porcentajes mayores al 90% de sujetos que utilizan esta estrategia. El seguimiento de instrucciones muestra una práctica percibida como homogénea desde ambos puntos de vista, teniendo un 30.13% de los aprendientes y un 33.3% de los docentes.

Sin embargo, el uso de analogías y la creación de proyectos, son estrategias que los docentes afirman promover en sus clases en un 50% para ambas estrategias, pero los aprendientes lo perciben de manera muy diferente, pues sólo el 8.22% indica que recibe actividades que promueven el uso de analogías y el 26.03% actividades que promueven la creación de proyectos.

Estrategia	Vocabulario	Analogías	Seguimiento de instrucciones	Fluidez verbal	Creación de proyectos
Alumnos	90.41%	8.22%	30.13%	61.13%	26.03%
Docentes	100%	50%	33.3%	50%	50%

Tabla 5.4 Uso de estrategias de aprendizaje autónomo

Estos resultados enfatizan la necesidad de un material que ayude a mejorar el nivel de lengua inglesa así como el uso de estrategias que promuevan el aprendizaje autónomo, un material con originalidad, creatividad y que haga uso de las estrategias de autonomía en el aprendizaje.

Examen TOEFL

En la primera parte de esta revisión, se verán los resultados obtenidos en el nivel de lengua, dados por el examen estandarizado TOEFL (Mahnke, 1996). Debido a que el número de puntos obtenidos en el examen varía de acuerdo con el nivel de lengua en el que se está estudiando, los resultados se agruparon en cuatro categorías generales. Los alumnos que participaron en el estudio de acuerdo con el nivel de lengua que se encontraban cursando en el momento del estudio, de tal manera que se tienen sujetos de Lengua Inglesa III, Lengua Inglesa IV, Lengua Inglesa V y Lengua Inglesa VII.

El puntaje máximo posible en las secciones de *listening* y *reading* es de 68 puntos cada uno, en el caso de *grammar* es de 67 puntos. El puntaje total se obtiene sumando los tres puntajes individuales y dividiendo el resultado entre tres, este total se multiplica por 100 dando una puntuación general máxima para el examen de 676 puntos. Tomando esto en cuenta, los resultados se presentan, tanto en términos de puntaje general, como una exposición más detallada de cada una de las habilidades evaluadas en el examen.

Los porcentajes se obtienen tomando el puntaje máximo de cada una de las secciones individuales, así como el puntaje máximo general, utilizando la fórmula establecida para la obtención del mismo.

LENGUA INGLESA III	avance de TOEFL	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Grammar</i>	Puntaje final
	grupo experimental	1.25	0	-3.5	-7.5
	grupo control	2.16	0.64	-5.12	-3.2
	diferencia	0.91	0.64	1.62	4.3
	avance de TOEFL	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Grammar</i>	Puntaje final
	grupo experimental	1.84%	0.00%	-5.22%	-1.11%
	grupo control	3.18%	0.94%	-7.64%	-0.47%
	diferencia	1.34%	0.94%	2.42%	0.64%

Tabla 5.5 Avance en TOEFL Lengua Inglesa III

Como se puede observar en la tabla 5.5, la diferencia que existe entre el pre-test y el post-test en la habilidad de *listening* es de 1.25 puntos para el grupo experimental, mientras que el grupo control tuvo un avance de 2.16 puntos, lo cual nos da una diferencia a favor del grupo control experimental de 0.91 puntos. En el caso de la habilidad de comprensión oral o *reading* se puede ver que mientras el grupo experimental no mostró ninguna diferencia entre el pre-test y el post-test, en el grupo control se presentó un avance de 0.64 puntos, lo cual nos da un porcentaje de 0.94%.

En la sección de dominio de las estructuras gramaticales, en el grupo experimental se ve un retroceso de 3.5, mientras que en el grupo control el retroceso es de 5.12, por lo que al comparar ambos resultados, se tiene un menor retroceso en el grupo experimental de un 2.42%. Finalmente, en el puntaje completo, el cual incluye las tres habilidades de la lengua y la tabla de conversión del examen estandarizado, en el grupo experimental se observa que hay una diferencia negativa de 7.5 puntos entre el pre-test y el pos-test, mientras que el grupo control tuvo una diferencia negativa de 3.2 puntos, lo cual arroja un menor retroceso en el grupo control en el total del puntaje de los exámenes, representado por un 0.64%

A continuación se presenta la tabla de avance en TOEFL del grupo de Lengua Inglesa IV, tanto en puntos como en porcentajes.

LENGUA INGLESA IV	avance de TOEFL	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Grammar</i>	Puntaje final
	grupo experimental	3	-18	19	13.33
	grupo control	4.35	-1	1.59	16.47
	diferencia	1.35	17	17.41	3.14
	avance de TOEFL	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Grammar</i>	Puntaje final
	grupo experimental	4.41%	-26.47%	28.36%	1.97%
	grupo control	6.40%	-1.47%	2.37%	2.44%
	diferencia	1.99%	25.00%	25.99%	0.46%

Tabla 5.6 Avance de TOEFL Lengua Inglesa IV

Como se puede observar en la tabla 5.6, la diferencia que existe entre el pre-test y el post-test en la habilidad de *listening* es de 3 puntos para el grupo experimental, mientras que el grupo control tuvo un avance de 4.35, equivalente al 6.4%, lo cual nos da una diferencia a favor del grupo control de 1.35 puntos. En el caso de la habilidad de comprensión oral o *reading* se puede ver que, mientras el grupo experimental mostró un retroceso de 18 puntos, entre el pre-test y el post-test, en el grupo control se presentó un avance, negativo también de solo un punto, lo cual nos da un porcentaje de 25% de mejora del grupo control sobre el grupo experimental, representado por un total de 17 puntos. En el caso de la habilidad de *grammar*, el grupo experimental mostró un avance de 19 puntos, equivalente al 28.36%, mientras que, el grupo control mostró un avance de 1.59 puntos, lo cual arroja una mejora mayor en el grupo experimental de un 25.99%, lo cual se vio representado por un poco más de 17 puntos. Finalmente, en el puntaje total de los exámenes de TOEFL aplicados a los alumnos, se puede observar un avance de 13.33 puntos en el grupo experimental, y un avance de 16.47 puntos en el grupo control, por lo que hubo un avance mayor en el grupo control de un 0.46%.

A continuación se presenta la tabla de avance en TOEFL del grupo de Lengua Inglesa V, tanto en puntos como en porcentajes.

LENGUA INGLESA V	avance de TOEFL	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Grammar</i>	Puntaje final
	grupo experimental	5.5	1	-3.5	10
	grupo control	4	1.64	1.15	22.63
	diferencia	1.5	0.64	4.65	12.63
	avance de TOEFL	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Grammar</i>	Puntaje final
	grupo experimental	8.09%	1.47%	-5.15%	1.48%
	grupo control	5.88%	2.41%	1.72%	3.35%
	diferencia	2.21%	0.94%	6.87%	1.87%

Tabla 5.7 Avance en TOEFL Lengua Inglesa V

En el caso del nivel de Lengua Inglesa V, la tabla 5.7 muestra que la diferencia que existe entre el pre-test y el post-test en la habilidad de *listening* es de 5.5 puntos para el grupo experimental, mientras que el grupo control tuvo un avance de 4 puntos, lo cual es equivalente a un 5.88%, lo cual nos da una diferencia a favor del grupo experimental de 1.5 puntos. En el caso de la habilidad de comprensión oral o *reading* es posible observar que, mientras el grupo experimental mostró un avance de sólo un punto, entre el pre-test y el post-test, el grupo control presentó un avance de 1.64 puntos, lo cual nos da un porcentaje de 0.94% de mejora del grupo control sobre el grupo experimental, representado por un total de 0.64 puntos. En el caso del dominio de la estructura gramatical de la lengua inglesa, en el grupo experimental se observó un retroceso de 3.5 puntos, mientras que en el grupo control se observó un avance real de 1.15 puntos, dejando al grupo control muy por delante del experimental por un total de 4.65 puntos. Esta tendencia continúa en el puntaje total obtenido de los exámenes TOEFL, pues mientras que el grupo experimental muestra un avance de 10 puntos, el grupo control muestra un avance de 22 puntos, lo que da como resultado un mayor avance en el grupo control por más de 12 puntos.

A continuación se presenta la tabla de avance en TOEFL del grupo de Lengua Inglesa VII, tanto en puntos como en porcentajes.

