



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

**FACULTAD DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
ESCUELA DE LINGÜÍSTICA**

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LINGÜÍSTICA APLICADA CON MENCIÓN EN
ENSEÑANZA DE LENGUAS**

DISERTACIÓN:

**“LA INCIDENCIA DEL COMPLEJO DE ATLAS EN EL PROCESO DE
APRENDIZAJE DE LENGUAS: SUGERENCIAS DE ESTRATEGIAS Y
ACTIVIDADES PARA MINIMIZAR SUS EFECTOS”**

AUTORA: ALEJANDRA ESTEFANÍA CÓRDOVA

ULLOA

DIRECTORA: MTR. JANINE MATTS

ABRIL, 2021

QUITO - ECUADOR

Dedicatoria y Agradecimientos

A Dios, por traer la fortaleza necesaria a mi vida para no rendirme durante este largo trayecto, por su amor incommensurable, por su fidelidad, por su presencia eterna. Gracias por permitir que alcance este logro aunque me haya costado tantas lágrimas, las mismas que gracias a mi Padre Celestial hoy puedo cosecharlas como alegrías.

A mis padres, Carlitos y Susi, por ser un apoyo incondicional, por sus sacrificios, por su amor infinito y su fe en mí. Gracias por darme la motivación necesaria para trabajar por mis sueños y por construir el camino a seguir con tanto amor inmerecido. Los amo profundamente.

A mi hermano mayor y su hermosa familia, Carlitos Jr., Dianita y Johan, quiénes han estado allí para darme ánimos, sacarme sonrisas, darme alegrías y sobre todo tener la fe de que puedo llegar a alcanzar muchos sueños. Los amo con todo mi corazón.

A mi compañero de aventuras, Daniel Flores, por siempre inspirarme a soñar alto, por darme la fortaleza necesaria en los momentos difíciles y por tomarme de la mano para alcanzar muchos sueños juntos. Te amo.

A mis amigas, Raquel y Erika, por acompañarme durante esta aventura de encontrarnos a nosotras mismas, por ser mi ejemplo, por su constante apoyo, por su paciencia y cariño. Las quiero mucho.

A mi pote, Soledad Imbago, por siempre motivarme a continuar con este proyecto. Gracias por ser la mejor compañera de clases de francés y una amiga muy dulce. Te quiero mucho.

A mí querida amiga, Carito Díaz, una compañera fiel durante muchas aventuras que tuvimos para inspirar este estudio, por sus ánimos constantes y por sus locuras. Te quiero.

A mi amigo, Edu Montesdeoca, por incursionar mi camino sin saberlo a la presente investigación cuando nos animó a comenzar el proyecto de francés. Gracias.

Un agradecimiento especial a mi querida profesora, Verónica Montero, por su dedicación, su cariño, su apoyo, y su constante ayuda durante este largo trayecto. Gracias por exigirnos más para alcanzar mejores resultados. Un abrazo fuerte y muchos éxitos.

Gracias a mi directora, Janine Matts, por su guía y su colaboración para la realización de este proyecto. Gracias por siempre alentarnos a realizar nuestros proyectos y sueños, espero que los suyos se cumplan en honor a tanto esfuerzo y dedicación.

Gracias a mi querida profesora de francés, Fanny Daugenne, por guiarnos durante la realización del proyecto que fue la inspiración para esta investigación. Gracias por enseñarme como compartir nuestros conocimientos de maneras innovadoras, por la paciencia, por el cariño y por la camaradería sin dejar de ser tan maravillosa docente. Un abrazo fuerte.

Gracias a Christian Gavilanes, director del departamento de inglés, por su apoyo, su apertura y su guía.

Agradezco también a todos los docentes que me permitieron ser parte de sus clases, aquellos lugares donde ocurre toda la magia. Espero el presente proyecto sea una herramienta útil para la reflexión y la creación de espacios para compartir su sabiduría.

Resumen

Actualmente, el campo de la enseñanza de lenguas se encuentra en un estado de constante crecimiento e innovación. La demanda de profesores con conocimientos acerca de las corrientes de pensamiento, metodologías, enfoques, técnicas de enseñanza y herramientas de aprendizaje actuales exige la autoevaluación del docente con respecto a sus prácticas. En consecuencia, se puede discutir la ocurrencia del complejo de Atlas cuando prevalecen los sistemas educativos centrados en el rol del docente que promueven el uso de metodologías que limitan la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje. No se puede abordar este tema, sin considerar los roles de docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje según el uso de diferentes teorías de adquisición de la lengua, metodologías y enfoques de enseñanza. La presente investigación tiene como objetivo determinar si hay patrones que evidencien la ocurrencia del complejo de Atlas en las clases de inglés como lengua extranjera en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Para el presente estudio, la investigadora realizó observaciones de clase con el consentimiento de 19 docentes del idioma inglés. De la misma manera, la investigadora hizo uso de una encuesta para conocer la percepción de los estudiantes de los cursos de inglés, se consideran las respuestas de 100 alumnos. La investigación resulta en un compendio de sugerencias y estrategias para evitar la ocurrencia del complejo de Atlas.

Palabras clave: enseñanza de idiomas, roles, profesores, estudiantes, complejo de Atlas, teorías de adquisición de lenguas, metodologías de enseñanza, sugerencias, estrategias, inglés.

Abstract

Currently, the field of language teaching is in a state of constant growth and innovation. The demand for teachers with knowledge about schools of thought, methodologies, approaches, teaching techniques and current learning tools requires the teacher's self-assessment of their practices. As a result, the occurrence of the Atlas complex can be discussed when educational systems focuses solely on the role of the teacher that promote the use of methodologies that limit student participation in their learning process. This topic cannot be addressed, without considering the roles of teachers and students in the learning process based on the use of different language acquisition theories, methodologies and teaching approaches. This research aims to determine whether there are patterns that show the occurrence of the Atlas complex in the English as a foreign language courses at the Pontifical Catholic University of Ecuador. For this study, the researcher made class observations with the consent of 19 English language teachers. Similarly, the researcher used a survey to understand students' perception of English courses, considering the responses of 100 students. The research results in a compendium of suggestions and strategies to prevent the occurrence of the Atlas complex.

Keywords: language teaching, roles, teachers, students, Atlas complex, language acquisition theories, teaching methodologies, suggestions, strategies, English.

TABLA DE CONTENIDOS

Dedicatoria y Agradecimientos	2
Resumen	4
TABLA DE CONTENIDOS	6
INTRODUCCIÓN.....	10
ANTECEDENTES	13
JUSTIFICACIÓN.....	17
1. Justificación teórica.....	17
2. Justificación social.....	18
3. Justificación personal	19
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	20
OBJETIVOS.....	21
General.....	21
Específicos.....	21
CAPÍTULO I – MARCO TEÓRICO	22
1.1 Definición del complejo de Atlas	22
1.2 Manifestaciones del complejo de Atlas	29
1.3 Incidencia del complejo de Atlas en el proceso de aprendizaje	36
1.4 El rol del profesor en la clase de lenguas según la teoría de adquisición de lenguas.	41

1.4.1. Taxonomía del rol del profesor.....	41
1.4.2. El rol del maestro en la teoría innatista.....	43
1.4.3. El rol del maestro en la teoría del monitor.....	44
1.4.4. El rol del maestro en la teoría del conductismo.....	45
1.4.5. El rol del maestro en la hipótesis de interacción	46
1.4.6. El rol del maestro en la teoría del cognitivismo social	47
1.4.7. El rol del maestro en la teoría constructivista.....	49
1.4.8. El rol del maestro en la teoría socio-constructivista	50
1.5 El rol del profesor en la clase según los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas.....	51
1.5.1. Tipos de roles de los docentes	52
1.5.2. Rol del profesor en el método de traducción gramatical	54
1.5.3. Rol del profesor en el método directo o método natural.....	55
1.5.4. Rol del profesor en el método audio lingüístico	57
1.5.5. Rol del profesor en el método situacional.....	58
1.5.6. Rol del profesor en el enfoque comunicativo	59
1.5.7. Rol del profesor en el enfoque nocional – funcional	60
1.5.8. Rol del profesor en el método de respuesta física total	61
1.5.9. Rol del profesor en el método de inteligencias múltiples	63
1.5.10. Rol del profesor en el aprendizaje basado en proyectos	64
1.5.11. Rol del profesor en el aprendizaje colaborativo	66
1.5.12. Rol del profesor en el enfoque basado en tareas.....	67

1.5.13. Rol del profesor en el enfoque de enseñanza reflexiva.....	68
1.5.14. Rol del profesor en el aprendizaje basado en la investigación	70
1.5.15. Rol del profesor en el enfoque basado en la resolución de problemas	72
1.5.16. Rol del profesor en la gamificación	74
1.6 Implicaciones de estos lineamientos en el trabajo de preparación de clases, durante la clase y posterior a la clase.	75
CAPÍTULO II.....	83
2.1 Técnicas y estrategias para minimizar el complejo de Atlas y maximizar el rol del estudiante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje	84
2.1.1. Enseñanza basada en proyectos	85
2.1.2. Enseñanza basada en la investigación	88
2.1.3. Enseñanza basada en tareas	90
2.1.4. Enseñanza colaborativa.....	94
2.1.5. Retroalimentación para generar aprendizaje.....	96
2.1.6. La gamificación de la enseñanza	99
2.2. Técnicas y estrategias para maximizar el rol de los estudiantes en los cursos de idiomas.....	101
CAPITULO III	103
3.1. Metodología.....	103
CAPITULO IV	105
4.1 Análisis e interpretación de datos.....	105
4.1.1. Observaciones de clase.....	106

4.1.2. Encuestas a estudiantes	125
Conclusiones.....	145
Recomendaciones	148
Bibliografía.....	149
Anexos.....	159
Anexo A: Encuesta a estudiantes.....	159
Anexo B: Hojas de observación de clase.....	162

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Manifestación de Complejo de Atlas	108
Gráfico 2. Género de participantes de la encuesta.....	126
Gráfico 3. Edad de participantes de la encuesta	127
Gráfico 4. Modalidad de los cursos de idiomas.....	128
Gráfico 5. Niveles de los cursos de idiomas.....	129
Gráfico 6. Valoración promedio del filtro afectivo	130
Gráfico 7. Filtro afectivo de los estudiantes de los cursos	131
Gráfico 8. Motivación de los estudiantes para estudiar inglés	132
Gráfico 9. Tipos de estudiantes	134
Gráfico 10. Valoración promedio de participación en clase	135
Gráfico 11. Participación en clase de los estudiantes.....	¡Error! Marcador no definido.
Gráfico 12. Valoración promedio de interacción en clase.....	137
Gráfico 13. Interacción en la clase	138
Gráfico 14. Valoración promedio de trabajo en grupos o parejas	139
Gráfico 15. Fomentación del trabajo en grupos o parejas	140
Gráfico 16. Participación del docente.....	141
Gráfico 17. Valoración promedio de responsabilidad de aprendizaje.....	142
Gráfico 18. Responsabilidad de aprendizaje	143
Gráfico 19. Rol del docente.....	144

INTRODUCCIÓN

El tema de investigación del presente estudio es el complejo de Atlas. Este fenómeno se puede definir como la tendencia a querer tener toda la atención, lo cual aplicado específicamente al campo de la enseñanza de lengua se aplica a situaciones en las que los docentes se sienten en la obligación de adquirir un control total de lo que ocurre en la clase. De esta manera, se centraliza el rol del docente como el único individuo capaz de razonar acerca del uso de la lengua. Los estudiantes adquieren un rol más pasivo en la clase, ya que es el docente quién adquiere toda la responsabilidad de aprendizaje.

La relevancia de la presente investigación yace en el hecho de que permite a los docentes reflexionar acerca de sus prácticas durante las clases. Se ha discutido constantemente temas relacionados con la enseñanza centrada en el estudiante, aunque, las prácticas de enseñanza no reflejan que estos ambientes se materialicen. De esta manera, el docente necesita prepararse constantemente para responder a las necesidades de los estudiantes, lo cual puede ser difícil cuando tiene los conocimientos necesarios pero no una noción clara de cómo aplicarlos durante su praxis. Esta es la motivación de la cual parte este estudio, reflexionar acerca del uso activo de nuevas metodologías.

Esta disertación es de tipo teórica aplicada en relación a un tema que concierne al campo de la enseñanza de lenguas. Se parte de la fundamentación teórica que toma en cuenta la definición del complejo de Atlas y los roles de docentes y estudiantes según diferentes teorías de aprendizaje, enfoques y metodologías de enseñanza de lenguas. Es un estudio explicativo de situaciones de enseñanza no experimentales que permitieron obtener datos cualitativos y cuantitativos por medio del uso de herramientas como observaciones y encuestas.

Los datos de este estudio sincrónico pertenecen al primer periodo de clases de 2020. En relación a las herramientas, las observaciones fueron no participantes, lo cual significa que la investigadora no participó, en lo posible, de manera activa durante la interacción de la clase. Además, las encuestas permitieron adquirir un panorama más amplio al tomar en cuenta la percepción de los estudiantes. La muestra de estudio tomó en cuenta diferentes niveles de los cursos de inglés impartidos en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Los datos de este estudio no poseen validez externa, ya que no son representativos de toda la comunidad.

El propósito de esta investigación es determinar la existencia del complejo de Atlas, en cursos de inglés que se dictan en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, reflejado en patrones u acciones y el uso de enfoques, metodologías o estilos de enseñanza. De esta manera, se diseña una propuesta didáctica que contribuya a la reducción de este fenómeno a través de herramientas que mejoren aspectos motivacionales e interactivos de la clase. Así mismo, se identifican cuáles son los factores que afectan la interacción y participación de los estudiantes, mientras que, se examinan los efectos de mantener este fenómeno resultando en beneficios o desventajas.

La tesis está dividida en tres capítulos. El primer capítulo presenta el marco teórico que sustenta la presente investigación con los temas de la definición del complejo de Atlas, sus manifestaciones y su incidencia. Este capítulo continúa con los roles de docentes y estudiantes según teorías de adquisición de la lengua y las diferentes metodologías y enfoques de enseñanza. El segundo capítulo incluye la propuesta didáctica para reducir el complejo de Atlas que consta de las estrategias propuestas por la investigadora y las técnicas que usan los docentes para evitar la ocurrencia de este fenómeno. El tercer capítulo incluye el análisis e interpretación de los datos.

ANTECEDENTES

La presente investigación tiene como objetivo el estudio del complejo de Atlas en la enseñanza de lenguas, lo cual ha sido mencionado en estudios relacionados a la interacción, con un protagonismo limitado. Por esta razón, es necesario considerar varios estudios que guardan relación con la presente investigación como lo son aquellos que investigan la enseñanza centrada en los docentes.

Para comenzar, el estudio pionero que acuña el término de complejo de Atlas realizado por Finkel & Monk (1983) discute tres escenarios que describen el rol de los profesores, así como también sus funciones dentro del contexto de enseñanza. El artículo de investigación también explica el «modelo de dos personas» que menciona los componentes, tanto sociales como cognitivos, que pueden llevar a un profesor a adquirir un rol estático en la enseñanza. El objetivo de la investigación es presentar una estrategia para la disolución del complejo de Atlas, la cual consiste en promover el trabajo en grupos pequeños de aprendizaje por medio del aprendizaje colaborativo.

A continuación, Parker (2011) tiene como propósito principal analizar cuál ambiente es el más apropiado al tomar en cuenta factores externos como lo son el nivel socioeconómico de los estudiantes y el estatus de la escuela en relación a la rendición de cuentas a instituciones gubernamentales encargadas de la calidad de educación. La investigación se realiza en el Estado de Mississippi con respecto a las materias de matemáticas y expresión artística. En cuanto a la metodología, se hace uso de métodos no experimentales así como encuestas como la principal herramienta de recolección de datos.

Los participantes del estudio fueron 200 profesores seleccionados según su situación socio-económica y su nivel con respecto a la rendición de cuentas de la institución. Las escuelas se clasificaban según las características atribuidas por el sistema de categorización del departamento de educación de rendición de cuentas de Mississippi que era el siguiente: escuela estrella, escuela de alto rendimiento, escuela exitosa, escuela reloj académico, escuela con riesgo de fallar, escuela con fallos.

La metodología se fundamentó en el uso de la Escala de los Principios del Aprendizaje Adulto (PALS) para la recolección de datos con respecto a los estilos de enseñanza, la cual comprende 44 ítems con escalas de frecuencia. Los resultados demuestran que solo 3 de 182 participantes en el estudio podían considerarse como docentes con gran tendencia a una enseñanza centrada en el estudiante, lo cual puede deberse a que el objetivo de la enseñanza es que los estudiantes puedan tener buenos resultados en los exámenes, que también se denomina «*teaching to the test*».

Por otro lado, Zohrabi *et.al.* (2012) tratan de definir, a través de su investigación, que tipo de enseñanza podría favorecer a los estudiantes en escuelas de Irán. Específicamente, se busca comprender si la instrucción centrada en el docente o la instrucción centrada en el estudiante es más efectiva para la enseñanza de gramática del inglés. Los participantes fueron 60 estudiantes, clasificados en dos grupos: experimental y de control, lo que significa que los estudiantes del primer grupo recibieron una instrucción centrada en el estudiante, mientras que, el grupo de control una instrucción centrada en el docente.

El grupo experimental recibió instrucción en los temas de voz activa y pasiva, para lo cual, dieron un examen previo de gramática y también un examen después de recibir clases centradas en el estudiante. Otras herramientas que se utilizaron para

monitorear las actividades en clase fueron la observación y las entrevistas a docentes. Los resultados del estudio muestran que la implementación de un ambiente de enseñanza centrado en los estudiantes conllevaría grandes beneficios en relación a sus logros académicos y la comprensión que tienen de un tema. Sin embargo, se favorece la creación de ambientes centrados en el docente en las instituciones.

Muganga & Ssenkusu (2019) realizan un estudio de las prácticas pedagógicas de los docentes en la Universidad de Makerere-Uganda, en relación a la enseñanza centrada en el estudiante y la enseñanza centrada en el docente. Esta investigación se fundamenta en las diferencias entre ambas aproximaciones a la enseñanza, basadas en cinco dimensiones: balance de poder, la función de los contenidos del curso, los roles de docentes y estudiantes, la responsabilidad de aprendizaje, y los propósitos y procesos de evaluación. El estudio analiza las percepciones de los estudiantes en cuanto a su experiencia de aprendizaje al someterse a los métodos de enseñanza en la institución.

Las herramientas que se utilizaron en el estudio fueron encuestas y discusiones en grupos focales. Los participantes fueron 82 estudiantes que participaron de manera voluntaria, a pesar de que solo 54 estudiantes entregaron los cuestionarios. Los aprendientes dieron información acerca de los contenidos del curso, la filosofía educacional, y las actividades de enseñanza. Los resultados muestran que se dio más relevancia a los exámenes y la compleción de contenidos, mientras que, la adquisición de habilidades quedó en segundo plano. La mayoría de actividades estaban centradas en el profesor, aunque algunos sí realizaron actividades centradas en el estudiante.

Matsuyama. *et.al* (2019) enfocan su estudio en el cambio de una enseñanza centrada en el profesor por una enseñanza centrada en el estudiante, con el fin de demostrar que se obstaculiza el aprendizaje autorregulado en ambientes centrados en el

docente. El estudio se dio de en una universidad de Japón en programas de pregrado, por lo cual, los estudiantes están acostumbrados a clases centradas en el docente. La investigación creó tres grupos focales conformados por 13 participantes que eran estudiantes de medicina, acostumbrados a lecturas didácticas y exámenes sumativos, los cuales fueron parte de cursos electivos de una duración de siete meses.

Los cursos electivos promovían el aprendizaje personalizado permitiendo a los estudiantes escoger sus mentores para recibir apoyo y una retroalimentación formativa. Los otros dos grupos focales de la investigación estudiaron a 7 estudiantes que permanecieron con métodos de enseñanza centrados en el profesor durante el mismo periodo. Los grupos focalizados facilitaron la discusión antes y durante el periodo de instrucción, acerca de la motivación, las estrategias de aprendizaje, y la autorreflexión en el aprendizaje autónomo.

Los estudiantes que participaron en cursos electivos afirmaron que perdieron la noción de que la motivación era un criterio fijado por el docente, y comenzaron a considerar su autopercepción como aprendientes independientes. Esto les permitió comparar los vacíos que existían entre su estado actual y su autopercepción a futuro, lo cual les llevó a adoptar de manera activa estrategias de aprendizaje utilizadas por doctores y mentores. La conclusión final es que un aprendizaje que se centra en el estudiante podría promover un aprendizaje autorregulado, incluso, en estudiantes que están acostumbrados a que la clase se centre en el docente.

Finalmente, Emaliana (2017) discute el uso de un enfoque centrado en el estudiante o un enfoque centrado en el profesor como herramientas para promover el conocimiento. Este estudio parte de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de inglés. Se estudian las actitudes hacia el uso de enfoques más tradicionales y el uso de

enfoques centrados en el estudiante, el aprendizaje acerca de la cultura en programas de inglés como lengua extranjera, actitudes hacia la autoridad en la clase y los principales problemas que se pueden dar en un curso al aprender inglés. De igual manera, se estudian las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Este estudio empírico usó un cuestionario que sirvió para recolectar información de estudiantes de pregrado y postgrado. Los resultados del estudio permiten a los docentes de inglés como lengua extranjera, tener una visión más amplia en relación a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para ser tomadas en cuenta en los sílabos, planificación de materiales, planificación de lecciones y la instrucción. Los resultados también demuestran que la combinación de ambos enfoques puede resultar en grandes beneficios para generar aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN

1. Justificación teórica

El complejo de Atlas es un fenómeno que hace referencia a situaciones en las que los docentes adquieren la responsabilidad absoluta de lo que ocurre durante el proceso de aprendizaje, lo que a su vez, puede resultar en la adquisición de ciertos roles definidos tanto en el docente como en el estudiante. Este fenómeno se analiza como uno de los factores a evitar durante la clase para crear un ambiente activo e interactivo que busca favorecer la participación de los estudiantes y la comunicación en el aula de clases.

La primera investigación que guarda relación con el presente estudio es la disolución del complejo de Atlas realizada por Finkel & Monk (1983), que tiene como objetivo comprender la terminología que se usa para denominar a la dinámica de clase

centrada en el profesor. Este estudio menciona que una técnica de trabajo relevante para evitar el complejo de Atlas es la modalidad de trabajo en grupo. De esta manera, se pueden considerar diferentes estrategias de enseñanza, las cuales pueden ayudar a responsabilizar más a los estudiantes de su propio aprendizaje.

Por otro lado, el artículo de investigación publicado por Kugel (1993) discute las etapas que se dan durante el proceso de enseñanza que permiten comprender de una cuáles son los dos puntos de partida que considera el docente al momento de impartir una materia. El autor menciona dos etapas esenciales en la enseñanza: (1) énfasis en la enseñanza; (2) énfasis en el aprendizaje: las tres clasificaciones que surgen de enfatizar el aprendizaje toman lugar cuando el docente se centra en sí mismo, cuando se centra en la materia y cuando se centra en el estudiante.

Finalmente, Lee & VanPatten (2003; 2017) continúan la discusión sobre el complejo de Atlas, así como también, sobre las concepciones erróneas de este fenómeno. Su trabajo trata de explicar la ocurrencia del complejo de Atlas, relacionándolo con el uso de metodologías más tradicionales como el método audio-lingual. En este sentido, la investigación a realizar es relevante para la institución educativa, ya que se cubrirá un vacío en la literatura previa, en cuanto a la importancia del complejo de Atlas. De esta manera, se puede reflexionar acerca de los roles de docentes y estudiantes, la motivación y la interacción dentro de la clase de lenguas.

2. Justificación social

El presente trabajo de investigación es relevante para la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, debido a que su objetivo es realizar un diagnóstico para determinar si existe o no el complejo de Atlas dentro de los cursos de inglés. Una consideración importante que se debe tener en cuenta durante la investigación parte de

analizar cómo la dinámica de la clase se ve afectada cuando se da o no el complejo de Atlas. El aprendizaje de una lengua requiere que los estudiantes adquieran conocimientos de manera autónoma, de modo que se responsabilicen de tomar el control de varios aspectos dentro de su proceso de aprendizaje

. La finalidad del estudio es permitir a estudiantes y docentes reflexionar acerca de sus prácticas con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje a través de una interacción clara que se fundamente en la autoevaluación para fomentar la autonomía de los estudiantes y la creatividad de los docentes para diseñar un ambiente adaptado a las necesidades de los aprendientes.

Esta investigación trata de analizar cuáles son los factores que influyen en el uso de ciertas metodologías, enfoques, técnicas de enseñanza o materiales que crean un ambiente de enseñanza centrado en el docente. Es importante conocer el punto de vista del docente y de los estudiantes con el fin de comprender las implicaciones de los roles que adquieren durante la clase. De esta manera, este estudio presenta una propuesta basada en diferentes herramientas de algunos enfoques, métodos o técnicas de trabajo, dentro del campo de la enseñanza de lenguas, con el fin de mejorar la motivación tanto del estudiante como del docente, así como la interacción entre ellos, de ser posible.

3. Justificación personal

Mi interés en este tema tiene como antecedente los trabajos de observación realizados en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en el departamento de francés durante un proyecto de la Asociación de Escuela de Lingüística de 2018. Mi motivación surge a partir de la literatura que discute la creación de un ambiente propicio para que los estudiantes puedan aprender de manera activa, así como también, el uso de

otras metodologías que podrían mejorar aspectos como la motivación y la interacción dentro del aula de clases.

Además, en mis primeras experiencias en el ámbito de la enseñanza evidencio la existencia de un grado alto de complejo de Atlas debido a mi falta de conocimiento del mismo. Por este motivo, me gustaría analizar las varias estrategias utilizadas por docentes de lenguas en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador para evitar que la clase se centre en ellos, así como también, los factores que propician la ocurrencia del complejo de Atlas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El complejo de Atlas es un fenómeno que ocurre en contextos educativos de diferentes disciplinas en relación a los roles de docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje. Lee & VanPatten (2003) usan este término para explicar cómo el docente es una figura de autoridad, de conocimiento absoluto y de motivación en la clase. El presente estudio se centra en el aula de lenguas extranjeras, específicamente, en el análisis de la dinámica de interacción entre estudiantes y profesores. Esta investigación no posee validez externa, ya que los resultados se limitan al estudio de algunos niveles del departamento de inglés de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

La finalidad de este estudio es determinar hasta qué punto se evidencia o no, un complejo de Atlas, en los profesores del departamento de inglés en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Este fenómeno no favorece el aprendizaje de los estudiantes porque se convierten en entes pasivos que no se responsabilizan de su aprendizaje de manera activa. De esta manera, se toman en cuenta las diferentes técnicas y estrategias de enseñanza que los docentes utilizan para maximizar el rol del

estudiante. Así mismo, se proponen alternativas para desarrollar una clase interactiva centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

La propuesta se fundamenta en el uso de herramientas que podrían mejorar la motivación en los estudiantes, y posiblemente, en los docentes. El segundo aspecto que podría mejorarse a través de una propuesta didáctica para los cursos de inglés es la interacción que se da entre los docentes y los estudiantes. El tipo de investigación que se llevará a cabo es de carácter teórico aplicado al tomar en cuenta trabajos previos e información bibliográfica relacionada al complejo de Atlas para crear una propuesta o analizar estrategias que eviten su ocurrencia en el aula de clases.

OBJETIVOS

General

- Diseñar una propuesta didáctica que contribuya a la reducción de este fenómeno a través de herramientas que mejoren aspectos motivacionales e interactivos de la clase en beneficio de los estudiantes, y, posiblemente, los docentes.

Específicos

1. Determinar si existen patrones o acciones que muestren que el profesor podría tener un complejo de Atlas, a través de la observación de las interacciones desarrolladas durante la clase, entre el docente y el estudiante.
2. Deducir la relevancia de los enfoques, metodologías, filosofías y estilos de enseñanza para entender el rol del profesor en la clase y su autoconcepción en el proceso de aprendizaje para tratar de explicar la ocurrencia del complejo de Atlas.

3. Identificar los factores que influyen la interacción según el análisis de datos, con el objetivo de deducir si los estudiantes limitan su participación debido al complejo de Atlas en el profesor o debido a variables externas.
4. Examinar los posibles efectos de la existencia y mantenimiento del complejo de Atlas en la clase de idiomas que pueden resultar en beneficios o desventajas para estudiantes y docentes.

CAPÍTULO I – MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se discuten las aproximaciones teóricas, que fundamentan esta investigación, esenciales para su comprensión, desarrollo y estudio. Primero, se abordan las cuestiones teóricas relacionadas a la ocurrencia del complejo de Atlas al tomar en cuenta tres ejes principales que son su definición, sus manifestaciones, y su incidencia dentro del contexto de la educación. Luego, se abordan los temas relacionados al papel de los docentes en el proceso educativo respectivamente en la taxonomía del rol de un maestro, las teorías de adquisición de lenguas, los roles de un profesor, los enfoques y metodologías de enseñanza. Más adelante, se discuten las implicaciones de los lineamientos previos en el trabajo de preparación de clases, durante la clase y posterior a la clase.

1.1 Definición del complejo de Atlas

Atlas¹ es un titán de la mitología grecolatina, hermano del titán Prometeo, que luchó en contra de Zeus en alianza con otros titanes durante la guerra contra los olimpos. La derrota de los titanes culminó en diferentes castigos para cada uno de ellos.

¹ Del lat. Atlas, y este del gr. ἄτλας Átlas 'Atlas', gigante de la mitología grecolatina que sostenía con sus hombros la bóveda celeste, motivo por el cual solía dibujarse en la portada de las colecciones de mapas. (RAE, 2020)

Atlas fue condenado a cargar en su espalda, para siempre, el peso de la tierra en conjunto con los cielos. (Hamilton, 1953). De esta manera, se usa el nombre de este personaje en otros campos de estudio como la astronomía, la geografía, la medicina y la lingüística. El complejo de Atlas, resultado de una extensión semántica, se refiere al comportamiento de una persona al querer acaparar la atención durante una interacción.

La terminología de complejo de Atlas en el campo de la enseñanza fue acuñada por Finkel & Monk (1983) en su estudio que tenía como objetivo la búsqueda de alternativas para la disolución de este fenómeno. De esta manera, se extiende el significado de Atlas para aplicarlo a la manera en la que los profesores se encuentran en la obligación de tomar el control de lo que ocurre en la clase, lo cual implicaría un papel más pasivo para los estudiantes, que dependen de las habilidades del docente para sobrellevar las implicaciones del proceso de aprendizaje sin dar ningún tipo de responsabilidad a los estudiantes. (Stanfield, 2017)

Las clases que se centran en el docente consideran el rol de los estudiantes como pasivo, ya que sus acciones se ven influenciadas por estímulos externos. De esta manera, es el docente que se encuentra en control del aprendizaje que se da a través de la transmisión de sus conocimientos. La autoridad que recae en los profesores se evidencia en como las decisiones de los contenidos y las tareas de aprendizaje son estructuradas por el docente. En este sentido, la primera fuente de información que poseen los estudiantes se encuentra en los docentes, así como también en el libro que es el centro de las actividades que se llevan a cabo durante la clase. (Emaliana, 2017)

Los ambientes de aprendizaje centrados en el docente reflejan manifestaciones del complejo de Atlas. Si se toma en cuenta que el uso de los libros, provistos por las instituciones educativas, se mantiene como el eje principal de lo que se enseña en la

clase de idiomas, todavía se evidencia que el profesor ocupa un rol primario con respecto a las responsabilidades que posee el estudiante en relación a su aprendizaje. Promover un aprendizaje significativo para los estudiantes, además de mantenerlos activos, puede permitir tanto a docentes como estudiantes ser más creativos con el objetivo de empoderar a los aprendientes de sus conocimientos.

El uso de métodos de enseñanza tradicionales ha sido criticado debido a que se considera que no permite a los estudiantes desarrollar las capacidades de pensamiento crítico y habilidades necesarias para resolver problemas. Esto se debe a que el profesor ocupa un papel protagónico dentro del proceso de aprendizaje, ante lo cual los estudiantes adoptan un papel secundario. De manera más específica, se menciona que la enseñanza que se centra en los docentes se basa en la transmisión de conocimientos dentro de un ambiente de aprendizaje, en el cual el docente adquiere una responsabilidad total en la clase. (Mascolo, 2009)

El ambiente de enseñanza que surge como una alternativa para realizar una transición de un ambiente de enseñanza centrado en el docente, se denomina ambiente de enseñanza centrado en el estudiante. La reducción del complejo de Atlas es posible cuando se busca que los aprendientes compartan responsabilidades con el docente, en algunos casos, es posible que adquieran un rol protagónico en ciertas actividades que les permiten tener un aprendizaje activo. El rol del docente no deja de ser relevante dentro de una clase que se centra en el estudiante, ya que cumple diferentes funciones que motivan a los estudiantes a empoderarse de sus conocimientos.

Finkel y Monk (1983) mencionan que la interacción profesor-estudiante se considera como una relación entre dos personas, la cual constituye la esencia de la educación. Esto implica que los docentes consideran a los estudiantes como una

audiencia homogénea, lo cual los priva de experimentar la energía e inspiración que surgen de las relaciones entre estudiantes o el apoyo mutuo de individuos que trabajan en dirección a una misma meta. El docente se siente en la obligación de dirigir la interacción que se da en la clase al responsabilizarse de crear un ambiente que transmita conocimientos, motivación y un propósito definido a los estudiantes.

Uno de los factores que afecta la praxis del docente al enseñar una lengua es el número de estudiantes en un curso. Los docentes pueden considerar a los estudiantes como una sola audiencia que debe adaptarse a un solo enfoque o metodología de enseñanza. Sin embargo, este tipo de ambiente no necesariamente garantiza que exista un aprendizaje significativo. El profesor se encuentra ante la elección de adoptar un enfoque de enseñanza «one size fits all» por sus resultados inmediatos, o, escoger un enfoque o metodología de enseñanza que tome en cuenta las diversas necesidades de sus estudiantes con el fin de alcanzar metas académicas y personales.

