

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**TESIS DE GRADO PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS BASADAS EN EL
FACTOR EMOCIONAL DEL APRENDIZAJE PARA LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL AULA A NIÑOS DEL CUARTO
NIVEL DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN UN ENTORNO
URBANO DE LA SIERRA DEL ECUADOR**

ANA LUCÍA VALLEJO VALLE

DIRECTORA: Mtr. LORENA NARVÁEZ

QUITO, NOVIEMBRE 2017

DIRECTORA:

Mtr. Lorena Narváez Miño

LECTORAS:

Mtr. Claudia Bravo Castañeda

Mtr. Sylvia Lehmann

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, Ana Lucía Vallejo Valle, con C.I. N° 171023685-0 autor del trabajo de graduación intitulado: **“PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS BASADAS EN EL FACTOR EMOCIONAL DEL APRENDIZAJE PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL AULA A NIÑOS DEL CUARTO NIVEL DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN UN ENTORNO URBANO DE LA SIERRA DEL ECUADOR”**, previa a la obtención del grado académico de **MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN** en la Facultad de **Ciencias de la Educación**:

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 16 de noviembre de 2017

C.I. 171023685-0

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. MARCO REFERENCIAL.....	3
1.1. ANTECEDENTES.....	3
1.2. JUSTIFICACIÓN	5
1.3. OBJETIVOS	8
1.4. METODOLOGÍA	8
2. LAS EMOCIONES.....	11
2.1. DEFINICIÓN GENERAL DE LAS EMOCIONES.....	11
2.1.1. Componentes de la emoción	12
2.1.2. Relación entre emoción y motivación.....	13
2.2. CÓMO INCIDEN LAS EMOCIONES EN LA ENSEÑANZA EN GENERAL.....	14
2.2.1. Las emociones son el “botón de encendido y apagado” en el aprendizaje	14
2.2.2. Las emociones dirigen la atención	17
2.3. CÓMO INCIDEN LAS EMOCIONES EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA: DISFRUTE Y ANSIEDAD HACIA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA.....	20
2.3.1. Disfrute hacia el aprendizaje de la lengua extranjera (Foreign Language Enjoyment FLE).....	20
2.3.2. Ansiedad hacia el aprendizaje de la lengua extranjera (Foreign Language Anxiety FLA)	23
2.3.3. Factores que ocasionan ansiedad (“Foreign Language Anxiety FLA”).....	25
2.3.4. Efectos de la ansiedad	29
2.3.5. Sugerencias para minimizar la ansiedad	30
2.4. CÓMO INCIDEN LAS EMOCIONES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.....	33
2.4.1. La globalización y el papel del inglés como lingua franca	33
2.4.2. La cultura popular americana y el aprendizaje del idioma inglés	38
3. ENSEÑANZA DEL INGLÉS.....	48
3.1. ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	48
3.2. COMPONENTES DEL IDIOMA	50
3.3. MÉTODOS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS	55
3.3.1. Método Audio lingual	61
3.3.2. Whole Language Approach.....	68

3.3.3. Communicative Language Teaching Approach.....	72
4. EMOCIONES Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: BASES TEÓRICAS	81
4.1. TEORÍA DE FLUJO “FLOW THEORY”	81
4.1.1. Condiciones y características de un estado de flujo o experiencia óptima	83
4.1.2. El flujo en el contexto escolar	86
4.1.3. Modelo conceptual del involucramiento del estudiante: intensidad académica y emociones placenteras	87
4.1.4. Factores perceptuales y contextuales	89
4.1.5. Instrucción del maestro	91
4.2. FILTRO AFECTIVO	92
4.2.1. Hipótesis del Filtro Afectivo	92
4.2.1.1. Influencia de los factores afectivos en el proceso de adquisición de la lengua extranjera	93
4.2.1.2. Condiciones para la adquisición de la lengua extranjera	96
4.2.2. Hipótesis del Input	103
4.2.2.1. Características de un input óptimo para la adquisición.....	105
4.3. TEORÍA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL	110
4.3.1. Metafunciones	110
4.3.2. Contexto de situación	111
4.3.3. Registros.....	114
4.3.4. Relación entre el contexto de situación y los patrones léxico-gramaticales	116
4.4. TEORÍA HUMANISTA: COGNICIÓN + EMOCIÓN.....	123
4.4.1. El aprendizaje significativo según la Teoría Humanista.....	123
4.4.2. La Teoría Humanista y el aprendizaje centrado en el estudiante.....	126
4.4.3. Relación del maestro con los estudiantes.....	128
4.4.4. Enfoque humanista en la enseñanza de la lengua extranjera (Humanistic Language Teaching HLT)	130
5. PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS BASADAS EN EL FACTOR EMOCIONAL DEL APRENDIZAJE.....	137
5.1. ÉNFASIS EN LA COMPRESIÓN DEL MENSAJE	137
5.1.1. Resumen de las teorías que sustentan esta estrategia.....	137
5.1.2. Objetivo de la estrategia.....	138
5.1.3. Activación de conocimiento previo (Factor extralingüístico).....	139
5.1.3.1. Activación del conocimiento previo sobre el tema general de la	

lección	142
5.1.3.2. Activación del conocimiento previo sobre la información proporcionada por el contexto.....	152
5.1.4. Suministro de un input simplificado (Factor lingüístico).....	156
5.1.4.1. Actividades de preparación del maestro	160
5.1.4.2. Actividades antes de escuchar la canción	162
5.1.4.3. Actividades durante el desarrollo de la canción.....	163
5.1.4.4. Actividades después de escuchar la canción.....	167
5.2. PROPÓSITO COMUNICATIVO DEL LENGUAJE	169
5.2.1. Resumen de las teorías que sustentan esta estrategia.....	169
5.2.2. Objetivo de la estrategia.....	171
5.2.3. Planteamiento del problema	171
5.2.3.1. Introducción del problema	172
5.2.3.2. Inclusión de los estudiantes en la descripción del problema.....	173
5.2.3.3. Identificación del problema.....	175
5.2.4. Identificación del contexto de situación.....	176
5.2.4.1. Explicación de los componentes del contexto de situación	177
5.2.4.2. Distinción del contexto de situación	181
5.2.5. Selección del lenguaje de la interacción comunicativa.....	187
5.2.5.1. Explicación de la actividad comunicativa a los estudiantes.....	188
5.2.5.2. Selección de los elementos lingüísticos	192
5.2.6. Interacción comunicativa (segunda actividad oral).....	209
5.2.6.1. Realización de “Cue cards”	211
5.2.6.2. Formación de grupos.....	212
5.2.6.3. Inicio de actividad oral.....	213
5.2.6.4. Decisión final	214
5.3. PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN ACTIVIDADES DE COMUNICACIÓN SIGNIFICATIVAS DE MENOR A MAYOR COMPLEJIDAD	214
5.3.1. Resumen de las teorías que sustentan esta estrategia.....	214
5.3.2. Objetivo de la estrategia:.....	217
5.3.3. Actividades de comunicación de familiarización.....	219
5.3.3.1. Mímica y adivinanza	220
5.3.3.2. Narración de una historia	225

5.3.4. Actividades de comunicación con propósito personal, imaginativo e informativo	229
5.3.4.1. Actividad de comunicación con propósito personal	231
5.3.4.2. Actividad de comunicación con propósito imaginativo.....	237
5.3.4.3. Actividad de comunicación con propósito personal e informativo	244
5.3.5. Actividad de interacción oral y aplicación en un contexto real	252
5.4. PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LOS OBJETIVOS, EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN.....	260
5.4.1. Resumen de las teorías que sustentan esta estrategia.....	260
5.4.2. Objetivo de la estrategia:.....	261
5.4.3. Establecimiento del objetivo de la tarea de aprendizaje	262
5.4.3.1. Intervención del maestro en el establecimiento del objetivo general	263
5.4.3.2. Intervención de los estudiantes en el establecimiento del objetivo de la tarea de aprendizaje	271
5.4.4. Evaluación y Retroalimentación	277
CONCLUSIONES.....	289
RECOMENDACIONES	293
BIBLIOGRAFÍA	297

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Verbo infinitivo: caminar	52
Tabla 2. Diferencias entre basal readers y trade books	71
Tabla 3. Relación entre el contexto de situación, las metafunciones y los patrones léxico-gramaticales	117
Tabla 4. Conectores lógico- semánticos	119
Tabla 5. Funciones básicas del lenguaje.....	122
Tabla 6. Ejemplo de tema y rema en un texto.	123
Tabla 7. Organizador gráfico de preguntas	146
Tabla 8. Ideas en común y para compartir.....	151
Tabla 9. Organizador gráfico.....	152
Tabla 10. Componentes del contexto	154
Tabla 11. Componentes del contexto de situación	183
Tabla 12. Organizador T-Chart	185
Tabla 13. Información de la investigación	191
Tabla 14. Componentes del contexto de situación	194
Tabla 15. Hoja de apuntes/Primera actividad oral.....	196
Tabla 16. Aportes del maestro y de los estudiantes.....	201
Tabla 17. Guía de lenguaje para obtener y dar información	202
Tabla 18. Esquema del texto: contexto de situación y lenguaje.....	204
Tabla 19. Lineamientos para la adivinanza de frases cortas.....	224
Tabla 20. Idea general de la historieta.....	241
Tabla 21. Outline para creación de la historieta	242
Tabla 22. Outline	248
Tabla 23. Formato de ejemplos de preguntas	255
Tabla 24. Retroalimentación personal	282
Tabla 25. Evaluación informal	284
Tabla 26. Retroalimentación del maestro	286

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Teoría de Flujo.	87
Gráfico 2. Modelo conceptual del involucramiento del estudiante y ambientes de aprendizaje óptimos.....	89
Gráfico 3. Logo de las Olimpiadas.....	144
Gráfico 4. Lluvia de ideas.....	147
Gráfico 5. Hábitos diarios.....	221
Gráfico 6. Ejemplo de plantillas.....	235

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de disertación propone estrategias didácticas basadas en el factor emocional del aprendizaje para la enseñanza del inglés en el aula a niños del cuarto nivel de educación general básica en un entorno urbano de la Sierra del Ecuador.

Dado que las estrategias didácticas se basan en el factor emocional del aprendizaje, se explica en primer lugar, la manera en que las emociones influyen el aprendizaje. En segundo lugar, se describe el enfoque de enseñanza del idioma inglés que se toma como referencia para el diseño de las estrategias didácticas. En este caso, se aplican los principios del enfoque comunicativo “Communicative Language Teaching”, puesto que este enfoque integra tanto el aspecto cognitivo como el factor emocional del aprendizaje, a través del fomento de la participación de los estudiantes en actividades de comunicación significativas.

Posteriormente, se describen ciertas bases teóricas que hacen referencia a la relación entre las emociones y el aprendizaje del idioma inglés. Se incluyen cuatro teorías. La Teoría de Flujo, de Mihaly Csikszentmihalyi, que enfatiza tanto la intensidad académica como la respuesta emocional de los estudiantes, los cuales son elementos importantes del involucramiento en el proceso de aprendizaje.

Además, la hipótesis del Filtro Afectivo junto con la hipótesis del input comprensible propuestas por Stephen Krashen, lingüista e investigador educativo. Estas hipótesis forman parte de la teoría de la adquisición de una segunda lengua. Krashen sostiene la relación entre las variables afectivas (motivación, confianza en sí mismo y ansiedad) y el proceso de adquisición de la segunda lengua.

También se integra la Teoría Lingüística Sistémico Funcional, desarrollada por el lingüista Michael Halliday, que presenta una visión comunicativa del lenguaje, es

decir, el lenguaje con un propósito comunicativo. Esta teoría enfatiza la función del lenguaje como un recurso para la expresión de significado dentro de un entorno social. Además, la importancia de la identificación del contexto de situación para comprender y utilizar distintos elementos lingüísticos que se ajusten a tal contexto en particular.

Asimismo, se incluye la Teoría Humanista del psicólogo Carl Rogers, que considera al estudiante como una persona que posee no sólo un aspecto cognitivo, sino además un aspecto emocional, es decir, concibe al estudiante como una persona integral. La consideración de la persona como un ser integral es parte esencial del concepto de aprendizaje significativo desarrollado por esta teoría. Según esta teoría, este tipo de aprendizaje puede ser retenido con mayor facilidad debido a que incluye un significado o relevancia personal para el estudiante.

Finalmente, a partir de estas bases teóricas se desarrollan cuatro estrategias didácticas, basadas en el factor emocional del aprendizaje, que favorecen el aprendizaje del idioma inglés en el aula. De esta manera, se estructuran actividades de clase que facilitan la reducción del filtro afectivo a través del énfasis en la comprensión del mensaje; que promueven el interés hacia el aprendizaje por medio de la utilización del inglés para una comunicación significativa; que fortalecen la autoconfianza y reducen la ansiedad a través de la participación de los estudiantes en actividades de comunicación significativas de menor a mayor complejidad; y que fomentan el desarrollo de la autonomía, el interés y el disfrute hacia el aprendizaje por medio de la participación de los estudiantes en el establecimiento de objetivos, evaluación y retroalimentación del proceso de aprendizaje.

1. MARCO REFERENCIAL

1.1. ANTECEDENTES

Desde comienzos y mediados del siglo XX, varios psicólogos destacados se han interesado en el proceso de aprendizaje y han hecho aportes relevantes en el campo de la psicología del aprendizaje. Entre los más destacados se encuentran Frederic Skinner (conductismo), Albert Bandura (teoría del aprendizaje por observación), David Ausubel (teoría del aprendizaje significativo) y Jerome Bruner (teoría de aprendizaje por descubrimiento).

Con respecto al factor emocional del aprendizaje, fueron los psicólogos Carl Rogers y John Dewey, a comienzos del siglo XX, quienes enfatizaron el concepto de “Educar al niño por completo” (“Educating the Whole Child), es decir, la consideración del niño no sólo como poseedor de intelecto sino también provisto de una gama de emociones, y en consecuencia, la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el desarrollo de la persona integral.

A fines del siglo XX, se incrementa el interés en la relación entre el aspecto cognitivo y el aspecto emocional del aprendizaje, es decir, la relación entre las emociones y el aprendizaje. Así, Sven Christianson publica el libro “The Handbook of Emotion and Memory: Research and Theory”, cuya primera publicación se dio en el año 1992. Se trata de un manual que compila los estudios de varios científicos orientados hacia el campo cognitivo, clínico y biológico del proceso de aprendizaje. Estos científicos centraron su estudio en el tema de las emociones y la memoria (elemento importante en el proceso de aprendizaje) a través de experimentos, estudios de campo y casos de estudio. En especial, cabe destacar las contribuciones

del psicólogo cognitivo Gordon Bower, quien sostiene que “Las emociones dirigen la atención hacia situaciones que los aprendices consideran significativo.”

Un año decisivo fue 1994, cuando cinco neurocientíficos altamente reconocidos - Joseph LeDoux de New York University, Candace Pert de Georgetown University Medical Center, Jerome Kagan de la Universidad de Harvard, Antonio Damasio y Hanna Damasio de University of Iowa- dan a conocer el resultado de su investigación. Afirman la estrecha relación existente entre las emociones y el aprendizaje. Así, LeDoux sostiene que “Las emociones conducen la atención, crean significado y tienen sus propios senderos de memoria”.

Durante la primera década del siglo XXI, surgieron también varios estudios sobre la relación entre las emociones y el aprendizaje. Así, por ejemplo, la revista de la Asociación de Facultades de Medicina de Estados Unidos (Journal of the Association of American Medical Colleges), hace referencia a la afirmación de Lars Schwabe y Oliver T. Wolf sobre este tema al mencionar que “Las emociones conducen a una mejor retención del contenido cognitivo”. También David Sousa, educador e investigador, señala que “Cuando una emoción lucha contra un aprendizaje, la emoción siempre gana.”; mientras que Priscilla Vail sostiene que “Las emociones son el encendedor que apaga y prende el aprendizaje.”

En el año 2015 Mary Helen Immordino-Yang, reconocida neurocientífica especializada en el campo de las emociones y psicóloga en desarrollo humano, publica el libro “Emotions, Learning, and the Brain”, que refleja una reciente investigación y sus resultados sobre el tema de la relación del poder de las emociones en el aprendizaje. Esta obra sustenta la idea que la psicología ha sostenido por décadas: “Las emociones tienen un papel vital en el aprendizaje.”

Además, Immordino Yang sostiene que “Es neurobiológicamente imposible pensar a profundidad acerca de las cosas que no nos importan”, y añade que “Cuando los estudiantes están emocionalmente involucrados, se observan activaciones en toda la corteza cerebral”.

Por otro lado, en el contexto latinoamericano, según señala la Sociedad Ecuatoriana de Neurología, apenas cinco países (Brasil, Chile, México, Argentina y Uruguay) desarrollan investigación en el campo de las emociones y la neurociencia. Y más aún escasa es la investigación en el campo de las emociones en relación al aprendizaje.

1.2. JUSTIFICACIÓN

A lo largo de mi práctica docente como maestra de inglés de estudiantes de escuela primaria, ha sido de mi interés el conocer la manera de crear un ambiente de clase que favorezca el aprendizaje de esta lengua extranjera.

Particularmente, ha llamado mi atención la existencia de ciertas teorías que enfatizan la influencia del factor emocional del aprendizaje en la creación de una experiencia de aprendizaje óptima. Estas teorías hacen referencia a las variables afectivas como la ansiedad, la confianza en sí mismo, el interés y el disfrute como factores vitales que favorecen u obstaculizan el aprendizaje. Así, la Teoría de Flujo desarrollada por el psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi, hace referencia a un ambiente de aprendizaje óptimo el cual involucra tanto el factor cognitivo como las emociones de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. También Carl Rogers, uno de los fundadores de la psicología humanista, realza la consideración de los estudiantes como personas integrales poseedoras de intelecto y emoción; y enfatiza el significado o relevancia personal del contenido de estudio como un elemento relacionado con el factor afectivo y que favorece un aprendizaje duradero.

Por otro lado, en el campo de la lingüística también se hace referencia al factor emocional. Stephen Krashen, lingüista e investigador educativo, considera las variables afectivas como un filtro que facilitan o dificultan la adquisición del aprendizaje de la lengua extranjera. Además, otro reconocido lingüista, Michael Halliday, a través de su teoría Lingüístico Sistémico Funcional destaca la utilización del lenguaje como un recurso para la expresión de significado, es decir con un propósito o relevancia.

Cabe destacar también el aporte de reconocidos educadores e investigadores educativos que hacen referencia al efecto de las emociones en el aprendizaje. “Las emociones constituyen el botón de encendido y apagado en el aprendizaje”, sostiene Priscilla Vail. También Monique Boekaerts, sostiene que “Los estudiantes aprenden y se desempeñan más satisfactoriamente cuando se sienten seguros, contentos y entusiasmados hacia el contenido de estudio”. Por el contrario, la ansiedad puede interferir con la capacidad para procesar información, sostiene García Galindo.

Por otro lado, una reciente publicación de la Academia Internacional de Educación (International Academy of Education IAE), distribuida por la UNESCO, sobre “Emociones y Aprendizaje”, sostiene que “Las emociones influyen la motivación del estudiante para aprender”. En este documento se hace referencia a que las emociones tienen una influencia en el aprendizaje debido a su efecto en la atención de los estudiantes. Así, las emociones como el disfrute y la ansiedad pueden contribuir a enfocar o dispersar la atención del aprendiz; y promover o reducir la motivación intrínseca por aprender.

También en el campo de la biología, las investigaciones de reconocidos neurocientíficos, Joseph Ledoux y Antonio Damasio, han aportado con evidencia

para afirmar que “Las emociones conducen la atención, crean significado y tienen sus propios senderos de memoria.” Si se considera a la atención y la memoria como elementos vitales del aprendizaje, resulta entonces evidente la contribución de las emociones al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Humberto Maturana, reconocido biólogo e investigador chileno también hace referencia a la relación entre emoción y cognición, y sostiene que “Al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional.” “No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal”, afirma Maturana.

A pesar de la evidencia demostrada por varios investigadores en el campo de la educación, la psicología y la biología humana, sobre la estrecha conexión entre las emociones y el aprendizaje; ha llamado mi atención una insuficiente inclusión del factor afectivo del aprendizaje en las estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés desarrolladas en los trabajos de tesis a nivel universitario. A través de la revisión de los recursos bibliográficos sobre la influencia del factor emocional en el aprendizaje, he podido observar que existen varios estudios de tesis sobre el tema de estrategias didácticas para el aprendizaje del idioma inglés, sin embargo, éstos están basados particularmente en el aspecto cognitivo del aprendizaje, y no se destaca el factor emocional como un elemento vital en el proceso de aprendizaje de esta lengua extranjera.

Es por este motivo que decidí realizar una propuesta de estrategias didácticas, basadas en el factor emocional del aprendizaje para la enseñanza del idioma inglés en

el aula que puedan beneficiar tanto a educadores como a educandos en el proceso de enseñanza aprendizaje de esta lengua extranjera. De esta forma, es factible incrementar la eficacia en la enseñanza y el interés hacia el aprendizaje del idioma inglés en el aula.

1.3. OBJETIVOS

Objetivo general

Desarrollar estrategias didácticas, basadas en el factor emocional del aprendizaje, que favorezcan el aprendizaje del idioma inglés en el aula.

Objetivos específicos

- Explicar la manera en que las emociones afectan el aprendizaje.
- Analizar los factores necesarios que favorecen una comunicación significativa en el idioma inglés.
- Describir ciertas bases teóricas que hacen referencia a la relación entre las emociones y el aprendizaje del idioma inglés.
- Estructurar actividades de clase que favorezcan una reducción de la ansiedad en relación al desempeño académico; y un incremento en la confianza en sí mismo, en el interés y disfrute de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés.

1.4. METODOLOGÍA

Esta investigación se basó en el método deductivo, a través del cual es posible partir de datos generales aceptados como valederos, que en el presente trabajo de tesis se trata de la influencia del factor emocional del aprendizaje en la enseñanza del idioma

inglés. No se ha considerado el planteamiento de hipótesis dado que se trata de una investigación descriptiva.

Para la recolección de información se emplearon recursos bibliográficos provenientes de fuentes digitales, artículos y libros relacionados al tema de investigación. Se incluyeron los aportes de reconocidos investigadores educativos que han estudiado la conexión entre las emociones y el aprendizaje; y particularmente, se tomó como referencia tres teorías del ámbito de la psicología, dado que las estrategias didácticas propuestas en el presente trabajo se basan en el factor emocional del aprendizaje. Así, se incluye la Teoría de Flujo (Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo); la Teoría Humanista (Carl Rogers, psicólogo); y la Hipótesis del Filtro afectivo (parte integrante de la Teoría de Adquisición de la Segunda Lengua, desarrollada por el lingüista Stephen Krashen). Se incluyen también aportes del lingüista Michael Halliday a través de la Teoría Lingüística Sistémico Funcional.

Luego de la recolección de información se organizó el material según los objetivos planteados y se realizó un estudio crítico de los recursos bibliográficos. A través de este estudio se pudo evidenciar que las teorías investigadas integran ciertos elementos en común, como la importancia de la inclusión de la relevancia personal del contenido académico; el fomento de la autonomía de los estudiantes; el uso del lenguaje con un propósito comunicativo; y la influencia de las variables afectivas, como la ansiedad y la confianza en sí mismo, en la adquisición del idioma.

Posteriormente, a partir de este sustento teórico, se desarrollaron las cuatro estrategias didácticas basadas en el factor emocional del aprendizaje que se proponen en el presente trabajo de tesis. De esta manera, las teorías investigadas constituyen un punto de referencia para el desarrollo de las estrategias didácticas que se proponen en

el presente trabajo. Así, al inicio de cada estrategia se incorpora un resumen de las teorías que la sustentan. Se integra además el objetivo de cada estrategia.

Cada una de estas estrategias está conformada por distintas actividades de clase que favorecen una reducción de la ansiedad y un incremento en el interés y disfrute de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés; una relevancia personal con el objeto de estudio; el fomento de la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; el reconocimiento de los distintos niveles de competencia de los estudiantes; y el establecimiento de un propósito comunicativo del idioma inglés.

La integración de varios recursos didácticos en cada una de las estrategias contribuye el cumplimiento de estos objetivos. Así, las estrategias didácticas incorporan recursos didácticos inherentes a la enseñanza del idioma inglés con niños de cuarto nivel de educación general básica, que se encuentran en las primeras etapas de adquisición de esta lengua extranjera; como esquemas de apoyo visual, organizadores gráficos, imágenes y expresión gestual, interrogación didáctica, caudal lingüístico comprensible y relevante, junto con la guía que proporciona el maestro a los estudiantes a lo largo de todas las actividades de cada estrategia.

Además, cabe señalar que las actividades que conforman cada una de las estrategias guardan una relación lógica y secuencial entre sí, es decir, el desarrollo eficaz de cada actividad de clase constituye un requerimiento previo para la realización de la siguiente actividad. De esta forma, cada una de las actividades constituye un paso relevante para el desarrollo de cada estrategia.

2. LAS EMOCIONES

2.1. DEFINICIÓN GENERAL DE LAS EMOCIONES

Las emociones están presentes a lo largo de la vida. La alegría ante el encuentro con un mejor amigo o la satisfacción ante el éxito en una tarea; el miedo al escuchar ruidos desconocidos en medio de la noche; la tristeza ante la pérdida de un ser querido; el interés hacia un tema de relevancia personal o ante la posibilidad de tomar decisiones relativas a una situación o evento significativo; la ansiedad ante un posible fracaso o la opinión de los demás.

Johnmarshall Reeve (2010), experto en psicología educacional, afirma que las emociones dirigen la conducta y constituyen la motivación para actuar. Desde el punto de vista biológico, Humberto Maturana, reconocido biólogo e investigador chileno, afirma que “Las emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción cambia de dominio de acción” (pág. 65). Además, Maturana (1998) añade que “No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto” (pág. 64). Es decir, el comportamiento humano es reflejo de una emoción, atrás de una conducta está siempre una emoción que la genera.

Existen varias definiciones del término emoción, sin embargo, todas ellas coinciden en los componentes esenciales que la conforman. Las emociones son reacciones fisiológicas, subjetivas e intencionales que permiten la adaptación ante los eventos significativos que se enfrentan en la vida (Reeve, 2010).

Se genera una emoción cuando una situación, evento o contexto es percibido como importante, significativo, para la persona (Reeve, 2010). En el campo de la enseñanza, los estudiantes sentirán, por ejemplo, alegría, sorpresa o satisfacción si el contenido académico o el proceso de aprendizaje es relevante para ellos.

Con el fin de dar una definición más amplia del término emoción, en el apartado siguiente se identifican los componentes de la emoción:

2.1.1. Componentes de la emoción

Una característica relevante de la emoción es el hecho de que integra varios aspectos esenciales del ser humano. Así, Johnmarshall Reeve (2010) sostiene que “Las emociones involucran a la persona completa, con sus sentimientos, estimulación corporal, intención y comunicaciones no verbales” (pág. 67).

Reeve señala los siguientes componentes de la emoción:

- **Sentimientos:** se refiere a la experiencia subjetiva, es decir, la experiencia individual de una persona al sentir una determinada emoción. Esta experiencia emocional tiene un significado o importancia personal, la cual se genera a través del sistema límbico.
- **Estimulación corporal:** incluye la activación fisiológica y neural. Cuando se experimenta un estado emocional el cuerpo se prepara para la acción. Por ejemplo, al sentir ira, la sangre fluye a las manos, el ritmo cardíaco se incrementa, y un aumento de hormonas como la adrenalina produce energía para provocar una acción.

- **Social-expresivo:** este componente es el factor comunicativo de la emoción. Cuando se experimenta una emoción, se comunica de manera no verbal a los demás cómo nos sentimos y cómo interpretamos la situación presente (Reeve, 2010). A través de la observación del rostro y escucha del tono de voz de una persona, es posible interpretar la emoción que experimenta una persona en un determinado momento. “La emoción tiene características fisiológicas y expresivas universales, lo que permite que cualquier ser humano pueda hacer la distinción inmediata entre alguien que está contento de alguien que está enojado” (Bloch, 2012, pág. 27).
- **Sentido de intención:** es el aspecto funcional de la emoción, es decir, conlleva un comportamiento dirigido a metas, un impulso hacia la acción. Por ejemplo, cuando se siente tristeza se puede dirigir la conducta hacia la búsqueda de apoyo y consuelo; o correr y buscar ayuda ante el peligro.

2.1.2. Relación entre emoción y motivación

La emoción conduce a la motivación hacia el aprendizaje. Las emociones energizan y dirigen la conducta, constituyen la motivación para actuar, “si se quita la emoción, se eliminará la motivación” (Reeve, 2010, pág. 66). Es decir, para que se produzca la motivación debe existir previamente una emoción.

En el documento “Emociones y Aprendizaje” publicado por la Unesco (Pekrun, 2014), se afirma que las emociones placenteras como el disfrute

hacia el aprendizaje y el orgullo ante el objetivo cumplido, tienen una influencia en el aprendizaje a través del efecto que tienen en la motivación de los estudiantes, particularmente, el incremento de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Además, Paul Silvia (2008) afirma que “El interés es una fuente de motivación intrínseca para el aprendizaje”. En otras palabras, los maestros pueden fomentar una motivación intrínseca hacia el aprendizaje, a través del diseño de actividades de clase que despiertan la emoción del interés en los estudiantes.

2.2. CÓMO INCIDEN LAS EMOCIONES EN LA ENSEÑANZA EN GENERAL

2.2.1. Las emociones son el “botón de encendido y apagado” en el aprendizaje

El aula de clases es un lugar donde los estudiantes experimentan varias emociones. Así, por ejemplo, los estudiantes pueden sentir alegría durante el estudio, orgullo ante sus logros, sorpresa ante una situación novedosa, ansiedad ante un examen, aburrimiento durante una lección, o vergüenza luego de obtener una baja calificación.

Pekrun señala cuatro grupos de emociones relacionadas al ámbito académico que son relevantes para el aprendizaje de los estudiantes:

- **Emociones de logro:** se refieren al éxito o al fracaso que se experimenta en el desempeño académico. Por ejemplo, el orgullo que se siente cuando se ha tenido éxito en una tarea; la ansiedad cuando se ha fallado en una tarea; o el disfrute hacia el aprendizaje.

- **Emociones epistémicas:** son emociones que se generan ante problemas de orden cognitivo. Por ejemplo, la frustración ante un obstáculo; la sorpresa ante una tarea nueva; el gozo al solucionar un problema.
- **Emociones referentes al tema:** hacen referencia a las emociones que se experimentan hacia los temas de una lección. Por ejemplo, el gozo ante una lectura en particular o la empatía hacia los personajes de un cuento.
- **Emociones sociales:** son las emociones que se experimentan en la relación entre los estudiantes y el profesor. Por ejemplo, afecto, admiración, compasión, desprecio o ira.

Por otro lado, el aprendizaje requiere del sistema de percepción, a través del cual es posible ver, escuchar, o palpar la información del ambiente. Es necesario además un sistema de filtración que se encargue de determinar la información que requiere ser recordada. La información sensorial entrante pasa por una filtración inicial para establecer el significado o relevancia personal. El sistema límbico o cerebro emocional, ejerce esta función de filtración e interpretación, aunque participan prácticamente todas las áreas del cerebro.

Desde un punto de vista fisiológico, las emociones se generan en el sistema límbico (Reeve, 2010). Mora (citado en Arroyo, 2013) sostiene que la información sensorial, antes de ser procesada en el área cognitiva del cerebro pasa por el sistema límbico, donde adquiere un significado. Dependiendo de esta valoración, el sistema límbico abre o cierra el acceso al sistema cognitivo (Vail, 2001).

Priscilla Vail (2001), experta en educación, compara el funcionamiento del sistema límbico con un ascensor y expresa que:

La emoción es el botón de encendido y apagado en el aprendizaje. El cerebro emocional, el sistema límbico, tiene la facultad de abrir o cerrar el acceso al aprendizaje, a la memoria, y a la habilidad para hacer conexiones. Si el sistema límbico indica “¡Problemas!”, se cierra el acceso, y por lo tanto el ascensor no llega al nivel superior (pág. 5).

Así, por ejemplo, Vail (2001) afirma que “cuando los estudiantes experimentan frustración, desespero, preocupación, tristeza o vergüenza, pierden el acceso hacia su propia memoria, razonamiento y capacidad para hacer conexiones” (pág. 4). Por el contrario, si el sistema límbico indica “¡Buenísimo!”, el ascensor sube fácilmente hacia el piso de conocimientos. De esta forma, las emociones controlan el ascensor.

De esta forma, el estado emocional de los estudiantes puede influenciar el aprendizaje. Monique Boekaerts (citado en Darling-Hammond, 2011) asegura que los estudiantes aprenden y se desempeñan más exitosamente cuando se sienten seguros, contentos y entusiastas hacia el objeto de estudio. Los eventos que producen la emoción de la alegría se relacionan con resultados deseables, como logro personal, éxito en una tarea, progreso hacia un objetivo, además recibir respeto y afecto (Reeve, 2010).

Por otro lado, las emociones no placenteras, como por ejemplo la ansiedad, la ira y la tristeza, tienen también una influencia en el aprendizaje por medio del impacto que tienen en la atención de los estudiantes. Este tipo de emociones tienen un efecto distractor, es decir, obstaculizan la capacidad que tiene el estudiante para dirigir su atención hacia las tareas de aprendizaje (Darling-

Hammond, 2011). De esta forma, las emociones interfieren en la habilidad del estudiante para procesar información y comprender el contenido de estudio. Cuando el estudiante siente ansiedad, por ejemplo, ante la posibilidad de reprobación una evaluación, su atención se centra en la preocupación sobre el fracaso y sus consecuencias. Por consiguiente, se reduce su atención respecto a la tarea.

2.2.2. Las emociones dirigen la atención

Las emociones placenteras como el disfrute hacia el aprendizaje y el orgullo ante el objetivo cumplido, tienen una influencia en el aprendizaje a través del efecto que tienen en la atención.

Las emociones placenteras relacionadas a la tarea, como el disfrute hacia el aprendizaje, contribuyen a enfocar la atención en la tarea (Pekrun, 2014). De esta forma, cuando el estudiante se encuentra disfrutando de su aprendizaje, la tarea en sí es el objeto de la emoción, por lo tanto, la atención se centra enteramente en la actividad académica. Contrariamente, las emociones placenteras no relacionadas a la tarea pueden distraer la atención del estudiante y reducir su desempeño académico (Pekrun, 2014).

Además de la emoción del disfrute hacia el aprendizaje, la emoción del interés desempeña un papel esencial en el aprendizaje. Según Carroll Izard (citado en Reeve, 2010), destacado psicólogo americano especialista en el campo de las emociones, el interés es la emoción más sobresaliente en la actividad cotidiana. Existe siempre un cierto nivel de interés. El aumento o

disminución del interés implica su redirección de un evento, pensamiento o acto a otro (Reeve, 2010).

En la década de 1990, un grupo de renombrados neurocientíficos dan a conocer el resultado de su investigación en relación a la conexión entre las emociones y el aprendizaje. Joseph LeDoux en Jensen (1998), de New York University, sostiene que las emociones dirigen la atención. Dado que la atención es un proceso cognitivo esencial en el aprendizaje, resulta entonces importante el papel de las emociones como activador de la atención.

Reeve (2010) también hace referencia a la relación entre la emoción y la atención, y sostiene que “El interés de una persona en una actividad determina cuánta atención dirige a ella y qué tan bien se procesa, comprende y recuerda la información pertinente” (pág. 130). Paul Silvia (2008), investigador en el campo de la emoción del interés, afirma que cuando el estudiante siente interés, permanece más tiempo en la actividad de aprendizaje, recuerda más el contenido que ha leído y tiene un mejor desempeño académico. El interés origina el deseo de investigar, de explorar y obtener información del entorno (Reeve, 2010). De esta forma, el interés contribuye al aprendizaje.

Las siguientes actividades contribuyen a activar el interés del estudiante en el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar (Darling-Hammond, 2011; Díaz & Hernández, 2010):

- Presentar información novedosa, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del estudiante con el fin de conducir a su cuestionamiento.

- Proveer actividades que presenten cambios en el estímulo, retos, incertidumbre y actos de descubrimiento.
- Plantear un problema que deba resolver el estudiante. El problema debe ser realista y significar un reto abordable. Además, se puede dar a los estudiantes la oportunidad de seleccionar problemas de relevancia personal que se conectan con el contenido de la lección. Esta oportunidad contribuye a satisfacer la necesidad de autonomía del estudiante, la cual es importante para lograr una motivación intrínseca.
- Fomentar la autonomía de los estudiantes. Se activa el interés en los estudiantes cuando tienen la capacidad de tomar decisiones por sí mismo relativas a su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, escoger el tema de investigación de su agrado, la lectura de un cuento o novela en particular, el formato de presentación de una tarea (presentación oral, reporte escrito, etc.), sus compañeros de trabajo o tareas.
- Presentar una tarea o contenido que sea percibido por los estudiantes como personalmente relevante. Es decir, resulta necesario que los maestros diseñen actividades donde se relacione el contenido de la tarea con la vida de los estudiantes, con sus necesidades e intereses, con sus experiencias, conocimientos previos o temas de actualidad. Además, mostrar la forma en la cual el contenido de la tarea es relevante para el cumplimiento de un objetivo, es decir, mostrar su utilidad, su aplicación o propósito.

2.3. CÓMO INCIDEN LAS EMOCIONES EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA: DISFRUTE Y ANSIEDAD HACIA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA

2.3.1. Disfrute hacia el aprendizaje de la lengua extranjera (Foreign Language Enjoyment FLE)

Jean-Marc Dewaele y Peter D. MacIntyre (2014) hacen referencia a ciertos factores que pueden contribuir al disfrute hacia el aprendizaje del idioma (Foreign Language Enjoyment FLE).

- **Actividades de clase:** las actividades que ofrecen a los estudiantes cierta libertad y creatividad en la producción, como por ejemplo, los juegos de roles (role-plays), la creación de diálogos, y la creación de productos contribuyen al disfrute hacia el aprendizaje de la lengua extranjera. Otras actividades que se mencionan en el estudio realizado por Dewaele y MacIntyre incluyen los juegos, canciones y presentaciones en grupo. Es importante no asumir que todas las actividades pueden ser disfrutadas por todos los estudiantes. El gozo por el aprendizaje surge cuando existe un balance entre el reto que la actividad conlleva y el nivel de destreza del estudiante.
- **Compañeros de clase:** la amabilidad y apoyo de los compañeros de clase es un factor que puede contribuir de forma positiva al gozo hacia el aprendizaje.
- Las actividades en pareja y grupos pequeños pueden contribuir a aumentar la autoconfianza de los estudiantes y constituyen fuentes de motivación.

- Este tipo de actividades permite especialmente a los estudiantes más callados o reservados, la oportunidad de expresar sus ideas dado que les resulta más fácil hablar en grupos pequeños que frente a toda la clase. Es una especie de práctica antes de hablar frente a todos los compañeros. Las actividades en pareja y grupos pequeños fomentan también el trabajo cooperativo, que ayuda a la cohesión grupal y en consecuencia a la motivación.
- **Reconocimiento del maestro:** se refiere a la felicitación o elogio (praise) que da el profesor al estudiante, que puede ser en privado o delante de los compañeros. El reconocimiento del profesor puede incluir un comentario además de la buena calificación.
- **Experiencia de logro:** cuando el estudiante se da cuenta del progreso que ha tenido en su proceso de aprendizaje puede experimentar satisfacción, orgullo y alegría. Esta experiencia puede surgir por medio de una actividad de clase, como por ejemplo, cuando el estudiante se da cuenta que puede escribir fluidamente en la lengua extranjera. “La experiencia de logro en el uso de la lengua meta en una comunicación significativa es el camino más seguro hacia la autoestima”, sostiene Jane Arnold (2011).
- **Destrezas del maestro:** esta categoría se refiere a la habilidad del maestro para crear un ambiente de clase que facilite el disfrute hacia el aprendizaje. Una actitud amable, alegre, positiva y respetuosa del maestro contribuye a la creación de un ambiente de clase agradable y positivo. Además, se incluye la importancia de fomentar un aprendizaje activo en lugar de pasivo, donde los estudiantes tienen la oportunidad de

participar, dar su opinión y expresar sus pensamientos. Los maestros se encuentran estrechamente asociados con el disfrute del aprendizaje de sus estudiantes, sostiene Jane Arnold.

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (2010) resaltan la importancia de la actitud del profesor y mencionan que:

Se ha encontrado que las experiencias educativas en las que los estudiantes reportan que existe un alto nivel de apoyo de parte del docente, incluyendo soporte emocional y declaraciones explícitas de empatía, comprensión y cuidado hacia los estudiantes, correlacionan con una mayor motivación y compromiso académico. Es decir, se confirma que el clima del aula constituye un factor clave para la promoción de la motivación y el aprendizaje (pág. 69).

Darling (2011) cita a varios autores que ponen el acento en la relación entre estudiantes y maestros, y menciona que una relación positiva tiene una influencia sobre el desempeño académico y es esencial en la creación de un ambiente de clase emocionalmente seguro. Darling sugiere que esta relación positiva con los estudiantes se puede crear por medio del respeto, la escucha cuidadosa, y la respuesta a sus necesidades. Añade que “es importante que los estudiantes sientan que los maestros manejan el ambiente de clase y las relaciones entre los aprendices en una forma que protege su integridad y derecho a aprender sin temor al ridículo o humillación” (Darling-Hammond, 2011).

2.3.2. Ansiedad hacia el aprendizaje de la lengua extranjera (Foreign Language Anxiety FLA)

García Galindo (2011), maestra especialista en inglés, sostiene que en las últimas décadas del siglo pasado surgió un mayor interés en la investigación del componente afectivo que influye en el aprendizaje de la lengua extranjera en general, y en la ansiedad ante la segunda lengua en particular. Según Peter MacIntyre y Jean-Marc Dewaele (2014), la investigación en el campo del aprendizaje del segundo idioma se ha centrado principalmente en la emoción de la ansiedad. Este hecho surge del cuestionamiento sobre por qué algunos estudiantes con habilidades adecuadas en el aprendizaje en general, muestran dificultad e incomodidad ante el aprendizaje de una lengua extranjera. Con respecto a esta interrogante, Young (citado en García Galindo, 2011) expone lo siguiente:

Creo que la respuesta a esta pregunta está en la posición poco ingeniosa en la que se hallan los estudiantes por necesidad. La esencia del aprendizaje de una lengua extranjera es la transmisión de mensajes conversacionales apropiados y personalmente significativos a través de sistemas fonológicos, sintácticos, semánticos y sociolingüísticos que no dominan (pág. 45).

La ansiedad ante la lengua extranjera (FLA) es un término que engloba tanto un contexto donde es posible interactuar fuera del aula con nativo-hablantes (“second language”) como aquel donde no es posible (“foreign language”). Además, cubre varias destrezas del lenguaje, como lectura, escritura, comprensión, y especialmente la destreza oral.

Spielberg (citado en Zheng, 2008) sostiene que la ansiedad ante la lengua extranjera incluye la emoción del temor, además de ciertos niveles de tensión,

nerviosismo, preocupación y aprensión. Varios autores se han referido al concepto de la ansiedad ante la lengua extranjera (Foreign Language Anxiety FLA), entre los cuales cabe destacar a MacIntyre (citado en Dewaele & Al-Saraj, 2013), quien se refiere a este tipo de ansiedad como “La preocupación y reacción emocional negativa que se activa ante el aprendizaje o el uso de una segunda lengua”. De la misma forma, Horwitz y Cope (citado en Dewaele & Al-Saraj, 2013) sostienen que la ansiedad ante la lengua extranjera es “un complejo único de auto percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje del idioma en el aula y que surge de la singularidad inherente a dicho aprendizaje”.

Es importante que los maestros sepan reconocer los signos de la ansiedad en el estudiante de lengua extranjera con el fin de poder responder eficientemente.

La ansiedad es una respuesta emocional que se manifiesta de varias formas:

- **Aspecto físico:** aceleración del pulso, temblores, sudoración, sensación de ahogo o falta de aliento, tensión muscular, náuseas o molestias abdominales
- **Aspecto psicológico:** sensación de embotamiento, aprensión, dificultad para concentrarse o sensación de mente en blanco.
- **Aspecto motor:** movimientos torpes o repetitivos, dificultades de expresión verbal, conductas de evitación, hiperactividad o paralización.

2.3.3. Factores que ocasionan ansiedad (“Foreign Language Anxiety FLA”)

MacIntyre y Gardner (citado en Dewaele & Al-Saraj, 2013) sostienen que la ansiedad ante la lengua extranjera (Foreign Language Anxiety FLA) se desarrolla a lo largo del tiempo luego de las primeras experiencias en la clase de lengua extranjera. Si estas primeras experiencias ocasionan ansiedad en el estudiante, y si esta respuesta afectiva ocurre de manera reiterada, la ansiedad se asocia con la clase de lengua extranjera y se diferencia de otros contextos, lo que se conoce como “ansiedad de situación”. El estudiante empieza a asociar la activación de ansiedad con la clase de lengua extranjera. De esta forma, la ansiedad ante la lengua extranjera se desarrolla a partir de experiencias que han provocado una respuesta afectiva no placentera y se ha presentado de manera repetitiva.

Según explica García Galindo (2011), cuando algo tiene especial importancia para la persona, el cerebro produce una respuesta emocional. El cerebro repite esa misma respuesta una y otra vez ante el mismo estímulo.

Horwitz (citado en Dewaele & Al-Saraj, 2013) destaca tres aspectos que contribuyen a la ansiedad ante la lengua extranjera: la aprensión comunicativa, el temor a una evaluación negativa y la ansiedad ante los exámenes. Por otro lado, Gregersen y MacIntyre (citado en Dewaele & Al-Saraj, 2013) sostienen que las causas de la ansiedad ante la lengua extranjera se asocian con el estudiante, el profesor, o la interacción entre ambos. MacIntyre y Gardner (citado en Dewaele & Al-Saraj, 2013) recalcan que la preocupación sobre un posible fracaso o sobre la opinión de los compañeros pueden ser factores que ocasionan ansiedad en el estudiante.

En general, entre las causas de la ansiedad ante el aprendizaje de la lengua extranjera se pueden establecer dos factores: elementos personales del estudiante y, el maestro y los procedimientos en el aula.

- **El estudiante:** Ciertos rasgos individuales de personalidad del estudiante inciden en el proceso de adquisición de la lengua extranjera. Entre estos se encuentran:
 - **Introversión:** ciertas características de la personalidad, como la introversión y la extraversión, están asociados con la activación de la ansiedad. Así, por ejemplo, se asume que es más probable que la persona introvertida experimente mayor ansiedad que la persona extrovertida. La persona introvertida prefiere usualmente el trabajo individual que el grupal, por lo cual podría sentir ansiedad ante actividades relacionadas con la comunicación (MacIntyre, en Zheng, 2008).
 - **Perfeccionismo:** los estudiantes que experimentan ansiedad no encuentran fácilmente satisfacción ante sus logros y tienen un mayor grado de preocupación sobre los errores que cometen (Gregersen y Horwitz, en Zheng, 2008).
 - **Estilos de aprendizaje:** el estudiante puede sentir ansiedad cuando sus estilos de aprendizaje dominantes no coinciden con el estilo de enseñanza del maestro. Por ejemplo, podría haber un conflicto entre el estilo de aprendizaje global y abstracto-al azar versus uno analítico y concreto-secuencial (Oxford, en Zheng, 2008).

En esta categoría, Young (1991) identifica los siguientes elementos como causantes de la ansiedad:

Ansiedad personal e interpersonal: en esta categoría se incluyen la baja autoestima y la competitividad. Krashen (citado en Young, 1991) considera que el nivel de autoestima de una persona se relaciona con la ansiedad ante la lengua extranjera. Una persona con baja autoestima se preocupa sobre lo que piensan sus compañeros y busca complacerlos, lo cual crea un alto grado de ansiedad. Por otro lado, Hembree (citado en Young, 1991) sostiene que “mientras más alto sea el nivel de habilidad del estudiante, más bajo será el nivel de ansiedad ante una evaluación”. De esta forma, los estudiantes que poseen una auto percepción sobre su nivel bajo de habilidad en la segunda lengua o en la lengua extranjera, son los más propensos a experimentar ansiedad (Young, 1991).

Por otro lado, Bailey (citado en Young, 1991) estima que la competitividad puede provocar ansiedad cuando un estudiante de lengua extranjera se compara asimismo con los demás o con una autoimagen idealizada. Así, menciona Young (1991) que en un estudio realizado por Price la mayor parte de estudiantes creían que sus destrezas del idioma eran inferiores a las de los demás; que no estaban realizando un buen trabajo; y que debían haber tenido un mejor desempeño.

Según Darling (2003), cuando el estudiante no se siente competente académicamente y no confía en sus capacidades, siente ansiedad hacia el aprendizaje y por lo tanto se toma mayor tiempo revisando su trabajo antes de entregarlo al profesor o empieza de nuevo cada vez que comete un error. Al contrario, cuando un estudiante tiene confianza en sus habilidades y tiene expectativa de éxito en las tareas escolares, “muestra mayor empeño, persiste

por más tiempo y se desempeña mejor” que el resto de estudiantes, manifiesta Darling (2003).

Creencias del estudiante sobre el aprendizaje del idioma: Algunos estudiantes pueden considerar que la pronunciación es el factor más importante del aprendizaje del idioma; para otros estudiantes el aspecto más relevante puede ser el vocabulario, la comunicación o la gramática. En un estudio realizado por Horwitz (citado en Young, 1991) se dio a conocer que los estudiantes tenían la creencia que dos años era un tiempo suficiente para alcanzar fluidez en la lengua extranjera; además, otorgaban gran importancia a la habilidad de hablar con un “excelente acento”. La ansiedad se genera cuando la creencia del estudiante y la realidad no coinciden.

- **El maestro y las prácticas en el aula**

Las actividades orales no son el único factor que puede producir ansiedad. Para algunos estudiantes de lenguas extranjeras las actividades de comprensión auditiva o lectura o simplemente el escribir o enfrentarse a la gramática de la lengua nueva, pueden producir un cierto temor.

En esta categoría, Young (1991) identifica los siguientes elementos como causantes de la ansiedad:

Creencias del maestro sobre la enseñanza del idioma: La creencia del maestro sobre la corrección de errores puede contribuir a la ansiedad ante la lengua extranjera. Por ejemplo, cuando el maestro cree que debe corregir cada error que cometen los estudiantes. Además, ciertas creencias del maestro que

también pueden contribuir a la ansiedad son: evitar el trabajo en parejas porque la clase se puede salir de control; y, pensar que el profesor es quien debe hablar más en el aula.

Interacción maestro-estudiante: esta categoría hace referencia en particular a la corrección de errores por parte del maestro. Cuando se lo hace de forma severa puede causar ansiedad en el estudiante. No se trata de no corregir los errores, sino la forma en que los errores se corrigen en el aula, considerando cuándo y con qué frecuencia se corrige.

Procedimientos de la clase: este factor se refiere principalmente a la situación de hablar en la lengua extranjera delante de un grupo. Las presentaciones orales y actuaciones son actividades de clase que pueden ocasionar un nivel alto de ansiedad en el estudiante.

Evaluaciones del aprendizaje del idioma: El estudiante siente ansiedad cuando ha dedicado tiempo en estudiar el material que fue enfatizado en clase y se encuentra con un examen que evalúa un contenido distinto o utiliza un tipo de formato con el cual no tiene familiaridad.

2.3.4. Efectos de la ansiedad

MacIntyre en Zheng (2008) identifica los siguientes efectos de la ansiedad:

- **Aspecto académico:** un alto nivel de ansiedad ante la lengua extranjera conlleva un nivel bajo de desempeño académico.
- **Aspecto social:** los estudiantes que experimentan un alto nivel de ansiedad ante la lengua extranjera usualmente evitan la comunicación interpersonal.