LENGUA INGLESA VII	avance de TOEFL	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Grammar</i>	Puntaje final
	grupo experimental	7.67	0.67	6.67	50
	grupo control	1.94	0.71	6.59	30.78
	diferencia	5.73	0.04	0.08	19.22
	avance de TOEFL	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Grammar</i>	Puntaje final
	grupo experimental	11.27%	0.98%	9.95%	7.40%
	grupo control	2.85%	1.04%	9.83%	4.55%
	diferencia	8.42%	0.06%	0.12%	2.84%

Tabla 5.8 Avance en TOEFL Lengua Inglesa VII

Como puede observarse, en la tabla 5.8, la diferencia que existe entre el pre-test y el post-test en la habilidad de *listening* es de 7.67 puntos para el grupo experimental, mientras que el grupo control tuvo un avance de 1.94 puntos, lo cual nos da una diferencia a favor del grupo experimental de 5.73 puntos, lo cual es equivalente a un 8.42%. En el caso de la habilidad de comprensión oral o *reading* se puede ver que mientras en el grupo experimental mostró una diferencia entre el pre-test y el post-test de solo 0.67, en el grupo control se presentó un avance de 0.71 puntos, dando un mayor avance en el grupo control de solo 0.04 puntos, equivalente a un 0.06%. En el caso del dominio de la gramática o *grammar* se ve un avance en el grupo experimental de 6.67 puntos, mientras que el grupo control mostró un avance de 6.59 puntos, lo cual da una diferencia mínima de un 0.12% entre el avance de ambos grupos, indicando una mejora mayor en el grupo experimental. Finalmente, en el puntaje final, el cual incluye las tres habilidades de la lengua inglesa evaluadas en el examen TOEFL, mientras que el grupo experimental mostró un avance de 50 puntos, el grupo control tuvo un avance de 30.78 puntos, lo que equivale a 4.55%; al comparar ambos resultados se observa que hay una diferencia de 2.84% a favor del grupo experimental.

Como se puede observar, en el caso de los exámenes de TOEFL, no existe ninguna tendencia que indique que el tratamiento fue de gran beneficio para todos los alumnos que participaron en el tratamiento. Sin embargo si se observa en la tabla 5.5, en la que se muestra el concentrado de las diferencias en el avance de los grupos, se puede observar que mientras en los grupos de lengua básica e intermedia, la diferencia es a favor del grupo control, en el grupo de lengua más avanzada, la diferencia se torna a favor del grupo experimental, lo que apoya la percepción inicial en el taller de básicos, de que, a pesar de que el material se puede utilizar para diferentes niveles de lengua, existe un mayor aprovechamiento del mismo por alumnos con un nivel de lengua más avanzado.

	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Grammar</i>	Puntaje final
Lengua Inglesa III	0.91	0.64	1.62	4.30
Lengua Inglesa IV	1.35	17.00	17.41	3.14
Lengua Inglesa V	1.50	0.64	4.65	12.63
Lengua Inglesa VII	5.73	0.04	0.08	19.22

Tabla 5.9 Concentrado de diferencias de TOEFL en todos los sujetos

Otro factor que se considera debe analizarse es la cantidad de sujetos que participaron en el tratamiento pertenecientes a cada uno de los niveles de dominio de lengua (ver tablas 5.6, 5.7, 5.8 y 5.9), pues mientras que en lengua inglesa III, se tuvieron cuatro participantes, en lengua inglesa IV sólo se tuvo un participante, en lengua inglesa V se contó con dos participantes y en lengua inglesa VII fueron tres los sujetos. Asimismo, en el caso de lengua inglesa III, se contó con el caso de un sujeto con problemas personales, los cuales afectaron tanto la participación del sujeto en el tratamiento como los resultados obtenidos al final de la prueba (tabla 5.10).

De la misma manera, se considera importante mencionar que, el ánimo en general de los alumnos se mostró mucho más participativo en la aplicación del pre-test que en la

aplicación del post-test, pues en el mes de noviembre se inició con proyectos y exámenes finales en todas sus asignaturas, incluso la asistencia a las clases fue mucho menor, por lo que esto pudo haber sido un factor que afectara los resultados de las pruebas, no sólo por el número de sujetos que participaron tanto en el pre-test como en el post-test sino, también, por la atención y determinación con la que se respondieron tanto la prueba de dominio de la lengua como la de aprendizaje autónomo.

	avance de TOEFL	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Grammar</i>	Puntaje final
	I3G1S12	5	3	-5	10
LENGUA	I3G1S13	-3	-2	-12	-56.67
INGLESA	I3G1S19	4	-2	-1	3.33
III	I3G2S2	-1	1	4	13.33
	promedio	1.25	0	-3.5	-7.5
	avance de TOEFL	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Grammar</i>	Puntaje final
LENGUA	I4G1S18	3	-18	19	13.33
IV	promedio	3	-18	19	13.33
	avance de TOEFL	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Grammar</i>	Puntaje final
LENGUA	I5G1S14	10	-2	-3	16.67
INGLESA	I5G2S3	1	4	-4	3.33
V	promedio	5.5	1	-3.5	10
	avance de TOEFL	<i>Listening</i>	<i>Reading</i>	<i>Grammar</i>	Puntaje final
LENGUA	I7G1S14	6	0	11	56.67
INGLESA	I7G1S16	7	2	9	60
VII	I7G1S20	10	0	0	33.33
	promedio	7.67	0.67	6.67	50

Tabla 5.10 Avance en TOEFL sujetos en grupo experimental, lengua inglesa

5.2 Revisión de resultados de aprendizaje autónomo

La segunda parte de este capítulo muestra los resultados en forma similar a la del aprovechamiento y mejora de los alumnos, tanto del grupo experimental como del control, pero en términos de aprendizaje autónomo. Se muestra los resultados obtenidos en general, en términos de medias, tanto en el grupo control como en el grupo experimental así como algunas tablas con resultados específicos de los sujetos que participaron en el taller donde se aplicó el tratamiento con el texto de creación literaria *Sylphs, finding the path*. Dichas especificidades obedecen al avance que se busca analizar con el uso del material y la utilidad del detalle que arrojan los resultados para lograr una conclusión sustentada.

Debido a que cada una de las estrategias se redactó en cinco preguntas con un valor máximo de tres puntos cada una, el mayor puntaje que puede alcanzar el promedio de cada una de las estrategias es de 15 puntos. Así que los puntajes que se presentan en la tabla 5.2.1 representan los valores obtenidos en la aplicación del pre-test en cada uno de los grupos que participaron en el grupo control.

Las abreviaturas que se presentan al inicio de cada tabla dan la indicación del nivel de lengua que se imparte en ese grupo, así como el número de grupo de esa unidad de aprendizaje en particular, por ejemplo el grupo de lengua inglesa V se representa con la denominación I5G1, indicando que es el grupo 1 de esa asignatura en particular. En el caso de existir más de un grupo de una unidad de aprendizaje como en el caso de lengua inglesa III, se encuentran las denominaciones de I3G1 e I3G2, indicando que son grupos de la misma asignatura, pero marcando la diferencia entre el grupo 1 y el grupo 2, los mismos criterios se aplicaron a todos los grupos y sus denominaciones facilitando así la distinción de cada uno de los grupos sin ser redundante en su denominación.

A continuación se presentan los resultados del pre-test y post-test del grupo control en cuanto a los valores obtenidos en puntos correspondientes al uso de estrategias de aprendizaje autónomo. (Tablas 5.11 y 5.12)

Pre-test	I5G1	I7G1	I3G2	I3G1	I4G1	I5G2	media
Analogías	11.00	11.41	10.25	12.10	12.35	11.44	11.42
Discriminación de información	9.89	10.76	8.00	10.81	11.76	10.75	10.33
Fluidez verbal	8.37	8.59	7.50	8.33	10.35	8.94	8.68
Creación de proyectos	9.37	10.06	8.00	9.05	9.76	9.00	9.21
Seguimiento de instrucciones	9.89	9.88	7.75	9.57	10.76	9.13	9.50
Vocabulario	9.95	9.71	8.50	9.90	11.76	9.38	9.87
Media por grupo	9.75	10.07	8.33	9.96	11.13	9.77	9.83

Tabla 5.11 Tabla pre-test de estrategias de AA en grupo control.

Tanto el pre-test como en el post-test de todas las asignaturas participantes en el grupo control muestran el mayor dominio en la estrategia del uso de analogías con un valor de 11.42 y 10.29 puntos respectivamente, seguido, en ambos casos, por la discriminación de información, que tanto en el pre-test como en el post-test tiene un valor superior a los 10 puntos. Mientras que en las 4 estrategias restantes ya no hay una simetría entre ambas pruebas (tablas 5.11 y 5.12, celdas en color salmón), si se observa que hubo un avance positivo en la fluidez verbal, la creación de nuevos proyectos, el seguimiento de instrucciones y el uso de vocabulario.