Por otro lado, el modelo de interacción dual o de dos personas se genera por factores cognitivos y sociales. El factor cognitivo surge de la experiencia del docente en el área de conocimiento correspondiente al ejercicio de su profesión, mientras que, el factor social es el resultado de que el docente ocupe el rol de líder de grupo en la clase. Los docentes invierten una gran cantidad de su tiempo, energía y esfuerzos en convertirse expertos en su área de estudios a través de una constante renovación de sus saberes. A raíz de esta concepción, los profesores consideran que su responsabilidad primaria es la de mejorar las maneras en las cuales ellos expresan la sabiduría que tienen en su área de conocimiento. (Finkel & Monk, 1983)

Los profesores pueden demostrar sus conocimientos al ponerlos en práctica dentro de sus clases, aunque puedan diferir en sus concepciones, en relación a cómo

hacer tangibles sus conocimientos. En este sentido, es posible que algunos docentes consideren que pueden demostrar sus conocimientos a través del uso de métodos o enfoques que les permitan hacer un uso exhaustivo de la gramática. Los profesores también pueden tener un punto de vista diferente que les lleva a considerar que sus conocimientos se reflejan a través de las actividades que realizan para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes de manera significativa.

Finkel & Monk (1983) mencionan que el aspecto social surge de concepciones arraigadas en la psicología social, con respecto a los roles que se adquieren, debido a que los integrantes de la «audiencia» perciben su relación como exclusiva con el líder del grupo. Esto quiere decir que la interacción está limitada a interactuar solo con el profesor, sin tomar en cuenta los beneficios de la interacción entre estudiantes. No obstante, una de las características intrínsecas de un grupo es la interdependencia de sus miembros. “El concepto de interdependencia lleva a la idea de la necesidad de interacción entre los miembros del grupo. Por lo tanto, la interactividad también es una de las características importantes para la formación del grupo” (Diegoli, 2003, p. 86).

Una innovación que se da dentro de las reformas educativas se evidencia en cómo se promueve el trabajo en parejas o pequeños grupos dentro de los libros de idiomas. Se busca que la comunicación sea un medio para aprender de manera práctica un idioma. Sin embargo, puede que estas actividades estén privadas de un contexto significativo que cree conexiones con la realidad de los estudiantes. La interdependencia en un grupo se puede crear a través de actividades propuestas por el docente para generar un trabajo colaborativo que da un rol más central a los estudiantes.

Un profesor con complejo de Atlas adquiere el rol de una madre que se encarga de dar seguridad a sus hijos, mientras que, la manta que lo cubre es el conocimiento de

las reglas gramaticales que le dan confianza en sí mismo. En ocasiones, se menciona que la gramática cumple la función de una manta que provee una falsa seguridad a los estudiantes mientras aprenden un idioma. Los ambientes que buscan dar un rol más activo a los estudiantes consideran que los aprendientes pueden inducir cómo funciona la lengua a partir de una muestra de su uso en un contexto que resulte de interés para los estudiantes. (Krutikova, 2017)

El estudio de la gramática de una lengua es esencial e inamovible, aunque las maneras en las que se presente puedan variar según el método o enfoque de enseñanza del cual se haga uso. Los docentes pueden aproximarse al aprendizaje de la lengua al generar un razonamiento deductivo o un razonamiento inductivo en los estudiantes. El complejo de Atlas ocurre cuando la educación es explícita, ocasionando que los aprendientes recurran a la memorización. Al contrario, se habla de métodos de enseñanza alternativos con un enfoque implícito basado en la inducción de reglas gramaticales con el fin de propiciar un rol más activo para los estudiantes.

Es importante aclarar que el rol activo de los estudiantes para generar un aprendizaje activo y significativo, no implica la exclusión del docente dentro de la enseñanza de una lengua. Los aprendientes requieren una dirección, guía e instrucción, que sea sensible con respecto a los conocimientos previos que poseen, con el fin de relacionarlos a las habilidades y conocimientos que se encuentran en proceso de desarrollo. La función de la interacción social es mejorar el desempeño del estudiante a nivel de sus habilidades productivas para que sea mayor al nivel que podría alcanzar por sí mismo. (Mascolo, 2009)

El objetivo de concebir al estudiante como el actor principal dentro del proceso educativo, es necesario para su desarrollo integral como individuo, con el fin de que se

destaque en contextos cotidianos por su uso de la lengua. La reducción del complejo de Atlas es posible cuando, tanto estudiantes como docentes, son conscientes de la importancia de sus acciones para generar un aprendizaje que se considere activo y significativo. Un factor que podría generar un complejo de Atlas, surge cuando los estudiantes exigen que el docente posea toda la responsabilidad dentro del proceso educativo, ocupando un rol protagónico, para exigir menos de los aprendientes.

Freire (2005) menciona que la «educación bancaria» ocurre cuando los conocimientos o «el saber» pertenecen a los docentes que se denominan sabios, los cuales buscan transmitir sus conocimientos a aquellos considerados como ignorantes. La educación se conceptualiza como el acto de realizar un depósito, transacción, o transmisión de valores y conocimientos. Al contrario, la «educación liberadora» radica en un intercambio de roles entre maestros y estudiantes, implicando que el aprendizaje es bidireccional, con el fin de que ambas partes crezcan, sin verse influenciadas por la idea de quién tiene el poder. Así mismo, una educación que busca desarrollar un sentido de libertad o «educación problematizadora» no concibe a las personas como seres aislados o desconectados del mundo que los rodea.

Los docentes adquieren un complejo de Atlas al considerar que su rol debe ser protagónico en la clase con el fin de ilustrar las mentes vacías de conocimiento de los estudiantes. En consecuencia, adquieren un modelo de educación bancaria inconsciente, al asumir que todos sus estudiantes son conformistas. De la misma manera, algunos docentes no consideran la posibilidad de aprender de sus estudiantes, así como también, el hecho de permitir que se conviertan en aprendientes autónomos. Otro indicador de que existe una educación bancaria, es la desconexión que existe entre la realidad de los estudiantes y los conocimientos que se espera que adquieran durante el curso.

1.2 Manifestaciones del complejo de Atlas

El complejo de Atlas se evidencia en los ambientes de aprendizaje centrados en los docentes cuyas maneras de enseñar se apegan a la dependencia de la instrucción del profesor, así como también, una clase guiada por el uso de los textos de aprendizaje designados por las autoridades de los centros educativos. En este sentido, el complejo de Atlas se materializa en la praxis de los docentes, así como también, en los ejes centrales para la toma de decisiones con respecto a las clases de idiomas. Por este motivo, se tomarán en cuenta, tanto los escenarios que representan a este fenómeno, así como también, las características de una clase que se centra en el docente.

Blumberg (2004) realiza una distinción entre la enseñanza centrada en el docente y la enseñanza que se centra en el estudiante. El rol que adquiere el docente es de instructor, debido a que es un experto en el conocimiento de los contenidos a enseñar, por lo cual, se encarga del material de clase en cuanto a la comunicación y distribución del mismo. La facultad se encarga de controlar los contenidos, el proceso de aprendizaje, las condiciones para el aprendizaje y los modos de evaluación. Por esta razón, la manera de enseñar es la misma para todos los estudiantes, lo que implica que deben adaptarse a estos enfoques para tener éxito dentro del sistema educativo.

El reglamento académico según el que se desarrollan las actividades en un curso de idiomas surge de decisiones previas de las autoridades académicas, las cuales rigen las prácticas del docente con el fin de obtener un funcionamiento óptimo del sistema de enseñanza. De esta manera, los estudiantes se adaptan a la idea de aprender contenidos del libro, que a su vez, les servirán como guías para las respectivas evaluaciones de la institución. Sin embargo, es posible que la dependencia excesiva de los libros de

idiomas refleje un complejo de Atlas al considerarlos como el único recurso de aprendizaje.

Los estudiantes perciben como necesarias las explicaciones extensas de gramática y la traducción constante de palabras o frases del idioma, debido al uso constante de determinadas metodologías y enfoques de enseñanza; resultando en la adquisición de un complejo de Atlas. Es decir que, el docente percibe las dificultades en el aprendizaje como la necesidad de una figura de autoridad que se encuentra en el deber de transmitir su conocimiento; mientras que, las mentes de los aprendientes se consideran como vasijas vacías que deben ser llenadas de su sabiduría. (Lee & VanPatten, 2013).

Las manifestaciones del complejo de Atlas se evidencian en las actitudes de los estudiantes cuando rechazan actividades que implican un mayor esfuerzo, lo cual requiere la centralización del rol del docente. En consecuencia, se crea un acuerdo implícito entre estudiantes y docentes, que permite el desarrollo de actividades que requieran un esfuerzo mínimo. Los resultados pueden ser positivos al analizar las calificaciones que se apegan a los estándares académicos, a pesar de que, se ignoren otras variantes como el desarrollo de competencias comunicativas y la responsabilidad de los estudiantes en su propio aprendizaje.

El complejo de Atlas se evidencia cuando los docentes son los encargados de motivar a los estudiantes, en caso de que no tengan motivaciones intrínsecas, así como también, de crear un ambiente propicio para que los estudiantes adquieran interés en la clase. El docente es el que posee el discernimiento necesario para generar una comprensión clara de los temas que se enseñan en clase, y, a su vez, transmitir ese conocimiento a los estudiantes. Otro elemento que también se considera una

responsabilidad del docente, es el de generar curiosidad intelectual en cuánto a lo que se aprende en la clase. (Lee & VanPatten, 2013).

El docente puede crear situaciones que motiven a los estudiantes para que comiencen a desarrollar interés en el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, no significa que sea el único que se encuentra motivado dentro de la clase. Existe la posibilidad de que los estudiantes tengan ideas preconcebidas a causa de la instrucción previa que recibieron desde etapas iniciales de aprendizaje, por lo cual, no se encuentran motivados correctamente. El uso de metodologías o enfoques que presenten a la lengua de manera implícita, podría aligerar la carga del docente, al considerar que los estudiantes tienen la capacidad de inferir los diferentes usos de la lengua de manera autónoma.

Van Patten (2017) menciona que el complejo de Atlas se puede evidenciar en los objetivos de las evaluaciones que se realizan durante el curso, de manera específica, cuando se espera que los estudiantes den respuestas automáticas. El principal objetivo de estas evaluaciones es evidenciar cuánto ha retenido el estudiante de lo que el profesor ha enseñado durante la clase. Sin embargo, los exámenes también evidencian el estado en el que se encuentra el estudiante en relación a lo aprendido en clase. Una evaluación que no demuestra un complejo de Atlas, se centra en el proceso de aprendizaje en general, con relación al desempeño individual de cada estudiante.

Algunos docentes consideran que la enseñanza es la transmisión de conocimiento a las masas a través de materiales que requieren un proceso de memorización, exámenes sumativos, o exámenes estandarizados que buscan medir las capacidades de los estudiantes para reproducir la información dentro de los materiales provistos por el docente. Al contrario, la enseñanza centrada en el estudiante hace uso de métodos que desafían a los estudiantes a crear su propio conocimiento por medio de

experiencias reales que surgen de actividades o medios de evaluación que pueden ser escogidos por los estudiantes. (Freire, 2005)

Existen aspectos dentro de la enseñanza de idiomas que demuestran una resistencia al cambio con respecto a la centralidad del rol del estudiante. Si las instituciones proponen métodos que propician un rol más activo de los estudiantes es posible que los estudiantes se resistan a estas iniciativas. De la misma manera, no siempre existirá una correspondencia entre la metodología y la evaluación, ya que todavía se espera que los estudiantes memoricen contenidos con el fin de completar exámenes que les permitan avanzar al siguiente nivel.

Los docentes pueden hacer uso de diferentes métodos pedagógicos centrados en el docente, en el estudiante, o en ambos. Los métodos pedagógicos se conforman de cinco dimensiones: el balance de poder, la función de los contenidos del curso, los roles de docentes y estudiantes, la responsabilidad de aprendizaje, y los procesos y el propósito de la evaluación. El «balance de poder» en la enseñanza centrada en el docente toma lugar cuando los profesores se encargan de transmitir los conocimientos, mientras que en la enseñanza centrada en el estudiante, los aprendientes construyen su propio conocimiento con la asistencia del docente. (2011, Wright citado en Muganga & Ssenkusu, 2019)

El docente puede realizar cambios en relación al balance de poder cuando se genera un cambio en los roles, aunque se pueda enfrentar a la resistencias de los estudiantes por experiencias educativas previas. Los aprendientes pueden considerar que el docente no está cumpliendo su rol, a pesar de ser algo demasiado tradicional, cuando se pretende que se hagan responsables de su propio aprendizaje. Sin embargo, es posible que acepten el rol del docente como asistente cuando perciben que las actividades tienen

objetivos claros, así como también, una planificación previa que provea una sensación de orden, creando un sentimiento de seguridad.

La segunda dimensión denominada «función de los contenidos del curso» está relacionada al proceso mediante el cual ocurre el aprendizaje. Si la enseñanza se centra en el docente, el objetivo principal es alcanzar, en lo posible, todo lo que se propone en el currículo del curso. En consecuencia, los estudiantes memorizan todo el material, o su gran mayoría, como se propone en el currículo. Los enfoques de enseñanza que se centran en el estudiante tienen como objetivo promover el aprendizaje de las habilidades necesarias para aprender acerca de los materiales del currículo de manera significativa. Un aprendizaje que se centra en el estudiante hace uso de materiales auténticos, promueve el aprendizaje cooperativo y las investigaciones basadas en una enseñanza reflexiva. (2011, Wright citado en Muganga & Ssenkusu, 2019)

El currículo es un elemento indispensable en todos los ambientes de enseñanza, ya que provee un orden claro para abordar diferentes temas. La enseñanza que se centra en el estudiante se fundamentará en cómo apoyar a los estudiantes para alcanzar un desarrollo más integral con el fin de desarrollar habilidades extralingüísticas. El complejo de Atlas puede tomar lugar en un ambiente centrado en el docente cuando se enfatiza la culminación de todos los temas del currículo, sin considerar el nivel de conocimientos en el cual se encuentran los estudiantes.

La tercera dimensión de los métodos pedagógicos hace referencia al rol del docente dentro del proceso educativo. El contraste que se crea dentro de los dos modelos de enseñanza surge cuando el docente adquiere un papel de «sabio en el

escenario» o cuando opta por un rol de «guía que se mantiene a un lado»². Un ambiente que se centra en el estudiante considera que los aprendientes son diseñadores en conjunto con los profesores del currículo y sus ambientes de enseñanza cuando se establecen metas; de tal manera que, se crea un proceso reflexivo del aprendizaje y se aplica el conocimiento fuera de la clase. (2011, Wright citado en Muganga & Ssenkusu, 2019)

El rol del profesor dentro de la enseñanza centrada en el docente es de una persona que transmite sus conocimientos, lo cual demuestra un complejo de Atlas. Esto se explica cuando se toma en cuenta que los profesores tienen un deseo intrínseco de demostrar su experticia como profesionales debido a aspectos cognitivos. Si el docente decide adoptar el rol de guía, los estudiantes llegan a considerar que el docente no tiene los conocimientos necesario o no quiere responsabilizarse. Sin embargo, los cambios de roles promueven un aprendizaje activo que permite a los estudiantes adaptarse a las diferentes funciones que puede cumplir el docente dentro del proceso de aprendizaje.

La última dimensión de «evaluación» en la enseñanza centrada en el docente se evidencia cuando los estudiantes se encuentran motivados por sus calificaciones, en tanto que, la enseñanza centrada en el estudiante promueve la educación como el fin que genera motivación. La evaluación sumativa se usa dentro del aprendizaje enfocado en el docente, debido a que evalúa la adquisición de conocimientos después de terminar una unidad. Los ambientes centrados en los estudiantes incluyen evaluaciones formativas, las cuales se dan durante diferentes periodos de tiempo a lo largo de la unidad. (2011, Wright citado en Muganga & Ssenkusu, 2019)

² teacher-centered learning envisions the instructor as a “sage on the stage,” and student-centered learning places the instructor as the “guide on the side” (Wright, 2011).

El proceso de evaluación nos permite comprender la situación en la cual se encuentran los estudiantes con respecto a su aprendizaje. Es posible que dentro de una clase de idiomas se apliquen ambos tipos de evaluación: sumativa y formativa. La evaluación sumativa pretende analizar si los objetivos educativos se han alcanzado al final de una unidad. Al contrario, la evaluación formativa permite monitorear los avances de los estudiantes durante diferentes periodos a lo largo de la unidad. Es posible que los objetivos y los modos de evaluación los que definan si la evaluación está centrada en el docente o en los estudiantes.

Los docentes que poseen un complejo de Atlas adquieren un cierto grado de aislamiento, debido a que no discuten con otros colegas la implementación de otras metodologías. Así mismo, el tiempo de habla de los docentes durante largos periodos no implica que el profesor tenga un complejo de Atlas. Si la meta del docente es dar un insumo comprensible que genere compromiso con lo que sucede en la clase, el profesor está participando en la medida necesaria. El docente tiene claro el rol de adquisición de una lengua, su rol como educador y lo que los estudiantes pueden y no pueden hacer en momentos determinados del proceso de aprendizaje. (Van Patten, 2017)

El complejo de Atlas se refleja en la falta de interacción entre colegas, debido a diferentes motivos personales, que dificultan discusiones en su campo de experticia con el objetivo de dar una retroalimentación. Esto se puede explicar cuando se toma en consideración que los profesores tienen diferentes filosofías de enseñanza, así como también, que consideran ciertas metodologías o enfoques como más efectivos para promover el aprendizaje. Así mismo, el tiempo de habla de los docentes va a depender de la metodología o enfoque de enseñanza que se haga uso, debido a que se puede tener diferentes concepciones de lo que es un insumo comprensible.

Según Van Patten (2017) un ambiente de enseñanza que no demuestra un complejo de Atlas es aquel en el cual los docentes tienen como objetivo principal proveer a los estudiantes con la cantidad adecuada de insumos comprensibles relevantes para la clase. De esta manera, los estudiantes tienen la capacidad de interpretar y reflexionar lo que han aprendido a través de los insumos que hayan captado, y a su vez, participan de una manera más activa al sentirse involucrados en el proceso de aprendizaje.

1.3 Incidencia del complejo de Atlas en el proceso de aprendizaje

Las prácticas de los docentes dentro de una institución dependen en gran manera de las creencias que poseen con respecto a la enseñanza y la manera en la que aprenden los estudiantes. Las planificaciones, la manera de instruir y los procesos de evaluación que son parte de una clase se fundamentan en las concepciones de los profesores según tres factores principales: (1) los estudiantes: sus características y contexto, (2) los factores fundamentales que se deben enseñar en relación a los contenidos y disciplina de estudio, (3) experiencias previas como estudiantes. (Solis, 2015). El complejo de Atlas podría mantenerse por las experiencias previas con respecto a estos tres factores debido a que las concepciones de los docentes pueden ser fijas.

Willing (1987, citado en Harmer, 2007, p.88) clasifica a los estudiantes en: (1) convergentes: son independientes de naturaleza solitaria, evitan los grupos de personas, y confían en sus propias habilidades; (2) conformistas: ponen un gran énfasis en adquirir conocimientos de la lengua antes que en cómo usarla, son dependientes de una figura de autoridad, mientras que, tienen una preferencia por clases no comunicativas; (3) concretos: aunque tienen similitudes con los conformistas, disfrutan la interacción social como un medio para aprender mediante experiencias. Su principal interés es el

uso de la lengua en la comunicación. (4) comunicativos: muestran una gran confianza en sus habilidades y están dispuestos a tomar riesgos. Prefieren la interacción social y no necesitan de la guía constante de un docente.

Los estudiantes convergentes al igual que los conformistas pueden considerar como apropiado un ambiente que se centra en el docente. Esto se debe a que los estudiantes convergentes son estudiantes independientes que pueden adquirir un conocimiento de la lengua sin necesidad de interacción, mientras que, los estudiantes conformistas van a adquirir un rol secundario debido a su interés en adquirir conocimientos de la lengua. De esta manera, la responsabilidad con respecto a la incidencia del complejo de Atlas recae en maestros y estudiantes según el rol que están dispuestos a adquirir en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, los estudiantes pueden llegar a crear una dependencia en cuanto a explicaciones extensas de gramática o la traducción constante de palabras o frases del idioma que se está aprendiendo en su lengua materna. De tal manera que, se considera que la clase no puede llevarse a cabo sin la constante guía e instrucción de los profesores de lenguas. Estas situaciones surgen en respuesta a las constantes quejas de los estudiantes que no comprenden el vocabulario o las explicaciones que toman lugar durante la clase. Por lo cual, el docente percibe estas dificultades como la necesidad de una figura de autoridad que se encuentra en el deber de transmitir su conocimiento adquiriendo así un complejo de Atlas. (Lee & VanPatten, 2003).

La resistencia a los cambios en la educación se evidencia en los comportamientos en clase, la evidencia empírica, la literatura existente en relación a la pedagogía y las respuestas de los estudiantes. Los roles que implican apoyar a los estudiantes, sin ser el centro de atención, se consideran como de menor importancia.

Otro factor que promueve la incidencia del complejo de Atlas es la relación profesor-estudiante influenciada por una codependencia que beneficia a ambas partes psicológicamente. Uno de los beneficios para los estudiantes es la libertad de responsabilidades, mientras que, los docentes se benefician de «ser importantes» por motivo de su capacidad para tomar decisiones por otros. (Weiner, 2002)

Las decisiones que se toman por los estudiantes comienzan desde el proceso de crear un currículo educativo para las clases de idiomas. Cabe recalcar que los miembros de la institución educativa tienen el conocimiento suficiente para tomar decisiones en beneficio de los estudiantes. Sin embargo, se pueden generar cambios a través de promover la investigación y la experimentación en el área de la educación con el fin de conocer las necesidades de los aprendientes. Es importante considerar que las necesidades de los estudiantes, a pesar de ser esencialmente las mismas, van a requerir un enfoque diferente basado en sus particularidades como individuos.

Weiner (2002) menciona que las relaciones de dependencia docente-estudiante, pueden ser perjudiciales, ya que limitan el potencial de crecimiento personal. Las dificultades que se presentan al querer cambiar de rol comienzan desde la resistencia de los estudiantes, cuando el docente desea adquirir el papel de facilitador. De la misma manera, otra dificultad es la falta de conocimiento en cuanto a cómo adquirir roles diferentes según lo que requieran las diferentes situaciones educativas. Los docentes pueden sentirse incómodos al ejercer otros roles, debido a la falta de oportunidades de ponerlo en práctica, lo cual genera una carencia de habilidades que facilitan ese proceso.

El cambio de paradigma de una cultura centrada en la instrucción del docente a una cultura que se centre en el estudiante se caracteriza por una percepción constructivista del aprendizaje. La diferencia radica en el diseño de los objetivos de

aprendizaje, los medios de evaluación, las estructuras de aprendizaje y los roles. Una cultura que se centra en el estudiante enfatiza la participación activa de los estudiantes en el proceso de adquisición de conocimientos, y los procesos autónomos y auto-regulados del aprendizaje durante la interacción social. Así mismo, se consideran los aspectos sociales, emocionales, motivacionales y cognitivos del proceso de aprendizaje. (Meig, 2017)

El complejo de Atlas ocurre en ambientes que favorecen la dependencia del profesor, el aula de clases, e incluso los medios de evaluación. Los estudiantes no necesariamente reflexionan, ni crean vínculos emocionales, sociales o conexiones con otras disciplinas en un ambiente que se centra principalmente en el docente. Por esta razón, los profesores deben tener claro si los objetivos de aprendizaje se adaptan a crear un sistema de andamiaje que favorezca los procesos de aprendizaje autónomo y auto-regulado. La responsabilidad parte también de los estudiantes en cuanto a sus respuestas ante los esfuerzos de los docentes para que lleguen a ser autodidactas.

Un ambiente que se crea a partir de una perspectiva constructivista considera que el aprendizaje es un proceso activo, lo que implica que una transmisión directa de conocimientos del profesor al estudiante no es posible. Un ambiente centrado en los estudiantes da relevancia a las actividades de aprendizaje y a los estudiantes, en contraste, un enfoque que se centra en los docentes se fundamenta en la estructura del contenido y los docentes. La relación entre ambas partes se emancipa con la finalidad de ser abierta, flexible y guiada hacia la adquisición de competencias de aprendizaje como el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y el trabajo en grupo. (Meig, 2017)

La incidencia del complejo de Atlas tiene lugar cuando el aprendizaje se convierte en una actividad pasiva. La instrucción del docente es una herramienta

secundaria, ya que las actividades de aprendizaje deberían dar una mayor responsabilidad a los estudiantes. De esta manera, los docentes tendrían como objetivo desarrollar diferentes competencias en los estudiantes que se fusionen con las competencias lingüísticas que deben adquirir para aprender una lengua. El rol de docente debe ser dinámico con el fin de que los estudiantes puedan beneficiarse de las diferentes funciones que cumple un docente en la clase de idiomas.

El rol de los educadores en una cultura de aprendizaje centrada en la instrucción del docente se basa en presentar y explicar nueva información, guiar a los estudiantes, monitorear y evaluar el progreso de su aprendizaje. Esta cosmovisión plantea que los estudiantes adoptan una posición pasiva que se ve influenciada por el control externo y constante monitoreo de los docentes para un aprendizaje efectivo. Al contrario, una cultura de aprendizaje centrada en el estudiante pretende dar un rol más activo a los aprendientes al plantearse como objetivo principal brindar ayuda para crear un proceso de aprendizaje autónomo con el fin de empoderar a los estudiantes. (Meig, 2017)

La instrucción del docente no es un elemento del que se puede prescindir en la clase de lenguas. Sin embargo, es importante encontrar un equilibrio entre el tiempo de habla y las acotaciones que se realizan durante la clase con el fin de beneficiar a los estudiantes. Si los tiempos de habla se extienden sin un propósito claro en mente, es posible que se manifieste un complejo de Atlas. Además, el segundo elemento que podría propiciar un complejo de Atlas es el uso excesivo del libro. Los recursos que se utilizan dentro de una clase deberían ser variados para no crear una dependencia de un solo medio de aprendizaje.

Meig (2017) menciona que los docentes son considerados como guías de aprendizaje en la cultura centrada en los estudiantes, gracias a su experticia en diseñar y

ajustar los ambientes de aprendizaje según las experiencias y conocimientos previos del estudiante con el fin de facilitar un aprendizaje auto-regulado. La cultura que se centra en los estudiantes considera que el docente adquiere un rol de modelo, facilitador y consejero durante el proceso de aprendizaje creando esta idea de que la participación de los profesores está restringida a un papel secundario en la clase. (Meig, 2017)

1.4 El rol del profesor en la clase de lenguas según la teoría de adquisición de lenguas.

Los roles de los docentes en el sistema de enseñanza están relacionados, de manera estrecha, a la posición y la función que adquiere un docente; y, las teorías de la lengua y las teorías de adquisición de la lengua en relación a el enfoque o metodología que se usa durante el curso de idiomas. De esta manera, se puede considerar al docente como la fuente principal de conocimiento y dirección, o quizás, se considera que el docente cumple funciones de catalizador, consejero, guía y modelo de la lengua para el aprendizaje. Los últimos tipos de métodos limitan las iniciativas de los profesores, por lo cual, se consideran métodos a prueba de docentes. (Richards & Rodgers, 2011)

1.4.1. Taxonomía del rol del profesor

El proceso educativo tradicional centraliza el rol de los docentes, en relación a las decisiones que se toman con respecto a un curso, la manera en que se enseña, las funciones que cumplirán los estudiantes y el docente dentro de las actividades de un curso, y el tipo de interacción docente-estudiante durante la clase de idiomas. Se considera la taxonomía originada en el estudio de Kerschensteiner (1949, citado en Stratulat, 2013, p.24) para explicar los diferentes tipos de docentes que se pueden

encontrar según su tipo de personalidad en un ambiente educativo. El estudio propone cuatro tipos de docentes: solícitos, indolentes, ponderados y natos.

1. Los docentes solícitos presentan características apegadas a un estilo de educación paternalista, debido a que se encuentran en control de todos los aspectos de las actividades que ocurren en la clase, ocasionando que los estudiantes no posean la libertad de expresar sus ideas u opiniones. En consecuencia, el tipo de estudiantes que forman parte de la clase, en su mayoría, son introvertidos, guardan una relación de dependencia con respecto a las decisiones del docente, sus actividades son rutinarias y no consideran necesarios los esfuerzos cognitivos que conllevaría el acto de razonar ya que se considera como reservado para el docente.

2. Los docentes indolentes se podrían considerar como un punto extremo, contrario a los roles que adaptan los docentes solícitos. Este tipo de docentes dan a los estudiantes una libertad a niveles extremos, creando así la ilusión de un profesor que se encuentra ausente durante los procesos de enseñanza, así como también durante los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Su rol se puede considerar, en repetidas ocasiones, el de un espectador que forma parte del proceso educativo para los estudiantes de manera sutil.

3. El tercer tipo de profesores se denominan ponderados, los cuales se caracterizan por presentar cualidades de los docentes de estilo solícito e indolente. Su rol es más activo dentro de la clase, ya que sus propuestas tienen como objetivo generar interés en los aprendientes, manteniendo un equilibrio al introducirlas durante el proceso educativo. Al adoptar este rol, los docentes logran encontrar un punto medio entre disciplinar a sus estudiantes y darles la libertad que necesitan

para empoderarse de su aprendizaje. Los profesores que adoptan este estilo de enseñanza procuran mantener una buena imagen ante sus estudiantes.

4. El último tipo de docente que forma parte de la taxonomía se denomina nato, debido a que adquiere una preocupación genuina por sus estudiantes. Sus funciones dentro del proceso de aprendizaje de los educandos parten del intento de satisfacer sus necesidades, adaptar las tareas del curso y planificar actividades tomando en cuenta las características individuales de sus alumnos. Otras de las características que lo diferencian de otros roles yacen en su interés constante por transmitir un entusiasmo por el aprendizaje de idiomas y su búsqueda constante de cambios cualitativos y cuantitativos en la personalidad de sus estudiantes.

1.4.2. El rol del maestro en la teoría innatista

El aprendizaje de una lengua no se limita a memorizar una serie de oraciones o formulas gramaticales. La creatividad de los hablantes de una lengua hace que está posibilidad se anule, ya que existen diferentes maneras de expresarse, las cuales surgen de correr riesgos al producir enunciados en la lengua que se aprende. Los hablantes de una lengua reconocen patrones en las estructuras gramaticales, que se evidencian en sus enunciados cuando buscan ser creativos con la lengua. La habilidad que se tiene para determinar las estructuras gramaticales básicas que todos los idiomas poseen, es posible gracias a un dispositivo de adquisición de la lengua que se desarrolla biológicamente. (Winston, 2002)

La teoría innatista no considera a los estudiantes como pasivos en el proceso de aprendizaje, ya que son individuos capaces de analizar la lengua para usarla con creatividad. De igual manera, las explicaciones gramaticales explícitas pueden llegar a inhibir la capacidad de los estudiantes de inducir las reglas que rigen el uso de la lengua.

El docente es paciente al comprender que los aprendientes siguen ciertos procesos para producir enunciados, incluso, llegan a cometer varios errores al asimilar sus nuevos conocimientos. Sin embargo, los errores pueden ser una fuente de estudio para que el profesor ayude a los aprendientes de manera colectiva.

El docente cumple el rol de fuente de recursos, debido a que se encarga de dar a los estudiantes insumos lingüísticos comprensibles, simultáneamente, adquiere el rol de modelo e uso de la lengua. Otras fuentes adicionales del aprendizaje de una lengua son los amigos, compañeros o libro. El profesor da libertad a los estudiantes para que exploren su creatividad al usar la lengua sin presionarlos a expresarse, de manera que, es normal tener periodos de silencio. La construcción de conocimientos acerca de la gramática en la mente de los aprendientes tiene lugar cuando son expuestos constantemente a la lengua meta. (Mulyani, 2019)

1.4.3. El rol del maestro en la teoría del monitor

La teoría del monitor de Krashen hace una distinción entre las funciones de la educación formal y la producción lingüística dentro del monitor que posee todo hablante de una lengua. El monitor permite a los hablantes modificar enunciados lingüísticos, antes o después de producirlos, a partir del sistema de conocimientos de la lengua que poseen, ya sea en una modalidad oral o escrita. La educación formal de la lengua tiene como objetivo enseñar las reglas gramaticales como estructuras aisladas, también, es un medio que permite crear un sistema de retroalimentación. La producción lingüística se fundamenta en los conocimientos adquiridos a través de la comunicación. (McLaughlin, 1987)

Los docentes ocupan un rol central cuando se dedican a la educación formal con la finalidad de enseñar a los estudiantes acerca del uso canónico de la lengua. En

ocasiones, los estudiantes experimentan frustración cuando deben expresarse con fluidez en situaciones comunicativas. Esta no es la aproximación más adecuada al aprendizaje según la teoría del monitor, debido a que el enfoque debería estar en la comunicación. Los estudiantes aplican sus conocimientos de las reglas gramaticales al modificar sus enunciados con el objetivo de comunicarse de manera exitosa.

La enseñanza de una lengua no debería centrarse en el aprendizaje de reglas gramaticales, el aprendizaje de una lengua se fundamente en la comunicación. El aprendizaje explícito de reglas no es efectivo para la adquisición de una lengua, debido a que se adquiere una lengua por medio de la comunicación. En este sentido, el objetivo principal de los docentes es ayudar a los estudiantes a utilizar el monitor o editor en el momento apropiado para no interrumpir la comunicación. De esta manera, la responsabilidad de los profesores es crear un ambiente de aprendizaje que use la lengua en contextos comunicativos que pueden ocurrir en la vida real. (McLaughlin, 1987)

1.4.4. El rol del maestro en la teoría del conductismo

Las nociones de conductismo dentro de las metodologías de enseñanza tienen resultados beneficiosos para estudiantes que no están motivados. En este sentido, se puede hablar de conceptos propios de esta teoría de aprendizaje como son los estímulos y los refuerzos, ya sean estos positivos o negativos. El rol del docente dentro de la clase es identificar cuáles son los comportamientos positivos en la clase que deberían ser promovidos y los comportamientos negativos que deberían evitarse. Así mismo, se menciona que se debería hacer énfasis en los refuerzos positivos y los logros de los estudiantes dentro de la enseñanza en vez de llevar a cabo castigos en caso de que cometan errores. (Skinner, 1958 citado en Pritchard, 2009, p.11)

El rol del docente es esencial en el conductismo debido a que adquiere una figura de autoridad central. Los aprendientes reaccionan ante los estímulos que el profesor trata de generar con el objetivo de generar ciertos comportamientos. Pritchard (2009) menciona que se pueden reforzar comportamientos a través de la creación de hábitos. La repetición es un elemento que podría resultar bastante útil cuando se busca que los estudiantes comiencen a generar cambios en sus comportamientos lingüísticos. Sin embargo, la capacidad de memorizar información no implica que exista una comprensión de los diálogos o la información que pueden reproducir en sus enunciados.