- **Aspecto cognitivo:** la ansiedad puede interferir con el procesamiento cognitivo. La ansiedad actúa como un distractor que limita la capacidad del estudiante para usar sus recursos cognitivos. El estudiante se preocupa sobre su desempeño en la tarea y tiene pensamientos de fracaso y desaprobación. La ansiedad influye también en la velocidad y precisión del aprendizaje, así como en el proceso de recuperación de la información.

2.3.5. Sugerencias para minimizar la ansiedad

Crear un ambiente de cooperación en lugar de competición

La competencia en el aula puede generar en los estudiantes tanto emociones placenteras como no agradables. Así, por ejemplo, mientras que algunos estudiantes pueden experimentar emociones positivas, como el orgullo ante el éxito, otros pueden experimentar fracaso y una auto confianza reducida, lo cual genera ansiedad y desesperanza.

Darling (2003) sostiene la importancia de que los maestros reconozcan los logros de los estudiantes de manera no competitiva para crear un ambiente de clase emocionalmente seguro. Adicionalmente, Darling (2003) indica que varios investigadores reconocen que “tanto el aspecto emocional como el académico mejoran cuando los maestros, de forma amable y respetuosa, apoyan las competencias de sus estudiantes de manera no competitiva y no comparativa”.

Crear oportunidades de éxito

Según Darling (2003), si el estudiante piensa que tiene posibilidad de éxito, su disposición hacia el aprendizaje puede incrementarse. Por el contrario, la desesperanza reduce generalmente la motivación del estudiante hacia el aprendizaje. Añade que aunque los estudiantes tengan sus propias creencias sobre sus capacidades académicas, los maestros pueden mejorar sus expectativas de éxito.

Es importante que las tareas no sean ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles, sino que posean un nivel de dificultad apropiado. Si la tarea es demasiado sencilla, los estudiantes pueden sentir aburrimiento; por el contrario, si la tarea es demasiado difícil, se puede perjudicar la auto-eficacia de los estudiantes, es decir sus creencias sobre sus capacidades de éxito en una determinada tarea, y crear ansiedad.

Brophy (citado en Darling, 2003) sugiere que el maestro se asegure de que los estudiantes logren tener éxito a través de la consideración de su nivel, y una preparación adecuada para cada paso nuevo. Darling (2003) enfatiza que “La creación de objetivos a corto plazo puede ayudar a los estudiantes a sentir que la tarea es manejable mientras que al mismo tiempo les permite reconocer sus logros”.

No presionar al estudiante a hablar antes de que se sienta capaz

Para reducir la ansiedad relacionada con hablar en la lengua extranjera en frente del grupo, se sugiere que el maestro provea la oportunidad de realizar actividades en pareja o en grupos pequeños. La frecuente realización de este tipo de actividades facilita que los estudiantes se conozcan mejor y se

fomente una buena relación entre ellos. Krashen resalta que el filtro afectivo disminuye cuando el estudiante se considera un miembro del grupo.

Young y Price sostienen que el nivel de ansiedad ante la lengua extranjera disminuye cuando los estudiantes trabajan en parejas o en grupos pequeños. Este tipo de actividades permiten, por ejemplo, que el estudiante pueda practicar lo suficiente en un contexto más reducido antes de realizar una presentación o actuación en frente de toda la clase.

Se recomienda el empleo de actividades de carácter lúdico para reducir la ansiedad ante la lengua extranjera. Esto debido a que se crea un ambiente más relajado donde es más factible que se pasen por alto ciertos errores de comunicación. Los juegos pueden contribuir a generar interés en el estudiante, fomentar la participación y reducir la ansiedad ante la lengua extranjera.

Dar una retroalimentación positiva

Los maestros pueden ayudar a reducir la ansiedad de los estudiantes ante su desempeño académico ofreciendo varias oportunidades de retroalimentación sobre su trabajo. Es conveniente entonces que la calificación total no se base únicamente en una sola tarea. Además, es necesario que el contenido y formato de las evaluaciones sea familiar para los estudiantes, es decir, que hayan tenido la oportunidad de realizar un tipo de actividades similares previo a la evaluación.

Es necesario que la retroalimentación sea positiva, es decir, que enfatice y reconozca lo que el estudiante está haciendo bien, los aspectos del aprendizaje en los cuáles ha habido un progreso; y especifique ciertas

recomendaciones concretas para mejorar. Por otro lado, una retroalimentación positiva apoya la creencia del estudiante que puede realizar un buen trabajo. El elogio o felicitación que da el maestro al estudiante ante un logro o progreso (praise) contribuye a desarrollar una autoconfianza y autoestima positiva en el estudiante.

Además, cuando el maestro comunica que los errores son parte del proceso de aprendizaje del idioma, contribuye a disminuir la ansiedad en los estudiantes. También es importante que los maestros expresen a sus estudiantes que tomar riesgos es necesario para el aprendizaje.

2.4. CÓMO INCIDEN LAS EMOCIONES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

2.4.1. La globalización y el papel del inglés como lingua franca

La globalización es un proceso que conlleva una integración e intercambio entre los distintos países del mundo en el aspecto económico, político, tecnológico y cultural. Según el politólogo británico David Held, uno de los mayores teóricos de este proceso, la globalización involucra una creciente, profunda y rápida interconexión mundial en todos los aspectos de la vida social, incluyendo lo cultural, financiero y espiritual.

Dentro del marco de esta integración mundial, Estados Unidos se ha consolidado como la potencia dominante. Consecuentemente, el inglés se ha convertido en el idioma principal de este intercambio y es considerado una lengua mundial (world language). De esta forma, el inglés es ampliamente utilizado en varios campos alrededor del mundo, que incluyen el comercio, el transporte, la política, la economía, el turismo, la tecnología y la ciencia. Así, por ejemplo, los más recientes y los más avanzados descubrimientos en

ciencia y tecnología tienen lugar en universidades de Estados Unidos, donde la lengua inglesa es el medio de comunicación.

La globalización ha facilitado también avances en la tecnología de la comunicación que ha permitido el acceso no sólo a los mercados sino a una amplia oferta de fuentes de conocimiento, y el inglés es también la lengua predominante en este campo. Basta con hacer una búsqueda de información actualizada sobre temas de actualidad para darse cuenta que este contenido se encuentra usualmente en inglés. Cabe señalar, sin embargo, que aunque el idioma que se ha esparcido alrededor del mundo se lo conoce como “inglés”, el contenido es predominantemente un reflejo de la cultura americana, dada la posición de Estados Unidos como superpotencia a nivel mundial.

Además de ser el inglés la lengua de la ciencia y la tecnología, se la encuentra además de fácil acceso a través de la música, los programas de televisión y las películas, que forman parte de la cultura americana.

La cultura americana

Según la antropóloga Cristina De Rossi (2017), de Barnet and Southgate College:

La Cultura comprende la religión, la comida, la ropa que usamos y cómo la usamos, nuestro idioma, la música, lo que creemos que está bien o no, cómo nos sentamos en la mesa, cómo saludamos a los visitantes, cómo nos comportamos con los seres amados, y muchas otros aspectos más.

La cultura americana abarca las tradiciones y costumbres de los Estados Unidos, y es fundamentalmente una cultura occidental. También ha sido influenciada por otras culturas, incluyendo las latinas, africanas y asiáticas.

En ocasiones se hace referencia a la cultura americana como un “crisol de culturas” (“melting pot”), donde diversas culturas han contribuido con sus propias características a la cultura americana. Según De Rossi, los distintos grupos de inmigrantes se integran de diversas maneras. Por ejemplo, “En Estados Unidos, comunidades católicas de habla española pueden mantener su idioma y otras tradiciones familiares, pero están integradas en la comunidad urbana y han adoptado el modo de vida americano en muchos otros aspectos.”

Sin embargo, actualmente se prefiere hablar de “ensaladera” (“salad bowl”), concepto que se refiere a que las diversas culturas se juntan pero no se transforman en una única cultura homogénea, sino que cada una mantiene sus propias características. De esta forma, coexisten varias culturas distintivas además de la cultura combinada que es actualmente la cultura americana.

Cabe señalar que al hablar de “cultura americana” en este segmento, se hace referencia a la “cultura popular americana”. La cultura popular se caracteriza por ser fácilmente accesible al público en general, a diferencia del tipo de cultura que comprende por ejemplo las artes plásticas, la ópera y el teatro. Otra característica de la cultura popular es que no es estática sino que cambia en el tiempo, a diferencia de la “cultura folklórica” que surge de la tradición y se conserva en el tiempo.

Según Tim Delaney, miembro de la Asociación de Cultura Popular y de la Asociación de Cultura Americana, “La cultura popular se determina por las interacciones entre la gente en sus actividades diarias, refleja las creencias comúnmente aceptadas e incluye el uso de la jerga, la alimentación, rituales

de saludo, y formas de vestir”. Delaney añade además que “La cultura popular puede ser definida como las formas de expresión y de identidad que son ampliamente aceptadas, comúnmente aprobadas, de gusto generalizado, y características de una sociedad en particular en un tiempo dado”. Por otro lado, la cultura popular no sólo refleja, sino que además influencia la vida diaria de las personas.

Según Claire McAdams, especialista en historia y ciencia política de King College, “La cultura popular americana incluye los gustos, preferencias, costumbres y conductas acogidas por la población estadounidense en general en cualquier momento determinado.” McAdams añade además que “La cultura popular americana, al igual que la cultura popular de cualquier sociedad, funciona para unir grandes masas de individuos distintos en una identidad cultural unificada.”

Los medios de comunicación masiva, como la televisión, la radio y el internet, contribuyen a la expansión de la cultura popular americana, tanto a nivel nacional como internacional. La popularidad del internet, principalmente a partir del siglo veintiuno, ha incrementado drásticamente la velocidad de la comunicación, facilitando así la expansión de los elementos culturales. Como ejemplos de la cultura popular se encuentran los programas de televisión, la música, las películas, la ropa de moda, los juegos de video, la jerga e incluso la comida.

Actualmente, la cultura popular americana es la más extendida e influyente a nivel mundial debido a la posición de Estados Unidos como superpotencia dominante en el mundo. Estados Unidos empezó a exportar parte de su

cultura a través de la música y las películas alrededor de la época de la primera guerra mundial. Personajes como Charles Chaplin, las películas de vaqueros, y el jazz se volvieron populares en el exterior. Durante el siglo veinte la música popular americana como el blues, jazz, country, hip-hop y ragtime, se popularizó en el exterior.

En la actualidad, varios elementos de la cultura popular americana tienen gran popularidad en el extranjero, como por ejemplo, las películas de Hollywood y Walt Disney como por ejemplo “Piratas del Caribe”; y la música de cantantes populares como Maroon 5 o Bruno Mars. Por otro lado, al prender la radio, al mirar la lista de películas en cartelera, al revisar la programación de televisión por cable o navegar en internet, es posible reconocer varios elementos de la cultura popular americana.

Además, las películas, las canciones, los programas de televisión y sitios web han contribuido a esparcir ciertas expresiones americanas, como modismos y jerga, a todo el mundo. Un ejemplo es la expresión “OK”. A través de las películas y otros medios de comunicación es posible que muchas personas tengan una idea de cómo es vivir en los Estados Unidos. Por ejemplo, luego de ver varios capítulos de la serie “Friends”, la gente podría tener una idea de cómo es vivir en Nueva York.

Cabe señalar además que un medio esencial a través del cual la cultura se expresa es la lengua de la nación. La lengua es un reflejo de la cultura y va acompañada de sus tradiciones. La lengua concede a sus hablantes un sentido de identidad cultural y pertenencia social. La comunicación entre personas de distintas naciones implica por lo tanto un proceso de intercambio y difusión

cultural. En consecuencia, cuando los estudiantes escuchan las canciones, los programas de televisión o las películas de procedencia americana, pueden tener un mayor conocimiento sobre la cultura popular americana. “La cultura popular refleja lo que la sociedad es, quiénes son las personas, y qué es lo que les gusta”, afirma Cheung (2001).

Dada la relevancia de la cultura popular americana a nivel global, junto con un importante nivel de aceptación por el público en general (característica de la cultura popular), resulta útil emplear este elemento cultural en el contexto del aula escolar para el aprendizaje del idioma inglés.

A continuación se explica la influencia positiva que puede tener la integración de la cultura popular americana en el aprendizaje del idioma inglés en el aula.

2.4.2. La cultura popular americana y el aprendizaje del idioma inglés

Las películas, la música y los programas de televisión forman parte de la cultura popular americana, y debido a varias de sus características pueden ser utilizados como recursos didácticos en el aula para el aprendizaje del idioma inglés. La música es, sin embargo, el recurso didáctico que ha sido más ampliamente investigado.

Entre las características de la cultura popular americana que facilitan el aprendizaje del idioma inglés en el aula se encuentran:

Exposición significativa del idioma inglés

En una cafetería, en el bus, en un centro comercial o en casa, la cultura popular americana está frecuentemente presente, es parte del entorno diario. Basta con prender la radio o la televisión, acceder al internet o ir al cine, para

tener acceso a varios elementos de esta cultura a través de la música, los programas o series de televisión, y las películas. Gracias a la creciente expansión del internet en la vida de los estudiantes el acceso a los elementos de la cultura popular americana se ha hecho más fácil.

Actualmente la cultura popular americana es la más extendida e influyente a nivel global debido a la posición de Estados Unidos como superpotencia. Entre las características de la cultura popular americana se encuentran su amplia aceptación, no sólo a nivel nacional sino a escala mundial. Muchos estudiantes miran su película favorita o escuchan sus canciones preferidas una y otra vez, y pueden cantar con poca o sin dificultad el coro (o varias partes) de las canciones populares, o pueden recordar las expresiones y frases dichas por los personajes de sus series y películas favoritas. Esta situación concuerda con la afirmación que hace Biggs (citado en Cheung, 2001): “Los estudiantes sólo se encuentran motivados a aprender aquellas cosas que son significativas e importantes para ellos”.

Tanto la accesibilidad como la aceptación que tiene la cultura popular, proveen a los estudiantes con una exposición frecuente y significativa del idioma inglés, por ejemplo, a través de las canciones pop y las películas. De esta forma, los elementos de la cultura popular constituyen una fuente importante de ingreso de caudal lingüístico. Según Krashen (2009), el ingreso de datos óptimo (optimal input) es aquel que es “tan interesante y relevante que el estudiante podría incluso ‘olvidar’ que el mensaje está codificado en una lengua extranjera” (pág. 66).

Entre los elementos de la cultura popular la música es aquel que ha sido más ampliamente investigado. Varios profesionales pertenecientes al campo de la enseñanza del inglés han hecho referencia al aspecto placentero y entretenido del uso de la música popular en el aula. Domoney y Harris (citado en Cheung, 2001) apoyan el uso de la cultura popular en el currículo de la materia de inglés, porque es una forma de involucrar a los estudiantes en “tareas de aprendizaje significativas, placenteras y colaborativas”. Dado que la música popular es una fuente de exposición importante del idioma inglés fuera del aula, “mayor tiempo y atención a la música popular en el currículo de la materia de inglés incrementaría la motivación del estudiante porque las actividades de clase usarían su conocimiento, su música y su lenguaje”, sostienen Domoney y Harris.

También Lo y Li (citado en Shaffer, 2004), sostienen que “Tanto los maestros como los estudiantes afirman que cantar canciones es entretenido y relajante”. De esta forma, el uso de las canciones en el aula tiene la capacidad de mantener un ambiente agradable, placentero. Murphey afirma que “Las canciones proveen variedad y diversión”. Schoepp (2001) señala que “El aspecto placentero de aprender un idioma a través de canciones está directamente relacionado con factores afectivos”. Nambiar (citado en Shaffer, 2004) recomienda el uso de las canciones populares y afirma que “Las canciones tratan todo el ámbito de las emociones humanas y las experiencias”.

Reducción del filtro afectivo

Schoepp (2001) hace referencia a la Hipótesis del Filtro Afectivo propuesto por Steven Krashen para sustentar el uso de las canciones en el aula como una fuente de creación de una atmósfera positiva. Esta hipótesis explica la relación entre los factores afectivos y la adquisición de una segunda lengua. Según Krashen (2009), el filtro afectivo debe estar bajo para que se logre la adquisición de la segunda lengua.

Según Schoepp (2001), “La aplicación de la Hipótesis del Filtro Afectivo consiste en que los maestros provean un ambiente de clase positivo que contribuya al aprendizaje de la lengua extranjera”. Schoepp afirma además que “Las canciones son un método para alcanzar un filtro afectivo bajo y promover el aprendizaje del idioma”. Eken (citado en Schoepp, 2001) sostiene también que las canciones ayudan a crear una atmósfera de clase relajada, y proveen variedad y diversión al aprendizaje.

Cheung (2001) sostiene que cuando los estudiantes participan en actividades que son de su gusto, el ambiente de clase se torna más agradable dado que el aprendizaje se lleva a cabo de una manera más placentera y relajada. Precisamente, dado que los elementos de la cultura popular americana, como la música y las películas, constituyen una fuente de exposición significativa del idioma inglés para los estudiantes fuera del aula; cuando se integran estos elementos en las actividades académicas del aula los aprendices pueden sentir disfrute hacia el aprendizaje y sentirse relajados.

Se contribuye a que el contenido académico sea relevante para los estudiantes cuando se lo presenta a través de los elementos de la cultura popular, como

por ejemplo, por medio de las canciones populares. El contenido académico atrae a los estudiantes dado que utiliza materiales que resultan familiares para ellos y que los disfrutan en su entorno fuera de la escuela.

El filtro afectivo también puede mantenerse bajo cuando los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar éxito en una tarea académica. En el caso de la música, esto se debe a ciertas características particulares de las canciones que contribuyen a mejorar la comprensión y retención de los componentes del lenguaje, facilitando de esta manera el aprendizaje de la lengua extranjera.

En un estudio realizado por Murphey (citado en Smith Salcedo, 2002), sobre las canciones más populares de la época, concluyó que las canciones poseían repetición de palabras, uso de palabras de alta frecuencia, vocabulario sencillo y contenido de alto interés. Según Murphey, las canciones populares ofrecen textos cortos, sencillos y con vocabulario familiar. Además, Murphey (citado en Salcedo, 2002) menciona que las canciones pop tienen aproximadamente la mitad de la velocidad del discurso oral, las palabras usadas son bastante similares a aquellas empleadas en una conversación, aunque repetidas tres veces en promedio. Según Salcedo (2002) no se considera inusual esta repetición en una canción, mientras que en una conversación normal sería redundante.

Se ha investigado también sobre el efecto del uso de la música para ayudar a la memoria del lenguaje. En un estudio realizado por Smith Salcedo sobre los efectos de las canciones en el aprendizaje de una lengua extranjera, se evidenció que los estudiantes que escucharon canciones tuvieron una mayor

experiencia del fenómeno din en comparación con los estudiantes que escucharon únicamente el texto en forma hablada. Según Krashen (citado en Smith Salcedo, 2002), din es una repetición mental involuntaria del lenguaje y es un indicio que la adquisición de la lengua se está llevando a cabo. Murphey (citado en Smith Salcedo, 2002) define el fenómeno de “La canción pegada en mi cabeza” como un Din melódico, es decir, una repetición mental involuntaria cuando el material de entrada es una canción.

Estas características de las canciones permiten al estudiante experimentar un progreso real en su desempeño académico cuando pueden empezar a cantar el coro o ciertas partes de una canción, o incluso reconocer ciertas palabras familiares. De esta forma, el uso de las canciones en el aula permite la participación de todos los estudiantes. Los estudiantes que tienen un nivel de inglés bajo pueden seguir la canción con gestos y baile mientras aprenden gradualmente el lenguaje de la canción. Mientras que los estudiantes más avanzados pueden divertirse cantando mientras que también mejoran su pronunciación y entonación.

La música entonces contribuye a disminuir el filtro afectivo, es decir, ayuda a que los estudiantes se sientan más relajados, con un menor nivel de ansiedad, y con una autoconfianza más sólida. Consecuentemente, los estudiantes estarán más receptivos hacia el aprendizaje del inglés en el aula.

Uso del idioma inglés para una comunicación significativa

Saricoban y Metin (citado en Schoepp, 2001) afirman que la implementación de canciones en la lección de clase puede ayudar al desarrollo de las cuatro destrezas del idioma cuando el filtro afectivo se encuentra bajo: lectura,

escritura, escucha y expresión oral. Lo y Li (citado en Schoepp, 2001) sostienen también que el uso de canciones para el aprendizaje del idioma inglés ayuda a crear un ambiente de clase no amenazante donde se pueden desarrollar las cuatro destrezas del lenguaje. Además de las destrezas, las canciones ayudan en la adquisición de vocabulario y gramática, en la mejora de la ortografía, la pronunciación y la entonación. Los maestros pueden usar las canciones populares para presentar o cerrar una lección de clase, para explicar ciertos temas, para brindar variedad a la clase, o para presentar o reciclar componentes del lenguaje.

Desde mediados de los años setenta, el enfoque de enseñanza comunicativa de la lengua “Communicative Language Teaching” consideró la necesidad de desarrollar las destrezas del estudiante para el mundo real. Esta necesidad pone de manifiesto la importancia de proveer en el aula un caudal lingüístico (language input) que sea auténtico y natural. Engh (2013) sostiene que el uso de un caudal lingüístico auténtico permite establecer una relación con actividades de la vida real, y esto a su vez constituye un factor motivante en el aula de lengua extranjera.

Cheung (2001) sostiene que la cultura popular es una fuente rica de materiales auténticos (authentic materials), lo cual ayuda a crear una conexión entre el aprendizaje formal e informal del inglés. Los materiales auténticos incluyen canciones, páginas web, programas de televisión, películas, periódicos, revistas, entre otros. Son materiales cuya lengua es el inglés y son usados en el aula sin ninguna edición. El uso de materiales auténticos contribuye no sólo a mejorar las destrezas de los estudiantes, sino también su confianza ante una situación real.

El material auténtico, como la música popular y las series o programas de televisión, contiene un inglés coloquial que incluye la jerga y modismos, es decir el lenguaje de la conversación informal, de la vida cotidiana. De este modo, el uso del material auténtico en el aula provee a los estudiantes de ejemplos del lenguaje usado en contextos de la vida real. Consecuentemente, el empleo de material auténtico en las actividades de clase contribuye a preparar a los estudiantes para comprender y producir el lenguaje real o auténtico de un entorno real.

A través de las películas, series o programas los estudiantes pueden aprender expresiones y modismos que son utilizados en una conversación real, como por ejemplo “Join the club”. Además, a través de estos elementos de la cultura popular americana los estudiantes aprenden no sólo nuevas palabras y expresiones sino también los contextos en los cuales es apropiado utilizar este lenguaje que están aprendiendo.

Cuando el idioma inglés no es el idioma empleado en el entorno social habitual, es necesario que los estudiantes posean un importante nivel de motivación para aprender este idioma. Es esencial que las actividades del aula provean a los estudiantes una necesidad genuina para utilizar el inglés. Para esto, es necesario que los estudiantes tengan la oportunidad de usar el idioma inglés en una comunicación significativa, es decir con un propósito, en oposición a un aprendizaje basado exclusivamente en el dominio de las formas gramaticales.

Al momento de seleccionar los materiales auténticos para integrarlos en la lección de clase, es importante considerar los siguientes factores:

- **Tema y componentes del lenguaje:** es necesario encontrar un material auténtico que refleje el tema de la lección que se tratará en clase. Por ejemplo, si el contenido de la lección es “La comunidad”, es entonces necesario que el material (una canción, un video o artículo de internet, un programa o serie de televisión) se relacione con el tema que se tratará en clase. Por otro lado, si el objetivo de una lección es introducir cierto componente del lenguaje (destrezas, funciones, vocabulario, gramática) es importante que el material auténtico contenga estos elementos.

Por otro lado, es esencial que el contenido, tanto auditivo como visual, del material auténtico sea apropiado para la edad de los estudiantes y de acuerdo a su nivel de inglés. Especialmente con los niveles más bajos, es necesario enfatizar que los estudiantes no tienen que comprender todo. Es importante enseñar a los estudiantes la destreza de comprender un contenido por contexto, y ayudarlos a desarrollar su autoconfianza para lidiar con lo desconocido y la dificultad.

- **Necesidades e intereses de los estudiantes:** Antes de presentar el material en la clase, resulta útil preguntar previamente a los estudiantes sobre sus preferencias. En el caso de la música, cuando a los estudiantes les gusta realmente una canción y el artista, es posible que se encuentren determinados a comprenderla.

Por otro lado, no todos los estudiantes aprenden de la misma forma. En una misma aula es posible encontrar varios estilos de aprendizaje, además que más de un estilo puede ser empleado dependiendo de la tarea. El uso de materiales auténticos permite a los maestros ofrecer a los

estudiantes una variada gama de actividades que cubra los diferentes estilos de aprendizaje. Así, por ejemplo, el uso de canciones considera a los estudiantes que poseen predominio auditivo y kinestésico; el empleo de artículos de internet toma en cuenta el estilo visual; y el uso de videos, películas o series se dirige a los estudiantes que tienen preferencia visual y auditivo.

3. ENSEÑANZA DEL INGLÉS

3.1. ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

La mayor parte de investigadores reconocen una distinción entre el inglés como segunda lengua (ESL) y el inglés como lengua extranjera (EFL); sin embargo, frecuentemente se usan ambos términos como sinónimos. La presente tesis se centra en la enseñanza del inglés como lengua extranjera EFL.

MacIntyre y Gregersen, al tratar el tema de la ansiedad ante el idioma (language anxiety) mencionan que éste es un término que engloba tanto un contexto donde es posible interactuar fuera del aula con nativo-hablantes (“second language”) como aquel donde no es posible (“foreign language”). En otras palabras, se hace referencia a que el aprendizaje del idioma inglés en un país donde este idioma es oficial o es el idioma más comúnmente hablado se lo denomina “second language”; mientras que si el aprendizaje se da en un país no nativo-hablante del inglés se lo reconoce como “foreign language”.

Esta distinción resulta importante dado que considera el entorno en el cual el estudiante aprende el idioma inglés y la motivación que tiene para aprender este idioma. Así, Gardner y Lambert distinguen dos tipos de motivación para el aprendizaje del idioma: instrumental e integrativa. Los estudiantes que tienen una motivación instrumental desean aprender el inglés por razones prácticas, como por ejemplo, para cumplir con un requisito académico. Mientras que los estudiantes que poseen una motivación integrativa reflejan una actitud positiva hacia la comunidad a

la cual pertenece el idioma y el deseo de acercarse o incluso ser un miembro de esta comunidad.

Según Engh, los grados de motivación instrumental, integrativa o intrínseca dependen de cada estudiante, y hace referencia a la utilización de material auténtico, como la música, para incrementar la motivación del estudiante hacia el aprendizaje del idioma inglés. Esto debido a que el material auténtico permite al estudiante establecer una relación con actividades de la vida real, y esto a su vez constituye un factor motivante en el aula de lengua extranjera.

En el contexto ecuatoriano, dado que el inglés no es el idioma empleado en el entorno social habitual, es necesario que los estudiantes posean un importante nivel de motivación para aprender este idioma. Además de la utilización de material auténtico en el aula, es esencial que las actividades del aula provean a los estudiantes una necesidad genuina para utilizar el inglés. Para esto, es necesario que los estudiantes tengan la oportunidad de usar el idioma como un medio de comunicación significativa, es decir con un propósito, en oposición a un aprendizaje basado exclusivamente en el dominio de las formas gramaticales.

Cheung sugiere que en el diseño de actividades del aula los maestros consideren los intereses de sus estudiantes, aquello que es de relevancia en sus vidas. Como por ejemplo, “la integración de los elementos de la cultura popular en actividades significativas y comunicativas, de tal forma que los estudiantes tengan un objetivo que alcanzar, y sientan la necesidad de hablar y usar el idioma inglés en situaciones realistas.”

3.2. COMPONENTES DEL IDIOMA

El inglés es una lengua indoeuropea del grupo germánico occidental. Sin embargo, a lo largo de la historia el inglés se ha desarrollado y ha tenido varias influencias provenientes de otras lenguas germánicas y de las lenguas romances. Así, varias palabras del inglés derivan de raíces latinas.

Esta relación entre el idioma inglés y el español se pone de manifiesto en los cognados. Los cognados son palabras en dos lenguas que tienen un significado, pronunciación y escritura similares. Para los estudiantes nativos de lengua española que desean aprender el inglés, la existencia de un número importante de cognados con la lengua inglesa facilita su aprendizaje.

Los siguientes son ejemplos de cognados entre el inglés y el español:

- problem, problema
- art, arte
- essential, esencial
- family, familia
- telephone, teléfono

Entre los componentes del idioma inglés se encuentran la gramática, el léxico, la fonología, las destrezas (leer, escribir, hablar y escuchar) y las funciones. La existencia de estos componentes es similar a otros idiomas incluyendo el español, sin embargo, existen ciertas características particulares referentes a los componentes del idioma inglés que lo diferencian del español, o que lo asemejan en ocasiones.

A continuación, se presentan estas características:

- **La gramática:** La gramática incluye los elementos del discurso (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, preposiciones, pronombres, artículos, conjunciones, exclamaciones); las estructuras gramaticales (disposición de los componentes de la oración que forman diversos patrones); y la formación de palabras (prefijos y sufijos).

El sistema de formación de oraciones resulta más simple en el inglés que en el español. Así, por ejemplo, la traducción de un texto de inglés a español ocupa más espacio que el texto original en inglés. El carácter más conciso de inglés puede dificultar la lectura. Es preciso reconocer cada sustantivo con su correspondiente adjetivo (y adverbio).

Por ejemplo:

- “This simplicity, their highly affective and dialogic features, and their vague references, allow listeners to use them in personally associative ways”.
(Murphey)
- The use of music and song in the English language-learning classroom is useful.

- **La conjugación:** La conjugación de verbos en el idioma inglés es menos compleja que la del español, donde existen distintas terminaciones en el verbo según el pronombre, y el uso de auxiliares con su respectiva conjugación. Como se observa en el cuadro, en el caso del inglés en la tercera persona existe una diferencia en ciertos tiempos, mientras que en el resto de personas la conjugación es la misma.

En el siguiente ejemplo de la conjugación del verbo caminar tanto en inglés como en español se pueden notar las diferencias:

Tabla 1. Verbo infinitivo: caminar

	Presente	Pretérito	Futuro	Pretérito Perfecto	Pluscuamperfecto	Subjuntivo Presente
Yo	Camino	Caminé	caminaré	he caminado	había caminado	Camine
Tú	Caminas	Caminaste	caminarás	has caminado	habías caminado	Camines
Él/Ella	Camina	Caminó	caminará	ha caminado	había caminado	Camine
Nosotros	caminamos	caminamos	caminaremos	hemos caminado	habíamos caminado	Camineamos
Vosotros	caminaís	caminaisteis	caminaréis	habéis caminado	habíais caminado	Camineís
Ellos	caminan	caminaron	caminarán	han caminado	habían caminado	Caminen

	Present	Past	Future	Present Perfect	Past Perfect	Subjunctive
I	walk	Walked	will walk	have walked	had walked	Walk
You	walk	Walked	will walk	have walked	had walked	Walk
He, She	walks	Walked	will walk	has walked	had walked	Walk
We	walk	Walked	will walk	have walked	had walked	Walk
You	walk	Walked	will walk	have walked	had walked	Walk
They	walk	Walked	will walk	have walked	had walked	Walk

Fuente: <http://www.wordreference.com/conj/EsVerbs.aspx?v=caminar>

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

- **Verbos de dos palabras (Phrasal verbs):** resulta necesario conocer el significado de este tipo de verbos para poder comprender una lectura o un discurso oral. Un phrasal verb puede tener varios significados. Por ejemplo:

Bring up

a- Criar. Ejemplo: Sus abuelos lo criaron debido a que sus padres viajaban constantemente.

b- Mencionar algo durante una conversación, empezar a hablar de algo.
Ejemplo: No menciones nuevamente ese asunto, ¡por favor!
- **La voz pasiva:** Las formas de la voz pasiva tienen un uso más frecuente que en español. Su uso refleja el sentido impersonal. En español se utiliza la construcción con “se”: Por ejemplo: Se utilizaron 15cm³ del colorante / 15cm³ of the dye were used.
- **Las palabras análogas engañosas:** este tipo de palabras tienen un parecido en la escritura y pronunciación con el español, pero tienen un significado diferente, lo cual puede causar errores de interpretación. Por ejemplo, la palabra “actually”. My last name looks English, but actually, it’s German. / Mi apellido parece inglés, pero en realidad es alemán.

Otros ejemplos incluyen: ‘lecture’ no significa ‘lectura’ sino ‘conferencia’; ‘casualty’ no es ‘casual’ sino ‘baja de guerra’; ‘attend’ en uno de sus significados es ‘atender’, pero usualmente se lo utiliza con su significado de ‘asistir a un evento/lugar’; ‘policy’ no significa ‘policía’ sino ‘norma’. A estos términos se los conoce como falsos amigos.
- **Fonética y ortografía:** El alfabeto de la lengua inglesa incluye veintiséis letras, de las cuales cinco son vocales, veinte consonantes y una -la y- participa de ambas modalidades. El inglés usa el alfabeto latino.

Existe una importante diferencia entre la pronunciación del inglés y el español. Mientras que en el alfabeto español hay 26 letras para expresar los veinticinco sonidos que integran su fonética, en el inglés existen veintiséis letras para representar los cuarenta y tres sonidos que conforman su compleja pronunciación. De esta forma, una misma letra puede tener diversas formas de pronunciación.

Esta compleja pronunciación se manifiesta sobretodo en las vocales. Así, por ejemplo, la vocal “a” tiene varios tipos de pronunciación:

- hat: /hæt/
- grape: /greɪp/
- after: /'ɑ:ftə/

Por otro lado, las palabras en inglés no se acentúan, también los signos de interrogación y exclamación solo se colocan al final de cada frase.

- **Contracciones:** Otras características de la ortografía moderna del inglés se caracteriza por la existencia de una gran cantidad de contracciones:

Por ejemplo:

They're, contracción de They are (Ellos/as son/están)

She isn't o She's not, contracción de She is not (Ella no es/ Ella no está)

I'd read, contracción de I would read (Yo leería)

You'll see, contracción de You will see (Tú verás)

Estas contracciones se utilizan particularmente en el habla coloquial y en menor medida en la formal.

3.3. MÉTODOS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS

La presente tesis considera particularmente el enfoque de Enseñanza Comunicativa de la Lengua “Communicative Language Teaching” como referencia para la propuesta de estrategias didácticas basadas en el factor emocional del aprendizaje, debido a que sus principios reflejan la importancia de la reducción de la ansiedad, el uso del idioma para una comunicación significativa y una participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje.

Cabe señalar que la enseñanza del idioma (language teaching) ha experimentado varios cambios en su enfoque a lo largo del tiempo. Richards (2006) identifica tres tendencias:

Fase 1: enfoque tradicional (hasta finales de los años 60)

Fase 2: enseñanza comunicativa de la lengua clásica (1970s a 1990s)

Fase 3: enseñanza comunicativa de la lengua actual (finales de 1990s a la actualidad)

A continuación, se explica la transición desde el enfoque tradicional hasta la enseñanza comunicativa de la lengua actual. La Enseñanza Comunicativa de la Lengua, traducido al inglés “Communicative Language Teaching”, es el enfoque que promovió un replanteamiento de la enseñanza del idioma inglés y ha influenciado la creación de otros enfoques centrados también en el aspecto comunicativo.

Fase 1: Enfoque tradicional

Según el enfoque tradicional, el dominio del idioma se logra a partir del énfasis en el desarrollo de la competencia gramatical. Para alcanzar este objetivo se utiliza una metodología que se basa en la práctica repetitiva, la memorización de diálogos,

práctica de preguntas y respuestas, varias formas de práctica guiada de expresión oral y escrita, y el drilling.

El drilling es una técnica fundamental dentro del enfoque tradicional. Consiste en que los estudiantes escuchan un ejemplo que da el maestro u otra fuente de audio, y repite lo que escucha. El drilling puede ser de repetición o de sustitución. Por ejemplo, el maestro dice:

'I read a book. He?', y los estudiantes contestan: 'He reads a book.'

Por otro lado, se utiliza un enfoque deductivo para la enseñanza de la gramática, es decir, se presenta a los estudiantes las reglas gramaticales y luego se les da oportunidades para practicarlas a través de su uso; al contrario del enfoque inductivo donde se da a los estudiantes ejemplos de oraciones que contienen una regla gramatical y se les pide comprenderla por sí mismos.

Según el enfoque tradicional, el aprendizaje del idioma se da a través de la adquisición de una gran gama de oraciones y patrones gramaticales, y el conocimiento de su aplicación exacta y rápida en cada situación. La exactitud respecto a la pronunciación y al dominio de la gramática se enfatiza desde los primeros niveles de aprendizaje del idioma. Esto debido a que se asume que, si los estudiantes cometen errores, estos pueden llegar a ser permanentes en el discurso del aprendiz.

El método Audiolingual es un ejemplo dentro de esta categoría. Más adelante se explica este método en mayor detalle.

Fase 2: Enseñanza comunicativa de la lengua clásica

En los años setenta se empieza a cuestionar el método tradicional de la enseñanza del idioma. Se reconoce que la competencia gramatical, la cual es necesaria para producir oraciones gramaticalmente correctas, es un aspecto importante del aprendizaje del idioma; pero se sostiene también que no es el único elemento. Así, un estudiante podría dominar las reglas de formación de oraciones en un idioma y, sin embargo, no tener la capacidad suficiente para usar el idioma para una comunicación significativa (Richards, 2006).

Según explica Richards (2006), en esta fase “se redirigió la atención hacia el conocimiento y las destrezas que son necesarias para usar la gramática y otros aspectos del lenguaje de forma apropiada para diferentes propósitos comunicativos”. Es decir, usar los distintos componentes del lenguaje para dar consejo, hacer sugerencias, expresar necesidades, entre otros. De esta forma, surge la necesidad de que los estudiantes desarrollen una competencia comunicativa, es decir, la capacidad de usar el lenguaje para diferentes propósitos comunicativos (Richards, 2006).

La competencia comunicativa incluye el conocimiento sobre qué decir y cómo decirlo de forma apropiada según la situación y los participantes (Richards, 2006). El método tradicional no consideraba estos elementos. Al enfoque que involucra el desarrollo de la competencia comunicativa se le dio el nombre de Enseñanza Comunicativa de la Lengua, su traducción en inglés “Communicative Language Teaching, CLT”. Este nuevo enfoque tuvo gran acogida desde su origen y se constituyó en un punto de referencia para la enseñanza del idioma (Richards 2006).

Varios defensores de este nuevo enfoque propusieron ciertos tipos de syllabus, principalmente el syllabus basado en las destrezas y aquel basado en las funciones.

El syllabus basado en las destrezas incluye el desarrollo de las cuatro principales destrezas del lenguaje (leer, escribir, hablar y escuchar), junto con sus sub destrezas, como por ejemplo, *skimming* y *scanning*. Mientras que el syllabus basado en las funciones supone el uso del lenguaje para distintos propósitos comunicativos, como por ejemplo, expresar gustos y disgustos, dar explicaciones, ofrecer y aceptar disculpas, entre otros. Las funciones del lenguaje se refieren a lo que el estudiante puede hacer a través del lenguaje.

Se sugirió, sin embargo, que el syllabus debía incluir todos los componentes relevantes del lenguaje Richards (2006). De esta forma, en un syllabus basado en la Enseñanza Comunicativa de la Lengua CLT, se incluyen tanto la gramática y vocabulario, como los temas y funciones del lenguaje. A este syllabus se lo llamó *Threshold Level*, y describía el nivel de dominio que los estudiantes debían alcanzar para avanzar de una etapa a otra y lograr una comunicación real.

Richards (2006) resume los principios de la metodología de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua en esta etapa:

- El centro del aprendizaje del idioma debe ser una comunicación real.
- Proveer oportunidades para que los estudiantes puedan aplicar su conocimiento.
- Mostrar tolerancia ante los errores que puedan cometer los estudiantes, dado que estos indican que los aprendices están desarrollando su competencia comunicativa.
- Proveer oportunidades para que los estudiantes desarrollen la exactitud (*accuracy*) y la fluidez.

- Incorporar las distintas destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) dado que estas ocurren de forma integrada en el mundo real.
- Permitir que los estudiantes descubran las reglas gramaticales.

(pág.13)

Fase 3: Enseñanza comunicativa de la lengua actual

Desde los años noventa, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (CLT) ha sido ampliamente implementada, y ha continuado su evolución a lo largo del tiempo como consecuencia de un mayor entendimiento sobre el proceso de aprendizaje del idioma, sostiene Richards.

Este enfoque comunicativo se centra en ciertos principios generales que se fundamentan en el desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo de la enseñanza del idioma. Estos principios “pueden ser aplicados de diferentes maneras, dependiendo del contexto de enseñanza, la edad de los estudiantes, su nivel, sus objetivos de aprendizaje, entre otros”, sostiene Richards.

Richards (2006) enfatiza los diez principales supuestos de la Enseñanza comunicativa de la Lengua actual:

- El aprendizaje del idioma se facilita cuando se involucra a los estudiantes en una interacción y comunicación significativa.
- Las tareas de aprendizaje del aula son efectivas cuando proveen a los estudiantes oportunidades para negociar significado, expandir sus recursos lingüísticos, y darse cuenta cómo se usa el lenguaje.
- La comunicación significativa se lleva a cabo cuando los estudiantes procesan contenido que es relevante, interesante, y que tiene un propósito.

- La comunicación es un proceso holístico que implica el uso de varias destrezas del lenguaje.
- El aprendizaje del idioma se facilita tanto por actividades de inducción de las reglas del uso del lenguaje, como por aquellas que conllevan un análisis y reflexión.
- El aprendizaje del idioma es un proceso gradual que implica el uso creativo del lenguaje, y ensayo y error. Se sostiene que los errores son parte normal del proceso de aprendizaje, aunque se reconoce también que el objetivo del aprendizaje es la capacidad de usar el nuevo lenguaje con fluidez y exactitud.
- Los estudiantes desarrollan su propio camino hacia el aprendizaje del idioma, progresan a diferente ritmo, y tienen diferentes necesidades y motivaciones para el aprendizaje del idioma.
- El aprendizaje del idioma tiene éxito cuando se involucra el uso de estrategias de aprendizaje y de comunicación efectivas.
- El papel del maestro en el aula es de facilitador, es decir, que crea un ambiente de clase que contribuye al aprendizaje del idioma y provee a los estudiantes oportunidades para usar y practicar el idioma, y reflexionar sobre el uso del lenguaje y el aprendizaje del idioma.
- El aula es una comunidad donde los estudiantes aprenden a través de la colaboración y el compartir.

(págs. 22-23)

La negociación de significado es un proceso a través del cual las personas que participan en una comunicación tratan de alcanzar una comprensión entre ellas. Para ello, pueden recurrir al parafraseo, pueden pedir aclaración o realizar confirmación.

A continuación se describen ciertos enfoques representativos de la enseñanza del idioma inglés. En primer lugar, el Método Audiolingual (Audiolingual Method), que pertenece al enfoque tradicional; posteriormente el enfoque del Lenguaje Total (“Whole Language”); y el enfoque de Enseñanza Comunicativa de la Lengua (“Communicative Language Teaching”).

3.3.1. Método Audio lingual

Teoría del lenguaje y del aprendizaje

El origen del Método Audio lingual se remonta a la época de la Segunda Guerra Mundial, dado que el gobierno norteamericano necesita disponer de personal del ejército que pudiera comunicarse en varias lenguas extranjeras. Para lograr este objetivo, se requería de un método rápido y eficaz. Se aplicó un método intensivo que consistía en la repetición de oraciones y conversaciones guiadas, lo cual conducía gradualmente al desarrollo de la destreza oral y la comprensión de la gramática elemental (Richards, 2001).

Posteriormente, a finales de los años cincuenta, resurgió el interés por la enseñanza de las lenguas extranjeras dado que el gobierno estadounidense buscó prevenir un aislamiento de los avances científicos que se realizaban a nivel internacional. De esta forma, especialistas en la enseñanza de idiomas tomaron como base la experiencia previa del programa del ejército, junto con el enfoque estructural desarrollado por Fries (Richards, 2001).

El enfoque estructural se centra en la aplicación de los principios de la lingüística estructural a la enseñanza de la lengua extranjera. Según Fries, la gramática es el aspecto central, y la estructura del lenguaje incluye los patrones de oración básicos y las estructuras gramaticales (Richards, 2001).

Consecuentemente, la enseñanza de la lengua extranjera hace énfasis en la pronunciación y la repetición oral intensiva de los patrones de oración básicos.

Además de la lingüística estructuralista, los especialistas en la enseñanza de idiomas se inspiraron también en la psicología conductista de la época (Richards, 2001). Según la psicología conductista, el ser humano aprende a través de un sistema de estímulo-respuesta-refuerzo. Estos principios se trasladan al aprendizaje de la lengua extranjera, y se sostiene que la formación mecánica de hábitos conduce al aprendizaje de la lengua extranjera (Richards, 2001).

Los hábitos se forman a través de la producción de respuestas correctas (Richards, 2001). La producción de errores se minimiza por medio de la memorización de diálogos y la repetición de patrones estructurales (Richards, 2001). La aprobación o felicitación del maestro ante las respuestas correctas del estudiante representa el refuerzo necesario para que la conducta verbal vuelva a repetirse y eventualmente convertirse en un hábito (Richards, 2001).

Ejemplo:

Patrón de modelo: She ate grapes yesterday.

Estímulo: apples.

Respuesta: She ate apples yesterday.

Refuerzo: Good!

De esta forma, por medio de la lingüística estructuralista y la psicología conductista surgió el método que hoy se conoce como Audiolingual. El método Audiolingual fomenta un aprendizaje centrado en “oir y repetir” patrones estructurales. Esta repetición contribuye a que los estudiantes tengan una expresión oral sin errores. La gramática es el aspecto esencial dentro de este enfoque, sin embargo, no se la contextualiza ni se la explica de forma directa. No se da una explicación de las reglas del lenguaje hasta que los estudiantes hayan practicado un patrón específico en una variedad de contextos.

El método Audiolingual considera al lenguaje como un “Sistema de elementos estructuralmente relacionados para la codificación de significado”, sostiene Richards (2001). Estos elementos son los fonemas, los morfemas, las palabras y oraciones. La característica de “estructural” hace referencia a la existencia de niveles lingüísticos, que son sistemas dentro de otros sistemas, estructurados en forma de una pirámide. Es decir, los sistemas fonéticos conducen a los sistemas morfológicos, y estos a su vez a los sistemas de frases, cláusulas y oraciones. De esta forma, el aprendizaje de la lengua extranjera implica el dominio de los elementos del lenguaje y de las reglas a través de las cuales éstos se relacionan.

Otro aspecto importante de la lingüística estructural es el énfasis en la destreza oral como aspecto central del lenguaje. Esto debido a que aprendemos a hablar antes de aprender a leer o a escribir. Por consiguiente, el discurso oral es prioritario en la enseñanza de la lengua extranjera, y se presenta el contenido de estudio en forma oral antes de presentarlos en forma

escrita. La práctica oral es necesaria para crear una base para el desarrollo de las otras destrezas del lenguaje.

Tipos de actividades

Las actividades de clase se centran esencialmente en la repetición. Se realiza la repetición y memorización de diálogos. Luego de la presentación y memorización del diálogo, se seleccionan ciertos patrones gramaticales de éste, y a su vez se los repite. Además, se da importancia a la correcta pronunciación, ritmo, acento y entonación.

Brooks (citado en Richards, 2001, págs. 60-62) menciona los siguientes tipos de ejercicios que se utilizan en este método:

1. Repetición: el estudiante repite la oración apenas la escucha, sin mirar un texto escrito.

This is a nice day. - This is a nice day.

Luego de repetir la oración, el estudiante la repite nuevamente añadiendo unas pocas palabras.

I used to read many books. - I used to read many books.

I used to read many books years ago. - I used to read many books years ago when I was in seventh grade.

2. Inflexión: el estudiante cambia la forma de una palabra al repetir la oración.

I saw the bird. - I saw the birds.

He wrote the letter. – She wrote the letter.

3. Reemplazo: el estudiante reemplaza una o varias palabras por otra.

He made a delicious pizza. - He made it.

Tom sold a bike. - He sold a bike.

4. Reafirmación: el estudiante reformula la oración y la dirige a un compañero, según la instrucción del maestro.

Tell him to see you. - See me.

Ask her how old she is. - How old are you?

Ask Mario when he ate. – Mario, when did you eat?

5. Terminación: El estudiante escucha una oración que omite una palabra.

Luego repite la oración en forma completa.

I read my book and you read...- I read my book and you read yours.

We all have ... dreams. - We all have our dreams.

6. Transposición: el estudiante cambia el orden de las palabras cuando se añade una palabra.

I'm thirsty. (so). - So am I.

I'll never go there. (neither). - Neither will I.

7. Expansión: el estudiante debe ubicar una palabra en el orden correcto.

I like him. (hardly). - I hardly like him.

I know her. (well). - I know her well.

8. Contracción: el estudiante sustituye una frase o cláusula por una sola palabra.

Put the book on the table. - Put the book there.

They believe Peter is not guilty. – They believe it.

9. Transformación: el estudiante transforma una oración al hacerla negativa, interrogativa, o cambiando su tiempo.

He likes sushi.

He doesn't like sushi.

Does he like sushi?

He used to like sushi.

It he had liked sushi.

10. Integración: el estudiante junta dos oraciones en una sola.

She must be thoughtful. This is important. It is important that she be thoughtful.

I know that girl. She is looking for you. I know the girl who is looking for you.

11. Contestación: el estudiante da una contestación ante una declaración, siguiendo la instrucción del maestro: estar de acuerdo, estar de acuerdo totalmente, ser cortez, expresar sorpresa, entre otros.

Be polite.

Thank you. - You're welcome.

May I take one.- Certainly.

Agree.

That is a good movie. - I think you're right.

This is a delicious juice. - It's very delicious.

12. Restauración: el estudiante debe restaurar una oración con las palabras que le da el maestro, con un mínimo de cambios y adiciones. Además, el maestro puede indicar el tiempo de la oración (presente, pasado, futuro)

boys/reading/nice books. - The boys are reading nice books.

girl/ride/bike/street. – The girl rode a bike in the street.

Papel del profesor y del estudiante

Dado que este método se fundamenta en la teoría de aprendizaje conductista, la importancia está en la manifestación externa del aprendizaje, y no en los procesos internos. Por consiguiente, el estudiante tiene un papel reactivo, donde se limita a responder ante un estímulo dado por el maestro. El énfasis se encuentra en la respuesta que da el estudiante, es decir, en la conducta verbal.

Se evita la participación del estudiante en una interacción, dado que esto podría ocasionar la realización de errores. De esta forma, el estudiante no tiene la oportunidad de decidir sobre el contenido, el ritmo o el estilo de aprendizaje.

El Método Audiolingual conlleva un aprendizaje centrado en el maestro. En este método, el maestro se limita a hablar el idioma y los alumnos a escucharlo y repetirlo. El papel del maestro consiste en presentar los patrones del lenguaje para que el estudiante lo escuche y lo repita. El maestro controla el ritmo de aprendizaje, monitorea y corrige los errores que realizan los estudiantes. La interacción es básicamente maestro-estudiantes.

3.3.2. Whole Language Approach

Teoría del lenguaje y del aprendizaje

Este enfoque se creó en el año 1980 por un grupo de educadores americanos interesados en la enseñanza de la lectura y la escritura en la lengua materna (Richards, 2001). Posteriormente se aplicó este enfoque para la enseñanza de de lectura y escritura a niños de escuela primaria.

Whole language, traducido al español: "Lengua total" considera al lenguaje como un todo, y por lo tanto promueve la enseñanza de la lengua como un todo, sin dividirla en componentes separados (vocabulario, fonética, gramática, etc.). Whole language hace referencia entonces al enfoque conocido como "top-to-bottom", del todo a las partes, y dentro de un contexto.