En la misma tabla 5.12 puede observarse que solo tres de los seis grupos participantes mostraron un avance promedio de las seis estrategias de aprendizaje autónomo que se estudiaron en el presente proyecto (celdas en azul), el grupo de lengua inglesa V, el grupo uno de lengua inglesa III y el grupo de lengua inglesa IV.

post	I5G1	I7G1	I3G2	I3G1	I4G1	I5G2	media
Analogías	10.47	11.41	8.25	12.14	12.29	11.75	11.05
Discriminación de información	9.79	10.94	7.25	10.95	11.76	11.06	10.29
Fluidez verbal	8.32	8.88	7.75	9.95	10.18	10.38	9.24
Creación de proyectos	8.74	10.18	6.75	10.38	9.88	9.69	9.27
Seguimiento de instrucciones	9.16	9.76	6.25	10.86	10.65	10.38	9.51
Vocabulario	9.11	10.12	8.25	10.81	11.53	11.00	10.14
Media por grupo	9.26	10.22	7.42	10.85	11.05	10.71	9.92

Tabla 5.12 Tabla post-test de estrategias de AA en grupo control.

En el caso del grupo experimental, en la tabla 5.13 se puede observar una media de dominio de 9.67 puntos en pre-test, lo cual ubica al grupo de alumnos que participaron en el taller por debajo de cinco de los seis grupos tomados como control. Cuando se realiza el post-test se ve un ligero avance del grupo experimental pues en este caso son cuatro los grupos participantes en el control que se encuentran por arriba de los resultados obtenidos por los alumnos participantes con el tratamiento.

En la tabla 5.13 se presentan las medias obtenidas por los participantes en el grupo experimental en cada una de las estrategias de aprendizaje autónomo en el pre-test.

Pre – test	taller	
Analogías	10.6	
Discriminación de información	11	
Fluidez verbal	7.9	
Creación de proyectos	9.9	
Seguimiento de instrucciones	9.4	media
Vocabulario	8.6	9.67

Tabla 5.13 Tabla pre-test de estrategias de AA en grupo experimental.

En la tabla 5.14 se presentan las medias obtenidas por los participantes en el grupo experimental en cada una de las estrategias de aprendizaje autónomo en el post-test.

Post – test	taller	
Analogías	10.9	
Discriminación de información	10.8	
Fluidez verbal	8.6	
Creación de proyectos	9.9	
Seguimiento de instrucciones	9.6	media
Vocabulario	9.6	9.9

Tabla 5.14 Tabla post-test de estrategias de AA en grupo experimental.

Tanto en el pre-test como en el post-test, se observa que la estrategia que mejor maneja el grupo experimental es la discriminación de información, pues se cuenta con valores de 11 y 10.8 puntos, respectivamente. Es pertinente señalar que la habilidad de fluidez verbal, la cual tiene una mayor relación con la producción de lenguas, es la estrategia menos desarrollada tanto en el pre-test como en el post-test, mostrando valores de 7.9 y 8.6 puntos respectivamente. Si bien, son los valores más bajos en ambos casos, sí se observa un incremento después de su participación en el taller. El incremento que se advierte es en las estrategias de uso de analogías, fluidez verbal, seguimiento de instrucciones y vocabulario.

Finalmente, cuando se observan los puntajes promedio que se obtuvieron por todas las estrategias de aprendizaje autónomo, tanto dentro del grupo experimental como el grupo control (tabla 5.15) se puede apreciar, que la diferencia entre el resultado del pre-test y el post-test es mayor en el grupo experimental, ya que, mientras en el grupo control se avanzó de 9.83 puntos a 9.92 – lo cual arroja una diferencia de 0.09 puntos; en el grupo experimental se avanzó de 9.66 a 9.9, arrojando una diferencia de 0.24 puntos, siendo mayor el avance del grupo experimental por un 15%. Este resultado se muestra en la tabla 5.15.

	Pre-test	Post-test	Diferencia
Grupo Experimental	9.66	9.9	0.24
Grupo Control	9.83	9.92	0.09

Tabla 5.15 Tabla comparativa de estrategias de AA, control y experimental.

En esta parte se considera pertinente analizar cada una de las preguntas que componen las seis estrategias de aprendizaje autónomo en este estudio junto con los valores promedios obtenidos en el grupo experimental (tabla 5.16).

En el caso del uso de analogías se puede observar que mientras en el pre-test la pregunta con el valor más bajo indaga sobre la comprensión de los principios básicos de tareas, en el post-test el valor más bajo refiere a la facilidad que tiene el alumno al momento de comprender la información que se le proporciona. Además, el cambio más notorio entre los resultados obtenidos en el pre-test y el post-test, es el reactivo que indaga sobre el análisis y solución de problemas.

En la sección de discriminación de información el control de distractores al momento de estudiar es el más bajo tanto en el pre-test como en el post-test, indicando que es un punto de difícil acceso para los alumnos, y es importante señalar que, a excepción del reactivo que indaga las técnicas del alumno para obtener información de un texto, todos los demás reactivos muestran valores menores en el post-test que los obtenidos en el pre-test.

Tanto el reactivo cuatro como el cinco en la sección de fluidez verbal se refieren a la habilidad que el alumno tiene para producir en una lengua, tanto de manera escrita como de manera oral, y es en ambos casos que se encuentran los valores más bajos en el pre-test, valores que cambian en el post-test, pues después del tratamiento se observó el valor más bajo sólo en lo que respecta a la fluidez verbal, aunque sí se observó un incremento. En esta sección es relevante señalar que,

mientras el promedio general de todos los reactivos que se refieren a esta estrategia de aprendizaje autónomo, uno de los seis reactivos disminuyó su valor en el post-test.

En el caso de la sección de elaboración de proyectos se puede observar que tanto en los resultados del pre-test como en el post-test, el reactivo que se refiere a la facilidad para la creación de nuevas ideas tiene el valor más bajo, y en el post-test, los reactivos uno y dos, los cuales se refieren a la creatividad, la innovación y el cambio de procesos mecánicos no muestran ninguna mejora, y los reactivos que se refieren al trabajo independiente y a la creación de nuevas ideas, muestran un retroceso, logrando mantener el promedio de la estrategia al mismo nivel en el pre-test y el post-test sólo debido al mejoramiento en el uso de estrategias como la lluvia de ideas para la creación de nuevas ideas.

El reactivo dos, que se refiere al entendimiento de instrucciones tanto orales como escritas, es el reactivo que muestra el valor más alto en el pre-test. Sin embargo, es un valor que disminuye, junto con el valor del reactivo uno que hace referencia al entendimiento de una nueva palabra y su contextualización, dejando el reactivo cuatro, que habla de resolución de problemas que contiene conceptos múltiples, como el reactivo de mayor valor en el post-test. Es de gran pertinencia señalar que el valor del reactivo uno disminuyó en un 10%, lo que plantea el cuestionamiento de si los valores que se obtienen más bajos en el post-test se deben a que los alumnos perdieron la habilidad de usar una determinada estrategia de aprendizaje autónomo o se ha ganado conciencia del uso correcto de la estrategia y se percibe que no se usa como es debido.

Finalmente, en la sección de vocabulario, una de las estrategias más practicadas en el taller donde se aplicó el tratamiento, se puede observar que los reactivos que se refieren a la rapidez de la lectura y a la facilidad de expresión, tanto oral como escrita, son los valores más bajos en el pre-test; el reactivo uno que pregunta sobre la habilidad de entender una nueva palabra por contexto y formarse un concepto subió un 10% y el

reactivo que inquiriere sobre la rapidez de lectura fue el que mostró un avance más marcado, llegando a elevarse un 20% del pre-test al post-test.