El conductismo concibe al aprendizaje como un cambio en el comportamiento de un individuo, lo cual es posible a través de estímulos externos. La aplicación de esta teoría de aprendizaje dentro del proceso de enseñanza implica que el objetivo principal es producir cambios en los comportamientos de los estudiantes en una dirección en particular, que resulta la adecuada según los docentes. El rol del profesor es organizar el ambiente de aprendizaje con un objetivo específico en mente que se alinea con los cambios que se busca realizar en la conducta de los estudiantes. (Bélanger, 2011)

1.4. 5. El rol del maestro en la hipótesis de interacción

La interacción entre nativos hablantes de la lengua y los aprendientes de la lengua, por medio de la negociación de significado, es necesaria para que ocurra el proceso de adquisición. La negociación de significado es un proceso bidireccional mediante el cual los estudiantes pueden experimentar con el uso de la lengua, lo que puede ocasionar que cometan errores. El ambiente social es un factor muy importante para que los aprendientes adquieran las competencias necesarias, al tener diferentes

oportunidades para interactuar con otros hablantes. La comunicación es el enfoque principal para que los aprendientes puedan adquirir una lengua. (Mulyani, 2019)

Un ambiente ideal de enseñanza según la hipótesis de interacción incluye la socialización con nativo-hablantes de la lengua. Sin embargo, esto no implica que la instrucción de un docente no nativo hablante de la lengua sea menos exitosa. El elemento más relevante para esta hipótesis es la comunicación, ya que permite que exista una negociación de significado. Los errores se corrigen de manera explícita entre los hablantes o se da un proceso de autocorrección para que no se interrumpa la comunicación. En este sentido, la producción de la lengua adquiere un rol central en comparación al aprendizaje de las reglas gramaticales.

El docente ayuda a los estudiantes por medio de un sistema de andamiaje que favorece el aprendizaje desde los conocimientos más básicos que posee el aprendiente. El rol de los estudiantes es de gran relevancia para que todos los tipos de interacción sean significativos. La hipótesis de interacción considera que el ambiente ideal de enseñanza surge de la comunicación entre hablantes nativos y aprendientes. Por otro lado, los errores se corrigen mientras se da la interacción, ya sea que el estudiante los perciba o sean resaltados por los hablantes nativos. Los recursos de aprendizaje son el docente, los compañeros y el libro dentro de esta hipótesis de adquisición de una lengua. (Long & Porter 1985, citado en Mulyani, 2019, p.16)

1.4.6. El rol del maestro en la teoría del cognitivismo social

El aprendizaje se da por medio de la interacción social que permite a los aprendientes observar a otros con la finalidad de adquirir reglas, estrategias, creencias y

actitudes. La interacción es un proceso recíproco entre las personas, el ambiente, y sus comportamientos. De esta manera, el aprendizaje ocurre de dos modos: (1) aprendizaje activo: a través de las acciones de los aprendientes o experiencias de aprendizaje, (2) aprendizaje vicario: a través de la observación de individuos o medios que cumplen la función de modelo. Los docentes tienen el rol de un modelo a imitar que les permite adquirir conocimiento de las reglas de uso de la lengua y conceptos en la lengua meta. (Schunk, 2000)

El ambiente de enseñanza debe conformarse por actividades que permitan desarrollar la creatividad y experimentación en el proceso de aprendizaje de la lengua. El rol del docente es relevante como modelo de la lengua, debido a que los estudiantes aprenden por medio de la observación. De igual manera, los temas que se enseñan dentro de la clase de lenguas deben tener en cuenta las necesidades reales de comunicación de los estudiantes. De esta manera, los aprendientes perciben como indispensable el aprendizaje de los temas que se estudian durante la clase para su aplicación posterior a contextos comunicativos auténticos.

El aprendizaje por descubrimiento es importante porque permite a los estudiantes formular y crear hipótesis con el fin de adquirir un rol más activo. El descubrimiento es un proceso de razonamiento inductivo, ya que los estudiantes formulan reglas, conceptos, y principios. El rol de los docentes es organizar las actividades para que los aprendientes busquen, manipulen, exploren e investiguen nueva información. Las personas aprenden a través del proceso de modelación cuando sienten que van a enfrentar una situación similar a la propuesta, por lo cual, necesitan las herramientas para enfrentarla de manera exitosa. (Schunk, 2000)

1.4.7. El rol del maestro en la teoría constructivista

El constructivismo considera que el conocimiento se adquiere cuando cada individuo construye una imagen subjetiva de su entorno, lo que implica que los estudiantes construyen su propio conocimiento de manera independiente activamente. Los educadores no tienen un rol de instructores, al contrario, adquieren el papel de moderadores o entrenadores. Por lo tanto, los docentes apoyan, aconsejan y motivan este proceso, mientras que también, crean un ambiente de aprendizaje situado para los estudiantes. (Meig, 2017)

La instrucción implícita podría ser más adecuada en el constructivismo, ya que permite a los estudiantes inducir el funcionamiento de la lengua en relación a sus reglas gramaticales. Los docentes pueden dar un rol más activo a los estudiantes a través de esta instrucción en conjunto con otros medios de educación, apegados a las teorías constructivistas, con el fin de centralizar el rol de los estudiantes. De esta manera, el rol de los profesores cambia de instructor a un papel secundario de entrenador o moderador. Al contrario, el uso de la instrucción explícita resulta en la exposición de conocimientos del docente que implica la memorización de información.

La instrucción explícita dentro del constructivismo ralentiza el aprendizaje, debido a que los estudiantes son los que deberían desarrollar sus conocimientos para adaptarlos a sus estructuras de aprendizaje individual. Se considera que solo de esta manera emerge una comprensión clara de los nuevos conocimientos que se busca obtener. Tradicionalmente, se da una gran relevancia a la instrucción de los docentes por la concepción que se tiene de que la capacidad creativa de las personas se desarrolla

a través de la instrucción directa. En contraste, el constructivismo asume que las personas poseen esa capacidad que solamente necesita ser cultivada y expresada. (2002, Schelsted citado en Meig, 2017)

1.4.8. El rol del maestro en la teoría socio-constructivista

La teoría del constructivismo social concibe que al lenguaje como un elemento fundamental en el proceso del desarrollo intelectual. El vehículo que permite que las ideas se tomen en cuenta, sean compartidas y desarrolladas es el diálogo. El diálogo debería tomar lugar con una persona que tenga más conocimientos que el aprendiz, aunque este no siempre sea el caso. El diálogo no necesariamente se da solamente con el profesor como una figura que posee mayores conocimientos, sino que, también se considera importante la interacción entre pares. La educación formal considera que el docente es quien posee más conocimiento que los estudiantes. (Pritchard, 2009)

El papel del docente durante el proceso de enseñanza es importante en la teoría socio-constructivista, ya que se considera que el profesor tiene los conocimientos necesarios para crear un ambiente que permita un proceso de andamiaje. Los docentes tratan de analizar cuáles son los momentos adecuados para intervenir cuando los estudiantes tienen dificultades. De esta manera, el docente es parcialmente como un alfarero, consciente de la medida necesaria de apoyo, el momento adecuado y las acciones que debe llevar a cabo para moldear los conocimientos del estudiante con el objetivo de generar un aprendizaje significativo.

El profesor se encuentra en la responsabilidad de estimular el diálogo y mantener su ritmo al involucrar a los estudiantes como individuos y en grupo, también,

busca brindar apoyo cuando los estudiantes no comprenden algún tema. Al tomar este papel, los docentes abren paso al proceso de andamiaje que se crea en los aprendientes. El andamiaje consiste en apoyar a los estudiantes en el momento apropiado y al nivel apropiado con la finalidad de responder a sus necesidades. El trabajo colaborativo es un elemento propio de la corriente socio-constructivista que surge al crear espacios de trabajo en parejas o grupos pequeños. (Pritchard, 2009)

1.5 El rol del profesor en la clase según los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas.

Richards & Rodgers (2001) mencionan que los roles que adquieren los docentes dentro de los métodos educativos dependen de los siguientes factores: (1) las funciones de los docentes, dentro de las cuales pueden adquirir el rol de directores, consejeros o modelos, (2) el grado de control que tiene el docente sobre cómo se aprende, (3) el grado de responsabilidad que tiene el docente para tomar decisiones acerca de los contenidos que se enseñan durante el curso y (4) las maneras en que se desarrolla la interacción entre los estudiantes y los profesores. (p. 23)

Los profesores deciden cuál metodología utilizar para que los estudiantes aprendan un idioma según la libertad de cátedra establecida en las instituciones educativas. Sin embargo, es posible que haya una preferencia implícita hacia ciertos métodos de enseñanza en los centros educativos que se refleja en los materiales, las planificaciones curriculares o las maneras de evaluar. El complejo de Atlas se manifiesta en ambientes de enseñanza centrados en el rol del docente como fuente de conocimiento absoluta, lo cual es evidente en las prácticas propuestas en ciertos enfoques o metodologías de enseñanza.

1.5.1. Tipos de roles de los docentes

Jeremy Harmer (2007) considera que todos los profesores comprometidos con la enseñanza tienen como una meta en común facilitar el aprendizaje, lo cual va más allá de limitarse a ser juzgados bajo el rol de “facilitadores”. En este sentido, el autor discute los diferentes roles que puede adquirir un docente con su respectiva utilidad, los mismos se pueden clasificar en: controlador, asesor, organizador, promotor, partícipe y fuente de recursos. El hecho de que el docente mantenga un solo rol puede deberse a varios factores, uno de ellos se puede relacionar al enfoque o método que se considere como el más óptimo para el proceso de aprendizaje según los criterios de los profesores.

1. El profesor como controlador: cuando los docentes adquieren este rol se encuentran a cargo de la clase. Los profesores guardan un registro de lo que sucede en la clase, organizan ejercicios de repetición o de lectura en voz alta. Se puede decir que los profesores que consideran su rol como el de un individuo que transmite sus conocimientos. La participación de los estudiantes se ve minimizada cuando se adquiere constantemente este rol. Sin embargo, la adopción de este comportamiento puede resultar bastante lógica en situaciones en las cuales el docente necesita dar instrucciones a los estudiantes, mantener la disciplina y organizar actividades en la clase.

2. El profesor como asesor: algunas de las funciones que cumplen los docentes son las de evaluar el trabajo de los estudiantes y su desempeño, dar información, instrucciones y retroalimentación acerca de las actividades que se desarrollarán en la clase. El objetivo de la evaluación es determinar si el desempeño de los estudiantes demuestra que las tareas fueron un éxito o un fracaso. Los docentes se encargan de dialogar con los estudiantes los aspectos que se podrían

mejorar en relación a su desempeño, en el momento apropiado, con el objetivo corregir sus errores con la sensibilidad necesaria.

3. El profesor como organizador: Las principales funciones de un docente que adquiere el papel de organizador son dar instrucciones comprensibles acerca de las actividades con respecto al proceder de los estudiantes, procurar que la actividad se ejecute de manera correcta y organizar la información al terminar las actividades. Sin embargo, los docentes no deben asumir que las instrucciones se han comprendido de manera clara. Por lo cual, el uso de la lengua nativa de los estudiantes puede darse con este fin en mente.

4. El profesor como promotor: los docentes que adoptan este estilo de enseñanza asisten a los estudiantes sin adquirir el control de todo lo que sucede durante las actividades. El objetivo principal del docente es que el estudiante explore su creatividad, sin la necesidad de la guía exhaustiva del docente. Así mismo, el profesor busca maneras de motivar a los estudiantes a usar la lengua, por lo cual, el docente sugiere a los estudiantes como continuar una actividad. Las correcciones deben darse en el momento correcto, sin olvidar hacerlo con tacto, para que los estudiantes sean motivados a tomar riesgos con el fin de aprender.

5. El profesor como partícipe: el docente puede ser parte de las actividades de la clase tratando a los estudiantes como sus iguales para lograr los objetivos de aprendizaje de la tarea. Esto quiere decir que los profesores pueden ser parte de las simulaciones o juegos de rol que toman lugar durante clase. La participación del docente puede favorecer la oportunidad de los estudiantes de practicar el uso de la lengua, sin necesidad de ocupar un rol central, mientras que también puede tener efectos positivos en el ambiente de enseñanza.

6. El profesor como fuente de recursos: El docente se encuentra, en su mayoría, presto para ofrecer su ayuda a los estudiantes. Sus capacidades le permiten ser una fuente de recursos para los estudiantes en relación a sus conocimientos. El profesor se encarga de proveer información o asistencia, en repetidas ocasiones, en tareas escritas. Los únicos escenarios en los cuales no se concibe al docente como un recurso son durante actividades como los juegos de roles o juegos comunicativos, ya que el objetivo de estas tareas es que los estudiantes hagan uso de sus conocimientos de la lengua.

1.5.2. Rol del profesor en el método de traducción gramatical

El rol del docente es central debido a que la interacción dentro de este método es unidireccional. Es decir, los profesores son la principal fuente de recursos de enseñanza y aprendizaje debido al tipo de instrucción que se da con un modelo de interacción de docente-audiencia. Los estudiantes se limitan a hacer preguntas al docente en caso de tener dudas con respecto al significado de las palabras o la estructura gramatical de las oraciones. El profesor provee a los estudiantes con la respuesta con la finalidad de que entiendan la lección. El rol que adquieren es pasivo, mientras que, el docente adquiere un rol activo de ilustrar a los estudiantes con sus conocimientos. (Sanjaya, 2014)

La traducción es un natural al aprender una lengua para los estudiantes en caso de no comprender las palabras nuevas del vocabulario. En este sentido, el docente no puede evitar que se creen conexiones entre la lengua materna de los estudiantes y la lengua que están aprendiendo durante el curso. (Harmer, 2007). El uso de la lengua materna o la traducción no son recursos que puedan considerarse negativos al ser usados en situaciones apropiadas. Sin embargo, los aprendientes presentan dificultades con

respecto a la interacción social en la lengua que aprenden, ya que no se crean oportunidades para que puedan poner en práctica sus conocimientos en contextos cotidianos.

El método de traducción gramatical no hace uso de materiales que reflejen el uso auténtico de la lengua. Los recursos de aprendizajes son definidos por el docente o se hace uso de un libro que facilite un aprendizaje sistemático de la lengua. De manera que, los estudiantes no se encuentran en la capacidad de crear conexiones entre su aprendizaje en clase y su contexto social. Esto se debe a que no se familiarizan con el uso social de la lengua, por lo cual, no tienen la capacidad de usar la lengua en contextos de la vida real. Así mismo, no hay dinámicas de interacción entre los estudiantes o son limitadas por la interacción con el docente y los materiales.(2005, Hiep citado en Sanjaya, 2014)

1.5.3. Rol del profesor en el método directo o método natural

Krashen & Terrell, (1983) mencionan que uno de los primeros principios del método natural es que la comprensión de la lengua antecede a la producción. La enseñanza de una lengua se centra en facilitar la comprensión del diálogo para los aprendientes. En consecuencia, el docente no hace uso de la lengua materna, la comunicación surge de temas que resultan de interés para los estudiantes, y el docente se esfuerza constantemente para ayudar a los estudiantes a comprender los temas. Los estudiantes no están forzados a participar hasta que estén listos para hacerlo, por lo cual, se considera que la producción de la lengua se da por etapas.

El docente adquiere un rol más equilibrado en el método directo como modelo de la lengua, por lo cual, es de gran relevancia que posea un nivel de inglés avanzado. (Krashen & Terrell, 1983). El tiempo de espera para intervenir del docente se ve

afectado por las etapas de producción, ya que en niveles básicos puede sentirse en la obligación de participar por períodos más extensos. Sin embargo, este método requiere que los estudiantes tengan un rol más activo, que se evidencia en la planificación de la clase al discutir temas interesantes para los estudiantes.

Los temas de estudio se guían por temáticas específicas sin dar un papel central a la gramática. Se limita el uso de la gramática a situaciones en las que no interrumpa la comunicación, de tal manera que, se considera como un elemento adicional que facilita la adquisición de la lengua. Así mismo, la corrección de errores no se da explícitamente con el fin de no afectar la fluidez de los estudiantes. El docente se encarga de crear un ambiente que reduzca el filtro afectivo de los aprendientes con el objetivo de motivar su participación activa. Una de las funciones principales del instructor es encontrar un balance óptimo entre el proceso de adquisición de la lengua y las actividades de aprendizaje. (Krashen & Terrell, 1983)

El profesor debe ser idealmente nativo hablante o poseer un nivel alto de dominio de la lengua. La comprensión se facilita por medio de acciones o imágenes para aclarar los significados de nuevo vocabulario. La enseñanza de la gramática se da de manera inductiva al igual que la enseñanza de aspectos culturales. (Celce-Murcia, 1991). Los docentes adquieren un rol más activo al crear ambientes que permitan a los estudiantes tener una mayor comprensión del uso de la lengua. En este sentido, se enfatiza la capacidad de los estudiantes para comprender el funcionamiento de la lengua con el objetivo de aprender a usarla a su propio ritmo de aprendizaje.

1.5.4. Rol del profesor en el método audio lingüístico

El rol del docente dentro de este método de enseñanza es protagónico, debido a que debe ser la figura central, así como también participar de manera activa ya que se considera como un método que se encuentra dominado por el docente. En consecuencia, el profesor se encarga de servir de modelo de la lengua, controlar la dirección y el ritmo de aprendizaje, mientras que también, se encarga de monitorear y corregir a los estudiantes. Otra función del docente es mantener la atención de los estudiantes durante la clase por medio de diferentes tareas y actividades de repetición oral, además de escoger diferentes situaciones, para practicar las estructuras gramaticales de la lección. (Richards & Rodgers, 2001)

Las funciones que cumple el docente en este método se asemejan a las de un profesor que adquiere el rol de controlador. El docente prepara ejercicios de repetición, los cuales requieren que el profesor sea un modelo del uso apropiado de la lengua. La concepción del docente como ejemplo del uso correcto de la lengua no es errónea, aunque se debería tomar en cuenta las diferentes variantes dialectales para que el aprendizaje sea más auténtico. Este método hace uso de diálogos de conversaciones con el fin de reconocer patrones dentro del uso de la lengua, aunque el principal objetivo de la instrucción es que los estudiantes puedan memorizar el uso apropiado de la lengua.

Este método concibe a los estudiantes como individuos que pueden ser dirigidos por medio de técnicas especializadas de entrenamiento para producir respuestas correctas. La corriente conductista en este método se hace evidente debido a la relevancia que se da a las manifestaciones externas de aprendizaje generadas por estímulos externos. La imitación, el acto de escuchar al docente, el responder y el acto

de realizar actividades controladas permiten a los estudiantes adaptarse a un nuevo sistema lingüístico. (Richards & Rodgers, 2001)

1.5.5. Rol del profesor en el método situacional

El docente adquiere tres funciones esenciales en el método situacional. La primera fase de «presentación» concibe al profesor como modelo del uso de la lengua, mientras que los estudiantes se encargan de reproducir las estructuras gramaticales. Durante la segunda fase, el docente adquiere un rol de «director de orquesta» debido a que tiene la habilidad de manipular diferentes elementos de la lengua. El profesor usa preguntas, da órdenes y genera estímulos para que los estudiantes produzcan enunciados correctos. La tercera fase de práctica, considera que el rol del docente es supervisar el uso de la lengua para reconocer errores que pueden convertirse en lecciones a futuro. (Richards & Rodgers, 2001).

Una función que no implica necesariamente un complejo de Atlas es la del docente como modelo del uso correcto de la lengua. Sin embargo, los estudiantes estarán expuestos a diferentes acentos en el mismo idioma, lo cual implica que el docente se encuentra en el deber de hacer uso de recursos que faciliten la comprensión de las diferentes variantes dialectales. El uso de este método promueve la participación del estudiante al permitirle practicar el uso de la lengua por medio de diferentes actividades, evitando la ocurrencia del complejo de Atlas al promover la adquisición de varios roles para el docente.

El rol de los estudiantes en las primeras etapas se limita a escuchar, repetir, responder preguntas y acatar órdenes del docente, ya que se da un gran énfasis a la introducción de nuevas formas gramaticales por medio de la instrucción del docente. El

docente también controla las actividades de aprendizaje que permiten a los estudiantes poner en práctica sus conocimientos. Un elemento que es esencial dentro de este método es el libro de idiomas, debido a que provee una estructura fija al docente con lecciones organizadas por temáticas que muestran las diferentes lecciones gramaticales. No obstante, el libro es solo una guía del proceso de aprendizaje, ya que el docente se encarga de la enseñanza. (Richards & Rodgers, 2001)

1.5.6. Rol del profesor en el enfoque comunicativo

Los docentes tienen dos papeles fundamentales según el enfoque comunicativo: (1) facilitar el proceso comunicativo entre los participantes, las actividades y los textos; (2) actuar como un participante independiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje. Ambos roles guardan una relación intrínseca, debido a que el segundo rol del docente parte de los objetivos del primer rol. En este sentido, el docente adquiere diferentes funciones para cumplir con ambos roles, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes: organizador de recursos, guía, investigador y aprendiente, analista, consejero, gerente de procesos del grupo. (Richards & Rodgers, 2001)

El enfoque comunicativo se centra en el estudiante al dar el rol de facilitadores del aprendizaje a los docentes. De esta manera, se reduce la responsabilidad del docente para compartirla con los estudiantes, lo cual podría requerir una buena organización, una rigurosa planificación y mucha creatividad por parte del profesor. La concepción del estudiante como un receptor pasivo cambia a la de un aprendiente que posee un filtro afectivo que debe ser positivo. El complejo de Atlas puede manifestarse en un grado mínimo, ya que son los estudiantes los encargados de construir sus conocimientos con la asistencia del docente como facilitador del proceso de comunicación.

Los docentes que usan este enfoque consideran que es su responsabilidad determinar y responder a las necesidades de los estudiantes en relación al aprendizaje de una lengua. Se toma en cuenta la percepción de los estudiantes con relación a su estilo de aprendizaje, los recursos para su formación y sus metas de aprendizaje. De esta manera, los docentes planifican actividades de instrucción individual y grupal que responden a las necesidades de los estudiantes. La fluidez es un elemento al que se le da mayor relevancia, al igual que a la comprensión de enunciados, lo cual puede resultar frustrante para docentes que dan énfasis a la corrección de errores explícita. (Richards & Rodgers, 2001)

1.5.7. Rol del profesor en el enfoque nocional – funcional

El enfoque nocional-funcional enfatiza la importancia de dar oportunidades a los estudiantes de usar la lengua con fines comunicativos. El principal objetivo dentro de este enfoque es aprender a usar la lengua. (Howatt, 1984). Este enfoque busca crear correlaciones entre los elementos sistémicos y esquemáticos de la lengua, es decir, los elementos de la lengua que pueden ser funcionales o nocionales. De tal manera que, los conceptos y actos comunicativos se asocian con las expresiones más comunes del uso de la lengua. Las reglas que rigen la competencia comunicativa no son explícitas, ya que los estudiantes las deducen por medio de los ejemplos del uso de la lengua. (Widdowson, 1984,1990)

Los estudiantes deben aprender a reconocer cuáles son los contextos comunicativos en los cuáles se usa la lengua para tratar de deducir las intenciones del hablante en relación a los actos comunicativos. El docente espera que los estudiantes distingan los diferentes significados de una palabra según el contexto comunicativo en el cual se desenvuelven durante una interacción. El rol del estudiante adquiere

protagonismo al participar en diferentes actividades que le permitan crear conexiones mentales entre los diferentes aspectos que conlleva el uso de la lengua.

Según Laine (1985) el enfoque nocional-funcional permite al docente crear actividades de aprendizaje basadas en situaciones reales. De igual manera, los profesores tienen la libertad de experimentar y enseñar según sus preferencias, ya que no se tiene una metodología definida. Este tipo de enseñanza se centra en el estudiante con el fin de que pueda satisfacer sus necesidades de aprender la lengua por medio de actividades que lo motiven a participar en la clase. En consecuencia, el docente promueve el trabajo grupal, lo cual le da más libertad para monitorear lo que sucede en la clase.

La lengua es un medio a través del cual se pueden realizar diferentes acciones según este enfoque de enseñanza. Los aspectos lingüísticos que se consideran importantes dentro del proceso de aprendizaje son aquellos relacionados a la semántica, dando un lugar secundario a la gramática, y las situaciones de uso de la lengua. Este tipo de enfoque se centra en el estudiante y sus necesidades de aprendizaje, lo cual se ve reflejado en las metas de aprendizaje, los contenidos, la metodología y la evaluación. Por lo cual, se busca que las actividades propuestas dentro de este enfoque se basen en el uso auténtico de la lengua. (Ash-Shammari & Al-Sibai, 2005)

1.5.8. Rol del profesor en el método de respuesta física total

La respuesta física total es un método de enseñanza de lenguas que se basa en el uso de estímulos, como los insumos verbales del docente, ante los cuales los estudiantes responden por medio de reacciones como realizar actividades físicas. El profesor hace

uso de este método al realizar gestos, modelar acciones, y dar órdenes a sus estudiantes, mientras que los aprendientes responden al imitar al docente. Este método se utiliza para enseñar nuevo vocabulario y nuevos aspectos gramaticales. De esta manera, se sugiere que el docente enseñe a los estudiantes el vocabulario o los puntos gramaticales, paulatinamente, al introducir tres nuevas directrices u órdenes por lección. (Rivera, 2010)

El rol del docente dentro de este método es central, debido a que se encarga de dar directrices para comprender los temas de la clase. Sin embargo, el papel del estudiante no es tan pasivo como en el uso de otros métodos, ya que son considerados como los actores principales. Los estudiantes deben estar atentos a lo que sucede en la clase para poder participar y adquirir el rol del docente dentro de la metodología de enseñanza. Se puede considerar como un método bastante útil para introducir nuevo vocabulario sin depender del uso de la lengua materna de los estudiantes.

Harmer (2007) menciona que la enseñanza en el método de respuesta física total se basa en dar órdenes a los estudiantes para que realicen diferentes actividades físicas. El objetivo es que los estudiantes que comprenden lo que el docente dice al realizar la actividad, continúen con la dinámica al involucrar a sus compañeros de clase. No obstante, los aprendientes pueden participar en la clase cuando se sienten listos para dar órdenes. El énfasis en el uso de formas imperativas surge de la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua se parece al proceso de adquisición de la lengua materna.

La interacción, al igual que la participación, se centra en el docente dentro del método de Respuesta Física Total. El rol del docente es el de un director de obra de teatro mientras que los estudiantes son los actores dentro de dicha obra. En otras

palabras, es el docente quien está a cargo de decidir los contenidos que se enseñan, quién presenta los temas nuevos o sirve de modelo de la clase para ser imitado, y cuáles son los materiales de apoyo necesarios para la clase. De esta manera, el docente debe estar bien preparado y tener una organización minuciosa para que la lección sea predecible y surja de manera natural. (Rivera, 2010)

1.5.9. Rol del profesor en el método de inteligencias múltiples

Los docentes hacen uso de diferentes actividades relacionadas a los contenidos de aprendizaje y las metas de aprendizaje, con el fin de dar la oportunidad los estudiantes de desempeñarse según sus fortalezas en relación a las inteligencias múltiples. En ocasiones, los profesores toman el control de las actividades para asegurarse de que los estudiantes reciban el apoyo necesario y que exista un número apropiado de estudiantes desarrollando las actividades de diferentes maneras. El docente da libertad de elección a los estudiantes para que puedan escoger diferentes medios de expresión en una misma tarea. (Pritchard, 2009)

Los profesores tienen un rol que adquiere más importancia debido a la planificación exhaustiva que requiere crear actividades que respondan a las diferentes necesidades de los estudiantes. De igual manera, su rol es apoyar a los estudiantes con el desarrollo de las actividades para aclarar sus dificultades. Sin embargo, la responsabilidad recae en los estudiantes, ya que buscan maneras creativas de construir su conocimiento según su tipo de inteligencia. Según Pritchard (2009) se pueden obtener mejores resultados, en relación a la motivación de los estudiantes, dado que se considera que cada uno tiene un poder creativo único para expresarse.

Los docentes adquieren un punto de vista diferente al prender acerca de los diferentes tipos de inteligencia que poseen sus estudiantes, ya que planifican sus clases según diferentes enfoques de aprendizaje para crear actividades de clase que alcancen las metas de aprendizaje de una manera más efectiva. El rol del profesor dentro de esta metodología es el de un individuo que busca facilitar el aprendizaje y motivar a sus estudiantes para que adquieran nuevos conocimientos. (Pritchard, 2009)

El rol de instructor del docente se intercambia por un papel de facilitador en el proceso de aprendizaje con el fin de que los estudiantes ocupen un rol activo. Se evita usar un solo modelo al cual se adaptan todos los estudiantes para crear varios modelos de enseñanza que se adaptan a las diferentes maneras de adquirir conocimiento. El proceso de adaptación para los estudiantes y profesores podría resultar difícil, en un principio, debido a la falta de uso de estos métodos en la enseñanza.

1.5.10. Rol del profesor en el aprendizaje basado en proyectos

La enseñanza basada en proyectos no consiste en utilizar los proyectos como una herramienta adicional, al contrario, son el eje central de la lección. Los estudiantes adquieren habilidades básicas de aprendizaje, aprenden cómo aprender, obtienen nuevos conocimientos del mundo, se vuelven conscientes de su identidad y adquieren ideas más claras de quiénes quieren ser por medio del uso de esta metodología de enseñanza. El aprendizaje basado en proyectos enfatiza la importancia de la comprensión de un tema en vez de la compleción de varias temáticas, el entendimiento de conceptos y principios, y el desarrollo de habilidades para resolver problemas. (Newell, 2003)

La enseñanza basada en proyectos no implica que los profesores den toda la responsabilidad a los estudiantes. Es necesario que los docentes estén apoyando los

procesos de aprendizaje de manera activa y que puedan proveer a los estudiantes con una retroalimentación constante. De igual manera, el profesor debe crear una estructura clara del proceso que se debe seguir para completar los proyectos con el objetivo de que los estudiantes tengan una dirección clara. Este tipo de enseñanza se fundamenta en las acciones de los estudiantes, ya que son los encargados de dirigir una investigación para aprender. Se cambia el rol de recibir como estudiantes para producir como estudiantes. (Mieg, 2017)

Esta metodología busca crear temas de investigación para que los estudiantes aporten nuevas ideas a su área académica. Sin embargo, su uso también puede darse dentro de una clase que permite que los estudiantes trabajen en proyectos que resulten de su interés con el fin de compartir conocimientos de diferentes áreas por medio de la lengua que aprenden. La aplicación en la clase de lenguas puede ser fructífera cuando se busca aprender otros aspectos de la lengua.” El docente tiene el rol de guía al dejar que los estudiantes tomen decisiones, en vez de adquirir el papel de facilitador o de jefe.” (1966, Wigginton citado en Fleming, 2000)

Newell (2003) considera que el rol de los docentes es más demandante y activo al ser considerados consejeros de los estudiantes. Los requisitos que debe cumplir un docente en la enseñanza basada en proyectos se resumen en “las cinco C”. La primera “C” corresponde a ser una persona centrada que tiene paz mental, emocional y espiritual. La segunda “C” se refiere a ser comprensivo cuando se tiene un verdadero sentido del deber de ayudar. La tercera “C” se relaciona a estar capacitado para ser eficiente y conocer sus capacidades. El cuarto elemento es tener confianza en sí mismo para ser efectivos. La última “C” se refiere a crear, ya que el docente se reinventa.

1.5.11. Rol del profesor en el aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es una práctica pedagógica que tiene como objetivo promover la participación activa y el aprendizaje. La colaboración permite escuchar a otros, dar y recibir asistencia, discutir tomando en cuenta diferentes opiniones y perspectivas, y, finalmente, comprender de mejor manera el tema de estudio. Hablar es un medio para comunicar pensamientos, un modo social de pensamiento y una herramienta para la construcción de conocimiento. Este tipo de aprendizaje se complementa con el desarrollo de competencias sociales, lingüísticas, comunicativas y digitales que generan confianza en los conocimientos de una lengua. (Rutherford, 2014)

El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes desarrollarse de manera integral al tomar en cuenta las diferentes competencias que pueden adquirir por medio del uso de este enfoque. Por supuesto, el rol que tiene cada estudiante dentro de las actividades debe ser equitativo para que no se confunda con un trabajo cooperativo. En ocasiones, los estudiantes pueden considerar que trabajar por separado con funciones establecidas para cada uno de los miembros del grupo es un método de trabajar colaborativo. Según DiMarco & Luzzatto (2010) es necesario que las funciones que tiene cada integrante sean rotativas para que todos adquieran los mismos conocimientos.

El aprendizaje colaborativo es efectivo cuando se crea un sentido de responsabilidad individual, de manera que, se pueden cambiar las funciones de cada integrante en el grupo para que todos puedan dar la misma información. Este enfoque también requiere que se haga uso de diferentes habilidades sociales para una comunicación fluida, la resolución de conflictos, la negociación y un liderazgo compartido entre todos los miembros de un grupo. El hecho de compartir conocimientos permite que los estudiantes comiencen a reconocer y valorar sus propios conocimientos,

competencias y talento convirtiéndose en aprendientes autónomos. (DiMarco & Luzzatto, 2010)

Rutherford (2014) menciona que los docentes sirven de modelo de comportamientos apropiados durante las interacciones sociales, mientras que también, enseñan a los estudiantes las diferentes habilidades de interacción. Los estudiantes aprenden acerca de nuevas maneras de pensar, hablar y construir su aprendizaje por medio de la interacción social. La enseñanza colaborativa requiere que los docentes regulen y modifiquen constantemente sus métodos de enseñanza. Los grupos pequeños y las discusiones, son herramientas efectivas cuando los docentes promueven una interacción recíproca.

1.5.12. Rol del profesor en el enfoque basado en tareas

El enfoque basada en tareas es una aproximación analítica al diseño del silabo, ya que no divide a la lengua según su estructura gramatical o temáticas basadas en el léxico. Al contrario, se crea el silabo desde un punto de vista holístico con respecto al uso de la lengua en situaciones comunicativas. Las tareas dentro de este enfoque representan un gran beneficio para el aprendizaje, debido a que buscan suplir las necesidades reales de los aprendientes y promueven el uso significativo de la lengua. La pragmática de la lengua también debe tomarse en cuenta durante la enseñanza en este enfoque, ya que las interacciones se dan en un contexto social. (Taguchi *et.al*, 2018)

La función principal del docente en el enfoque basado en tareas, durante el diseño de las actividades, es de organizador. El silabo se conforma por diferentes tareas que se deben completar con objetivos claros que posean un trasfondo claro de lo que conllevan las situaciones comunicativas. Así mismo, una vez que se realizan las tareas

durante la clase, este rol cambia al de asesor para brindar el apoyo necesario a los estudiantes. La compleción de las actividades incluye la retroalimentación del docente en relación a la participación de los estudiantes con sus debilidades y fortalezas para la realización de futuras actividades de aprendizaje.