Además, Whole language enfatiza el aspecto social del lenguaje, dado que cuando se lo utiliza existe un emisor de un mensaje y un receptor. Así, por ejemplo, los textos se escriben con el objetivo de transmitir un significado a los demás. De esta forma, este enfoque considera al lenguaje como un medio para la comunicación, donde existe una interacción entre el lector y el escritor. Según Richards (2001), este enfoque destaca la utilización del

lenguaje para propósitos significativos y para llevar a cabo funciones auténticas.

Por otro lado, Richards (2001) explica que la teoría de aprendizaje de Whole Language pertenece a las escuelas constructivista y humanista. El constructivismo promueve la importancia de “aprender haciendo” y la “construcción de significado”, además del trabajo colaborativo. Por otro lado, la teoría humanista enfatiza lo “auténtico”, la “autonomía” y la “relevancia personal”.

Tipos de actividades

Las actividades conllevan el principio de Whole Language que hace referencia al aprendizaje de la lengua extranjera de forma similar a la que los niños aprenden su primera lengua, es decir, a través de su uso. De esta forma, cuando se utiliza en el aula este enfoque de enseñanza, los estudiantes aprenden el idioma inglés a través de su utilización, es decir, “aprenden haciendo”. El enfoque Whole Language considera que los estudiantes aprenden mejor si se involucran activamente en su aprendizaje. De esta forma, se aprende la lengua extranjera usándola, de forma significativa, es decir, para la consecución de fines auténticos.

La expresión de significado es el objetivo principal de las actividades de clase. Tanto la escritura como la lectura son significativas para los estudiantes cuando tienen la oportunidad de establecer una conexión entre estas y sus propias experiencias. Whole Language enfatiza “Las experiencias y actividades que tienen una relevancia en la vida y en las necesidades de los estudiantes” (Richards, 2001, p.113).

Whole Language promueve un aprendizaje centrado en el estudiante. Los estudiantes tienen la oportunidad de elegir lo que van a escribir y lo que van a leer. Así, la escritura, se basa en las experiencias personales de los estudiantes, en lugar de hacerlo con el único propósito de cumplir con los requerimientos del maestro. Además, se enfatiza el proceso de escritura, en lugar de únicamente el producto. Se fomenta también la producción de textos por parte de los estudiantes. Los estudiantes escriben para un público real, y no sólo para practicar las destrezas de escritura.

Con respecto a la lectura, se utiliza un material que Whole Language considera real o auténtico, una “literatura auténtica” (“real-world materials”). Por ejemplo, se utilizan obras de literatura, ficticias o no ficticias, que no han sido creadas con un propósito instructivo, sino que son producto del deseo del autor de comunicarse con el lector. Se utilizan también diarios, folletos o libro de cuentos. El material que producen los estudiantes es parte también de los materiales auténticos que se utilizan en el aula.

Se substituyen los “Basal readers” (textos que se usan para la enseñanza de la lectura) por libros de literatura que normalmente se encuentran en una librería (Trade books). Los “Basal readers” incluyen historias que tienen el objetivo de presentar y desarrollar ciertas destrezas, y se las enseña en una secuencia predeterminada. Contienen también preguntas de comprensión usualmente al final de cada capítulo. Por otro lado, Whole Language promueve la lectura de “textos reales” que sean de alto interés para los estudiantes. Según este enfoque, la lectura debe implicar un propósito real, es decir, no limitarse a dar respuestas de comprensión de lectura formuladas por el texto.

Tabla 2. Diferencias entre basal readers y trade books

Basal readers	Trade books
Textos para la enseñanza de la lectura.	Usualmente se encuentran disponibles en librerías para el público en general.
Propósito académico	Lectura extensiva
Sigue una secuencia, de nivel básico a avanzado.	No existe secuencia.
Separación de los componentes del lenguaje: fonética, vocabulario, destrezas.	Enfoque total o integral de la lengua.
Ofrece actividades complementarias.	No existen actividades complementarias.

Fuente: <https://goo.gl/SJZeEn>
 Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

Las actividades de Whole Language fomentan un aprendizaje a través de la interacción social. Así, se realizan actividades que implican colaboración y cooperación entre los estudiantes, como la solución de problemas y la realización de proyectos. Además, los estudiantes realizan portafolios, escriben historias, llevan diarios personales sin calificación, hacen sus propios libros, y participan en varias actividades de escritura y lectura en forma individual o en grupos pequeños (Richards, 2001). Las actividades conllevan además el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua.

Dado que Whole Language es un enfoque de enseñanza, y no un método, el maestro puede implementar libremente este enfoque según las necesidades de sus estudiantes (Richards, 2001).

Papel del profesor y del estudiante

El enfoque Whole Language promueve un aprendizaje centrado en el estudiante, donde el papel del aprendiz es de seleccionador de las actividades y materiales de aprendizaje. Rigg (citado en Richards, 2001) sostiene que “La elección es vital en un aula de Whole language, porque sin la habilidad para

seleccionar actividades, materiales, y compañeros de actividades, los estudiantes no pueden usar el lenguaje para sus propios propósitos” (pág. 110). El aprendizaje centrado en el estudiante implica también el papel del estudiante como evaluador de su propio aprendizaje y el de sus compañeros, con la ayuda del maestro (Richards, 2001).

Whole Language destaca también el aspecto social del lenguaje y promueve la interacción entre los estudiantes, por lo tanto, en este enfoque el estudiante tiene un papel de colaborador.

Por otro lado, el papel del maestro es de facilitador, en lugar de experto que únicamente transmite conocimiento. El maestro crea también un ambiente de clase que fomenta el aprendizaje colaborativo.

3.3.3. Communicative Language Teaching Approach

Este enfoque enfatiza la importancia de la comunicación de significado (comunicación real) para lograr un aprendizaje exitoso del idioma inglés. En oposición a una práctica de estructuras gramaticales con el único objetivo de dominarlas, el enfoque comunicativo destaca el uso de los recursos lingüísticos para diversos propósitos comunicativos, como obtener información, hacer una sugerencia o expresar una necesidad. Por ejemplo, para practicar las distintas formas de preguntas (cómo, cuándo, dónde, quién), el maestro puede pedir a los estudiantes que averigüen información personal de sus compañeros. Este es un ejemplo de comunicación significativa.

El objetivo del enfoque comunicativo CLT es la enseñanza de la competencia comunicativa, es decir, la capacidad de usar el idioma para una comunicación significativa.

Según Richards (2006), la competencia comunicativa incluye los siguientes aspectos sobre el conocimiento del idioma:

- Usar el lenguaje para diferentes propósitos y funciones.
- Variar el uso del lenguaje según el escenario y los participantes. Es decir, saber cuándo usar un discurso formal o informal, o cuándo usar el lenguaje apropiado para la comunicación escrita y oral.
- Producir y comprender diferentes tipos de textos (reportes, conversaciones, entrevistas, narrativa)
- Mantener la comunicación a pesar de las limitaciones en el uso del lenguaje.

(pág.3)

Jane Arnold resalta el impacto que tiene en el aspecto afectivo del estudiante la capacidad de usar la lengua meta en una comunicación significativa. “Experimentar un logro real al usar la lengua meta en una comunicación significativa es el camino más seguro hacia la autoestima”, afirma Arnold.

Teoría del lenguaje y del aprendizaje

El enfoque comunicativo “Communicative Language Teaching” destaca el papel del lenguaje como elemento de comunicación. Así, según este enfoque, el objetivo de la enseñanza del inglés es el desarrollo de la competencia comunicativa.

Richards (2001) distingue ciertas características de esta visión comunicativa del lenguaje:

- El lenguaje es un sistema para la expresión de significado.

- La función principal del lenguaje es permitir la interacción y la comunicación.
- La estructura del lenguaje refleja sus usos funcionales y comunicativos.
- Las partes más importantes del lenguaje no son simplemente sus elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo, como se ejemplifica en el discurso.

(pág.161)

Con respecto a la teoría del aprendizaje, se infieren ciertos principios a partir de las prácticas del enfoque comunicativo. La implementación de cada uno de estos principios en el aula apoya el proceso de aprendizaje del idioma. Richards (2001) muestra los siguientes principios:

- **Principio de comunicación** (Communication principle): actividades que involucran una comunicación real.
- **Principio de tarea** (Task principle): actividades donde se utiliza el lenguaje para llevar a cabo tareas significativas.
- **Principio de significado** (Meaningfulness principle): la utilización de lenguaje que es significativo para el estudiante.

(pág.161)

Tipos de actividades

La mayor parte de actividades del enfoque comunicativo incluyen el trabajo en pareja y en grupo. De esta forma, los estudiantes tienen varios beneficios, como por ejemplo, la oportunidad de:

- Producir una mayor cantidad de lenguaje, en oposición a un aula centrada en el maestro como protagonista.
- Desarrollar fluidez.
- Aprender de sus compañeros. El trabajo colaborativo trae beneficios para todos los integrantes del grupo dado que combina las distintas destrezas y fortalezas de sus miembros. Además, según uno de los principios del enfoque comunicativo, el aprendizaje de la lengua extranjera se facilita cuando existe una interacción y comunicación significativa entre los estudiantes.
- Incrementar el nivel de motivación. Las actividades grupales no sólo permiten a los estudiantes expresar sus ideas, sino también trabajar de forma cooperativa, lo cual incrementa la unión del grupo y por lo tanto la motivación.

Richards (2006), distingue las siguientes características de las actividades del enfoque comunicativo:

- Fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la integración del desarrollo gramatical y la habilidad de comunicación. Por consiguiente, no se enseña la gramática como un factor aislado, sino que surge de una tarea comunicativa, creando de esta manera la necesidad de elementos gramaticales específicos.
- Crean la necesidad de comunicación, interacción, y negociación de significado.
- Proveen oportunidades para el aprendizaje de la gramática, tanto de forma inductiva como deductiva.

- El contenido que emplean está conectado con la vida de los estudiantes y sus intereses.
- Permiten a los estudiantes personalizar el aprendizaje a través de la aplicación del nuevo aprendizaje a sus propias vidas.

(pág.23)

Los siguientes tipos de actividades se implementan en el aula:

- **Role-play:** consiste en una actividad de expresión oral en la cual el estudiante se pone en los zapatos de otra persona, o cuando se queda en sus propios zapatos pero se ubica en una situación imaginaria. De esta manera, el role-play permite la práctica de varias funciones del lenguaje en distintos escenarios, como por ejemplo, ‘En el zoológico’, ‘En el restaurante’, ‘Pedir sugerencias en una librería’, entre otros.

A continuación se presentan ciertos aspectos importantes del role-play:

- Los estudiantes pueden expresarse libremente a través de su personaje.
- Se conecta el contexto de la clase con el mundo exterior, permitiendo de esta manera, una mayor gama de situaciones para emplear varias funciones del lenguaje.
- Se crean situaciones que son un reflejo del entorno exterior, y que permiten a los estudiantes la posibilidad de practicar el inglés en un ambiente seguro. Los estudiantes pueden cometer errores sin tener que afrontar consecuencias serias.
- Es importante que los papeles que los estudiantes actúan sean de relevancia para ellos.

- Incluir tanto situaciones imaginarias como aquellas que reflejan la realidad. Así, por ejemplo, una situación en la que el estudiante es un ‘astronauta’; y otra en la cual va junto a su mamá al supermercado.
- El uso de utilería puede ayudar a que el role-play se parezca lo más posible a una situación real.
- El papel del maestro es de facilitador. Así, puede anticipar el lenguaje que sus estudiantes necesitarán durante la actuación y presentarlo previamente. De esta forma, los estudiantes pueden sentir mayor seguridad al momento de actuar. También es necesario un tiempo de práctica, donde los estudiantes puedan considerar el lenguaje principal que necesitarán en su actuación. De esta forma, los estudiantes aprenden nuevo vocabulario y estructuras de forma natural, real y memorable.

Por otro lado, el maestro también se encarga de la corrección de errores. Puede tomar nota durante la actuación y posteriormente dar sus comentarios y sugerencias. La corrección también puede ser entre compañeros o auto corrección.

- **Information gap:** es una actividad que consiste en obtener información. Este tipo de actividad es esencial en el enfoque de enseñanza comunicativa. Richards (2006) explica que esto se debe a que, en una comunicación real, la gente normalmente se comunica para obtener información que no posee. Añade, además, que es más probable que una comunicación real o auténtica se lleve a cabo en el aula si los estudiantes van más allá de una mera práctica de formas lingüísticas, y usan sus recursos lingüísticos y comunicativos con el propósito de obtener información.

- **Information-gathering activities:** en este tipo de actividades los estudiantes utilizan sus recursos lingüísticos para recopilar información. Por ejemplo, los estudiantes realizan encuestas y entrevistas, o actividades como scavenger hunt (juego de búsqueda).
En la actividad de scavenger hunt los estudiantes caminan por la clase haciendo preguntas a sus compañeros y respondiendo, uno a la vez. Por ejemplo, “Encuentra a alguien que tenga tu mismo mes de cumpleaños”. A través de estas preguntas los estudiantes tienen la oportunidad de conocerse un poco más entre ellos, lo cual contribuye a que se sientan más a gusto cuando participan en otras actividades de comunicación.
- **Jigsaw activities:** se basan en el principio de ‘information-gap’, es decir, en la obtención de información.
- **Opinion sharing activities:** en estas actividades los estudiantes tienen la oportunidad de expresar y comparar opiniones o creencias. Por ejemplo, los estudiantes enumeran siete elementos que son necesarios para llevar a un día de acampar, y luego los ubican en orden de importancia junto con su respectivo argumento.
- **Games:** los juegos son un tipo de actividad que pertenecen a la categoría de “Task-completion activities”, donde los estudiantes deben usar sus recursos lingüísticos para completar una tarea.

Papel del profesor y del estudiante

Dado el énfasis de este enfoque (CLT) en el factor comunicativo del lenguaje, el papel de los estudiantes es distinto a aquel del método tradicional. Los estudiantes participan en actividades que conllevan interacción, particularmente entre ellos y en menor proporción con el maestro. Estas

actividades se basan en un enfoque de aprendizaje cooperativo en lugar de individualista. Esto implica que los estudiantes ya no sólo tienen al maestro como modelo, sino también a sus compañeros, y a su vez, esto incrementa el grado de responsabilidad que los estudiantes tienen sobre su propio aprendizaje (Richards, 2006).

Por otro lado, el maestro tiene el papel de monitor y facilitador (Richards, 2006). El papel del profesor no se centra en asegurarse que sus estudiantes no cometan errores y produzcan oraciones con exactitud, como en el método tradicional. En el enfoque comunicativo el papel del maestro es el de facilitar el proceso de comunicación. Para esto, el maestro tiene además el papel de organizador de recursos y guía en las actividades del aula.

Según Jacobs y Farrell (citado en Richards, 2006), la implementación del enfoque de enseñanza comunicativo “Communicative Language Teaching” conlleva un cambio de paradigma en cuanto al papel del maestro, la enseñanza y el aprendizaje. Particularmente, cabe citar el aprendizaje centrado en el estudiante, y el énfasis en el proceso de aprendizaje en lugar de únicamente en el producto final. Además, la importancia de ayudar a los estudiantes a comprender el propósito del aprendizaje y a desarrollar sus propios objetivos.

Jacobs y Farrell (citado en Richards, 2006) señalan los siguientes factores de este cambio:

- **Autonomía del estudiante:** los estudiantes tienen mayor elección sobre su aprendizaje, tanto en contenido como en procesos.

- **Naturaleza social del aprendizaje:** el aprendizaje es una actividad social que depende de la interacción con los demás. Un ejemplo es el aprendizaje cooperativo.
- **Integración curricular:** la materia de inglés se conecta con otras materias del currículo. La realización de proyectos es un ejemplo.
- **Énfasis en el significado:** el significado es el elemento impulsor del aprendizaje. Un ejemplo es el enfoque de Enseñanza basada en el Contenido (“Content-based approach”).
- **Diversidad:** los estudiantes aprenden de diferentes maneras y poseen distintas fortalezas.
- **Destrezas de pensamiento:** el lenguaje debe servir como un medio para desarrollar las destrezas de pensamiento de orden superior, como el pensamiento crítico y creativo.
- **Evaluación alternativa:** selección de formas de evaluación que permiten tener una idea clara de lo que el estudiante puede hacer usando el idioma.
- **Orientación del todo a las partes (Whole -to - part orientation):** presentar al estudiante un texto completo que sea significativo y luego ayudarlo a comprender los distintos elementos que permiten su funcionamiento.

(pág. 25)

4. EMOCIONES Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: BASES TEÓRICAS

4.1. TEORÍA DE FLUJO “FLOW THEORY”

Para comprender la teoría de flujo resulta útil imaginar una situación en la cual se ha estado completamente inmerso en una actividad que incluso se ha perdido la noción del tiempo y se ha experimentado regocijo y satisfacción. Por ejemplo, cuando una persona entra en la mañana a trabajar y sin darse cuenta, se percata de que ya es muy tarde y es hora de ir a casa, y que ha pasado todo el día inmerso en su tarea, sintiéndose contento en su realización. Esta experiencia, se refiere al flujo, es decir, una experiencia óptima que conlleva un estado de concentración y disfrute profundo (Schmidt, 2010). El concepto de flujo fue desarrollado por el psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi y se lo ha aplicado en diversos campos, incluido el de la educación.

El flujo es un estado de concentración e involucramiento en la actividad que se realiza en un momento en particular (Schmidt, 2010). De esta forma, cuando una persona se encuentra en estado de flujo, está completamente inmersa en la actividad que ejecuta. Una experiencia óptima implica una experiencia autotélica, es decir, que posee un fin en sí misma (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

La palabra autotélico en su raíz etimológica procede de los vocablos griegos ‘auto’ y ‘telos’ que significan, respectivamente, “en sí mismo” y “finalidad” (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). De este modo, una experiencia autotélica es aquella en la que la recompensa que se obtiene surge del mismo acto de realizar la

actividad. Dicho de otro modo, la atención de la persona que la experimenta se enfoca en la actividad en sí misma y no en sus posibles recompensas externas.

Esta teoría surgió a partir de la observación de Csikszentmihalyi a estudiantes de una escuela de arte en Estados Unidos (Schmidt, 2010). Buscaba comprender qué era lo que les llevaba a estas personas a estar animadas o entusiasmadas en sus obras artísticas. En su observación, Csikszentmihalyi se percató que cuando el trabajo iba bien (sin dificultades) los artistas se volvían completamente inmersos en su trabajo a tal punto que no parecía distraerles ningún ruido externo (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). Además, perdían la noción del tiempo, incluso ignorando el hambre o el cansancio (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009); y mantenían niveles profundos de concentración y disfrute en la tarea por un periodo prolongado (Schmidt, 2010).

Una vez que los estudiantes terminaban su obra, parecía ser que ésta ya no tenía más valor para ellos, dado que la colocaban en un rincón apartado de su taller (Schmidt, 2010). De esta forma, para los estudiantes, el factor importante no se encontraba mucho en el producto final, sino en el proceso de su creación (Schmidt, 2010). Consecuentemente, Csikszentmihalyi definió a este tipo de experiencia como una de carácter autotélico, es decir, con un fin en sí misma, gratificante en sí misma, intrínsecamente motivada (Schmidt, 2010).

Posteriormente, Csikszentmihalyi junto con el apoyo de varios investigadores estudiaron la experiencia de flujo en varios contextos para comprender el fenómeno de la experiencia óptima o autotélica, indagando sobre las actividades que producían el disfrute y la forma en que se sentían las personas cuando las realizaban. Con tal fin, se efectuaron entrevistas, cuestionarios y principalmente, se implementó el

Método de Muestreo de Experiencia. A través de este método, los participantes debían registrar la actividad que estaban haciendo en un determinado momento y la forma en que se sentían en ese instante. En este estudio participaron personas de diferentes partes del mundo. Se pudo evidenciar que los participantes describieron consistentemente la experiencia óptima como aquella que conlleva una inmersión o involucramiento completo, concentración y disfrute (Schmidt, 2010). A partir de esta investigación se logró identificar las condiciones y las características generales de una experiencia óptima.

4.1.1. Condiciones y características de un estado de flujo o experiencia óptima

A continuación, se describen las condiciones y las características que ha identificado Csikszentmihalyi para alcanzar un estado de flujo o experiencia óptima. (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

Condiciones:

- **Equilibrio entre el nivel de habilidad y el desafío:** un estado de flujo o experiencia óptima no surge de una actividad pasiva o receptiva, sino que se experimenta cuando una persona utiliza sus habilidades al máximo, cuando pone su esfuerzo en una tarea (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). La actividad puede ser física, como en un deporte; o mental, como sucede en una lectura o escritura. El disfrute en la actividad ocurre cuando existe un equilibrio entre las habilidades personales y el desafío de una tarea, es decir, cuando la persona percibe el reto como acorde a sus propias capacidades (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

Es necesario que la actividad no sea ni demasiado fácil ni demasiado complicada. “Si el reto comienza a exceder las habilidades, la persona

empieza a sentir ansiedad; y si las habilidades comienzan a exceder el reto, la persona siente primero relajación y posteriormente aburrimiento” (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

- **Metas claras y retroalimentación inmediata:** para alcanzar una experiencia óptima, es necesario que la persona establezca un objetivo para la realización de una determinada tarea y tome en consideración la retroalimentación sobre el progreso de la misma (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

Los cambios en el estado subjetivo que experimenta la persona le proveen una retroalimentación sobre la relación entre sus habilidades y reto de la actividad que realiza (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

De esta forma, la ansiedad o el aburrimiento llevan a la persona a ajustar su nivel de habilidad y/o el reto con el fin de entrar nuevamente a la zona de flujo (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

Cuando la persona siente que tiene éxito en la consecución del objetivo de la tarea, se fortalece su autoestima (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008).

Bajo estas condiciones, el estudiante puede tener una experiencia óptima de aprendizaje con las siguientes características (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009):

- **Concentración:** La persecución de un objetivo conduce a la persona a concentrar su atención en la tarea que se lleva a cabo y olvidarse momentáneamente de todo lo demás (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). La atención excluye todo tipo de información interna que no es de utilidad para la realización de la tarea que se lleva a cabo. De esta forma,

la atención está completamente inmersa en la actividad, y se realiza la tarea de forma espontánea y casi automática.

- **Un sentimiento de control personal sobre la situación o actividad:** una experiencia de flujo implica la sensación de tener el control sobre la actividad que se lleva a cabo. El sentimiento de control personal se refiere a la percepción de una persona de poder manejar una situación y controlar sus propias acciones. Esto se debe a que la persona sabe cómo actuar en la tarea que realiza (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

- **Pérdida del sentimiento de autoconciencia:** cuando una persona está totalmente inmersa en una actividad deja de ser consciente de sí mismo como un individuo separado de lo que hace. “Cuando se está en el estado de flujo, las personas llegan a estar absorbidas en sus actividades, y el foco de conciencia se reduce a la actividad misma, acción y conciencia se fusionan”, sostiene Csikszentmihalyi.

Cuando una persona se encuentra en estado de flujo, y pierde momentáneamente la conciencia sobre sí mismo, se permite que la atención se centre en el objetivo que se persigue en ese determinado momento. La Teoría del Flujo pone de manifiesto la paradoja de que cuando logramos olvidarnos momentáneamente sobre quién somos, es posible fortalecer nuestro propio ser luego de la experiencia vivida.

- **Distorsión del sentido del tiempo:** se refiere a la sensación que el tiempo ha pasado más rápido de lo normal. Cuando una persona disfruta de la actividad que realiza y centra toda su atención en ésta, se altera la percepción subjetiva del tiempo (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

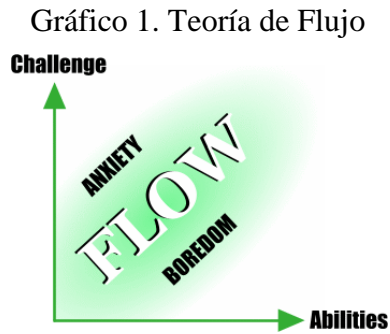
- **Experiencia de la actividad como intrínsecamente gratificante:** El estado de flujo o experiencia óptima es el momento en el cual una persona se encuentra tan involucrada o inmersa en una tarea, que su realización es intrínsecamente gratificante y cualquier recompensa externa queda de lado. El estado de flujo implica que la persona está completamente involucrada en una actividad por el fin en sí misma, afirma Csikszentmihalyi (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

4.1.2. El flujo en el contexto escolar

La teoría de flujo conlleva la integración de la cognición, la emoción y la motivación en el contexto escolar (Díaz & Hernández, 2010). Una experiencia de aprendizaje óptima es intrínsecamente motivada, y considera tanto las emociones positivas o placenteras, así como un procesamiento cognitivo de alto nivel (Díaz & Hernández, 2010).

Durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes pueden experimentar el estado de flujo o experiencia óptima cuando existe un equilibrio entre sus habilidades y el desafío de la tarea (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008). Según esta teoría, el nivel más alto de flujo ocurre cuando la actividad posee un reto alto, pero al mismo tiempo los estudiantes se sienten competentes para llevarla a cabo. Por otro lado, el estudiante puede experimentar aburrimiento cuando su nivel de destreza comienza a exceder el reto de la actividad (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). Al contrario, el estudiante puede sentir ansiedad cuando el reto o dificultad de la tarea comienza a exceder sus habilidades o competencias (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). Consecuentemente, ninguno de estos estados conduce a un aprendizaje

óptimo. En la siguiente figura se representan los cambios en el estado subjetivo del estudiante según las combinaciones del reto de la actividad y las habilidades de los aprendices.



Fuente: <http://www.jenovachen.com/flowingames/images/flowchart.gif>

4.1.3. Modelo conceptual del involucramiento del estudiante: intensidad académica y emociones placenteras

Csikszentmihalyi junto Shernoff (2008), basados en la teoría de flujo, definen el involucramiento del estudiante (student engagement) como la existencia simultánea de tres factores: concentración, interés y disfrute en las actividades de aprendizaje. La concentración implica el procesamiento cognitivo y el desempeño académico; “el interés dirige la atención, refleja una motivación intrínseca, estimula el deseo a continuar involucrado en una actividad y se relaciona con el éxito escolar” (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008, pág. 133); y “el disfrute se relaciona con la demostración de habilidades o competencias, y el desempeño escolar” (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008).

Con base en una serie de estudios realizados, estos investigadores crean además un modelo conceptual que explica la relación entre el involucramiento del estudiante y la creación de ambientes de aprendizaje

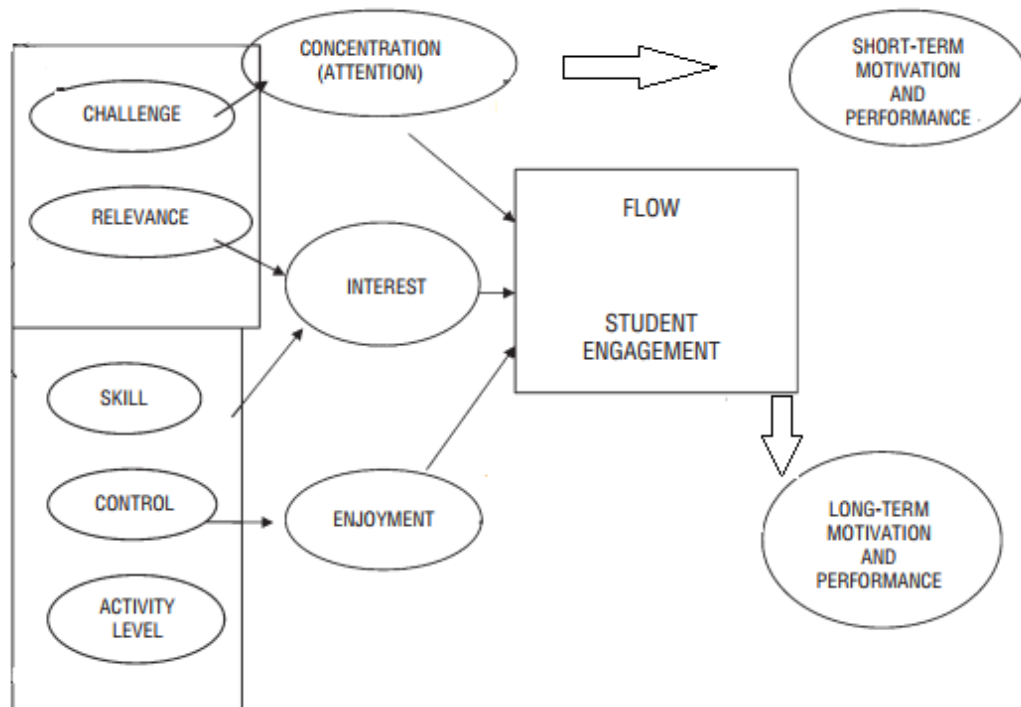
óptimos. Se distinguen dos factores: la intensidad académica y las emociones placenteras (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008):

- **Intensidad académica:** se refiere a la inclusión de actividades académicas que conllevan un reto. Es decir, una actividad que posee una dificultad suficiente como para retar a los estudiantes, pero sin producir ansiedad en ellos. Además, las actividades deben tener una relevancia para los estudiantes, es decir, que los aprendices identifican el propósito o las razones para trabajar en una determinada actividad y desarrollan un interés en ésta (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008). El reto y la relevancia tienen un efecto importante en la concentración (atención) y el interés de los estudiantes (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008).
- **Emociones placenteras:** la existencia de habilidades, junto con el control y actividad del estudiante en la tarea que se lleva a cabo, permite un mayor disfrute del aprendizaje, mayor autoestima y motivación intrínseca (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008). El factor emocional del involucramiento incluye tanto el disfrute como el interés del estudiante hacia el aprendizaje (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008).

Un ambiente de aprendizaje óptimo integra actividades que conllevan un reto y que son relevantes para el estudiante, y al mismo tiempo permiten que el estudiante se sienta seguro de sí mismo y en control; es decir, se promueve tanto la concentración como el interés y el disfrute en el aprendizaje (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008). Se incluye tanto el intelecto como la emoción, sostiene Shernoff.

La siguiente figura ilustra la relación entre el involucramiento del estudiante y la creación de ambientes de aprendizaje óptimos.

Gráfico 2. Modelo conceptual del involucramiento del estudiante y ambientes de aprendizaje óptimos



Fuente: (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008)

Cabe señalar que existen factores perceptuales y contextuales que influyen el involucramiento del estudiante en el proceso de aprendizaje (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008).

4.1.4. Factores perceptuales y contextuales

La Teoría de Flujo sostiene que los estudiantes se involucran con mayor facilidad en la tarea escolar cuando existe un equilibrio entre el nivel del reto de la actividad y el nivel de sus habilidades. De esta forma, las actividades no

son ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles, sino que poseen un balance apropiado entre el reto y la destreza del estudiante.

Sin embargo, para que la experiencia de flujo ocurra es necesaria la percepción subjetiva del estudiante con respecto al reto de la actividad y a sus habilidades para abordarlo (Schmidt, 2010). Es decir, es el estudiante quien percibe una actividad como desafiante o no; y es el mismo quien se percibe como competente para llevar a cabo dicho reto.

De esta forma, cuando el estudiante percibe la actividad académica como desafiante y relevante, aumenta su concentración, interés e involucramiento en el aprendizaje (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008). Por otro lado, cuando el estudiante se percibe a sí mismo como competente, en control y activo, experimenta mayor motivación intrínseca, autoestima, disfrute e involucramiento en el aprendizaje (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008).

Existen además variables individuales asociadas con el involucramiento académico. Los estudiantes que tienen un alto nivel de optimismo y mayor autoestima, experimentan niveles de flujo más altos que el resto de sus compañeros (Schmidt, 2010).

Factores contextuales

El maestro tiene un papel preponderante en la creación de un ambiente de aprendizaje óptimo que conduce al involucramiento de sus estudiantes (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008) . Según la Teoría de Flujo, el compromiso o involucramiento del estudiante está determinado por el equilibrio entre los retos y las habilidades. En un estudio realizado por Turner y otros investigadores, se demostró que los estudiantes que se encuentran en

un aula donde se promueve su involucramiento en la actividad escolar, se sienten más intrínsecamente motivados y relajados que aquellos estudiantes que no cuentan con este factor (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008).

4.1.5. Instrucción del maestro

El maestro, a través de su instrucción, puede contribuir a la creación de un ambiente de aprendizaje óptimo. Se presentan a continuación las características de este tipo de instrucción:

- **Instrucción guiada:** se refiere al apoyo o ayuda del maestro en el desarrollo de las competencias académicas necesarias y el fomento de la autonomía del estudiante en su aprendizaje. El maestro utiliza una instrucción guiada para ajustar el nivel del reto de la actividad o del material académico al nivel de habilidad del estudiante (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008).

El balance entre el reto y la habilidad es una condición para que el estudiante experimente un estado de flujo, es decir, su involucramiento en el proceso de aprendizaje (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). Si el reto de la actividad es demasiado difícil, los estudiantes sentirán ansiedad y se alejarán de la tarea; y si es demasiado fácil, sentirán aburrimiento (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). Por este motivo, es importante encontrar el balance donde la actividad conlleva la dificultad suficiente para que el estudiante la perciba como un reto, pero sin sentir ansiedad.

- **Fomento de aprendizaje activo:** los estudiantes se involucran más en el aprendizaje cuando tienen la oportunidad de realizar un trabajo activo/práctico (hands-on) y cooperativo (Schmidt, 2010). Es decir, cuando se fomenta un ambiente de aprendizaje activo, los estudiantes tienen una mayor posibilidad de experimentar un estado de flujo (Schmidt, 2010). Esto implica un ambiente donde se promueve la autonomía del estudiante, donde el maestro provee al estudiante la posibilidad de elección, donde el estudiante tiene la oportunidad de participar en actividades o tareas que ha escogido libremente.
- **Reto académico y apoyo emocional:** la instrucción del maestro incluye actividades que conllevan retos y promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior; junto con el correspondiente apoyo y retroalimentación que conllevan un apoyo emocional (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2008) .

4.2. FILTRO AFECTIVO

4.2.1. Hipótesis del Filtro Afectivo

La hipótesis del Filtro Afectivo junto con la hipótesis del input, forman parte de la teoría de la adquisición de la segunda lengua, desarrollada por Stephen Krashen, lingüista e investigador educativo estadounidense.

El concepto de Filtro Afectivo guarda una estrecha relación con el concepto de input comprensible. Según Krashen (2009), existen dos condiciones que son necesarias para lograr la adquisición de la segunda extranjera: un caudal lingüístico (input) comprensible y un filtro afectivo bajo para permitir el acceso de este input y, de esta manera, lograr la adquisición. Krashen (2009)

sostiene que el caudal lingüístico que reciben los estudiantes debe ser comprensible, dado que si el estudiante no comprende el mensaje, no ocurrirá la adquisición.

De este modo, es necesario que el maestro provea a los estudiantes con un caudal lingüístico comprensible, que enfatiza la comprensión del mensaje, con el propósito de contribuir a que el filtro afectivo del estudiante tenga un nivel bajo, y consecuentemente ocurra la adquisición del idioma inglés (Krashen, 2009). En este capítulo se tratará en primer lugar el tema del filtro afectivo, y posteriormente se explicará el concepto del input comprensible.

4.2.1.1. Influencia de los factores afectivos en el proceso de adquisición de la lengua extranjera

Krashen formula la hipótesis del Filtro Afectivo, la cual establece una relación entre los factores afectivos y el proceso de adquisición de una segunda lengua. El concepto de Filtro Afectivo fue planteado inicialmente por Dulay y Burt en el año de 1977. Krashen afirma la asociación entre las variables afectivas y el éxito en la adquisición de la segunda lengua. Estas variables afectivas pueden ubicarse en una de estas tres categorías, según Krashen (2009):

Motivación: los estudiantes con un alto nivel de motivación generalmente adquieren con mayor éxito la segunda lengua. Krashen menciona que la motivación es de tipo integrante (integrative motivation) usualmente pero no siempre.

La motivación puede ser de carácter integradora, porque el alumno desee aprender la lengua extranjera para relacionarse con su correspondiente comunidad hablante; o una motivación instrumental, porque el hablante posee intereses de tipo práctico como puede ser, por ejemplo, una mejora profesional.

Confianza en sí mismo: los estudiantes que tienen confianza en sí mismos y una buena imagen personal tienden a adquirir con más éxito la segunda lengua.

Krashen en Young (1991) plantea que el nivel de autoestima se relaciona con la ansiedad ante la lengua extranjera, y sostiene que una persona con baja autoestima se preocupa sobre lo que piensan sus compañeros y busca complacerlos, y se genera por consiguiente ansiedad.

Ansiedad: un nivel bajo de ansiedad puede contribuir a la adquisición de la segunda lengua. Según Krashen (2009), es importante no presionar al estudiante a tener una producción oral “demasiada temprana”, sino permitir la expresión oral cuando ellos se sientan listos. Por otro lado, Krashen sostiene que otro factor que puede subir el filtro afectivo de los estudiantes se relaciona con la corrección de errores, especialmente en las primeras etapas y en la expresión oral.

Según esta hipótesis, estos factores emotivos pueden influir positiva o negativamente en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Esta influencia actúa como un filtro que posibilita

o dificulta la entrada del caudal lingüístico (Krashen, 2009). La hipótesis sostiene que los estudiantes que no tienen actitudes óptimas para la adquisición de la segunda lengua tendrán un filtro afectivo alto y tenderán a buscar menos input (Krashen, 2009). Si los estudiantes tienen un filtro afectivo alto, podrían comprender lo que leen u oyen, pero “el input no alcanzará la parte del cerebro que es responsable de la adquisición de la lengua”, es decir, no se dará la adquisición (Krashen, 2009).

Por el contrario, los estudiantes que poseen actitudes más propicias para la adquisición de la segunda lengua tendrán un filtro afectivo más bajo, y buscarán y obtendrán más cantidad de input (Krashen, 2009). Stevick en Krashen (2009), afirma que estos estudiantes “se encontrarán más abiertos hacia el input y éste podrá ser adquirido con mayor eficacia”. Según Krashen, “la hipótesis del Filtro Afectivo implica que los objetivos pedagógicos deberían incluir no sólo el suministro de un input comprensible, sino también la creación de situaciones que promueven un filtro afectivo bajo” (Krashen, 2009).

El filtro afectivo puede aumentar o disminuir como resultado del ambiente en el que se encuentran los estudiantes y la interacción entre los estudiantes y el profesor (Gregersen y MacIntyre, en Dewaele & Al-Saraj, 2013). Darling (2011) sugiere ciertos elementos para crear un ambiente de clase emocionalmente seguro. Entre estos elementos se encuentran los siguientes:

- Apoyar las competencias y reconocer los logros de los estudiantes de manera no comparativa ni competitiva.
- Crear oportunidades de tomar riesgos, sin temor de sanciones.
- Dar retroalimentación positiva
- Mantener una relación positiva entre el maestro y los estudiantes
- Manejar un ambiente de clase que promueve un aprendizaje sin temor al ridículo o a la humillación

4.2.1.2. Condiciones para la adquisición de la lengua extranjera

Krashen afirma que existen dos condiciones para que ocurra la adquisición de la lengua extranjera. Por un lado, es necesario un input comprensible, es decir aquel que contiene “estructuras lingüísticas ligeramente superiores al nivel de competencia actual del estudiante” (Krashen, 2009). Por otro lado, se requiere un filtro afectivo bajo que permita el acceso del input (Krashen, 2009). Krashen sostiene que “el input comprensible y la fuerza del filtro afectivo son las verdaderas causas de la adquisición de la segunda lengua” (pág. 33).

Krashen añade, sin embargo, que existen otras variables que pueden relacionarse con el éxito en la adquisición de la segunda lengua, es decir, es posible identificar relaciones positivas entre estas variables y el logro en la adquisición. Krashen expone, no obstante, que en todos los casos donde se alcanza la adquisición, la

relación se explica mejor acorde a la regla: input comprensible + nivel del filtro afectivo.

Se presentan a continuación las variables que se relacionan con el logro en la adquisición de la segunda lengua:

Enseñanza de la segunda lengua

Según Krashen (2009), existen dos maneras para desarrollar la competencia en la segunda lengua:

Adquisición: es un proceso subconsciente y que se produce de manera “natural”, de forma similar al desarrollo de la lengua materna en los niños. La adquisición requiere una interacción significativa, es decir una comunicación natural o real, donde la atención de los hablantes se centra en los mensajes que expresan y comprenden (en lugar de en las formas del discurso).

Aprendizaje: es un proceso consciente por medio del cual se aprenden las reglas gramaticales. El aprendizaje conlleva un conocimiento explícito sobre las formas del lenguaje. Se requiere una enseñanza formal para que el aprendizaje se produzca.

Según Krashen, la adquisición de una segunda lengua consiste en un proceso de carácter natural e inconsciente por medio del cual el aprendiz desarrolla la competencia para la comunicación. Por el contrario, el aprendizaje se refiere a un proceso consciente dentro de una enseñanza formal, donde el estudiante accede al conocimiento explícito de las reglas gramaticales de la segunda

lengua. Krashen sostiene que la teoría de adquisición de la segunda lengua tiene como elemento central a la adquisición.

Krashen sostiene que la función del aula se debería asociar únicamente con “el suministro de input comprensible en un ambiente propicio para un filtro afectivo bajo”. Esto se debe a que Krashen considera a estos dos factores como las causas esenciales para la adquisición de la segunda lengua. Consecuentemente, Krashen considera que el aula resulta especialmente útil para los estudiantes principiantes (beginners), es decir, “aquellos que no pueden utilizar fácilmente el ambiente informal como recurso de input”. Contrariamente, el aula será de menor utilidad para aquellos estudiantes que sí lo pueden hacer; “que tienen otras fuentes de input comprensible; y que tienen la suficiente competencia lingüística para beneficiarse de este ambiente”, afirma Krashen.

La enseñanza de la segunda lengua apoya su adquisición cuando suministra input comprensible, afirma Krashen (2009), y explica que:

La enseñanza de la segunda lengua ayuda cuando esta es la fuente principal de input comprensible y de filtro afectivo bajo, es decir, para principiantes y para estudiantes de lengua extranjera que no tienen la oportunidad de obtener input fuera del aula. Será de menor ayuda cuando se encuentren disponibles fuentes ricas de input (pág.34).

Krashen sostiene que no sólo los estudiantes que aprenden el inglés como lengua extranjera se pueden beneficiar de la enseñanza formal en el aula, sino también aquellos estudiantes que se

encuentran en un país donde el inglés es el idioma nativo. En el caso de estos estudiantes, puede ser probable que no tengan acceso a una fuente rica de input fuera del aula, debido a la falta de una estadía larga en el país o por no ser estudiantes a tiempo completo en el ambiente educativo, y en consecuencia el uso del idioma inglés en su vida diaria sea insuficiente. También existe el caso de estudiantes que se encuentran viviendo en un país donde el inglés es el idioma nativo, sin embargo no tienen la competencia suficiente para comprender la lengua en el entorno externo.

Exposición

La variable de exposición se refiere a la duración de residencia (en inglés, length of residence LOR) en el ambiente donde la lengua meta es nativa (second language environment). Krashen manifiesta que mientras ciertos estudios muestran una relación clara entre la cantidad de exposición y la adquisición de la segunda lengua, otros no lo evidencian.

Krashen expone un estudio realizado por Fathman donde la duración de residencia tiene una relación con la competencia en el idioma. Se presenta el caso de una muestra de niños de seis a catorce años que estudian en una escuela pública de Washington. Aquellos que habían permanecido en Estados Unidos por tres años tenían un mejor desempeño que aquellos que habían estado dos años; y este grupo, a su vez, tenía un mejor desempeño que

aquellos estudiantes que habían tenido una estadía en Estados Unidos de sólo un año.

La duración de residencia tiene importancia en la competencia de la segunda lengua, según Krashen, cuando ésta conlleva un alto nivel de interacción y, por lo tanto, un input comprensible. De esta forma, cuando los estudiantes se encuentran completamente involucrados en el entorno académico, usualmente cuando son estudiantes a tiempo completo, pueden tener acceso a una gran cantidad de input comprensible dentro y fuera del aula. Por el contrario, cuando se trata de estudiantes que no poseen una matrícula regular (completa) en un establecimiento educativo, el contacto con la lengua meta es más bajo en relación con los estudiantes a tiempo completo. Existe el caso de estudiantes que a pesar de haber vivido en Estados Unidos por muchos años, no hayan tenido acceso a input comprensible.

Edad

Krashen pone de manifiesto la suposición generalizada de que la edad es un factor que predice la competencia de la segunda lengua, es decir, que los estudiantes más jóvenes tienen un mejor desempeño en la adquisición de la segunda lengua. Sin embargo, este factor no es en sí mismo un indicador de éxito, afirma Krashen. La cantidad de input comprensible y el nivel de filtro afectivo son los factores relevantes en la adquisición de la segunda lengua, sostiene Krashen.

Krashen propone ciertos enunciados en relación al efecto de la edad en la adquisición de la segunda lengua, luego de haber realizado una revisión de la investigación disponible sobre este asunto. De esta forma, Krashen (2009) concluye que todos los estudios guardan consistencia con los siguientes enunciados generales:

- En las primeras etapas del desarrollo de la segunda lengua los adultos avanzan más rápido que los niños (donde el tiempo y la exposición se mantienen constantes)
- Los niños mayores adquieren la segunda lengua más rápido que los niños menores (dado el tiempo y exposición constantes)
- Las personas que comienzan una exposición natural a la segunda lengua durante la infancia, generalmente logran un nivel de competencia más alto en la segunda lengua que aquellos que empiezan en la edad adulta.

(pág. 43)

Krashen incluye ciertas explicaciones sobre estos enunciados generales realizadas por Scarcella y Higa, quienes señalan una mayor capacidad de los estudiantes mayores para regular la cantidad y calidad del input que reciben. Estos estudiantes pueden hacer que el hablante nativo modifique su discurso para lograr así una mayor comprensión. Así, por ejemplo, pueden cambiar el tema, pedir ayuda, y dirigir la conversación de mejor manera, de esta

forma, los estudiantes mayores tienen una mayor competencia para comunicarse, concluye Krashen.

Mientras que los estudiantes menores tienen la posibilidad de recibir un input más simple, los estudiantes mayores pueden obtener más input que pueden comprenderlo, y “este puede ser un factor esencial en su progreso inicial más rápido”, afirma Krashen (2009). Además, la oportunidad de los estudiantes mayores de participar en conversaciones, les permite obtener un input comprensible, sostiene Krashen.

Aculturación

Rincón De la Hoz (2010) define a la aculturación como un proceso de adaptación, en forma gradual, de una persona de una cultura a otra con la cual posee un contacto directo y constante. Añade además, que la aculturación no conlleva necesariamente el abandono de la cultura de origen, sino que puede conducir a una influencia mutua con modificaciones en una o en ambas culturas. La hipótesis de aculturación se asocia a la adquisición de una segunda lengua, en situaciones de residencia prolongada, sostiene Krashen. La aculturación contribuye a la obtención de un input comprensible y a la disminución del filtro afectivo, afirma Krashen.

Schumann en Krashen (2009) establece una relación positiva entre el grado de aculturación del estudiante al grupo de la lengua meta, y el grado de adquisición de esta lengua, y define dos clases de aculturación:

En el primer tipo de aculturación, el estudiante está socialmente integrado con el grupo de la lengua meta y, como resultado, desarrolla un contacto suficiente con los hablantes que le permite adquirir esta lengua. Además, el estudiante está psicológicamente abierto a la lengua meta, de tal forma que el input puede ser asimilado. El segundo tipo de aculturación tiene todas las características del primer tipo, pero en este caso el estudiante toma a los hablantes de la lengua meta como un grupo de referencia, cuyos estilos de vida y valores desea consciente o inconscientemente adoptar (pág. 45).

Schumann explica que ambos tipos de aculturación pueden conducir a la adquisición de la lengua meta. Añade, sin embargo, que la adopción del estilo de vida del grupo de la lengua meta no es necesario para lograr una adquisición exitosa; mientras que “el contacto social y psicológico con el grupo de la lengua meta es el elemento vital en la aculturación, debido a que se relaciona con la adquisición de la lengua.”

Krashen relaciona el primer tipo de aculturación de Schumann con su teoría de la adquisición de la segunda lengua, y explica que la integración social y su consecuente contacto conduce a la obtención de un input comprensible; mientras que el estado psicológico abierto se asocia con un filtro afectivo bajo. Según Krashen, se puede ver la aculturación como un medio para obtener input comprensible y bajar el filtro.

4.2.2. Hipótesis del Input

Como se dio a conocer previamente, Krashen afirma que existen dos condiciones para que ocurra la adquisición de la lengua extranjera, la una es el filtro afectivo bajo, y la otra es el input comprensible. Es necesario un filtro

afectivo bajo para que el input pueda ingresar al dispositivo de adquisición del lenguaje, es decir, para que ocurra la adquisición.

La hipótesis del input se apoya en que el aprendiz puede adquirir una segunda lengua cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico (input) que contiene elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. Krashen elaboró la fórmula $i + 1$ para referirse al input comprensible que contiene elementos lingüísticos ligeramente superiores al nivel actual del aprendiz.

En la fórmula $i + 1$, (i) representa el nivel de competencia actual del estudiante, y $(i + 1)$ el siguiente nivel, es decir, aquel que contiene elementos lingüísticos ligeramente superiores al nivel de competencia actual del aprendiz. La hipótesis del input sostiene que la condición necesaria para que el estudiante pase del nivel (i) al nivel $(i + 1)$, consiste en que el estudiante comprenda el input que contiene $(i + 1)$. Esta comprensión implica que “el estudiante se centra en el significado y no en la forma del mensaje”, sostiene Krashen (2009, pág. 21). Añade además, que el elemento importante en la adquisición es el énfasis en el significado, y como resultado, se adquiere la estructura.

La adquisición ocurre entonces cuando el estudiante comprende el lenguaje que contiene estructuras ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. Es posible que el estudiante comprenda este caudal lingüístico (input) debido a que no sólo se utiliza la competencia lingüística, sino además información extra lingüística como la información proporcionada por el contexto y el conocimiento del mundo que posee.

La hipótesis del input sostiene que no es necesario suministrar deliberadamente el input $i + 1$. Como es el caso de los syllabus que intentan de forma deliberada establecer una “estructura del día”, que se convierte en el objetivo de la lección, explica Krashen. Luego de que los estudiantes han logrado dominar esta estructura, se continúa con la siguiente. Sin embargo, Krashen afirma que si el estudiante “comprende el input y existe una cantidad suficiente de éste, se proveerá automáticamente $i + 1$ ”, es decir, “si la comunicación es exitosa, se provee automáticamente $i + 1$ ”, sostiene Krashen (2009, pág.21).

Por otro lado, Krashen manifiesta que la expresión oral surge de forma natural en el estudiante. Añade también, que el discurso oral emerge cuando el estudiante se siente “listo”. Además, en las primeras etapas, la expresión oral carece de una exactitud gramatical (accuracy), la cual se desarrolla a lo largo del tiempo mientras el estudiante escucha y comprende más input, sostiene Krashen.

4.2.2.1. Características de un input óptimo para la adquisición

Krashen sugiere ciertas características que debe tener el input o caudal lingüístico para lograr la adquisición del idioma: un input comprensible y un input relevante. Manifiesta además la necesidad de que las actividades de clase y materiales cumplan estos requerimientos para alcanzar este objetivo.

Input comprensible

Según Krashen, esta es la característica más importante del input, puesto que si “el estudiante no comprende el mensaje, no ocurrirá

la adquisición” (2009, pág. 63). Resulta, por ejemplo, casi imposible adquirir la segunda lengua o la lengua extranjera escuchando únicamente la radio, a menos que la persona hable un idioma relacionado, debido a que el input sería únicamente “ruido”, explica Krashen.