A continuación se muestra la tabla 5.2.6 con los resultados del pre-test y post-test del uso de estrategias de aprendizaje autónomo de los participantes en los talleres donde se aplicó el tratamiento con el texto literario, el cuaderno de trabajo y el audio libro.

	pre	post
Analizo problemas y encuentro soluciones	2.2	2.5
Comprendo la información que recibo fácilmente	2.1	2
Comprendo los principios básicos de tareas a realizar	2.2	2.2
Me es fácil encontrar las similitudes entre conceptos	1.9	2.1
Relaciono la información nueva con la ya adquirida	2.2	2.1
PROMEDIO DE LA SECCIÓN DE ANALOGÍAS	10.6	10.9
Controlo los distractores en el momento de estudiar	1.9	1.9
Encuentro la idea principal en un contexto	2.4	2.3
Mantengo un orden y limpieza en mis notas	2.2	2.1
Organizo prioridades fácilmente	2.5	2.2
Tengo una técnica para obtener la información principal de un texto, ej: subrayado, notas, etc.	2	2.3
PROMEDIO DE LA SECCIÓN DE DISCRIMINACIÓN DE INFORMACIÓN	11	10.8
Mi expresión verbal es fluida	1.6	1.9
Soy un buen orador	1.7	1.5
Tengo buena efectividad en mi producción escrita	1.6	1.9
Tengo facilidad para la redacción creativa	1.5	1.9
Tengo una producción oral efectiva	1.5	1.4
PROMEDIO DE LA SECCIÓN DE FLUIDEZ VERBAL	7.9	8.6
Concreto un proyecto sin necesidad de muchas especificaciones	2	2
Evito los procesos mecánicos en la realización de proyecto	1.9	1.9
Tengo facilidad para la creación de nuevas ideas	1.8	1.6
Tengo una buena proyección en mi trabajo independiente	2.3	2.2
Utilizo la técnica de lluvia de ideas cuando inicio un proyecto nuevo	1.9	2.2
PROMEDIO DE LA SECCIÓN DE CREACIÓN DE PROYECTOS	9.9	9.9
Manejo varios conceptos verbales de manera simultánea sin confusión	1.7	1.6
Tengo buen entendimiento de lo que se instruye	2.2	2
Tengo facilidad para contestar preguntas abiertas en los exámenes	1.8	1.9

Tengo habilidad para resolver problemas que contienen conceptos múltiples	1.7	2.1
Tengo un buen manejo de conceptos espaciales y de tiempo	2	2
PROMEDIO DE LA SECCIÓN DE SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES	9.4	9.6
Cuando escucho una nueva palabra me es fácil formarme un concepto	1.9	1.6
Leo los textos de manera rápida	1.5	2.1
Me expreso de manera escrita fácilmente	1.5	1.7
Me expreso de manera oral fácilmente	1.5	1.7
Tengo una buena comprensión del contenido de los textos que leo.	2.2	2.5
PROMEDIO DE LA SECCIÓN DE VOCABULARIO	8.6	9.6

Tabla 5.16 Desplegado de valores promedios obtenidos para cada reactivo de la encuesta de AA.

Observando los resultados presentados en este apartado del proyecto es importante señalar que el uso de un material que reúna originalidad, elementos de motivación, herramientas diversas y actividades que permitan, no solo trabajar con la lengua inglesa, sino que también se enfoquen en desarrollar habilidades y estrategias paralelas es un recurso de utilidad sin paralelo encontrado.

Cuando se observa que mediante el uso de este tipo de material, el nivel de lengua se incrementa y, paralelamente, se adquieren estrategias aplicables al proceso de aprendizaje en cualquier área, se percibe la utilidad del material utilizado.

DISCUSIÓN

En esta sección del trabajo se presenta el contraste o la similitud que se encuentra entre algunos de los autores desarrollados en el marco teórico con los resultados obtenidos en el trabajo; resultados que se obtuvieron de las pruebas de dominio de lengua, la prueba de aprendizaje autónomo de creación propia y las observaciones realizadas y documentadas por parte del docente durante la aplicación del tratamiento.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el presente estudio, se observa que tal como Garza (2000) indica, centrar esfuerzos en promover habilidades de autoaprendizaje proporciona beneficios, no sólo en el aprendizaje de lenguas, sino en el proceso de aprendizaje del alumno en todos los ámbitos que éste lo requiera.

Igualmente, es relevante mencionar que se observaron dentro del taller conductas por parte de los alumnos en las cuales mostraron un cambio en su estilo de procesamiento de información, por ejemplo se tuvo una sesión en la que los alumnos expusieron temas de investigación y la mayoría de los alumnos prescindieron del texto en sus presentaciones, basándose mayormente en imágenes para explicar el tema de investigación, lo cual confirma la propuesta de Tulvig (s/f, en Garza, 2000) donde muestra una preferencia por desarrollar la memoria semántica en la cual se propone una organización conceptual, con lo cual se logra la recuperación de información que no necesariamente se ha aprendido, pero que se puede razonar y Robert Meger (s/f) que afirma que una vez que se observa un cambio de conducta en el alumno, se ha logrado un aprendizaje.

Al observar los resultados obtenidos en las encuestas de aprendizaje autónomo, se llega a un punto en el que existe la posibilidad de que los sujetos que participaron en el taller, no sólo hayan desarrollado estrategias de aprendizaje autónomo, sino que también hayan aprendido a reconocer estas estrategias, sus propias debilidades y fortalezas y la manera de trabajar en ellas, y es cuando estos procesos se logran y el

alumno toma responsabilidad de su propio aprendizaje y profundiza en esa conciencia (Contijoch, 2004 y Rué 2009) que se inicia el proceso de aprender de manera autónoma.

Sin embargo, tal como lo mencionan Dunn y Griggs (1986), los resultados no son homogéneos debido a que estas estrategias que desarrollaron los alumnos en el taller donde se aplicó el tratamiento propuesto por este estudio, cada sujeto es diferente en sus características biológicas, de desarrollo y de personalidad, por lo que la adaptación o aprovechamiento de las estrategias hace que haya una variación en los resultados obtenidos, es así, que mientras que en el grupo compuesto por sujetos que cursan la asignatura de lengua VII muestra el mayor avance en el nivel de lengua como promedio, existen sujetos que cursan niveles de III, IV y V que muestran el mismo porcentaje aproximado de avance en el dominio de la lengua; demostrando que, debido a los diversos factores ajenos al nivel de lengua, pueden tener un aprovechamiento similar. Y estos resultados confirman la noción propuesta por Contijoch (2004) que afirma que para obtener un resultado, debe atenderse la relación que existe no sólo entre el material propuesto y los estilos de aprendizaje, sino también entre la aptitud del sujeto, su motivación, su personalidad e incluso su coeficiente intelectual y dichos estilos.

Es, asimismo importante señalar que los resultados obtenidos en las pruebas de aprendizaje autónomo son variados en cuanto a qué estrategias desarrollaron cada uno de los sujetos que participaron en el tratamiento. Sin embargo, existe un factor común desarrollado por la mayoría de los sujetos en el taller, y es la mejora de su comprensión de expresión escrita, lo cual nos lleva a coincidir con Hill (1994), Michael Short (en Brumfit, 1987) y Cook (1987) quienes afirman que los textos literarios no sólo son una buena herramienta para ayudar a los alumnos a mejorar su aprendizaje en la lengua, sino que al momento de utilizar el texto como una herramienta para alcanzar una meta paralela, el beneficio que se obtiene es por demás considerable. Así, mientras cada uno de los sujetos participantes en este estudio adquirió o desarrolló diversas

estrategias de aprendizaje autónomo, fue claro, tanto en los resultados numéricos como en la observación del comportamiento de los sujetos, que hubo una mejora considerable en su comprensión de textos.

Parte de este logro se puede atribuir al tema del texto, pues tal y como menciona Hill (1994), cuando un texto literario tiene un poco de misterio o de magia, esto crea una motivación en los lectores, especialmente adolescentes y jóvenes adultos, lo cual conlleva a un mayor interés y por lo tanto más atención y una mejor retención de la información que se presenta.

Asimismo, se considera relevante recalcar que, debido a que las actividades que se presentan en el material son variadas en su naturaleza, proporcionan diferentes opciones para los diversos estilos de aprendizaje, cubren las cuatro habilidades de la lengua, están basadas en principios de aprendizaje autónomo (Elizondo, 2006) y principalmente están dentro de un material que utiliza la guía del docente para auxiliar al alumno en su proceso hacia la autonomía (Hill, 1994); el resultado que se obtiene es determinante para probar que la diversidad, la inclusión de las habilidades y la guía son, todos, factores necesarios y útiles en el camino hacia la autonomía.

Como último punto, en esta sección del proyecto es importante mencionar también que si bien cada autor tiene su propia visión de los elementos que requiere un aprendizaje autónomo (Aebli, 2001 y Monereo et al., 2008), el estudio demostró que el hecho de que el alumno no alcance la totalidad del dominio en todas las estrategias de aprendizaje o procesos cognoscitivos como comprender conceptos, establecer contacto con ideas, hacer introspección o planear sus propias acciones y resolver todos los problemas que se le presente, no es un indicador de que el alumno no muestre autonomía en su aprendizaje. En todo caso, se puede considerar que el alumno se encuentra en un nivel de autonomía diferente a aquel que si logra realizar todas las estrategias establecidas por algún autor.

CONCLUSIONES

En esta sección del proyecto se presentan las conclusiones alcanzadas después de la revisión teórica, la aplicación del tratamiento y las pruebas de dominio de lengua y de aprendizaje autónomo, el análisis de los resultados obtenidos y la discusión de los mismos.

Después de la revisión de los resultados arrojados en el proyecto, se observó que el material propuesto tiene características que permiten que sea una herramienta útil en el aprendizaje de la lengua inglesa, así como en el desarrollo de estrategias de autonomía y motivación hacia la lectura, ya que no sólo se observó mejoría en los factores mencionados, sino que se percibió un incremento en la motivación de los alumnos por continuar con la lectura, tanto de textos literarios en general como de la historia que se les presentó.