Uno de los objetivos del uso de tareas para el aprendizaje de una lengua es permitir que los estudiantes adquieran confianza en sí mismos. De esta manera, las actividades motivan a los estudiantes a reconocer sus capacidades de comunicación, que se desarrollan constantemente, y a desarrollar prácticas de autoevaluación de su propio aprendizaje. Por supuesto, las tareas deben tener un grado de dificultad adecuado para resultar en desafíos para los estudiantes que puedan ser resueltos por medio de los recursos disponibles. Los profesores pueden negociar con sus estudiantes al ofrecerles diferentes alternativas para la resolución de las tareas. (Candlin *et. al*, 1987)

1.5.13. Rol del profesor en el enfoque de enseñanza reflexiva

La epistemología personal refleja el proceso de cognición de un individuo en relación al conocimiento que se ve influenciado por los ambientes sociales y de aprendizaje. Las epistemologías personales más sofisticadas surgen del uso de enfoques que generan un aprendizaje significativo. En este sentido, se comprende que el conocimiento es incierto y puede ser problematizado, se pueden crear conexiones entre el conocimiento previo y nuevos conocimientos en diferentes contextos, también, que el conocimiento sirve para alcanzar metas personales. (Ryan, 2015)

El rol que cumple el docente es el de guía para en el proceso de aprendizaje para que los estudiantes creen conexiones significativas entre los conocimientos previos y los conocimientos que se busca obtener. Así mismo, el profesor se encuentra en la

responsabilidad de usar diferentes medios para crear un ambiente de aprendizaje que propicie la reflexión. Esto podría distar un poco de los intereses que tiene los métodos más tradicionales de enseñanza de lengua, donde la memorización es la herramienta principal para aprender una lengua. La reflexión procura que los estudiantes adquieran conocimientos al desafiarlos intelectualmente, con el objetivo de que estén más activos.

Ryan (2015) menciona que si se desea lograr que los estudiantes desarrollen epistemologías personales sofisticadas, es necesario que tengan una guía para solventar sus dudas por medio de un ambiente de aprendizaje apropiado y los conocimientos necesarios. Los docentes que consideran que el conocimiento es algo certero y objetivo, tienen menos posibilidades de promover altos niveles de conocimiento epistemológico, ya que no se permite que los estudiantes reflexionen acerca de sus conocimientos previos o comprendan la relevancia de sus intereses personales o creencias dentro del proceso de aprendizaje.

Los estudiantes aprenden de diferentes maneras según su estilo de aprendizaje, por lo cual, el profesor tiene como objetivo principal brindar ayuda a los estudiantes para que se entiendan a sí mismos y sus estilos de aprendizaje con el fin de ser aprendientes independientes y auto analíticos. La reflexión se puede motivar por medio del uso de diferentes escenarios o el aprendizaje basado en problemas al crear espacios de simulación. El uso de tareas reflexivas, considerando los niveles de conocimiento profesional y experiencias previas con respecto a la reflexión, facilitan el desarrollo de habilidades de pensamiento que requieren procesos más complejos. (Ryan, 2015)

La educación reflexiva puede hacer uso de herramientas de otros enfoques o metodologías de enseñanza con la finalidad de que los estudiantes comiencen a adquirir conocimientos por medio de procesos de aprendizaje activo. La reflexión es una

habilidad que permite a los estudiantes desempeñarse en varias áreas académicas y profesionales con éxito. La enseñanza de lenguas reflexiva podría darse cuando los estudiantes tratan de explicar el funcionamiento de la lengua en ciertos aspectos o cuando logran comunicarse, a pesar de que puedan crear construcciones que sean gramaticalmente correctas pero sin sentido semántico, o viceversa.

El proceso de reflexión comprende cuatro etapas: (1) reportar y responder, (2) relacionar o crear conexiones, (3) razonar y (4) reconstruir. La primera etapa consiste en hacer observaciones, expresar una opinión y hacer preguntas. La segunda etapa se basa en crear conexiones entre el problema y las habilidades, experiencia profesional y el conocimiento de la disciplina que posee el individuo. La tercera etapa consiste en destacar los detalles más importantes del problema, también, se busca información sobre teorías relevantes o literatura que fundamenten las conjeturas. La última etapa se basa en reconstruir conceptos para adaptarlos a acciones futuras o para obtener una comprensión a nivel profesional. (Bain et al., 2002)

1.5.14. Rol del profesor en el aprendizaje basado en la investigación

La enseñanza basada en la investigación no se limita a una manera dinámica y sencilla de adquirir conocimientos, también, tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen hábitos de aprendizaje que les permiten convertirse en aprendientes y pensadores independientes a largo plazo. El uso de este enfoque de aprendizaje permite a los estudiantes participar activamente, escoger temas de su propio interés para investigar, y procesar la información de manera crítica. El factor que genera más interés en este tipo de enseñanza es la posibilidad de aplicarlo a diferentes áreas de aprendizaje con relación al aprendizaje de una lengua. (Lee, 2004)

El aprendizaje basado en la investigación en la enseñanza de las lenguas se puede aplicar por medio de la creación de diferentes herramientas para generar una búsqueda de información constante. Un ejemplo de esto son las listas de palabras o expresiones que los estudiantes encuentran dentro de diferentes modalidades para presentarlas dentro de la clase. El docente podría encargarse de guiarlos para asegurarse de que esta actividad sea periódica al incluirla dentro de la planificación. La asistencia del docente sería esencial para aclarar dudas que puedan surgir a partir de las investigaciones de los estudiantes.

El rol del docente no se restringe a impartir conocimiento, empoderar a sus estudiantes, o brindarles apoyo. Los aprendientes adquieren la responsabilidad de iniciar procesos de aprendizaje independientes y procurar un aprendizaje organizado en la enseñanza basada en proyectos. Los profesores adquieren un rol complementario, al estar a cargo de reforzar estos procesos, mientras que los estudiantes participan de manera activa en la adquisición de nuevos conocimientos. El aprendizaje entre pares es el tipo de intercambio social que caracteriza a este tipo de enseñanza sin disminuir las responsabilidades del docente en el proceso educativo. (Mieg, 2017)

Los docentes adquieren un rol más activo al igual que los estudiantes, debido a que deben prepararse constantemente para las inquietudes que se presenten en la clase a raíz de las investigaciones realizadas. La interacción docente-estudiante implica que el docente adquirirá funciones adicionales que le permiten tener una relación más armoniosa con sus estudiantes. Uno de los desafíos más grandes que podría encontrar al intentar crear un ambiente de aprendizaje basado en la investigación partiría de la motivación de los estudiantes, ya que se necesita un verdadero compromiso por aprender fundamentado en intereses personales.

Mieg (2017) menciona que el aprendizaje autónomo de los estudiantes depende de estructuras externas, las estructuras didácticas previas y las variables del ambiente de aprendizaje. Las estructuras didácticas previas son establecidas por los docentes al hacer uso de estrategias apropiadas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, el rol de los educadores es dar a los estudiantes el apoyo necesario, motivarlos y aconsejarles durante el proceso educativo. Los docentes deben reconocer las necesidades individuales de los estudiantes, proveer los materiales apropiados para el proceso de aprendizaje y motivar el compromiso con otros aprendientes.

1.5.15. Rol del profesor en el enfoque basado en la resolución de problemas

Los problemas son los materiales que inician y dirigen el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El rol que cumple el docente es de tutor que guía los grupos pequeños de trabajo colaborativo. De tal manera que, el profesor facilita el proceso de aprendizaje a través de diferentes medios como estimular la discusión en los grupos, hacer preguntas que permitan razonar a los estudiantes, motivar el trabajo colaborativo y dar retroalimentación en los momentos adecuados. Los estudiantes se encargan de buscar información de manera activa y de sintetizarla para adquirir nuevos conocimientos. (*Cho et al, 2015*)

El enfoque de enseñanza basado en la resolución de problemas requiere que el docente sea creativo y tome en cuenta las necesidades del estudiante. La enseñanza se centra en los estudiantes con el fin de que desarrollen diferentes habilidades mientras aprenden de la materia. Los problemas que se pueden presentar en la clase presentan diferentes escenarios, en los cuales los estudiantes deben deducir las diferentes maneras de interactuar según la situación comunicativa establecida. En este sentido, se debe

considerar los factores externos e internos que influyen en el curso con el fin de crear diferentes problemas para resolver.

El propósito de los problemas es comprometer a los estudiantes con la resolución de problemas, modificar sus conocimientos previos, generar discusiones, motivar el trabajo colaborativo, promover las habilidades de aprendizaje autónomo y adquirir conocimientos relevantes. Los problemas pueden presentarse con otras denominaciones como casos, escenarios o detonantes para facilitar el aprendizaje. Los problemas se presentan en diferentes modalidades como textos, ayudas visuales, videos o simulaciones hechas a computadora. (Cho et al, 2015)

McCain (2005) considera que el primer rol del profesor se basa en crear problemas o inventar problemas plausibles para generar un aprendizaje significativo. Los docentes presentan diferentes actividades a los estudiantes como problemas a resolver relacionados a situaciones que se dan en la vida real. El uso de este enfoque también implica que los estudiantes pueden encontrar el contenido de la clase no solo a través de la instrucción del docente. Los profesores deben tener un amplio conocimiento del currículo del curso con el fin de adaptar los problemas a resolver, de tal manera que, los estudiantes se sientan en la obligación de aprender el material incluido en el sílabo.

Los problemas presentan once características para definirlos como apropiados para la enseñanza basada en problemas. Las características particulares de los problemas que corresponden a los elementos fundamentales del diseño de un problema son: el formato, la claridad, la familiaridad, la dificultad y la relevancia (el uso y la aplicación). Las seis características funcionales de los problemas se relacionan a la medida en que los problemas (1) estimulan el razonamiento crítico, (2) promueve el aprendizaje autónomo, (3) estimula la elaboración, (4) promueve el trabajo en equipo, (5) genera

interés y (6) guía a los estudiantes a alcanzar los objetivos de aprendizaje. (2011, Sockalingam and Schmidt citado en *Cho et al.*, 2015)

1.5.16. Rol del profesor en la gamificación

La gamificación da nuevas herramientas tecnológicas a los docentes para crear ambientes educativos atractivos para los estudiantes, debido a que implementa elementos de los videojuegos a otros contextos. Una de las metas que se busca alcanzar al usar elementos del juego en la educación es que los estudiantes comiencen a adquirir las habilidades necesarias para generar un aprendizaje autónomo. En lo que respecta a la gamificación, el uso de historias es un recurso creativo que facilita la inmersión por parte de los estudiantes, con la ayuda de la narración que combina las palabras con los gestos, expresiones, las ilusiones que se crean, y el uso de la entonación para crear suspenso. (Prakash & Rao, 2015)

Los profesores adquieren un rol más activo al crear juegos que motiven a los estudiantes a aprender. La gamificación se puede aplicar dentro de un contexto no virtual al incluir los elementos de los videojuegos en las actividades en clase. El docente ocupa un rol indispensable como el encargado de la creación de las dinámicas necesarias para el juego, mientras que, los estudiantes tienen un rol más significativo al resolver las dificultades de cada nivel. La importancia de crear una buena historia recae en el profesor que adquiere el papel de narrador y diseñador de juegos con el objetivo de que los estudiantes se sientan interesados en las diferentes actividades de aprendizaje.

Los elementos de videojuegos que se pueden incluir dentro de la clase son las opciones, la ilusión de control, las recompensas, reconocimientos, niveles de dificultad alcanzables, puntos de experiencia, misiones desafiantes, sorpresas, narrativas atractivas en mundos increíbles, y personajes fantásticos. La gamificación requiere usar varios de

estos elementos para crear un ambiente de enseñanza exitoso. El rol del docente no puede ser de un individuo que tiene el control de todo, ya que los estudiantes deben sentir que pueden controlar lo que sucede en las actividades de clase. Las tareas, los exámenes, los proyectos y las tareas deben presentar diferentes opciones de compleción. (Daley, 2011)

1.6 Implicaciones de estos lineamientos en el trabajo de preparación de clases, durante la clase y posterior a la clase.

Weimer (2002) discute que los cambios que se deben dar dentro del sistema educativo para crear un ambiente de aprendizaje centrado en el estudiante toman lugar en cinco áreas diferentes: la decisión de los contenidos del curso, el rol del docente, la responsabilidad dentro del proceso de aprendizaje, el proceso de evaluación y la relación de poder entre el profesor y los aprendientes. En consecuencia, los estudiantes necesitan apropiarse de su aprendizaje, contribuir al diseño del currículo y adquirir la responsabilidad de instruirse en los diferentes niveles de los cursos de idiomas a través de diferentes maneras.

La decisión de contenidos puede presentar cambios mínimos que tomen en cuenta a los estudiantes como individuos que poseen una meta específica dentro del aprendizaje de una lengua. Se pueden considerar los estudios universitarios del estudiante para la creación de actividades que resulten interesantes con el fin de que su aprendizaje se extienda a otras áreas, expandiendo el uso del idioma a contextos de la vida real. El rol de instructor del docente cambia según lo que requieran las actividades de aprendizaje, al igual que los roles de los estudiantes, con el fin de que se responsabilicen de su aprendizaje para convertirse en aprendientes autónomos.

Un punto que se debe aclarar es que existe una diferencia entre un ambiente centrado en el estudiante y un ambiente que se centra en la adquisición de la lengua. Una clase que se centra en la adquisición de la lengua va a requerir que el docente reflexione acerca de las diferentes maneras en las que puede dar insumos comprensibles a sus estudiantes. Por otro lado, un ambiente que se centra en el estudiante trata de buscar métodos para generar interés en el estudiante que lo ayudan a desarrollar otras cualidades que guardan relación con las aptitudes y habilidades que se desea adquirir a través de la lengua. (Van Patten, 2017)

Un ambiente de clase que se centra tanto en los estudiantes como en la adquisición de la lengua se puede crear al adquirir un punto de vista integral con respecto a la enseñanza de idiomas. El docente puede buscar diferentes estrategias para que su tiempo de habla sea efectivo cuando presente un insumo comprensible a los estudiantes dentro de un contexto que resulte familiar para ellos. Un aprendizaje inductivo de la lengua que parte de presentar diferentes formas gramaticales, sin ser explícitos, puede ayudar a los estudiantes a adquirir un rol más activo. El objetivo es que la clase se centre en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

La creación de un ambiente nuevo de enseñanza hace referencia a una manera distinta de organizar la enseñanza y el aprendizaje, lo cual podría implicar hacer uso de las nuevas tecnologías dentro de un contexto educativo. El objetivo principal de un ambiente de enseñanza diferente parte de la idea de generar situaciones educativas, que se centren en los estudiantes. De esta manera, se promueve su autoaprendizaje y el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico y creativo por medio de circunstancias que faciliten el trabajo cooperativo, así como también, que los docentes hagan uso de la tecnología. (Ferreiro, 2006)

La primera consideración que se da en cuanto a la búsqueda de una mejora en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se basa en el uso de la taxonomía de Fink (2008) en relación al aprendizaje significativo. Los principales elementos que forman parte del ciclo de aprendizaje significativo se encuentran clasificados en las siguientes categorías: conocimientos básicos, aplicación, integración, dimensión humana, cuidado y aprendiendo como aprender. La primera dimensión de conocimientos básicos está conformada por todos los contenidos, ideas e información que se busca desarrollar en los estudiantes durante el curso.

A continuación, la fase de aplicación ejercita las capacidades de pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento práctico y coordinación de proyectos. La fase de integración relaciona ideas, personajes y campos de conocimiento de diferentes áreas de estudio o de la vida con los conocimientos nuevos. Durante la categoría dimensión humana, aprenden acerca de si mismos y de los demás, mientras que, en la fase de cuidado desarrollan nuevos sentimientos, intereses y aptitudes (valores) en relación a los contenidos. Finalmente, la categoría de aprender a aprender les permite: (1) mejorar las prácticas de aprendizaje, (2) cuestionarse sobre un tema, (3) desarrollar un aprendizaje auto-dirigido en los estudiantes. (Fink, 2008)

La planificación de los programas de enseñanza, tradicionalmente, se fundamenta en alcanzar metas de aprendizaje con lineamientos establecidos de manera clara. Falahi (2011) menciona que el uso de la taxonomía de Bloom es la herramienta principal para el diseño de cursos en la educación superior, debido a que esclarece los procesos a seguir en las lecciones para obtener los resultados educativos evidenciados en los objetivos de aprendizaje. Esta clasificación se compone de seis categorías

basadas en la dimensión cognitiva del aprendizaje, las cuales se clasifican de manera jerárquica en: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

El uso de la taxonomía de Fink (2008) en el diseño de cursos de idiomas puede generar un cambio parcial en ciertos aspectos del silabo, así como también, una reestructuración total del programa académico. Esto se debe al cambio de enfoque al no dar solo prioridad a las dimensiones cognitivas, sino también, considerar otros aspectos como la integración, la dimensión humana o la aplicación de conocimientos. De esta manera, se crean diferentes actividades que, además de alcanzar metas educativas basadas en la cognición, permiten a los estudiantes realizar una aplicación práctica de sus conocimientos de manera significativa e integral.

En este sentido, una planificación previa al diseño de clases de un curso deberá contemplar varios aspectos como el análisis de la situación en la que se dará el aprendizaje y las necesidades de los estudiantes. Así mismo, se debe tener claro cuál será la taxonomía que se utiliza para el diseño del curso, el enfoque o metodología de enseñanza, la filosofía de enseñanza, los objetivos, los profesores, las necesidades de los estudiantes, los materiales, y los recursos que se encuentren a disposición para la enseñanza de idiomas dentro de la institución.

Los elementos que componen el diseño de un currículo educativo son el fin del curso, las metas educativas, los objetivos académicos, los contenidos de la materia, las experiencias de aprendizaje y los medios que se adquieren para evaluar los resultados. Las dimensiones a partir de las cuales se diseña un currículo son el campo de aplicación, la secuenciación, la continuidad, la integración, la articulación y el balance. Todos estos elementos son relevantes cuando se decide crear un curso o diseñar un currículo para una clase de idiomas. (Bilbao *et.al.*, 2008)

Las actividades y tareas se convierten en vehículos importantes a través de los cuales se hace posible el proceso de aprendizaje. La primera meta que se busca alcanzar es establecer un entorno de aprendizaje que afecte de manera positiva cuantos conocimientos adquieren los estudiantes y cuan efectivo es su aprendizaje. El segundo objetivo es crear ambientes, sin muchas reglas y requerimientos, en los cuales los aprendientes realicen diferentes actividades para alcanzar un aprendizaje efectivo, desarrollarse como aprendientes autónomos y apoyar a otros en sus esfuerzos por aprender. (Weimer, 2002)

Por otro lado, los libros ocupan un rol central en la instrucción de los docentes de idiomas, por lo cual, un punto de partida para generar cambios sería modificar las actividades del libro al contexto de aprendizaje particular de enseñanza. A pesar de que los libros proponen actividades que puedan resultar interactivas, no siempre se encuentran adaptadas para diferentes usuarios de estos productos. No obstante, se puede hacer uso de las actividades del libro, según sea el criterio del docente, de manera estricta o modificando las actividades para que se adapten al contexto educativo de los estudiantes.

Según Fink (2008) el diseño de un curso integrado se compone de tres fases: (1) fase inicial del diseño: esta primera fase consiste en elaborar componentes fuertes primarios, (2) fase intermedia del diseño: el fin de este segundo proceso es ensamblar los componentes de un todo coherente, (3) fase final del diseño: esta fase culmina el proceso del diseño de un curso al terminar las tareas. Esta propuesta para diseñar cursos se basa en los mismos elementos que poseen la gran mayoría de modelos de diseño instruccional, aunque se diferencia en que sus componentes se unen a través de un modelo integrado que dista de los modelos lineales que se usa tradicionalmente.

Las consideraciones previas para crear un curso de idiomas, se basan en definir cuál es el tipo de taxonomía que se usará en la realización del sílabo. Una vez que se define la estructura del sílabo, se puede continuar con las maneras en las que se van a lograr los objetivos. El diseño instruccional establece cuáles son los criterios que se debe cumplir para alcanzar las metas educativas establecidas. Así mismo, nos permite visualizar cuál es el enfoque del ambiente de enseñanza o de los materiales que se usan durante el curso de idiomas para generar un proceso de aprendizaje.

Los modelos de diseño instruccional se deben considerar durante la preparación de la clase para definir cómo se enseñará a los estudiantes. Según Merrill (2009) la mayoría de modelos de diseño instruccional consideran que los ambientes o recursos de aprendizaje más efectivos son aquellos centrados en la resolución de problemas. Esto se debe a que los estudiantes son involucrados en el proceso de aprendizaje durante cuatro fases distintas: la activación de conocimientos previos, la demostración de habilidades, la aplicación de habilidades, y la aplicación de estas habilidades en actividades auténticas en relación a situaciones de la vida real.

Las cuatro fases de aprendizaje se componen de cinco principios básicos de aprendizaje. El primer principio establece que el aprendizaje ocurre cuando los estudiantes se comprometen en la resolución de problemas de situaciones auténticas. El segundo principio considera los conocimientos previos como una base para generar nuevos conocimientos. El tercer principio se fundamenta en la demostración para que el estudiante tenga un modelo claro de cómo aplicar sus conocimientos. El cuarto principio consiste en poner en práctica los nuevos conocimientos. El quinto principio se basa en la integración del conocimiento al entorno de los estudiantes. (Merril, 2009)

Las acciones posteriores a la finalización de una clase consisten en realizar una apreciación objetiva del desempeño del docente y los estudiantes. La evaluación es un elemento que permite definir si se logró que el estudiante adquiriera nuevos conocimientos de manera significativa. Los profesores que logran alcanzar una valoración efectiva de los conocimientos de sus estudiantes, son aquellos que ponen a prueba sus capacidades de facilitar y alcanzar los objetivos y los resultados de aprendizaje propuestos. En ocasiones, los docentes consideran que “su principal responsabilidad es encontrar la capacidad en lugar de fomentar su desarrollo”. (Bain, 2004, p. 169)

Los docentes deben cambiar su concepción del propósito de la evaluación para que la misma sea efectiva. El objetivo de los exámenes no debería ser clasificar a los estudiantes según sus notas. Los resultados de las evaluaciones también reflejan el éxito o el fracaso de la instrucción del docente. En este sentido, la valoración no solo sirve para rendir cuentas de las actividades que se realizan en clase o el desempeño de estudiantes y maestros. El enfoque de enseñanza debe guardar relación con la manera en la que se califica a los estudiantes, aunque, esto no siempre es posible debido a factores externos como evaluaciones universales dentro de la institución académica.

Bain (2004) menciona que un enfoque basado en el aprendizaje considera que el acto de adquirir conocimientos requiere un proceso de desarrollo, no se limita a un proceso de adquisición. De esta manera, el aprendizaje se relaciona al rol que cumple el docente como guía para ayudar a los estudiantes a desarrollar capacidades de razonamiento que le permitan comprender sus conocimientos nuevos, mientras que, los aprendientes cambian a nivel intelectual y personal durante el proceso. Por supuesto, es necesario tener un interés genuino por los estudiantes para que las evaluaciones reflejen la intención de ayudarlos.

Los exámenes no son vistos como herramientas para aprendizaje, sino como herramientas de valoración del aprendizaje. La evaluación formativa es un elemento clave para lograr que todos los estudiantes crezcan de manera integral y continua, de manera que, la autoevaluación de los estudiantes es un elemento fundamental para su realización. De esta manera, la retroalimentación es necesaria para comprender mejor los errores con el fin de mejorar el aprendizaje. La retroalimentación está conformado por tres variables: “redefinición de la meta deseada, evidencia de la posición actual y la comprensión de una forma para llenar el vacío entre las dos anteriores.” (1998, Black & William citado en, p.51)

Los estudiantes no deberían estar preocupados por la manera de pensar del docente en relación a lo que se incluirá en el examen. Las evaluaciones que generan este sentimiento están fundamentadas en valorar la capacidad del estudiante para memorizar información. Los docentes deberían tener como objetivos principales que los estudiantes se preparen intelectualmente, se enfoquen en lo que comprenden y en como razonar con los conocimientos que poseen para resolver las preguntas. De esta manera, las evaluaciones acumulativas podrían motivar a los estudiantes a concentrarse más en adquirir conocimientos que en su rendimiento. (Bain, 2004)

El complejo de Atlas puede reducirse a través de la aplicación de métodos de evaluación diferentes a los tradicionales. Si se da más relevancia al aprendizaje, se puede volver a concebir a los libros y docentes como recursos de aprendizaje. Por supuesto, sería difícil concebir que existan evaluaciones que permitan razonar a los estudiantes cuando se habla del aprendizaje de una lengua. En repetidas ocasiones, se considera que el mejor método para aprender una lengua es memorizar sus reglas. Sin embargo, se podrían evaluar otros aspectos de la lengua que permitan a los estudiantes razonar acerca del uso de la lengua.

Moreno (2016) considera que una evaluación integral se adapta y contextualiza con el fin de desarrollar nuevas capacidades y competencias en los estudiantes que les permitan comprender nuevos conocimientos. El objetivo de estas evaluaciones no es que los estudiantes memoricen datos para demostrar su buen desempeño. En consecuencia, se da prioridad a las metas pedagógicas que se pueden alcanzar por medio de la evaluación, en vez de dar relevancia, a su rol social o de control. Los docentes se plantean maneras creativas de dar una valoración al aprendizaje, las cuales adquieren varias denominaciones en el contexto educativo actual.

La evaluación interactiva es una propuesta alternativa de examinar el estado en el que se encuentran los estudiantes en relación a sus conocimientos. Este tipo de evaluación ocurre a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los procedimientos de evaluación formales no son necesarios para realizar este tipo de valoración, ya que se espera que sea un proceso natural de adquirir información. Se pueden utilizar varios recursos para entablar una relación con el alumno con el fin de conocerlo. En consecuencia, se busca que exista concordancia entre la metodología que se usa en la clase y la forma en la que se evalúan los conocimientos. (Moreno, 2016)

CAPÍTULO II

En el segundo capítulo se discute el uso de diferentes estrategias y recursos, que pueden ser útiles para reducir el complejo de Atlas. En primer lugar, se menciona brevemente las aproximaciones teóricas relacionadas a las técnicas y estrategias de enseñanza propuestas para tener una clase más interactiva con el fin de centrarla en el estudiante. En segundo lugar, se plantea la aplicación práctica de las diferentes estrategias en el contexto de la enseñanza de idiomas. Finalmente, se indican las

estrategias utilizadas por los docentes, que fueron parte del estudio, para que sus clases sean más interactivas dando una mayor responsabilidad a los estudiantes.

2.1 Técnicas y estrategias para minimizar el complejo de Atlas y maximizar el rol del estudiante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Es importante comprender que el primer cambio que se puede dar para promover una enseñanza de idiomas activa y significativa requiere la creación de un ambiente de aprendizaje centrado en el estudiante. La enseñanza centrada en el estudiante es un principio fundamental en la corriente comunicativa para la enseñanza de idiomas, la cual se basa en la idea de que el aprendizaje exitoso de un idioma implica no solo la adquisición de conocimientos de estructuras o formas lingüísticas de la lengua. El aprendizaje de un idioma también implica adquirir un conocimiento de las funciones y los propósitos para los cuales se usa la lengua en diferentes situaciones comunicativas. (2006, Lightbown & Spada citado en Peyton *et.al.*, 2010, p.2).

Finkel & Monk (1983) mencionan que la interacción en un ambiente centrado en los estudiantes no solo se dan interacciones estudiante-docente y estudiante-materiales, también se crean espacios para fomentar la interacción estudiante-estudiante. La consecuencia más grave que puede surgir a partir de la interacción entre aprendientes es que se creen ideas erróneas acerca de la materia, aunque, no siempre sea el caso. Los docentes que adquieren los roles de facilitador o fuente de recursos usan el trabajo en grupo y facilitan espacios de aprendizaje que surgen de la interacción estudiante-estudiante.

Un aprendizaje que da un rol central al estudiante requiere que los docentes enseñen a los aprendientes las habilidades necesarias para adquirir sus propios conocimientos. Las habilidades blandas que se requieren en el mundo real son: la

capacidad de resolver problemas, el pensamiento crítico, la colaboración, la innovación y la creatividad. La trascendencia de sus conocimientos se reflejará en las capacidades del estudiante de hacer uso del idioma en conjunto de sus habilidades blandas para alcanzar sus propias metas. (Froyd & Simpson, 2008)

2.1.1. Enseñanza basada en proyectos

Una de las primeras estrategias que se pueden utilizar para promover un aprendizaje activo es el uso de enfoques que se basan en la creación de proyectos. Esto se debe a que el rol del docente consistiría en asesorar y organizar a los estudiantes para aplicar sus conocimientos, a través de proyectos que les permitan vincular el uso de la lengua con conocimientos de otras áreas académicas. Las actividades permiten a los estudiantes desarrollar su creatividad, así como también, investigar acerca de temas que sean de interés para ellos con el objetivo de utilizar la lengua como un mecanismo que les permita comunicar sus descubrimientos o aportes en su área de experticia.

Las actividades basadas en proyectos permiten a los estudiantes dar un contexto a su aprendizaje para que sea significativo al tomar en cuenta sus intereses. Los proyectos permiten acomodar diferentes tipos de inteligencias, preferencias de aprendizaje o estilos de aprendizaje. El aprendizaje provee a los estudiantes con más variedad, libertad en decisiones y opciones que ayudan a incrementar su motivación, ya que pueden usar sus intereses o talentos individuales. Los seis elementos esenciales para el diseño de proyectos son: autenticidad, rigor académico, aplicación del aprendizaje, exploración activa, conexiones con adultos, prácticas de evaluación. (Fleming, 2000)

Un proyecto dentro de la clase de idiomas que permita a los estudiantes desarrollarse dentro de su campo de experticia en la universidad parte de la creación de

contenido. En este sentido, los estudiantes pueden crear material para un programa de televisión, un noticiero o un canal de Youtube con el objetivo de hablar de sus carreras universitarias. El uso del inglés en contextos profesionales dentro de este tipo de proyectos es el primer paso para que los estudiantes consideren el uso de la lengua como útil.

Los estudiantes pueden dividirse en grupos según sus campos de estudio para facilitar el desarrollo del proyecto, así como también crear grupos de carreras afines con el objetivo de que la distribución sea pareja. Los temas actuales que se abordarán dentro de estos videos pueden estar relacionados a disciplinas como la medicina, las leyes, la comunicación, el arte, la arquitectura, la ingeniería u otras carreras que los estudiantes se encuentren cursando dentro del contexto universitario. Los estudiantes cumplen diferentes funciones dentro del grupo, aunque se trabaje en conjunto para obtener la información y creación de contenido.

La creación de un buen proyecto debe desafiar a los estudiantes a realizar actividades que superen las capacidades que consideran tener para demostrar sus conocimientos, sin limitarse a ser meros consumidores de conocimientos. La enseñanza de idioma puede ser parte de otras esferas de conocimiento relevantes para los estudiantes al idear buenas temáticas de investigación. Los estudiantes se encuentran en la capacidad de “evidenciar lo aprendido (contenido), lo que pueden hacer (demostrar) y las habilidades nuevas desarrolladas. En la enseñanza basada en proyectos, el rol del estudiante cambia de “recipiente de información” a “fabricante de conocimientos”. (Fleming, 2000 p.16)

Otro proyecto que pueden realizar los estudiantes de manera individual, es la creación de un prototipo de artefactos, construcciones o ideas con el fin de resolver un

problema social actual. Por supuesto, los aprendientes tendrían que basarse en los conocimientos que tienen en su área de experticia. El desarrollo del trabajo comenzaría con una investigación previa en relación a su tema, incluyendo el propósito, los usuarios, los medios, la viabilidad y la originalidad de la propuesta. La presentación de su propuesta incluiría una demostración de su prototipo, según el tipo de actividad que más disfruten hacer como cocinar, pintar, dibujar, diseñar, bailar, actuar, cantar, etc.

El enfoque «Foxfire» aporta al campo de la enseñanza un punto de referencia para desarrollar ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante, activos y colaborativos. Las herramientas que se usan con más frecuencia son cámaras, grabaciones, investigaciones in situ, entrevistas en clase, descripción de lugares e inclusión en proyectos. Se da relevancia a los intereses de los estudiantes al realizar sus propias investigaciones, mientras que, se considera a la comunidad local como un recurso de aprendizaje y una audiencia. Los estudiantes tienen un espacio para fomentar la imaginación, la reflexión, las decisiones y realizar acciones. (1966, Wigginton citado en Fleming, 2000)

Una investigación que puede resultar interesante es el estudio de aspectos culturales que marcaron su entorno. Los estudiantes aprenden como expresar los matices únicos de su cultura en otros idiomas para afianzar su identidad. El primer paso es realizar una investigación con fotografías, grabaciones de voz o videos de las personas, los lugares y los objetos tomados en cuenta como parte de la comunidad de estudio. Luego, los estudiantes crean un producto para retribuir a las personas que colaboraron con su investigación. Este proyecto cultural puede ser presentado en el curso de inglés en diferentes modalidades según los intereses de los estudiantes.

2.1.2. Enseñanza basada en la investigación

La enseñanza reflexiva, por descubrimiento o basada en la investigación permite al estudiante desarrollar sus habilidades cognitivas al motivar su curiosidad. Este tipo de enseñanza trata de comprender cuáles son los conocimientos previos que posee el estudiante y entender de una mejor manera lo que se ha aprendido durante la clase. Sin embargo, el elemento más importante se encuentra en la curiosidad que se despierta en el estudiante para que reflexione acerca de las preguntas que quisiera responder con respecto a un tema en particular. El rol del docente no debe ser central en este tipo de enseñanza, el profesor se vuelve un apoyo para los estudiantes al adquirir otros roles.

La enseñanza reflexiva se puede definir como un método de enseñanza a través del cual los estudiantes se encuentran inmersos en su aprendizaje, formulan preguntas, investigan de manera profunda, y construyen conocimientos, significados e ideas nuevas. El conocimiento es nuevo para los estudiantes, por lo cual, puede ser usado para responder a sus preguntas, encontrar una solución o tener suficiente información para sustentar un punto de vista o postura. Las investigaciones que realizan los estudiantes les permiten adquirir nuevos conocimientos que serán compartidos con otras personas, resultando, en ocasiones, en algún tipo de acción o aplicación. (Alberta Research, 2004)

Una actividad que podría tomar lugar dentro de un contexto de educación virtual o presencial sería la de investigar el uso de estructuras gramaticales que resulten de interés para los estudiantes. De esta manera, los aprendientes escogen diferentes pasajes o fragmentos de obras literarias, comics, series o canciones que hagan uso de estas estructuras gramaticales. A continuación, explican sus conjeturas del uso de la estructura gramatical en sus ejemplos y el uso de la estructura gramatical según las reglas que rigen a la lengua.