Krashen define a un buen maestro como “alguien que puede hacer que el input sea comprensible para un hablante no nativo” (2009, pág.64). Krashen distingue dos formas a través de las cuales el maestro puede facilitar la comprensión del input: lingüística y no lingüística. Krashen (2009) expone ciertas características lingüísticas de un input simplificado sugeridas por Hatch para apoyar la comprensión:

- Velocidad más lenta y articulación más clara, lo cual ayuda a los estudiantes a identificar más fácilmente los límites de las palabras, y permite más tiempo de procesamiento.
- Mayor uso de vocabulario de alta frecuencia.
- Simplificación sintáctica, oraciones más cortas.

Krashen manifiesta, sin embargo, que existe “una relación entre el nivel lingüístico del estudiante y la complejidad del input, es decir, los estudiantes que poseen un nivel más avanzado suelen obtener input más complejo” (2009, pág.65).

Por otro lado, no es necesario que los maestros de lengua extranjera intenten conscientemente simplificar su discurso cuando hablan con sus estudiantes. Estos ajustes se realizan de forma automática

cuando el profesor se centra en hacerse entender, es decir, cuando se centra en la comprensión y en la comunicación con sus estudiantes (Krashen, 2009). Es importante también que el maestro se asegure de la comprensión de sus estudiantes. Así, en ciertas ocasiones puede preguntar simplemente “¿Comprenden?”, o tomar en consideración las respuestas verbales y no verbales de los estudiantes.

La otra forma por medio de la cual el maestro puede facilitar la comprensión, es el factor no lingüístico. El apoyo extra lingüístico incluye la utilización de “realia”, que son objetos de la vida real que se pueden utilizar en el aula para mejorar la comprensión de los estudiantes. Por ejemplo, si la lección de clase trata sobre “Toys” (los juguetes), entonces, el maestro podría pedir a los estudiantes que traigan al aula su juguete favorito. O si el tema es sobre “Sports” (deportes), se podría traer un balón de fútbol, un raqueta de tenis, una pelota de ping pong, o una cinta de karate, etc. También las imágenes, fotos; hacer mímica, gestos y señalar, pueden contribuir a la comprensión del input.

Además de estos recursos extralingüísticos, Krashen enfatiza la importancia de aprovechar el “conocimiento de los estudiantes sobre el mundo” para apoyar la comprensión. Krashen explica que la “discusión o lectura sobre un tema que es totalmente desconocido hará que el mensaje sea más difícil de comprender” (2009, pág.66). Pone de manifiesto, sin embargo, que si el tema es completamente conocido, no creará interés en el estudiante.

De esta forma, las experiencias o conocimientos previos de los estudiantes constituyen un recurso esencial en el proceso de aprendizaje. Cabe resaltar por lo tanto el papel activo que desempeña el estudiante en su proceso de aprendizaje. Este tipo de aprendizaje permite el desarrollo de destrezas de nivel cognitivo superior, en oposición a un aprendizaje pasivo que se basa en la transmisión de información por parte del maestro. El aprendizaje activo o centrado en el estudiante permite la participación en experiencias de aprendizaje más significativas (Tokuhama-Espinosa, 2010).

Paulo Freire, pedagogo brasileño, también hace referencia al papel central del estudiante, oponiéndose a una concepción de la educación como un proceso en el cual los educandos son una especie de “recipientes” en los que el educador “deposita” contenidos. Se trata del concepto de la educación bancaria, que contempla al aprendiz como un sujeto pasivo. En decir, si el maestro no utiliza el conocimiento previo que poseen sus estudiantes, estaría implementando una “educación bancaria”, que considera a los estudiantes como “recipientes vacíos” que esperan ser llenados con el conocimiento del maestro.

A finales del siglo XIX John Dewey, pedagogo, filósofo, y psicólogo estadounidense, recalcó ya el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje. Según Dewey, el punto de partida constituye la experiencia del estudiante, mientras que el papel del maestro consiste en la orientación y guía al estudiante,

aprovechando lo que el aprendiz ya sabe y sus intereses. Además, Dewey recalca la solución de problemas cotidianos como un factor importante que conduce al aprendizaje.

- Input interesante y/o relevante

“Un input óptimo centra la atención del estudiante en el mensaje y no en la forma”, sostiene Krashen (2009, pág.66). Krashen añade además que “El mejor input es tan interesante y relevante que el estudiante puede incluso ‘olvidar’ que el mensaje está codificado en una lengua extranjera” (2009, pág.66). Krashen manifiesta que este requerimiento no es de fácil cumplimiento, puesto que en una misma clase los intereses de los estudiantes difieren.

Krashen distingue dos tipos de situaciones. Por un lado, un aula donde se enseña el inglés como lengua extranjera, cuando el estudio de este idioma se lleva a cabo como un requisito. Por otro lado, cuando se trata de la enseñanza del inglés como segunda lengua, es decir en un país donde el inglés es una lengua nativa. Krashen sostiene que la aplicación del requerimiento de un input relevante es más factible en un aula donde existe la necesidad del idioma. Por ejemplo, Krashen cita el caso de estudiantes inmigrantes que reciben un input que contiene información útil para su convivencia fuera del aula. O en el caso de estudiantes extranjeros que reciben inglés para propósitos académicos o información sobre la convivencia universitaria.

Resulta entonces esencial la identificación de una necesidad auténtica del idioma. Es decir, un input que contenga información de utilidad para el estudiante, que pueda ser aplicado en un contexto real. En el campo de la educación y de la psicología se hace referencia a la importancia de la relevancia personal, de esta manera, cuando un estudiante encuentra una importancia o relevancia personal en el contenido de estudio, el aprendizaje resulta más fácil (Tokuhama-Espinosa, 2010).

4.3. TEORÍA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL

Michael Halliday, lingüista inglés, desarrolla la Lingüística Sistemico Funcional (LSF), que es una teoría que se centra en el estudio del lenguaje dentro del contexto social (Herrero, 2012). Según la LSF el lenguaje es un recurso para la expresión de significado dentro de un contexto social, así, Halliday utiliza la expresión “Lenguaje como semiótica social” (Fontaine, 2017).

La LSF transformó la visión sobre el lenguaje (Fontaine, 2017). Hasta finales de la década de los años sesenta los métodos tradicionales de la enseñanza de la lengua extranjera enfatizaban la competencia gramatical como un elemento esencial. Durante esta época, los estudios sobre el lenguaje se centraron en el nivel gramatical. Al contrario, Halliday emprende el estudio del lenguaje desde una visión semiótico-social (Fontaine, 2017). Es decir, se pasa del énfasis en las estructuras gramaticales a la importancia de la expresión de significados en un contexto social.

4.3.1. Metafunciones

Acorde a la Lingüística Sistemico Funcional, la función es la forma en que los elementos lingüísticos se organizan para expresar un mensaje (Herrero,

2012). De esta forma, Halliday establece tres tipos de metafunciones, es decir, funciones más abstractas que están presentes en todos los usos del lenguaje, como una característica del proceso lingüístico social.

Metafunciones

Según la Lingüística Sistémico Funcional, a través de las metafunciones se expresan significados. Halliday distingue las siguientes metafunciones del lenguaje (Becker, 2002):

- **Experiencial:** se refiere a la representación de la relación entre el sujeto y el entorno. Esta metafunción expresa la experiencia del hablante y la interpretación de su entorno.
- **Interpersonal:** esta metafunción permite establecer las relaciones sociales. Expresa los roles sociales de los participantes en la comunicación. Además, esta metafunción refleja la actitud del hablante respecto a lo que dice y a quién se lo dice.
- **Textual:** se encarga de la organización del texto y organiza la cláusula como un mensaje. Esta metafunción permite crear las relaciones de cohesión entre las partes del texto.

De esta forma, según la LSF la lengua cumple tres funciones esenciales: una función para expresar la experiencia, otra función para establecer relaciones interpersonales, y otra función para organizar esta información.

4.3.2. Contexto de situación

Branislaw Malinowski es uno de los primeros investigadores en hacer referencia tanto al contexto de situación como al contexto de cultura (Coria,

2013). Malinowski explica que en cualquier clase de intercambio conversacional no sólo están presentes los componentes del entorno inmediato (contexto de situación), sino toda la historia cultural y las prácticas de los participantes, es decir, el contexto de cultura (Coria, 2013).

Halliday coincide también con la importancia del contexto de situación en el uso del lenguaje. Martínez Lirola (citado en Herrero, 2012) sostiene que “La mayor contribución del modelo de Halliday a la interpretación del contexto de situación ha consistido en proponer correlaciones sistemáticas entre la organización de la lengua y las características contextuales específicas”.

Según Halliday, los elementos del contexto de situación tienen una influencia en las elecciones lingüísticas del texto (Coria, 2013). Según Firth (citado en Coria 2013), la descripción de un contexto de situación ayuda a predecir el lenguaje que el hablante usará. Según la LSF el texto está determinado por el contexto de situación y por el contexto de cultura. Es decir, las elecciones que realizan las personas en la interacción con los demás están determinadas por el contexto de situación y el contexto de cultura.

Halliday identifica las siguientes características del texto (Herrero, 2012):

- Es una interacción lingüística.
- Representa una elección.
- Comprende una secuencia de palabras que funciona en conjunto.
- Comunica un significado.
- Puede ser escrito u oral (discurso).
- Tiene un potencial actualizado de significado (variedad de significados que las personas pueden expresar a través del lenguaje).

Halliday distingue tres componentes que están presentes en un contexto de situación (Herrero, 2012):

- **Campo:** se refiere al tipo de actividad que se lleva a cabo, o al asunto sobre el cual trata el discurso o el texto. Por ejemplo, temas generalizados como las actividades diarias o temas más complejos como actividades en el campo de la medicina o las leyes.
- **Tenor:** incluye los participantes dentro del acto comunicativo, el tipo de relación entre ellos (familiaridad), los roles discursivos (quién pregunta, quién responde), los propósitos de los participantes.
 Por ejemplo, una interacción entre dos investigadores será diferente a la conversación entre un profesor y su estudiante de pregrado. Por otro lado, la forma en que se habla con un mejor amigo difiere de la manera en que se habla con el jefe.
- **Medio:** se refiere a la organización del texto, y al medio o canal que se utiliza para llevar a cabo el intercambio. El medio de comunicación puede ser oral u escrito, presencial o a distancia. Por ejemplo, no es lo mismo escribir una carta que realizar una llamada telefónica.

Ejemplos de contextos de situación

Contexto 1

Campo: conversación sobre una cirugía, en el hospital.

Tenor: médico tratante y paciente. Relación doctor-paciente (poca familiaridad). El paciente pregunta y el médico responde. El paciente requiere tener información sobre su cirugía. El doctor quiere asegurarse que toda la información quede clara para el paciente.

Medio: registro formal, conversación presencial, lenguaje oral con apoyo visual.

Contexto 2

Campo: Averiguación sobre los requisitos para obtener la licencia de conducir, por medio de la oficina pública encargada.

Tenor: cliente y empleado público. Relación cliente- servidor público (no familiaridad). El cliente pregunta y el médico da la información requerida. El cliente necesita saber los requisitos; el empleado público se asegura de dar toda la información requerida.

Medio: registro formal, conversación por teléfono (no visual), lenguaje oral.

4.3.3. Registros

La LSF sostiene que en un acto comunicativo el hablante utiliza un lenguaje según el contexto de situación en el que se encuentra (Herrero, 2012). Según esta teoría, los registros surgen a partir del contexto de situación en que se utiliza el lenguaje. Así, por ejemplo, no es lo mismo hablar con el jefe que con el médico, o con un mejor amigo. De esta forma, el registro puede ser formal o informal.

El registro lingüístico depende de las siguientes variables:

- La formalidad de la situación comunicativa.
- El canal comunicativo que se utiliza para transmitir el mensaje.

La formalidad de la situación comunicativa

Se identifican dos tipos de situaciones comunicativas:

- **Formal:** este tipo de situación requiere un uso cuidadoso del idioma. Se utilizan los registros estándar y profesional, es decir, los registros formales. Los registros formales comprenden la selección de recursos lingüísticos adecuados, es decir, el uso del lenguaje de manera apropiada o correcta.

Registro estándar: esta clase de registro sigue las reglas que permiten utilizar la lengua de manera correcta. Se lo utiliza en el entorno laboral y en los medios de comunicación.

Registro profesional: se caracteriza por una riqueza léxica, sintaxis ordenada, pronunciación y ortografía correctas. Este registro se utiliza en textos literarios, científicos o técnicos.

- **Informal:** esta clase de situación permite un uso menos elaborado del idioma. Se utiliza el registro coloquial, es decir, un registro informal. El registro informal se utiliza en la interacción familiar o entre amigos, y en las acciones cotidianas.

Registro coloquial: se caracteriza por el uso de estructuras simples, la expresividad del emisor (uso de exclamaciones, interjecciones), uso de muletillas, y la importancia del lenguaje corporal.

El registro lingüístico informal incluye el lenguaje vulgar, que se caracteriza por un uso incorrecto de la lengua y pobreza léxica.

El canal comunicativo puede ser oral u escrito:

- **Oral:** corresponde a los mensajes que utilizan la voz. Este canal comunicativo emplea registros menos formales que los escritos. El registro puede variar, sin embargo, dependiendo de la formalidad de la situación.

Conversación informal: Se refiere a la comunicación entre amigos y familiares. En estos casos el intercambio de mensajes es ampliamente bidireccional o multidireccional.

Conferencia o discurso: en este caso el emisor se dirige a una audiencia, y el registro suele ser formal.

- **Escrito:** se refiere a los mensajes que se transmiten de forma escrita. Antes del surgimiento de las tecnologías de la comunicación, el canal escrito se caracterizaba en gran medida por el uso de un registro más formal. El surgimiento de la mensajería electrónica, especialmente a través de dispositivos móviles, ha contribuido al uso extensivo de registros informales.

4.3.4. Relación entre el contexto de situación y los patrones léxico-gramaticales

Por otro lado, Halliday hace referencia al hecho de que cada una de las variables del contexto de situación se relaciona con los significados que el lenguaje construye: experienciales, interpersonales y textuales; y a su vez, cada una de estas metafunciones se relaciona con patrones léxico-gramaticales, que son los sistemas de: transitividad, modo y tema (Coria, 2013).

De esta forma, según Halliday la relación se expresa de la siguiente manera:

Tabla 3. Relación entre el contexto de situación, las metafunciones y los patrones léxico-gramaticales

Componentes del contexto de situación	Metafunciones del lenguaje	Patrones léxico-gramaticales
Campo	Significados experienciales	Transitividad
Tenor	Significados interpersonales	Modo
Medio	Significados Textuales	Tema

Fuente: (Herrero, 2012), de Eggins & Martin.
Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

En el campo se incluye el significado experiencial, dado que el campo hace referencia al contenido del texto. Los significados experienciales se realizan por medio de patrones gramaticales del sistema de transitividad, que conlleva una cohesión léxica (procesos, participantes y circunstancias). Se incluye además las relaciones de las cláusulas a través de conectores lógico - semánticos para que ese contenido tenga cohesión (Herrero, 2012).

Procesos, participantes y circunstancias

Según Halliday, las personas percibimos los distintos cambios del entorno y lo expresamos a través del lenguaje. Los ‘acontecimientos’ o ‘sucesos’ constituyen el elemento esencial dentro de la percepción de la experiencia del entorno. Estos acontecimientos se organizan en la gramática de la cláusula a través del sistema de transitividad.

La experiencia se encuentra conformada por eventos (acciones), participantes, y circunstancias (dónde, cómo, cuándo, por qué, etc.).

De esta forma, la cláusula incluye:

- Un proceso que se desarrolla en el tiempo.
- Los participantes que forman parte del proceso.

- Circunstancias que se asocian con el proceso.

La disposición de proceso + participantes constituye el aspecto experiencial de la cláusula. El sistema de transitividad se refleja en el esquema sintáctico SVO que representa el esquema semántico agente + proceso + paciente. Dentro de esta configuración, el proceso es el elemento central, mientras que los participantes están próximos al centro debido a que están directamente involucrados en el proceso, es decir, lo hacen posible o son afectados por él. Las “circunstancias” son un elemento opcional mientras que los “participantes” son un factor inherente al proceso.

Conectores lógico semánticos

El lenguaje tiene la función de crear mensajes coherentes. Así, por ejemplo, para que el texto o discurso mantenga una organización lógica, se utilizan ciertos elementos lingüísticos como las conjunciones.

Se describen a continuación los distintos tipos de conectores lógico-semánticos:

- **Aditivos:** indica que el enunciado siguiente va a aportar nueva información, que puede ser equivalente o más importante que el anterior.
- **Ordenadores:** indican las diferentes partes del texto.
- **Opositivos:** el enunciado siguiente opone ideas del enunciado anterior o modifica la argumentación.
- **Causativos:** uno de los enunciados es causa del otro. Comprende enunciados dependientes.

- **Comparativos:** realizan una comparación entre los enunciados. La comparación puede ser positiva o negativa.
- **Reformulativos:** el enunciado siguiente reproduce de otra manera lo que se ha expresado en un enunciado anterior.
- **Temporales:** señalan relaciones temporales de los enunciados o entre los enunciados.
- **Espaciales:** señalan relaciones espaciales de los enunciados o entre los enunciados.

Tabla 4. Conectores lógico- semánticos

Relación semántica	Conectores
Aditivos	Más aún, incluso, asimismo, también, tampoco, además
Ordenadores	En primer lugar, para comenzar, inicialmente, en principio, por otra parte, a continuación, después, con respecto a, finalmente, en fin, por último, en suma.
Opositivos	no obstante, por el contrario, sin embargo, en todo caso, en contraste, por otra parte, pero.
Causativos	porque, debido a que, dado que, puesto que, así pues, por eso, por ello, a causa de esto, en consecuencia, por consiguiente, por esta razón, por lo tanto.
Comparativos	del mismo modo, igualmente, de modo similar, contrariamente, en cambio.
Reformulativos	es decir, en otras palabras, en resumen, en suma, en otras palabras, en breve, en síntesis, por ejemplo, así, particularmente, específicamente, para ilustrar, es decir.
Temporales	antes, al principio, al comienzo, previamente, inicialmente, en este instante, al mismo tiempo, mientras tanto, a la vez, actualmente, a medida que, luego, después, posteriormente, después de.
Espaciales	al lado, arriba, abajo, en el medio, en el fondo, junto a, por debajo de, aquí, allí.

Fuente:

https://programadeescritura.uniandes.edu.co/images/Recursos/conectores/Guia_conectores_201202.pdf

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

En el tenor se integra el significado interpersonal, dado que el tenor se refiere a los roles discursivos de los participantes. Los significados

interpersonales se realizan por medio de patrones gramaticales del sistema de modo, que conlleva las funciones discursivas (quién pregunta, quién responde) y las clases de oraciones según la actitud del hablante (Herrero, 2012). Se incluyen además las funciones del lenguaje según los propósitos de los hablantes.

Clases de oraciones según la actitud del hablante

A través de la comunicación, sea escrita o verbal, se expresan no sólo ideas sino la actitud ante lo que decimos. De esta forma, una misma idea se puede presentar de formas distintas, por ejemplo, de forma enunciativa o dubitativa; de forma imperativa o desiderativa. Unas veces informamos algo, otras veces deseamos saber algo y preguntamos, o damos una orden, o nos asombramos de algo. Por otro lado, la respuesta puede ser positiva o negativa, junto con la seguridad con que se afirma o se niega algo, o la entonación del discurso.

Las oraciones se dividen en distintas clases según la actitud del hablante:

- **Oraciones enunciativas:** cuando se informa de un hecho, una idea o un pensamiento al que el hablante atribuye una realidad objetiva. El hecho puede ser afirmativo o negativo. Este tipo de oraciones se pronuncian con una entonación enunciativa y el verbo se usa en modo indicativo. Ejemplo: El lunes empiezan las vacaciones. El lunes no empiezan las vacaciones.
- **Oraciones interrogativas:** cuando deseamos saber algo y preguntamos. se pronuncian con entonación interrogativa y se utilizan signos de interrogación. Por ejemplo: ¿El lunes empiezan las vacaciones?

- **Oraciones exhortativas o imperativas:** cuando expresamos una orden, un mandato, una prohibición, un ruego o un consejo. Se utiliza el verbo en imperativo, si la oración es afirmativa; o en subjuntivo, si la oración es negativa. Por ejemplo: El lunes, empiezan las vacaciones (no antes). Entren en silencio. No escuches lo que hablen de ti.
- **Oraciones exclamativas:** cuando nos asombramos de algo. En este tipo de oraciones se expresan emociones como: alegría, miedo, ira, asombro o fastidio. Se utilizan signos de admiración y se pronuncian con entonación exclamativa. Por ejemplo: ¡El lunes empiezan las vacaciones!
- **Oraciones desiderativas:** cuando expresamos un deseo. Se puede expresar también con entonación exclamativa y el verbo se utiliza en subjuntivo.
Por ejemplo: Espero que puedas venir a mi cumpleaños. ¡Que tengas suerte!
- **Oraciones dubitativas:** cuando expresamos duda. Estas oraciones utilizan adverbios y expresiones adverbiales como tal vez, acaso, quizá etc., que preceden a un verbo en modo subjuntivo o en indicativo. Por ejemplo: Tal vez asista al concierto.

Funciones del lenguaje

La teoría de las funciones del lenguaje que Halliday desarrolló complementa la perspectiva comunicativa de la lengua del enfoque de enseñanza comunicativo “Communicative Language Teaching” (Richards, 2001). Ambas perspectivas se refieren a una visión comunicativa del lenguaje, donde este cumple la función de expresar significados. Es decir, se trata de una concepción funcional de la lengua, que implica un énfasis en lo que los

hablantes pueden hacer por medio de ella, es decir, existe un propósito comunicativo. De esta forma, Halliday distingue siete funciones básicas del lenguaje:

Tabla 5. Funciones básicas del lenguaje

	Función	Ejemplo
Instrumental	Expresar necesidades básicas: “quiero”.	Deseo jugo.
Reguladora	Dirigir el comportamiento de otros: “haz lo que te digo”.	Vete de aquí.
Interactiva	Relacionarse con los demás: “yo y tu”.	Te amo abuela.
Personal	Expresar opiniones, sentimientos e identidad: “aquí estoy”.	Me siento triste.
Heurística	Aprender sobre el ambiente, explorar, indagar: “dime por qué”	¿Por qué hay cuatro estaciones?
Imaginativa	Inventar información, crear un ambiente imaginario, formar nuevas ideas: “imaginemos”	Había un reino de hadas que podían volar.
Informativa	Comunicar información o hechos: “tengo algo para decirte”	Se llegó a un acuerdo de paz para parar la guerra.

Fuente: (Richards, *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2001)

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

En el medio se involucra el significado textual, debido a que se relaciona con la organización del texto según el canal hablado o escrito (Herrero, 2012). Los significados textuales se crean por medio de patrones gramaticales del sistema de tema.

El tema constituye el punto de partida del mensaje y es de lo que trata el texto o discurso. Mientras que el rema es la parte que contribuye a desarrollar el tema, es decir, es el resto del mensaje, la información nueva que se va añadiendo al tema. Según el principio de relación temática, las ideas que se presentan en el texto o en el discurso deben tener una relación con el tema que se está tratando. De esta forma, se establece una coherencia del texto.

Tabla 6. Ejemplo de tema y rema en un texto.

Texto	Tema	Rema
Las flores son hermosas en verano. Tengo varias clases de flores hermosas en mi jardín, como rosas, margaritas y girasoles.	Las flores del jardín.	Características Clases

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

4.4. TEORÍA HUMANISTA: COGNICIÓN + EMOCIÓN

4.4.1. El aprendizaje significativo según la Teoría Humanista

El enfoque humanista en el campo de la educación se basa en el trabajo de Carl Rogers, psicólogo humanista de origen estadounidense. Rogers desarrolló el concepto de “Enfoque centrado en la persona”, cuyo objetivo es facilitar la tendencia de desarrollo personal y de satisfacción que posee el ser humano, por medio de la empatía y la aceptación incondicional en la relación entre el paciente y el terapeuta. Rogers consideró que este enfoque donde la persona tiene un papel central podía aplicarse en varios campos, incluido el de la educación. De esta forma, una educación humanística (Humanistic education) promueve un aprendizaje donde el estudiante es el centro.

La Teoría Humanista considera al estudiante como una persona que posee no sólo un aspecto cognitivo, sino además un aspecto emocional, es decir, la educación involucra a la persona integral “Whole person” (Patterson, 1977). Según esta teoría, el objetivo de la educación incluye el crecimiento personal, el desarrollo de la creatividad y la autonomía del estudiante (Patterson, 1977).

La consideración de la persona como un ser integral es parte esencial del concepto de aprendizaje significativo desarrollado por la Teoría Humanista. El aprendizaje significativo involucra a la persona integral, combina el factor

cognitivo, afectivo y experiencial (Patterson, 1977). Es decir, el aprendizaje significativo no separa la mente de la emoción.

La educación con enfoque humanista identifica dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje memorístico y el aprendizaje significativo. Por un lado, el aprendizaje memorístico resulta más difícil y no es duradero debido a que el contenido académico no involucra un significado personal para el estudiante, se trata de un aprendizaje que ocurre “del cuello para arriba”; mientras que el aprendizaje significativo puede ser retenido con mayor facilidad debido a que incluye un significado o relevancia personal para el estudiante (Patterson, 1977).

Según esta teoría, el aprendizaje significativo considera al estudiante como una persona integral, e involucra por consiguiente, tanto el factor cognitivo como el emocional dentro del proceso de aprendizaje. La importancia de la integración del factor afectivo en el aprendizaje se debe a que este elemento involucra el significado o relevancia personal que le da el estudiante al contenido académico; y según esta teoría, “Una persona aprende significativamente únicamente aquellas cosas que son percibidas como parte del mantenimiento o mejora de sí mismo” (Patterson, 1977). Es decir, el estudiante aprende cuando encuentra su propia relevancia personal.

Cabe señalar que en el campo de la neurociencia, el aprendizaje significativo incluye también el factor cognitivo y emocional del aprendiz. El factor afectivo es responsable del establecimiento de la relevancia personal. El sistema límbico, llamado también cerebro emocional, ejerce la función de filtración e interpretación de la información sensorial entrante y establece el

significado o relevancia personal (Alsop, 2005). El aprendizaje significativo ocurre cuando se crea una conexión emocional con el contenido académico, y esta conexión resulta de la relevancia personal que el estudiante encuentra en el contenido de estudio, sostiene Yang (citado en Lahey, 2016).

Según Rogers, el aprendizaje significativo ocurre cuando se cumplen las siguientes condiciones:

- Cuando el estudiante percibe el contenido académico como relevante para sus propias necesidades y propósitos. Se expone el caso de dos estudiantes que poseen un nivel similar de habilidad, pero que aprenden contenidos diferentes y en diferentes cantidades dependiendo de su percepción del material de estudio como relevante para sus necesidades y propósitos (Patterson, 1977).
- Cuando el estudiante tiene una participación activa en el aprendizaje, es decir, cuando “aprende haciendo”. La experiencia del estudiante en actividades que conllevan problemas prácticos o reales promueve el aprendizaje, y fomenta su participación en actividades que son significativas o relevantes para ellos (Patterson, 1977).
- Cuando el estudiante participa responsablemente en su proceso de aprendizaje, a través del establecimiento de sus propios objetivos, la búsqueda de los recursos, y el establecimiento de su propio plan de acción (Patterson, 1977). En otras palabras, los estudiantes tienen capacidad de decisión sobre lo que van a aprender y la forma en que lo harán; además de la evaluación de su propio aprendizaje.

La Teoría Humanista sostiene que el aprendizaje significativo es un aprendizaje experiencial. Una de las formas para promover en el aula un aprendizaje experiencial es la simulación (Patterson, 1977). Esta actividad se centra en la representación de una situación de la vida real, que puede ser en el ámbito familiar, escolar, del país o del mundo. En este tipo de actividad los estudiantes tienen una participación activa durante el proceso a través de la toma de decisiones.

El aprendizaje significativo implica entonces la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje, es decir, un aprendizaje centrado en el estudiante.

4.4.2. La Teoría Humanista y el aprendizaje centrado en el estudiante

El aprendizaje centrado en el estudiante implica una instrucción donde el aprendiz es el centro o protagonista. El enfoque humanista promueve este tipo de aprendizaje que resalta la importancia de ayudar al estudiante a alcanzar su autonomía, la cual conlleva la responsabilidad del aprendiz en su proceso de aprendizaje.

Según la Teoría Humanista, “Una persona no puede enseñar a otra directamente; solo puede facilitar su aprendizaje”, esto debido a que “el ser humano es parte de un entorno de experiencias que cambia constantemente, dónde él es el centro y reacciona en base a su percepción y experiencia” (Patterson, 1977). Se añade además que “Una persona aprende significativamente únicamente aquellas cosas que son percibidas como parte del mantenimiento o mejora de sí mismo”. Por consiguiente, la relevancia personal del estudiante es un factor esencial para el aprendizaje. Es decir,

resulta necesario que el material y el contenido de aprendizaje se relacione con la experiencia del estudiante.

El aprendizaje que conlleva un descubrimiento por sí mismo (self-discovered learning) se refiere a la asimilación del conocimiento de forma personal por medio de la experiencia, y por lo tanto puede tener una influencia en el comportamiento de la persona que lo lleva a cabo. Consecuentemente, el único aprendizaje que puede influenciar considerablemente el comportamiento es aquel que involucra el descubrimiento del conocimiento por sí mismo (Patterson, 1977).

El aprendizaje centrado en el estudiante implica la consideración de la persona como fuente de recursos, es decir, los recursos se encuentran dentro de la persona (Patterson, 1977). Los recursos dentro del aula no sólo incluyen los libros, películas, audios y artículos, sino también los recursos humanos, las personas que pueden contribuir con conocimiento. El maestro constituye una fuente de recursos para los estudiantes, sin embargo, no impone su conocimiento a los aprendices a través de conferencias sino que lo ofrece cuando los aprendices lo necesitan (Patterson, 1977). El papel facilitador del maestro implica el descubrimiento, la obtención y la provisión de recursos que se ajustan a las necesidades de los estudiantes (Patterson, 1977). Los aprendices tienen la oportunidad de escoger aquellos recursos que son relevantes para sus necesidades. Por otro lado, es esencial que el maestro tome en cuenta el conocimiento y recursos que poseen los estudiantes, y que contribuyen a su proceso de aprendizaje.

4.4.3. Relación del maestro con los estudiantes

En el enfoque humanista, los maestros se convierten en facilitadores dentro del proceso de aprendizaje. Rogers sugiere ciertas actitudes del maestro en la relación con los estudiantes, como condiciones para facilitar el aprendizaje significativo. Estas actitudes no constituyen un método o una técnica, sino una expresión de sí mismo como persona.

Según la Teoría Humanista un ambiente de clase donde se provee al estudiante comprensión, aceptación y apoyo, elimina o disminuye el temor hacia el aprendizaje, y permite que el estudiante tome riesgos y experimente éxito. Por el contrario, en un ambiente de clase donde el estudiante siente ridículo o presión, se aumenta su resistencia hacia el aprendizaje (Patterson, 1977).

Rogers identifica las siguientes actitudes del maestro:

- **Autenticidad:** la autenticidad no significa que el maestro tiene la libertad de descargar emociones no placenteras hacia los estudiantes, como por ejemplo, una explosión de ira contenida puede ser perjudicial para los estudiantes. Un maestro facilitador no es impaciente, no se irrita fácilmente, ni es autoritario o controlador. La autenticidad se refiere a actitudes de respeto, comprensión y amabilidad. Ser auténtico implica que el maestro no debe simular que tiene todas las respuestas, que sabe todo, o que es perfecto (Patterson, 1977).
- **Valoración y respeto:** se refiere a que el maestro considera al estudiante como un ser humano que tiene un valor en sí mismo, como un individuo único, y como una persona digna de respeto. Esta actitud del maestro se

manifiesta en la escucha atenta y respuesta hacia sus estudiantes. Una escucha auténtica implica prestar atención, tratar de comprender y mostrar interés hacia lo que el estudiante expresa. El maestro considera los pensamientos y sentimientos de los estudiantes como dignos de ser expresados y escuchados (Patterson, 1977).

- El estudiante debe sentir libertad para expresar sus pensamientos, ideas y sentimientos sin temor a equivocarse o a ser criticado negativamente; de esta forma, se facilita el aprendizaje (Patterson, 1977). Por otro lado, una escucha real implica una respuesta, la cual confirma que el maestro ha prestado atención a lo que el estudiante ha expresado. A través de esta escucha y respuesta, el maestro muestra respeto y valoración hacia los estudiantes (Patterson, 1977).
- **Empatía:** implica la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona y tratar de mirar una situación particular desde la perspectiva de esta persona.

Rogers sostiene que cuando el maestro mantiene una relación con los estudiantes donde existe autenticidad, valoración y respeto, y empatía; se contribuye a que los estudiantes tengan una mayor confianza en sí mismo y una mayor autonomía. Además, se fomenta una mayor comprensión y aceptación hacia los demás.

4.4.4. Enfoque humanista en la enseñanza de la lengua extranjera (Humanistic Language Teaching HLT)

En la década de los años setenta, el enfoque humanista dentro del campo de la educación tuvo una influencia en la enseñanza de la lengua extranjera (Arnold, 2011). Stevick, Moskowitz y Rinvoluceri son representantes destacados dentro del movimiento de la Enseñanza de la Lengua Extranjera con enfoque humanista (Humanistic Language Teaching HLT). Estos educadores consideran de vital importancia la integración del conocimiento del estudiante como un individuo y del aspecto emocional dentro del aprendizaje de la lengua extranjera (Arnold, 2011). Al hablar de enfoque humanista en la enseñanza de la lengua extranjera se hace referencia a la integración del elemento emocional en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Arnold (2011) identifica los principios afectivos que caracterizan a los enfoques de enseñanza del idioma inglés que se basan en el enfoque humanista:

- El aprendizaje de lengua extranjera debería ocurrir en un ambiente con un bajo nivel de ansiedad.
- Las actividades de clase deberían incluir oportunidades de éxito para los estudiantes con el propósito de incrementar su confianza en sí mismo.
- El aprendizaje debería ser considerado de forma holística: aspecto cognitivo, emocional y físico.
- El aprendizaje de la lengua extranjera debería incluir experiencias de relevancia personal.

- Se debería hacer uso del conocimiento y recursos que posee el aprendiz
- Se debe apoyar la autonomía.

(pág. 2)

Arnold explica también aquello que implica una enseñanza de la lengua extranjera con un enfoque humanista. Esto lo hace con el objetivo de aclarar que la incorporación de la perspectiva humanista no significa dejar de lado los objetivos de aprendizaje y los elementos gramaticales propios del idioma, sino que conlleva una consideración del estudiante como un individuo y como centro de su proceso de aprendizaje.

Rinvolucri (citado en Arnold, 2011) sugiere el manejo de la gramática de una forma que permita a los estudiantes centrarse en la expresión de ideas sobre sí mismo y sobre los demás. Es decir, promover un aprendizaje que sea personalmente relevante para el aprendiz. Arnold explica que la variedad de estudiantes en el aula implica que el maestro no puede asumir que un tema, incluso uno popular, será interesante y significativo para todos los aprendices.

Ante esta situación, Arnold (1999) manifiesta que:

Es justamente esta realidad la que provee una fuerte justificación para la enseñanza de la lengua extranjera con un enfoque humanista (HLT). Posiblemente el único tema que es de interés para todos los estudiantes en todos los lados es aquel que HLT propone incluirlo en ocasiones como parte de las actividades de clase: uno mismo (oneself).

Arnold señala que el concepto de “uno mismo” (self), es reconocido también en el campo de la neurociencia, y menciona que los estudios del cerebro humano muestran que “el aprendizaje se optimiza cuando se involucra al significado personal”. “El significado personal se refiere a las actividades que

se conectan con la experiencia del estudiante y con sus emociones, los cuales son dos elementos esenciales en el enfoque humanista”, sostiene Arnold. Además, Brumfit (citado en Arnold, 1999), quien manifiesta que “Sólo cuando se transmiten mensajes que son significativos para las personas habrá un involucramiento total con el código lingüístico”. Caine (citado en Arnold, 1999) sostiene que el establecimiento de significado personal se relaciona con una motivación intrínseca, que conduce al aprendizaje.

Por otro lado, Immordino Yang (citado en Lahey, 2016) también hace referencia a aquellos aspectos que son de importancia para la persona, y sostiene que “Es neurobiológicamente imposible pensar a profundidad sobre las cosas que no son de nuestra importancia”. Sus investigaciones han permitido llegar a la conclusión de que “Los estudiantes aprenden mejor cuando se involucran emocionalmente con un material que tiene relevancia personal para ellos”. Según Yang (citado en Lahey, 2016), “cuando los estudiantes están emocionalmente involucrados en el aprendizaje, se observan activaciones en toda la corteza cerebral, en áreas relacionadas con la cognición, la memoria, y la creación de significado”.

Según Nancy McClure (2012) de Fairmont State University, “La aplicación de un conocimiento nuevo, especialmente en situaciones relevantes y significativas donde el impacto de la actividad es visible y tangible, es tal vez la forma más poderosa para demostrar la importancia del contenido de una materia”. McClure sostiene además que la utilidad de la información es el factor que motiva a la mayoría de aprendices. Por otro lado, Reeve (2010) sostiene que “Los acontecimientos vitales que dirigen nuestra atención incluyen aquellos que implican nuestras necesidades o bienestar”.

Factores individuales y relacionales

Stevick (citado en Arnold, 2011) explica la relación entre la emoción y el aprendizaje de la lengua extranjera de la siguiente manera: “El éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos, y más en lo que ocurre dentro y entre las personas en el aula”. Arnold (2011) explica que los términos “dentro” y “entre” se refieren a la emoción. Arnold explica que los factores individuales o de personalidad incluyen la autoestima, la ansiedad, la motivación y los estilos de aprendizaje. Por otro lado, se encuentra el factor de relación, que se desarrolla en el aula entre los estudiantes o entre el maestro y los estudiantes.

La asociación entre la emoción y el aprendizaje puede ocurrir en cualquier contexto académico, sin embargo, “en el aprendizaje de la lengua extranjera esto es especialmente crucial dado que nuestra auto imagen (self image) es más vulnerable cuando no tenemos dominio de nuestro medio de expresión: el lenguaje”, sostiene Arnold (2011).

Factores individuales

Estilos de aprendizaje: el tema de la diversidad dentro del aula, desde la perspectiva humanista, implica la consideración de los estudiantes como individuos y la importancia de la actitud del maestro. Arnold (2011) recalca la diferencia entre abordar la diversidad como una separación entre estudiantes buenos y malos; y hacerlo desde una perspectiva humanista que permite considerar la diversidad como la existencia de distintos estilos de aprendizaje. De esta forma, el maestro puede reconocer que hay estudiantes que aprenden mejor a través de apoyo visual, mientras que otros tienen una preferencia

auditiva o cenestésica. “Si el maestro varía las actividades de clase para tomar en cuenta los distintos estilos de aprendizaje, puede facilitar a todos sus estudiantes una oportunidad de éxito a través de formas que son más fáciles para ellos”, afirma Arnold (2011).

Motivación: cuando el maestro brinda a sus estudiantes la posibilidad de elección, contribuye a la motivación de los aprendices y también reconoce la diversidad dentro del aula (Arnold, 2011). Por el contrario, cuando el maestro impone al estudiante la realización de cierta tarea, se reduce la autonomía del aprendiz y, en consecuencia, su motivación intrínseca (Arnold, 2011). Arnold sugiere la integración de actividades como la realización de proyectos grupales y trabajo cooperativo que requieren distintos tipos de destrezas y permiten a los estudiantes desarrollar sus propios recursos de aprendizaje; o la posibilidad de variedad de opciones en las tareas escolares.

Autoestima: las creencias negativas que puede tener el estudiante sobre sí mismo pueden limitar considerablemente su desempeño académico (Arnold, 2011). Cuando un estudiante tiene un bajo auto concepto, le resulta más difícil concentrarse en la tarea dado que “pueden con frecuencia dividir su atención entre el aprendizaje y la preocupación sobre su valor o habilidad”, sostiene Arnold (2011). Y añade además que en esta situación el estudiante siente emociones no placenteras, las cuales hacen que el aprendizaje sea menos agradable. Ante esta situación, Arnold (2011) sugiere que “la experiencia de logro real usando la lengua meta en una comunicación significativa es la forma más segura hacia la autoestima”.

En relación a la autoestima, Arnold (2011) afirma que:

Existe una relación directa y recíproca entre la competencia y la autoestima en el aprendizaje de la lengua extranjera. El desarrollo de un mayor nivel de competencia conduce a un mayor grado de confianza en sí mismo; y la confianza en sí mismo, facilita la adquisición de un mayor nivel de competencia.

Ansiedad: la ansiedad ante la lengua extranjera incluye la emoción del temor, además de ciertos niveles de tensión, nerviosismo, preocupación y aprensión (Spielberg, en Zheng, 2008). Según Peter MacIntyre y Jean-Marc Dewaele (2014), la investigación en el campo del aprendizaje del segundo idioma se ha centrado principalmente en la emoción de la ansiedad.

La ansiedad provoca nerviosismo y temor en el estudiante, y por consiguiente, se produce un bajo desempeño; y esto a su vez crea más ansiedad y un desempeño aún peor, explica Arnold. Añade además, que el temor y el nerviosismo se relacionan con la preocupación, la cual consume la energía que debería usarse para el procesamiento cognitivo, es decir, es un factor distractor que dificulta la atención en la tarea.

Factores de relación: se refiere al hecho de que los estudiantes aprenden mejor cuando se encuentran en un ambiente de clase que es estimulante y no provoca amenaza, explica Arnold. El factor de relación es de vital importancia en el aprendizaje de la lengua extranjera, dada la interacción comunicativa inherente a esta disciplina (Arnold). Este factor incluye además la relación entre el maestro y sus estudiantes. Arnold hace referencia al reconocimiento de los estudiantes como individuos valiosos, el cual tiene un impacto positivo en el aprendizaje. Se destacan ciertas conductas del maestro que se relacionan con este aprecio de los estudiantes, entre estas, una retroalimentación positiva; una escucha atenta; interés en contestar preguntas;

la verificación de la comprensión; y la transmisión de confianza en los estudiantes.

5. PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS BASADAS EN EL FACTOR EMOCIONAL DEL APRENDIZAJE

5.1. ÉNFASIS EN LA COMPRENSIÓN DEL MENSAJE

5.1.1. Resumen de las teorías que sustentan esta estrategia

Según la hipótesis del input de Krashen, una de las condiciones para lograr la adquisición es la capacidad de comprender un caudal lingüístico que contiene estructuras lingüísticas ligeramente superiores al nivel de competencia actual. Esta comprensión se refiere a que los estudiantes se centran en el significado y no en la forma del mensaje. La comprensión del mensaje hace referencia a la capacidad de los estudiantes para reconocer o identificar la idea principal del caudal lingüístico que reciben, a pesar de no comprender todo el vocabulario y estructuras gramaticales que incluye este caudal lingüístico. En otras palabras, cuando los estudiantes tienen la capacidad de comprender el mensaje del texto que leen o del discurso que escuchan, se fomenta la adquisición de la segunda lengua.

Krashen afirma que el caudal lingüístico que reciben los estudiantes debe ser comprensible, dado que si los estudiantes no comprenden el mensaje, no ocurrirá la adquisición. Por consiguiente, es necesario que el maestro provea a los estudiantes con un caudal lingüístico comprensible, que enfatiza la comprensión del mensaje. De esta manera, se contribuye a que el filtro afectivo de los estudiantes tenga un nivel bajo. Si el tema que se trata es

comprensible, y además, es interesante, se contribuye a la reducción del filtro afectivo, y consecuentemente, se favorece la adquisición.

Según la hipótesis del Filtro Afectivo, la ansiedad, la motivación y la confianza en uno mismo son variables afectivas que pueden influir en el proceso de adquisición. Esta influencia actúa como un filtro que posibilita o dificulta la entrada del caudal lingüístico que los estudiantes reciben. La hipótesis del Filtro Afectivo sostiene que un bajo nivel de ansiedad, confianza en sí mismo, y un nivel alto de motivación, contribuyen a la adquisición del idioma.

Es posible que los estudiantes comprendan el mensaje del caudal lingüístico que reciben (input) debido a que no sólo se utiliza la competencia lingüística (factor lingüístico), sino además información extra lingüística (factor extralingüístico) como el “conocimiento que poseen los estudiantes sobre el mundo”.

Además de la teoría de Krashen, otras dos teorías previamente explicadas en el marco teórico del presente trabajo de tesis también se asocian con la propuesta de esta estrategia: la Teoría del Humanismo y la Teoría de Flujo. Se explicarán estos aspectos en los subcapítulos correspondientes: ‘Activación de conocimiento previo’ y ‘Suministro de input simplificado’.

5.1.2. Objetivo de la estrategia

Facilitar la comprensión del mensaje del caudal lingüístico que reciben los estudiantes a través de la activación de conocimiento previo y de un input simplificado, para contribuir a un filtro afectivo bajo y favorecer la adquisición del idioma inglés.

Factores que facilitan la comprensión del mensaje

El maestro puede dar el soporte necesario a sus estudiantes para lograr la comprensión del mensaje del caudal lingüístico a través del factor extralingüístico (activación de conocimiento previo), y del factor lingüístico (input simplificado). En primer lugar, se plantean las actividades que contribuyen a activar el conocimiento previo del estudiante sobre el tema general de la lección y sobre la información proporcionada por el contexto. Posteriormente, se plantean las actividades que conllevan el aspecto lingüístico y que contribuyen a proveer un caudal lingüístico comprensible.

5.1.3. Activación de conocimiento previo (Factor extralingüístico)

Krashen sostiene la importancia de la utilización del factor extralingüístico, es decir, el “conocimiento que poseen los estudiantes sobre el mundo” para facilitar la comprensión del mensaje del caudal lingüístico que reciben. Como se explicó previamente, es necesario que los estudiantes comprendan el mensaje que conlleva el caudal lingüístico para que se lleve a cabo la adquisición del idioma. Un caudal lingüístico comprensible contribuye a que el filtro afectivo de los estudiantes mantenga un nivel bajo, es decir, que los estudiantes experimenten menor ansiedad; y de esta manera, se facilite la adquisición del idioma inglés.

Es necesario entonces que el maestro active el conocimiento previo que poseen los estudiantes para facilitar la comprensión del caudal lingüístico que reciben. La activación del conocimiento implica tanto el conocimiento general que tienen los estudiantes sobre un tema, como las experiencias personales que se tienen en relación a éste. La aplicación del conocimiento

previo se refiere a la utilización de lo que ya se conoce para comprender algo nuevo. De esta forma, la activación de conocimiento previo mejora la comprensión del nuevo aprendizaje. Cuando los estudiantes asocian el conocimiento y experiencias previas que poseen con el texto que están leyendo o con el discurso que están escuchando, su comprensión mejora.

Además de la teoría de Krashen sobre la importancia del conocimiento previo de los estudiantes sobre el mundo; la Teoría del Humanismo también hace referencia a la utilización de los recursos internos y experiencias de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La utilización de estos recursos permite crear un significado o relevancia personal del contenido académico para los estudiantes, y consecuentemente, el fomento de la emoción del interés hacia el aprendizaje.

El enfoque humanista en el campo de la educación, propuesto por Rogers, enfatiza un aprendizaje centrado en el estudiante, en lugar de un aprendizaje pasivo donde únicamente el maestro transfiere información. Según esta teoría, los recursos no están sólo en los libros, sino en el interior de los estudiantes. Además, la experiencia de los estudiantes constituye un factor esencial en el aprendizaje. “Una persona no puede enseñar a otra directamente; solo puede facilitar su aprendizaje”, sostiene Rogers. Esto se debe a que el ser humano es parte de un entorno de experiencias que cambia constantemente, dónde él es el centro y reacciona en base a su percepción y experiencia, explica Rogers.

Actividades

Las actividades de activación de conocimiento previo poseen las siguientes características:

- Se las puede realizar de forma oral o escrita; y se las lleva a cabo en forma grupal, en parejas o de manera individual. De esta forma, el maestro toma en consideración los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes y brinda el soporte necesario en el desarrollo de la actividad hasta que los aprendices puedan realizarlo de manera autónoma.
- Pueden incluir organizadores gráficos: permiten expresar de forma gráfica los pensamientos y organizarlos.

Para la activación de conocimiento previo, al inicio del año lectivo el maestro puede utilizar organizadores gráficos sencillos como Brainstorm (lluvia de ideas), y posteriormente utilizar otros más elaborados y completos como un organizador de preguntas (5 Wh questions) y un Mind map (mapa mental).

- Incluyen preguntas: la activación de conocimiento previo permite al estudiante pensar en todo aquello que ya conoce sobre un tema: lo que se ha experimentado personalmente, y lo que se ha leído o visto en la televisión, en una película, o a través de cualquier otro medio. Por consiguiente, las preguntas que formula el maestro se refieren al conocimiento en general que tienen los estudiantes sobre un tema; y las experiencias personales en torno a éste. Por otro lado, las preguntas pueden ser abiertas o específicas (preguntas con las palabras: quién, qué, cuándo, dónde, por qué, y cómo).

En el tema de ‘Deportes’, por ejemplo, el maestro puede formular a los estudiantes las siguientes preguntas relacionadas con su conocimiento general sobre el tema:

- ¿Qué es lo que conocen sobre los deportes?

Entre las respuestas podrían estar: existen deportes de agua y sobre tierra, hay deportes más difíciles que otros, unos deportes son más practicados por hombres, la práctica del deporte requiere disciplina, etc.

- ¿Qué hábitos de disciplina conlleva un deporte?

Por otro lado, se incluyen también preguntas que se centran en la conexión del tema con la experiencia personal de los estudiantes.

Además, preguntas relacionadas con las experiencias personales de los estudiantes:

¿Cuál es tu experiencia en relación a los deportes?

Entre las respuestas podrían estar: me encanta hacer deporte, mi deporte favorito es el fútbol, me gusta jugar futbol con mis primos, juego futbol todos los fines de semana, cuando jugaba basquetbol me caí, mi papá me compró una pelota nueva, etc.

Y preguntas como: ¿Qué deportes te gustan?, ¿Alguna vez has...?, ¿Qué es lo que más te gusta/disgusta sobre.....?, ¿Te gustaría.....?, ¿Cómo te sientes cuando.....?, ¿Qué harías si.....?, etc.

5.1.3.1. Activación del conocimiento previo sobre el tema general de la lección

El maestro facilita la comprensión del mensaje o idea central del caudal lingüístico que reciben los estudiantes a través de la información extra lingüística como el conocimiento previo de los aprendices sobre el tema general de la lección.

Los textos de inglés que se utilizan en la sección primaria se encuentran estructurados a partir de unidades temáticas. Por ejemplo, “La Familia”, “El zoológico”, “Los alimentos”, “Deportes”, etc. Tomando en consideración este aspecto, se sugiere que en primer lugar, al inicio de cada unidad, el maestro active el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema general de la lección, es decir, sobre el tópico de la unidad temática. Esto con el propósito de facilitar la comprensión de los estudiantes sobre el tema general de la unidad, dado que a partir de éste se desarrollan todas las actividades de la unidad. De esta forma, se facilita la comprensión del estudiante en el desarrollo de las actividades que se incluyen en la unidad.

Activación del conocimiento en forma grupal

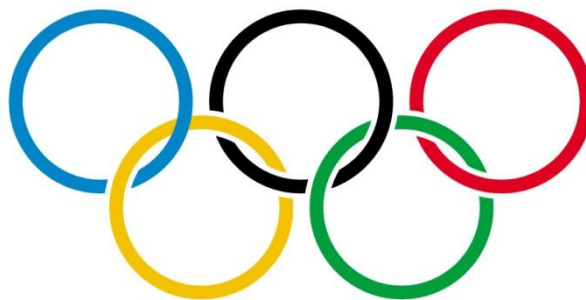
Al inicio del año lectivo, se recomienda emplear en primer lugar las actividades de activación de conocimiento previo que realiza el maestro con toda la clase, es decir, de manera grupal. Esto con el propósito de que el maestro pueda obtener información inmediata sobre el conocimiento de los estudiantes; y que éstos se familiaricen con este tipo de actividad y comprendan su funcionamiento. Al finalizar la correspondiente actividad de activación de conocimiento previo, el maestro pregunta a los estudiantes sobre la razón por la cual piensan que se realizó esta actividad. El maestro guía a los estudiantes a comprender que la activación de conocimiento previo permite tener una mejor

comprensión sobre el contenido que se aprenderá, dado que permite hacer conexiones con el nuevo aprendizaje.