Tanto en los comentarios de los alumnos como en el comportamiento observado dentro del taller, se percibe una apertura hacia nuevas técnicas de estudio, de aprendizaje y de acercamiento al conocimiento. Se recibieron investigaciones realizadas mediante diferentes estrategias y de diferentes fuentes, de la misma manera la presentación de la información recabada se observó fuertemente influida por el uso de imágenes, sonidos y estrategias creativas, lo cual no se había observado usualmente en los participantes del taller anteriormente.

De la misma manera se recibieron peticiones de seguir trabajando en un taller que proporcionara una continuidad a la historia así como a las técnicas aprendidas en el taller presentado.

Respecto a la continuación de la historia fantástica, se abre la posibilidad de crear tres volúmenes más que continúen el desarrollo de las estrategias de aprendizaje autónomo

así como la misma historia presentada, pues en el texto utilizado el final de la historia se deja ambiguo como parte de las estrategias para aprovechamiento del texto.

Es por esto que se concluye que el material *Sylphs, finding the path*, es un material que se puede utilizar con logros comprobados para mejorar el nivel de lengua en alumnos que estudien lengua inglesa, no sólo en niveles avanzados, sino en diversos niveles y atmosferas académicas, así como para proporcionar herramientas que permitan desarrollar estrategias de autonomía que ayuden a los alumnos a obtener mejores beneficios en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, este estudio está muy lejos de tener todas las respuestas al aprendizaje autónomo, por lo que un seguimiento con material a más largo plazo con una observación cercana del avance de cada individuo y pruebas a intervalos regulares, podría arrojar resultados que den mayor información acerca de las estrategias que se busca desarrollar en una autonomía de aprendizaje.

REFERENCIAS

AEBLI, H. (2001)

Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid: Narcea S. A. Ediciones.

ALTE, FRAMEWORK (2011)

ALTE, Homepage

Disponible en internet <http://www.alte.org/framework/level1.php> [Accesado en 12/01/2011]

AUSUBEL, A. (1968)

Educational Psychology: A Cognitive View. New York: Holt, Id Winston.

BUDIÑO, M. (2011)

Aprender con todo el cerebro MAC

Disponible en internet:

<http://lmbtransdisciplinas.wordpress.com/2009/04/08/aprender-con-todo-el-cerebro/> [Accesado en 15/03/2011]

BRUNER, J. S. (1983)

Toward a Theory of instruction. Cambridge Mass: Harvard University Press.

BRUMFIT, C. & CARTER, R. (1987)

Literature and Language Teaching. Oxford: OUP.

CAMBRIDGE (1998)

Handbook for CAE. Cambridge: CUP.

CEA D´ANCONA, M. (1998)

Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis

CONTIJOCH, M. (2004).

Relación entre estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y aprendizaje auto dirigido. *Lenguas en Aprendizaje Auto dirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM en línea*. México: UNAM.

Disponible en internet:

<http://cad.cele.unam.mx/leaa/cont/ano01/num00/0001a03-L.html>. [Accesado en 30/08/2009]

COOK, G. (2003)

Applied Linguistics. New York: OUP.

COOK G. (1987)

Texts, Extracts, and Stylistic Texture. En Christopher Brumfit (1987) *Literature and Language Teaching*. Oxford: OUP.

CORNNET, C. E. (1983)

What you Should Know about Teaching and Learning Styles.

Disponible en internet:

<http://troy.troy.edu/writingcenter/pdfhandouts/TeachingStrategies.pdf> [Accesado en 17/05/2010]

DA SILVA, H. (2005)

Temas sobre la adquisición de una segunda lengua, 2ª. México D. F.: Trillas.

DUNN, R. & GRIGGS. S. (1988)

Learning Styles: Quiet Revolution in American Schools. Reston, VA: National Associations of Secondary School Principals.

ELIZONDO, L. (2006)

Estrategias de autonomía intelectual. México D. F.: Intelexis.

ELLIS, R. (2003)

Task-based learning and teaching. Oxford: CUP.

GARDNER (2010)

Rapid BI

Disponible en internet: <http://rapidbi.com/management/learning-styles-honey-mumford-learning-styles-questionnaire-lsq/> [Accesado 20/02/2010]

GARZA, R. (2000)

Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales, 3ª.
México D.F.: El Colegio de México.

GENESEE, F. (1996).

Classroom Bases Evaluation in Second Language Education. Cambridge: CUP

GUILDFORD (2010)

Test Guilford - Zimmerman

Disponible en internet: <http://www.empleolibre.com/testGZ.htm> [Accesado en 20/02/2010]

GOODE, W. (2008)

Métodos de investigación social. México D.F.: Trillas.

HILL, J. (1994)

Teaching Literature in the Language Classroom. Essential Language Teaching Series. En Monica Vincent & Roger Flavell (1994) (Eds). London: Mc Millan.

HONEY y MUMFORD (2010)

Honey and Mumford LSQ

Disponible en internet <http://rapidbi.com/management/learning-styles-honey-mumford-learning-styles-questionnaire-lsq/> [Accesado 20/02/2010]

KACHRU, B. (1987)

Non-native Literatures in English as a Resource for Language Teaching. En Christopher Brumfit (1987) *Literature and Language Teaching.* Oxford: OUP.

KEEFE, J. (1979)

Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs. Reston: National Association of Secondary School Principals.

LONG, M. (1987)

A Feeling for Language: The multiple values of teaching literature. En Christopher Brumfit (1987) *Literature and Language Teaching.* Oxford: OUP.

MAHNKE, M. y DUFFY, C. (1996)

The Heinemann TOEFL Preparation Course. Great Britain: Ed. Heinemann.

MARCO DE REFERENCIA COMÚN EUROPEO (2001)

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. COEDITAN: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya, S. A. Disponible en internet http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Accesado en 12/01/2011]

MEGGER R. (s/f)

En WOOLFOLK, A. (1990) *Psicología educativa*. México D. F.: Prentice Hall Hispanoamericana.

MONEREO, C., BADIA, A., BAIXERAS, M., BOADAS, E., CASTELLÓ, M., GUEVARA, I., MIQUEL BERTARAN, E., MONTE, M. y SEBASTIANI, E. (2008)

Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica, 3ª. Barcelona: GRAO.

MOORE, P. (2009)

La relación entre los niveles de dominio de lengua inglesa y el procesamiento de textos en inglés por lectores hispanohablantes. Tesis (Doctorado) México. Universidad Nacional Autónoma de México.

OSPINA, Y. y ANDRADE, K. (2011)

Aprendizaje autónomo del inglés basado en las inteligencias múltiples.

Disponible en internet:

<http://weblog.educ.ar/docentes/archives/000323.php>. [Accesado 15/02/2010]

OXFORD, R. (1989)

Language Learning Strategies. Cambridge: Newbury House Publishers.

PADALL, M. Y COMELLAS, M. (1996)

Strategies for Studying. Handbook.

PIAGET J. (1970)

Main trends in psychology. London: George Allen & Unwin. En Rosa Garza(2000). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales, 3ª.* México D.F.: El Colegio de México.

QUIJADA, M. (2005)

Didáctica de la literatura desde el enfoque comunicativo, estudio de caso en una escuela secundaria de la ciudad de Toluca. Tesis (Maestría) Toluca. Universidad Autónoma del Estado de México.

RAMANUJAN A. (s/f)

En Christopher Brumfit (1987) *Literature and Language Teaching*. Oxford: OUP.

RICHARDS, J. y LOCKHART C. (1996)

Reflective Teaching in Second language Classroom Cambridge Language Education. Cambridge: CUP.

ROGERS, C. y FREIBERG, H. J. (1969)

Freedom to Learn. Huston: E. Merrill Publishing House Co.

RUÉ, J. (2009)

El aprendizaje autónomo en la educación superior. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

SAMPIERI, R., C. FERNANDEZ COLLADO, P. BAPTISTA, (1998)

Metodología de la investigación. México D.F.: McGraw Hill.

SHORT M.L & CANDLIN C. (1987)

Teaching Study Skills for English Literature. En Christopher Brumfit (1987) *Literature and Language Teaching*. Oxford: OUP.

SICINSKI-SKEANS, S. (2003)

The interactive Reader Plus for English Learners. Evanstone: McDougal Littell.

TOEFL (2011)

TOEFL IBT, Home page

Disponible en internet:

http://www.testden.com/web/TOEFL_FAQ_v2.html#TOEFL1 [Accesado 12/01/2011]

TRINITY COLLEGE (2011)

Trinity College, Homepage

Disponible en internet: <http://www.trinitycollege.co.uk/site/?id=201> [Accesado 12/01/2011]

TULVIG (s/f)

En Rosa Garza(2000). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*, 3ª. México D.F.: El Colegio de México.