Por supuesto, el profesor podría aclarar dudas e incluso presentar a la clase el uso de estructuras gramaticales en diferentes contextos o con significados poco convencionales. Esto permitiría que el docente adquiriera un rol de monitor para que los estudiantes puedan invertir sus roles con el objetivo de que instruyan a sus compañeros. Así mismo, el docente tendría que revisar con anticipación este material con el objetivo de identificar los diferentes usos de la estructura gramatical que se busca estudiar.

Otra propuesta que permite a los niveles más avanzados de cursos de idiomas comenzar a crear conexiones entre el uso de la lengua y sus áreas de experticia, es la realización de investigaciones propias. El docente estaría a cargo de facilitar la comprensión de textos, guiar la expresión de conocimientos nuevos y solventar las posibles dudas que se creen en los estudiantes al adquirir nueva información. El aprendizaje se vuelve bidireccional, ya que los profesores logran aprender acerca de otras disciplinas por medio de sus estudiantes mientras que la lengua adquiere nuevos matices para los aprendientes.

Se puede comenzar con investigaciones por medio de videos, artículos científicos, libros, revistas de investigación u otros medios que compartan información actualizada de las diferentes disciplinas. El docente debe crear un paradigma claro de los elementos, procesos y acciones durante la investigación. Meig (2017) menciona tres fases que forman parte del proceso de aprendizaje autónomo: (1) la planificación: identificar un tema, definir una pregunta de investigación, y planificación de procesos de investigación, (2) la acción: realizar y monitorear una investigación, (3) la reflexión: interpretación y evaluación de los resultados de una investigación.

Las investigaciones que no requieren una aplicación práctica se sujetan a los procesos de planificación y reflexión del tema. Se pueden discutir temas cotidianos

como el calentamiento global, las redes sociales, avances científicos u otros temas de interés, tomando en cuenta las perspectivas de las disciplinas que son objeto de estudio de los alumnos. Los estudiantes presentan los resultados al realizar exposiciones o buscar maneras de expresar sus descubrimientos, creativamente, al desafiar a su audiencia. Esto es posible con temas como el calentamiento global o las consecuencias negativas del uso de las redes sociales, además de otros temas desafiantes.

Por otro lado, Lee (2014) propone una actividad que fomentan el aprendizaje por investigación en contextos de aprendizaje de lenguas. La creación de diarios que contengan diferentes áreas: mi diccionario, encuentros, investigaciones, y reflexiones. Este diario surge de las curiosidades de los estudiantes en relación a la lengua. De esta manera, se espera que los estudiantes comiencen a volverse independientes en su adquisición de conocimientos mientras que desarrollan habilidades de pensamiento superiores. El docente asiste a los estudiantes al darles una retroalimentación clara.

Finalmente, otra propuesta es que los estudiantes analicen aspectos culturales según sus áreas académicas. En este sentido, se debe tener en cuenta los diferentes intereses que tienen los estudiantes en disciplinas como la arquitectura, el arte, los idiomas, la comunicación, la medicina, el periodismo, etc. De esta manera, cada estudiante puede expresar sus hallazgos en un área en particular, mientras que, la tarea consiste en comparar un objeto, lugar, construcción o aspecto cultural de su país con los de otros países de habla inglesa. Los estudiantes tienen la libertad de escoger su objeto de estudio, al igual que, el país que usarán de referencia para realizar comparaciones.

2.1.3. Enseñanza basada en tareas

Una tercera estrategia que puede resultar en un aprendizaje más significativo incluye la implementación de la enseñanza basada en tareas. El objetivo de las

actividades dentro de este enfoque es que los estudiantes se concentren en la resolución de un problema o la compleción de las tareas resultando en el aprendizaje del idioma. El enfoque basado en tareas comprende tres fases: (1) las actividades previas que consisten en la introducción al tema y la actividad por realizar (2) el ciclo de las actividades que se conforma por la actividad a completar, la planificación y el reporte de la actividad, y (3) el enfoque en la lengua que se basa en el análisis y la práctica de la lengua. (1996, Willis citado en Harmer, 2007, p.71-72)

Un medio para crear conexiones entre la realidad de los estudiantes, sus conocimientos y su interés parte de traer información a la clase o artefactos que provengan de lugares donde los estudiantes viven o realizan diferentes actividades. El uso de materiales auténticos en la clase puede incluir horarios de transportes, artículos de prensa, información de supermercados, menús de restaurantes e incluso materiales que los estudiantes podrían escoger para compartirlos con la clase para generar discusiones o alcanzar las metas de una tarea en particular. Los artefactos o la información que se obtiene se puede usar para realizar diferentes actividades o tareas. (Peyton.*et.al*, 2010)

La primera fase se denomina «actividades previas», la cual consiste en la exploración del tema de la actividad, mientras se da énfasis a ciertas frases o palabras que faciliten la comprensión de las instrucciones. La segunda fase «ciclo de la actividad» ocurre cuando los estudiantes trabajan en la actividad en parejas o en pequeños grupos, permitiendo al docente monitorear su desempeño. El siguiente paso de esta fase comienza cuando los estudiantes planifican como comunicar el proceso que siguieron, así como también los resultados, al intentar resolver la actividad. El último

paso de la segunda fase consiste en reportar a la clase, de manera oral o escrita, los resultados de la actividad. (Harmer, 2007)

Las actividades previas son necesarias para toda actividad que se desee implementar dentro de la clase, debido a que permiten contextualizar al el tema que se tratará a través de diferentes actividades. Así mismo, el docente adquiere roles diferentes durante cada etapa de las actividades, de manera específica, dentro del desarrollo de las actividades, se da un rol más activo y central a los estudiantes. Los estudiantes adquieren responsabilidad durante la resolución de las actividades, mientras que, también se pueden analizar las diferentes soluciones que encontraron las parejas o grupos de trabajo en la clase.

La tercera fase de las actividades en un enfoque basado en tareas es el «enfoque en la lengua», la cual tiene como objetivo que los estudiantes examinen y discutan acerca de las características específicas de la información provista a través de textos para leer o archivos de audio que eran parte de la actividad. El docente puede dirigir una actividad para practicar formas gramaticales específicas que surgieron de la compleción de la tarea. Se menciona que el enfoque basado en tareas podría considerarse como un proceso invertido del método de producción, práctica y producción (PPP) ya que las explicaciones para practicar ciertas formas gramaticales se dan al final. (Harmer, 2007)

Una actividad que podría usarse para aplicar la enseñanza basada en tareas consiste en que los estudiantes creen un artículo de prensa a través del cual describan las maravillas de Quito o de Ecuador según sus experiencias. Esto también permite tomar en cuenta los intereses de los estudiantes, ya que muchos pueden ser estudiantes que provienen de otras provincias del país. El artículo de prensa puede dar paso a una tarea que consista en ayudar a un amigo o turista extranjero a encontrar los mejores lugares

para hospedarse, las actividades culturales más interesantes de la ciudad, los mejores lugares de comida y otro tipo de información referente al turismo.

Así mismo, otra variante que se puede dar dentro de esta tarea es que los estudiantes traigan información de los lugares que escogieron para su artículo de prensa como mapas, información de la ciudad, trípticos de actividades culturales, horarios de transporte, lugares de comida, información de hostales u hoteles. De esta manera, los estudiantes pueden trabajar en parejas o grupos para generar las indicaciones necesarias con el fin de que su amigo extranjero o turista pueda llegar a esos lugares. Se puede hacer un juego de roles con el fin de practicar diálogos para aprender nuevos temas.

Otra actividad que los estudiantes pueden realizar con el fin de aprender de manera lúdica es utilizar novelas gráficas, cómics o webtoons. De esta manera, se puede utilizar un mito, leyenda o historia que les llame la atención para adaptarla a su contexto creando una versión contemporánea. En primer lugar, se analizarían algunas novelas gráficas con el fin de escoger el género que van a desarrollar, tener una idea de cómo desarrollar su historia y una referencia para su arte. Los estudiantes tendrían que crear una novela gráfica que se base en un mito, leyenda o historia con situaciones cotidianas en el idioma que están aprendiendo. Esta actividad es adaptable a todos los niveles.

Finalmente, otra actividad que se puede realizar dentro de la clase es la implementación de temáticas que se relacionen al emprendimiento. De esta manera, los estudiantes pueden encontrarle un uso práctica a la lengua, mientras que, hacen uso de sus intereses. El docente tendría que contextualizar la actividad al discutir con los estudiantes diferentes emprendimientos en el país en varias áreas. Después, los estudiantes tendrían que idear sus propios emprendimientos, lo cual se podría generar

individualmente o en grupos. La presentación de sus tareas tendría que realizarse en inglés para considerar a la audiencia a la que quieren ofrecer sus productos o servicios.

2.1.4. Enseñanza colaborativa

La enseñanza colaborativa se caracteriza porque permite a los estudiantes expresarse con una mayor libertad. El objetivo de las actividades o tareas es que los estudiantes discutan entre ellos diferentes temas para alcanzar una meta de aprendizaje. El aprendizaje ocurre cuando se dan procesos de comunicación entre los estudiantes, al comprender ideas y nueva información generada por la interacción. Es importante considerar que los aprendientes necesitan desarrollar habilidades específicas para trabajar en grupos de manera colaborativa. (Golub, 1988)

Una técnica de enseñanza colaborativa que se puede incluir dentro de la clase de idiomas es el uso del jigsaw. Este tipo de actividades requieren un mayor esfuerzo por parte del estudiante que, en consecuencia, reduce la responsabilidad del docente. Los estudiantes se encuentran en un medio de aprendizaje activo, ya que la clase se puede dividir en diferentes temas de aprendizaje que deben ser guiados por los estudiantes como expertos en el área. Este tipo de actividades se prestarían más para el aprendizaje de aspectos culturales de la lengua, aunque, podría resultar útil para el aprendizaje de puntos gramaticales.

El término que se usa para definir a esta técnica de aprendizaje colaborativo *jigsaw* significa rompecabezas. El uso del jigsaw tiene como objetivo promover la adquisición de conocimiento de manera individual para que la misma sea compartida entre pares. Elliot Aronson creó esta técnica en 1978, la cual consiste en dividir un tema de conocimiento en varias partes que los estudiantes deben dominar para poder compartir esta información. De esta manera, todos los estudiantes crean un cuerpo de

conocimiento a través de las piezas en las cuales se ha dividido el tema que se desea aprender. (2007, Avsar & Alkis, citado en Castro, 2013, p.22 -23)

El docente puede encargar un tema cultural para los estudiantes como los proverbios. Esto podría generarse como una actividad extracurricular, debido a que es posible que en los libros no se encuentre esta información. Sin embargo, las conversaciones dentro de situaciones de la vida real podrían incluir ciertos proverbios que por falta de conocimiento interrumpen el dialogo. De igual manera, los estudiantes pueden crear asociaciones con su lengua materna, lo que puede resultar en una gran riqueza cultural dentro de clases en las cuales se tiene estudiantes de diferentes nacionalidades como también estudiantes de una misma nacionalidad.

Se puede generar motivación en los estudiantes al permitir que realicen una investigación previa para escoger los proverbios que desearían presentar en la clase. Los resultados para realizar la actividad se podrían presentar por medio de diapositivas con ayudas visuales que expliquen el concepto. Así mismo, se puede realizar una actividad de charadas que permita a los estudiantes poner en práctica sus conocimientos acerca de los proverbios en un ambiente en el que se sientan menos presionados. Por supuesto, cada grupo debe estar en la capacidad de intercambiar roles, lo cual implica que todos tienen los mismos conocimientos para continuar con la actividad.

Otro tema cultural que puede generar interés es conocer términos de uso cotidiano que dentro del uso canónico de la lengua pueden considerarse maneras coloquiales de comunicación. Los estudiantes pueden ser expuestos a este uso de la lengua al estar inmersos en grupos que perciban el uso de la lengua como una manera de identificarse a sí mismos. Se puede encontrar otras expresiones dentro de películas, series, redes sociales, canciones u otros medios de comunicación que resulten de uso

cotidiano para diferentes generaciones. De igual manera, se podría usar una modalidad de Jigsaw para aprender acerca de estos puntos gramaticales.

Por consiguiente, los estudiantes buscan información acerca de estas expresiones en diferentes plataformas. Esta actividad podría presentar desafíos para los estudiantes, por lo cual, el docente tendría que anticipar estas situaciones para brindar la ayuda necesaria. Sin embargo, se puede hacer uso de diferentes medios para que los estudiantes comprendan toda la información que adquieren acerca del tema, como lo son los diccionarios, los videos, los blogs o escritos. Finalmente, los aprendientes reflexionan acerca de lo aprendido al hacer uso de las palabras, frases o expresiones en contextos adecuados.

Finalmente, otra estrategia de trabajo colaborativo consiste en la creación de una revista escrita por los estudiantes. Se divide a los estudiantes en grupos con diferentes temáticas para encargarse de cada sección de la revista. Los estudiantes de cada grupo deben estar en la capacidad de proveer la misma información para evitar que se convierta en una actividad cooperativa. Los intereses de los estudiantes serian tomados en cuenta para escoger el contenido de la revista. La revista sería electrónica con la inclusión de contenido como vídeos o grabaciones. El contenido de la revista estaría en el idioma que se busca aprender, por lo cual, se desarrollaría durante el curso.

2.1.5. Retroalimentación para generar aprendizaje

Otro elemento que resulta relevante dentro de la enseñanza de idiomas es la manera en la que se da retroalimentación a los estudiantes en relación a sus logros y sus errores durante el proceso de aprendizaje. Una retroalimentación significativa consiste en ser objetivos al elogiar a un estudiante, así como también, cuando se llama su

atención a los errores ha cometido. El complejo de Atlas recae en el docente cuando busca resolver los problemas por los estudiantes sin que piensen acerca de cómo corregir sus errores. Se pueden buscar alternativas para dar una retroalimentación que permita a los estudiantes corregir sus errores, sin depender demasiado del docente.

La retroalimentación es un acto comunicativo que se da entre dos personas en el contexto de una actividad socio-cultural. Una retroalimentación efectiva considera los aspectos interpersonales y auto evaluativos de la comunicación que se da entre profesores y estudiantes. Estos intercambios proveen oportunidades para ayudar al estudiante a definir su posición dentro del proceso de aprendizaje. El profesor no debería limitarse a una retroalimentación que no implique un análisis por parte de los estudiantes. (Mascolo, 2009)

Los docentes podrían crear sistemas de retroalimentación que resulten claros para los estudiantes, a través de los cuales se cree un espacio de autoevaluación. De esta manera, la corrección no resulta monótona mientras que permite al estudiante reflexionar acerca del uso de la lengua. Es posible que esto resulte en desafíos para los estudiantes, pero el tiempo permite que se adapten al uso de estos métodos. Los errores podrían clasificarse según su tipo en: léxico, conjugación, ortografía, y gramática.

Los errores léxicos comprenden el uso incorrecto de palabras que no se adaptan al contexto, debido a interferencias de otra lengua. La conjugación se relaciona al modo o tiempo verbal que no se adapta al contexto de la oración. Los errores de gramática son problemas en la estructura gramatical, errores de concordancia entre la persona y el tiempo verbal, problemas en relación al género, cantidad, los artículos, adjetivos o sustantivos, el uso incorrecto de preposiciones en relación al verbo u otros elementos de

la oración, y construcciones verbales incorrectas. Los errores de ortografía se clasifican en las palabras escritas de manera incorrecta, también se incluye la puntuación.³

Se puede partir de esta clasificación como una base para crear un sistema de retroalimentación que permite a los estudiantes reflexionar acerca del uso del idioma. Los docentes pueden decidir las diferentes maneras en las que presentan códigos de corrección como estos a sus estudiantes. El sistema consistiría en que los estudiantes realicen una autoevaluación que continúe con una etapa de revisión de errores entre pares. La revisión entre estudiantes permite que se genere un aprendizaje activo al sentir menos presión para interactuar, ya que no son expuestos públicamente.

Por supuesto, si no se logró una corrección individual al igual que una corrección entre pares exitosa, el docente podría intervenir para brindar apoyo al estudiante. Una manera creativa de corregir los errores recurrentes es proponer actividades que incluyan formas correctas e incorrectas del uso de la lengua para que los estudiantes reflexionen. Esta actividad también permitiría evidenciar ciertos comportamientos que surgen de la hipercorrección en el caso de algunos estudiantes.

Los educadores pueden personalizar sus sistemas de corrección con el uso de símbolos, letras, colores y cuadros de clasificación de errores. En primera instancia, el uso de símbolos, letras e incluso colores permite al docente dar guía al estudiante acerca del tipo de errores que cometió para categorizarlos. Este tipo de corrección puede resultar útil en los niveles básicos e intermedios del aprendizaje de la lengua. Los niveles intermedios altos o avanzados pueden hacer uso de una variante que permita al estudiante clasificar sus errores dentro de cuadros según las categorías que consideren pertinentes. De esta manera, la retroalimentación no se da de manera unidireccional.

³ Sistema de corrección utilizado por docente del departamento de Francés

De igual manera, se puede incluir un método de corrección de errores en actividades orales con una categorización parecida a la de las actividades escritas. Por supuesto, se tendrían que incluir la tipología de los errores más comunes en el discurso oral. El código de corrección de errores a nivel oral incluiría la siguiente clasificación: léxico, conjugación, gramática y pronunciación. El docente puede hacer uso de materiales adicionales como indicadores visuales de errores, si se desea realizar una corrección de inmediata. Se puede realizar a través de un código de gestos o imágenes que representen un tipo de error.

2.1.6. La gamificación de la enseñanza

La educación virtual está en auge dentro de nuestro contexto actual, a nivel mundial, por lo cual, los docentes necesitan adaptar sus metodologías de enseñanza con el fin de hacer un buen uso de los recursos tecnológicos. Sin embargo, esto no significa que se deba regresar a los sistemas de educación tradicional, debido a que los docentes pueden aprender a manejar estas herramientas de manera efectiva para hacer uso de las diferentes estrategias educativas que se han mencionado previamente. Es de gran relevancia que los docentes se capaciten para optimizar la experiencia de aprendizaje por medio de plataformas virtuales.

Los juegos operan desde su creación como un medio de aprendizaje, además, del impacto e influencia en aspectos sociales, económicos y culturales que tienen en la sociedad. De la misma manera, los juegos pueden desarrollar un modo de pensar sistemático, lo que permite a las personas resolver problemas de una manera más integral. El éxito de un juego se encuentra en la experiencia atractiva de juego que ofrece, no en el contenido del juego. Así mismo, los juegos deben tener objetivos que sean intercambiables, se puede partir de objetivos a largo plazo con la inclusión de

objetivos de corto plazo. Ambos tipos de objetivos hacen que el juego sea interesante. (Squire, 2011)

La gamificación puede generar un mayor interés en los estudiantes, debido a que hace la clase más dinámica y facilita la centralización del rol de los aprendientes. Esta es una alternativa a la educación tradicional que puede generar una motivación intrínseca dentro de los estudiantes. Su implementación dentro del aula de clases no necesariamente implica el uso del juego de manera desmedida. De igual manera, no siempre es necesario tener acceso a plataformas de juego digitales para hacer uso de esta metodología de aprendizaje. Su objetivo principal es usar elementos del juego en un contexto educativo para generar interés y motivar la participación activa.

Squire (2011) menciona que los juegos tienen la capacidad de comprometer a las personas con una visión, además, cuentan con principios propios como lo son: el tiempo para orquestar, las metas que se interponen entre sí, la construcción de problemas con finales abiertos a la interpretación, y mantener los horizontes sociales abiertos. La primera característica se refiere al tiempo que se da a las metas a corto o largo plazo, mientras que la segunda característica se refiere a que se incluyen ambos tipos de metas. Es posible que no todos los docentes deseen incluir juegos dentro de su instrucción, sin embargo, estas características de los juegos pueden incluirse en las maneras de enseñar.

Una actividad que se puede utilizar dentro de la clase es crear situaciones de juego según temáticas. El primer escenario sería un juego de aventuras con la finalidad de que realicen actividad física. De esta manera, se puede usar juegos de aventura relacionados a una búsqueda del tesoro, desafíos de competencias físicas y misterios por resolver. La historia permite que los estudiantes adquieran un personaje que requiere que tomen decisiones para crear un grupo homogéneo. El docente se encarga de crear

un ambiente relacionado al tema del juego, teniendo en cuenta que no debe facilitar demasiado la actividad para que sus estudiantes se sientan desafiados.

Otra alternativa es la creación de juegos de misterio, deportes, acción, de simulación o de interacción basados en los estudios universitarios de cada alumno. Por ejemplo, se puede crear un juego relacionado a jerarquías en culturas como la romana, los egipcios o los griegos. Otro punto de partida puede ser tomar como ejemplo a los otomanos y sus culturas, en relación a sus conflictos con otras naciones. Los estudiantes de derecho pueden encargarse de la organización de los sistemas de comercio, los estudiantes de arquitectura de la ambientación para crear los diferentes imperios, los estudiantes de comunicación de los aspectos lingüísticos.

Finalmente, el docente puede crear grupos creativos según los intereses en juegos que tienen los estudiantes para que inventen un juego. No necesariamente, se centraría solo en juegos tecnológicos, sino también, en juegos tradicionales. Las temáticas de juego serían mensuales para que los estudiantes tengan tiempo de preparar las actividades según el género que hayan escogido para sus juegos. Por supuesto, se puede hacer uso de plataformas virtuales o recursos tecnológicos para que la actividad sea exitosa. El docente se encargaría de crear los parámetros para la evaluación del éxito de la actividad, así como también, de crear un calendario para realizarlas.

2.2. Técnicas y estrategias para maximizar el rol de los estudiantes

A continuación, se detallan algunas estrategias y técnicas que utilizan los docentes de inglés como lengua extranjera en los cursos de idiomas en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Es posible que no exista una metodología definida ni una filosofía general

del departamento de lenguas, sin embargo, si se notan varias similitudes en ciertas técnicas de enseñanza y recursos que utilizan los docentes para hacer la clase más interactiva.

Una de las primeras herramientas que utilizan los docentes, la cual es bastante recurrente en varios cursos de idiomas, es el uso de la plataforma virtual de KAHOOT. De esta manera, los profesores quieren reforzar los conocimientos de los estudiantes o evaluar el estado en el que se encuentran en su aprendizaje. Por supuesto, esta plataforma tiene las características de lo que se denominan juegos formativos que no buscan entretener a los usuarios. Se utilizan algunos elementos de los juegos para aplicarlos a un contexto educativo, lo cual no sería lo mismo que la gamificación.

Otra estrategia que permite que los estudiantes participen de manera más activa son las presentaciones de diferentes temas culturales. El docente permite que los estudiantes compartan sus conocimientos en clase, lo cual podría aplicarse en una mayor cantidad con diferentes directrices. Los estudiantes realizan presentaciones ligadas a aspectos culturales o basadas en intereses propios en relación a música, personas que admiran, series favoritas. Esta herramienta se podría pulir al basarse en un enfoque basado en la investigación o creación de proyectos.

Algunos docentes prefieren que los estudiantes se involucren en los procesos de evaluación. De esta manera, permiten a los estudiantes mejorar sus notas al identificar errores propios o de otros estudiantes con la finalidad de aprender. Esto conlleva una corriente de pensamiento conductista que premia sus esfuerzos. Por ejemplo, un docente menciona que los estudiantes crean videos basados en temas particulares de la clase, cuando cometen errores obtienen una mala calificación. Sin embargo, los estudiantes

pueden mejorar sus calificaciones al analizar los videos de sus compañeros y encontrar diferentes errores, generando reflexiones conscientes del uso de la lengua.

CAPITULO III

3.1. Metodología

A continuación, se detalla el procedimiento de la investigación partiendo del tipo de estudio y las características del mismo. En esta sección, se aclara cuál es el enfoque del estudio, para lo cual se hace uso de ciertas herramientas que favorecen una recolección de datos tanto de tipo cualitativo como cuantitativo. Así mismo, se discute la metodología que se usa para el análisis de datos. Para finalizar, se especificará el universo o muestra que será participe del estudio que conlleva a un análisis de datos con el objetivo de obtener los resultados pertinentes al estudio.

Es importante mencionar que se trata de una disertación teórica aplicada en el campo de la enseñanza de lenguas, que tiene origen en la fundamentación teórica de lo que es fenómeno de Atlas; así como los roles que adquieren el docente y el estudiante, según el grado en que ocurre este complejo. El presente estudio es de tipo explicativo de situaciones de enseñanza no experimentales, que se llevó a cabo mediante la observación de las clases de inglés, con el fin de obtener una mayor comprensión acerca del fenómeno de estudio. Las observaciones se complementaron con encuestas hechas para los estudiantes con el fin de conocer su punto de vista.

Esta investigación es de carácter sincrónico, debido a que las interacciones observadas durante este estudio se dan en un determinado período de tiempo. De

manera particular, se sitúa al presente trabajo en el primer período de clases de 2020. Esto implica que no es un estudio representativo de períodos previos o posteriores, aunque pueda ser tomado como un punto de referencia. Los datos que se obtuvieron son de carácter cuanti-cualitativo, lo cual permite que los datos sean cuantificables a través de la sistematización de los resultados obtenidos.

En relación a las herramientas, las observaciones fueron no participantes, lo cual significa que la investigadora no participó, en lo posible, de ninguna manera activa durante la interacción de la clase para evitar cualquier tipo de influencia tanto en el docente como en los estudiantes. En este sentido, se trabajó con dos cursos de cada nivel de inglés, en lo posible, que se clasifican en A1, A2, B1 y B2 en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Esta investigación no pretende criticar ninguna metodología, ya que su fin es la descripción de los elementos que favorecen la interacción en la clase.

Las encuestas permitieron adquirir un panorama más amplio al tomar en cuenta la percepción de los estudiantes de inglés en relación a la interacción que se da en la clase y cuán dinámica es la misma. El banco de preguntas para las encuestas consta de 9 preguntas cerradas, entre las cuales se incluyen dos preguntas de opción múltiple. En este sentido, se prefiere este tipo de preguntas para que las respuestas de los estudiantes sean más concisas. Estas preguntas se destinaron a entender cómo perciben los estudiantes a los docentes, así como, la responsabilidad que tienen de su propio aprendizaje.

El universo de este estudio se conformó de estudiantes y docentes del departamento de inglés como lengua extranjera, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Se debe recalcar que el número de docentes que conformaban el

departamento de inglés constituía un total de 37 personas, mientras que la cantidad de estudiantes matriculados era de 414 personas durante el primer período de idiomas de 2020 iniciado en marzo. El universo de este estudio se definió por medio de una selección al azar en los diferentes niveles que constituyen la clasificación A1, A2, B1 y B2 para evitar cualquier tipo de sesgo en el proceso de la investigación.

Cabe recalcar que los datos que se obtuvieron no poseen validez externa, ya que no son representativos de toda la comunidad educativa, en relación a los cursos de inglés. El consentimiento de los docentes y estudiantes fue necesario para realizar este estudio. Así mismo, el estudio considera a docentes y estudiantes como fuentes primarias de información a través de las herramientas de las cuáles se hará uso durante la investigación. Finalmente, los datos provistos por los docentes durante las observaciones se tomaron en cuenta en la sección de estrategias para maximizar el rol de los estudiantes como parte de la propuesta de este estudio.

CAPITULO IV

4.1 Análisis e interpretación de datos

A continuación, se analiza los resultados de las observaciones de clase. Los datos se sistematizaron de manera cualitativa y descriptiva. El análisis y las preguntas de la encuesta se realizaron por medio de la plataforma virtual SurveyMonkey con el fin de facilitar la participación de los estudiantes al usar herramientas virtuales. De esta manera, se detallan las características de la instrucción de los docentes durante las clases de idiomas. Más adelante, se da una apreciación por medio de gráficos de la perspectiva de los estudiantes con respecto a aspectos específicos del curso de idiomas.

Es importante mencionar que en comparación con sondeos previos, existe una diferencia entre el número de docentes que participaron en el estudio. En 2019, el número de docentes era de 40 personas, mientras que, se redujo a 37 personas durante el primer ciclo en 2020. Así mismo, el número de estudiantes redujo significativamente de 2170 personas a 414 personas. El presente estudio tomó en cuenta a 19 docentes para su realización y 100 estudiantes. Los docentes corresponden a un 50% del total del universo de estudio, mientras que, los estudiantes corresponden, en lo posible, al 25% del total del universo de estudio.

Los cambios que se dan del 2019 al 2020 en relación a la muestra de estudio surgen como consecuencia de la educación virtual en la plataforma de Zoom. Esta alternativa de educación se utiliza debido a la pandemia de COVID-19 originada en el mes de marzo, lo cual exige que las instituciones educativas, por decreto del presidente Lenin Moreno, continúen con sus actividades por medio del uso de recursos tecnológicos. Por este motivo, no se logra realizar observaciones de dos cursos diferentes en todos los niveles de cursos de inglés.

4.1.1. Observaciones de clase

Para comenzar, es importante mencionar que los aspectos que reflejan un complejo de Atlas dentro del campo de la enseñanza de idiomas están relacionados al tiempo de habla del docente, los tipos de interacción que se dan en los cursos de idiomas y los recursos que se utilizan. Es posible que los docentes hayan modificado sus maneras de enseñar debido a la enseñanza virtual que tiende a dificultar la interacción social en grupos pequeños o parejas. Sin embargo, los profesores no necesariamente cambian sus prácticas radicalmente al hacer uso de plataformas virtuales como Zoom.

El uso del libro de idiomas como único recurso es uno de los escenarios más recurrentes para que ocurra el complejo de Atlas. Por supuesto, es importante dar un valor correcto al uso de estas herramientas para que los estudiantes y docentes sientan que su inversión es necesaria. No obstante, se puede buscar maneras de usar los mismos temas del libro para enseñarlos por medio de diferentes herramientas. De esta manera, el docente también se encuentra en la libertad de adaptar ciertas actividades a un contexto más adecuado para los estudiantes.

Otro aspecto que demuestra la existencia de un complejo de Atlas es la predominancia del uso de métodos tradicionales, aunque se busque adaptar estos a un contexto más interactivo como mencionan los libros. En consecuencia, los profesores utilizan un enfoque de enseñanza gramatical interactivo con algunos elementos que podrían considerarse comunicativos. La gramática es un elemento esencial que no se puede excluir en ningún método de enseñanza, sin embargo, la diferencia yace en el rol que se le da al estudiante para que su participación sea más significativa y activa.

Los resultados muestran que de los 19 docentes que fueron parte del estudio, solo 5 docentes no presentaron un complejo de Atlas. Esto quiere decir que como se puede ver en el gráfico anterior, existe un 74% de estudiantes con complejo de Atlas. Los aspectos que predominaron más en relación a las manifestaciones de este fenómeno fueron el uso del libro como único recurso y la falta de interacción en grupos pequeños y parejas. El tiempo de habla solo fue evidente en un caso en particular, aunque fue moderado. A continuación, se detallan los resultados según los diferentes niveles de inglés que se observaron durante la presente investigación



Gráfico 1. Manifestación de Complejo de Atlas

Fuente: Alejandra Córdova

Estos resultados no demuestran necesariamente que los casos de complejo de Atlas se den de manera alarmante. Por esto, se propone que exista una gradación en futuros estudios con respecto al tema, lo cual permitiría definir cada caso como ligero, moderado y grave. Dicho esto, cabe recalcar que muchos de los docentes que presentan manifestaciones mínimas de complejo de Atlas, evidencian una falta de interacción en grupos pequeños o parejas o el uso recurrente del libro como único recurso. Esto quiere decir que los cambios que se necesitan hacer son mínimos, además, la situación en la que se da el estudio no permite que se realicen varias observaciones en los cursos.

Nivel A1.1. Cursos de inglés

Se observaron dos cursos en este nivel, el primero en modalidad regular y el segundo en modalidad intensiva. Se presenta un claro contraste con características que demuestran un complejo de Atlas en el docente A, mientras que, el docente B no presenta características de un complejo de Atlas.

El docente A que dicta el curso de inglés en modalidad regular no demostró características de un complejo de Atlas por el tiempo de habla. Sin embargo, la falta de interacción en grupos pequeños y parejas es evidente, ya que se limita la interacción a docente-estudiantes, demostrando la existencia de un complejo de Atlas en un grado mínimo. Así mismo, el uso constante del libro en la lección sin hacer uso de otros recursos, demuestra un complejo de Atlas leve. No obstante, los estudiantes participan activamente al ser llamados por el docente.

El docente A demuestra que hace uso de un enfoque gramatical interactivo al generar conversaciones con los estudiantes según las directrices del libro. Se dice que el grado de complejo de Atlas es leve gracias al hecho de que cumple varias funciones dentro de la clase como controlador, organizador, fuente de recursos y asesor. Otro aspecto que cabe recalcar es que el docente también posee un estilo de enseñanza más apegado a los profesores de tipo solícito o paternalista. En consecuencia, las actividades resultan más rutinarias brindando un control total al docente, mientras que, no se presentan oportunidades para reflexionar acerca del uso de la lengua.

El docente B que enseña inglés en un curso de modalidad intensiva no demostró tener complejo de Atlas en relación a su tiempo de habla, las interacciones que se dan en clase y el uso del libro. Esto se debe a que hace uso de otros recursos distintos a los del libro para expandir los conocimientos de los estudiantes, mientras que, promueve el trabajo en grupos pequeños para la resolución y discusión de algunas actividades. Así mismo, usa el libro pero en un grado moderado para que se pueden realizar más actividades.

El docente B demuestra que también hace uso de un enfoque basado en la enseñanza explícita de la gramática. Se dice que el grado de complejo de Atlas es leve

gracias al hecho de que cumple varias funciones dentro de la clase como organizador, fuente de recursos y asesor. Otro aspecto que cabe recalcar es que el docente también posee un estilo de enseñanza más apegado a los profesores de tipo ponderado. Esto quiere decir que se busca que las actividades sean más activas, mientras que, se mantiene un equilibrio entre disciplinar a los estudiantes y darles libertad para que puedan aprender.

Nivel A1.2. Cursos de inglés

Los cursos de este nivel que se observaron pertenecían a una modalidad regular y otra modalidad intensiva. En este caso en particular, ambos docentes A y B presentan un complejo de Atlas, mientras que, se diferencian por la clasificación de tipo de docente según las personalidades.