Se pueden realizar las siguientes actividades:

- **Twenty things I know about...:** el maestro realiza en el pizarrón de la clase un dibujo que incluya círculos o cualquier otro dibujo que contenga figuras geométricas. Puede ser un gusano, globos, un edificio, un tren, etc. Resulta útil que el dibujo esté relacionado con el tema general de la lección, por ejemplo, con el tema “Deportes” (Sports), se podría usar el logo de cinco círculos de las Olimpiadas.

Gráfico 3. Logo de las olimpiadas



Posteriormente, el maestro menciona a los estudiantes el tema de la lección, lo escribe en el pizarrón y pide a los estudiantes que digan en voz alta todas las ideas o palabras que se pueden relacionar con esa palabra clave. Por ejemplo, si el tema de la lección es “Deportes”, el maestro puede formular una pregunta abierta como “¿Qué ideas o palabras les vienen a la mente cuando leen la palabra

‘Deportes’?”. Los estudiantes podrían decir palabras como: diversión, fútbol, basquetbol, aire libre, piscina, pelota, etc.

El maestro indica a los estudiantes que al menos deben encontrar, entre toda la clase, veinte ideas relacionadas con el tema. En cada figura geométrica se pueden incluir una o más palabras, lo importante es que las veinte palabras se incluyan en el gráfico. En el caso del logo de las Olimpiadas, en cada círculo se pueden escribir cuatro palabras. A medida que los estudiantes dicen en voz alta sus ideas, el maestro las escribe en el pizarrón, dentro del dibujo que previamente realizó.

El maestro formula también preguntas más específicas con el propósito de que los estudiantes pueden indagar más profundamente sobre su conocimiento previo del tema. De esta forma, el maestro incluye preguntas con las siguientes palabras: quién, qué, cuándo, dónde, por qué, y cómo. Las preguntas se refieren tanto al conocimiento general sobre el tema, así como a las experiencias personales de los estudiantes en torno a éste. De esta manera, se crea una relevancia del contenido para los estudiantes, y consecuentemente se fomenta la emoción del interés hacia el aprendizaje.

Se utiliza el siguiente organizador gráfico de preguntas:

Tabla 7. Organizador gráfico de preguntas

What about you?	
¿Cuál?	¿Cuál es tu deporte favorito?
¿Por qué?	¿Por qué te gusta realizar este deporte?
¿Cuándo?	¿Cuándo empezó tu interés por este deporte?
¿Qué tanto?	¿Qué tan difícil o fácil te resulta?
¿Cuándo?	¿Cuándo lo realizas?
¿Dónde?	¿Dónde lo realizas?

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

- **Guess the topic:** en esta actividad, a diferencia de la anterior, el maestro no menciona en primer lugar el tema de la lección, sino que escribe en el pizarrón un número de palabras (entre cinco y diez) y explica a los estudiantes que estas palabras se relacionan con el tema general de la lección. El maestro pide a los estudiantes que lean las palabras y traten de adivinar cuál es el tema que se tratará en la lección. El maestro puede añadir progresivamente el número de palabras para aumentar las pistas que ofrece a los estudiantes.

Una vez que los estudiantes han descubierto el tema de la lección, el maestro pide a los estudiantes que digan en voz alta todas las ideas o palabras que se pueden asociar con este tema. El maestro puede utilizar el tipo de preguntas similares a la actividad de *Twenty things I know about...*

En la activación de conocimiento previo se utilizan también recursos como imágenes y libros de imágenes (*picture books*).

- **Imágenes:** el maestro muestra a los estudiantes una imagen que se relaciona con el contenido de la lección que desea introducir. La imagen permite realizar una conexión con el nuevo contenido y/o conceptos que aprenderán los estudiantes. El maestro pide a los estudiantes que digan en voz alta todo lo que puedan en relación a esa imagen. El maestro puede formular una pregunta abierta como “¿Qué ideas o palabras les vienen a la mente cuando miran esta imagen?”. Se pueden incluir también preguntas que contienen las palabras quién, qué, cuándo, dónde, por qué, y cómo. Las preguntas se refieren tanto al conocimiento general sobre el tema, así como a las experiencias personales de los estudiantes en torno a éste. El maestro utiliza un organizador gráfico de Lluvia de Ideas con una imagen en el centro:

Gráfico 4. Lluvia de ideas



Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

- **Libros de imágenes (picture books):** este tipo de libros contienen imágenes, e incluyen textos cortos. El libro debe estar relacionado con el contenido académico que el maestro desea introducir. El maestro lee el libro en voz alta y pide a los estudiantes que observen las imágenes y realicen comentarios en voz alta sobre lo que escuchan y miran. El maestro puede formular una pregunta abierta como “¿Qué ideas o palabras les vienen a la mente cuando miran estas imágenes?” Se pueden incluir también preguntas que contienen las palabras quién, qué, cuándo, dónde, por qué, y cómo. Las preguntas se refieren tanto al conocimiento general sobre el tema, así como a las experiencias personales de los estudiantes en torno a éste.

Activación del conocimiento previo en grupos pequeños y en parejas

Una vez que se han realizado las actividades de activación del conocimiento en forma grupal, en esta etapa los estudiantes realizan un trabajo más autónomo y tienen la oportunidad de trabajar en grupo, con el objetivo de interactuar entre sí y compartir conocimiento y/o destrezas, que permitirán crear una base para construir el nuevo aprendizaje.

Se realiza en primer lugar un “Graffiti wall”, y posteriormente un “Book wall”:

- **Graffiti wall:** el maestro coloca sobre una de las paredes del aula un papelógrafo, y pide a los estudiantes, organizados en

grupos de tres o cuatro personas, que escriban comentarios, frases o palabras, o realicen dibujos, que se relacionan con el tema de la lección. De esta manera, el maestro toma en consideración los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes, y consecuentemente, contribuye a la reducción de la ansiedad. Es importante que el maestro mencione a los estudiantes que es posible incluir información general sobre el tema, y experiencias personales en torno a éste. Los estudiantes pueden usar cualquier tipo de material, como esfero, marcador, crayón o colores. Se mantiene el cartel visiblemente en la clase a lo largo de toda la unidad, con el fin de que los estudiantes puedan continuar agregando datos importantes que van aprendiendo en cada lección.

- **Book wall:** en esta actividad, el maestro coloca alrededor de la clase varios carteles, cada uno de los cuales contiene una pregunta relativa al tema de la lección. Por ejemplo, en el tema de “Deportes”: ¿Qué tipo de deportes conoces?, ¿Cuáles deportes podrían ser peligrosos?, ¿Por qué la práctica de deportes requiere disciplina?, ¿Cómo se puede alcanzar el potencial en un deporte?, ¿Qué sientes cuándo practicas deporte?, etc.

El maestro divide a sus estudiantes en grupos de tres o cuatro personas, cada uno con un color de marcador distinto. Cada grupo se posiciona junto a uno de los carteles (debe haber igual número de grupos y de carteles). El maestro pide a los distintos grupos que

contesten de forma escrita la pregunta que se encuentra en la parte superior de cada cartel. Luego de un corto periodo de tiempo, el maestro pide a los grupos que continúen hacia el siguiente cartel, donde los estudiantes deben leer lo que escribió el grupo anterior, y contestar o añadir información. Cada grupo continúa en movimiento hasta retornar a su cartel inicial.

Al finalizar, el maestro junto con los estudiantes, lee en voz alta la información de cada uno de los carteles, y en caso de ser necesario pide aclaración al grupo responsable de cada contenido (se identifica por el color del marcador). En esta etapa el maestro puede promover la discusión y de esta forma enriquecer el contenido de cada pregunta.

Otras actividades que se pueden realizar conllevan una conversación independiente entre los estudiantes, como por ejemplo:

- **Conversación libre:** en esta actividad el maestro formula a los estudiantes ciertas preguntas que se relacionan con el tema de la lección, y los estudiantes, en grupos de tres o cuatro personas, conversan libremente alrededor de esas preguntas. Por ejemplo, en el tema de “Deportes”, una pregunta puede ser ¿Cuál deporte nunca practicarías, y por qué? El maestro camina alrededor de la clase, escuchando atentamente a los estudiantes mientras comparten su conocimiento y/o puntos de vista alrededor de la pregunta planteada. Este tipo de actividad

permite al maestro saber el conocimiento que tienen los estudiantes sobre el tema y aclarar conceptos o ideas, o promover la investigación a cargo de los estudiantes.

Una variación de esta actividad es la actividad “Ideas en común”, que consiste en dividir a los estudiantes en parejas, y formular una pregunta (¿Cuáles son las ventajas de realizar deporte?). En primer lugar, cada estudiante, por separado, piensa sobre la pregunta; luego, por turnos, comparten entre sí sus respuestas/ideas; y finalmente cada pareja comparte con el resto de la clase una de las ideas que surgieron en respuesta a la pregunta planteada. Una variación de esta actividad consiste en realizarla por escrito. Se puede utilizar el siguiente organizador gráfico de tres columnas:

Tabla 8. Ideas en común y para compartir

Mis ideas	Ideas en común	Idea para compartir
Salud Entretención Pasar tiempo con amigos y primos. Energía	Pasar tiempo con amigos Diversión	El deporte nos permite compartir tiempo con nuestros amigos.

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

Activación del conocimiento previo de forma individual

Una vez que los estudiantes han tenido la suficiente práctica en actividades de activación de conocimiento previo realizadas de forma grupal y en parejas, con el apoyo cercano del maestro, tienen ahora la oportunidad de realizar un trabajo más autónomo.

Los estudiantes pueden realizar organizadores mentales (Mind maps), por medio de los cuales pueden expresar de manera visual y

creativa sus pensamientos y activar su conocimiento previo sobre un tema. Este tipo de recurso no sólo permite expresar y organizar una información o conocimiento, sino que además permite al estudiante asociar más fácilmente sus ideas, y hacerlo de forma libre y creativa. Sin embargo, en una primera etapa, será necesaria la guía del maestro, a través de explicaciones y ejemplos sobre la realización de un mapa mental.

Para la realización de un mapa mental, los estudiantes pueden utilizar como soporte el organizador gráfico de preguntas que aprendieron previamente. Es importante que se incluya tanto el conocimiento general sobre un tema, así como la experiencia personal en torno a éste. Por ejemplo, en el tema “Deportes”, se pueden incluir las siguientes preguntas de relevancia personal:

Tabla 9. Organizador gráfico

TEMA: Mi deporte favorito	
¿Cuál?	¿Cuál es mi deporte favorito?
¿Por qué?	¿Por qué me gusta realizar este deporte?
¿Cuándo?	¿Cuándo empezó mi interés por este deporte?
¿Qué tanto?	¿Qué tan difícil o fácil me resulta?
¿Cuándo?	¿Cuándo lo realizo?
¿Dónde?	¿Dónde lo realizo?

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

5.1.3.2. Activación del conocimiento previo sobre la información proporcionada por el contexto

Una vez que el maestro ha activado el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema general de la lección, en esta etapa se

activa el conocimiento previo sobre la información proporcionada por el contexto. Este contexto se encuentra presente en el caudal lingüístico o input que reciben los estudiantes a través de medios orales y escritos.

Como se explicó previamente, los textos de inglés que se utilizan en la sección primaria se encuentran estructurados a partir de unidades temáticas. A partir del tema general de la unidad se desarrollan todas las actividades de la unidad. Cada una de estas actividades conlleva un caudal lingüístico que tiene de trasfondo un contexto de situación.

La activación del conocimiento previo de los estudiantes sobre este contexto de situación facilita la comprensión del input. Como se explicó previamente en la Teoría Lingüística Sistémico Funcional, Halliday distingue los siguientes componentes dentro del contexto de situación: campo (asunto), tenor (participantes), y medio (canal de comunicación).

Antes de realizar una actividad de escucha (listening) o de lectura (reading), el maestro activa el conocimiento previo de sus estudiantes sobre el contexto de situación. Es necesario, sin embargo, en primer lugar identificar los componentes del contexto de situación. Para esto, el maestro puede realizar el siguiente proceso:

- En primer lugar, el maestro realiza una breve introducción de la actividad. Por ejemplo, en el tema de “Deportes”, el maestro

selecciona como recurso un audio sobre una entrevista a un escalador de nevados. El maestro dice a los estudiantes: “Vamos a escuchar una entrevista entre el anfitrión de una radio y un escalador de nevados”.

- A continuación, el maestro escribe las siguientes palabras en el pizarrón: Asunto, Participantes, y Medio, con el apoyo de un organizador gráfico de tres columnas. Cada una de estas palabras se refiere a uno de los componentes del contexto de situación.

El maestro indica a los estudiantes los tres componentes del contexto y los escribe en el pizarrón: cuál es el asunto, quiénes son los participantes, y cuál es el canal de comunicación que se utiliza.

Tabla 10. Componentes del contexto

ASUNTO	PARTICIPANTES	CANAL
Escalada de nevados	<p>Personas que participan: anfitrión y escalador</p> <p>Relación entre los participantes: entrevistador y entrevistado</p> <p>Nivel de familiaridad entre los participantes: leve</p> <p>Propósitos de los participantes: conocer sobre la experiencia del escalador; contar su vivencia y anécdotas en los nevados.</p>	Medio oral, interacción personal y a una audiencia radial.

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

Es necesario que al inicio del año lectivo, el maestro guíe a sus estudiantes en la comprensión sobre los distintos componentes de un contexto de situación, con el propósito de que los aprendices tengan posteriormente la capacidad de identificarlos de manera autónoma; y consecutivamente, puedan relacionarlos con su

conocimiento previo; y por consiguiente, incrementar su comprensión sobre el input lingüístico que reciben, sea hablado o escrito.

- Finalmente, el maestro realiza preguntas a los estudiantes para la activación de conocimiento previo. La activación de conocimiento permite al estudiante pensar en todo aquello que ya conoce sobre un tema, tanto lo que se ha experimentado personalmente, como lo que se ha leído o visto a través de cualquier otro medio.

Con respecto al asunto de la escalada de nevados, el maestro puede realizar las siguientes preguntas a los estudiantes. Cada una de las preguntas hace referencia a uno de los componentes del contexto:

- ¿Qué es lo que conocen acerca de la escalada de nevados?
(asunto)
- ¿Qué es lo que conocen acerca de los deportistas que realizan escalada de nevados; y sobre los entrevistadores?
(participantes)
- ¿Qué es lo que conocen acerca de la forma de realizar una entrevista? (canal de comunicación)

Es necesario que las preguntas sobre los distintos componentes del contexto incluyan también la experiencia de los estudiantes. Así por ejemplo, el maestro puede preguntar a los estudiantes:

- ¿Alguna vez han escalado algún nevado o montaña?, ¿Con quién?, ¿Cuándo?, ¿Cómo se sintieron?
- ¿Conocen a alguna persona cercana que haya escalado algún nevado? ¿Qué les ha contado al respecto?
- ¿Alguna vez les han entrevistado o han entrevistado a alguien? ¿Qué tipo de preguntas realizaron?, ¿Cómo se sintieron?

Además de la utilización de este tipo de preguntas, el maestro puede utilizar también los recursos de activación de conocimiento previo que ha enseñado previamente a sus estudiantes como Twenty things I know about, Graffiti wall, Book wall, Conversación libre, Ideas en común, Mapa mental.

5.1.4. Suministro de un input simplificado (Factor lingüístico)

Según Krashen, el caudal lingüístico que recibe el estudiante debe ser comprensible, dado que si el estudiante no comprende el mensaje, no ocurrirá la adquisición. El maestro facilita la comprensión del mensaje a través de un input lingüístico simplificado. Cuando el maestro provee a los estudiantes con un caudal lingüístico comprensible, es decir un input simplificado, ayuda a que el filtro afectivo de los estudiantes tenga un nivel bajo, y consecuentemente, se facilita la adquisición del idioma inglés.

Krashen expone ciertas características lingüísticas de un input simplificado sugeridas por Hatch para apoyar la comprensión: velocidad más lenta, mayor uso de vocabulario de alta frecuencia y oraciones más cortas. Estas características coinciden con aquellas formuladas por Murphey sobre las canciones populares: repetición de palabras, uso de palabras de alta

frecuencia, vocabulario sencillo, textos cortos y sencillos, y velocidad más lenta que el discurso oral. Por consiguiente, se propone la utilización de canciones populares en el aula para facilitar el aprendizaje del idioma inglés en el aula.

Además de esta relación entre la teoría de Krashen y la implementación de canciones populares en el aula; la Teoría de Flujo de Csikszentmihalyi también sustenta la utilización de este recurso (se lo explica a continuación).

Implementación de canciones populares en el aula

Particularmente, se propone la utilización de canciones de películas para niños, aquellas que se presentan en las bandas sonoras de las películas producidas por los grandes estudios cinematográficos estadounidenses.

La implementación de canciones populares en el aula posee ciertas características que involucran el aspecto emocional del aprendizaje y facilitan, de esta manera, la adquisición del idioma inglés.

A continuación, se explican estas características:

- **Texto sencillo:** las canciones populares incluyen el uso de palabras de alta frecuencia, vocabulario sencillo, textos cortos y velocidad más lenta que el discurso oral. Estas características permiten que los estudiantes experimenten éxito en las actividades escolares que involucran el uso de canciones populares, y consecuentemente, puedan percibirse como competentes. De esta manera, se fomenta un aumento de la

autoconfianza, junto con un aumento en el disfrute hacia el aprendizaje; y una disminución de la ansiedad.

La implementación de canciones populares en el aula contribuye, de esta manera, a disminuir el filtro afectivo, es decir, ayuda a que los estudiantes se sientan más relajados, con un menor nivel de ansiedad, más motivados y con una autoconfianza más sólida.

- **Familiaridad y acceso:** películas como Spider man, Kung fu Panda, Transformers, Mi villano favorito y Harry Potter, son producidas por los grandes estudios cinematográficos de origen estadounidense como Paramount, Universal, 20th Century, Dreamworks, Warner Bros, Walt Disney y Marvel. Estas películas junto con sus correspondientes bandas sonoras son ejemplos de la cultura popular americana. Actualmente, la cultura popular americana es la más extendida e influyente a nivel mundial, además que posee amplia aceptación, no sólo a nivel nacional sino a escala mundial. Los medios de comunicación masiva, como la televisión, la radio y el internet, contribuyen a la expansión de la cultura popular americana, tanto a nivel nacional como internacional.

Varios profesionales pertenecientes al campo de la enseñanza del inglés han hecho referencia al uso de la música popular en el aula. Cabe citar a Domoney y Harris, quienes señalan que la música popular es una fuente de exposición importante del idioma inglés fuera del aula, por lo cual, “mayor tiempo y atención a la música popular en el currículo de la materia de inglés incrementaría la motivación del estudiante porque las actividades de clase usarían su conocimiento, su música y su lenguaje”. Por otro lado, Krashen sostiene que el caudal lingüístico óptimo es aquel

que es “tan interesante y relevante que el estudiante podría incluso ‘olvidar’ que el mensaje está codificado en una lengua extranjera”. Krashen añade además, que cuando el contenido es comprensible y relevante se contribuye a la reducción del filtro afectivo.

La Teoría de Flujo de Csikszentmihalyi, también hace referencia a la importancia de la relevancia de los recursos didácticos que se implementan en el aula. Según esta teoría, cuando los estudiantes perciben los recursos didácticos como relevantes, es decir que se relacionan con el mundo real o con sus experiencias, aumenta su interés e involucramiento en el aprendizaje. El interés es un factor esencial dentro del proceso de aprendizaje, dado que constituye uno de los elementos del aspecto emocional del involucramiento escolar.

Cuando los estudiantes participan en actividades que son de su gusto, el ambiente de clase se torna más agradable y el aprendizaje se da de una manera más placentera y relajada, sostiene Cheung. La integración de canciones populares en las actividades académicas del aula contribuye a que los aprendices pueden sentir placer o gozo hacia el aprendizaje y sentirse relajados.

- **Caudal lingüístico auténtico:** las canciones populares son un recurso valioso de “lenguaje auténtico” (authentic language), es decir, aquel que contiene un inglés coloquial, utilizado en la vida cotidiana. El enfoque de Enseñanza Comunicativa de la Lengua “Communicative Language Teaching” enfatiza la necesidad de desarrollar las destrezas del estudiante para el mundo real. Por consiguiente, resulta necesario que los estudiantes reciban un caudal lingüístico que sea auténtico. Este material

proporciona a los estudiantes una exposición del inglés coloquial que se utiliza en el entorno cotidiano. Por consiguiente, el empleo en el aula de canciones populares que presentan material auténtico contribuye a preparar a los estudiantes para comprender y producir el lenguaje que se utiliza en el mundo real.

De esta forma, la utilización de canciones populares en el aula también se relaciona con la Teoría de Flujo. Como se explicó previamente, la Teoría de Flujo considera a la relevancia como un aspecto importante de los recursos didácticos que emplea el maestro en el aula. La relevancia se refiere a la relación del material académico del aula con el mundo real o con sus experiencias de los estudiantes. Csikszentmihalyi (2008) sostiene que el interés e involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje se incrementa cuando ellos perciben la instrucción o el material didáctico como relevante.

Actividades

5.1.4.1. Actividades de preparación del maestro

La implementación de una canción en el aula como un recurso didáctico que facilita el aprendizaje del idioma inglés, requiere una planificación previa por parte del profesor. Esta planificación incluye los siguientes elementos:

Identificación del objetivo de aprendizaje de la lección: es decir establecer qué es lo que se desea que los estudiantes aprendan en la lección. Para esto, el maestro puede hacerse la siguiente pregunta: ¿Es esta una lección que se centra en el vocabulario, la

pronunciación, la gramática, una función o un tema en particular?, ¿O combina varios componentes del lenguaje?

Consideración del nivel lingüístico de los estudiantes: para esto es necesario que el maestro haya identificado previamente el conocimiento previo de los estudiantes.

El nivel lingüístico de los estudiantes ayuda a determinar las canciones que se pueden utilizar, y las actividades que se llevarán a cabo posteriormente. En los niveles inferiores de escuela primaria, resulta útil la utilización de canciones que son repetitivas y fáciles de comprender.

Consideración de los intereses de los estudiantes: antes de traer cualquier tipo de canción al aula, resulta útil que el maestro pregunte a sus estudiantes sobre las canciones que disfrutan escuchar. Para esto, podría hacer un sondeo de opiniones. Los estudiantes estarán más dispuestos a comprender la canción si ésta es de su agrado y, aún más, si les gusta la película que incluye esta canción. Según la teoría de flujo, esto se debe a que cuando los estudiantes perciben el material académico como relevante, se incrementa el nivel de interés hacia la correspondiente tarea.

Acceso a la canción: dada la creciente expansión y accesibilidad del internet, resulta conveniente encontrar las canciones a través de este medio, especialmente por medio del sitio web YouTube. Sin embargo, también es posible utilizar otros medios como dispositivos de memoria flash que pueden almacenar descargas de

audio y video en formato mp3; o simplemente usar un CD de música.

Se presenta a continuación las actividades que se realizan antes, durante y después de escuchar una canción en el aula:

5.1.4.2. Actividades antes de escuchar la canción

En esta etapa el maestro busca activar el interés de los estudiantes hacia la canción que escucharán. La emoción del interés contribuye a dirigir la atención de los estudiantes hacia el contenido académico y los involucra en el aprendizaje.

Se propone la siguiente secuencia de actividades:

- a) El maestro muestra a los estudiantes una imagen que se relaciona con el tema de la canción, y los estudiantes deben hacer predicciones sobre qué se trata la canción.
- b) El maestro menciona a los estudiantes el título de la canción y pide a los estudiantes que hagan predicciones sobre las palabras y/o frases que esperan escuchar (En la siguiente etapa, luego de escuchar la canción, los estudiantes verifican sus predicciones.)
- c) El maestro hace preguntas a los estudiantes sobre el título de la canción.

Por ejemplo, con la canción ‘Try everything’, de la película Zootopia, el maestro podría realizar las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa ‘intentarlo todo’?

- ¿Qué acciones se puede hacer luego de fracasar en el cumplimiento de un objetivo?
- ¿Cómo se puede sentir una persona luego de intentarlo todo?

Esta actividad se la puede realizar individualmente, en parejas o en grupos de tres o cuatro personas. Posteriormente, cada grupo comparte sus respuestas.

5.1.4.3. Actividades durante el desarrollo de la canción

Durante el desarrollo de la canción, el maestro busca en primer lugar, que los estudiantes disfruten la escucha de la canción, y se motiven a realizar las actividades de aprendizaje posteriores. Después, se realizan una serie de actividades cuyo objetivo es que los estudiantes se familiaricen con el contenido de la canción y comprendan el mensaje o idea principal que ésta conlleva. Por último, el maestro conduce la atención de los estudiantes a los componentes del lenguaje, con el propósito de incrementar aún más la comprensión auditiva.

Se propone la siguiente secuencia de actividades:

Escucha de la canción: en esta etapa se da la oportunidad a los estudiantes de disfrutar escuchando la canción, es decir, escuchar simplemente la canción sin tener que realizar ningún tipo de tarea. Es posible también emplear un video de la canción, tomando en consideración los distintos estilos de aprendizaje.

Segunda escucha de la canción y realización de actividades: en esta etapa se realizan actividades cuyo objetivo es que los estudiantes se familiaricen con el contenido de la canción y comprendan el mensaje o idea principal que ésta conlleva.

Letra de la canción: en primer lugar, se realizan ciertas actividades para que los estudiantes conozcan el contenido de la canción. En esta etapa, en caso que los estudiantes lo requieran, el maestro ayuda a comprender o a aclarar ciertas palabras o frases que resulten desconocidas para los estudiantes (a través de la inferencia por contexto, mímica, analogías o ejemplos) con el propósito de ayudar a los aprendices a comprender el contenido de la canción. Se pueden realizar las siguientes actividades:

- **Acción:** El maestro escribe un grupo de palabras clave que aparecen en la canción y que resultan familiares para los estudiantes. A través de la identificación de estas palabras, el maestro facilita a los estudiantes la comprensión de la idea central de la canción. Los estudiantes deben realizar diferentes acciones como pararse, girar, o aplaudir cuando las escuchan en la canción (o hacer la mímica correspondiente según la palabra). Otra variación consiste en que el maestro asigna a cada estudiante o grupos de estudiantes una palabra o frase de la canción, y mientras escuchan la canción cada estudiante o grupo realiza una acción al escuchar su palabra asignada.
- **Descarte:** El maestro dicta a los estudiantes (o las escribe en el pizarrón) en orden aleatorio, una lista de palabras clave que

aparecen en la canción y que resultan familiares para los estudiantes. De forma similar a la actividad anterior, por medio del reconocimiento de estas palabras se facilita a los estudiantes la comprensión de la idea central de la canción. Los estudiantes escriben las palabras en una hoja de papel y las van tachando a medida que las escuchan en la canción.

- **Orden de estrofas:** El maestro divide la letra de la canción en varios pedazos por verso, y entrega el conjunto de pedazos recortados a los estudiantes. Los estudiantes deben ponerlos en orden mientras escuchan la canción. Cuando han logrado poner en orden todos los versos, los estudiantes escuchan nuevamente la canción para cerciorarse de que el orden sea el correcto.
- **Representación de la canción:** una vez que los estudiantes están familiarizados con el contenido de la canción, el maestro promueve la realización de actividades a través de las cuales se puede hacer una representación de la canción: un dibujo (con inclusión o no de texto), interpretación gestual de la canción o un coro gestual. Los estudiantes tienen la libertad de seleccionar la forma a través de la cual representarán la canción. De esta manera, el maestro toma en consideración los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes, y consecuentemente se contribuye a la reducción de la ansiedad.
Interpretación gestual: los estudiantes escuchan la canción en bajo volumen mientras realizan una interpretación de la

canción en forma gestual, también pueden bailar al mismo tiempo. Esta interpretación se la puede realizar en frente de la clase o en el puesto, de forma individual o en parejas. En una primera ronda, el maestro sirve de modelo para la realización de los gestos; posteriormente, los estudiantes pueden incluir sus propios gestos.

Dibujo: el maestro pone nuevamente la canción y los estudiantes hacen un dibujo o imagen que representa la idea central de la canción que escuchan. Los estudiantes tienen la posibilidad de incluir texto escrito. Posteriormente explican sus dibujos a sus compañeros. También es posible que los estudiantes dibujen su parte preferida de la canción, o varias partes que le gustaron y/o que le parecen importantes.

Coro gestual: en esta actividad todos los estudiantes del aula conforman un coro. El maestro divide la clase en varios grupos de tres o cuatro personas, y asigna a cada grupo un verso de la canción. Cada grupo realiza la mímica correspondiente de su verso a medida que avanza la canción.

Atención a los componentes del lenguaje: Una vez que los estudiantes han comprendido el mensaje o idea central de la canción, en esta etapa el maestro los guía a notar la función de ciertos componentes del lenguaje, como funciones, vocabulario o gramática, dentro del contexto de la canción. Los estudiantes escuchan la canción y dirigen su atención a la contestación de ciertas preguntas realizadas por el maestro.

En una actividad de escucha (y de lectura), tanto la activación de conocimiento previo (aspecto extralingüístico) como la atención a los componentes del lenguaje (aspecto lingüístico), contribuyen a la comprensión del significado del mensaje. Ambos procesos son importantes en el desarrollo de la comprensión auditiva (listening comprehension).

El maestro puede realizar el siguiente tipo de preguntas a sus estudiantes:

- ¿Cuáles son las funciones del lenguaje que se utilizan en esta canción?
- ¿Cuántos verbos en el tiempo futuro se encuentran en la letra de la canción?
- ¿Por qué piensan que el escritor de esta canción utilizó el tiempo futuro?

Además, el maestro puede llamar la atención de los estudiantes sobre la utilización de modismos, expresiones y formas compuestas:

- ¿Qué significa 'Keep on hitting the round'?
- ¿Qué significa 'Don't beat yourself up'?

5.1.4.4. Actividades después de escuchar la canción

Actividades de creación: en esta etapa los estudiantes tienen la oportunidad de utilizar la canción como un recurso a partir del cual se pueden crear distintos productos. El maestro provee a sus

estudiantes varias ideas de creación, y los estudiantes escogen según sus gustos y habilidades. Los estudiantes tienen la libertad de seleccionar la respectiva actividad de creación. De esta manera, el maestro toma en consideración los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes, y consecuentemente se contribuye a la reducción de la ansiedad.

El maestro presenta una 'Music Bag' que contiene las distintas ideas. Los estudiantes también pueden seleccionar sus propias ideas o modificar aquellas en la 'Music Bag'.

Se incluyen los siguientes tipos de actividades:

- **Actuación musical:** los estudiantes escuchan la canción en bajo volumen mientras realizan la interpretación de la canción cantando y bailando en frente de la clase, como si fuera un escenario. Los estudiantes pueden realizar primero la fonomímica o playback de la canción, con el propósito de alcanzar una mayor familiaridad con la letra o el ritmo de la canción. También es posible que se cante sólo el coro, y se aumente paulatinamente las demás estrofas de la canción a medida que los estudiantes se sienten más competentes. Es posible también que los estudiantes recreen el video original de la canción o hagan modificaciones con respecto a los personajes, el lugar o el relato en sí.
- **Producción escrita:** los estudiantes escogen varias palabras de la letra de la canción, y en base a éstas, escriben una historia o

un poema relacionado con el tema principal de la canción.

También pueden los estudiantes escribir una carta dirigida al cantante o a los protagonistas de la canción. Posteriormente, muestran su producción escrita frente a la clase.

- **Producción artística:** los estudiantes realizan una maqueta, un poster, un afiche, un folleto o un collage sobre el tema central de la canción. Posteriormente, lo presentan frente a la clase y explican su creación.

5.2. PROPÓSITO COMUNICATIVO DEL LENGUAJE

5.2.1. Resumen de las teorías que sustentan esta estrategia

La Teoría Lingüística Sistémico Funcional (LSF), desarrollada por el lingüista inglés Michael Halliday, presenta una visión comunicativa del lenguaje, es decir, el lenguaje con un propósito comunicativo. Según esta teoría, el lenguaje es un recurso para la expresión de mensajes dentro de un contexto social. De esta forma, esta teoría sostiene que “La organización interna del lenguaje refleja las funciones que éste ha desarrollado para servir al hombre social”. Además, las elecciones que realizan las personas en la interacción con los demás están determinadas por el contexto.

El enfoque de Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Communicative Language Teaching) también hace referencia al uso del lenguaje para distintos propósitos comunicativos. El objetivo de este enfoque es la enseñanza de la competencia comunicativa, que involucra la capacidad de usar el lenguaje para diferentes propósitos comunicativos, es decir, usar el idioma para una comunicación significativa. Según Richards, es más probable

que una comunicación real o auténtica se lleve a cabo en el aula si los estudiantes van más allá de una práctica de formas lingüísticas, y usan sus recursos lingüísticos con un propósito.

Por otro lado, según Krashen, una de las características de un input óptimo para la adquisición es un caudal lingüístico relevante, es decir, cuando los estudiantes perciben una auténtica necesidad del idioma. Por ejemplo, el lenguaje que requieren utilizar los estudiantes en un contexto significativo para ellos.

Según la Teoría Humanista de Rogers, cuando los estudiantes perciben el contenido académico como relevante para sus necesidades y propósitos se fomenta un aprendizaje significativo. Rogers sostiene además, que la experiencia de los estudiantes en actividades que conllevan problemas prácticos o reales promueve el aprendizaje. Este tipo de actividades permite la participación de los estudiantes en tareas que son significativas o relevantes para ellos, y establece un propósito comunicativo, que consiste en dar solución al problema planteado.

Cuando se utiliza el idioma para una comunicación significativa, más allá de un mero dominio de las reglas gramaticales, se fomenta la relevancia de la actividad o el contenido académico. Según la Teoría de Flujo, cuando los estudiantes perciben el contenido académico como relevante, aumenta su interés, y consecuentemente su involucramiento en el aprendizaje. El interés es un factor esencial dentro del proceso de aprendizaje, dado que constituye uno de los elementos del aspecto emocional del involucramiento escolar.

5.2.2. Objetivo de la estrategia

Identificar el propósito comunicativo del lenguaje a través de una tarea de aprendizaje que conlleva la resolución de un problema, para generar interés e involucramiento en el aprendizaje.

5.2.3. Planteamiento del problema

Según la Teoría Lingüística Sistémico Funcional, el lenguaje es un recurso para la expresión de significado dentro de un contexto social. Es decir, el lenguaje posee un propósito comunicativo.

Según la Teoría Humanista de Rogers, cuando el estudiante participa en actividades que conllevan problemas prácticos o reales se promueve un aprendizaje significativo. Así, por ejemplo, en el aula los estudiantes participan en actividades de simulación, que constituyen un tipo de aprendizaje experiencial. La simulación representa una situación real y requiere la toma de decisiones por parte de los estudiantes. Por consiguiente, los estudiantes participan en actividades que son significativas o relevantes para ellos, y se establece un propósito comunicativo, cuyo objetivo es dar solución al problema. En otras palabras, los estudiantes utilizan sus recursos lingüísticos con un propósito, por ejemplo, obtener información y dar información para dar solución a un problema.

La participación de los estudiantes en actividades significativas o relevantes, aumenta su interés, y por consiguiente, su involucramiento en el aprendizaje, según la Teoría de Flujo. La importancia del interés radica en que constituye uno de los elementos del aspecto emocional del aprendizaje que promueve el involucramiento en la tarea.

Actividades

5.2.3.1. Introducción del problema

En esta etapa, el maestro presenta a los estudiantes una situación que conlleva un problema. Es necesario que este problema sea percibido como real por parte de los estudiantes, es decir, que tenga una relevancia para ellos, y consecuentemente se genere interés para abordarlo. Con este propósito, en esta primera etapa, el maestro presenta a los estudiantes el esquema general de la situación y deja al menos un aspecto pendiente sobre el cual los estudiantes puedan posteriormente decidir. Por otro lado, el problema debe estar relacionado con el tema de la lección.

Por ejemplo, si el tema de la unidad es “Lugares”, el maestro podría presentar a los estudiantes el siguiente problema (lo lee en voz alta):

Paseo de fin de año

Los representantes de padres de familia del grado han decidido que al final del año lectivo se realizará un paseo con todos los estudiantes del grado. Este paseo se financiará con una venta de comida en el bazar de navidad que se llevará a cabo en el colegio en el mes de diciembre. Se espera reunir una cierta cantidad que permitirá cubrir todos los gastos del paseo. Los padres han decidido previamente que el paseo se llevará a cabo en una de las provincias de la Costa o de la Sierra del Ecuador. Los padres han seleccionado cuatro posibles destinos, los cuales poseen el mismo presupuesto. Los padres tomarán la decisión final sobre el lugar del paseo en base a los argumentos que los estudiantes presenten sobre su destino favorito. Para esto, los estudiantes se agruparán según el lugar de su preferencia y presentarán sus respectivos argumentos ante los padres de familia.

En este ejemplo, el aspecto que el maestro deja pendiente es la identificación de los cuatro posibles destinos. El maestro mencionó a los estudiantes sobre la existencia de los cuatro lugares, sin embargo, no indicó cuáles son.

5.2.3.2. Inclusión de los estudiantes en la descripción del problema

En esta etapa, el maestro involucra a los estudiantes en la descripción del problema. En la etapa anterior de introducción del problema, el maestro dejó un aspecto pendiente sobre el cual los estudiantes puedan intervenir. En esta etapa, los estudiantes tienen la oportunidad de participar con sus ideas para completar este aspecto pendiente y completar así la descripción del problema. De esta forma, el problema puede ser percibido como relevante por parte de los estudiantes; y consecuentemente, se incrementa su interés y motivación hacia la acción, es decir, hacia el acto comunicativo para resolver el problema. En otras palabras, los estudiantes encuentran un auténtico propósito comunicativo.

En el ejemplo de “Paseo de fin de año”, el maestro hace notar a los estudiantes que en la introducción del problema no se especificó un detalle. Para esto, el maestro pregunta a los estudiantes: ¿Cuáles son los cuatro posibles destinos para el paseo de fin de año? La respuesta de los estudiantes será que no se especifican los nombres de los lugares. Posteriormente, el maestro indica a los aprendices que ellos decidirán sobre este aspecto, es decir, sobre las cuatro

opciones de destino de paseo. Para esto, el maestro realiza el siguiente proceso:

- Pregunta a los estudiantes: ¿A cuál provincia de la Costa o de la Sierra les gustaría ir de paseo de fin de año?
- Escribe en el pizarrón las varias opciones que mencionan los estudiantes. Todos los estudiantes tienen la oportunidad de mencionar una opción de su preferencia.
- Marca las respuestas que se repiten, y selecciona las cuatro que tienen más puntos. Por ejemplo, en una clase de veintiún estudiantes, se seleccionaría Esmeraldas, Imbabura, Azuay y Santa Elena, si las respuestas son:

Opciones de lugares para el paseo de fin de año		
Cotopaxi:	<input type="checkbox"/>	= 2
Manabí:	<input type="checkbox"/>	= 2
Esmeraldas:	<input type="checkbox"/>	= 5
Imbabura:	<input type="checkbox"/>	= 4
Azuay:	<input type="checkbox"/>	= 4
Santa Elena:	<input type="checkbox"/>	= 4

El maestro menciona a los estudiantes que una vez que han seleccionado las cuatro opciones de destino para el paseo de fin de año, la descripción del problema está completa.

5.2.3.3. Identificación del problema

En esta etapa, el maestro se asegura de que los estudiantes identifiquen el problema de la situación. Es necesario que se realice la identificación del problema dado que de esta forma se ayuda a los estudiantes a encontrar más fácilmente el propósito comunicativo de la actividad de aprendizaje, y consecuentemente se promueve su involucramiento en la tarea.

El maestro guía a los estudiantes de la siguiente manera:

Lee nuevamente en voz alta el problema, incluyendo la decisión que realizaron previamente los estudiantes. En el ejemplo de “Paseo de fin de año” el problema se completa de la siguiente manera:

Paseo de fin de año

Los representantes de padres de familia del grado han decidido que al final del año lectivo se realizará un paseo con todos los estudiantes del grado. Este paseo se financiará con una venta de comida en el bazar de navidad que se llevará a cabo en el colegio en el mes de diciembre. Se espera reunir una cierta cantidad que permitirá cubrir todos los gastos del paseo. Los padres han decidido previamente que el paseo se realizará en una de las provincias de la Costa o de la Sierra del Ecuador. Los padres han seleccionado los siguientes posibles destinos: Esmeraldas, Imbabura, Azuay y Santa Elena. Las cuatro opciones poseen el mismo presupuesto. Los padres tomarán la decisión final sobre el lugar del paseo en base a los argumentos que los estudiantes presenten sobre su destino favorito. Para esto, los estudiantes se agruparán según el lugar de su preferencia y presentarán de forma oral sus respectivos argumentos ante los padres de familia.

El maestro formula preguntas de carácter deductivo e inductivo, para guiar a los estudiantes a identificar el problema de la situación. Por ejemplo: ¿Cuál piensan ustedes que es el problema de esta situación?, ¿Por qué consideran que ese es el problema?, ¿Cuántas opciones de destino es posible escoger, todas o solo una de ellas?

En el ejemplo de “Paseo de fin de año”, se identifica el siguiente problema:

Los padres de familia escogerán sólo una de las cuatro opciones de destino vacacional. (La decisión final se tomará en base a los argumentos que los estudiantes presenten sobre su destino favorito.)

Finalmente, el maestro menciona a los estudiantes que dado que la decisión final de los padres de familia sobre la opción de destino vacacional se basará en los argumentos que presenten los miembros del grado; es necesario que estos argumentos se los realice eficazmente. Además, la redacción de estos argumentos dependerá del contexto de situación en el cual se los presente. Por consiguiente, en la siguiente etapa, el maestro guía a los estudiantes en la identificación del contexto de situación.

5.2.4. Identificación del contexto de situación

Según la Teoría Lingüística Sistémico Funcional, el lenguaje es un recurso para la expresión de significado dentro de un contexto social. Esta teoría sostiene que las elecciones lingüísticas que realizan las personas en la interacción con los demás están determinadas por el contexto de situación.

Los componentes del contexto de situación son: Campo (asunto), tenor (participantes) y medio (canal de comunicación). A partir de la identificación de los componentes de un contexto de situación es posible determinar el lenguaje que el hablante usará en el acto comunicativo.

El enfoque de Enseñanza Comunicativa de la Lengua “Communicative Language Teaching”, también hace referencia al contexto de situación, a través del concepto de la competencia comunicativa. Según Richards, la competencia comunicativa incluye tanto la capacidad de usar el lenguaje para diferentes propósitos comunicativos, así como variar su uso según el escenario y los participantes.

Actividades

5.2.4.1. Explicación de los componentes del contexto de situación

Al inicio del año lectivo, es necesario que el maestro explique a los estudiantes sobre los componentes de un contexto comunicativo, con el propósito de poder identificarlos fácilmente dentro de la correspondiente situación. La identificación de los componentes del contexto de situación permite a los estudiantes seleccionar el lenguaje apropiado que se utilizará en la interacción comunicativa que abordará el problema planteado previamente. Una vez que los estudiantes hayan adquirido el conocimiento sobre los componentes de un contexto de situación, este paso se omitirá y se pasará directamente a la etapa de “Distinción del contexto de situación”.

En el ejemplo de “Paseo de fin de año”, el problema se centra en el hecho de que los padres de familia escogerán sólo una de las cuatro opciones de destino vacacional. Se llevará a cabo una interacción comunicativa donde los estudiantes presentarán sus respectivos argumentos sobre su destino favorito, y de esta manera, los padres tomarán la decisión final. El lenguaje que los estudiantes utilicen en la redacción de sus argumentos dependerá del contexto de situación en el cual se los presente. Por consiguiente, es necesario en primer lugar, que los estudiantes comprendan cuáles son los componentes de un contexto de situación, y posteriormente puedan identificarlos en el problema de “Paseo de fin de año”.

En esta etapa, el maestro explica a los estudiantes cuáles son los componentes de un contexto de situación. Para esto, presenta a los estudiantes una situación que les resulte familiar, y a partir de ésta el maestro guía a los estudiantes en la inferencia de los elementos del contexto de situación.

Presentación de una situación familiar: el maestro crea junto con los estudiantes una narración que incluya elementos con los cuales los estudiantes puedan relacionarse. Para facilitar esta actividad, el maestro utiliza una “plantilla o esquema” que sirve como estructura para redactar la narración. Además, para llenar esta plantilla el maestro formula varias preguntas a los estudiantes.

Por ejemplo, el maestro utiliza la siguiente plantilla y realiza secuencialmente las preguntas correspondientes para llenar los

espacios en blanco. Los estudiantes contestan las preguntas según sus gustos y preferencias.

Tema: Salida a _____ (este espacio se llenará al final de la narración)

Martina, una niña de _____ de primaria, le gusta ir a _____ con _____. Mañana sábado a las tres de la tarde habrá un _____ y Martina desea asistir. Sin embargo, este evento coincide con la celebración de cumpleaños de su hermano. En la sala de la casa, Martina habla con su _____ para convencerle de que le de permiso de asistir a este evento.

Preguntas:

- ¿Cuántos años tiene Martina?
- ¿A qué lugar le gusta ir a Martina?
- ¿Con quién le gusta ir?
- ¿Qué evento se realizará en ese lugar?
- ¿Con quién hablará Martina?

De esta forma, la narración contiene un tema, un ambiente y unos personajes que resultan familiares para los estudiantes. La narración queda terminada de la siguiente manera:

Salida al cine

Martina, una niña de ocho años de primaria, le gusta ir al cine con su mejor amiga del grado. Mañana sábado a las tres de la tarde habrá un estreno de una película y Martina desea asistir. Sin embargo, este evento coincide con la celebración de cumpleaños de su hermano. En la sala de la casa, Martina habla con su mamá para convencerle de que le de permiso de asistir a este evento.

Dentro de este ejemplo, los elementos de la narración resultan familiares para los estudiantes:

- **Tema:** salida al cine
- **Ambiente:** sala de la casa
- **Participantes:** una amiga, la mamá

Inferencia de los elementos del contexto de situación: a partir de la narración anterior, el maestro formula ciertas preguntas a los estudiantes para guiar en la inferencia sobre los componentes del contexto de situación.

Según el ejemplo anterior, el maestro realiza las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes participan en la narración? (Martina y su mamá)
- ¿Sobre qué tema habla Martina con su mamá? (sobre su deseo de asistir al estreno de la película)
- ¿Por medio de qué canal se comunica Martina con su mamá, de forma oral/escrita, presencial? (oral, presencial)

A partir de las respuestas de los estudiantes, el maestro explica los componentes del contexto de situación: “Martina y su mamá” son los participantes; “permiso para ir al cine” es el asunto; y “oral, presencial” es el medio de comunicación.

Componentes del contexto de situación:**Martina y su mamá** = participantesDeseo de Martina de asistir al estreno de la película=
asunto**Oral, presencial** = medio de comunicación

Finalmente, el maestro concluye aclarando a los estudiantes que el contexto de situación está formado por estos componentes: participantes (tenor), asunto (campo) y medio de comunicación (modo).

5.2.4.2. Distinción del contexto de situación

Una vez que los estudiantes comprenden cuáles son los componentes de un contexto de situación, en esta etapa aplicarán este conocimiento para identificar estos componentes dentro del problema que presentó el maestro previamente en la etapa de “Planteamiento del problema”. La identificación de los componentes del contexto de situación facilita la selección del lenguaje que se usará en la interacción comunicativa que abordará el problema.

Se presenta a continuación un extracto del problema que se presentó previamente:

Paseo de fin de año

Los representantes de padres de familia del grado han decidido que al final del año lectivo se realizará un paseo con todos los estudiantes del grado. Los padres han seleccionado los siguientes posibles destinos: Esmeraldas, Imbabura, Azuay y Santa Elena. Los padres

tomarán la decisión final sobre el lugar del paseo en base a los argumentos que los estudiantes presenten sobre su destino favorito. Para esto, los estudiantes se agruparán según el lugar de su preferencia y presentarán de forma oral sus respectivos argumentos ante los padres de familia.

Los estudiantes identificarán dentro del problema los siguientes elementos del contexto de situación:

- ¿Cuál es el asunto (campo)?
- ¿Quiénes son los participantes (tenor)?
- ¿Cuál es el medio de comunicación (medio)?

El maestro guiará a los estudiantes en la identificación de los componentes del contexto de situación a través de varios recursos. Además, el maestro provee a los estudiantes una hoja de trabajo donde podrán registrar los distintos componentes del contexto de situación a medida que los identifican. Esta hoja de trabajo sobre los “Componentes del contexto de situación”, también servirá posteriormente a los estudiantes en la etapa de “Selección del lenguaje”. Se presenta a continuación el esquema de esta hoja de trabajo:

Tabla 11. Componentes del contexto de situación

a) <u>Asunto (campo):</u>	
b) <u>Participantes (tenor):</u>	
Tipo de relación	Relación: _____ Nivel de familiaridad _____
Roles discursivos	Los padres de familia _____ , y los estudiantes del grado _____
Propósitos comunicativos	Padres de familia:
	Estudiantes del grado:
c) <u>Medio de comunicación (medio):</u>	

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

Asunto del problema (campo): se refiere al tipo de actividad que se lleva a cabo, o al asunto sobre el cual trata el discurso o el texto. El maestro formula preguntas a los estudiantes para guiarlos a reconocer el asunto del problema. Al inicio del año lectivo, cuando los estudiantes están empezando el proceso de aprendizaje de identificación del contexto de situación, es posible que requieran de preguntas de descarte para lograr reconocer los distintos componentes del contexto. Posteriormente, cuando esta destreza se ha fortalecido, el maestro podría formular preguntas directas.

En el ejemplo sobre “Paseo de fin de año” que se presentó previamente en la etapa de “Planteamiento del problema”, el maestro puede emplear los siguientes recursos:

- **Skimming:** los estudiantes vuelven a leer rápidamente el texto del problema para tener una idea general del mensaje.

- **Pregunta directa:** se utiliza una pregunta directa para indagar sobre el asunto del problema. De esta forma, el maestro pregunta: ¿Cuál es el asunto del problema?
- **Preguntas de descarte:** este tipo de preguntas incorporan ciertos detalles sobre el problema con el fin de dar un mayor soporte a los estudiantes. El maestro pregunta: ¿Sobre qué tema deben tomar la decisión los padres de familia: sobre el presupuesto para el paseo o sobre el lugar de destino para el paseo de fin de año?

En este ejemplo, luego de que los estudiantes han realizado la actividad de skimming y han contestado las preguntas anteriores, tienen la capacidad de identificar el asunto del problema:

Asunto (campo): decisión sobre el lugar de destino para el paseo de fin de año.

Participantes del problema (tenor): se refiere a los participantes que intervienen en el acto comunicativo, junto con el tipo de relación entre ellos (familiaridad), sus roles discursivos (quién pregunta, quién responde), y sus propósitos. El maestro guía a los estudiantes a identificar los participantes que intervienen dentro de la situación del problema.

El maestro emplea los siguientes recursos:

- **Scanning:** los estudiantes vuelven a leer rápidamente el texto del problema para encontrar información específica, como por ejemplo en este caso, los participantes del problema.
- **Preguntas:** como se explicó previamente, el maestro puede formular preguntas directas o de descarte dependiendo del desarrollo de la destreza de los estudiantes. En el ejemplo sobre “Paseo de fin de año”, se podrían formular las siguientes preguntas: ¿Quiénes participan en la situación del problema?, ¿Quiénes deben obtener información?, ¿Quiénes deben dar información?, ¿Quiénes deben tomar la decisión sobre el destino vacacional?, ¿Quiénes deben presentar los argumentos?