VIGOTSKY (s/f)

En Rosa Garza(2000). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*, 3ª. México D.F.: El Colegio de México.

VILLEGAS, C. (2009)

El impacto del storytelling en la adquisición del vocabulario para aprendientes del idioma inglés a nivel intermedio. Tesis (Maestría) Toluca. Universidad Autónoma del Estado de México.

ANEXOS

ANEXO A, pregunta tipo del test Guildford –Zimmerman 2010

ANEXO B, Cuestionarios de docentes

ANEXO C, Cuestionarios de alumnos

ANEXO D, Cuestionario de docentes modificado

ANEXO E, Cuestionario de alumnos modificado

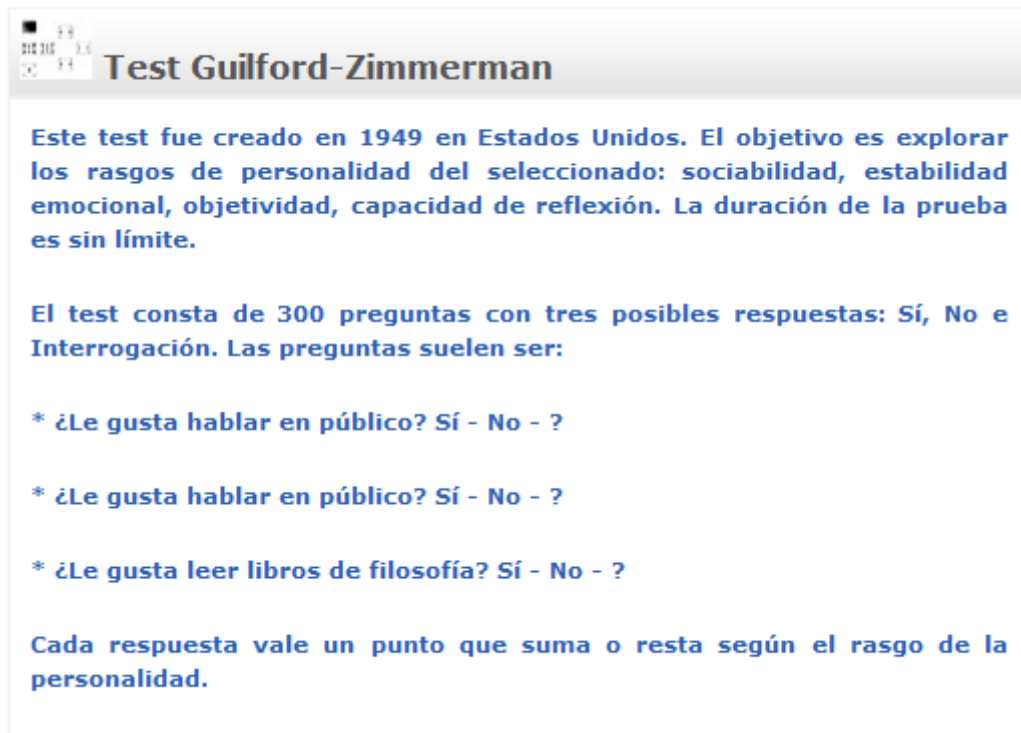
ANEXO F, Cuestionario inicial de aprendizaje autónomo

ANEXO G, Cuestionario de aprendizaje autónomo modificado

ANEXO H, Comentarios y resultados de cuaderno de trabajo

ANEXO A

Pregunta tipo del test Guildford –Zimmerman 2010



Test Guilford-Zimmerman

Este test fue creado en 1949 en Estados Unidos. El objetivo es explorar los rasgos de personalidad del seleccionado: sociabilidad, estabilidad emocional, objetividad, capacidad de reflexión. La duración de la prueba es sin límite.

El test consta de 300 preguntas con tres posibles respuestas: Sí, No e Interrogación. Las preguntas suelen ser:

- * ¿Le gusta hablar en público? Sí - No - ?
- * ¿Le gusta hablar en público? Sí - No - ?
- * ¿Le gusta leer libros de filosofía? Sí - No - ?

Cada respuesta vale un punto que suma o resta según el rasgo de la personalidad.

ANEXO B

Cuestionarios de docentes

Cuestionario para docentes

Nombre _____
 Teléfono _____ Celular _____
 Correo electrónico _____
 Institución en la que labora _____
 Instrucciones: Lea cuidadosamente los siguientes reactivos e indique la opción que mejor se ajuste a su respuesta marcando una X sobre el recuadro. Se le solicita proporcionar todos los datos requeridos de la manera más clara posible
 Sexo Femenino Masculino Edad _____

Indique su último grado de estudios y el área correspondiente.
 Licenciatura _____
 Maestría _____
 Otro _____

Seleccione los certificados internacionales que haya presentado e indique su puntuación
 PET FCE CAE CPE
 TRINITY TOEFL GRE

Mencione los cursos que considera útiles en su área laboral tomados en los últimos 5 años.

Seleccione la opción que mejor se ajusta a sus años de experiencia docente.
 0-3 4-6 7-9 10-15 más de 15

Indique los niveles y grupos que imparte actualmente indicando preferentemente una referencia en ALTE.

Si sus alumnos asisten al Centro de Auto Acceso conteste las preguntas relacionadas al uso del mismo, de lo contrario, indique en el cuadro de comentarios la razón por la cual no lo hacen.
 Indique con qué frecuencia asiste al CAA con sus alumnos,
 1 vez a la semana 2 veces a la semana 3 veces a la semana
 1 vez al mes 2 veces al mes 3 veces al mes

Indique el grado de utilidad que considera que tiene el CAA en sus cursos
 Muy útil Útil Medianamente útil Nada útil

Indique la(s) habilidad(es) que desarrolla con más frecuencia en el CAA con sus alumnos
 Reading Listening Writing Speaking

Seleccione la opción que mejor se ajuste al nivel de motivación de sus alumnos al momento de utilizar el CAA
 Muy motivado Motivado Desmotivado Muy desmotivado

Seleccione la opción que mejor se ajuste a los resultados observados en los alumnos que asisten al CAA por su cuenta Analogías _____

Mucho mejores Mejores Peores Mucho peores Seguimiento de instrucciones _____

Mencione actividades que sus alumnos realizan más comúnmente en el CAA _____
_____ Fluidez verbal _____

Mencione la guía que proporciona a sus alumnos que asisten al CAA _____
_____ Memorización _____

Indique el seguimiento que da a las actividades del CAA y ejemplifique Organización _____

Constante Esporádico Nulo Planeación _____

Indique la opción que mejor refleje la ayuda que reciben sus alumnos del asesor del CAA Discriminación _____

Excelente Buena Mala Nula Creatividad con proyectos. _____

Comentario

Seleccione la opción que mejor indique el énfasis que tiene el aprendizaje autónomo en sus clases

Muy importante Importante Poco importante Nada importante

Seleccione las áreas de aprendizaje autónomo que enfatiza en sus clases y ejemplifique en los casos seleccionados.

Vocabulario _____

ANEXO C

Cuestionarios de alumnos

Cuestionario para alumnos

Nombre _____

Teléfono _____ Celular _____

Correo electrónico _____

Institución en la que estudia _____

Instrucciones: Lea cuidadosamente los siguientes reactivos e indique la opción que mejor se ajusta a su respuesta marcando una X sobre el recuadro. Si la pregunta no es aplicable al presente, favor de indicar la respuesta si alguna vez ha estado en dicha situación. Se le suplica proporcionar todos los datos requeridos de la manera más clara posible

Sexo Femenino Masculino Edad _____

Indique su último grado de estudios y el área correspondiente.

Eschillerato _____

Licenciatura _____

Otro _____

Seleccione los certificados internacionales que haya presentado e indique su puntuación

PET FCE CAE CPE

TRINITY TOEFL GRE

Seleccione la opción que mejor se ajuste a sus años de inmersión en la lengua extranjera_s.

0 - 3 4 - 6 7 - 9 10 - 15 más de 15

Indique el nivel que estudia actualmente _____

Indique la frecuencia con la que en su salón de clases se utiliza la literatura como recurso de enseñanza de lengua extranjera

Constante Esporádico Nulo

Indique el tipo de actividades que prefiere cuando en su en el salón de clases se usa la literatura como recurso para la enseñanza de lengua y ejemplifique

Cuidado Libre Combinado

Exprese su opinión respecto a utilizar la literatura como recurso para la enseñanza de lengua extranjera en su salón de clase.