El profesor A dicta cursos de inglés en modalidad regular que demuestran un complejo de Atlas moderado en relación a la interacción que se limita a docente-estudiantes. El tiempo del curso permitiría que se realicen actividades en parejas o grupos pequeños. Así mismo, se hace uso de otros recursos que permiten expandir los temas del libro, aunque, siempre se regresa al libro como única herramienta de aprendizaje. El tiempo de habla del docente no es un inconveniente, ya que busca que los estudiantes también participen en la clase e interviene en momentos apropiados.

Por otro lado, se habla de un complejo de Atlas moderado debido a que el docente tiene roles variados dentro de la clase como organizador, fuente de recursos y asesor. Otro aspecto que cabe recalcar es que el docente también posee un estilo de enseñanza más apegado a los profesores de tipo ponderado. De manera que, las actividades pueden ser un poco más interactivas con el fin de equilibrar la libertad de aprendizaje de los estudiantes y la disciplina que necesitan.

El profesor B también posee complejo de Atlas a un nivel moderado por la limitación en la interacción, ya que se usa un modelo dual restringido a la socialización docente-estudiantes. Se podrían incluir más actividades que faciliten la interacción entre estudiantes en grupos pequeños o parejas. De la misma manera, propone ciertas actividades centradas en la gramática que no lo hacen dependiente del uso del libro. Un aspecto que tampoco demuestra complejo de Atlas es el tiempo de habla del docente que es el adecuado.

El estilo que predomina de enseñanza en este docente es paternalista, lo cual puede que genere rutinas en las clases de idiomas. El profesor prefiere estar en control de la mayoría de situaciones que toman lugar durante la clase. Así mismo, los estudiantes no reflexionan mucho acerca del uso de la lengua. En consecuencia, los roles que adopta durante la clase son los de controlador, organizador y fuente de recursos. Se podría fomentar más el trabajo en parejas y grupos pequeños para que el docente tenga un rol más variado y activo en la clase. Así mismo, los estudiantes podrían beneficiarse más con otras maneras de aprender la gramática.

Nivel A2.1. Cursos de inglés

En este caso, se tuvo la oportunidad de observar dos cursos de modalidad regular y dos cursos de modalidad intensiva. Los cursos de modalidad regular si demostraron un complejo de Atlas por aspectos relacionados a la interacción y el uso de ciertos materiales de enseñanza. Al contrario, los cursos intensivos que equivalían a una duración de 2 horas no demostraron tener un complejo de Atlas.

El profesor A participa en los momentos adecuados sin extender demasiado su tiempo de habla para permitir participar a los estudiantes. El complejo de Atlas ocurre a nivel de la interacción que se da solamente en modalidad docente-estudiantes, lo cual

podría cambiar para que la clase sea más participativa. De igual manera, el único recurso que se utiliza durante la lección es el libro, por lo cual, también se manifiesta otra característica de este fenómeno. El grado en el que ocurre es moderado, pero la disolución del complejo de Atlas podría mejorar la interacción del curso.

El profesor A cumple funciones más variadas, lo que reduce el complejo de Atlas hasta cierto punto. De esta manera, el docente es organizador, promotor y fuente de recursos. El estilo de enseñanza que posee este docentes es de tipo ponderado, lo cual le permite tener un equilibrio entre la libertad y las restricciones que tienen los estudiantes. Aunque los aspectos de actividades rutinarias se apegan más a un estilo solícito o paternalista de enseñanza. Por supuesto, es posible que la educación virtual cree esta falsa concepción de que la interacción deba limitarse a docente-estudiantes, lo cual debería cambiar para crear mejores ambientes de aprendizaje.

El docente B habla en la cantidad adecuada y los momentos más apropiados para que los estudiantes también participen en la clase. El complejo de Atlas se da más a nivel de la interacción que se limita a docente-estudiante. El uso de materiales si es variado, por lo cual, no tiene un complejo de Atlas en relación a este aspecto. Se hace uso de ejercicios, aplicaciones y materiales diferentes a los del libro. Por supuesto, los materiales que usa se apegan más a un estilo de enseñanza gramatical interactivo.

El docente B no posee un grado de complejo de Atlas muy elevado debido a que su rol no es estático en el proceso de enseñanza porque adquiere funciones de organizador, promotor y fuente de recursos. Así mismo, los estudiantes también son un recurso en la clase al permitir que hablen de temas relacionados a sí mismos con libertad. Se promueven actividades que si permiten la expresión de los estudiantes, aunque se podrían incluir más interacciones en grupos pequeños o parejas.

En el caso particular del profesor C, se dificulta definir si existe un complejo de Atlas debido a que la clase consta de dos estudiantes. No obstante, el docente si crea espacios para que los estudiantes interactúen en parejas y en conjunto con él. La enseñanza se da por medio de la interacción y la conversación, lo cual mantiene a los estudiantes más activos. Otro factor que también demuestra una ausencia de complejo de Atlas es que los recursos son realizados por el docente, lo cual da una mayor libertad de aprendizaje y permite expandir los conocimientos de los estudiantes.

El profesor C tiene un rol bastante variado al cumplir diferentes funciones en la clase como organizador, fuente de recursos, promotor y participe. El número de estudiantes también requiere que el estudiante sea parte de la interacción activamente para que el diálogo fluya de manera natural. Además, tiene un estilo de enseñanza nato que demuestra un interés genuino en el desarrollo integral de sus estudiantes, mientras que, también busca saber de sus intereses y crear un ambiente de aprendizaje más activo que favorezca la comunicación.

El docente D no tiene complejo de Atlas en relación a su tiempo de habla, la interacción y el uso excesivo del libro. Esto se debe a que busca utilizar diferentes recursos que no se enfoquen solamente en el uso del libro. Se utilizan exposiciones y aplicaciones que permitan al estudiante tener un rol más activo dentro de la clase. De esta manera, los estudiantes también trabajan como un recurso dentro del ambiente de aprendizaje. Existe la posibilidad de que exista un complejo de Atlas mínimo a nivel de la interacción por la falta de interacción entre grupos o parejas. Esto podría deberse a la temática de la clase, por lo cual, es difícil definirlo como en otros casos.

El docente D también adquiere funciones variadas al adquirir diferentes roles durante la dinámica de la clase como son las de organizador, asesor, fuente de recursos

y promotor. Así mismo, el profesor presenta características de un docente ponderado que permite tener un equilibrio entre la libertad de aprendizaje que da a sus estudiantes, mientras que, intenta mantener la disciplina. Así mismo, busca que las actividades sean más activas para evitar las rutinas con el fin de que la participación de los estudiantes sea más frecuente que la del docente.

Nivel A2.2. Cursos de inglés

En este nivel de los cursos de inglés hubo la posibilidad de observar dos cursos de modalidad regular y dos cursos en modalidad intensiva. Un docente dentro de la modalidad regular no tiene complejo de Atlas, mientras que, los otros tres docentes si muestran poseer ciertas características de este fenómeno por diferentes motivos.

El docente A no muestra signos de tener un complejo de Atlas en relación a la interacción debido a que si busca crear diferentes espacios que fomenten la participación interactiva. Así mismo, su tiempo de habla es el adecuado para realizar correcciones y aportar a la clase. Se hace uso de otros recursos e incluso de los estudiantes como un recurso con el fin de que el libro no sea el único medio de aprendizaje. Las actividades propuestas para que los estudiantes participen son más variadas, resultando en ciertas características de actividades comunicativas.

El docente A también adquiere diferentes roles dentro de la clase para favorecer una dinámica más activa como lo son las funciones de organizador, promotor, participe y fuente de recursos. El docente presenta características de un docente nato que toma en cuenta las preferencias de los estudiantes al igual que sus necesidades. Así mismo, las clases son más activas procurando tomar en cuenta a los estudiantes como un recurso con el fin de facilitar también la interacción en grupos pequeños y parejas.

El profesor B si presenta un complejo de Atlas en relación a la interacción que se limita a docente-estudiante. Así mismo, el uso de libro como único recurso de aprendizaje es algo recurrente aunque si se usa otro recurso con el fin de recordar una lección anterior de vocabulario. Los estudiantes si tienen una buena relación con el docente. Es posible que otro factor que también afecte el área de acción del docente este ligada a la educación virtual, debido a que el docente si tenía algunas dificultades. Sin embargo, siempre encontraba maneras de solucionar estos problemas.

El grado en el que se da el complejo de Atlas es moderado debido a que si se adquieren otros roles como controlador, organizador y fuente de recursos. Se puede decir que es un poco más controlado porque los estudiantes no realizan muchas actividades dentro de la clase para adquirir un rol de fuente de recursos. En consecuencia, el estilo de enseñanza del docente es más paternalista o solícito ya que se prefiere estar en control para que las actividades se apeguen a la rutina de enseñanza. Es posible que por las dificultades de conexión también las iniciativas del docente se puedan ver frustradas.

El profesor C no posee complejo de Atlas con respecto al tiempo de habla, ni por la falta de interacción en grupos pequeños o parejas. El uso del libro es moderado, podría decirse que posee ligeramente un complejo de Atlas por el enfoque que tiende a ser más gramatical interactivo. Esto ocasiona que siempre se regrese a la centralidad que posee el docente dentro del proceso educativo, El docente podría tomar en cuenta los intereses de los estudiantes para hacer más interactiva la clase.

Los roles que cumple el docente también son otros indicadores de que tiene complejo de Atlas debido a que tiene un rol de controlador, organizador y fuente de recursos. De esta manera, aunque si se incluyen actividades para trabajos en parejas se

tiende a controlar varios aspectos. El estilo de enseñanza del docente se apega más al de un docente ponderado porque si se busca que los estudiantes tengan cierta libertad durante ciertas actividades, mientras que, el docente se encarga de mantener la disciplina al monitorear las acciones de los estudiantes.

El docente D posee un complejo de Atlas en relación al tiempo de habla debido a que su tiempo de espera para que los estudiantes respondan es corto. En ocasiones, también existe una tendencia a responder sus propias preguntas. Sin embargo, no es un grado alto de complejo de Atlas, ya que se interrumpe al incluir actividades que permiten participar a los estudiantes. El docente también tiene un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje de gramática explícita. Es un enfoque de enseñanza gramatical interactivo, que también permite al docente realizar diferentes actividades dentro de la clase al hacer el uso de ciertas plataformas educativas.

Otro aspecto que también demuestra un complejo de Atlas es la falta de interacción en grupos pequeños o parejas, al igual que, situaciones en que los estudiantes se responsabilicen de alguna actividad. De esta manera, los roles que cumple el profesor dentro de la clase son los de organizador, controlador y fuente de recursos. Si se usan algunos recursos variados, aunque el docente todavía presenta características de una enseñanza más apegada a un estilo paternalista. Se prefiere que las actividades se apeguen a las actividades rutinarias de aprendizaje.

Nivel B1.1. Cursos de inglés

En este nivel de los cursos de inglés solo se observaron dos cursos en modalidad intensiva. Se evidencia un complejo de Atlas en ambos docentes aunque en diferentes grados. No presentan manifestaciones de este fenómeno a nivel de su tiempo de intervención durante la clase.

El docente A posee complejo de Atlas con respecto al tipo de interacción que se limita a docente- estudiante. Se podrían incluir más actividades de interacción en grupos o parejas. Se evidencia también este fenómeno en un grado mínimo en el uso recurrente del libro, aunque se ve limitado debido a que si se hace uso de otros recursos. El docente no posee un complejo de Atlas en relación a su tiempo de habla, ya que participa durante momentos adecuados.

El docente A cumple roles de organizador, asesor y fuente de recursos en la clase. Su estilo de enseñanza se apega al de un docente ponderado, ya que busca encontrar un equilibrio entre la libertad que da a los estudiantes y la disciplina que se mantiene para el funcionamiento de la clase. Los estudiantes si participan durante la clase, aunque no controlan la ocurrencia de ninguna actividad durante la clase.

El profesor B tiene un complejo de Atlas mínimo por la falta de interacción en parejas o grupos pequeños durante la clase. Esto se debe a que la interacción se centralizada más en el diálogo entre el docente y los estudiantes. El docente no presenta un complejo de Atlas en relación a su tiempo de habla ni en relación al uso del libro, Se busca que los estudiantes también estén motivados a aprender inglés fuera de la clase al usar diferentes recursos de aprendizaje.

El profesor B cumple los roles de organizador, fuente de recursos, asesor y promotor. Esto permite que el complejo de Atlas se disminuya al adquirir funciones más dinámicas para que los estudiantes tengan una participación más activa. El estilo de enseñanza del docente se apega más al de un docente ponderado que si espera que sus estudiantes estén más activos en la clase, mientras que, equilibra la libertad y la disciplina que hay durante la clase.

Nivel B1.2. Cursos de inglés

Se observaron tres cursos diferentes en este nivel de los cuales uno era de modalidad intensiva. Los docentes de este nivel también demuestran un complejo de Atlas en relación a diferentes aspectos.

El docente A presenta un complejo de Atlas mínimo por el tiempo de habla. Otros aspectos que demuestran la ocurrencia de este fenómeno son la falta de interacción en grupos pequeños y parejas. La interacción ocurre solo en la modalidad de docente-estudiantes. El enfoque principal de la clase es la gramática que se fundamenta en aprender a través del uso constante del libro. No se hace uso de otros recursos además del libro. Sin embargo, los estudiantes si participan al responder a las preguntas del docente.

El docente A cumple roles de controlador y fuente de recursos en la clase, lo cual también demuestra hasta cierto punto un complejo de Atlas. Su estilo de enseñanza es más paternalista debido a que no se responsabiliza a los estudiantes de las actividades en la clase. Este estilo también favorece el uso de actividades rutinarias. Así mismo, es el docente el que se encuentra en control total de lo que ocurre en la clase de ser posible. Se puede decir que el grado de complejo de Atlas si es más alto que en otros casos.

El profesor B no tiene un complejo de Atlas por el tiempo de habla. Se presentan manifestaciones de este fenómeno por la falta de interacción en grupos o parejas. Esto quiere decir que la interacción se limita a docente-estudiantes durante las clases de idiomas. El uso del libro es moderado debido a que si se buscan otros recursos de enseñanza. El enfoque que se usa en esta clase es gramatical interactivo con el fin de que los estudiantes aprendan las reglas gramaticales explícitamente.

Los roles que tiene el profesor B son los de controlador, organizador y fuente de recursos. Además, se hace uso de técnicas conductistas para promover la participación

activa de los docentes. El estilo de enseñanza del docente se adapta más a un profesor solícito o docente que se encuentra en control, mientras que, se promueven las actividades rutinarias de aprendizaje. Los estudiantes no poseen la responsabilidad de dirigir ninguna actividad en la clase.

El docente C que enseña el curso de inglés en una modalidad intensiva hace uso de recursos diferentes que permiten a los estudiantes tener un rol más activo en la clase. Se podrían incluir más actividades en pareja o en grupos pequeños, esto no se evidenció en la clase. En este aspecto, la interacción se da en modalidad de docente-estudiantes generando un complejo de Atlas. Los estudiantes se encuentran en la libertad de participar y colaborar con la resolución de actividades del libro. Este docente tampoco posee complejo de Atlas en relación al tiempo de habla que tiene durante la sesión.

El docente C cumple con las funciones de organizador, fuente de recursos, y asesor. Esto ayuda a que el complejo de Atlas se de en un grado mínimo, ya que no busca tener el rol de controlador dentro de la clase. El estilo de enseñanza de este profesor se adapta al de un docente ponderado que busca mantener un equilibrio entre la participación con libertad de los estudiantes y ciertas actitudes que denotan que los aprendientes también son disciplinados por el docente. Se podrían variar los recursos para que el uso del libro no sea tan recurrente, ya que genera un complejo de Atlas mínimo.

Nivel B1.3. Cursos de inglés

En este nivel de los cursos de inglés se realizaron observaciones en los cursos de dos profesores en las modalidades regular e intensiva. Ambos docentes en este nivel poseen un complejo de Atlas en diferentes grados y por diferentes aspectos.

El profesor A tiene un complejo de Atlas por la falta de interacción en grupos pequeños y parejas. El tiempo de habla no presenta manifestaciones de complejo de Atlas porque participa en la clase en momentos adecuados. Otro aspecto que si muestra la ocurrencia de este fenómeno es el uso del libro como único recurso de aprendizaje. Se podría hacer uso de otros recursos durante la lección para favorecer un aprendizaje más activo. Es posible que por la modalidad de educación virtual no se promuevan los trabajos en grupos pequeños o parejas.

El profesor A tiene roles de controlador y fuente de recursos que son otro aspecto que si demuestra un complejo de Atlas en un nivel moderado. El estilo de enseñanza de este docente se apega a un modo de enseñar más paternalista o solitario que prefiere estar en control de casi todos los aspectos de la clase. De esta manera, se espera que el docente tenga un papel más centralizado durante el proceso de aprendizaje, No obstante, se busca crear situaciones interactivas que se enfocan en el aprendizaje explícito de la gramática de la lengua. Esto reduce el complejo de Atlas en un grado mínimo.

El docente B tiene algunos problemas de conexión que interrumpen la clase en repetidas ocasiones. Sin embargo, no muestra un complejo de Atlas en relación a su tiempo de habla. Así mismo, hace uso de otros recursos además del libro para continuar con diferentes lecciones. Un aspecto que si presenta manifestaciones de este fenómeno es la interacción que se limita a docente-estudiante, ya que no se evidencian actividades que creen espacios para la interacción entre parejas o grupos pequeños.

Los roles que cumple el docente B son un poco más variados al ser organizador, fuente de recursos y asesor. Esto reduce un poco el complejo de Atlas que tiene por la falta de interacción en grupos o parejas. Así mismo, se puede decir que su estilo de

enseñanza es ponderado debido a que si busca dar libertad a los estudiantes para expresarse, mientras que, se mantiene una disciplina que facilita la dinámica de trabajo. Las actividades en este caso podrían resultar menos rutinarias. Si se busca dar un rol más activo a los estudiantes al usar ciertas herramientas como plataformas de juegos educativos.

Nivel B1.4. Cursos de inglés

Los cursos de este nivel de inglés que se observaron fueron tres en total, de los cuales dos eran cursos de modalidad intensiva y un curso de modalidad regular. Los tres docentes presentan un complejo de Atlas en diferentes grados por varias razones.

El docente A no posee complejo de Atlas con respecto a su tiempo de participación en la clase. De igual manera, si se hace uso del libro en una cantidad moderada porque se usan otros recursos que se basan en la enseñanza de la gramática de manera interactiva. Un aspecto que si demuestra la ocurrencia de este fenómeno es la falta de interacción en grupos pequeños o parejas centrando la modalidad de comunicación en docente-estudiantes. Además, se hace uso de técnicas conductistas para que los estudiantes participen de manera más activa.

Las funciones que presente el docente A son de controlador, organizador y fuente de recursos. La primera se evidencia en el hecho de que no hay actividades que responsabilicen a los estudiantes, lo cual genera que el docente adquiera un control total de lo que ocurre durante la lección. De esta manera, el docente tiene un estilo de enseñanza más apegado a un estilo paternalista que respeta las rutinas de aprendizaje, mientras que, los estudiantes participan según las directrices del docente. Esto también se hace evidente en la enseñanza de la gramática de manera explícita.

El profesor B que dicta clases en un curso de modalidad intensiva tiene interés en conocer los gustos de los estudiantes. No se evidencian manifestaciones de complejo de Atlas al nivel del tiempo de habla del docente. Los aspectos que si muestran rasgos de este fenómeno son el uso del libro como único recurso. De igual manera, la interacción se limita a un modelo dual de docente-estudiantes, debido a que no se promueve el trabajo en grupos pequeños o parejas durante la lección.

Los roles que cumple el profesor B son de organizador, fuente de recursos y asesor con el fin de ayudar a los estudiantes a aprender. El estilo de enseñanza es de tipo ponderado, lo cual significa que si se da libertad a los estudiantes de expresarse con pautas preestablecidas para mantener la disciplina. Se evidencia también ciertos rasgos de un estilo de enseñanza solícito o paternalista por la creación de rutinas establecidas de aprendizaje. De manera particular, el uso del libro para estudiar diferentes aspectos de la lengua.

El docente C presenta un complejo de Atlas en un grado mínimo, debido a que si se busca que los estudiantes interactúen en grupos pequeños o parejas a través del uso de una plataforma virtual. Un aspecto que demuestra un complejo de Atlas es el uso del libro que si es bastante recurrente. El tiempo de habla no presenta ninguna manifestación de este fenómeno porque el docente si permite interactuar a los estudiantes y limita su participación a realizar acotaciones relevantes durante la clase.

Otro aspecto que permite evidenciar que el docente C tiene un complejo de Atlas a un nivel moderado se relaciona a los roles que cumple durante la lección. Sus funciones son de organizador, fuente de recursos y asesor. De esta manera, al no tener una función de controlador se libera de la responsabilidad de estar en constante control de todo lo que sucede en la clase. El estilo de enseñanza de este docente es más

ponderado, ya que se espera que los estudiantes tengan la libertad necesaria para participar en la clase y responsabilizarse un poco más de su aprendizaje. Sin embargo, si se busca mantener la disciplina al monitorear las actividades que se realizan en grupos pequeños o parejas.

Nivel B2.1. Cursos de inglés

El nivel de inglés que se observó era de modalidad intensiva. El docente no presentó ninguna manifestación de tener un complejo de Atlas a nivel de la interacción, del tiempo de habla y del uso de recursos. Esto se debe a que el docente si crea oportunidades para que los estudiantes interactúen constantemente. El tipo de curso también dificulta un poco el trabajo en equipo por el número de estudiantes, aunque es posible hacerlo en parejas. Se hace uso de recursos más variados durante la lección hasta el punto de que no se hace uso del libro durante la lección.

El docente también menciona que hace uso de técnicas conductistas para involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación. Se puede decir que los roles que ocupa el docente en la lección son de organizador, fuente de recursos, asesor y promotor. El estilo de enseñanza del docente es ponderado debido a que busca que los estudiantes se expresen con libertad en un ambiente que denota una organización previa que permite mantener el orden. Se presentan algunos rasgos del estilo de enseñanza nato al interesarse también en los estudiantes en relación a sus preferencias y también a la interacción que se busca que sea lo más activa posible.

Nivel B2.2. Cursos de inglés

En este nivel de los cursos de inglés, se observaron dos cursos en modalidad de enseñanza intensiva. Los docentes muestran ciertos rasgos que permiten evidenciar un complejo de Atlas en diferentes grados.

El docente A no presenta un complejo de Atlas a un nivel alto, aunque si se podrían implementar más trabajos en pareja o en grupos. Esta es una manifestación de este fenómeno en este ambiente de enseñanza. Los estudiantes si son un recurso de aprendizaje durante la clase, mientras que, se hace uso del libro de manera moderada. Otro aspecto que no evidencia manifestaciones de este fenómeno es el tiempo de habla que tiene el docente, ya que es el adecuado para aportar a la clase.

Las funciones que cumple el docente A son las de organizador, fuente de recursos, asesor y promotor. En este sentido, no adquiere un rol de controlador dando más libertad a los estudiantes de participar. El estilo de enseñanza de este docente es ponderado cuando busca crear un espacio que facilite la expresión de los estudiantes mientras que también se mantiene la disciplina. Los espacios que se crean para que los aprendientes expresen sus ideas si tienen un buen efecto al permitir que se expresen con libertad en relación a su manera de pensar mientras que hacen uso de la lengua activamente.

El profesor B no posee un complejo de Atlas en relación al tiempo de habla debido a que participa en la clase cuando es necesario. El docente hace uso de otros recursos además de libro, aunque el uso de este material si sea recurrente. Se evidenció un complejo de Atlas por la falta de interacción en parejas o grupos pequeños durante la lección. Los recursos que se utilizan se apegan a un estilo de enseñanza basado en la gramática con espacios para interactuar.

El docente B cumple la función de organizador, fuente de recursos, asesor y promotor. Esto reduce el complejo de Atlas cuando no busca tener el control de todo lo que sucede en la clase. El estilo de enseñanza que posee el docente también hace que el complejo de Atlas no se de en un grado alto ya que es un profesor ponderado. Este tipo de docentes permiten participar más a los estudiantes con reglas preestablecidas para un funcionamiento óptimo de la clase.

4.1.2. Encuestas a estudiantes

La encuesta realizada por los estudiantes en relación a los cursos de idiomas se conformó de nueve preguntas cerradas. Cabe recalcar que de un total de 184 respuestas de los estudiantes, se toman en cuenta 100 respuestas para el presente análisis de datos. De esta manera, se analizan los datos informativos de los participantes para continuar con el estudio de las respuestas que se obtuvieron a las preguntas de contenido.

Género de los participantes

A continuación, se puede evidenciar que la muestra de 100 participantes consta de un 65% de personas de género femenino, un 34% de individuos de género masculino y un 1% de personas de género indefinido. Por supuesto, los propósitos del estudio no se ven afectados por la predominancia de mujeres que forman parte del estudio en relación a la cantidad de hombres.

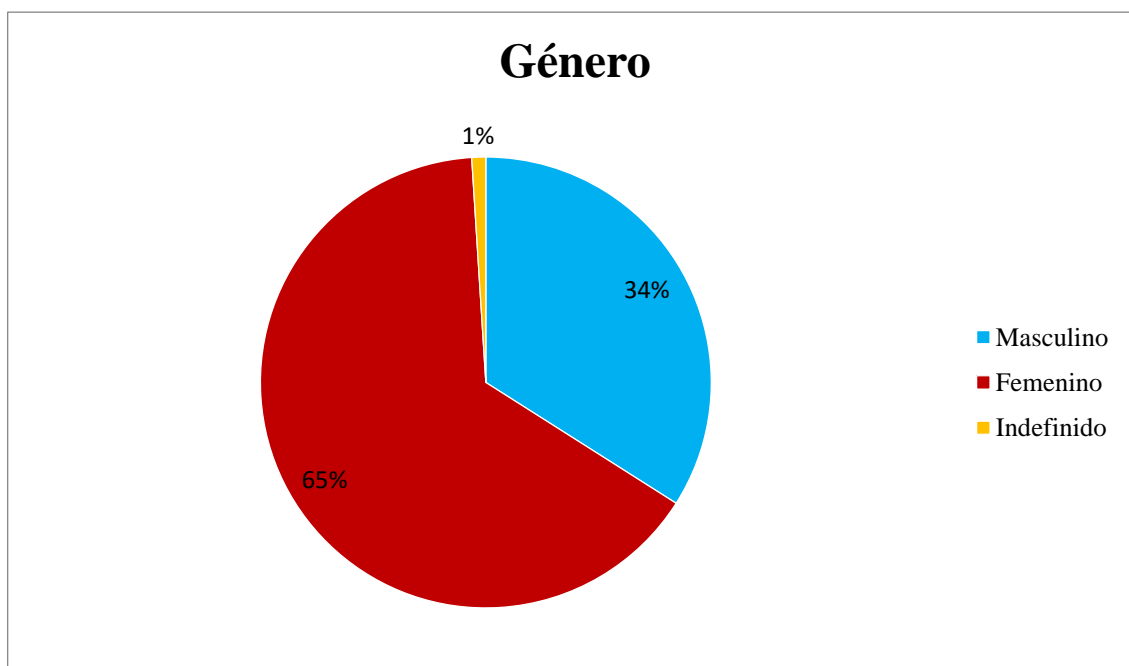


Gráfico 2. Género de participantes de la encuesta.

Fuente: Alejandra Córdova

No obstante, es posible que algunos autores, consideren que las expectativas de aprendizaje varían según el género de los estudiantes. Esto se debe a que existen diferencias de género evidentes en el discurso de las personas, de manera específica, se considera que los hombres y las mujeres se comunican de maneras diferentes. Las implicaciones de diferencias en el uso de la lengua para comunicarse podrían considerarse como una posibilidad de un trato diferenciado para hombres y mujeres. (Mahmud, 2010)

Lakoff (1975) menciona que hay rasgos particulares en el uso de la lengua que caracterizan el discurso del género femenino. Las mujeres hacen un uso frecuente de preguntas cortas o coletillas, entonaciones interrogativas, intensificadores, adjetivos vacíos de significado (lindo, adorable), y la gramática tiene un registro formal de la lengua que tiende a la corrección excesiva. Por supuesto, estas afirmaciones tienen un trasfondo generacional que data de los años setenta u ochenta, cuando existían fuertes expectativas de los roles de las

mujeres en la sociedad. La enseñanza de una lengua no está influenciada por ideologías de género, ya que los usuarios tienen libertad de expresión según el contexto.

Edad de los participantes

La edad de los participantes oscila de los 18 años hasta los 45 años, lo cual se puede observar en el siguiente gráfico. Sin embargo, la mayoría de participantes se encuentran en el rango de los 18 años a los 25 años, lo cual es un factor importante al decidir varios aspectos del curso de idiomas como las metodologías, las estrategias de aprendizaje, los materiales, los contenidos y las dinámicas de trabajo. Por otro lado, las metodologías que buscan satisfacer las necesidades individuales en conjunto con las grupales, van a requerir que el docente se adapte a los intereses de los estudiantes, los cuales pueden variar según las generaciones a las que pertenece cada uno.

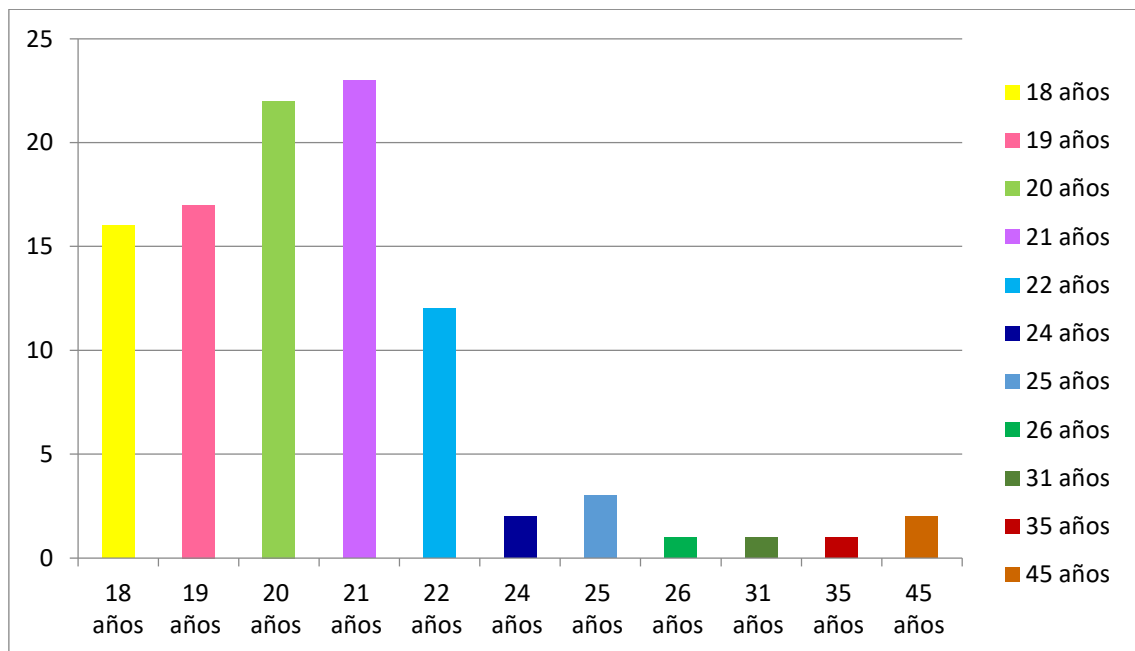


Gráfico 3. Edad de participantes de la encuesta

Fuente: Alejandra Córdova

La edad de los participantes también podría ser un factor clave al determinar si la aplicación de una metodología o enfoque resultan apropiadas para obtener un aprendizaje

significativo. El docente puede distinguir el uso de diferentes recursos tecnológicos y no tecnológicos para crear conexiones con sus estudiantes, la lengua y el ambiente de aprendizaje. De esta manera, se puede utilizar como referentes las tendencias actuales para usar ciertos elementos en contextos libres de tecnología. Los aprendientes también necesitan desconectarse de los recursos tecnológicos para tener un desarrollo más integral, aunque, el uso de los mismos en la medida adecuada puede resultar en grandes beneficios.

Modalidad de los cursos de inglés de los estudiantes

El número de participantes que pertenecen a cursos intensivos es ligeramente mayor al número de estudiantes en cursos regulares. El total de estudiantes que se inscribieron en cursos intensivos de inglés fue de 264, mientras que, el total de estudiantes inscritos en cursos regulares de inglés fue de 150. En consecuencia, se espera que el número de participantes de cursos intensivos sea ligeramente mayor al número de participantes de cursos regulares.

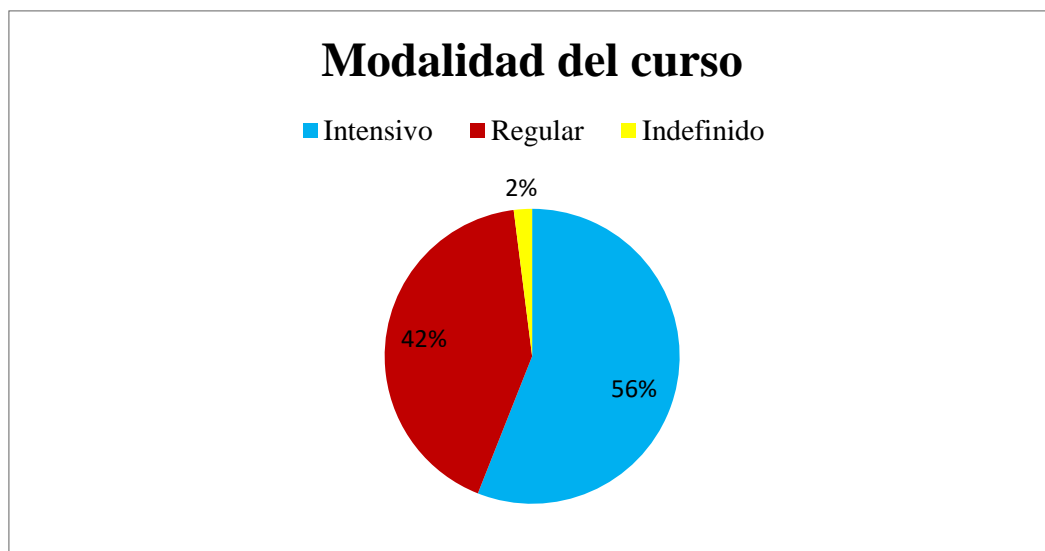


Gráfico 4. Modalidad de los cursos de idiomas

Fuente: Alejandra Córdova

Niveles de los cursos de inglés de los estudiantes

Los niveles de los cursos que participaron en la encuesta son variados en lo posible, aunque, como evidencia el gráfico. Existe un mayor número de respuestas de los niveles A.1.2. regular, A.2.2. intensivo, y B.1.2. intensivo. Esto quiere decir que las respuestas que se obtuvieron en las encuestas muestran un punto de vista más centrado en los niveles iniciales de los cursos de inglés. En un escenario ideal, las respuestas de los estudiantes se evidenciarían en un número parejo, no obstante, la situación de la pandemia también ocasiono que exista una reducción significativa en el número de estudiantes como se mencionó de manera previa.