El maestro utiliza un organizador gráfico de dos columnas “T-Chart” para ayudar a los estudiantes a organizar y visualizar más fácilmente la información sobre los participantes (tenor). En el ejemplo de “Paseo de fin de año”, el “T-Chart” se completa de la siguiente manera:

Tabla 12. Organizador T-Chart

Participantes: padres de familia y estudiantes del grado	
Tipo de relación	Relación padres de familia – estudiantes del grado (nivel de familiaridad medio, ni muy cercano ni muy lejano).
Roles discursivos	Los padres de familia preguntan y escuchan; los estudiantes del grado responden.
Propósitos comunicativos	Padres de familia: Obtener información sobre las cuatro opciones de destino para el paseo de fin de año, y tomar una decisión en base a esta información.
	Estudiantes del grado: Dar información a los padres de familia sobre sus destinos favoritos para el paseo de fin de año, y mencionar los

argumentos necesarios para que elijan su opción.
--

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

Medio de comunicación (medio): se refiere al medio o canal que se utiliza para llevar a cabo el intercambio, y la forma en la cual se organiza coherentemente el texto. El medio de comunicación puede ser oral u escrito; puede ser presencial o a distancia.

De forma similar a la que se explicó en la identificación de los otros componentes del contexto de situación (asunto y participantes), el maestro puede formular preguntas directas o de descarte dependiendo del desarrollo de la destreza de los estudiantes.

En el ejemplo sobre “Paseo de fin de año”, se podrían formular las siguientes preguntas: ¿Cuál es el canal de comunicación entre los participantes?, ¿Por medio de qué canal se comunicarán los padres de familia con los estudiantes del grado?, ¿El medio de comunicación entre los padres y los estudiantes será de forma oral o de forma escrita?, ¿La comunicación entre los padres y los estudiantes será presencial o a distancia?

En este ejemplo, luego de que los estudiantes han contestado las preguntas anteriores, tienen la capacidad de identificar el medio de comunicación:

Medio de comunicación (medio): interacción oral entre padres de familia y estudiantes del grado, de manera presencial.

5.2.5. Selección del lenguaje de la interacción comunicativa

La selección del lenguaje se refiere a la elección de los elementos lingüísticos básicos que se utilizarán dentro de la interacción comunicativa.

En esta etapa de “Selección del lenguaje” antes de que los estudiantes inicien la actividad oral donde abordarán el problema previamente planteado, el maestro brindará el soporte necesario con el propósito de proveer a los estudiantes con los elementos lingüísticos básicos que requerirán emplear en la expresión oral. Por consiguiente, el maestro contribuye a que los estudiantes tengan una mayor oportunidad de éxito en la actividad oral y puedan auto- percibirse como competentes. Según la Teoría de Flujo, los estudiantes experimentan mayor motivación, autoestima, disfrute, y consecuentemente mayor involucramiento en el aprendizaje, cuando se perciben a sí mismos como competentes. A su vez, según la hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen, las variables afectivas como la motivación y la autoconfianza pueden influir positiva o negativamente en el proceso de adquisición de la segunda lengua.

Este soporte del maestro contribuye a que los estudiantes se sientan más relajados y experimenten menor ansiedad durante la interacción oral. Como se explicó previamente, el hecho de hablar en la lengua extranjera delante de un grupo es uno de los factores que pueden ocasionar un nivel alto de ansiedad en los estudiantes. Además, según la hipótesis del Filtro Afectivo, la ansiedad es una de las variables afectivas que actúa como un filtro que dificulta la entrada del caudal lingüístico. Esta hipótesis sostiene que el

aprendizaje se favorece cuando existe un bajo nivel de ansiedad, confianza en sí mismo, y un nivel alto de motivación.

Actividades

5.2.5.1. Explicación de la actividad comunicativa a los estudiantes

En la etapa anterior, los estudiantes identificaron los componentes del contexto de situación con el fin de emplear el lenguaje apropiado en la interacción comunicativa que permitirá abordar el problema planteado previamente. En esta etapa, antes de proceder a la selección de los elementos lingüísticos, el maestro explica a los estudiantes la actividad comunicativa que se llevará a cabo, junto con los respectivos papeles que desempeñarán los estudiantes.

En el ejemplo de “Paseo de fin de año”, los estudiantes identificaron previamente en la etapa de “Identificación del contexto de situación” que el medio de comunicación será oral, es decir, se llevará a cabo una interacción oral entre los “padres de familia” y los “estudiantes del grado”, y será de manera presencial.

El maestro explica a los estudiantes que se llevará a cabo una actividad comunicativa donde los “estudiantes del grado” presentarán sus respectivos argumentos sobre su destino favorito, y de esta manera, los “padres de familia” podrán tomar su decisión final. De esta forma, los “estudiantes” darán información y los “padres” recibirán información y formularán preguntas. Es necesario que el maestro seleccione una actividad comunicativa que permita llevar a cabo las funciones del lenguaje que se

requieren emplear. Además, es necesario que el maestro involucre a todos los estudiantes en la actividad comunicativa, es decir, cada uno de los estudiantes debe tener un papel específico dentro de la comunicación.

La actividad de “Information gap” permite llevar a cabo las funciones del lenguaje de obtener y dar información. El maestro explica a los estudiantes sobre la actividad de “information gap” que se llevará a cabo:

“Information gap” a través del juego de roles: este tipo de actividad es esencial en el enfoque de Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Communicative Language Teaching), dado que en una comunicación real o auténtica, las personas normalmente se comunican para obtener y dar información.

En el ejemplo de “Paseo de fin de año, el maestro menciona a los estudiantes que se realizará una actividad de “Information gap” a través de un juego de roles (role-play). El maestro explica que este tipo de actividad les permitirá obtener y dar información para llegar a la resolución del problema. De esta manera, se establece un propósito comunicativo en la interacción: obtener y dar información para solucionar el problema. Consecuentemente, se crea una relevancia de la actividad para los estudiantes, y se genera interés.

Posteriormente, el maestro explica que los estudiantes asumirán distintos papeles en el juego de roles, junto con sus respectivas

funciones. En el ejemplo de “Paseo de fin de año”, los estudiantes que seleccionaron las provincias de Cotopaxi y Manabí asumirán el papel de “padres de familia” y tendrán la función de obtener información para tomar la decisión final sobre el destino del paseo de fin de año. Mientras que la otra parte de los estudiantes asumirá el papel de “estudiantes del grado”, según los destinos previamente seleccionados (Esmeraldas, Imbabura, Azuay o Santa Elena); y tendrá la función de presentar oralmente los argumentos necesarios para convencer a los padres sobre su destino favorito.

Investigación de información: el maestro explica que antes de iniciar el juego de roles, será necesario que cada uno de los estudiantes recolecte información acorde al papel que asumirá en esta actividad. La investigación previa brinda autenticidad a la actividad comunicativa, dado que se emplea información real sobre el tema; y promueve una necesidad real de recolección de información, dado que existe un propósito comunicativo en la actividad: obtener y dar información para la resolución de un problema.

La información puede provenir de experiencias personales previas e información que se consulte a través de otros medios como el internet, libros, revistas, familiares y amigos. Con este fin, el maestro envía como tarea a casa la investigación respectiva. Se puede otorgar uno o dos días para realizar la investigación en casa. Es importante también que el maestro facilite a los estudiantes

ciertas fuentes de información, como páginas web relativas al tema y adecuadas para la edad y nivel de los estudiantes.

El maestro provee a los estudiantes una hoja de trabajo para organizar la información relativa a la investigación. En el ejemplo de “Paseo de fin de año”, una vez que los estudiantes han finalizado la investigación, la hoja de trabajo incluiría una información similar a la siguiente:

Tabla 13. Información de la investigación

<p>Recolección de información Provincia: Imbabura</p> <p>Fuentes de información sugeridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - http://www.cancilleria.gob.ec/bienvenidos-geografia-del-ecuador/ - http://www.viajaprimeroecuador.com.ec/ - http://ecuadorextremo.com/provincias 	
<p>Experiencias personales previas (incluir al menos 1)</p>	<p>Uso de otros recursos: internet, libros, revistas, familiares, amigos (incluir al menos 4 datos)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - El año pasado visité la provincia de Imbabura con mi familia. Dimos una vuelta por la Plaza de los Ponchos, donde compramos unos sacos y bufandas. - Realizamos un paseo en lancha por el lago San Pablo. El Lago de San Pablo se encuentra a los pies del volcán Imbabura. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El lago San Pablo es el lago más grande de la provincia de Imbabura. 2. En el lago se encuentran totoras que se utilizan para la elaboración de artesanías. 3. El lago está ubicado a 4 km de la ciudad de Otavalo. 4. La laguna de Yahuarcocha está ubicada a 3 km de Ibarra.

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

5.2.5.2. Selección de los elementos lingüísticos

Una vez que los estudiantes conocen las características de la actividad comunicativa que se llevará a cabo, junto con los respectivos papeles que desempeñarán; en esta etapa el maestro guiará a los estudiantes en la selección de los elementos lingüísticos básicos que requerirán emplear en la actividad comunicativa. Es decir, antes de que los estudiantes inicien la actividad oral donde abordarán el problema previamente planteado, el maestro brindará el soporte necesario con el propósito de proveer a los estudiantes con los recursos lingüísticos básicos que requerirán emplear en la expresión oral.

Por consiguiente, el maestro contribuye a que los estudiantes tengan una mayor posibilidad de éxito en la actividad oral y puedan auto- percibirse como competentes. Como se explicó previamente, los estudiantes experimentan mayor motivación, autoestima y disfrute (factores afectivos), y consecuentemente mayor involucramiento en el aprendizaje, cuando se perciben a sí mismos como competentes.

La selección de los elementos lingüísticos se llevará a cabo secuencialmente en tres etapas: primera actividad oral, enfoque en el lenguaje funcional, y redacción del texto de guía.

Primera actividad oral

Esta primera actividad oral tiene una duración corta de cinco minutos aproximadamente, y es una especie de calentamiento

(“warm up”) para la segunda actividad oral que se realizará. Además, esta actividad conlleva propósitos específicos tanto para los estudiantes como para el maestro.

En esta primera actividad oral, los estudiantes tienen la oportunidad de utilizar el lenguaje que ya conocen para abordar el problema previamente planteado, y además, darse cuenta de la necesidad del nuevo lenguaje que requieren para comunicarse eficazmente. Por otro lado, el maestro tiene la oportunidad de identificar el lenguaje que los estudiantes ya conocen y aquel que necesitan aprender; y de esta forma, puede decidir sobre los componentes del lenguaje que necesitará introducir posteriormente.

En el ejemplo de “Paseo de fin de año”, se llevará a cabo una actividad comunicativa donde los estudiantes presentarán sus respectivos argumentos sobre su destino favorito, y consecuentemente, los padres puedan tomar su decisión final. De esta forma, los estudiantes darán información y los padres recibirán información y también podrán formular preguntas

Se realiza el siguiente proceso:

Formación de grupos: los estudiantes se juntan en grupos para llevar a cabo el juego de roles. En el ejemplo de “Paseo de fin de año”, se forman cuatro grupos. Es necesario que en cada uno de estos grupos se encuentre un representante de cada provincia (Esmeraldas, Imbabura, Azuay y Santa Elena). Dado que cinco estudiantes escogieron la provincia de “Esmeraldas”, habrá un

grupo con dos miembros representantes de esta provincia. Los estudiantes que seleccionaron las provincias de Cotopaxi y Manabí asumen el papel de “padres de familia” y se ubican cada uno en uno de los cuatro grupos principales.

Revisión de información previa: el maestro menciona a los estudiantes que antes de iniciar esta primera actividad oral, es necesario que revisen la información que investigaron previamente en casa, con el propósito de facilitar la interacción oral. Además, el maestro pide a los estudiantes que revisen su hoja de trabajo sobre los “Componentes del contexto de situación” que llenaron previamente en la etapa de “Identificación del contexto de situación”, con el propósito de participar eficazmente en la interacción comunicativa.

En el ejemplo sobre “Paseo de fin de año”, los estudiantes identificaron previamente los siguientes elementos del contexto de situación. Se los presenta en la siguiente tabla de forma integrada:

Tabla 14. Componentes del contexto de situación

d) <u>Asunto (campo):</u> decisión sobre el lugar de destino para el paseo de fin de año.	
e) <u>Participantes (tenor):</u> padres de familia y estudiantes del grado	
Tipo de relación	Relación padres de familia – estudiantes del grado (nivel de familiaridad medio, ni muy cercano ni muy lejano).
Roles discursivos	Los padres de familia preguntan y escuchan; los estudiantes del grado responden.
Propósitos comunicativos	Padres de familia: Obtener información sobre las cuatro opciones de destino para el paseo de fin de año, y tomar una decisión en base a esta información.
	Estudiantes del grado: Dar información a los padres de familia sobre

	sus destinos favoritos para el paseo de fin de año, y mencionar los argumentos necesarios para que elijan su opción.
f) <u>Medio de comunicación (medio):</u>	interacción oral, de manera presencial.

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

Inicio de la primera actividad oral: una vez que los estudiantes han revisado la información correspondiente, inician el juego de roles en sus respectivos grupos, según las instrucciones que dio el maestro en la etapa anterior de “Explicación de la actividad comunicativa”. Cabe recordar a los estudiantes que esta primera interacción oral tiene una corta duración, y sirve como preparación para la segunda actividad oral que se realizará.

Durante esta primera actividad oral, el maestro circula por la clase, escuchando el lenguaje que utilizan los estudiantes y tomando apuntes sobre los aciertos, errores y omisiones que se cometen. El maestro permite que los estudiantes se expresen libremente, es decir, no interrumpe durante el transcurso de la actividad oral para corregir errores. Consecuentemente, el maestro contribuye a que el filtro afectivo de los estudiantes se mantenga bajo.

El maestro utiliza una “Hoja de apuntes” que toma como parámetros de referencia el lenguaje que se asocia a cada uno de los componentes de un contexto de situación. Es decir, como se explicó previamente en la Teoría Lingüística Sistémico Funcional: para expresar el asunto, se requiere de verbos de acción; para expresar los roles discursivos y los propósitos comunicativos de los hablantes se requiere de distintas funciones del lenguaje y distintos

tipos de oraciones; y para expresar la coherencia del texto se requiere de la identificación del tema y rema (soporte o detalles).

En el ejemplo de “Paseo de fin de año”, al final de la actividad oral de los estudiantes la “Hoja de apuntes” podría contener la siguiente información:

Tabla 15. Hoja de apuntes/Primera actividad oral

HOJA DE APUNTES: Primera actividad oral	
PROBLEMA: Los padres de familia escogerán sólo una de las cuatro opciones de destino vacacional para el paseo de fin de año.	
LENGUAJE	APUNTES SOBRE ACIERTOS, ERRORES, U OMISIONES
Uso de verbos de acción	Suficiente, sin embargo revisar conjugaciones.
Uso de conectores	demasiado uso de “y”, enseñar otros conectores: además, también
Uso de distintas oraciones según los roles discursivos y los propósitos comunicativos de los participantes.	Demasiado uso de preguntas cerradas “Can I..? (sí /no), reforzar uso de preguntas: qué, cuándo
Enfoque en el tema	Bien
Inclusión de soporte (rema)	Insuficiente

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

Enfoque en el lenguaje funcional

Luego de que los estudiantes han finalizado la primera actividad oral, el maestro ha podido identificar el lenguaje que los estudiantes ya conocen y aquel que necesitan aprender para llevar a cabo eficazmente el juego de roles de la segunda actividad oral, que abordará el problema planteado previamente. Por otro lado, también los estudiantes han podido darse cuenta del lenguaje que conocen, y aquel que desconocen y necesitan aprender, es decir, identifican una auténtica necesidad del lenguaje.

Consecuentemente, se crea una relevancia del lenguaje, y esto a su vez, contribuye a generar interés en los estudiantes hacia la adquisición del lenguaje nuevo.

De esta forma, en esta etapa, el maestro introducirá los elementos lingüísticos básicos que requerirán los estudiantes durante la segunda actividad oral.

Los estudiantes participarán activamente durante esta etapa, con el propósito de que puedan adquirir el nuevo conocimiento lingüístico en base a aquel que ya conocen previamente, y se facilite así su aprendizaje. Consecuentemente, el maestro introducirá el nuevo lenguaje en base a la información que obtuvo por medio de la “Hoja de apuntes” que utilizó durante la primera actividad oral de los estudiantes y la información del cuadro de “Componentes del contexto de situación” que los estudiantes completaron previamente en la etapa de “Identificación del contexto de situación”.

De esta forma, el maestro introduce el nuevo lenguaje a través de la interacción con los estudiantes, y sigue el proceso a continuación:

El maestro pregunta a los estudiantes sobre el lenguaje funcional que utilizaron previamente en la primera actividad oral. En el ejemplo de “Paseo de fin de año”, el maestro realiza las siguientes preguntas a los estudiantes:

- ¿Qué palabras / frases utilizaron para obtener información?

- ¿Qué palabras / frases utilizaron para dar información?

El maestro escribe las respuestas de los estudiantes en el pizarrón. Aquellas respuestas que son apropiadas y correctas sirven como base para introducir el lenguaje nuevo, mientras que aquellas que son erradas sirven para aclarar dudas o conceptos erróneos.

Luego de anotar las respuestas de los estudiantes en el pizarrón, el maestro procede a incluir el nuevo lenguaje (lo incluye también en el pizarrón). El maestro menciona a los estudiantes que para realizar la función de obtener información, se pueden utilizar distintas clases de oraciones interrogativas (no solo preguntas cerradas como “Can I...?”). Así, el maestro incluye en el pizarrón otras opciones de preguntas; y posteriormente guía a los estudiantes a contestarlas.

Además, el maestro explica que para ejecutar la función de dar información, además de utilizar oraciones enunciativas que expresan varios datos e información, también es posible emplear oraciones exclamativas que permiten expresar puntos de vista y emociones sobre el tema que se trata. Además, el maestro menciona que es importante incluir el suficiente soporte en los argumentos, por ejemplo, a través de la utilización de varios verbos que indican las acciones que se pueden realizar en determinado lugar. Así, el maestro integra en el pizarrón otras opciones de respuestas, e integra además las nuevas respuestas de los estudiantes.

El maestro también explica a los estudiantes que es necesario considerar el nivel de familiaridad entre los participantes. En este caso, se trata de un nivel de familiaridad medio, entre “padres” y “estudiantes”, por consiguiente, se podrá usar un lenguaje coloquial, no formal, evitando sin embargo, la utilización de modismos o jerga.

El maestro mantiene la siguiente interacción oral con los estudiantes, la cual permite introducir el nuevo lenguaje tomando en consideración el lenguaje y la información que los estudiantes ya conocen:

Maestro: “You can also use other kinds of questions to get information, such as: Which tourist attractions can I visit? and What can I eat/do/see there?”. “For example, in Imbabura, tell me, which tourist attractions can I visit? and What can I see there?”

El maestro incluye el nuevo lenguaje que cumple la función de obtener información: “Which...?”, “What can I eat/do/see/..... there?”

Estudiantes: “Plaza de Ponchos”, “craftwork”, “San Pablo Lake”, “restaurants”

Los estudiantes dicen las respuestas alternativas.

Maestro: “Good idea! You can visit the Plaza de Ponchos, in the large central square. There are various craftwork shops in this

place. Besides, there are some nice scarfs. What other places can I visit?”

El maestro escucha las respuestas de los estudiantes e incorpora el nuevo lenguaje a partir de éstas. Posteriormente formula nuevamente otra pregunta. El maestro incluye el nuevo lenguaje que cumple la función de dar información: “You can...”, y “There are...”.

Estudiantes: “You can visit San Pablo Lake. There are some restaurants around there. Besides, you can see Imbabura Volcano”.

Los estudiantes utilizan el nuevo lenguaje con el apoyo visual que el maestro ha escrito en el pizarrón, y a partir del lenguaje que ya conocen.

Se presenta a continuación el contenido que se registró en el pizarrón de la clase durante la interacción oral del maestro con los estudiantes. En el ejemplo de “Paseo de fin de año” el organizador incluiría la siguiente información:

Tabla 16. Aportes del maestro y de los estudiantes

Palabras y frases para obtener información	Palabras y frases para dar información
(aporte de los estudiantes) <ul style="list-style-type: none"> - Can I swim there? - Can I play there? - Can I eat delicious food there? 	(aporte de los estudiantes) <ul style="list-style-type: none"> - Yes, you can. / No, you can't. - It's beautiful, large, fun.
(aporte del maestro) <ul style="list-style-type: none"> - Which tourist attractions can I visit? What can I see/do/eat there? 	(aporte de los estudiantes) <ul style="list-style-type: none"> - "San Pablo Lake", "restaurants"; "Plaza de Ponchos", "craftwork"
	(aporte del maestro) <ul style="list-style-type: none"> - You can visit the Plaza de Ponchos. There are various craftwork shops around there. Craftwork is beautiful! Besides, there are some nice scarfs
(aporte del maestro) <ul style="list-style-type: none"> - "What other places can I visit?" What can I see/do/eat there? 	(aporte de los estudiantes) <ul style="list-style-type: none"> - You can visit San Pablo Lake. There are some restaurants around there. Besides, you can see there Imbabura Volcano.

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

Finalmente, los estudiantes registrarán de forma escrita el lenguaje que se presentó en clase para obtener y dar información. Es necesario que incluyan tanto su conocimiento previo como el nuevo lenguaje que introdujo previamente el maestro. Esta información escrita, servirá a los estudiantes como ejemplo y soporte durante la siguiente etapa de redacción del texto de guía. Se presenta a continuación el organizador completado por los estudiantes:

Tabla 17. Guía de lenguaje para obtener y dar información

Palabras y frases para obtener información	Palabras y frases para dar información
<ul style="list-style-type: none"> - Can I swim there? - Can I play there? - Which tourist attractions can I visit? - “What other places can I visit?” - What can I see/do/eat there? 	<ul style="list-style-type: none"> - Yes, you can. / No, you can't. - It's beautiful, large, fun. - “Lakes”, “Plaza de Ponchos” - You can visit Plaza de Ponchos. - Besides, there are various craftwork shops. This craftwork is beautiful! - You can visit San Pablo Lake. There are some restaurants around there.

Elaborado por: Ana Lucia Vallejo

Redacción del texto de guía

Una vez que el maestro ha introducido en la etapa anterior los elementos lingüísticos básicos, en esta etapa, redactarán el texto de guía que utilizarán como soporte durante la segunda actividad oral.

A pesar de que la actividad comunicativa se llevará a cabo de manera oral, los estudiantes redactarán previamente ciertas preguntas y argumentos con el propósito de contar con una guía visual en el transcurso de la actividad oral y puedan, de esta manera, expresar más eficazmente sus preguntas y argumentos. No se trata de la redacción de una escritura tipo ensayo, sino de la redacción de oraciones cortas que sirvan como soporte durante la interacción comunicativa. Dado que este texto constituye únicamente un soporte o guía, los estudiantes tienen plena libertad de incluir información adicional que surja espontáneamente durante la interacción oral.

La redacción del texto permite además, que los estudiantes se aseguren de incluir los elementos lingüísticos necesarios en la expresión oral. Es decir, los estudiantes consideran la relación que existe entre el contexto de situación y el lenguaje que se utiliza en una interacción comunicativa. De esta forma, se facilita una comunicación eficaz, donde se expresan mensajes de forma comprensible.

De esta manera, el soporte del texto escrito contribuye a que los estudiantes se sientan más relajados y experimenten menor ansiedad durante la interacción oral. Como se explicó previamente, el hecho de hablar en la lengua extranjera delante de un grupo es uno de los factores que pueden ocasionar un nivel alto de ansiedad en los estudiantes. Además, según la hipótesis del Filtro Afectivo que se explicó previamente en el marco teórico, la ansiedad es una de las variables afectivas que actúa como un filtro que dificulta la entrada del caudal lingüístico que reciben los estudiantes. Krashen sostiene que el aprendizaje más favorable ocurre cuando existe un bajo nivel de ansiedad.

El maestro seguirá el siguiente proceso para guiar a los estudiantes en la redacción del texto:

- **Formación de grupos:** Los estudiantes redactarán el texto en grupos. En el ejemplo de paseo de fin de año, los estudiantes se agruparán según las opciones de destino que escogieron previamente. Por ejemplo, todos los estudiantes que escogieron

la provincia de “Esmeraldas” formarán un solo grupo; mientras que los estudiantes que actuarán de “padres de familia” formarán juntos otro grupo. Esto se realiza con el propósito de que los estudiantes puedan compartir sus ideas entre sí durante el proceso de redacción del texto. Podrán compartir tanto sus ideas en relación a la redacción de las preguntas y argumentos; así como la información que investigaron previamente en casa.

- **Esquema del texto:** el maestro provee a los estudiantes un organizador gráfico que refleja la relación que existe entre el contexto de situación y el lenguaje que se utiliza en una interacción comunicativa. Este cuadro servirá a los estudiantes como “Esquema del texto” para asegurarse de incluir el lenguaje necesario en la redacción del texto. Los estudiantes llenarán la hoja de trabajo de “Esquema del texto” a medida que respondan la pregunta generadora que formulará el maestro.

Se presenta a continuación el organizador de “Esquema del texto”:

Tabla 18. Esquema del texto: contexto de situación y lenguaje

ESQUEMA DEL TEXTO: CONTEXTO DE SITUACIÓN Y LENGUAJE	
SITUACIÓN: PASEO DE FIN DE AÑO	
COMPONENTE	LENGUAJE
<p>a) Asunto Decisión de los padres de familia sobre el lugar de destino para el paseo de fin de año.</p>	<p>Verbos de acción: 1. _____ 2. _____ 3. _____</p>
<p>b) Participantes Padres de familia y estudiantes del grado (nivel de familiaridad medio).</p>	<p>Funciones del lenguaje: Preguntas (heurística): 1. _____</p>

<p>Padres (preguntan): Obtener información sobre las cuatro opciones de destino y tomar una decisión en base a esta información.</p> <p>Estudiantes (responden): Dar información sobre sus destinos favoritos, y mencionar los argumentos necesarios para que elijan su opción.</p>	<p>2. 3.</p> <p>Respuestas (informativa y personal):</p> <p>1. 2. 3.</p>
---	---

Elaborado por: Ana Lucia Vallejo

- **Desarrollo de la pregunta generadora:** el maestro guiará a los estudiantes en la redacción del texto de guía a través de la utilización de una pregunta generadora a partir de la cual los estudiantes podrán redactar sus respectivas preguntas y argumentos. Los estudiantes utilizarán como soporte la información que registraron previamente en el organizador “Guía de lenguaje para obtener y dar información”.

La pregunta generadora permitirá identificar ciertos verbos de acción a partir de los cuales se podrán formular las respectivas preguntas, y a su vez, a partir de estas preguntas se podrán redactar los correspondientes argumentos. Consecuentemente, el maestro guía primeramente a los estudiantes en la identificación de los verbos de acción.

- **Identificación de los verbos de acción**

A partir de la identificación de los verbos de acción, los estudiantes tendrán la capacidad de formular las preguntas respectivas y redactar sus argumentos. Por consiguiente, es

necesario en primer lugar, que el maestro guíe a los estudiantes en el reconocimiento de los verbos de acción.

En el ejemplo de “Paseo de fin de año”, el maestro pide a los estudiantes que asumirán el papel de “padres de familia”, que piensen en las acciones que les gustaría realizar en una determinada provincia, y formula la siguiente pregunta generadora:

¿Qué acciones les gustaría realizar en esta provincia?

El maestro otorga un par de minutos aproximadamente para que los estudiantes puedan contestar esta pregunta.

Las contestaciones de los estudiantes podrían incluir, por ejemplo:

- hacer actividades divertidas
- mirar paisajes interesantes
- visitar lugares turísticos
- comer platos deliciosos

A partir de estas contestaciones, que contienen verbos de acción, los estudiantes que representan los “padres de familia” podrán redactar las preguntas correspondientes que servirán como guía durante el desarrollo de la interacción comunicativa. Además de estas preguntas de guía, los estudiantes tienen la libertad de incluir otras durante la actividad oral.

○ **Identificación de las funciones del lenguaje**

A partir de los verbos que mencionaron previamente los estudiantes, se formularán las preguntas que se utilizarán como guía en la interacción comunicativa. De esta forma, los estudiantes ejecutarán la función heurística del lenguaje: obtención de información. En el ejemplo de “Paseo de fin de año”, los “padres de familia” realizan la función de obtener información sobre las cuatro opciones de destino para el paseo de fin de año, y tomar una decisión en base a esta información.

A su vez, a partir de estas preguntas, los estudiantes que representan los “estudiantes del grado” podrán redactar los argumentos necesarios que servirán como guía durante la interacción comunicativa. De esta forma, los estudiantes ejecutarán la función informativa del lenguaje: dar información. Además, es posible aplicar la función personal del lenguaje con el propósito de expresar opiniones y sentimientos; para esto, se utilizarán oraciones exclamativas.

Se presenta a continuación la aplicación de estas funciones:

▪ **Función heurística**

A partir de los verbos de acción que mencionaron previamente, los estudiantes pueden redactar, por ejemplo, las siguientes preguntas para obtener información:

¿Qué puedo hacer en ese lugar?, ¿Cuándo?

¿Qué puedo mirar de interesante en ese lugar?, ¿Cuándo?

¿Qué lugares turísticos puedo visitar?, ¿Dónde?

¿Qué platos deliciosos puedo comer?, ¿Dónde?

¿Qué es lo que más te gusta de esta provincia?, ¿Por qué?

▪ **Función informativa y personal**

A su vez, a partir de las respuestas que se den a las preguntas anteriores, los estudiantes que representan el papel de “estudiantes del grado” pueden redactar los argumentos que servirán como guía en la actividad oral. Las respuestas a las preguntas anteriores pueden incluir la siguiente información:

Puedes realizar paseos en caballo, el fin de semana. Además, puedes pescar.

Hay un volcán que se puede mirar temprano en la mañana cuando está despejado.

Puedes visitar la Plaza de ponchos, en la plaza central de Otavalo. También hay varias tiendas de artesanía.

Puedes comer trucha, en los restaurantes localizados alrededor del lago.

¡Me gustan mucho los lagos y lagunas de esta provincia!

Los estudiantes escribirán sus respectivas preguntas y argumentos en una hoja de papel, dado que requerirán utilizar esta información para realizar su “Cue cards” en la siguiente etapa.

5.2.6. Interacción comunicativa (segunda actividad oral)

La interacción comunicativa hace referencia al uso del lenguaje para distintos propósitos comunicativos, como por ejemplo para dar y obtener información. La Teoría Lingüística Sistémico Funcional presenta una visión comunicativa del lenguaje, es decir, el lenguaje para la expresión de significado, como un recurso de comunicación. En otras palabras, el lenguaje para ser utilizado en una interacción comunicativa.

El enfoque de Enseñanza Comunicativa de la Lengua “Communicative Language Teaching”, se refiere a este uso del lenguaje a través del concepto de competencia comunicativa, la cual involucra la capacidad de usar el idioma para una comunicación significativa, es decir, con un propósito comunicativo.

La competencia comunicativa incluye el conocimiento sobre qué decir y cómo decirlo de forma apropiada según la situación, los participantes, y sus papeles e intenciones. Por el contrario, en el método de enseñanza tradicional, basado en la competencia gramatical, no se consideraban estos elementos del contexto. La competencia gramatical, la cual es necesaria para producir oraciones gramaticalmente correctas, es un aspecto importante del aprendizaje del idioma; sin embargo, el dominio del idioma comprende además el aspecto comunicativo. Así, un estudiante podría dominar las reglas

gramaticales y, sin embargo, no tener la capacidad suficiente para usar el idioma para una comunicación significativa.

Entre los supuestos de la enseñanza comunicativa del idioma que identifica Richards, se señala que el aprendizaje del idioma se facilita cuando se involucra a los estudiantes en una interacción y comunicación significativa. De esta manera, se crea una relevancia de la actividad para los estudiantes y se genera interés hacia su ejecución.

Actividades

Una vez que los estudiantes han redactado en la etapa anterior las preguntas y argumentos que sirven de guía o soporte, en esta etapa participarán en la “segunda actividad oral”, es decir, el juego de roles para abordar el problema previamente planteado.

Como se indicó previamente, se realizará una actividad de “Information gap” a través del juego de roles. Este tipo de actividad permitirá a los estudiantes obtener y dar información para llegar a la resolución del problema. De esta manera, la actividad de “Information gap” permite establecer un propósito comunicativo en la interacción oral: obtener y dar información para solucionar el problema planteado previamente. La actividad de “Information gap” es esencial en el enfoque de enseñanza comunicativa del idioma inglés (Communicative Language Teaching), dado que en una comunicación real o auténtica, las personas normalmente se comunican para obtener y dar información.

Se sigue el siguiente proceso:

5.2.6.1. Realización de “Cue cards”

En los mismos grupos que se formaron durante la etapa de redacción del texto, los estudiantes crearán sus respectivas “Cue cards”. Este recurso se refiere a tarjetas que contienen información o apuntes para ayudar a los hablantes a recordar lo que tienen que decir durante la intervención oral.

Los estudiantes crearán sus “Cue cards” con base en las preguntas y argumentos que redactaron previamente a partir de la pregunta generadora. Además, los estudiantes incluirán la información que consultaron previamente en casa (sobre los destinos turísticos: Esmeraldas, Imbabura, Azuay y Santa Elena).

La información de las “Cue cards” servirá a los estudiantes como soporte visual durante la interacción oral. Es decir, constituye una guía que ayuda a los estudiantes a expresar más eficazmente sus respectivas preguntas y argumentos en el transcurso de la actividad oral. De esta manera, se provee a los estudiantes una oportunidad de éxito durante la interacción oral, y se contribuye a que se perciban a sí mismos como competentes.

El maestro pide a los estudiantes que asumirán el papel de “padres de familia”, que incluyan al menos cinco preguntas; mientras que los estudiantes que asumirán el papel de “estudiantes del grado”, deberán incluir al menos tres argumentos de hechos y dos argumentos de opinión personal. De esta forma, los estudiantes

utilizarán tanto la función informativa como la función personal del lenguaje.

De esta forma, las “Cue cards” de los estudiantes que asumirán el papel de “padres de familia” en la interacción comunicativa, podría incluir la siguiente información:

Guía de preguntas:

1. ¿Qué actividades divertidas puedo hacer?
2. ¿Mirar?
3. ¿Lugares turísticos /visitar? ¿Dónde?
4. ¿Platos deliciosos?
5. ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Por qué?

Por otro lado, las “Cue cards” de los estudiantes que asumirán el papel de “estudiantes del grado” en la interacción comunicativa, podría incluir la siguiente información:

Destino: Imbabura

1. **Hecho:** Paseos en caballo
2. **Hecho:** Puedes mirar un volcán (más grande de la provincia)
3. **Hecho:** Lago San Pablo
4. **Opinión personal:** ¡Rica trucha!
5. **Opinión personal:** ¡La vista del lago y el volcán es maravillosa!

5.2.6.2. Formación de grupos

Los estudiantes se agrupan para llevar a cabo el juego de roles. En el ejemplo de “Paseo de fin de año”, se forman cuatro grupos, en

cada uno de los cuales debe estar un representante de cada provincia (Esmeraldas, Imbabura, Azuay y Santa Elena). Los estudiantes que seleccionaron las provincias de Cotopaxi y Manabí asumen el papel de “padres de familia” y se ubican cada uno en uno de los cuatro grupos principales.

5.2.6.3. Inicio de actividad oral

Una vez que los estudiantes han creado sus respectivas “Cue cards” y se encuentran organizados en grupos, están listos para empezar el juego de roles. Gracias al soporte previo que ha proporcionado previamente el maestro, los estudiantes tendrán una mayor oportunidad de éxito durante la actividad oral, y podrán percibirse a sí mismo como competentes. Consecuentemente, se contribuye a un aumento en la autoestima de los estudiantes y el disfrute hacia el aprendizaje, junto con una disminución del nivel de ansiedad; y esto a su vez, favorece un involucramiento en el aprendizaje.

En el ejemplo de “Paseo de fin de año” los estudiantes asumen distintos papeles en el juego de roles, junto con sus respectivas funciones. Como se explicó previamente, los estudiantes que asumen el papel de “padres de familia” tienen la función de obtener información para tomar la decisión final sobre el destino del paseo de fin de año. Mientras que el resto de estudiantes asume el papel de “estudiantes del grado”, según los destinos previamente seleccionados (Esmeraldas, Imbabura, Azuay y Santa Elena), y tienen la función de presentar oralmente los argumentos necesarios

a los “padres de familia” para convencerlos sobre su destino favorito.

Durante la actividad oral los estudiantes utilizan sus respectivas “Cue cards”, que les ayudan a recordar lo que tienen que decir durante la interacción oral. Dado que este texto constituye únicamente un soporte o guía, los estudiantes tienen plena libertad de incluir información adicional que surja espontáneamente durante la interacción oral.

5.2.6.4. Decisión final

Una vez que ha concluido el tiempo de la actividad oral, el maestro pregunta a los estudiantes que asumieron el papel de “padres de familia” sobre su decisión final, es decir, cuál será el lugar de destino para el paseo de fin de año. Este cierre de la actividad que realiza el maestro tiene el propósito de enfatizar que la interacción oral en la cual participaron los estudiantes tuvo un propósito comunicativo.

5.3. PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN ACTIVIDADES DE COMUNICACIÓN SIGNIFICATIVAS DE MENOR A MAYOR COMPLEJIDAD

5.3.1. Resumen de las teorías que sustentan esta estrategia

Según la Teoría de Flujo, un ambiente de aprendizaje óptimo incluye actividades que conllevan un reto y que son relevantes para el estudiante, y al mismo tiempo permiten que el estudiante se sienta seguro de sí mismo y en control. Es decir, se fomenta un ambiente de aprendizaje óptimo cuando

existe un balance entre el reto o nivel de dificultad de las tareas de aprendizaje y el nivel de destreza de los estudiantes. De esta forma, se promueve tanto la concentración como el interés y el disfrute en el aprendizaje. Tanto la intensidad académica como la respuesta emocional de los estudiantes constituyen elementos importantes que conducen a un involucramiento en el aprendizaje.

Por un lado, la intensidad académica se refiere a la inclusión de actividades académicas que conllevan un reto. Es decir, una actividad que posee una dificultad suficiente como para retar a los estudiantes, pero sin producir ansiedad en ellos. Además, las actividades deben tener una relevancia para los estudiantes, es decir, una conexión con las experiencias de los estudiantes y una aplicación real o propósito. El reto y la relevancia tienen un efecto importante en la concentración y el interés. Por otro lado, la existencia de habilidades (competencia), junto con la actividad y control (autonomía) del estudiante en la tarea que se lleva a cabo, permite un mayor disfrute del aprendizaje, mayor autoestima y motivación intrínseca. El nivel de reto, de relevancia, de competencia y de autonomía son auto percibidos por los estudiantes. El factor emocional del involucramiento incluye tanto el disfrute como el interés del estudiante hacia el aprendizaje.

La instrucción del maestro puede contribuir a crear un balance entre el reto o nivel de dificultad de las tareas de aprendizaje y el nivel de destreza de los estudiantes, y consecuentemente, proveer oportunidades de éxito. Con este propósito, el maestro asigna tareas de aprendizaje cuyo reto aumenta gradualmente, y además, brinda a los estudiantes el soporte necesario durante la realización de estas tareas. Además, se provee a los estudiantes la

oportunidad de tomar decisiones con respecto a la realización de las tareas de aprendizaje, tanto en relación a la forma como al fondo, es decir, los estudiantes pueden decidir sobre la organización del texto o discurso, y sobre el lenguaje escrito u oral que utilizarán.

Según la Teoría del Humanismo, se facilita el aprendizaje cuando los estudiantes participan responsablemente en el proceso, como por ejemplo, en la decisión del curso de acción. Además, cuando el maestro brinda a los estudiantes la posibilidad de elección se reconoce los distintos niveles de competencia de los estudiantes.

La posibilidad de elección permite además que los estudiantes participen en actividades de relevancia personal. La Teoría de Flujo sostiene que cuando los estudiantes perciben el contenido académico como relevante, aumenta su interés hacia el aprendizaje. Además, según la Teoría del Humanismo, se promueve la relevancia o significado personal cuando se crea una conexión entre el contenido académico y las experiencias, necesidades y propósitos de los estudiantes; y consecuentemente se fomenta un aprendizaje significativo o duradero. Halliday, a través de la Teoría Sistémico Funcional, también hace referencia a la inclusión de la relevancia, y sostiene que la utilización del lenguaje debe tener una función o propósito comunicativo, más allá de un mero dominio de las reglas gramaticales. De esta forma, se fomenta la participación de los estudiantes en una comunicación significativa.

La participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje implica un aprendizaje centrado en el estudiante. Según la Teoría del Humanismo, un aprendizaje significativo o relevante ocurre cuando los estudiantes tienen una

participación activa. El enfoque de Enseñanza Comunicativa de la lengua “Communicative Language Teaching” también hace referencia al papel activo de los estudiantes, y sostiene que el aprendizaje del idioma se facilita cuando se involucra a los estudiantes en una interacción y comunicación significativa. La comunicación significativa se da cuando los estudiantes procesan contenido que es relevante, interesante, y que tiene un propósito.

5.3.2. Objetivo de la estrategia:

Promover la participación de los estudiantes en actividades de comunicación significativas de menor a mayor complejidad, para incrementar la autoconfianza, el interés y el disfrute hacia el aprendizaje, y reducir la ansiedad.

Actividades

El maestro asigna tareas de aprendizaje cuya dificultad aumenta gradualmente, y además, brinda a los estudiantes el soporte necesario durante la realización de estas tareas. El maestro provee a los estudiantes oportunidades para practicar y extender el uso del lenguaje que se presenta en la unidad del texto/syllabus. En primer lugar, a través de “actividades de familiarización”; posteriormente, los estudiantes realizan actividades de escritura (de menor a mayor complejidad); y finalmente, los estudiantes participan en una interacción oral. Como se explicó previamente, la destreza oral es aquella que produce mayor ansiedad en los estudiantes de lengua

extranjera, debido a que la expresión oral usando una lengua que aún no se domina conlleva un alto nivel de vulnerabilidad.

Estas actividades permiten una práctica libre puesto que no se limita el lenguaje que los estudiantes utilizarán; al contrario de una práctica controlada, donde los estudiantes pueden usar únicamente ciertos elementos del lenguaje. Las actividades de práctica libre enfatizan la comunicación de mensajes, mientras que las actividades de práctica controlada se centra en el uso exacto o preciso del lenguaje (accuracy).

Además, dado que los estudiantes participarán en actividades de interacción y comunicación significativa que facilitan el aprendizaje de la lengua extranjera, es necesario que el maestro contribuya a crear un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro. En este tipo de ambiente los estudiantes tienen la libertad de expresarse libremente sin temor a equivocarse o a ser evaluados negativamente, lo cual puede ocasionar ansiedad.

Según la Teoría del Humanismo ciertas actitudes del maestro en la relación con los estudiantes facilitan el aprendizaje. Así, el maestro muestra respeto y valoración hacia los estudiantes cuando provee a los estudiantes la oportunidad de expresarse libremente sin temor a recibir una evaluación negativa. Por consiguiente, antes de iniciar las tareas de aprendizaje, es importante que el maestro comunique a los estudiantes sobre la importancia de mostrar un respeto mutuo ante los trabajos, opiniones o expresiones de los compañeros del aula. Es necesario, en primer lugar, que el maestro exprese esta actitud de respeto hacia todos los estudiantes a través de su propio

comportamiento. Este respeto se refleja en una escucha atenta y en una respuesta oportuna hacia los estudiantes.

5.3.3. Actividades de comunicación de familiarización

Antes de que los estudiantes participen en tareas de aprendizaje que requieren un uso más complejo del lenguaje, en esta etapa tienen la oportunidad de familiarizarse con el lenguaje que presenta la unidad del syllabus. De esta manera, se presentan actividades de familiarización que incluyen la participación de los estudiantes en actividades de carácter lúdico, como por ejemplo, mímica y adivinanza, y movimiento físico.

La participación de los estudiantes en este tipo de actividades no solo contribuye a incorporar cierto grado de diversión en el aprendizaje sino que además permite crear un contexto donde los estudiantes encuentran una razón plausible para utilizar el idioma. Además, la actividad de mímica y adivinación presenta las palabras de vocabulario dentro de un contexto, de tal forma que los estudiantes pueden pensar en todas aquellas palabras que conocen previamente sobre el tema, y consecuentemente puedan crear asociaciones, que a su vez, promueven la consolidación del aprendizaje. Por otro lado, se presentan variaciones a las actividades con el propósito de modificar el nivel de dificultad de la tarea.

Actividades

5.3.3.1. Mímica y adivinanza

Esta actividad consiste en la participación de los estudiantes en la mímica y adivinación de palabras de vocabulario. Se presentan estas palabras dentro de un contexto, como por ejemplo, dentro del contexto del tema general de la unidad que puede ser “Family”, y específicamente “family daily habits” (hábitos diarios de la familia). Por otro lado, se incluyen variaciones a esta actividad con el propósito de modificar el nivel de dificultad de la tarea.

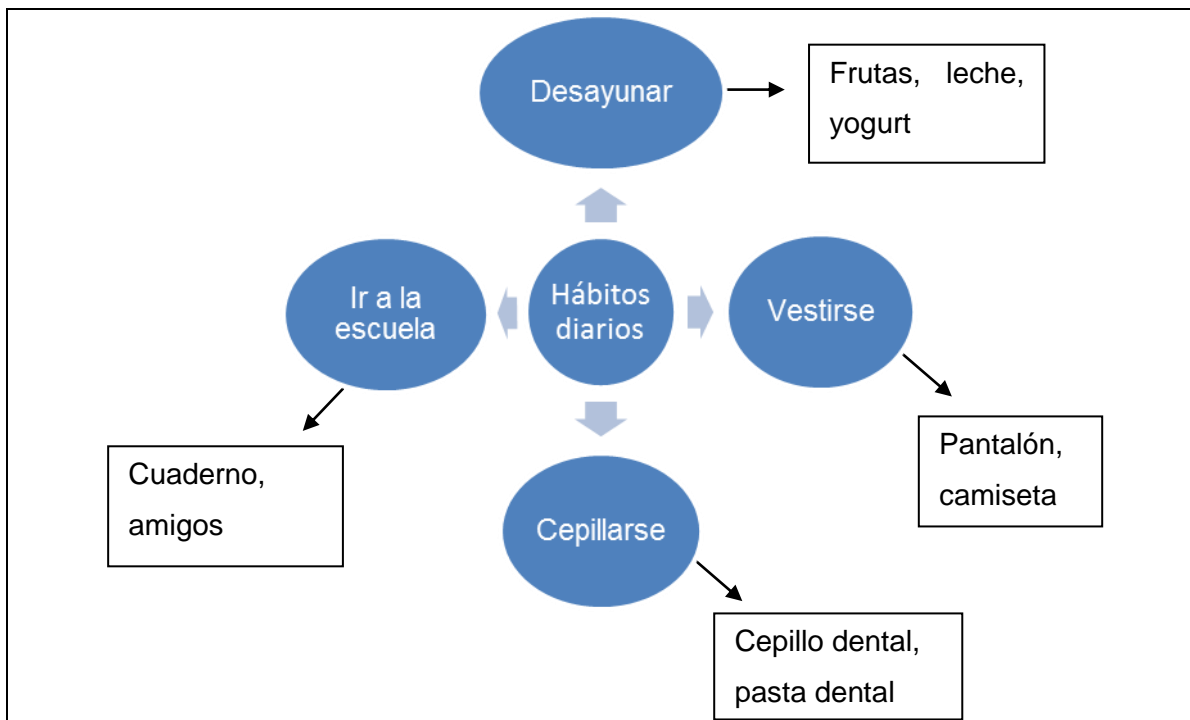
El maestro sigue el siguiente proceso:

Presentación del contexto: el maestro menciona a los estudiantes que se realizará una actividad de mímica y adivinanza, y que las palabras que deberán hacer la mímica y adivinar se relacionan con un tema en particular. Por ejemplo, las palabras se relacionarán con el tema de la unidad “Family”, específicamente “family daily habits” (hábitos diarios de la familia). Así, se incluyen las siguientes palabras: have breakfast (desayunar), get dressed (vestirse), brush your teeth (lavarse los dientes), go to school (ir a la escuela), etc.

De esta forma, los estudiantes podrán pensar en todas aquellas palabras que conocen previamente sobre el tema, y consecuentemente se podrán crear asociaciones, que a su vez, promueven la consolidación del aprendizaje. Así, por ejemplo, a partir del tema “family daily habits” (hábitos diarios de la familia),

pueden surgir las siguientes palabras: desayunar, vestirse, cepillarse, ir a la escuela. A su vez, estas palabras pueden asociarse con otras, como por ejemplo: frutas, pantalón, cepillo de dientes y amigos, respectivamente. Un mapa mental que refleja estas asociaciones se vería de la siguiente manera:

Gráfico 5. Hábitos diarios



Además, cuando el maestro menciona a los estudiantes el tema o contexto dentro del cual se ubican las palabras, los estudiantes pueden adivinarlas con mayor facilidad y la actividad se desarrollará más fluidamente.

Mímica y adivinanza de palabras: una vez que los estudiantes conocen el contexto en el cual se ubican las palabras, se lleva a cabo la actividad de mímica y adivinanza. El maestro ha preparado previamente las tarjetas que contienen las palabras de vocabulario.

En cada tarjeta se encuentra escrita una palabra simple o palabras compuestas, como por ejemplo:

Have breakfast	Get dressed
Brush your teeth	Go to school

El maestro realiza en primer lugar, un ejemplo de la actividad. Así, toma una de las tarjetas, y realiza la mímica correspondiente. Los estudiantes deben adivinar la palabra correcta. Posteriormente, en turnos uno por uno, pasan los estudiantes al frente de la clase para tomar una de las tarjetas (las tarjetas se encuentran boca abajo), luego leen la palabra que se encuentra escrita y hacen la mímica respectiva. En caso que algún estudiante encuentre dificultad en leer la palabra, el maestro podría decirle la palabra al oído. El resto de estudiantes de la clase debe adivinar la palabra correspondiente.

Variaciones

El maestro realiza ciertas variaciones a esta actividad con el propósito de modificar el nivel de dificultad de la tarea. Se proponen las siguientes variaciones:

Mímica y adivinanza de frases cortas: a diferencia de la actividad anterior, en esta actividad los estudiantes deberán hacer la mímica y adivinar frases cortas. Por ejemplo, en lugar de únicamente utilizar la palabra compuesta “have breakfast”, el estudiante que

pasa al frente lee la tarjeta seleccionada y añade un sujeto y un complemento, es decir, la frase resultaría así: “I have breakfast at seven o’clock” o “She has breakfast at nine o’clock”. El resto de estudiantes de la clase debe adivinar la frase correspondiente.

Luego de que los estudiantes han adivinado la frase correcta, el maestro la escribe en el pizarrón, con el objetivo de que los estudiantes observen la ortografía de cada palabra que compone la frase. Posteriormente, el maestro lee la frase en voz alta y pide a los estudiantes que la repitan también en voz alta. Esta acción del maestro resulta útil, dado que en el idioma inglés, usualmente la palabra escrita no coincide con los sonidos que se escuchan al pronunciarla.

La actividad de “Mímica y adivinanza de frases cortas” requiere que los estudiantes utilicen distintos sujetos en la oración con su correspondiente conjugación del verbo; y distintos complementos. Por consiguiente, es necesario que antes de iniciar esta actividad, el maestro establezca los lineamientos necesarios para la estructuración de estas frases. Estos lineamientos se basan en el conocimiento previo de los estudiantes sobre el lenguaje (el maestro puede tomar como referencia el syllabus). De esta manera, los estudiantes tienen mayor oportunidad de éxito en la actividad.