Indique su opinión del material de literatura como recurso de enseñanza de lengua extranjera en el salón de clase que ha usado en los cursos que ha tomado. (favor de marcar una opción por cada línea)

Muy útil ~~Util~~ Medianamente útil Nada útil

Inovadora Repetitiva Interesante

Indique su opinión acerca de las actividades propuestas en los cuadernos de trabajo en el uso de literatura como recurso de enseñanza de lengua extranjera en el salón de clase y ejemplifique

Muy útil ~~Util~~ Medianamente útil Nada útil

Si asiste al Centro de Auto Acceso o ha asistido en cursos anteriores, conteste las preguntas relacionadas al uso del mismo, de lo contrario, indique en el cuadro de comentarios la razón por la cual no lo hace.

Indique con qué frecuencia asiste al CAA,

1 vez a la semana 2 veces a la semana 3 veces a la semana
 1 vez al mes 2 veces al mes 3 veces al mes

Indique la(s) habilidad(es) que desarrolla con más frecuencia en el CAA

Reading Listening Writing Speaking

Seleccione la opción que mejor se ajuste a los resultados observados asistiendo al CAA por su cuenta

Mucho mejores Mejores Peores Mucho peores

Mencione actividades que realiza más comúnmente en el CAA

Seleccione la opción que mejor indique el énfasis que observa en sus clases en cuanto al aprendizaje autónomo

Muy importante Importante Poco importante Nada importante

Seleccione las áreas de aprendizaje autónomo que se enfatizan en sus clases y mencione ejemplos que haya observado en los casos seleccionados.

Vocabulario

Analogías

Seguimiento de instrucciones

Fluidez verbal

Creatividad con proyectos

Mencione sus actividades favoritas en clases

Mencione las actividades que menos disfruta en clase

Mencione algunas actividades que le gustaría realizar en su salón de clase

Mencione algunas actividades que le gustaría realizar en el CAA

Comentarios

ANEXO D

Cuestionario de docentes modificado

Indique los niveles y grupos que imparte actualmente indicando preferentemente una referencia en AL TE.

1. Indique como considera la literatura como recurso de enseñanza de lengua extranjera en el salón de clases.

Muy útil ~~Útil~~ Medianamente útil Nada útil
 2. Indique la frecuencia con la que utiliza la literatura como recurso de enseñanza de lengua extranjera en el salón de clases y ejemplifique

Constante Esporádico Nulo

3. Indique el tipo de material como recurso de enseñanza de lengua extranjera literario en el salón de clases y ejemplifique

Auténtico Especializado Propio

4. Indique el tipo de actividades que prefiere al utilizar la literatura como recurso para la enseñanza de lengua extranjera en el salón de clases y ejemplifique

Guiado Libre Mixto

5. Indique la respuesta que recibe de sus alumnos al utilizar la literatura como recurso para la enseñanza de lengua extranjera en el salón de clase.

Cuestionario para docentes

Nombre _____

Teléfono _____ Celular _____

Correo electrónico _____

Institución en la que labora _____

Instrucciones: Lea cuidadosamente los siguientes reactivos e indique la opción que mejor se ajuste a su respuesta marcando una X sobre el recuadro. Se le solicita proporcionar todos los datos requeridos de la manera más clara posible

Sexo Femenino Masculino Edad _____

Indique su último grado de estudios y el área correspondiente.

Licenciatura _____

Maestría _____

Otro _____

Seleccione los certificados internacionales que haya presentado e indique su puntuación

PET FCE CAE CPE

TRINITY TOEFL GRE

Mencione los cursos que considera útiles en su área laboral tomados en los últimos 5 años.

Seleccione la opción que mejor se ajuste a sus años de experiencia docente.

0 - 3 4 - 6 7 - 9 10 - 15 más de 15

Vocabulario

Analogías

Seguimiento de instrucciones

Fluidez verbal

Discriminación

Creatividad con proyectos

6. Indique su opinión del material disponible para el uso de la literatura como recurso de enseñanza de lengua extranjera en el salón de clase (favor de marcar una opción por cada línea)

Muy útil ~~Útil~~ Medianamente útil Nada útil

Innovadora Repetitiva Interesante

7. Indique su opinión acerca de las actividades propuestas en los cuadros de trabajo en el uso de literatura como recurso de enseñanza de lengua extranjera en el salón de clase y ejemplifique

Muy útil ~~Útil~~ Medianamente útil Nada útil

8. Si sus alumnos asisten al Centro de Auto Acceso conteste las preguntas relacionadas al uso del mismo, de lo contrario indique la razón por la cual no acuden en el espacio para comentarios

Indique con qué frecuencia asiste al CAA con sus alumnos,

muy frecuente frecuente poco frecuente nunca

9. Indique la(s) habilidad(es) que desarrolla con más frecuencia en el CAA con sus alumnos

Reading ~~Listening~~ ~~Writing~~ ~~Speaking~~

10. Mencione actividades que sus alumnos realizan más comúnmente en el CAA

11. Seleccione la opción que mejor indique el énfasis que tiene el aprendizaje autónomo en sus clases

Muy importante ~~Importante~~ Poco importante Nada importante

12. Seleccione las áreas de aprendizaje autónomo que enfatiza en sus clases y ejemplifique en los casos seleccionados.

13. Indique su opinión acerca del nivel de promoción del lenguaje autónomo mediante el uso de la literatura como recurso en el salón de clase en la enseñanza de lengua extranjera.

Muy útil ~~Útil~~ Medianamente útil Nada útil

COMENTARIOS

ANEXO E

Cuestionario de alumnos modificado

Cuestionario para alumnos

Nombre _____

Teléfono _____ Celular _____

Correo electrónico _____

Institución en la que estudia _____

Instrucciones: Lea cuidadosamente los siguientes reactivos e indique la opción que mejor se ajuste a su respuesta marcando una X sobre el recuadro. Si la pregunta no es aplicable al presente, favor de indicar la respuesta si alguna vez ha estado en dicha situación. Se le suplica proporcionar todos los datos requeridos de la manera más clara posible

Sexo Femenino Masculino Edad _____

Indique su último grado de estudios y el área correspondiente.

Bachillerato _____

Licenciatura _____

Otro _____

Seleccione los certificados internacionales que haya presentado e indique su puntuación

PET FCE CAE CPE

TRINITY TOEFL GRE

Seleccione la opción que mejor se ajuste a sus años de inmersión en la lengua extranjera.

0 - 3 4 - 6 7 - 9 10 - 15 más de 15

Indique el nivel que estudia actualmente _____

1. Indique la frecuencia con la que en su salón de clases se utiliza la literatura como recurso de enseñanza de lengua extranjera

Constante Esporádico Nulo

2. Indique el tipo de actividades que prefiere cuando en su salón de clases se usa la literatura como recurso para la enseñanza de lengua y ejemplifique

Guiado Libre Combinado

3. Expresa su opinión respecto a utilizar la literatura como recurso para la enseñanza de lengua extranjera en su salón de clase.

4. Indique su opinión del material de literatura como recurso de enseñanza de lengua extranjera en el salón de clase que ha usado en los cursos que ha tomado. (favor de marcar una opción por cada línea)

Muy útil Útil Medianamente útil Nada útil

Innovadora Repetitiva Interesante

5. Indique su opinión acerca de las actividades propuestas en los cuadernos de trabajo en el uso de literatura como recurso de enseñanza de lengua extranjera en el salón de clase y ejemplifique

Muy útil Útil Medianamente útil Nada útil

6. Si asiste al Centro de Auto Acceso o ha asistido en cursos anteriores, conteste las preguntas relacionadas al uso del mismo, de lo contrario, indique en el cuadro de comentarios la razón por la cual no lo hace.

Indique con qué frecuencia asiste al CAA,

1 vez a la semana 2 veces a la semana 3 veces a la semana
 1 vez al mes 2 veces al mes 3 veces al mes

7. Indique la(s) habilidad(es) que desarrolla con más frecuencia en el CAA

Reading Listening Writing Speaking

8. Seleccione la opción que mejor se ajuste a los resultados observados asistiendo al CAA por su cuenta

Mucho mejores Mejores Peores Mucho peores

9. Mencione actividades que realiza más comúnmente en el CAA

10. Seleccione la opción que mejor indique el énfasis que observa en sus clases en cuanto al aprendizaje autónomo

Muy importante Importante Poco importante Nada importante

11. Seleccione las áreas de aprendizaje autónomo que se enfatizan en sus clases y mencione ejemplos que haya observado en los casos seleccionados.

a) Vocabulario _____

b) Analogías _____

c) Seguimiento de instrucciones _____

d) Fluidez verbal _____

e) Creatividad con proyectos _____

12. Mencione sus actividades favoritas en clases _____

13. Mencione las actividades que menos disfruta en clase _____

14. Mencione algunas actividades que le gustaría realizar en su salón de clase _____

15. Mencione algunas actividades que le gustaría realizar en el CAA _____

Comentarios

ANEXO F

Cuestionario inicial de aprendizaje autónomo

Nombre _____

Correo electrónico _____

Institución en la que estudia _____ Semestre _____

Instrucciones: Lea los siguientes enunciados e indique con una cruz (x), la opción que más se acerque a su situación. Siendo el valor 0 (cero) como no existente y 3 (tres) indicador de frecuencia alta.