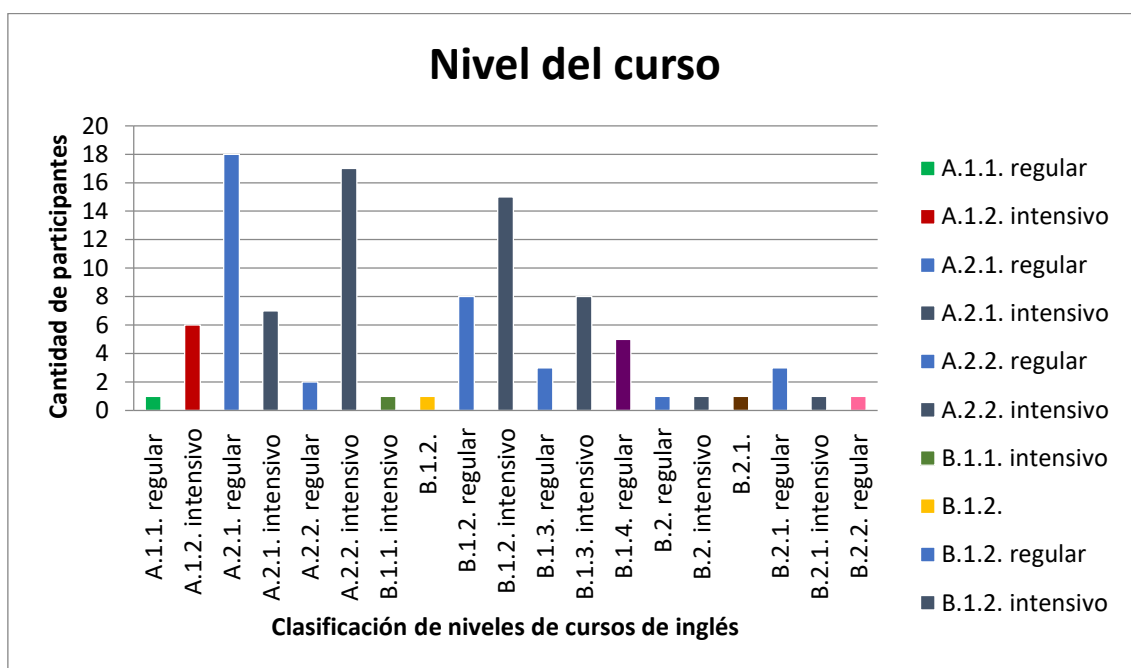


Gráfico 5. Niveles de los cursos de idiomas

Fuente: Alejandra Córdova

Pregunta 1: ¿Cuánto le gusta el idioma que está estudiando?

La primera pregunta cerrada de valoración que usa la escala de Likert del 1 al 10, siendo 1 nada y 10 muchísimo, tiene como objetivo comprender si los estudiantes tienen un

filtro afectivo positivo en relación al aprendizaje del idioma inglés. Los resultados equivalen a un 8,2 basados en la escala de Likert, lo cual es una calificación positiva para el promedio de respuestas. Los resultados de esta pregunta se evidencian en los siguientes gráficos que se encuentra a continuación:

En una escala del 1 al 10, 1 siendo nada y 10 siendo muchísimo, ¿Cuánto le gusta el idioma que está estudiando?

Respondidas: 100 Omitidas: 0



Gráfico 6. Valoración promedio del filtro afectivo

Fuente: SurveyMokey

Los resultados demuestran que la gran mayoría de estudiantes tienen una motivación intrínseca por aprender el idioma inglés, lo cual puede ser un punto de partida favorable para el docente. Esto implica que el docente no necesita esforzarse por crear motivaciones externas en relación al aprendizaje de la lengua, aunque si se encuentra en la responsabilidad de motivar el uso de la lengua. Los recursos que utiliza para que los estudiantes practiquen el uso de la lengua son variados y pueden tomar en cuenta los intereses de los estudiantes.

El filtro afectivo de los estudiantes es positivo, en su mayoría, lo cual implica que un 16% de estudiantes necesitan que el docente genere una motivación intrínseca en ellos. Si se tuviera un filtro negativo con respecto al aprendizaje del inglés, sería necesario que el docente trabajara en aquellos aspectos. En consecuencia, el docente

puede centrarse en otros aspectos que pueden incrementar el interés de los estudiantes en los cursos. Los recursos de aprendizaje como libros, videos, textos, grabaciones, imágenes, historias y la metodología de enseñanza podrían ser creativos e interactivos con el fin de que se genere una motivación externa que eleve el filtro afectivo positivo.

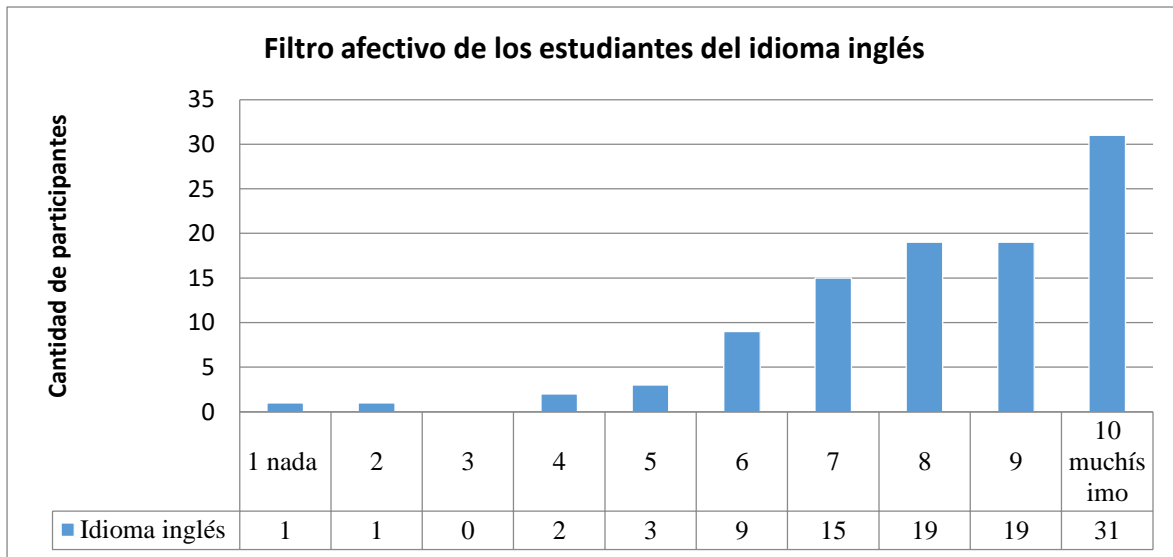


Gráfico 7. Filtro afectivo de los estudiantes de los cursos

Fuente: Alejandra Córdova

Pregunta 2: ¿Por qué motivo(s) se encuentra estudiando un curso de idioma?

Los resultados como lo demuestra el gráfico a continuación, se deben considerar como porcentajes del total de participantes en las encuestas. Esto se debe a que los estudiantes tenían la opción de escoger varias opciones para esta pregunta. En consecuencia, se puede decir que el 78% de estudiantes que se encuentra en los cursos de inglés, están motivados por requerimientos de la universidad. Así mismo, los estudiantes que consideran que el inglés es importante para su realización personal es de un 59%, lo cual implica que usarían el idioma en otras disciplinas.

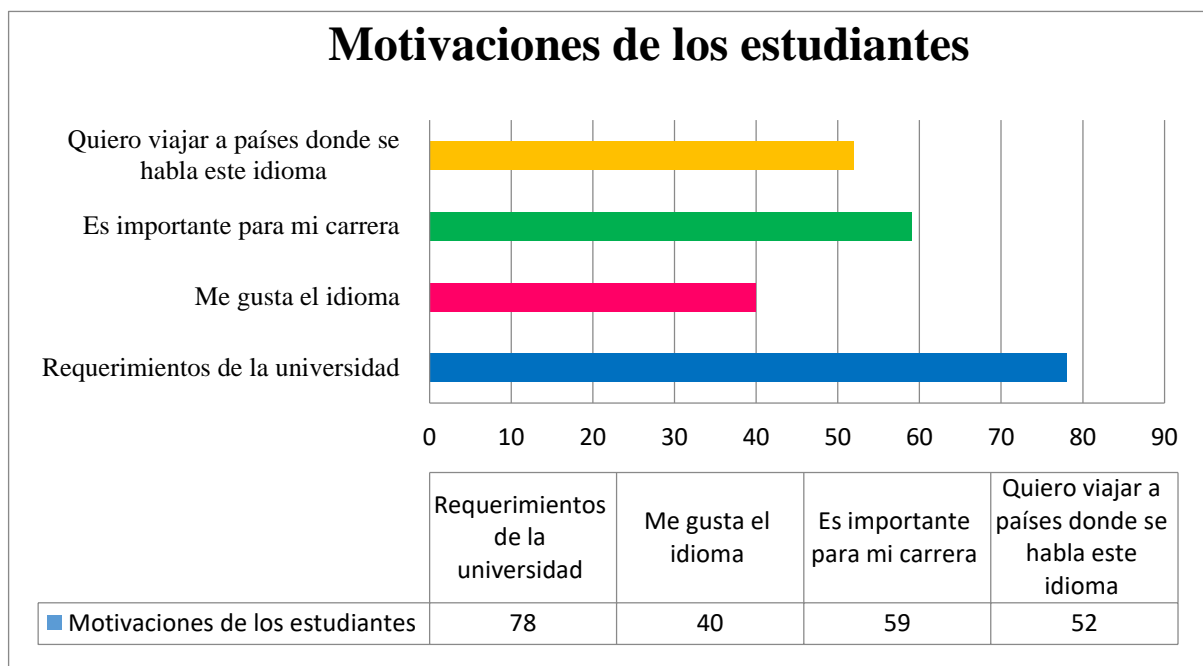


Gráfico 8. Motivación de los estudiantes para estudiar inglés

Fuente: Alejandra Córdova

Además, el filtro afectivo hacia el idioma varía un poco al mostrar que solo a un 40% le resulta interesante el aprendizaje del inglés. Esto significaría que de no ser por requerimientos de la universidad, una gran parte de estudiantes escogerían el estudio de otros idiomas, o, no estudiar idiomas en absoluto. Los estudiantes muestran un mayor interés cuando se envuelve la variable de la comunicación en situaciones que implican realizar viajes con diferentes fines en mente. En este caso en particular, si se concibe el uso de la lengua como necesaria al presentar un 52% de interés en conocer otras culturas.

Sin embargo, el otro 48% también es un número significativo, ya que no todos estarían interesados en aprender el idioma solo por fines comunicativos. Es posible que estos estudiantes deseen aprender inglés por fines académicos en relación a sus carreras, o, como se mencionó con anterioridad por requerimientos de la universidad. A pesar de

esta realidad, los docentes no tendrían que limitarse a una instrucción de tipo «teaching to the test». Los cursos de inglés pueden ser entretenidos e incluso mostrar a los estudiantes los usos de la lengua con otros fines en mente como lo son sus carreras universitarias o sus gustos.

Pregunta 3: ¿Cuál de las siguientes descripciones se adapta al tipo de estudiante que se considera a sí mismo/a según su desempeño dentro de su curso de inglés y sus preferencias de aprendizaje?

Las clasificaciones del tipo de estudiantes que se mencionan previamente en el marco teórico son las correspondientes a las descripciones que se dio a los estudiantes para que se auto identificarán con el estilo de aprendizaje que los caracterizaba de mejor manera. En consecuencia, se evidencia en el gráfico a continuación que el tipo de estudiantes que predominan son concretos. La descripción de este tipo de estudiantes los define como individuos interesados en aprender cómo se usa la lengua en contextos comunicativos al usar experiencias interactivas.

Es importante entender que aunque existen similitudes entre los estudiantes concretos y los estudiantes comunicativos, la principal diferencia es la confianza que tienen el último tipo de estudiantes al comunicarse debido a que toman riesgos que conllevan una negociación de significado. De esta manera, los estudiantes comunicativos no perciben el rol del docente como primario, lo cual es posible que para los estudiantes concretos siga siendo necesario para desarrollarse como aprendientes.

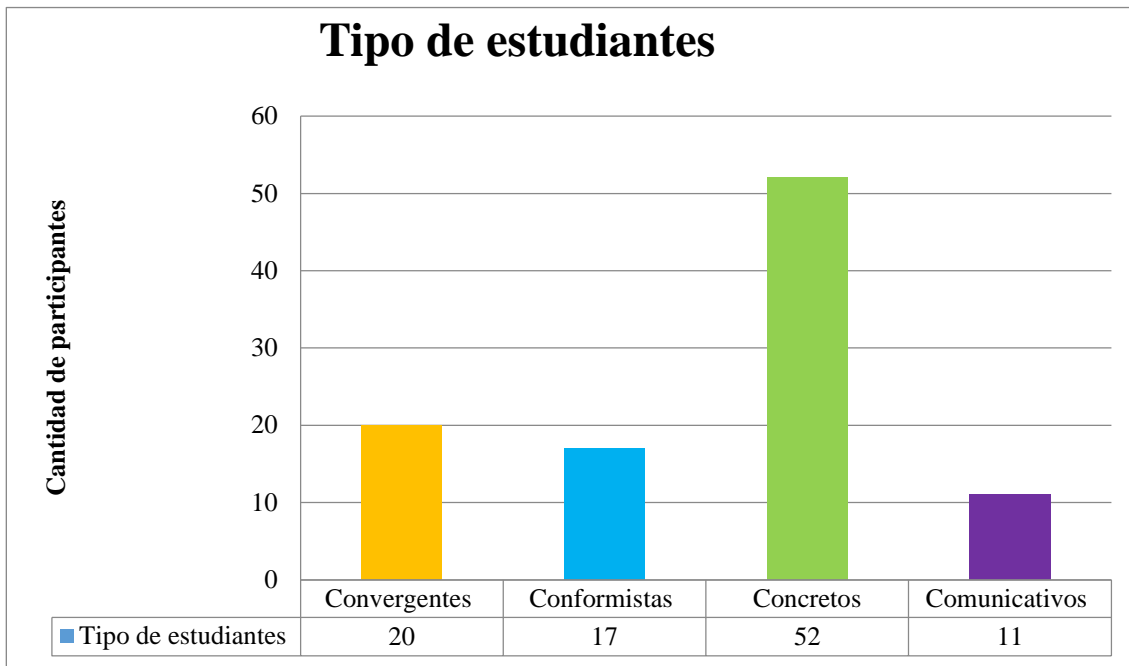


Gráfico 9. Tipos de estudiantes

Fuente: Alejandra Córdova

Las implicaciones de tener estudiantes que en su mayoría son concretos, implica que los ambientes de aprendizaje deberían centrarse en aprender la lengua desde un punto de vista más funcional. Sin embargo, si se considera que también se tiene estudiantes que son convergentes y conformistas, el desafío está en lograr que aquellos individuos cambien de posición en el espectro. Esto quiere decir que los docentes podrían ayudar a los estudiantes a que sean aprendientes más concretos y comunicativos al implementar metodologías o enfoques que centralicen el rol de los estudiantes.

Los resultados también implican que los docentes pueden adaptar un complejo de Atlas por una exigencia de los estudiantes, lo cual se explica en los porcentajes de aprendientes que son dependientes del docente como figura central de la clase. Los estudiantes concretos, a pesar de tener más interés en el uso de la lengua, requieren que el docente ocupe un rol casi central. Por supuesto, el docente podría cambiar la

mentalidad de los estudiantes al adquirir roles variados durante el proceso de aprendizaje para que los aprendientes sean más autónomos.

Pregunta 4: En una escala del 1 al 10, 1 siendo nunca y 10 siendo varias veces cada clase, ¿Cuánto participa durante clases?

La participación de los estudiantes es un factor muy importante, ya que también da una idea clara de cuán interactiva es la clase. Es posible que también esta participación sea limitada por el tipo de estudiantes que se tiene. De esta manera, los estudiantes que son más convergentes, conformistas o incluso algunos concretos podrían considerar su participación como innecesaria. La participación de los estudiantes es bastante limitada según el promedio que se muestra a continuación:



Gráfico 10. Valoración promedio de participación en clase

Fuente: SurveyMonkey

Así mismo, se puede visualizar que la mayoría de estudiantes dentro de la escala de Likert que se utilizó para esta pregunta se encuentran entre el 5 y el 10. Los números demuestran que los aprendientes consideran que su participación es limitada en algunos casos y en otros que si se da en una cantidad aceptable. No obstante, unas estadísticas ideales de la participación de los estudiantes permitirían que la gran mayoría se ubicara

en la escala del 7 al 10. Este aspecto podría mejorar al buscar diferentes actividades que fomenten la participación activa de todos los miembros de la clase.

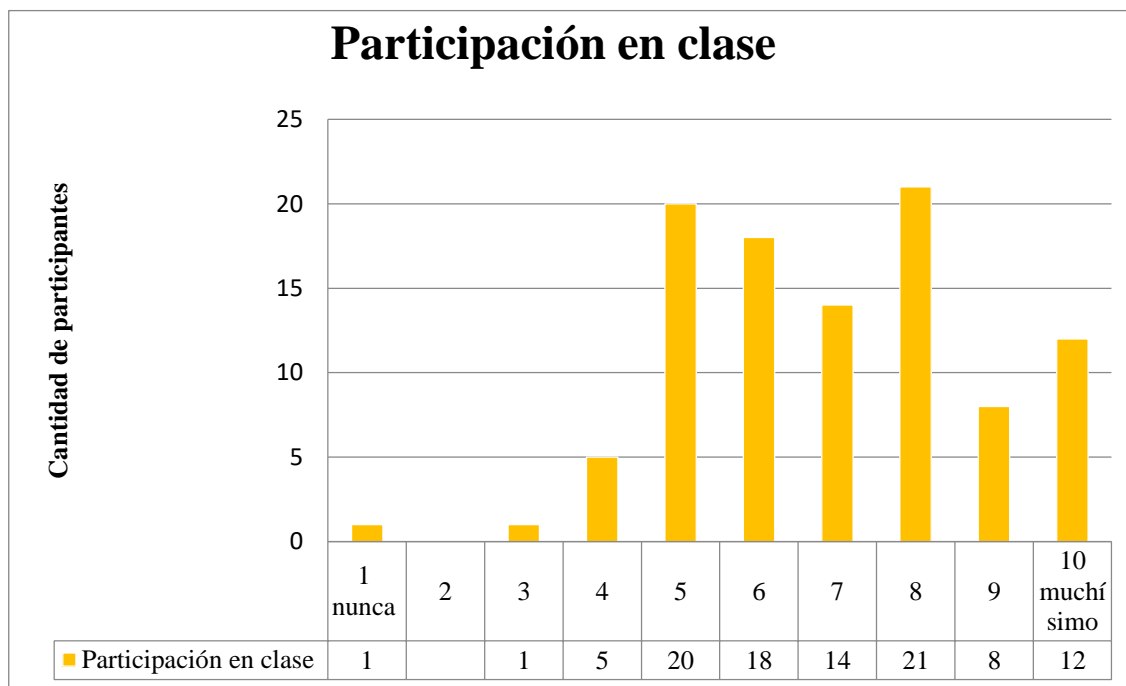


Gráfico 11. Participación en clase de los estudiantes

Fuente: Alejandra Córdova

Por otro lado, este aspecto de las clases de idiomas puede verse afectado por los estilos de aprendizaje y las personalidades de los estudiantes. No necesariamente se debería exigir la participación de los estudiantes en la interacción docente-estudiante. Sin embargo, se puede promover la participación por medio de actividades que se ajusten al estilo de aprendizaje de cada estudiante. Un enfoque que permite concebir esta idea al momento de realizar actividades es la teoría de las inteligencias múltiples o la variación de tareas con diferentes objetivos en mente para destacar las personalidades de cada estudiante durante las actividades al facilitar la participación.

Pregunta 5: En una escala del 1 al 10, 1 siendo nada y 10 siendo muchísimo, ¿Cuán interactivo cree usted que es su curso de idioma?

La interacción en un curso de idiomas permite a los estudiantes practicar el uso de la lengua en espacios creados para simular situaciones de comunicación reales. De esta manera, es importante conocer el punto de vista de los aprendientes en relación a qué tan interactivo se considera el curso. Al tomar en cuenta los resultados, los docentes pueden realizar cambios según las medidas que crean convenientes en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. La interacción desde la perspectiva de los estudiantes se refleja en los números a continuación:



Gráfico 12. Valoración promedio de interacción en clase

Fuente: Alejandra Córdova

El valor que se atribuye a la interacción no refleja una concepción extremadamente negativa o pesimista. No obstante, se pueden hacer mejoras en los cursos de idiomas debido a que el aprender las reglas gramaticales es tan importante como acostumbrar a los aprendientes a situaciones comunicativas. Una de las habilidades que más genera dificultades es el habla, por lo cual, se deberían fomentar más oportunidades para que los estudiantes puedan desenvolverse en estas áreas. La

participación en clase puede ser proporcional al grado de interacción que se da en el curso, lo cual podría hacer que ambas variables sean interdependientes.

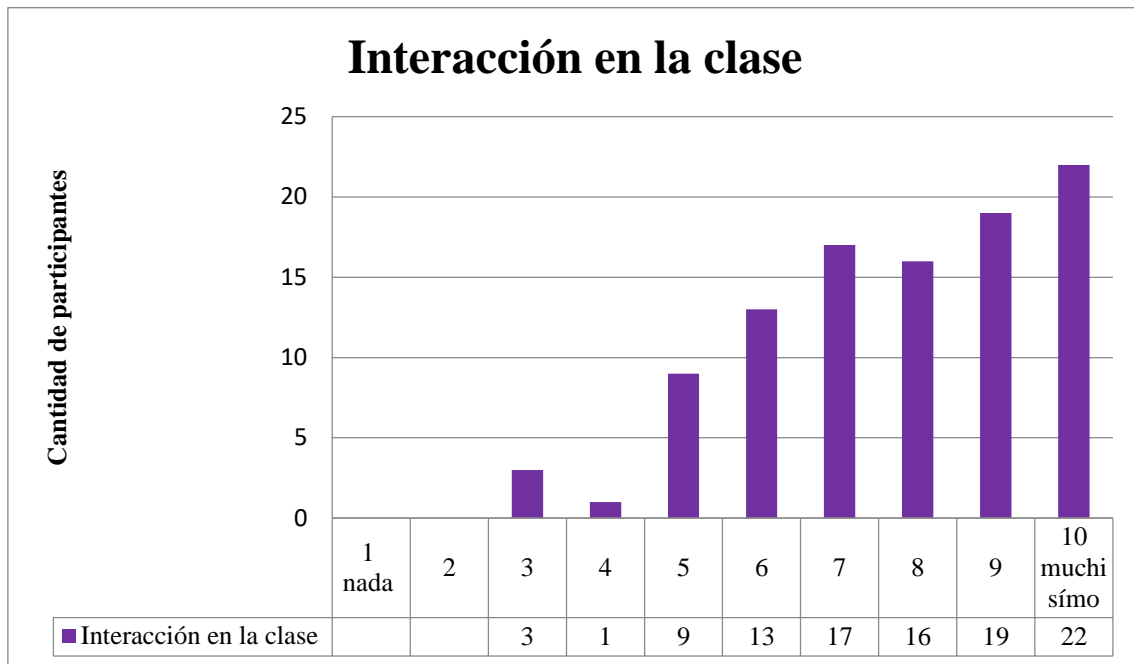


Gráfico 13. Interacción en la clase

Fuente: Alejandra Córdova

El docente debería centrarse en buscar medios para hacer más interactivas las clases de idiomas con el fin de que los estudiantes adquieran diferentes habilidades lingüísticas y no lingüísticas por medio de la negociación de significado. De manera particular, los números reflejan que una gran mayoría de los estudiantes consideran que los cursos son interactivos. Por supuesto, el docente debe buscar maneras de que estos números incrementen al tomar en cuenta las preferencias de aprendizaje individuales, ya que los resultados también implican que se puede mejorar la calidad de los cursos al hacerlos más interactivos.

Pregunta 6: En una escala del 1 al 10, 1 siendo nada y 10 siendo muchísimo, ¿Cuánto se promueve el trabajo en parejas o en grupos durante el curso?

El trabajo colaborativo permite a los estudiantes desarrollar diferentes habilidades extralingüísticas necesarias para genera un aprendizaje significativo. Esta modalidad de trabajo puede resultar en más beneficios que el trabajo cooperativo, que a pesar de promover actividades grupales, todavía evidencia un individualismo por parte de los integrantes del grupo. De esta manera, el trabajo colaborativo se da cuando todos los estudiantes participan en un grupo al cambiar sus funciones con el fin de que todos adquieran los mismos conocimientos. A continuación, se puede evidenciar que tantas oportunidades se dan para que los estudiantes trabajen en pareja o en grupo.



Gráfico 14. Valoración promedio de trabajo en grupos o parejas

Fuente: SurveyMonkey

La valoración promedio del trabajo en parejas o en grupos durante el curso es positiva aunque se podría mejorar. El aprendizaje de una lengua puede resultar más beneficioso cuando se dan oportunidades para poner en práctica la lengua. Así mismo, el trabajo en grupo o en parejas puede reducir la carga que tiene el docente para promover el aprendizaje autorregulado en los aprendientes. El docente adquiere roles más secundarios para tener una idea más clara del desempeño de los estudiantes e

identificar los errores y las dificultades que pueden presentar como grupo e individualmente.

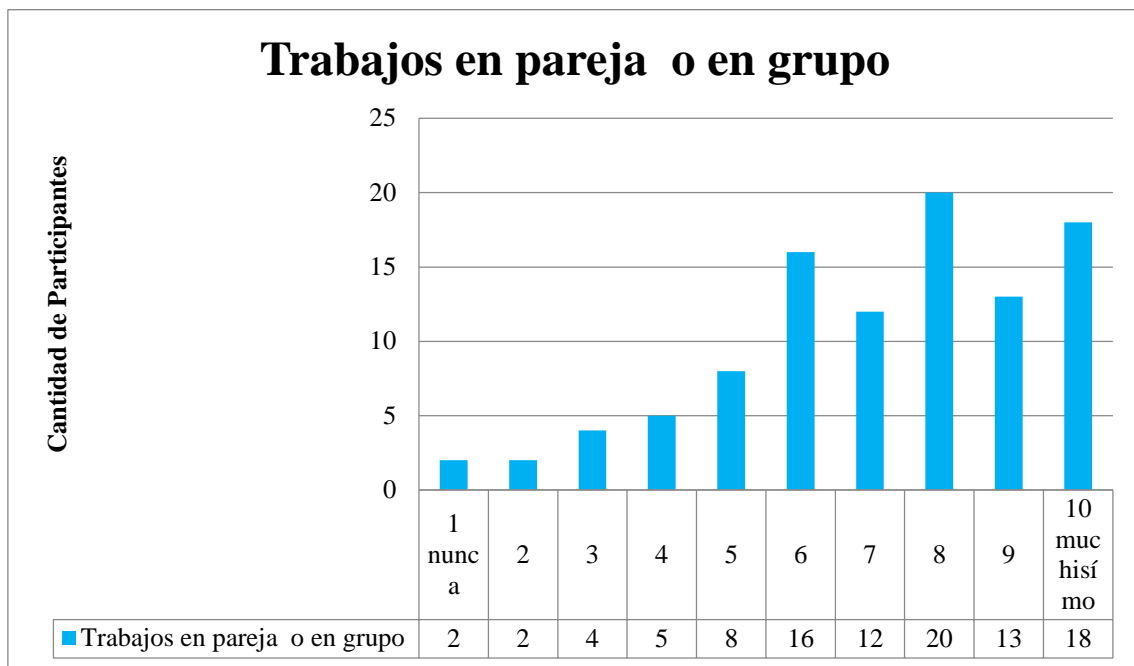


Gráfico 15. Fomentación del trabajo en grupos o parejas

Fuente: Alejandra Córdova

El segundo gráfico muestra que un buen porcentaje de estudiantes considera que si se dan varias oportunidades para realizar trabajos en parejas o en grupos. Sin embargo, el docente podría enfatizar el trabajo colaborativo con el fin de que todos los estudiantes en parejas o en grupo sean responsables. El trabajo colaborativo propone el cambio de roles y la rotación del liderazgo para que todos trabajen juntos con el fin de alcanzar metas educativas específicas. Por supuesto, el docente debe reconocer cuales temáticas podrían tratarse de manera individual, en parejas o en grupo para generar un aprendizaje significativo.

Pregunta 7: ¿Cree usted que la participación de los estudiantes durante clases está limitada por el tiempo que en el que habla el profesor?

Una de las características más notables del complejo de Atlas es el tiempo de habla del docente durante las clases. De esta manera, es un buen indicador que los estudiantes no conciben que su participación se limite por cuanto habla el docente durante la clase. La participación de los estudiantes puede verse limitada por otros factores que se relacionan a las actividades, sus personalidades y sus estilos de aprendizaje. El porcentaje de estudiantes que considera que su participación no se limita por el tiempo de habla del docente es de un 77% como se puede ver en el siguiente gráfico.

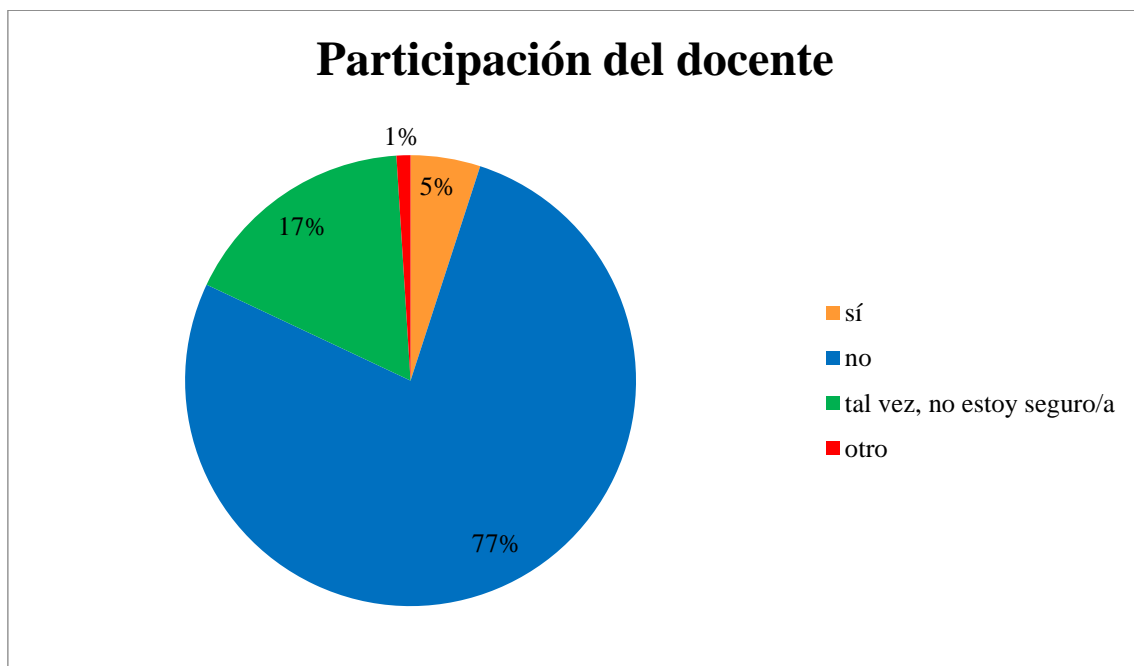


Gráfico 16. Participación del docente

Fuente: Alejandra Córdova

Los resultados de esta pregunta implican que el complejo de Atlas no se da en relación al tiempo de habla del docente y de los estudiantes. Las variantes que limitan la

participación de los estudiantes son otras. De igual manera, esto indica que las intervenciones del docente si se consideran oportunas y necesarias dentro del proceso de aprendizaje sin limitar el tiempo de habla de los estudiantes. Es posible que la falta de participación de los aprendientes se relacione a otras variables.

Pregunta 8: En una escala del 1 al 10, 1 siendo nada y 10 siendo muchísimo, ¿Qué tan responsable se siente usted de su propio aprendizaje?

El primer paso para que los estudiantes sean independientes es que comprendan que la responsabilidad por aprender recae en ellos. Los aprendientes que son conscientes de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje están más dispuestos a aceptar que el docente adquiere diferentes roles sin estar a cargo de todo lo que sucede en la clase. Los resultados de esta pregunta muestran una mejor valoración que indica que los aprendientes si consideran que son responsables de su propio aprendizaje.



Gráfico 17. Valoración promedio de responsabilidad de aprendizaje

Fuente: SurveyMonkey

El segundo gráfico muestra con exactitud las respuestas de los participantes en la pregunta que usa una escala de Likert del 1 al 10. La mayoría de estudiantes comprende su rol en el proceso de aprendizaje al darse cuenta de que son responsables del mismo. El docente podría partir de este aspecto para ayudar a que los aprendientes protagonicen

las actividades de aprendizaje con el fin de beneficiarse de las oportunidades para poner en práctica sus conocimientos. Esto también implica que si existen fallos en el curso, la culpa no recae solo en el docente, sino que también, los estudiantes tienen un grado de responsabilidad alto en relación al éxito de las actividades propuestas en el curso.