Así por ejemplo, el maestro menciona a los estudiantes que podrán añadir como sujeto los pronombres “I, you, he, she, we, they”; y podrán añadir como complemento palabras relativas al tiempo

(nine o'clock, three o'clock, etc.). Tanto estos pronombres como las palabras relativas al tiempo, es un lenguaje que los estudiantes han aprendido previamente en el año lectivo en curso o en años anteriores.

En el ejemplo de "Family daily habits", el maestro establece los siguientes lineamientos:

Tabla 19. Lineamientos para la adivinanza de frases cortas

Pronombres personales:	I, you, he, she, we, they
Complemento:	One o'clock, two o'clock, three, four.. up to twelve o'clock.

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

Escritura y mímica de frases cortas: esta actividad constituye también una variación que provee un reto mayor para los estudiantes, puesto que deberán escribir las frases a partir de las cuales harán la mímica correspondiente. Los estudiantes tomarán como referencia las frases que utilizaron previamente en la actividad de "Mímica y adivinanza de frases cortas". De esta forma, los estudiantes escribirán un lenguaje que resulta familiar para ellos, y así, podrán escribir con mayor facilidad sus frases. Por consiguiente, los estudiantes podrán tener mayor posibilidad de éxito en su tarea, y esto a su vez, contribuirá a incrementar la confianza en sí mismo y a reducir el nivel de ansiedad ante la tarea de escritura. Para la escritura de estas frases se utilizan los mismos lineamientos que se explicaron en la actividad anterior.

El maestro provee a cada uno de los estudiantes una tira de papel donde escribirán una frase. Mientras los estudiantes escriben sus frases, el maestro circula por la clase con el propósito de brindar la ayuda necesaria a los estudiantes que lo requieran. Posteriormente, el maestro retira los papeles y los pone en una funda. Los estudiantes pasan al frente de la clase, en turnos uno por uno, toman un papel de la funda, lo leen, y hacen la mímica respectiva. El resto de estudiantes de la clase debe adivinar la frase respectiva.

5.3.3.2. Narración de una historia

Esta actividad consiste en la narración de una historia corta, la cual puede incluir las palabras que los estudiantes previamente usaron en la actividad anterior de “Mímica y adivinanza”; u otros elementos lingüísticos de la unidad que los estudiantes hayan previamente aprendido. De esta manera, los estudiantes tienen mayor oportunidad de éxito en la actividad.

La narración de la historia permite utilizar distintos componentes del lenguaje (vocabulario, gramática, funciones) dentro de un contexto. Por otro lado, a partir de la narración de la historia los estudiantes participarán en una actividad de carácter lúdico. La participación de los estudiantes en este tipo de actividades no solo contribuye a incorporar cierto grado de diversión en el aprendizaje sino que además permite crear un contexto donde los estudiantes encuentran una razón plausible para utilizar el idioma.

El maestro sigue el siguiente proceso:

- Menciona a los estudiantes que narrará una historia corta sobre un tema en particular, y que utilizará un esquema (proyectado en el pizarrón) que servirá de guía o apoyo visual. En el ejemplo de “family daily habits”, el maestro provee el siguiente esquema:

Topic: “Family daily habits”

Every morning, I wake up at 6 o’clock.

The first thing I do is _____.

After that, I get dressed.

Next, I _____ I eat fruit and I drink _____.

After that I brush my teeth.

At _____ I go to school. There I _____, _____ and learn new things.

I go back home at 3 o’clock. At night, I _____ at 7 o’clock.

I enjoy my day!

- Narra la historia, siguiendo el esquema, y completando los espacios en blanco. Así por ejemplo, la historia podría completarse de la siguiente manera:

Tema: “Family daily habits”

Every morning, I wake up at 6 o'clock.

The first thing I do is take a shower.

After that, I get dressed.

Next, I have breakfast. I eat fruit and I drink orange juice.

After that I brush my teeth.

At seven o'clock I go to school. There I play with my friends, draw and learn new things.

I go back home at 3 o'clock. At night, I have dinner at 7 o'clock.

I enjoy my day!

Esta narración que realiza el maestro sirve como ejemplo para explicar a los estudiantes la forma en la cual se realiza la tarea.

- Explica a los estudiantes que deberán pasar al frente, en turnos uno por uno, para narrar la historia, llenando los espacios en blanco. Los estudiantes realizarán esta actividad de forma oral. Además de completar estos espacios en blanco con sus propias ideas, los estudiantes tendrán la libertad de añadir otras frases que consideren pertinentes en la narración de la historia. Los estudiantes que poseen un nivel de competencia mayor, tienen la libertad de añadir frases más complejas. De esta manera, se fomenta un aprendizaje autónomo, que genera interés en los estudiantes hacia la actividad de aprendizaje.
- Divide a los estudiantes en grupos de tres o cuatro personas, y asigna a cada grupo una palabra/frase del texto de la historia. En el ejemplo de “Hábitos diarios” el maestro crea siete grupos y les asigna las siguientes palabras/frases: wake up, get

dressed, eat, brush my teeth, go to school, learn new things, go back home. El maestro subraya estas palabras/frases en el esquema. Así por ejemplo, al grupo 1 se le ha asignado: wake up; al grupo 2 se le ha asignado: get dressed; al grupo 3 se le ha asignado: eat, etc. El esquema se visualiza de la siguiente manera:

Tema: “Family daily habits”

Every morning, I wake up (1) at 6 o'clock.

The first thing I do is _____.

After that, I get dressed (2).

Next, I _____ I eat (3) fruit and I drink _____.

After that I brush my teeth (4).

At _____ I go to school (5). There I _____, _____ and learn new things (6).

I go back home (7) at 3 o'clock. At night, I _____ at 7 o'clock.

I enjoy my day!

- Explica a los estudiantes que deberán pasarán al frente, en turnos uno por uno, para narrar la historia. A medida que narran la historia y mencionan las palabras/frases que fueron previamente asignadas (se encuentran subrayadas), los respectivos grupos deberán ponerse de pie, dar una vuelta y volverse a sentar.

Así, por ejemplo, cuando el estudiante que se encuentra al frente de la clase narrando la historia menciona “wake up”, el grupo 1 deberá ponerse de pie, dar una vuelta y volverse a

sentar; cuando se menciona “get dressed”, el grupo 2 deberá ponerse de pie, dar una vuelta y volverse a sentar, y así sucesivamente cada uno de los grupos. Finalmente, cuando se menciona la última frase de la historia “I enjoy my day!”, todos los estudiantes deberán pararse y cambiar de asiento. El estudiante que se queda sin asiento es la siguiente persona que deberá pasar al frente de la clase para narrar la historia.

5.3.4. Actividades de comunicación con propósito personal, imaginativo e informativo

Mientras que en las actividades anteriores de “familiarización”, los estudiantes tuvieron la oportunidad de escribir ciertas frases cortas, en esta segunda etapa, los estudiantes deberán comunicar un mensaje por medio de un texto escrito de mayor extensión y complejidad, como la escritura de párrafos cortos. Por consiguiente, este tipo de actividad constituye un incremento en el nivel de reto para los estudiantes. Sin embargo, el reto o dificultad de la tarea se incrementará gradualmente, y el maestro proporcionará el soporte necesario durante el desarrollo de la actividad.

Con el propósito de que los estudiantes desempeñen eficazmente este nuevo reto, el maestro guiará a los estudiantes a través de la realización de ciertos pasos previos. Así, los estudiantes participarán, en primer lugar, en la creación de un texto que incluye palabras simples/compuestas y pocas frases cortas; posteriormente los estudiantes crearán un texto que incluye imágenes y un número mayor de frases junto con una mayor complejidad; y finalmente,

los estudiantes participarán en la comunicación de información de relevancia personal por medio de un texto escrito que incluye párrafos.

Cada una de estas actividades aplicará distintas funciones del lenguaje, que permitirán expresar distintos mensajes según el propósito comunicativo. De esta forma, se incluye la función personal, que permite expresar opiniones y sentimientos; la función imaginativa, que permite crear un ambiente imaginario; y la función informativa del lenguaje, por medio de la cual se comunican hechos e información.

Además, las actividades de comunicación que plantea el maestro se relacionan con el tema de la lección y proveen, al mismo tiempo, la oportunidad de utilizar el lenguaje para expresar información de relevancia personal. Es decir, se establece una relación entre el contenido académico y las experiencias personales de los estudiantes. Según la Teoría de Flujo, cuando los estudiantes perciben el contenido académico como relevante, se incrementa su interés hacia la tarea de aprendizaje. El interés constituye uno de los factores del aspecto emocional del aprendizaje que contribuye al involucramiento en las tareas de aprendizaje.

Por otro lado, los estudiantes tendrán la oportunidad de tomar decisiones con respecto a la realización de las tareas de aprendizaje, tanto en relación a la forma como al fondo, es decir, los estudiantes tendrán la oportunidad de decidir sobre la organización del texto y sobre el lenguaje que utilizarán. Cuando el maestro brinda a los estudiantes la posibilidad de elección, además de fomentar la autonomía, se reconocen los distintos niveles de competencia de los estudiantes.

Actividades

5.3.4.1. Actividad de comunicación con propósito personal

Esta actividad constituye un primer paso dentro del proceso de escritura que conducirá a los estudiantes a la redacción de textos de mayor extensión. A través de esta actividad el maestro busca fomentar el interés y disfrute de los estudiantes hacia la producción de textos escritos, lo cual contribuirá al involucramiento de los estudiantes en la tarea de escritura de textos.

En esta actividad los estudiantes tendrán la oportunidad de expresar información de relevancia personal a través de la escritura de palabras simples/compuestas y frases cortas. Con este propósito, se presenta como ejemplo la creación de un “Scrap Book” o libro de recortes. Este recurso permite personalizar álbumes de fotografías e incluye un texto de extensión limitada, dado que incorpora el uso de fotografías como principal recurso. La inclusión de fotografías constituye un recurso para facilitar la expresión y comprensión del mensaje comunicativo. En la creación del “Scrap book”, los estudiantes aplicarán la función personal del lenguaje, la cual permite expresar distintas opiniones y sentimientos.

La creación de este tipo de productos en el aula permite la conexión del material académico con las experiencias personales de los estudiantes. Según la Teoría de Flujo, cuando los estudiantes perciben la instrucción como relevante, se incrementa su interés hacia el contenido académico. Como se mencionó previamente, el

interés es un factor esencial dentro del proceso de aprendizaje, dado que constituye uno de los elementos del aspecto emocional del involucramiento escolar.

La Teoría del Humanismo también hace referencia a la inclusión de la relevancia personal dentro del contexto escolar. Esta teoría considera al estudiante como una persona que posee no sólo un aspecto cognitivo, sino además un aspecto emocional, es decir, una persona integral. La consideración de la persona como un ser integral es parte esencial del concepto de aprendizaje significativo desarrollado por la Teoría Humanista. La importancia de la integración del factor afectivo en el aprendizaje se debe a que este elemento involucra el significado o relevancia personal que le da el estudiante al contenido académico; y por consiguiente, el aprendizaje puede ser retenido con mayor facilidad.

Se sigue el siguiente proceso:

Explicación general de la actividad: el maestro explica a los estudiantes que realizarán un “scrapbook” o libro de recortes a partir del tema general de la unidad, por ejemplo “Family”. Cada estudiante realizará su propio scrapbook. En primer lugar, los estudiantes seleccionarán al menos cuatro fotos de los álbumes de fotografías (o de formato digital para imprimir) que tienen en casa. Posteriormente las pegarán en papel cartón o cartulina, añadirán el texto de soporte y la decoración respectiva. Al finalizar el

scrapbook, los estudiantes lo mostrarán al resto de sus compañeros de la clase.

Por otro lado, el maestro muestra a los estudiantes varios ejemplos de scrapbooks finalizados. Esto lo puede realizar por medio de un ejemplo real o por medio de imágenes (digitales o impresas). Además, el maestro puede mostrar a los estudiantes un video tutorial sobre la realización de un scrapbook.

Además, el maestro establece ciertos lineamientos para la realización de la tarea:

LINEAMIENTOS

Elementos lingüísticos:

- Describir un evento familiar a través de un scrapbook, utilizando el lenguaje de la unidad y el lenguaje de selección personal.

Destreza de comunicación:

- Incluir al menos cuatro títulos y cuatro leyendas (captions).
- Incluir al menos cuatro hojas cada una con una fotografía.

Creación del Scrapbook: el maestro guía a los estudiantes a lo largo del proceso de la creación del scrapbook. Se sigue el siguiente proceso:

- **Selección de tema y subtemas:** en esta etapa, los estudiantes definen el tema y subtemas en relación al tema general “Family”. Es decir, cada estudiante decidirá el aspecto que abordará sobre el tema general. Así, por ejemplo, los

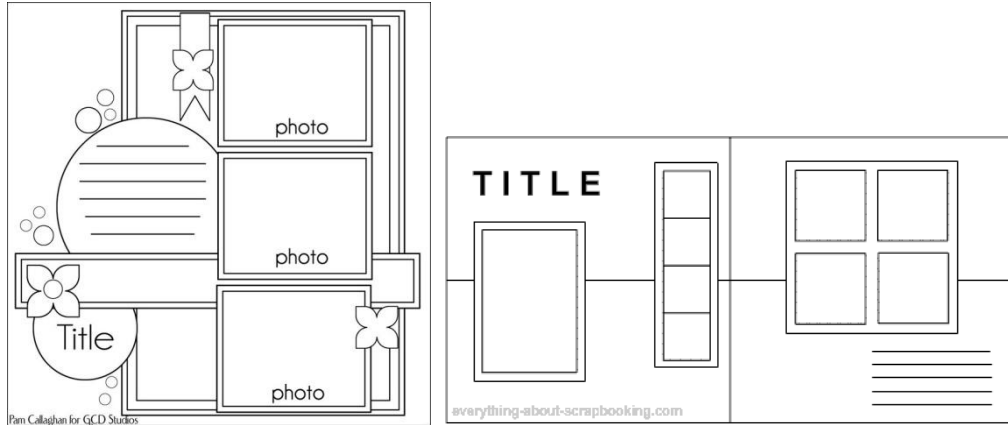
estudiantes podrían decidir los siguientes temas: vacaciones familiares, celebración de cumpleaños, navidad en familia, nacimientos, competencias y premios, etc.

Una vez establecido el tema, los estudiantes deciden sobre los elementos que incluirán dentro del tema. Así, por ejemplo, si el tema que se ha seleccionado es “Family Vacations” (“Vacaciones familiares”), los subtemas podrían ser: mis primeras vacaciones, vacaciones en la playa, vacaciones en la montaña, vacaciones en el lago, etc. De esta forma, los estudiantes tienen la libertad de decidir tanto sobre el tema, como sobre el número de subtemas que desean incluir.

- **Selección de fotos:** una vez que los estudiantes han seleccionado el tema y subtemas, en esta etapa escogerán las fotos que desean incluir en el scrapbook. Cada estudiante tiene la libertad de seleccionar el número de fotografías que considere pertinente. Sin embargo, según los lineamientos establecidos por el maestro, se deberán incluir al menos cuatro fotografías.
- **Diseño de la plantilla:** en esta etapa, los estudiantes diseñan la plantilla o formato que utilizarán para pegar las fotografías. En caso que el maestro y/o los estudiantes tengan acceso a internet, podrían obtener varios ejemplos de formatos a través de este medio. Sin embargo, los estudiantes deberán crear su propio diseño de plantilla, con el propósito de fomentar el desarrollo de la destreza creativa. Se presentan a continuación

dos ejemplos de plantillas de scrapbook “scrapbook layout sketches”.

Gráfico 6. Ejemplos de plantillas



Fuente: <https://goo.gl/25yZNw>, <https://goo.gl/Rrm4yP>

Antes de pegar las fotos, es necesario que los estudiantes planifiquen de antemano el lugar dónde ubicarán cada una de las fotos, los títulos de cada hoja, el texto y los adornos que desean incluir. Posteriormente, los estudiantes pegan en cada hoja del scrapbook (que puede ser de papel cartón o cartulina) las fotos que seleccionaron previamente. Se puede pegar cada foto sobre un fondo de papel colorido o tela.

- **Incorporación de texto:** en esta etapa, los estudiantes añadirán el texto de soporte que se incluirá en cada hoja del scrapbook. El texto puede incluir palabras simples/compuestas, y frases cortas. Así, por ejemplo, se puede incluir nombres, fechas y leyendas (captions). Las leyendas brindan una explicación corta sobre la foto a la cual hace referencia. Es necesario además, incluir un título en cada hoja del scrapbook,

o al inicio de cada subtema. El título enfatiza o brinda soporte al tema de cada página.

En la etapa anterior de “Explicación de la actividad”, el maestro mostró a los estudiantes varios ejemplos de scrapbooks (con las fotos y texto incluido) que sirven como guía para los estudiantes. Los estudiantes utilizan estos ejemplos como una guía, sin embargo, ellos decidirán sobre el contenido de sus respectivos scrapbooks, es decir, sobre el texto que utilizarán en cada hoja del scrapbook. Los estudiantes han decidido también previamente sobre los temas y subtemas, las fotos, y el diseño de plantilla de sus respectivos scrapbooks. De esta manera, el maestro fomenta un aprendizaje autónomo, que contribuye al interés y disfrute de los estudiantes hacia la tarea de aprendizaje. La toma de decisiones por parte de los estudiantes crea además la relevancia personal con el contenido académico.

A partir de los modelos de scrapbooks que mostró previamente, el maestro pregunta a los estudiantes varios ejemplos de texto que se pueden incluir. A partir de las respuestas de los estudiantes junto con la guía del maestro se obtienen los siguientes ejemplos de texto:

Good times	family fun
I felt <u>(so happy)</u>	(home) is where the heart is
A walk in the (park)	Great (cousins)
Fun with (brother)	This was a great day.
I love to	This is my....
I like to....	Great (evening)
I love to (spend time) with (my sister).	

Incorporación de decoración: finalmente, los estudiantes añadirán la decoración en cada hoja del scrapbook. La decoración puede incluir: papeles especiales, papeles de colores, flores secas, botones, lazos, cintas, stickers, etc. Una vez terminada la decoración, los estudiantes incorporarán las hojas dentro del “scrapbook álbum”, que puede ser una carpeta gruesa; o las unirán con un pedazo de cuerda o lana gruesa a través de orificios perforados. Finalmente, los estudiantes muestran sus respectivos scrapbooks a los compañeros de la clase.

5.3.4.2. Actividad de comunicación con propósito imaginativo

A diferencia de la actividad anterior donde se incluyeron únicamente palabras simples/compuestas, y pocas frases cortas, en esta actividad los estudiantes crearán un texto donde deberán escribir un número mayor de frases junto con un mayor nivel de complejidad. Sin embargo, en esta etapa, la composición escrita tendrá una extensión menor y menos compleja que aquella que se utiliza, por ejemplo, en la redacción de descripciones, cartas, ensayos y otro tipo de composiciones extensas.

Con este propósito, se propone como ejemplo la creación de un “Comic strip” o historieta, dado que este recurso requiere precisamente un formato que incluye una incorporación de frases de cantidad limitada, dado que integra imágenes que narran una historia. La integración de imágenes contribuye a la comprensión del mensaje. En la creación del “Comic strip”, los estudiantes aplicarán la función imaginativa del lenguaje, la cual permite crear un ambiente imaginario y formar nuevas ideas.

Cada estudiante podrá tomar las decisiones relacionadas con el proceso de creación de su historieta. Así, por ejemplo, cada estudiante decidirá sobre los personajes, la trama, los eventos y el final de su historieta. Además, cada estudiante decidirá sobre el diseño visual de su creación y el lenguaje que usará. De esta forma, el maestro promueve un aprendizaje activo que fomenta la autonomía de los estudiantes. Según la Teoría de Flujo, cuando los estudiantes se perciben a sí mismo como participantes activos en su aprendizaje, experimentan mayor interés, disfrute y motivación intrínseca hacia el aprendizaje, lo cual a su vez, conduce a un mayor involucramiento en la tarea escolar.

Se sigue el siguiente proceso:

Explicación general de la actividad: el maestro menciona a los estudiantes que crearán una historieta alrededor del tema general de la unidad, por ejemplo “Family”, la cual contendrá imágenes y frases cortas. Así, por ejemplo, los estudiantes podrían incluir como

personajes de la historieta a hermanos, padres, o a sí mismo. El maestro muestra a los estudiantes varios ejemplos de historietas, que pueden ser ejemplos reales o imágenes obtenida a través de internet. El maestro menciona que cada estudiante creará una historieta, la cual tendrá la posibilidad de ser leída posteriormente por el resto de compañeros de la clase. Las historietas formarán parte de la biblioteca del aula, con el propósito de compartirlas entre sí.

Además, el maestro establece ciertos lineamientos para la realización de la tarea.

LINEAMIENTOS

Elementos lingüísticos:

- Narrar una historia por medio de un formato de historieta, utilizando el lenguaje de la unidad y el lenguaje de selección personal.

Destreza de comunicación:

- Incluir al menos tres eventos, un conflicto y una resolución.
- Incluir al menos seis paneles.

Creación de la historieta: como se señaló previamente, los estudiantes tendrán una participación activa durante el proceso de creación. Así, a partir del tema general (“Family”), los estudiantes podrán decidir sobre cada uno de los elementos de la historieta: personajes, trama, eventos, lugar y final.

Previamente el maestro mostró a los estudiantes varios ejemplos de historietas que sirven como guía para los estudiantes. Los estudiantes utilizan estos ejemplos como una guía, sin embargo, ellos decidirán sobre el contenido de sus respectivas historietas, es decir, sobre el lenguaje que utilizarán y las imágenes que diseñarán. De esta manera, el maestro fomenta un aprendizaje autónomo, que contribuye al interés y disfrute de los estudiantes hacia la tarea de aprendizaje.

El maestro guía a los estudiantes durante el proceso de creación de la historieta a través de varios recursos que se explican a continuación:

- **Identificación de la idea general:** el maestro guía a los estudiantes a establecer la idea general de la historieta que escribirán. Es decir, los estudiantes deben decidir sobre qué se tratará la historia. Con este propósito, el maestro provee a los estudiantes un organizador gráfico “Five W's Chart”, el cual consta de cinco preguntas que incluyen: quién, qué, por qué, dónde y cuándo. Los estudiantes deberán contestar estas preguntas en relación a la historieta que planean escribir. De esta forma, a través del suministro de esta hoja de trabajo el maestro provee a los estudiantes una mayor oportunidad de éxito durante la actividad de escritura de la historieta.

Como ejemplo, se presenta a continuación el organizador que podría completar un estudiante:

Tabla 20. Idea general de la historieta

Five W's Chart” IDEA GENERAL DE LA HISTORIETA	
1. Who is there?	Robin, ten years old sister. Tommy, eight years old brother. Parents
2. What is he/she doing?	Making friends and reading.
3. Why?	She is new at school.
4. Where?	In her town.
5. When?	During the morning.

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

- **Definición de los elementos del outline:** una vez que los estudiantes han establecido la idea general de la historieta que crearán, y antes de iniciar la redacción de frases y gráficos respectivos, es necesario primeramente que los estudiantes completen un outline sobre el contenido de la historieta. El outline constituye una descripción general que incluye los principales elementos de la historieta.

El maestro provee una hoja de trabajo con los elementos principales del outline, que cada estudiante deberá completar acorde a la historieta que desea crear. La definición de cada uno de los elementos del outline servirá como guía a partir de la cual los estudiantes podrán escribir su historieta.

Los estudiantes tienen la libertad de definir cada uno de los elementos del outline, es decir, pueden decidir sobre el contexto, el problema/conflicto, los eventos, el punto culminante, y la resolución de la historieta. Por consiguiente, el

maestro fomenta un aprendizaje autónomo, donde los estudiantes tienen la oportunidad de tomar decisiones con respecto a la tarea de aprendizaje. Por otro lado, a través del suministro de esta hoja de trabajo, el maestro provee a los estudiantes una oportunidad de éxito en la actividad de escritura de sus historietas.

Se presenta a continuación, como ejemplo, un outline con información que podría completar un estudiante:

Tabla 21. Outline para creación de la historieta

Title: Robin	
Context 5W's: Who?, What?, Why?, Where?, When?	Robin is a new at school. She likes to read. Reading makes her imagine many things.
Problem/Conflict What is the problem the character/s will have deal with?	There are some girls in the classroom that don't like Robin, and play some tricks on her.
Events/actions What are the actions or events leading to the solution of the problem?	1. Robin tells her parents she is has trouble at school.
	2. Robin reads a story which gives her some ideas on dealing with her friends.
	3. Robin meets a new friend, Lou. They create together an imaginary town.
	4. Everyone can come into this imaginary town.
Culminating moment Will the character/s will be able to solve the problem?	Robin has to decide if she stays in the imaginary or the real town.
Resolution How does it end?	Robin makes friends in the real town and stays there.

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

- **Elaboración de Plantillas:** una vez que los estudiantes han completado el outline de su historieta, en esta etapa deberán elaborar la respectiva plantilla. La plantilla se refiere al conjunto

de paneles o cuadros dentro de los cuales se incluyen las escenas de la historieta. De esta forma, en esta etapa los estudiantes dibujarán y escribirán el texto correspondiente en cada uno de los paneles, en base al outline previamente completado. Los estudiantes decidirán sobre el contenido de sus respectivas historietas, es decir, sobre el lenguaje que utilizarán y las imágenes que diseñarán. De esta manera se fomenta un aprendizaje autónomo, y al mismo tiempo se considera los distintos niveles de competencia de los estudiantes.

El número de paneles se establece a partir del outline que se completó anteriormente. Según el ejemplo anterior de “Robin”, se requiere usar ocho paneles, un panel para cada elemento del outline. En una hoja A4 es posible incluir cuatro paneles. De esta forma, se utilizan dos plantillas, cada una con cuatro paneles:

Context	Problem
Event 1	Event 2

Event 3	Event 4
Culminating moment	Resolution

El maestro provee un ejemplo de organización de plantillas, como la que se muestra en la parte superior, sin embargo, los estudiantes tienen la libertad de decidir sobre el modelo de plantillas que usarán, que puede ser por ejemplo: dos columnas y tres filas, o tres columnas y tres filas, etc. Lo importante es que se incluya el

número suficiente de paneles según el outline previamente completado.

Por otro lado, los estudiantes realizarán cierto número de borradores de la historieta antes del producto final. De esta forma, los estudiantes tienen la oportunidad de hacer las mejoras necesarias a su historieta. Los estudiantes elaborarán las historietas en el aula, de tal forma que el maestro pueda brindar el soporte lingüístico respectivo en relación a la redacción de las frases de la historieta, por ejemplo, en cuanto a vocabulario y/o estructuras gramaticales.

5.3.4.3. Actividad de comunicación con propósito personal e informativo

A diferencia de las actividades previas, en esta etapa los estudiantes crearán un texto escrito de mayor extensión y complejidad, que incluye la escritura de uno o más párrafos. De esta forma, esta actividad conlleva un mayor reto para los estudiantes. Sin embargo, el maestro brindará a los estudiantes el soporte necesario durante la redacción del texto; y proveerá la oportunidad de tomar decisiones con respecto al lenguaje escrito que se utilizará. Esta posibilidad de elección, además de fomentar la autonomía, reconoce los distintos niveles de competencia de los estudiantes.

La posibilidad de elección, permite además que la actividad que realizan los estudiantes tenga relevancia personal. La Teoría de

Flujo sostiene que cuando los estudiantes perciben el contenido académico como relevante, aumenta su interés hacia el aprendizaje.

Es posible seleccionar varios recursos que requieren la escritura de párrafos, como por ejemplo, una descripción, una historia, una biografía, una carta, etc. El aspecto esencial consiste en identificar una audiencia a la cual esté dirigido el texto, es decir, que la tarea posea un propósito comunicativo.

Se selecciona, por ejemplo, la redacción de una descripción, donde los estudiantes narrarán un evento familiar a partir de una fotografía. En la descripción, los estudiantes aplicarán la función informativa del lenguaje, por medio de la cual se pueden expresar distintos hechos e información. Además, se empleará la función personal del lenguaje, que permite expresar opiniones y sentimientos sobre el evento familiar que se describirá.

Se sigue el siguiente proceso:

Explicación general de la actividad: el maestro menciona a los estudiantes que realizarán una descripción a partir del tema general de la unidad, por ejemplo “Family”. Con este propósito, los estudiantes seleccionarán una fotografía de un álbum familiar, que represente un evento u ocasión especial que haya vivido la familia. Posteriormente, los estudiantes describirán esta fotografía de manera escrita a través de un párrafo (o más), para lo cual, deberán especificar los siguientes elementos: quiénes participan en el evento, cuál es la actividad/es que realizan, por qué la realizan,

cómo, cuándo y dónde la realizan. Finalmente, los estudiantes se agruparán libremente en grupos de tres o cuatro personas, donde cada estudiante tendrá la oportunidad de compartir con sus amigos la foto y la respectiva descripción sobre el evento familiar especial.

Además, el maestro establece ciertos lineamientos para la realización de la tarea:

LINEAMIENTOS

Elementos lingüísticos:

- Describir un evento familiar especial a través de una fotografía, utilizando el lenguaje de la unidad y el lenguaje de selección personal.

Destreza de comunicación:

- Incluir una idea principal y al menos dos soportes.
- Incluir al menos un párrafo.

Ejemplificación: dado que la realización de la tarea (descripción de un evento familiar especial) implica el compartir con los demás una información de relevancia personal, el maestro realiza la ejemplificación de la tarea por medio de la utilización de una foto familiar suya junto con la respectiva descripción. De esta manera, el maestro muestra la foto a los estudiantes y realiza su descripción. Así, por ejemplo, el maestro podría realizar la siguiente descripción:

Esta foto representa las vacaciones inolvidables que mi familia y yo tuvimos el verano pasado. Estuvimos en la playa de Crucita durante una semana. Estas vacaciones fueron especiales por varios motivos. Primero, pudo estar toda la familia junta, los abuelos, padres, hijos y nietos. Hacía mucho tiempo que no habíamos tenido la oportunidad de compartir juntos unas vacaciones. En ciertas ocasiones alguien estaba enfermo, o alguien no podía pedir permiso en el trabajo. En segundo lugar, celebramos el aniversario de bodas de los abuelos. ¡Cumplieron cincuenta años juntos! Finalmente, pudimos ver muchos atardeceres juntos mientras conversábamos y nos reíamos mucho. Todos tuvimos la oportunidad de compartir nuestras ideas, inquietudes y sueños.” Por estos motivos, ¡fueron unas vacaciones extraordinarias!

Proceso de escritura: luego de que el maestro ha proporcionado a los estudiantes un ejemplo real sobre la narración de una descripción de una ocasión especial, en esta etapa guiará a los estudiantes en el proceso de escritura del texto.

- **Pre-escritura:** la importancia de esta etapa radica en que permitirá a los estudiantes identificar la audiencia que leerá su texto, es decir, se establece un auténtico propósito comunicativo. Consecuente, se crea una relevancia de la actividad y se genera interés hacia la tarea de aprendizaje. Además, la identificación de la audiencia ayuda a seleccionar la información que se incluirá en la redacción. Así, el maestro pide a los estudiantes que se hagan las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que ya conocen?, y ¿qué es lo que debo explicar?

Por otro lado, el maestro provee a los estudiantes un formato de outline donde podrán definir las ideas principales de su texto, lo cual facilitará posteriormente la respectiva redacción.

En el ejemplo del evento familiar, un outline podría completarse de la siguiente manera:

Tabla 22. Outline

Tema: Vacaciones familiares	
Contexto (Quién, qué, dónde, cuándo)	Abuelos, padres, hijos y nietos. Playa de Crucita, en el verano
Motivos por el cual este evento/situación es especial	<p>✓ Motivo 1: Toda la familia junta Detalle 1: Dificultad de juntarnos. Detalle 2: Enfermedad o trabajo.</p> <p>✓ Motivo 2: Celebración de aniversario Detalle 1: Cincuenta años Detalle 2: Diversión</p> <p>✓ Motivo 3: Atardeceres hermosos Detalle 1: Colores del sol Detalle 2: Conversaciones familiares</p>

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

- **Borrador:** en esta etapa los estudiantes trasladan sus ideas a un texto escrito. En esta etapa no es necesario aún que los estudiantes presten mayor atención a la gramática o la ortografía, sin embargo, es necesario que consideren las funciones del lenguaje que utilizarán. Es decir, la atención de los estudiantes se centra en el propósito comunicativo de la actividad. Así, por ejemplo, en la redacción sobre un evento

familiar especial, siguiendo los conceptos de la Teoría Sistémico Funcional de Halliday, es importante que los estudiantes incluyan ciertos verbos de acción y distintas oraciones enunciativas para comunicar los distintos hechos que se llevan a cabo en el evento. Además, es necesario el empleo de oraciones exclamativas para expresar opiniones y sentimientos relativos a la experiencia del evento familiar.

Dado que el maestro no ha establecido un número fijo de motivos o de detalles, sino sólo un número mínimo, los estudiantes tienen la libertad de decidir sobre el número de motivos que consideren importante integrar en su redacción. Además, los estudiantes podrán determinar tanto la extensión como el lenguaje que usarán en la redacción.

De esta forma, el maestro fomenta un aprendizaje activo, donde los estudiantes pueden tomar decisiones sobre el desarrollo de la tarea. Esta toma de decisiones fomenta la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. Según la Teoría de Flujo, cuando los estudiantes se perciben a sí mismo como activos y en control con respecto a la tarea de aprendizaje, aumenta su interés, motivación intrínseca y disfrute hacia el aprendizaje. Tanto el interés, como la motivación, y el disfrute son factores emocionales que contribuyen a un mayor involucramiento en la tarea escolar.

Por otro lado, la toma de decisiones por parte de los estudiantes considera sus distintos niveles de competencia.

Según la Teoría de Flujo, son los estudiantes quiénes perciben tanto el grado de dificultad de la tarea, como su nivel de competencia. Así, aquellos estudiantes que poseen un nivel bajo o intermedio de la destreza escrita tienen la posibilidad de escribir un texto menos extenso y menos complejo; mientras que aquellos que poseen un nivel más elevado, tienen la posibilidad de realizar una redacción más extensa e incluir elementos lingüísticos más elaborados.

Por consiguiente, el maestro busca establecer un equilibrio entre las destrezas de los estudiantes y el nivel de dificultad de la tarea. A su vez, este equilibrio permite que los estudiantes experimenten una experiencia óptima en la realización de la tarea, es decir, concentración, interés y disfrute hacia el aprendizaje en lugar de ansiedad.

- **Revisión y edición:** una vez que los estudiantes han redactado el borrador respectivo, en esta etapa deben revisarlo, editarlo y redactar la versión final. Con este propósito, el maestro pide a los estudiantes que se hagan las siguientes preguntas, tomando como referencia los lineamientos de la realización de la actividad:

¿Describí un evento familiar especial a través de una fotografía?

¿Utilicé el lenguaje de la unidad e incluí lenguaje de selección personal?

¿Incluí una idea principal y al menos dos soportes y un párrafo?

En esta etapa los estudiantes deberán dirigir su atención hacia los elementos lingüísticos empleados. Así, deberán revisar el vocabulario, ortografía, estructuras gramaticales y puntuación. En caso de ser necesario, los estudiantes realizarán los cambios respectivos. Durante la etapa de revisión y edición, el maestro leerá los trabajos y dirigirá la atención de los estudiantes hacia aquellos aspectos que necesitan mejora. Se ampliará este tema en el capítulo posterior de “Participación de los estudiantes en los objetivos, evaluación y retroalimentación”.

- **Publicación:** una vez que los estudiantes han redactado su párrafo, se agruparán libremente en grupos de tres o cuatro personas, donde cada estudiante tendrá la oportunidad de compartir con sus amigos la redacción sobre su respectivo evento especial. Para esto, cada miembro del grupo tendrá un tiempo determinado para leer en voz alta, uno por uno, su texto. Una vez que todos los miembros del grupo han leído sus textos, el maestro asignará un tiempo para que hablen libremente y realicen comentarios sobre sus respectivos eventos familiares. De esta forma, se contribuye a que la tarea de redacción del texto tenga una relevancia para los estudiantes, dado que pueden compartirla con sus compañeros dentro de un ambiente amigable y espontáneo.

5.3.5. Actividad de interacción oral y aplicación en un contexto real

Esta actividad conlleva un reto mayor en relación a las actividades previas, puesto que integra una interacción oral entre los estudiantes. Como se explicó previamente, la destreza oral es aquella que produce mayor ansiedad en los estudiantes de lengua extranjera. Esto se debe a que la expresión oral ante los demás usando una lengua que aún no se domina conlleva un alto nivel de vulnerabilidad.

Sin embargo, el maestro brindará a los estudiantes el soporte necesario durante el respectivo proceso; y proveerá la oportunidad de tomar decisiones con respecto al lenguaje oral y escrito que se utilizará. Esta posibilidad de elección, además de fomentar la autonomía de los estudiantes, reconoce los distintos niveles de competencia de los estudiantes; y permite la inclusión de la relevancia personal en relación al contenido académico, y por consiguiente incrementa el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Es posible seleccionar varios recursos que requieren una interacción oral, como por ejemplo, diálogos, conversaciones o debates. Sin embargo, es preciso considerar el desarrollo lingüístico de los estudiantes, que en este caso se trata de estudiantes de cuarto nivel de primaria. Por consiguiente, se propone como ejemplo la realización de una encuesta, a partir de la cual los estudiantes crearán un producto en un contexto real.

La encuesta es una actividad oral que permite a los estudiantes participar en una interacción comunicativa que conlleva una estructura, a diferencia de otro tipo de actividades orales de carácter más abierto como debates, conversaciones, diálogos, entre otros. Esta característica de la encuesta resulta

favorable especialmente para los estudiantes que están en las primeras etapas de aprendizaje del idioma inglés, dado que provee una guía y soporte visual para llevar a cabo una interacción oral.

Durante esta actividad, los estudiantes emplearán la función heurística del lenguaje, que permite obtener información; además la función instrumental para expresar necesidades, y la función personal para expresar opinión. De esta forma, la realización de esta actividad conlleva un propósito comunicativo, es decir, una comunicación significativa.

Jane Arnold hace referencia al impacto que tiene en el aspecto afectivo del estudiante la capacidad de usar la lengua extranjera en una comunicación significativa. “Experimentar un logro real al usar la lengua meta en una comunicación significativa es el camino más seguro hacia la autoestima”, afirma Arnold. El enfoque de Enseñanza Comunicativa de la lengua CLT también hace referencia a la comunicación significativa. Así, en el ejemplo de la actividad de la encuesta, los estudiantes usan el idioma con un propósito comunicativo: averiguar los gustos y preferencias de sus compañeros con respecto a sus hábitos alimenticios, y a partir de esta información crearán un producto.

Se sigue el siguiente proceso:

Explicación general de la actividad: el maestro explica que a partir del tema general de la unidad “Family”, se abordará en esta lección el tema de los hábitos alimenticios de la familia (“Family eating habits”). Los estudiantes se juntarán libremente en grupos de tres o cuatro personas y formularán varias preguntas de una encuesta que realizarán al resto de compañeros de la clase

en relación a sus hábitos alimenticios. Posteriormente, en base a las respuestas de la encuesta, cada grupo preparará una receta para compartir con los compañeros del aula. Esta actividad se realizará en turnos, frente al resto de compañeros de la clase; y la receta incluirá ingredientes sencillos, como los que se utilizan para hacer ensalada de frutas o vegetales, mini sánduches, etc.

Además, el maestro establece ciertos lineamientos para la realización de la tarea:

LINEAMIENTOS

Elementos lingüísticos:

- Averiguar los hábitos alimenticios de los compañeros a través de una encuesta, utilizando el lenguaje de la unidad y el lenguaje de selección personal.

Destreza de comunicación:

- Incluir al menos dos preguntas cerradas y dos preguntas abiertas.
- Incluir título, numeración de preguntas y espacio para registrar las respuestas.

El maestro guiará a los estudiantes a lo largo del siguiente proceso:

Formulación de preguntas: los estudiantes se unen libremente en grupos de tres o cuatro personas para redactar las preguntas de la encuesta que realizarán al resto de sus compañeros sobre sus hábitos alimenticios y así, poder realizar posteriormente la receta. Previamente, el maestro pregunta a

los estudiantes sobre los recursos lingüísticos básicos que requerirían utilizar en la redacción de las preguntas. De esta manera, se fomenta la necesidad del lenguaje, es decir, la relevancia. A partir de las respuestas de los estudiantes junto con la guía del maestro, se obtienen ejemplos de preguntas que se podrían incluir en la encuesta. Estos ejemplos incluyen ciertos elementos del lenguaje que se presentan en la unidad, como vocabulario y estructuras gramaticales, dentro de un contexto. Los estudiantes utilizan estos ejemplos como una guía, sin embargo, ellos decidirán sobre el contenido de la encuesta, es decir, sobre el lenguaje que utilizarán en la redacción de las preguntas. De esta manera, el maestro fomenta un aprendizaje autónomo, que contribuye al interés y disfrute de los estudiantes hacia la tarea de aprendizaje. Por otro lado, la formulación de preguntas provee a los estudiantes una oportunidad de éxito durante la interacción oral.

Los estudiantes escriben los ejemplos de preguntas para la encuesta:

Tabla 23. Formato de ejemplos de preguntas

Survey: Eating habits
1. Do you prefer (fruit salad) or _____?
2. Which are the fruits/_____ that you like the most?
3. Why do you like them?
4. Which are the fruits/_____ that you don't like?
5. Which _____ would you like to include in the _____?
6.
7.
8.

Elaborado por: Ana Lucia Vallejo

Interacción oral: una vez que los estudiantes han redactado las preguntas, con la guía y apoyo del maestro, se inicia la actividad oral de la encuesta. La

encuesta es una actividad que permite a los estudiantes participar en una interacción comunicativa que conlleva una estructura, a diferencia de otro tipo de actividades orales de carácter más abierto como debates, conversaciones, diálogos, entre otros. Esta característica de la encuesta resulta favorable especialmente para los estudiantes que están en las primeras etapas de aprendizaje del idioma inglés, dado que provee una guía y soporte visual para llevar a cabo una interacción oral.

Esta guía y soporte visual durante la interacción oral favorece que los estudiantes tengan una mayor posibilidad de éxito y, consecuentemente, puedan auto- percibirse como competentes. Según la Teoría de Flujo, los estudiantes experimentan mayor motivación, autoestima, disfrute, y consecuentemente mayor involucramiento en el aprendizaje, cuando se perciben a sí mismos como competentes.

Además, el soporte del texto escrito contribuye a que los estudiantes se sientan más relajados y experimenten menor ansiedad durante la interacción oral. Según la hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen, la ansiedad es una de las variables afectivas que actúan como un filtro que pueden dificultar la entrada del caudal lingüístico que reciben los estudiantes, y así, influir en el proceso de adquisición de la segunda lengua.

Por otro lado, durante la interacción oral de la encuesta, los estudiantes tendrán la oportunidad de emplear tres distintas funciones del lenguaje: la función heurística que permite obtener información, la función instrumental que permite usar el lenguaje para expresar necesidades, y la función personal que permite expresar ideas y opiniones personales.

Análisis de resultados: una vez que se ha finalizado la encuesta, los estudiantes del grupo deberán juntarse para analizar los resultados, y consecuente decidir sobre la receta que prepararán. Además, deberán decidir sobre la distribución de ingredientes, es decir, con qué ingrediente de la receta contribuirá cada miembro del grupo.

Tanto el análisis de resultados como la realización de la receta, aplican el concepto de “integración curricular” dentro de la enseñanza del idioma inglés. El enfoque comunicativo de enseñanza “Communicative Language Teaching” hace referencia a la conexión entre distintas ramas del conocimiento, de tal forma que la materia de inglés no se aprende de forma aislada, sino que se asocia con otras áreas del currículo o del conocimiento. Así, por ejemplo, el análisis de resultados implica la aplicación de destrezas de la materia de matemáticas; mientras que la realización de la receta involucra la aplicación de destrezas culinarias y promueve la creatividad.

Práctica oral: antes de que los estudiantes participen en la actividad oral en frente a toda la clase, tendrán la oportunidad de realizar varias prácticas sin audiencia; y otra en frente del maestro, con el propósito de que el maestro pueda realizar los comentarios o sugerencias respectivos. Durante la práctica los estudiantes podrían utilizar ingredientes dibujados en un pedazo de papel, por ejemplo, con el fin de simular los ingredientes reales de la receta.

Esta práctica oral hace referencia al argumento de Young y Price sobre la destreza oral en la lengua extranjera. Estos investigadores sostienen que el nivel de ansiedad ante la lengua extranjera disminuye cuando los estudiantes trabajan en grupos pequeños. Este tipo de actividades permiten que el

estudiante pueda practicar lo suficiente en un contexto más reducido antes de realizar una presentación o actuación en frente de toda la clase.

Además, el maestro pregunta a los estudiantes sobre el lenguaje que requerirían utilizar en la actividad oral de la elaboración de la receta. A partir de las respuestas de los estudiantes junto con la guía del maestro se obtienen varios ejemplos de “Verbos de la cocina” (Kitchen Verbs).

Este soporte junto con la práctica oral contribuye a que los estudiantes tengan una mayor oportunidad de éxito durante la actividad oral. Se puede adquirir varias hojas de trabajo en relación a este tema (“Verbos de la cocina”) por medio del internet.

Actividad oral: una vez que los estudiantes han podido realizar en sus respectivos grupos la práctica suficiente, en esta etapa participan en la actividad oral frente al resto de compañeros del aula. Cabe señalar que la actividad oral implica un mayor reto para los estudiantes, dado que el hecho de hablar en la lengua extranjera delante de un grupo es uno de los factores que pueden ocasionar un nivel alto de ansiedad en los estudiantes. Esto se debe a que la expresión ante los demás usando una lengua que aún no se domina conlleva un alto nivel de vulnerabilidad, afirma Arnold.

Sin embargo, el soporte que ha proporcionado previamente el maestro, contribuye a que los estudiantes tengan una mayor posibilidad de éxito en la actividad oral y se perciban a sí mismo como competentes; y además disminuya el nivel de ansiedad. Consecuentemente, se favorece el balance entre el reto de la actividad y la competencia de los estudiantes, lo cual

contribuye a un ambiente de aprendizaje óptimo, donde se facilita la concentración, interés y disfrute de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Por otro lado, la participación en una actividad oral relevante permite que los estudiantes experimenten interés hacia la tarea de aprendizaje. La relevancia se refiere a que la actividad académica se asocia con las experiencias personales de los estudiantes, y además, conlleva una aplicación en un contexto real. Por ejemplo, en el caso de la preparación de la receta, se asocia el tema general de la unidad “Family” con los hábitos alimenticios de las familias de los estudiantes. Los estudiantes participan en una actividad oral que aplica el contenido académico en un contexto real: preparación de una receta para compartir con los compañeros del aula, a partir de una encuesta para conocer sus gustos y preferencias.

De esta forma, los estudiantes utilizan el lenguaje con un propósito comunicativo. Según Richards, la comunicación significativa se da cuando los estudiantes procesan contenido que es relevante, interesante, y que tiene un propósito. Krashen también hace referencia a la importancia de identificar una necesidad para usar el lenguaje.

“La aplicación de un conocimiento nuevo, especialmente en situaciones relevantes y significativas donde el impacto de la actividad es visible y tangible, es tal vez la forma más poderosa para demostrar la importancia del contenido de una materia”, afirma McClure. Arnold también hace referencia al uso del lenguaje en una comunicación significativa o relevante, y sostiene que “Experimentar un logro real al usar la lengua extranjera en una comunicación significativa es el camino más seguro hacia la autoestima”, sostiene Arnold.

5.4. PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LOS OBJETIVOS, EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

5.4.1. Resumen de las teorías que sustentan esta estrategia

Según la Teoría de Flujo, para participar en una experiencia óptima es necesario que la persona establezca un objetivo claro para la realización de una determinada tarea, y tome en consideración la retroalimentación sobre el progreso de la misma.

Una retroalimentación inmediata permite a los estudiantes reconocer el éxito en el cumplimiento de los objetivos, en el curso de la actividad. Así, la retroalimentación permite ajustar el curso de acción según sea necesario; o permite reconocer que la tarea se está haciendo bien, y esta percepción de logro tiene un efecto positivo en la autoestima y disfrute, y contribuye a una experiencia de aprendizaje óptima.

Además, según la Teoría de Flujo, los estudiantes son quienes perciben tanto el nivel de reto o dificultad de la tarea como el nivel de su competencia. Si el reto comienza a exceder las habilidades, los estudiantes empiezan a sentir ansiedad. Mientras que, si las habilidades comienzan a exceder el reto, los estudiantes sienten primero relajación y posteriormente aburrimiento. En este caso, los estudiantes pueden ajustar su nivel de habilidad y/o la dificultad de la tarea.

Cuando los estudiantes perciben el reto o dificultad de la tarea como acorde a sus habilidades o competencias, se facilita su participación en una experiencia de aprendizaje óptima, que conlleva una mayor autoestima y disfrute hacia el aprendizaje, y una reducción de la ansiedad.

Dado que los estudiantes son quienes perciben tanto el nivel de reto o dificultad de la tarea como el nivel de su competencia, es necesario que tengan la oportunidad de establecer sus propios objetivos de las tareas de aprendizaje, en relación a sus competencias. A partir del establecimiento de objetivos, los estudiantes evaluarán su aprendizaje y obtendrán la respectiva retroalimentación.

La Teoría del Humanismo también hace referencia a la participación de los estudiantes en el establecimiento de sus propios objetivos y en la autoevaluación. Así, se sostiene que se facilita el aprendizaje cuando el estudiante participa responsablemente en su proceso de aprendizaje, a través del establecimiento de sus propios objetivos, la búsqueda de los recursos apropiados, y el establecimiento de su propio plan de acción.

El enfoque de Enseñanza Comunicativa de la Lengua “Communicative Language Teaching, también hace referencia a la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Según Jacobs y Farrell este enfoque comunicativo de enseñanza conlleva un fomento de la autonomía de los estudiantes, a través de la oportunidad de tomar decisiones sobre su aprendizaje, tanto en relación al contenido como al proceso, incluyendo su autoevaluación. Además, Richards sostiene que este enfoque implica la consideración de que los estudiantes desarrollan sus propias vías hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y tienen sus propios ritmos de aprendizaje.

5.4.2. Objetivo de la estrategia:

Fomentar la participación de los estudiantes en el establecimiento de objetivos personales, autoevaluación y retroalimentación; para incrementar la

autoestima y reducir la ansiedad; y fomentar el interés, el disfrute e involucramiento en el aprendizaje.

Actividades

5.4.3. Establecimiento del objetivo de la tarea de aprendizaje

La Teoría de Flujo sostiene que el establecimiento de un objetivo para la ejecución de una tarea junto con la respectiva retroalimentación sobre su desarrollo, facilitan una experiencia de aprendizaje óptima. Es necesario además que los objetivos sean alcanzables. El reto de la actividad se puede incrementar por medio del establecimiento de objetivos más altos; y puede disminuir a través de la determinación de objetivos menos altos. El disfrute en la actividad ocurre cuando existe un equilibrio entre las habilidades personales de los estudiantes y el desafío o nivel de dificultad de una tarea.

El maestro puede contribuir a crear un balance entre el reto o nivel de dificultad de las tareas de aprendizaje y el nivel de destreza de los estudiantes, y consecuentemente, proveer oportunidades de éxito que contribuyen al incremento de la autoestima de los estudiantes y el interés hacia el aprendizaje. Con este propósito, el maestro asigna tareas de aprendizaje cuyo reto aumenta gradualmente. Además, dado que los estudiantes son quienes perciben el reto o dificultad de la tarea y el nivel de sus habilidades, el maestro provee oportunidades para que los estudiantes participen en la toma de decisiones en su proceso de aprendizaje.