		0	1	2	3
1	Comprendo los principios básicos de tareas a realizar				
2	Controlo los distractores en el momento de estudiar				
3	Cuando escucho una nueva palabra me es fácil formarme un concepto				
4	Leo los textos de manera rápida				
5	Mantengo un orden y limpieza en mis notas				
6	Me expreso de manera oral fácilmente				
7	Me expreso de manera escrita fácilmente				
8	Obtengo los resultados esperados cuando recibo instrucciones escritas				
9	Obtengo los resultados esperados cuando recibo instrucciones orales				
10	Puedo analizar problemas y encontrar soluciones				
11	Puedo concretar un proyecto sin necesidad de muchas especificaciones				
12	Puedo encontrar la idea principal en un contexto				
13	Puedo enfocar mi atención en los conceptos principales				
14	Puedo evitar los procesos mecánicos en la realización de proyecto				
15	Puedo expresarme verbalmente con facilidad				
16	Puedo manejar varios conceptos verbales de manera simultánea sin confusión				
17	Puedo organizar prioridades fácilmente				
18	Puedo relacionar la información nueva con la ya adquirida				
19	Puedo seguir fluidamente una lectura de diseño confuso				
20	Tengo buen entendimiento de lo que se instruye				
21	Tengo buena efectividad en mi producción escrita				
22	Tengo buena efectividad en mi producción oral				
23	Tengo facilidad para contestar preguntas abiertas en los exámenes				
24	Tengo facilidad para encontrar las similitudes entre conceptos				

25	Tengo facilidad para entender los mensajes tácitos				
26	Tengo facilidad para hablar en público				
27	Tengo facilidad para inferir la información que recibo				
28	Tengo facilidad para la creación de nuevas ideas				
29	Tengo facilidad para la redacción creativa				
30	Tengo habilidad para resolver problemas que contienen conceptos múltiples				
31	Tengo un buen manejo de concepto espaciales y de tiempo				
32	Tengo una buena comprensión del contenido de los textos que leo.				
33	Tengo una buena proyección en mi trabajo independiente				
34	Tengo una técnica para obtener la información principal de un texto, ej: subrayado, notas, etc.				
35	Utilizo la técnica de lluvia de ideas cuando inicio un proyecto nuevo				

ANEXO G

Cuestionario de aprendizaje autónomo modificado

Nombre _____

Correo electrónico _____

Institución en la que estudia _____ Semestre _____

Instrucciones: Lea los siguientes enunciados e indique con una cruz (x), la opción que más se acerque a su situación. Siendo el valor 0 (cero) como no existente y 3 (tres) indicador de frecuencia alta.

		0	1	2	3
1	Analizo problemas y encuentro soluciones				
2	Comprendo la información que recibo fácilmente				
3	Comprendo los principios básicos de tareas a realizar				
4	Concreto un proyecto sin necesidad de muchas especificaciones				
5	Controlo los distractores en el momento de estudiar				
6	Cuando escucho una nueva palabra me es fácil formarme un concepto				
7	Encuentro la idea principal en un contexto				
8	Evito los procesos mecánicos en la realización de proyecto				
9	Leo los textos de manera rápida				
10	Manejo varios conceptos verbales de manera simultánea sin confusión				
11	Mantengo un orden y limpieza en mis notas				
12	Me es fácil encontrar las similitudes entre conceptos				
13	Me expreso de manera escrita fácilmente				
14	Me expreso de manera oral fácilmente				
15	Mi expresión verbal es fluida				
16	Organizo prioridades fácilmente				
17	Relaciono la información nueva con la ya adquirida				
18	Soy un buen orador				
19	Tengo buen entendimiento de lo que se instruye				
20	Tengo buena efectividad en mi producción escrita				
21	Tengo facilidad para contestar preguntas abiertas en los exámenes				
22	Tengo facilidad para la creación de nuevas ideas				
23	Tengo facilidad para la redacción creativa				
24	Tengo habilidad para resolver problemas que contienen conceptos múltiples				
25	Tengo un buen manejo de conceptos espaciales y de tiempo				
26	Tengo una buena comprensión del contenido de los textos que leo.				
27	Tengo una buena proyección en mi trabajo independiente				
28	Tengo una producción oral efectiva				
29	Tengo una técnica para obtener la información principal de un texto, ej: subrayado, notas, etc.				
30	Utilizo la técnica de lluvia de ideas cuando inicio un proyecto nuevo				

ANEXO H

Comentarios y resultados de cuaderno de trabajo

ROBERTO JOSE DIAZ RAMIREZ

Cap	Blue bub	Preg	Voc	Plot	Char	Miss	Why Box	Fav acti	Fav strat	Benefits	Impact
1	0	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S
2	0	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S
3	0	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N
4	0	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N
5	0	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N
6	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
7	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

Final comment

Me parece un texto interesante porque me dio la oportunidad de suponer situaciones que se desprendían de cada clase.

La principal situación que me provoco el texto, es que la redacción pertenece a un sueño, porque cano inicia la historia no hay antecedentes del personaje principal y los sueños surgen de la nada sin antecedentes.

La historia tiene rasgos atractivos,: nombres de personajes que nunca había escuchado. Un ambiente de vivienda que solo me lo puedo imaginar. Quizá el único tema coincidente con la realidad es el amor y la lucha por el poder, situaciones que hasta en los sueños aparecen

Finalmente, hasta el fin del presente libro, el final es a favor del bien.

EDITH MARGARITO

Cap	Blue bub	Preg	Voc	Plot	Char	Miss	Why Box	Fav act	Fav strat	Benefits	Impact
1	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
2	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
3	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
4	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
6	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
7	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

Final comment

I think is a good story. I really like the music and effects to describe each chapter.

The paper of the book is ok, I like the type of letter but there are a few letter which I can't understand, for example the words that start the paragraph.

I like the activities, but I really like its section of vocabulary.

MARLEN GIL GARCIA

Cap	Blue bub	Preg	Voc	Plot	Char	Miss	Why box	Fav act	Fav strat	Benefits	Impact
1	0	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N
2	0	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N
3	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
4	0	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N
5	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
6	0	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N
7	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

Final comment

Me gustó mucho la historia, la parte en la que se describen, como es la fruta que Shkenda encuentra para Johual, es decir las descripciones.

Escuchar la historia y seguirla en el libro me ayudó a distinguir la pronunciación de ciertas palabras que tienen similitud.

Los personajes en la historia me parecen bien definidos, solo que en los dibujos existe mucho parecido, entonces es difícil distinguirlos. Aunque supongo que los colores ayudan a diferenciarlos.

Me gustó que pusieran palabras que no son comunes o no existen puesto que esto me ayudó a realizar las definiciones asociando las palabras con el contexto.

JESSICA JAZMIN JIMENEZ MARIN

Cap	Blue bub	Preg	Voc	Plot	Char	Miss	Why box	Fav act	Fav strat	Benefits	Impact
1	0	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N
2	0	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N
3	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
4	0	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
6	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
7	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

Final comment

I like this book because is interesant and funny, i like because have immages, colors.

The activity book have for practice 4 abilities, speaking, reading, writing and listening and these activities we help.

I like the activities for example I did projects different at the always, for example have one part when we writing favorite activity, favorite strategy, benefits and impact on my language. Thanks for your class.

ROSALINDA GUADARRAMA PEREZ

Cap	Blue bub	Preg	Voc	Plot	Char	Miss	Why box	Fav act	Fav strat	Benefits	Impact
1	0	N	S	S	S	S	S	N	N	N	N
2	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
3	0	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N
4	0	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N
5	0	S	S	S	S	N	S	N	N	N	N
6	0	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N
7	0	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N

Final comment

I liked a lot of this workshop, because we can practice and learn more.

I believe that the books are good because you can win new vocabulary.

In this workshop I learnt words such as: towards, queasy, anguish and different phrasal verbs such fight back, pick up, etc.

I think that the activities are very interesting because we are working in all the abilities.

The material is excellent.

MAGDALENA SOFIA CASTRO

Cap	Blue bub	Preg	Voc	Plot	Char	Miss	Why box	Fav act	Fav strat	Benefits	Impact
1	6	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N
2	7	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N
3	10	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N
4	6	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5	3	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N
6	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
7	0	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

Final comment

The most important for me is this workshop is another way to learn new vocabulary andn practice oral expression besides the listening.

At first it asa little difficult to understand when to cross the blue bubbles or if I had to do all the activities. Also, in some pages there are a change of style of letter that for me was a little confuse. However, I found everything very imaginative and creative.

Thanks you very much.