De esta forma, los estudiantes participan en el establecimiento de sus propios objetivos de las tareas de aprendizaje, a partir de ciertos lineamientos y

objetivo general previamente determinados por el maestro. Tanto el establecimiento de los lineamientos como del objetivo general, toman en consideración el enfoque de enseñanza del idioma inglés que sirve de referencia. Como se mencionó previamente, la presente tesis considera particularmente el enfoque de Enseñanza Comunicativa de la Lengua “Communicative Language Teaching” como punto de referencia. El objetivo de este enfoque de enseñanza es la competencia comunicativa, es decir, el uso del idioma para una comunicación significativa.

5.4.3.1. Intervención del maestro en el establecimiento del objetivo general

En esta primera etapa, el maestro establece el objetivo general de la tarea de aprendizaje, en base al enfoque de Enseñanza Comunicativa de la Lengua que se toma como referencia “Communicative Language Teaching”.

Se sigue el siguiente proceso:

Identificación del enfoque de enseñanza: para establecer el objetivo general de aprendizaje, es necesario que el maestro tenga en mente el enfoque de enseñanza del idioma inglés en base al cual se realiza la instrucción. Este enfoque de enseñanza sirve como guía tanto para la selección de actividades didácticas, como para el establecimiento de objetivos y evaluación.

Como se hizo referencia previamente, se toma como referencia el enfoque de Enseñanza Comunicativa de la Lengua

“Communicative Language Teaching”. Este enfoque promueve el desarrollo de la competencia comunicativa, que se refiere al uso del idioma para una comunicación significativa. Según este enfoque, el aprendizaje de la lengua extranjera se facilita cuando los estudiantes participan en actividades de interacción y comunicación significativa. La comunicación puede ser oral o escrita.

Establecimiento del objetivo general de la tarea de aprendizaje:

en esta etapa el maestro establece el objetivo general de la tarea de aprendizaje, que servirá como guía para la determinación de los lineamientos de la tarea de aprendizaje. A su vez, a partir de estos lineamientos, los estudiantes tendrán la oportunidad de establecer sus propios objetivos de la tarea de aprendizaje en relación a sus competencias; y realizar posteriormente la correspondiente autoevaluación y retroalimentación.

El maestro establece el objetivo general tomando en consideración un aumento gradual del reto o dificultad de la tarea, con el propósito de contribuir con la creación de un balance con el nivel de destreza de los estudiantes. Consecuentemente, se proveen oportunidades de éxito en la realización de la tarea, lo cual contribuye al incremento de la autoestima de los estudiantes y disfrute hacia el aprendizaje.

Por otro lado, el maestro establece el objetivo general en base al enfoque “Communicative Language Teaching”. Por consiguiente, el maestro incluye tanto el propósito comunicativo de la tarea de

aprendizaje, como la actividad o el producto a través del cual se lo llevará a cabo.

- **Propósito comunicativo:** se refiere a la utilización del lenguaje para distintos propósitos comunicativos, como por ejemplo: describir algo/alguien; hacer sugerencias; expresar necesidad, obligación o prohibición; narrar eventos, narrar una historia, etc.
- **Actividad o producto:** en el caso de una tarea oral, se especifica la actividad comunicativa que se realizará, como por ejemplo, un diálogo, una conversación, un juego de roles, una encuesta, etc. Si se trata de una tarea escrita, se especifica el producto que se creará, como por ejemplo, una composición, una historia, un poster, una historieta, un scrapbook, etc.

De esta forma, se establece el objetivo general de aprendizaje, que incluye tanto un propósito comunicativo como la actividad o el producto a través del cual se lo llevará a cabo. Por ejemplo, en una tarea de redacción sobre un evento familiar especial, se podría establecer el siguiente objetivo general:

Objetivo general:

Describir un evento familiar especial a través de una composición escrita.

Establecimiento de lineamientos: una vez que el maestro ha establecido el objetivo general de la tarea de aprendizaje, en esta

etapa determina los lineamientos a partir de los cuales los estudiantes establecerán sus propios objetivos de la tarea de aprendizaje, en base a sus competencias.

Se establecen los lineamientos en base al enfoque comunicativo “Communicative Language Teaching”. De esta forma, se considera tanto los elementos lingüísticos como la destreza de comunicación.

Se incluyen los siguientes aspectos:

- **Elementos lingüísticos:** se refiere a la determinación de la función del lenguaje o propósito comunicativo que se llevará a cabo en la tarea de aprendizaje, junto con el lenguaje que se empleará. La Teoría Lingüística Sistémico Funcional (LSF) sostiene que el lenguaje es un recurso para la expresión de significado, y que la función es la forma en que los elementos lingüísticos se organizan para expresar un mensaje.

Así, por ejemplo, en la tarea de “Descripción de un evento familiar especial”, se especifica la función del lenguaje que se empleará: “describir el evento familiar”. De esta forma, el maestro fomenta la utilización del lenguaje para cumplir un propósito comunicativo. Ejemplos de propósitos comunicativos pueden ser: la expresión de necesidades, opiniones o sentimientos; la comunicación de hechos o información; la descripción de una persona/lugar/objeto; la narración de historias, etc.

Además de especificar la función del lenguaje o propósito comunicativo, se determina el lenguaje a través del cual se

llevará a cabo dicha función. Para llevar a cabo la tarea, los estudiantes podrán usar tanto el lenguaje que se incluye en la unidad del texto/syllabus, así como otros elementos lingüísticos que los estudiantes consideren necesario incluir en el transcurso de la actividad.

La realización de la tarea de aprendizaje conlleva el uso de un lenguaje inherente a su realización y constituye además una guía para los estudiantes mientras llevan a cabo la tarea. De esta forma, se provee a los estudiantes una oportunidad de éxito durante la ejecución de la tarea.

Así, por ejemplo, si se trata de la descripción de un evento, se requerirá el uso de adjetivos y la respuesta a “5W questions” (qué, quién, cómo, cuándo, dónde); en el caso de la realización de una encuesta, será necesario el uso de oraciones interrogativas; o si se trata de la escritura de una autobiografía se requerirá utilizar verbos en el tiempo pasado.

La oportunidad de que los estudiantes puedan utilizar no sólo el lenguaje que se incluye en la unidad del texto/syllabus, sino además otros elementos lingüísticos que consideren necesario incluir en la redacción o discurso, provee oportunidades para practicar y extender el uso del lenguaje que se presenta en la unidad del texto/syllabus. Además, la oportunidad de decisión sobre los elementos lingüísticos, promueve la relevancia de la tarea para los estudiantes y toma en consideración los distintos niveles de competencia de los estudiantes.

El enfoque de enseñanza del idioma inglés “Communicative Language Teaching”, que se toma de referencia, promueve la participación de los estudiantes en actividades de comunicación significativa. Por consiguiente, no es posible limitar el lenguaje que los estudiantes emplearán durante el desarrollo de la actividad comunicativa, sea oral o escrita.

De esta forma, los estudiantes tienen la oportunidad de seleccionar el lenguaje que utilizarán en el transcurso de la tarea comunicativa. Según Richards, “un lenguaje que es significativo para el estudiante apoya el proceso de aprendizaje”. Cabe señalar además que cada persona se expresa de distinta manera, cada uno posee una forma personal de comunicarse. El enfoque “Communicative Language Teaching” también hace referencia al fomento de la autonomía de los estudiantes, por medio de la posibilidad de elección sobre su aprendizaje, tanto del contenido como del proceso.

- **Destreza de comunicación:** se refiere a la organización de ideas de forma eficaz para expresar y comprender el mensaje de una comunicación, sea de forma oral o escrita. Según Krashen, en la Teoría del Filtro Afectivo, se facilita la reducción del filtro afectivo de los estudiantes cuando se resalta la comprensión del significado del mensaje y no sólo la forma. Es decir, cuando se enfatiza la comunicación significativa.

La hipótesis del input de Krashen sostiene que el aprendiz puede adquirir la lengua extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico que contiene estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual. Esta comprensión se refiere a que los estudiantes se centran en el significado del mensaje.

La comprensión del mensaje se refiere a la capacidad de los estudiantes para reconocer o identificar la idea principal del caudal lingüístico que reciben, a pesar de no comprender todo el vocabulario y estructuras gramaticales que incluye este caudal lingüístico.

El maestro establece ciertos lineamientos internos que son inherentes a la tarea que se llevará a cabo, y permiten organizar las ideas de forma eficaz para expresar y comprender el mensaje de la comunicación, sea oral o escrito. El maestro determina además, una cantidad mínima de inclusión de componentes. Así, por ejemplo: en la realización de una descripción escrita de un evento especial se incluirá una idea principal y al menos dos soportes; en una historieta se deberá establecer al menos tres eventos, un conflicto y una resolución; en un scrapbook se integrarán al menos cuatro títulos y cuatro leyendas (captions), etc. En una actividad oral, los estudiantes deberán emplear la destreza de negociación de significado, que implica un proceso a través del cual los hablantes buscan alcanzar un entendimiento mutuo.

Por otro lado, se establecen también lineamientos externos de la estructura de la tarea. Estos lineamientos son inherentes a la actividad o producto que se realizará, y determinan una cantidad mínima de inclusión de componentes. Así, por ejemplo, un scrapbook deberá contener al menos cuatro hojas cada una con una fotografía; una historieta al menos seis paneles; una descripción de un evento al menos un párrafo, etc. De esta forma, por ejemplo, en la actividad de una redacción de un evento familiar especial, el maestro establece los siguientes lineamientos:

LINEAMIENTOS**Elementos lingüísticos:**

- Describir un evento familiar especial utilizando el lenguaje de la unidad (adjetivos y verbos en presente simple) y el lenguaje de selección personal.

Destreza de comunicación:

- Incluir una idea principal y al menos dos soportes.
- Incluir al menos un párrafo.

5.4.3.2. Intervención de los estudiantes en el establecimiento del objetivo de la tarea de aprendizaje

En esta etapa, los estudiantes tienen la oportunidad de establecer sus propios objetivos de la tarea de aprendizaje en relación a sus competencias, a partir de los lineamientos previamente determinados. A su vez, a partir del establecimiento de estos objetivos personales, los estudiantes podrán realizar posteriormente la correspondiente autoevaluación y retroalimentación de su desempeño en la tarea de aprendizaje.

La Teoría de Flujo sostiene que el equilibrio entre el nivel de habilidad de los estudiantes y el desafío o dificultad de la tarea de aprendizaje es una de las condiciones necesarias para alcanzar un estado de flujo o experiencia de aprendizaje óptima. Es decir, el disfrute en la actividad de aprendizaje ocurre cuando existe un equilibrio entre las habilidades y el desafío. Además, es necesario que los estudiantes utilicen sus habilidades y pongan su esfuerzo en la tarea.

Además, esta teoría sostiene que el estudiante es quien percibe tanto el nivel de dificultad de la tarea como el nivel de su competencia. Cuando los estudiantes perciben el reto como acorde a sus propias capacidades, participan en una experiencia óptima de aprendizaje. Por consiguiente, es necesario que los estudiantes tengan la oportunidad de establecer sus propios objetivos de la tarea de aprendizaje en relación a sus competencias.

A partir de los lineamientos previamente determinados por el maestro, los estudiantes establecerán sus objetivos personales de la tarea de aprendizaje, que incluirán tanto el aspecto lingüístico como la destreza de comunicación.

Se sigue el siguiente proceso:

Explicación general de la actividad: el maestro menciona a los estudiantes la tarea que se realizará a partir del tema general de la unidad. Por ejemplo, en la unidad “Family”, se realizará una descripción de un evento familiar especial. El maestro explica a los estudiantes los pasos que deberán seguir. Por ejemplo, en primer lugar, seleccionar una fotografía de un álbum familiar, que represente un evento u ocasión especial que haya vivido la familia. Posteriormente, describir esta fotografía de manera escrita a través de un párrafo (o más), para lo cual, deberán especificar los siguientes elementos: quiénes participan en el evento, cuál es la actividad/es que realizan, por qué la realizan, cómo, cuándo y dónde la realizan. Finalmente, agruparse libremente en grupos de

tres o cuatro personas, donde cada estudiante tendrá la oportunidad de compartir con sus amigos la foto y la respectiva descripción sobre el evento familiar especial.

Comunicación del objetivo general de la actividad: luego de dar la explicación general de la actividad, el maestro menciona a los estudiantes, y escribe en el pizarrón, el objetivo general de la tarea.

El objetivo general toma en consideración el enfoque de enseñanza del idioma inglés que se emplea en la instrucción. En este caso, se toma como referencia el enfoque comunicativo “Communicative Language Teaching”. Por consiguiente, el objetivo incluye tanto el propósito comunicativo de la tarea de aprendizaje, como la actividad o el producto a través del cual se lo llevará a cabo.

Objetivo general:

Describir un evento familiar especial a través de una composición escrita.

Ejemplificación: el maestro muestra a los estudiantes un ejemplo de la tarea. Así, por ejemplo, en la descripción de un evento familiar, el maestro realiza la ejemplificación de la tarea por medio de la utilización de una foto familiar suya junto con la respectiva descripción. De esta manera, el maestro muestra la foto a los estudiantes y realiza su descripción.

Comunicación de los lineamientos: en esta etapa el maestro muestra a los estudiantes los lineamientos para la realización de la tarea. Además, el maestro menciona que a partir de estos

lineamientos los estudiantes podrán establecer sus objetivos personales de la tarea de aprendizaje.

LINEAMIENTOS

Elementos lingüísticos:

- Describir un evento familiar especial utilizando el lenguaje de la unidad y el lenguaje de selección personal.

Destreza de comunicación:

- Incluir una idea principal y al menos tres soportes.
- Incluir al menos un párrafo.

El maestro menciona a los estudiantes el propósito comunicativo de la tarea que se realizará, por ejemplo, “describir un evento familiar”, así, se promueve la utilización del lenguaje para cumplir un propósito. Además, el maestro menciona a los estudiantes que para llevar a cabo esta función se podrá usar tanto el lenguaje de la unidad como aquel que consideren necesario en el transcurso de la actividad.

Por otro lado, el maestro menciona a los estudiantes que podrán decidir en relación a la organización interna y externa del texto (en el caso de una tarea oral, sólo se incluiría la organización interna). Así, por ejemplo, en la realización de una descripción escrita se incluirá una idea principal y al menos tres soportes; y al menos un párrafo.

Los lineamientos se basan en el enfoque comunicativo de enseñanza del idioma inglés “Communicative Language Teaching”. De esta forma, se considera tanto los elementos lingüísticos como la destreza de comunicación.

Determinación del objetivo personal: una vez que los estudiantes conocen los lineamientos para la realización de la tarea, en esta etapa determinarán sus propios objetivos de la tarea de aprendizaje. Con este propósito, el maestro entrega a cada estudiante una hoja que contiene los lineamientos de la tarea, con espacios en blanco para que los estudiantes puedan completar; y de esta manera, puedan establecer sus objetivos personales de la tarea.

Con respecto a los elementos lingüísticos, los estudiantes tienen la libertad de seleccionar los elementos lingüísticos que consideren necesario incluir durante el transcurso de la actividad (lenguaje de selección personal), por este motivo, no es posible especificar este componente en esta etapa de determinación del objetivo personal.

Tanto la especificación del lenguaje de la unidad (adjetivos y verbos en presente simple) como la determinación de una cantidad con respecto a la destreza comunicativa (3 soportes y 3 párrafos), facilita el establecimiento de un objetivo claro, que posteriormente permitirá a los estudiantes evaluar su desempeño en la realización de la tarea de aprendizaje, y obtener una retroalimentación inmediata.

Antes de determinar los objetivos personales de la tarea, es necesario que el maestro explique a los estudiantes que la selección de objetivos es una actividad personal, dado que cada persona es quien percibe su nivel de competencia frente a una determinada tarea. El maestro explica además que el aprendizaje del idioma inglés es un proceso y que cada persona tiene su propio ritmo de aprendizaje, el cual es necesario respetar. De esta manera se contribuye a una reducción de la ansiedad.

Posteriormente, el maestro otorga un tiempo a los estudiantes (de cinco a diez minutos aproximadamente) para que puedan completar los espacios en blanco, y de esta forma, establezcan sus propios objetivos de la tarea de aprendizaje que realizarán. Los estudiantes determinan sus objetivos personales en relación a sus habilidades y destrezas, dado que son ellos quienes perciben su nivel de competencia. Por consiguiente, los objetivos serán alcanzables y los estudiantes tendrán oportunidad de éxito en la realización de la tarea, y a su vez, se contribuirá a una mayor autoestima y disfrute hacia el aprendizaje, en lugar de ansiedad.

Por ejemplo, en la tarea de “describir un evento familiar”, se podría establecer los objetivos de la siguiente manera:

OBJETIVO PERSONAL**Elementos lingüísticos:**

- Describir un evento familiar especial utilizando adjetivos y verbos en presente simple y el lenguaje de selección personal.

Destreza de comunicación:

- Incluir una idea principal y 3 soportes.
- Incluir 3 párrafo(s).

5.4.4. Evaluación y Retroalimentación

Según la Teoría del Humanismo, la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje incluye su autoevaluación. De esta forma, los estudiantes participan responsablemente en su aprendizaje y se fomenta su autonomía. La evaluación se basa en los objetivos personales que los estudiantes han determinado previamente; y a partir de la evaluación, es posible obtener una retroalimentación sobre el desempeño.

Según la Teoría de Flujo, los objetivos proveen un punto de referencia para obtener una retroalimentación inmediata, y consecuentemente, los estudiantes pueden ajustar su curso de acción según sea necesario. La retroalimentación permite a los estudiantes reconocer que tan bien se está haciendo la tarea.

Además, es necesario que durante el proceso de evaluación y retroalimentación el maestro comunique a los estudiantes que los errores son parte del proceso de aprendizaje del idioma, con el propósito de facilitar la reducción de la ansiedad. También es importante que los maestros expresen a sus estudiantes que tomar riesgos es necesario para el aprendizaje del idioma

inglés, esto debido a que se facilita la adquisición cuando los estudiantes participan en actividades de interacción y comunicación significativa.

Las creencias del estudiante sobre el aprendizaje del idioma pueden ocasionar ansiedad, sostiene Young. Por ejemplo, algunos estudiantes consideran que la pronunciación es el factor más importante del aprendizaje del idioma; para otros estudiantes el aspecto más relevante puede ser el vocabulario, la comunicación o la gramática. La ansiedad se genera cuando la creencia del estudiante y la realidad no coinciden. Por este motivo, es necesario que el maestro explique a los estudiantes que la adquisición de la lengua extranjera es un proceso, y que el uso preciso o correcto de los componentes del lenguaje (accuracy) y la fluidez se desarrollan en el tiempo.

Se sigue el siguiente proceso:

Autoevaluación de los estudiantes: en esta etapa los estudiantes evalúan su desempeño en la tarea de aprendizaje en base a los objetivos personales previamente determinados.

Se trata de una evaluación formativa, es decir, con énfasis en el proceso de aprendizaje, en lugar de evaluar únicamente el producto final. De esta manera, los estudiantes pueden obtener una retroalimentación inmediata sobre su desempeño académico.

Consecuentemente, en el caso de una actividad escrita, en lugar de evaluar únicamente la redacción final o el producto final, los estudiantes evalúan un borrador de la redacción; mientras que en una actividad oral, en lugar de evaluar sólo la presentación oral final, los estudiantes evalúan una práctica oral de la presentación.

De esta manera, dado que se trata de la evaluación de un borrador o de una práctica oral, en esta etapa los estudiantes se centran en evaluar la destreza de comunicación, la cual se refiere a la organización de ideas de forma eficaz para expresar y comprender el mensaje de una comunicación, sea de forma oral o escrita. Según Krashen, en la Teoría del Filtro Afectivo, se facilita la reducción del filtro afectivo de los estudiantes cuando se enfatiza la comunicación significativa. Es decir, cuando se resalta la comprensión del mensaje. Así, por ejemplo, en la realización de una descripción escrita de un evento especial los estudiantes evaluarán la inclusión de una idea principal y de los soportes; y al menos un párrafo.

Además de evaluar la inclusión de estos componentes, es decir, si constan o no en la tarea, es necesario enfatizar la organización de ideas que facilitan la expresión y comprensión del mensaje. Así, por ejemplo, a pesar de que un estudiante haya incluido tres soportes, podría ser que sea necesario añadir información a uno o a más de uno de éstos para mejorar la comprensión del mensaje. En este caso, se marcará en la Checklist con un signo de raya (-).

Por otro lado, con respecto a los elementos lingüísticos, la evaluación se centra en la inclusión del propósito comunicativo, y en la inclusión del lenguaje de la unidad (inherente a la realización de la actividad) y de selección personal. Es decir, en esta etapa se evalúa únicamente la integración de estos elementos, sin prestar mayor atención aún a la ortografía/pronunciación, gramática, signos de puntuación, o uso de mayúsculas.

La evaluación de carácter formativo permite que los estudiantes tengan varias oportunidades de retroalimentación; y mejorar, de esta manera, el desempeño académico y alcanzar la adquisición del idioma inglés. Según Darling, cuando los maestros proveen a los estudiantes varias oportunidades de retroalimentación sobre su trabajo, contribuye a reducir la ansiedad ante su desempeño académico. Por consiguiente, es conveniente que la calificación total no esté basada únicamente en una sola tarea.

Como se explicó previamente, los estudiantes evalúan su desempeño en la tarea de aprendizaje en base a los objetivos personales previamente determinados. En base a estos objetivos, los estudiantes se formulan a sí mismo ciertas preguntas, con la guía del maestro. A continuación se presentan los objetivos personales y la correspondiente “Checklist” o lista de verificación:

OBJETIVOS PERSONALES

Elementos lingüísticos:

- ✓ Describir un evento familiar especial utilizando adjetivos y verbos en presente simple y el lenguaje de selección personal.

Destreza de comunicación:

- ✓ Incluir una idea principal y 3 soportes.
- ✓ Incluir 3 párrafo(s).

CHECKLIST

- | | |
|---|-------------------------------------|
| ✓ ¿Describí un evento familiar? | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ✓ ¿Utilicé adjetivos y verbos en presente simple? | <input type="checkbox"/> |
| ✓ ¿Incluí otros elementos aparte del lenguaje de la unidad? | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ✓ ¿Incluí una idea principal y tres soportes? | <input type="checkbox"/> |
| ✓ ¿Incluí tres párrafos? | <input type="checkbox"/> |

Auto retroalimentación: una vez que los estudiantes han contestado la lista de verificación “Checklist”, pueden reconocer los aciertos e identificar los aspectos que requieren mejora.

El maestro provee a los estudiantes un formato donde podrán registrar su retroalimentación personal. Previamente es necesario que el maestro explique a los estudiantes que el propósito de la retroalimentación es reconocer lo que se está haciendo bien e identificar los aspectos que requieren mejora, de tal forma que se conduce al aprendizaje.

El reconocimiento de los aciertos contribuye a que los estudiantes se perciban competentes. Cuando los estudiantes se dan cuenta del progreso que han tenido en su proceso de aprendizaje pueden experimentar satisfacción, orgullo y alegría. Por otro lado, es necesario que el maestro explique a los estudiantes que la adquisición de la lengua extranjera es un proceso, y que los errores son parte del proceso de aprendizaje del idioma. De esta manera, se contribuye a disminuir la ansiedad en los estudiantes.

A continuación se presenta un formato de retroalimentación personal que podría llenar un estudiante:

Tabla 24. Retroalimentación personal

RETROALIMENTACIÓN PERSONAL	
Tarea: Descripción de un evento familiar especial	
¿Qué realicé bien?	¿En qué necesito mejorar?
Elementos lingüísticos: Incluir verbos en presente Incluir varias nuevas palabras	Incluir más adjetivos
Destreza de comunicación: Incluir una idea principal	Añadir información al tercer soporte. Extender el tercer párrafo.

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

Evaluación por parte del maestro: en esta etapa el maestro realiza una evaluación informal del desempeño de los estudiantes en la actividad de aprendizaje. Esta evaluación informal tiene un propósito formativo, es decir, permite obtener información sobre el desempeño de los estudiantes en la tarea de aprendizaje, en el transcurso de la actividad. El maestro realiza esta evaluación en base a los lineamientos generales previamente planteados.

Posteriormente el maestro podrá dar la retroalimentación respectiva a los estudiantes, y se contribuirá de esta manera, a que los estudiantes obtengan una retroalimentación inmediata sobre su desempeño en la tarea de aprendizaje. A su vez, esto permite que los estudiantes tomen las medidas correctivas respectivas.

En la etapa anterior, los estudiantes evaluaron el primer borrador de su escrito o primera práctica oral. En esta segunda etapa, los estudiantes realizarán su segundo borrador escrito o segunda práctica oral, en base a la auto-retroalimentación que realizaron previamente. Además, en esta etapa los estudiantes prestarán mayor atención al uso correcto de los elementos lingüísticos: ortografía/pronunciación, gramática, signos de puntuación, o uso

de mayúsculas. Los estudiantes podrán revisar el uso correcto de los elementos lingüísticos por medio del texto o cuaderno de la materia de inglés que se utilice en el aula, o a través de diccionarios u otros textos que resulten útiles. Por consiguiente, la evaluación informal del maestro tomará en consideración el uso correcto de los elementos lingüísticos; además de la evaluación de la organización de ideas del texto o discurso, es decir, la destreza comunicativa.

Mientras los estudiantes realizan esta actividad, el maestro realizará la correspondiente evaluación informal. Así, el maestro circula por la clase, escuchando/observando el lenguaje que los estudiantes utilizan y toma apuntes sobre los aciertos, errores y omisiones que se cometen. Para esto, el maestro utiliza una “Hoja de evaluación” en base a los lineamientos previamente establecidos.

Se presenta a continuación los lineamientos junto con la hoja de evaluación:

LINEAMIENTOS**Elementos lingüísticos:**

- ✓ Describir un evento familiar especial utilizando el lenguaje de la unidad (adjetivos y verbos en presente simple) y el lenguaje de selección personal.

Destreza de comunicación:

- ✓ Incluir una idea principal y al menos dos soportes.
- ✓ Incluir al menos un párrafo.

Tabla 25. Evaluación informal

HOJA DE EVALUACIÓN INFORMAL	
Actividad: Descripción de un evento familiar especial	
LINEAMIENTOS	APUNTES SOBRE ACIERTOS, ERRORES, U OMISIONES
Descripción de un evento familiar especial	Se observa la descripción.
Utilización de adjetivos	Falta variación
Utilización de verbos en presente simple	Verbos con He y She sin 's'
Utilización de lenguaje de selección personal	Se incluyen varias palabras nuevas.
Inclusión de una idea principal.	Se incluye.
Inclusión de al menos dos soportes.	Se incluyen / falta sustento.
Inclusión de al menos un párrafo.	Se incluye.

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

Mientras los estudiantes realizan el segundo borrador o segunda práctica oral, el maestro circula por la clase, sin expresar comentarios, sólo se limita a registrar en la hoja de evaluación informal los aciertos, errores u omisiones en relación a los elementos lingüísticos y a la destreza comunicativa. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de expresarse libremente sin la interrupción constante del maestro para corregir errores, se contribuye a reducir su nivel de ansiedad ante su desempeño académico. Es necesario que el maestro comunique a los estudiantes que está realizando esta evaluación informal, y que explique que esta evaluación servirá para ayudarlos en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, cuando el maestro realiza una evaluación informal del desempeño de los estudiantes en las tareas de aprendizaje, facilita la familiarización con las evaluaciones de carácter formal, es decir, aquellas que

conllevan una calificación. Precisamente, uno de los factores que ocasiona ansiedad en los estudiantes es la evaluación del aprendizaje del idioma, sostiene Young. Particularmente, el estudiante siente ansiedad cuando ha dedicado tiempo en estudiar un material que fue enfatizado en clase y se encuentra con un examen que evalúa un material distinto o utiliza tipos de preguntas que no son familiares. Mientras mayor sea la ambigüedad y la falta de familiaridad de las actividades y formatos de las evaluaciones, mayor será la ansiedad en el estudiante.

Por consiguiente, es necesario que tanto las evaluaciones informales como aquellas formales realiza el maestro, sean un reflejo del enfoque de enseñanza del idioma inglés que se toma como referencia, en este caso se trata del enfoque comunicativo “Communicative Language Teaching”, que enfatiza la participación de los estudiantes en actividades de interacción y la comunicación significativa.

Retroalimentación por parte del maestro: una vez que el maestro ha realizado la evaluación informal, en esta etapa dará la retroalimentación respectiva a los estudiantes. Esta retroalimentación toma como referencia la información que el maestro registró previamente sobre los aciertos, errores u omisiones, tanto de los elementos lingüísticos como de la destreza de comunicación.

Es necesario que la retroalimentación sea positiva, es decir, que señale tanto los aciertos, es decir lo que los estudiantes están haciendo bien, como los aspectos que requieren mejora; y especifique ciertas recomendaciones concretas para mejorar. De esta manera se contribuye a una reducción de la

ansiedad de los estudiantes. Por otro lado, una retroalimentación positiva apoya la creencia del estudiante que puede realizar un buen trabajo.

Por ejemplo, en la tarea de descripción de un evento familiar especial, el maestro podría dar la siguiente retroalimentación grupal:

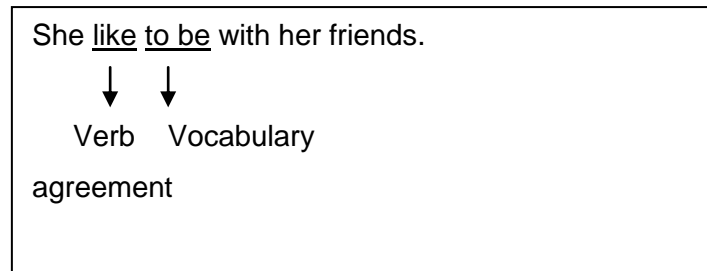
Tabla 26. Retroalimentación del maestro

RETROALIMENTACIÓN		
Actividad: Descripción de un evento familiar especial		
Elementos lingüísticos y Destreza de comunicación	Apuntes sobre aciertos, errores u omisiones	Recomendaciones
Descripción de un evento familiar especial	Se observa la descripción.	
Utilización de adjetivos	Falta variación	Incluir adjetivos de descripción de la personalidad, como: kind, thoughtful, calm.
Utilización de verbos en presente simple	Verbos con He y She sin 's'	Revisar correspondencia sujeto-verbo: He y She con 's'
Utilización de lenguaje de selección personal	Se incluyen varias palabras nuevas.	
Inclusión de una idea principal.	Se incluye.	
Inclusión de al menos dos soportes.	Se incluyen, sin embargo falta sustento.	Incluir más detalles sobre el lugar y las acciones.
Inclusión de al menos un párrafo.	Se incluye.	

Elaborado por: Ana Lucía Vallejo

Cabe señalar que el maestro dará una retroalimentación grupal con respecto a los errores comunes que han cometido los estudiantes. Con este propósito, el maestro escribe en el pizarrón los errores y pide a los estudiantes que traten de corregirlos, en lugar de dar las respuestas correctas directamente. Con el fin de guiar a los estudiantes, el maestro indica el tipo de error que se ha cometido, por ejemplo, de vocabulario, de gramática, o de soporte. El maestro puede además, subrayar o encerrar el error en particular, con el propósito de

dar una mayor guía a los estudiantes. Así por ejemplo, se vería de la siguiente manera en el pizarrón:



Este tipo de guía que facilita el maestro promueve el desarrollo de la destreza de autoevaluación de los estudiantes, y por consiguiente, se fomenta su autonomía en el proceso de aprendizaje. Así, los estudiantes podrían también utilizar este tipo de técnicas en las evaluaciones formales, es decir, revisar los distintos elementos del lenguaje con el propósito de asegurar su uso correcto. Con respecto a los errores individuales, el maestro realiza la respectiva retroalimentación de forma personal, en el transcurso de la tarea de aprendizaje.

Tanto la retroalimentación grupal como personal requieren que el maestro exprese el mensaje, tanto de forma oral como a través de su actitud, que los errores son parte del proceso de aprendizaje. La corrección de errores de forma severa puede causar ansiedad en el estudiante. No se trata de no corregir los errores, sino la manera en que los errores son percibidos en el aula.

Por otro lado, con respecto a los logros, Bailey en Young (1991) sostiene que la competitividad puede provocar ansiedad cuando un estudiante de lengua

extranjera se compara asimismo con los demás o con una autoimagen idealizada.

Darling afirma la importancia de que los maestros reconozcan los logros de los estudiantes de manera no competitiva para crear un ambiente de clase emocionalmente seguro. Adicionalmente, indica que varios investigadores afirman que tanto el aspecto emocional como el académico mejoran cuando los maestros, de forma atenta y respetuosa, apoyan las competencias de sus estudiantes de manera no comparativa y no competitiva.

CONCLUSIONES

Las estrategias didácticas basadas en el factor emocional del aprendizaje, que se proponen en la presente tesis de grado, se desarrollan a partir de teorías que muestran tanto una consideración de los estudiantes como personas integrales, así como el reconocimiento del lenguaje como un recurso de expresión de mensajes.

La concepción de los estudiantes como personas integrales, implica la integración del factor cognitivo, emocional y experiencial en el proceso de aprendizaje. El factor cognitivo de los estudiantes implica su capacidad de tomar decisiones; su auto percepción tanto del nivel de reto o dificultad de las tareas de aprendizaje como de sus habilidades o competencias; y enfatiza su papel de poseedores de recursos internos, que incluyen sus experiencias y conocimientos previos. Por otro lado, el factor experiencial conlleva una participación activa de los estudiantes en las tareas de aprendizaje, especialmente en aquellas donde se fomenta una comunicación significativa. Mientras que el factor emocional, hace referencia a las emociones que experimentan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Si bien cada uno de estos tres componentes posee importancia, el factor emocional resulta ser la pieza central dado que funciona como un filtro que posibilita o dificulta la entrada de los elementos lingüísticos en el área cognitiva. De esta forma, las variables afectivas pueden favorecer o perjudicar el proceso de adquisición del idioma inglés. Por consiguiente, resulta necesario que el maestro de la asignatura de inglés contribuya a que los estudiantes mantengan un nivel bajo de ansiedad, y confianza en sí mismo (mayor autoestima); y además promueva el interés y el disfrute hacia el aprendizaje de esta lengua extranjera.

Por otro lado, el reconocimiento del lenguaje como un recurso de expresión de mensajes involucra su utilización con un propósito comunicativo. Esta visión del lenguaje conlleva la aplicación de los elementos lingüísticos del idioma inglés en una comunicación significativa, donde los estudiantes tienen la oportunidad de expresar mensajes de relevancia personal. De esta forma, la utilización del idioma inglés genera en los estudiantes interés hacia su aprendizaje.

Por consiguiente, se integra en el aula estrategias de aprendizaje que proveen a los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones durante el proceso de aprendizaje; que fomentan su participación en actividades de comunicación significativas que aumentan gradualmente su dificultad; y que enfatizan la comprensión y producción de mensajes, es decir, no sólo la forma del lenguaje.

En primer lugar, cuando el maestro provee a los estudiantes la oportunidad de tomar decisiones en el proceso de aprendizaje, se fomenta su autonomía y, consecuentemente, el interés y disfrute hacia el aprendizaje. La oportunidad de decisión, toma en consideración el hecho de que son los estudiantes quienes perciben tanto el reto o dificultad de una tarea de aprendizaje, así como su nivel de habilidad o competencia. Además, la posibilidad de elección promueve tanto la participación de los estudiantes en actividades de relevancia personal, como la selección de un lenguaje significativo en las tareas de comunicación. De este modo, se promueve el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje. Aún más, es necesario que los estudiantes puedan tomar decisiones en el proceso de aprendizaje, tanto en el desarrollo de las tareas de aprendizaje, como en el establecimiento de objetivos personales, autoevaluación y retroalimentación. Dado que la presente tesis se centra en los estudiantes de cuarto de básica de escuela primaria, es necesario que el

maestro brinde el soporte respectivo durante este proceso a través del establecimiento de ciertos lineamientos.

En segundo lugar, dado que la destreza oral es aquella que produce mayor ansiedad en los estudiantes de lengua extranjera, especialmente en las primeras etapas, resulta necesario que el maestro de la asignatura de inglés de los estudiantes de cuarto de básica asigne tareas de comunicación cuya dificultad aumente gradualmente y brinde además el soporte necesario. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad, en primer lugar, de familiarizarse con el uso del lenguaje; posteriormente, de realizar actividades de desarrollo de la destreza de escritura, de menor a mayor complejidad; y finalmente, de participar en actividades de interacción oral. La participación de los estudiantes en actividades de comunicación significativas de menor a mayor complejidad, provee un reto o dificultad que se incrementa gradualmente y que mantiene un balance con las competencias de los estudiantes. De esta forma, se provee a los estudiantes oportunidades de éxito en la tarea, y esto a su vez, incrementa su autoestima y el disfrute hacia el aprendizaje, y reduce su nivel de ansiedad.

En tercer lugar, el suministro de un caudal lingüístico comprensible realza la comprensión del mensaje y no sólo la forma del lenguaje, con el propósito de contribuir a que el filtro afectivo de los estudiantes mantenga un nivel bajo, y en consecuencia se favorezca la adquisición del idioma inglés. El maestro facilita esta comprensión por medio del suministro de un lenguaje simplificado y de la utilización de los recursos internos de los estudiantes, que incluyen sus conocimientos y experiencias previas. Además, el énfasis en el significado y no únicamente en la forma del mensaje se relaciona con el fomento de la participación de los estudiantes en actividades de comunicación significativa.

Por otro lado, además de proveer un caudal lingüístico comprensible, es necesario que el maestro fomente un ambiente de clase emocionalmente seguro con el propósito de que los estudiantes mantengan un filtro afectivo bajo, es decir, un nivel bajo de ansiedad y mayor autoconfianza que permita el acceso del caudal lingüístico y, de este modo, ocurra la adquisición del idioma inglés.

Finalmente, la consideración del desempeño académico junto con la respectiva respuesta emocional de los estudiantes, contribuye a la creación de un ambiente de aprendizaje óptimo, donde los estudiantes pueden aumentar su concentración y al mismo tiempo sentir interés y disfrute hacia el aprendizaje; además de fortalecer su autoestima y reducir su nivel de ansiedad.

RECOMENDACIONES

Una planificación de clase de la asignatura de inglés incluye objetivos, actividades, recursos y evaluación. Se recomienda que los maestros de la asignatura de inglés integren en cada uno de estos componentes de la planificación, el factor emocional del aprendizaje. De este modo, los maestros de esta asignatura favorecen el aprendizaje del inglés a los niños de cuarto de básica de escuela primaria.

En primer lugar, se recomienda que los maestros guíen a los estudiantes en el establecimiento de objetivos personales a corto plazo que permiten dividir la tarea de aprendizaje en partes manejables y facilitan el reconocimiento del progreso y éxito en la actividad. Además, la participación de los estudiantes en la determinación de sus objetivos de aprendizaje facilita el balance entre la dificultad de la tarea y sus habilidades. De este modo, el maestro de la asignatura de inglés contribuye a la reducción de la ansiedad y al incremento de la autoestima de los estudiantes; al mismo tiempo que promueve el disfrute e interés hacia el aprendizaje. Por otro lado, a partir del establecimiento de los objetivos personales, se sugiere que los maestros involucren a los estudiantes en la evaluación y retroalimentación de su proceso de aprendizaje, de tal forma que los aprendices puedan reconocer sus progresos y logros. Esta sensación de éxito tiene un efecto positivo en la autoestima y contribuye a una experiencia de aprendizaje óptima. Además, se recomienda que los maestros comuniquen a los estudiantes que los errores son parte del aprendizaje, especialmente en las primeras etapas de la adquisición del idioma inglés. La participación responsable de los estudiantes en su proceso de aprendizaje fomenta su autonomía y favorece la adquisición de esta lengua extranjera.

En segundo lugar, se recomienda que las actividades de aprendizaje incrementen su reto o dificultad de manera gradual, por medio de la participación de los estudiantes de cuarto de básica en tareas que les permitan familiarizarse con el nuevo lenguaje antes de intervenir en una interacción oral, la cual involucra un nivel de ansiedad particularmente en las primeras etapas de aprendizaje de la lengua extranjera. Además, se sugiere que se identifique el propósito comunicativo del lenguaje en las tareas de aprendizaje, como por ejemplo, solucionar un problema; expresar opiniones o sentimientos; u obtener y dar información de relevancia personal. Se sugiere también que el maestro de esta asignatura permita a los estudiantes tomar decisiones relativas al lenguaje y a la organización del texto o discurso. De esta forma, las actividades de la planificación de clase fomentan el interés y reducen la ansiedad ante el aprendizaje del idioma inglés.

En tercer lugar, se recomienda que los maestros de la asignatura de inglés de los estudiantes de cuarto de básica, que se encuentran en las primeras etapas del aprendizaje de este idioma, utilicen soporte visual para facilitar la comprensión del mensaje del caudal lingüístico, como por ejemplo, fotografías, imágenes y dibujos. Además, se recomienda que los estudiantes integren este apoyo visual en la producción de los textos escritos que compartirán con sus compañeros del aula, con el propósito de facilitar la comprensión del mensaje. Por otro lado, se sugiere que el maestro facilite la comprensión del mensaje por medio del suministro de un input simplificado, como el que se encuentra en la música de las películas de cine para niños. De esta forma, los maestros pueden aprovechar la exposición significativa de los elementos de la cultura popular americana en el entorno social a través de los medios de comunicación masiva. La integración de estos elementos en las actividades académicas del aula facilita la reducción del filtro afectivo de los

estudiantes, debido al suministro de caudal lingüístico comprensible que proporcionan y la participación de los estudiantes en actividades que son de su agrado. Se recomienda además, la utilización del conocimiento y experiencias previas de los estudiantes para facilitar la comprensión del mensaje.

Finalmente, en una investigación posterior, se recomienda comparar el desempeño académico de estudiantes de cuarto de básica en la materia de inglés (en un entorno urbano de la sierra del Ecuador) antes y después de la integración del factor emocional del involucramiento escolar en los distintos componentes de la planificación de clase. Se podría tomar como referencia el desempeño al inicio del año escolar y al final del periodo. De esta manera, se busca trasladar la teoría a la práctica, y evidenciar en el contexto del aula la influencia del factor emocional en el aprendizaje del idioma inglés. Se recomienda además realizar un estudio similar dirigido a estudiantes de primaria de niveles superiores (séptimo de básica) y a estudiantes de secundaria de nivel intermedio (décimo) y de bachillerato (tercero).

Una vez realizado ese estudio, se sugiere comparar los resultados entre los distintos niveles: cuarto de básica, séptimo de básica, décimo de básica y tercero de bachillerato. De esta forma, se busca conocer si la integración del factor emocional en la planificación de clase tiene un efecto similar (o cuánto varía) en los estudiantes de colegio que se encuentran en las primeras etapas del proceso de aprendizaje del idioma inglés; y en los estudiantes de colegio que se encuentran en una etapa intermedia y en una etapa avanzada del proceso de aprendizaje de esta lengua extranjera.

Por otro lado, se recomienda realizar una investigación sobre el conocimiento de los maestros de la materia de inglés que trabajan con estudiantes de nivel básico y

bachillerato (ubicados en un entorno urbano de la sierra del Ecuador) sobre el efecto de las emociones en el aprendizaje. Es decir, investigar si estos maestros conocen, por ejemplo, cuáles son las variables afectivas, cuál es su influencia en el aprendizaje del inglés, y cómo aplicar este conocimiento en el aula. Una vez realizado ese estudio, se recomienda tomar las medidas respectivas, como, por ejemplo, incorporar capacitación o fortalecer el conocimiento y formas de aplicación en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- ACCESS to International English. (28 de julio de 2008). *America's Cultural Role in the World Today*. Obtenido de <http://access-internationalvg2.cappelendamm.no/c951212/artikkel/vis.html?tid=385685>
- Alsop, Steve;. (2005). *Beyond Cartesian Dualism*. Toronto: Springer.
- Arnold, J. (1999). *The Jackendoff "Skeptic" on Humanistic Language Teaching* . Obtenido de University of Seville, Spain: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:V0th5OCIsdUJ:www.htmag.co.uk/may01/sartmay016.rtf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=ec>
- Arnold, J. (2011). *Attention to Affect in Language Learning*. Obtenido de Academia: https://www.academia.edu/20469407/Attention_to_Affect_in_Language_Learning
- Arroyo, C. (19 de diciembre de 2013). *La neuroeducación demuestra que emoción y conocimiento van juntos*. Obtenido de El País, El periódico local: <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/12/la-neuroeducacion-demuestra-que-emocion-y-conocimiento-van-juntos.html>
- Becker, A. (2002). *Las funciones del lenguaje*. Obtenido de Estudios de lingüística del español: <http://elies.rediris.es/elies17/cap314.htm>
- Bloch, S. (2012). *Surfeando la ola emocional: reconozca las emociones básicas y comprenda sus emociones mixtas*. Santiago de Chile: Uqbar editores.
- Cheung, C. K. (enero de 2001). *The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong*. Obtenido de Research Gate: https://www.researchgate.net/publication/228691919_The_use_of_popular_culture_as_a_stimulus_to_motivate_secondary_students'_English_learning_in_Hong_Kong
- Cheung, C.-K. (enero de 2001). *The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong*. Obtenido de ELT journal: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/55/1/55/3114081/The-use-of-popular-culture-as-a-stimulus-to?redirectedFrom=fulltext>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado el 2 de marzo de 2016, de Dpto de Psicología Básica Universidad de Valencia: <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Coria, A. M. (2013). *Un estudio sistémico-funcional de la relación participante-proceso de resúmenes en español a partir de noticias periodísticas en inglés*. Obtenido de

- Memoria academica:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1057/te.1057.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2011). *Feelings Count: Emotions and Learning*. Annenberg Foundation. Recuperado el 26 de enero de 2016, de http://www.learner.org/courses/learningclassroom/support/05_emotions_learning.pdf
- De Rossi, C. (12 de julio de 2017). *What Is Culture? | Definition of Culture*. Obtenido de Live Science: <https://www.livescience.com/21478-what-is-culture-definition-of-culture.html>
- Dewaele, J.-M., & Al-Saraj, T. M. (2013). *Foreign Language Anxiety: Some conceptual and methodological issues*. Obtenido de Academia: https://www.academia.edu/6611053/Foreign_Language_Anxiety_Some_conceptual_and_methodological_issues
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. (2014). *The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*. Obtenido de Studies in Second Language Learning and Teaching: <http://eprints.bbk.ac.uk/10592/1/Dewaele%26MacIntyre2014.pdf>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Engh, D. (2013). *English Language Teaching*. Canada: Canadian Center of Science and Education.
- Fontaine, L. (2017). *Language as social semiotic in Halliday's systemic functional linguistics*. Obtenido de SemiotiX: <https://semioticon.com/semiotix/2012/03/language-as-social-semiotic-in-hallidays-systemic-functional-linguistics/>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Recuperado el 2 de marzo de 2016, de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>
- García Galindo, G. (2011). *La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua*. Recuperado el 2 de diciembre de 2016, de Autodidacta, Revista electrónica de la Educación en Extremadura, Número V, Artículo N.4, 41-55: http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_5_archivos/4_g_g_galindo.pdf
- Goleman, D. (2013). *La inteligencia emocional*. México: B, S.A.
- Harackiewicz, J. (2010). *The Importance of Interest*. Recuperado el 2 de marzo de 2016, de University of Wisconsin, Vanderbilt University:

- <https://psych.wisc.edu/cmsdocuments/CompassHH.pdf>
- Hascher, T. (2010). *Learning and Emotion: perspectives for theory and research*. Recuperado el 2 de marzo de 2016, de European Educational Research Journal: <http://eer.sagepub.com/content/9/1/13.full.pdf+html>
- Herrero, L. (2012). Análisis contrastivo de la transitividad y los procesos verbales en el lenguaje académico en español y en ruso: una perspectiva sistémico funcional. *Tesis de grado*. Mexico: Universidad nacional autónoma de México. Obtenido de: <http://www.isfla.org/Systemics/Print/Theses/HERRERO-RIVAS.pdf>
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Virginia: ASCD.
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Obtenido de Stephen D Krashen: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Lahey, J. (4 de mayo de 2016). *To Help Students Learn, Engage the Emotions*. Obtenido de The New York Times: <https://well.blogs.nytimes.com/2016/05/04/to-help-students-learn-engage-the-emotions/>
- Lewis, G. (2000). *Games for children*. Hong Kong: . Oxford : University Press.
- Maturana, H. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
- McAdams, C. (2014). *Definition of American Pop Culture*. Obtenido de <https://www.csub.edu/~bruff/Pop%20Culture%20Articles.pdf>: <https://www.csub.edu/~bruff/Pop%20Culture%20Articles.pdf>
- McClure, N. (2012). *Demonstrated the importance and significance of the subject matter*. Obtenido de The IDEA Center: <http://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/POD%20Notes/DemonstrateImportanceSubjectMatter.pdf>
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). *The Concept of Flow*. Obtenido de Oxford University Press: <http://eweaver.myweb.usf.edu/2002-Flow.pdf>
- Patterson, C. H. (1977). *Carl Rogers and Humanistic Education*. Obtenido de Jorge Turenne: Psicólogo Psicoterapeuta: http://www.jorgeturenne.com/uploads/6/3/5/7/6357007/www.sageofasheville.com_public_downloads_carl_rogers_and_humanistic_education.pdf
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and Learning*. Recuperado el 26 de enero de 2016, de International Academy of Education (IAE): http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practic

es/EdPractices_24eng.pdf

- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill.
- Richards, J. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York.: Recuperado el 26 de enero de 2016, de Cambridge University Press: <https://faculty.mu.edu.sa/public/uploads/1347871288.356924906420-Jack-C-Richards-Communicative-Language-Teaching-Today.pdf>
- Rincón De la Hoz, Y. (2010). *Revista de Lingüística y Literatura N° 15*. Obtenido de 15 - Julio - Diciembre 2010: <http://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/lyl/article/download/550/618>
- Schmidt, J. A. (2010). *Flow in Education*. Obtenido de Northern Illinois University, DeKalb: http://www.niu.edu/eteams/pdf_s/CHALLENGE_FlowEducation.pdf
- Schoepp, K. (febrero de 2001). *Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom*. Obtenido de TESL Journal: <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>
- Shaffer, D. (2004). *The Effectiveness of Song-Based EFL Instruction at the Tertiary Level*. Obtenido de Academia: https://www.academia.edu/12093267/The_Effectiveness_of_Song-Based_EFL_Instruction_at_the_Tertiary_Level
- Shernoff, D., & Csikszentmihalyi, M. (6 de noviembre de 2008). *Flow in Schools*. Obtenido de Allison Stroman. Introduction to Teaching: <https://strom439.files.wordpress.com/2013/09/flow-in-schools-shernoff-and-csikszentmihalyi.pdf>
- Silvia, P. (2008). *Interest—The Curious Emotion*. Obtenido de Research Gate: https://www.researchgate.net/publication/228363278_Interest-The_Curious_Emotion
- Smith Salcedo, C. (2002). *The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal*. Obtenido de LSU Digital Commons: http://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2457&context=gradschol_dissertations
- Spratt, M. (2005). *The TKT Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thayamani, E. (2013). *Role of Emotion in Learning Process*. Recuperado el 26 de enero de 2016, de International Journal of Scientific Research: http://worldwidejournals.com/ijsr/file.php?val=July_2013_1372777318_d5c86_41.

pdf

- Tokuhama-Espinosa, T. (2010). *The new science of teaching and learning :using the best of mind, brain, and education science in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Vail, P. (2001). *Learning Styles and Emotions*. Obtenido de <http://peterswife.org>: <http://peterswife.org/LD/LearningStylesandEmotions.pdf>
- Young, D. (diciembre de 1991). *Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What does language anxiety research suggest?* . Obtenido de Wiley online library : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x/full>
- Zheng, Y. (julio de 2008). *Anxiety and Second/Foreign Language Learning Revisited*. Obtenido de Academia: https://www.academia.edu/11010710/Anxiety_and_Second_Foreign_Language_Learning_Revisited