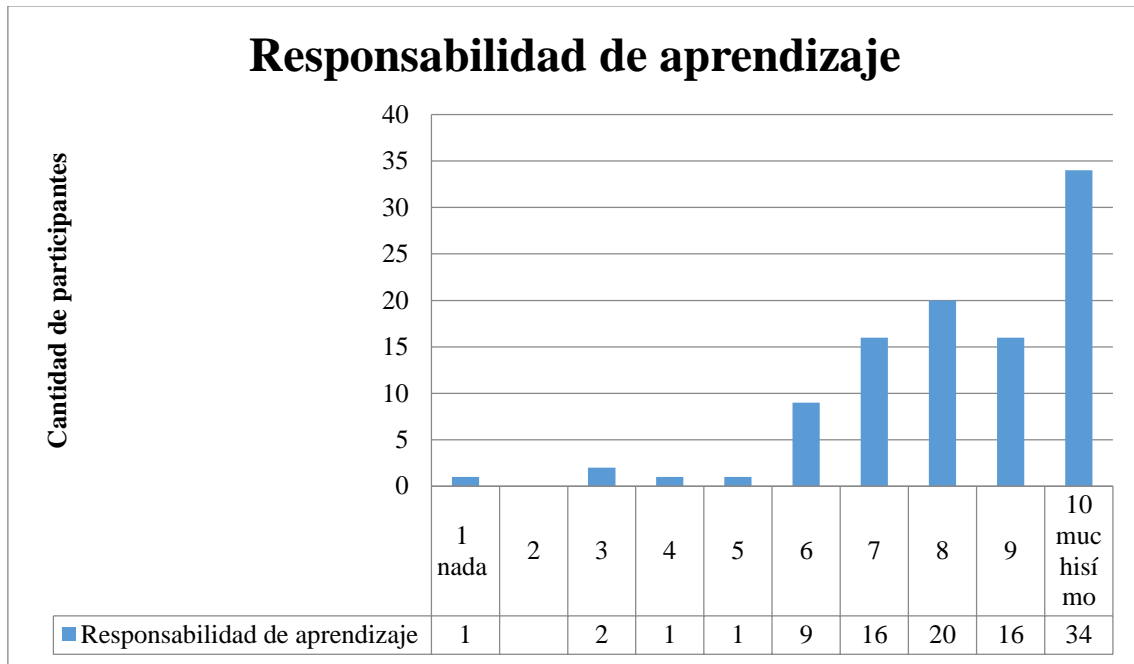


Gráfico 18. Responsabilidad de aprendizaje

Fuente: Alejandra Córdova

Pregunta 9: ¿Cuál considera usted que debe ser el rol de su profesor y de los estudiantes en la clase de idiomas basado en su experiencia?

Los resultados de esta pregunta permiten comprender que existe un complejo de Atlas en relación al rol que se concibe como ideal para el docente según las descripciones que se dieron a los estudiantes. La opción con un porcentaje de 66% como lo muestra el gráfico a continuación, tenía las siguiente descripción: “El profesor debe ser la figura central del aula, guiando todas las actividades, pero los estudiantes

deben desempeñar un rol activo en su aprendizaje. “ Esto implica que los aprendientes exigen que el docente sea la figura central del proceso de aprendizaje.

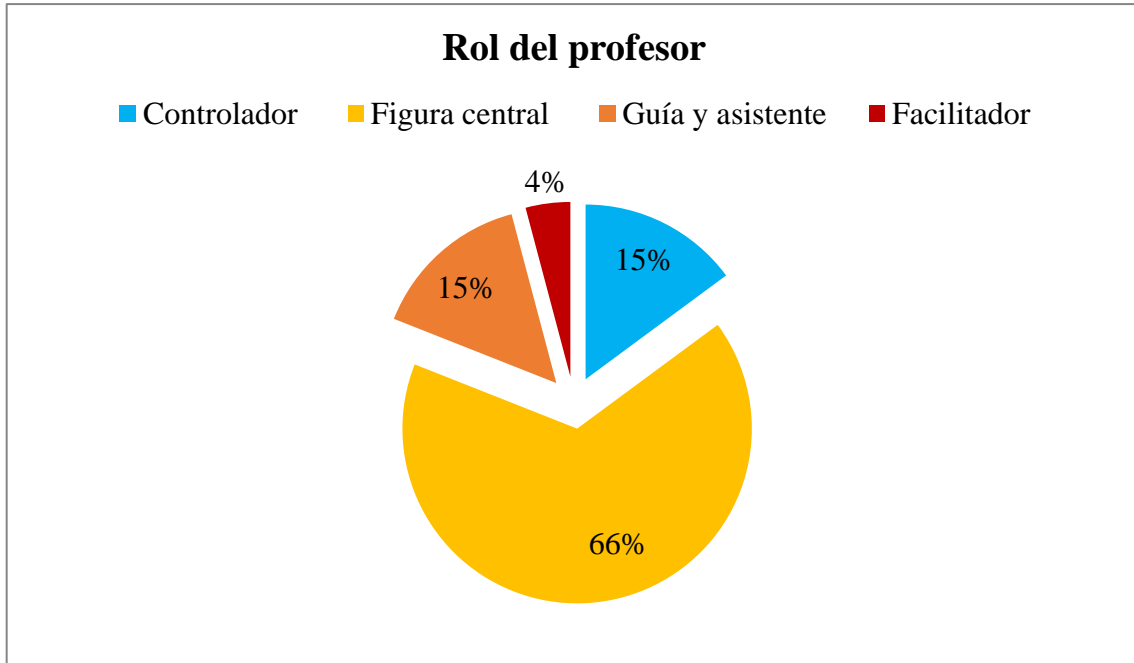


Gráfico 19. Rol del docente

Fuente: Alejandra Córdova

De esta manera, los estudiantes no permiten al docente tomar otros roles, en ocasiones, esto también se debe a la percepción de que un docente que no está al frente de la clase no está haciendo su trabajo adecuadamente. Los estudiantes llegan a considerar que no está lo suficientemente preparado, mientras que, el docente siempre tiene la necesidad de demostrar sus conocimientos. Este aspecto cognitivo es lo que si demuestra un complejo de Atlas según el modelo de interacción dual mencionado en el estudio de Finkel & Monk (1983) que explica los factores cognitivos por los cuales los docentes deciden adoptar un complejo de Atlas.

Sin embargo, existen opiniones minoritarias que si consideran que el papel central en el proceso de aprendizaje corresponde a los estudiantes. El docente es un

apoyo para los estudiantes al momento de presentar dificultades. De esta manera, se incluye un comentario que dice lo siguiente: “Creo que el profesor debe dar lo necesario en la clase para aprender y los estudiantes deben preocuparse por tener lo necesario y si no sabe algo preguntar o investigar por su cuenta.” Esto implicaría roles más equitativos para ambas partes con el fin de que se genere un aprendizaje significativo.

Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que existe un complejo de Atlas a nivel de las expectativas que tienen los estudiantes con respecto al rol que debe cumplir el docente en la clase.

Los estudiantes que predominan son de tipo concretos como se evidencia en los resultados, lo cual significa que se debería enseñar la lengua desde un punto de vista más funcional.

Los estudiantes concretos también tienen una dependencia del docente al crear expectativas de que debe ocupar un rol casi central al igual que los estudiantes conformistas y convergentes.

Las metodologías o enfoques tradicionales que se usa promueven un aprendizaje pasivo que crea un complejo de Atlas inconsciente en el maestro, así como también, una necesidad implícita en los estudiantes de que el docente este en control de todo lo que sucede en la clase.

El estilo de enseñanza de los docentes, en conjunto con las diferentes funciones que puede adoptar, influencia en gran manera la ocurrencia del complejo de Atlas. Los docentes con estilos de enseñanza paternos y que cumplen el rol de controladores tienden a centrar la atención de la clase en sí mismos.

Los docentes que tenían un estilo más ponderado de enseñanza tendían a adquirir diferentes roles en la clase permitiendo que tenga una dinámica más activa. De esta manera, siempre buscaban centralizar el rol de los estudiantes, lo cual también era evidente en casos de docentes con un complejo de Atlas leve.

El uso excesivo de recursos como el libro, también demuestra que existe un complejo de Atlas al no incluir otras herramientas de aprendizaje en la clase. Los docentes también podrían adaptar las actividades del libro para que no predominen las rutinas.

Los aspectos que más predominan para que se de este fenómeno son la falta de interacción en parejas y grupos pequeños. Es posible que este tipo de interacción se promueva más en las clases que se dan en modalidad presencial.

La educación virtual podría llegar a crear una concepción errónea de que la interacción debe limitarse a una modalidad de estudiante-docentes. Sin embargo, hay docentes que se esfuerzan por facilitar la interacción en grupos pequeños o parejas.

La ocurrencia del complejo de Atlas beneficia a docentes y estudiantes cuando les permite tener un rol pasivo que, en algunas ocasiones, puede resultar en una ley de mínimo esfuerzo. De esta manera, los estudiantes se benefician cuando existe un complejo de Atlas debido a que se libran de la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Los docentes se benefician del complejo de Atlas al no encontrarse en la necesidad de que la clase se adapta a cada estudiante según su necesidad. La ocurrencia de este fenómeno no implica que no exista un esfuerzo por ambas partes, sin embargo, si puede significar que sean esfuerzos pasivos que no siempre permiten un aprendizaje significativo.

Los profesores también se benefician cuando ocurre este fenómeno en un aspecto cognitivo que permite demostrar sus conocimientos, mientras que, se encuentran en control de todo lo que sucede en la clase.

Las desventajas del complejo de Atlas son que no permite un aprendizaje activo, significativo y desafiante a nivel cognitivo. Así mismo, se considera a los estudiantes como una sola audiencia al no tomar en cuenta las necesidades individuales de aprendizaje.

La enseñanza de la gramática explícita predomina en los cursos de idiomas, basando la praxis de los docentes en un enfoque gramatical que busca ser interactivo por medio de la generación de diálogos ocasionales.

Los profesores que no presentaron un complejo de Atlas buscaban estrategias que centralizaran el rol del estudiante convirtiéndolos así en una fuente de recursos. De igual manera, los profesores creaban espacios para promover la interacción en grupos pequeños o parejas.

El fenómeno de este estudio también podría medirse por medio de una gradación de leve, moderado y extremo. El propósito de esta clasificación sería determinar en qué casos se podrían realizar modificaciones mínimas, cambios significativos y reestructuraciones completas en las maneras de enseñar una lengua.

El objetivo de estudiar los aspectos que pueden crear un complejo de Atlas en el docente es que exista una autorreflexión que permita generar cambios positivos y constantes para adaptarse a las diferentes necesidades de los estudiantes.

El complejo de Atlas también ocurre por influencia de los estudiantes, por lo cual, es también necesario realizar cambios en la mentalidad de los aprendientes para que entiendan la importancia de su rol en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Recomendaciones y futuras áreas de estudio

Se podría replicar este estudio en otros departamentos dedicados a la enseñanza de lenguas para comprender si este fenómeno se da en otras instancias dentro de la institución con el fin de crear propuestas que favorezcan un rol más activo para los estudiantes.

Se debe tomar en cuenta las diferencias que pueden surgir en la interacción con respecto a la educación virtual. Existe la posibilidad de que los docentes conciban como algo casi imposible la interacción en grupos pequeños o parejas.

Se pueden realizar observaciones más habituales con un número de participantes limitado para realizar un estudio con el fin de analizar si existen otras dinámicas de trabajo que no demuestren un complejo de Atlas.

Se podría hacer un estudio que tome en cuenta a los estudiantes como grupos de estudio para determinar si el complejo de Atlas se da por expectativas implícitas. Los resultados podrían permitir a los estudiantes reflexionar acerca de las ventajas del aprendizaje activo.

Otra herramienta de estudio que se podría utilizar son los grupos focales con estudiantes para saber más acerca de las sugerencias que podrían tener para los docentes en relación a cambios en los métodos de enseñanza de la lengua en los cursos de idiomas.

Otra variante de este estudio para determinar de manera más clara los beneficios y desventajas del complejo de Atlas partiría de la creación de un estudio con grupos experimentales y no experimentales. De esta manera, los docentes e incluso los

estudiantes podrían comprender de una mejor manera las ventajas que tiene el ocupar un rol más activo dentro de la clase.

Bibliografía

Ash-Shammari T. & Al-Sibai. D. (2005). *A Presentation of The Situational Approach & The Function-Notional Approach to Syllabus Design*. United Arab Emirates University. Post Press. Flaxton, Australia. Obtenido de: https://www.academia.edu/14274884/A_presentation_of_the_Situational_Approach_and_the_Functional_-_Notional_Approach_to_Syllabus_Design

Bain *et al.* (2002). *Reflecting on practice: Student teachers' perspective*. Obtenido de: https://www.researchgate.net/profile/John_Bain3/publication/309320251_Reflecting_on_Practice-Student_teachers'_perspectives_2002/links/5809c59308ae993dc05135e8/Reflecting-on-Practice-Student-teachers-perspectives-2002.pdf

Bain. K. (2004) *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Harvard University Press. Obtenido de: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ken%20Bain,%20Lo%20que%20hacen%20los%20mejores%20profesores%20de%20universidad.pdf>

Bélanger. P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education*. Verlag Barbara Budrich. Obtenido de: https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkjx77.8?Search=yes&resultItemClick=true&searchText=learning&searchText=theories&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dlearning%2Btheories%2B%26amp%3Bacc%3Doff%26amp%3Bwc%3Don%26amp%3Bfc%3Doff%26amp%3Bgroup%3Dnone&ab_segments=0%2Fbasic_SYC-

5152%2Fcontrol&refreqid=search%3A8b612644aa6c18c4c28491a42c2fac7f&seq=3#
metadata_info_tab_contents

Bilbao. *et.al.* (2008). *Curriculum Development*. LORIMAR Publishing, Inc. Obtenido de:
https://www.academia.edu/38821461/Curriculum_Development_Full_Book_

Blumberg. P. (2004). *Beginning Journey Toward a Culture of Learning-Centered Teaching*.
University of the Sciences in Philadelphia. Obtenido de:
https://www.researchgate.net/publication/315816418_Beginning_Journey_Toward_a_Culture_of_Learning-Centered_Teaching

Castro. J. (2013). *La técnica jigsaw para mejorar la calidad en la educación en un curso híbrido en una universidad en el Ecuador*. Universidad San Francisco de Quito. Quito, Ecuador. Obtenido de:
<http://repositorio.usfq.edu.ec/bitstream/23000/1904/1/105484.pdf>

Candlin *et. al.* (1987). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall International. Obtenido de:
<https://archive.org/details/languagelearning00chri/page/18/mode/2up>

Celce-Murcia. M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Second Edition. Heinle & Heinle Publishers. University of California, Los Angeles. Obtenido de:
<https://archive.org/details/teachingenglisha00celc/page/n3/mode/2up>

Cook. V. (1996). *Second Language Learning and Language Teaching*. Second Edition. St. Martin's Press. 175 Fifth Avenue, New York, USA.

Daley. H. (2011). *Education Gamification: A Quick Beginner's Guide to Getting Started*. Obtenido de:
<file:///C:/Users/Admin/Downloads/EducationGamificationQuickBeginnersGuide.pdf>

Diegoli. S. (2013). El comportamiento de los grupos pequeños de trabajo bajo la perspectiva de la complejidad: Modelos descriptivos y estudio de casos. Universitat de Barcelona.

Obtenido de:

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2664/TESISDIEGOLI.pdf?sequence=1>

DiMarco. G. & Luzzatto. E. (2010). *Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques*. Nova Science Publishers, Inc. Obtenido de:

[http://webebsco.puce.elogim.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzM2OTk2OF9](http://webebsco.puce.elogim.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzM2OTk2OF9fQU41?nobk=y&sid=4366b8bb-878e-435f-b7e3-2e7996f91a78@pdc-v-)

[fQU41?nobk=y&sid=4366b8bb-878e-435f-b7e3-2e7996f91a78@pdc-v-](http://webebsco.puce.elogim.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzM2OTk2OF9fQU41?nobk=y&sid=4366b8bb-878e-435f-b7e3-2e7996f91a78@pdc-v-)

[sessmgr01&vid=8&format=EB&rid=1](http://webebsco.puce.elogim.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzM2OTk2OF9fQU41?nobk=y&sid=4366b8bb-878e-435f-b7e3-2e7996f91a78@pdc-v-sessmgr01&vid=8&format=EB&rid=1)

Deterding *et.al.* (2011). *Gamification: Toward a Definition*. Vancouver, Canada. Obtenido de:

https://www.researchgate.net/publication/303018696_Gamification_Toward_a_definition

on

Emaliana. I. (2017). *TEACHER-CENTERED OR STUDENT-CENTERED LEARNING APPROACH TO PROMOTE LEARNING?*. Faculty of Cultural Study, Universitas

Brawijawa Malang. Indonesia. Obtenido de:

[https://www.researchgate.net/publication/321496091_TEACHER-](https://www.researchgate.net/publication/321496091_TEACHER-CENTERED_OR_STUDENT-CENTERED_LEARNING_APPROACH_TO_PROMOTE_LEARNING)

[CENTERED_OR_STUDENT-](https://www.researchgate.net/publication/321496091_TEACHER-CENTERED_OR_STUDENT-CENTERED_LEARNING_APPROACH_TO_PROMOTE_LEARNING)

[CENTERED_LEARNING_APPROACH_TO_PROMOTE_LEARNING](https://www.researchgate.net/publication/321496091_TEACHER-CENTERED_OR_STUDENT-CENTERED_LEARNING_APPROACH_TO_PROMOTE_LEARNING)

Falahi. (2011). *Usando la Taxonomía de Fink para el Diseño de Cursos*. Universidad Estatal de Connecticut Central. Asociación para la Ciencia Psicológica. Obtenido de:

http://observatorio.ascofapsi.org.co/static/documents/092_Ensepsi-

[Usando_la_Taxonomia_de_Fink_para_el_Disenio_de_Cursos-Observer_TR.pdf](http://observatorio.ascofapsi.org.co/static/documents/092_Ensepsi-Usando_la_Taxonomia_de_Fink_para_el_Disenio_de_Cursos-Observer_TR.pdf)

Ferreiro. R. (2006). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar: aprendizaje cooperativo*.

Editorial Trillas, S.A. Trillas, México.

- Fink. L. (2008). *Una guía auto-dirigida al diseño de cursos para el aprendizaje significativo*. (Universidad Agraria La Molina, trad.) Lima, Perú. (Obra original publicada en 2003).
Obtenido de: https://www.deefinkandassociates.com/Spanish_SelfDirectedGuide.pdf
- Finkel & Monk. (1983). *Teachers and Learning Groups: Dissolution of the Atlas Complex*.
Obtenido de: https://openlab.citytech.cuny.edu/wp-content/uploads/group-documents/1979/1359655805-Finkel_and_Monk_1983.pdf
- Fleming. (2000). *A Teacher's Guide to Project-Based Learning*. AEL, Inc. Charleston, West Virginia 25325-1348. Obtenido de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469734.pdf>
- Forteza. M. (2009). *METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS*. Obtenido de: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/Metodologias_didacticas_E-A_competencias_FORTEA_%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Metodologias_didacticas_E-A_competencias_FORTEA_%20(1).pdf)
- Freire. P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores. 2ª ed. Obtenido de: <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Froyd. J & Simpson. N. (2008). *Student-Centered Learning Addressing Faculty Questions about Student-centered learning*. Texas A&M University. Obtenido de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.738.1395&rep=rep1&type=pdf>
- García I. & Rubio J. (2013). *LOS DIFERENTES ROLES DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS EN UN AULA DE LENGUA EXTRANJERA*. Centro Universitario de la Defensa San Javier. Tonos digital: Revista de estudios filológicos. Obtenido de: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/988/636>

- Golub. J. (1988). *Focus on collaborative learning*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English. Obtenido de: <https://archive.org/details/focusoncollabora0000unse/page/n5/mode/2up>
- Hamilton. E. (1953). Mythology. *The titan Atlas*. Obtenido de: <https://4.files.edl.io/2de7/05/18/18/235210-d49a73bb-318a-4250-81b6-cf80f1741ada.pdf>
- Harmer. J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. The role of a teacher. Pearson Longman. Harlow, Gran Bretaña. (Londres).
- Kugel. P. (1993). *How Professors Develop as Teachers*. Obtenido de: <https://www.mach.kit.edu/download/HowProfessorsDevelop.pdf>
- Krashen. S. & Terrell. T. (1983). *The Natural Approach*. Language Acquisition in the classroom. Alemany Press. Hayward, California. Obtenido de: <https://archive.org/stream/naturalapproachl00kras#page/n5/mode/2up>
- Lacorte. M. (2016). *Formulario para la observación de clases*. Middlebury College. Vermont, USA. Obtenido de: [file:///C:/Users/Carlos/Downloads/ObservacionesClases-EjemploDOS%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Carlos/Downloads/ObservacionesClases-EjemploDOS%20(2).pdf)
- Laine. E. (1985). *The Notional-Functional Approach: Teaching the Real Language in Its Natural Context*. ERIC Clearinghouse. Washington D.C., USA. Obtenido de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262569.pdf>
- Lakoff. G. (1972). "Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts". Papers from the 8th Regional Meeting, Chicago Linguistics Society Papers Vol. 8, 183-228. Chicago:Chicago University Press. Obtenido de: https://springerlink.puce.elogim.com/chapter/10.1007/978-94-010-1756-5_9

- Lakoff. G. (1975). *Language and women's place*. Harper & Row. New York, USA. Obtenido de: <https://archive.org/details/languagewomanspl00lako>
- Lee. J. & VanPatten. B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. McGraw-Hill Education. New York, USA.
- Lee. V. (2004). *Teaching and learning through inquiry: a guidebook for institutions and instructors*. Stylus Publishing LLC. Sterling, USA. Obtenido de: https://archive.org/details/teachinglearning0000unse_t6q6/page/n5/mode/2up
- Mahmud. M. (2010). *Language and Gender in English Language Teaching*. TEFLIN Journal. Volume 21, Number 2. Universitas Negeri Makassar, Indonesia. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/47630437_LANGUAGE_AND_GENDER_IN_ENGLISH_LANGUAGE_TEACHING
- Matsuyama. Y.*et.al.* (2019). *Does changing from a teacher-centered to a learner-centered context promote self-regulated learning: A qualitative study in a Japanese undergraduate setting*. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/333182241_Does_changing_from_a_teacher-centered_to_a_learner-centered_context_promote_self-regulated_learning_A_qualitative_study_in_a_Japanese_undergraduate_setting
- Mascolo. (2009). *Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation*. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1 (1), 3-27. Obtenido de: <https://pdfs.semanticscholar.org/4c15/03729a3801ab59d0002f52a26720314f2783.pdf>
- McCain. T. (2005). *Teaching for tomorrow: teaching content and problem-solving skills*. Corwin Press. Thousand Oaks, CA. Obtenido de: <https://archive.org/details/teachingfortomor0000mcca/page/76/mode/2up>

- McLaughlin. B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. Obtenido de:
<https://archive.org/stream/theoriesofsecond0000mcla#page/24/mode/2up>
- Merrill. D. (2009). First principles of instruction. (Vol. III, pp. 41-56). C. M. Reigeluth & A. A. CarrChellman (Eds.) New York: Routledge. Obtenido de:
<https://mdavidmerrill.files.wordpress.com/2019/04/firstprinciplesbymerrill.pdf>
- Mieg. H. (2017). *Inquiry-Based Learning –Undergraduate Research The German Multidisciplinary Experience*. Obtenido de:
<https://springerlink.puce.elogim.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-14223-0.pdf>
- Moreno. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. Obtenido de:
http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Muganga. L. & Ssenkusu P. (2019). *Teacher-Centered vs. Student-Centered: An Examination of Student Teachers' Perceptions about Pedagogical Practices at Uganda's Makerere University*. University of Alberta & Makerere University. Obtenido de:
https://www.researchgate.net/publication/336117384_Teacher-Centered_vs_Student-Centered
- Mulyani. P. (2019). *Innatist and Interactionist Learning Approaches of Elementary School Students' Language Acquisition*. Obtenido de:
https://www.researchgate.net/publication/330823632_Innatist_and_Interactionist_Learning_Approaches_of_Elementary_School_Students'_Language_Acquisition
- Natsir. M. (2014). Grammar Translation Method (GTM) Versus Communicative Language Teaching (CLT). *A Review of Literature. International Journal of Education & Literacy*

Studies. Vol.2. N°1., p.60-61. Obtenido de: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/231-459-1-SM.pdf>

Newell. R. (2003). *Passion for learning: how project-based learning meets the needs of 21st century students.* ScarecrowEducation Press. Oxford, United Kingdom. Obtenido de: <https://archive.org/details/passionforlearni0000newe/page/n5/mode/2up>

Parker. H. (2011). *"Student-Centered Versus Teacher-Centered Teaching Styles in High Poverty and Low Poverty Schools and Their Impact on Language Arts and Math MCT2 Scores"*. Dissertation 604. University of Southern Mississippi. Obtenido de: <https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1628&context=dissertations>

Peyton. *et. al.* (2010). *Evidence-Based, Student-Centered Instructional Practices.* Center for Applied Linguistics (CAELA). Obtenido de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540599.pdf>

Pritchard. A. (2009). *Ways of Learning. Learning theories and learning styles in the classroom.* Second Edition. Routledge. 270 Madison Avenue, New York. Obtenido de: <https://archive.org/details/waysoflearningle02edprit/page/n5/mode/2up>

Prakash. E & Rao. M. (2015). *Transforming Learning and IT Management through Gamification.* Obtenido de: <https://springerlink.puce.elogim.com/book/10.1007/978-3-319-18699-3>

Richards. C. & Rodgers S. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* (Traducción española de José Manuel Castrillo, 1998) Cambridge University Press. 40 West 20th Street, New York, USA.

Rivera. M. (2010). *THE TOTAL PHYSICAL RESPONSE IN TEACHING ENGLISH AND ITS EFFECTS IN THE LEARNING PROCESS OF YOUNG ADULT LEARNERS.* (Tesis

doctoral). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ambato, Ecuador. Obtenido de:
<https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/825/1/85045.pdf>

Rutherford. S. (2014). *Collaborative Learning : Theory, Strategies, and Educational Benefits*. Nova Science Publishers, Inc. New York, USA. Obtenido de:
<http://webebsco.puce.elogim.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzg2MzAxNI9fQU41?sid=4366b8bb-878e-435f-b7e3-2e7996f91a78@pdc-v-sessmgr01&vid=3&format=EB&rid=1>

Ryan. M. (2015). *Teaching Reflective Learning in Higher Education: A Systemic Approach Using Pedagogic Patterns*. Springer International Publishing. Queensland, Australia. Obtenido de: <https://springerlink.puce.elogim.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-09271-3.pdf>

Schunk. D. (2000). *Learning theories: an educational perspective*. Prentice-Hall, Inc. Upper Saddle River, New Jersey (USA). Obtenido de:
<https://archive.org/stream/learningtheories0003schu#page/n5/mode/2up>

Stanfield. L. E. (2017): *Teaching Culture in Spanish Language Classes: A methodological and reflective exploration*. Ball State University Muncie, Indiana Obtenido de:
<https://core.ac.uk/download/pdf/86427088.pdf>

Stratulat. I. (2013). *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencia y actitudes*. Taxonomía de los docentes. Universidad de Oviedo. Obtenido de:
<https://core.ac.uk/download/pdf/71850591.pdf>

Solis. (2015). *Beliefs about teaching and learning in university teachers: Revision of some studies*. Vol. 3, N° 2: pp. 227-260. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Obtenido de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126302.pdf>

- Somogyi-Tóth. K. (2012). *Observation Tasks-A workbook for student teachers*. Obtenido de:
https://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/ttj_plus/Observation%20Tasks.pdf
- Squire. K. (2011). *Video games and learning: teaching and participatory culture in the digital age*. New York : Teachers College Press. Obtenido de:
<https://archive.org/details/videogameslearni0000squi>
- Taguchi *et. al.* (2018). *Task-Based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics*. Obtenido de:
<http://webebsco.puce.elogim.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzE4NTA3MTJfX0FO0?sid=dc3a497c-4321-4973-a266-c44a5d0a13a9@sdv-sessmgr03&vid=5&format=EB&rid=1>
- Van Patten B. (Anfitrión). (12 de julio de 2017). Episode 73: The Atlas Complex. [Audio podcast]. Obtenido de: https://us.ivoox.com/es/episode-73-the-atlas-complex-audios-mp3_rf_22531627_1.html?fbclid=IwAR0ohZwzxBmvs54vTMPIv7UqNGR4JHFWZQRFo6VeUarKTbAdC1_BXUDyvc
- Vanegas. C. (2020). *Metodología Virtual de enseñanza aprendizaje*. Quito, Ecuador. Obtenido de: <https://meet.google.com/nxu-bvvq-sok>
- Wajnryb. R. (1992). *Classroom Observation Tasks: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge University Press. 40 West 20th Street, New York (USA).
- Weimer. M. (2002). *Learner-Centered Teaching: Five Keys to Change Practices*. Jossey-Bass. John Wiley & Sons, Inc. San Francisco, USA. Obtenido de:
<https://tlap.ksu.edu.sa/sites/tlap.ksu.edu.sa/files/attach/ref17.pdf>

Widdowson. H. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford University Press. New York, USA. Obtenido de:

<https://archive.org/details/explorationsinap00hgwi/page/232/mode/2up>

Widdowson. H. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press. New York, USA. Obtenido de: <https://archive.org/details/aspectsoflanguag0000widd>

Winston. M. (2002). *On Chomsky*. Wadsworth/ Thompson Learning, Inc. Belmont, CA. (USA). Obtenido de: <https://archive.org/stream/onchomsky00wins?ref=ol#page/n3/mode/2up>

Zichermann.G. & Cunningham. C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media, Inc. Canada. Obtenido de: http://storage.libre.life/Gamification_by_Design.pdf

Zohrabi.et.al. (2012). *Teacher-centered and/or Student-centered Learning: English Language in Iran*. English Department, Faculty of Farsi Literature, University of Tabriz, Iran. Obtenido de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.892.6895&rep=rep1&type=pdf>

Anexos

Anexo A: Encuesta a estudiantes

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

ENCUESTA

Gracias por su colaboración para la realización de un estudio lingüístico. Su identidad permanecerá anónima durante el estudio. De igual manera, puede decidir no ser parte del estudio en cualquier punto de la investigación, sin ninguna consecuencia para usted. La información que proporcione en esta encuesta permanecerá confidencial, por lo cual no influirá en su relación con el docente y sus calificaciones.

Edad: _____

Género: _____

1. En una escala del 1 al 10, 1 siendo nada y 10 siendo muchísimo, ¿Cuánto le gusta el idioma que está estudiando?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. ¿Por qué motivo(s) se encuentra estudiando un curso de idioma? (Puede marcar más de una respuesta si aplica.)

- a. Requerimientos de la universidad
- b. Me gusta el idioma
- c. Es importante para mi carrera
- d. Quiero viajar a países donde se habla este idioma
- e. Otro. Especifique: _____

3. ¿Cuál de las siguientes descripciones se adapta al tipo de estudiante que se considera a sí mismo/a según su desempeño dentro de su curso de inglés y sus preferencias de aprendizaje?

- a. Soy un/a estudiante independiente, de naturaleza solitaria, que prefiere trabajar individualmente. Confío plenamente en mis capacidades, razón por la cual no me parece conveniente realizar trabajos en grupo. Considero que el profesor posee los conocimientos que necesito, así como también el libro, para aprender efectivamente.
- b. Soy un/a estudiante que prefiere aprender, de manera clara y concisa, las reglas del uso del idioma. No considero necesario practicar inglés a través de actividades en pareja o en grupo. Pienso que el docente posee conocimientos más avanzados que mis compañeros, por lo cual prefiero interactuar con el directamente o realizar actividades con los materiales.
- c. Soy un/a estudiante que disfruta de las oportunidades para interactuar con el docente, o mis compañeros ya que considero que son experiencias de aprendizaje. Mi principal interés es aprender cómo usar el inglés para comunicarme con otras personas.
- d. Soy un/a estudiante al que le encanta participar en clase porque considero que puedo aprender a través de mis aciertos y errores cuando interactúo con el profesor o mis compañeros. Confío en mis habilidades de aprendizaje y estoy dispuesto/a a tomar riesgos. No necesito una guía constante de mi profesor.

4. En una escala del 1 al 10, 1 siendo nunca y 10 siendo varias veces cada clase, ¿Cuánto participa durante clases?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. En una escala del 1 al 10, 1 siendo nada y 10 siendo muchísimo, ¿Cuán interactivo cree usted que es su curso de idioma?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6. En una escala del 1 al 10 ¿Cuánto se promueve el trabajo en parejas o en grupos durante el curso?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7. ¿Cree usted que la participación de los estudiantes durante clases está limitada por el tiempo que en el que habla el profesor?

Sí No Tal vez, no estoy seguro/a

Explique: _____

8. En una escala del 1 al 10, 1 siendo nada y 10 siendo muchísimo, ¿Qué tan responsable se siente usted de su propio aprendizaje?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

9. ¿Cuál considera usted que debe ser el rol de su profesor y de los estudiantes en la clase de idiomas basado en su experiencia? (Puede marcar más de una respuesta si aplica.)

a. El profesor debe controlar todo y dar toda la información posible a los estudiantes, ya que es el que sabe más del tema. La responsabilidad de los estudiantes debe ser mínima.

b. El profesor debe ser la figura central del aula, guiando todas las actividades, pero los estudiantes deben desempeñar un rol activo en su aprendizaje.

c. El profesor debe ser una figura secundaria en el aula, dando instrucciones y una breve lección, mientras que los estudiantes deben sentir la responsabilidad de su aprendizaje durante la mayoría de la clase.

d. El profesor debe desempeñar un rol mínimo en la clase, solo como facilitador, dejando que los estudiantes se hagan cargo de su propio aprendizaje.

e. Otro (especifique): _____

Anexo B: Hojas de observación de clase

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA
LINGÜÍSTICA APLICADA CON MENCIÓN EN ENSEÑANZA DE LENGUAS
HOJA DE OBSERVACIÓN

Idioma:

Nivel del curso:

Horario:

Duración del curso:

Número de estudiantes en clase durante la observación:

A. ESTUDIANTES

Actividades	Desarrollo de las actividades	Propósito de la actividad	Estudiantes como recurso

Actividades centradas en el profesor	Actividades centradas en el estudiante

B. PROFESOR

1. Zona de acción del profesor

Plan de distribución de la clase de idiomas de acuerdo a la posición de los estudiantes

^ Este símbolo hace referencia a las veces en las cuáles el profesor se dirige al estudiante

° Esto representa el trabajo en grupo o en parejas que se diferenciará por el color según cómo se distribuya a los estudiantes.

¿Hasta qué punto tuvo éxito el docente con respecto a la participación de todos los estudiantes durante la lección?

¿Cómo se dirigía el docente a los estudiantes para que respondieran sus preguntas?

¿Alguno de los estudiantes se ofrecía como voluntario para responder las preguntas del docente?

¿La distribución del espacio facilitó una mejor dinámica para el trabajo en grupo?

Formato de participación (marca con una cruz los que observes):

Individual _____ Grupos pequeños (3-5 alumnos) _____

Parejas _____ Toda la clase _____

Otros (describe):

Comentarios:

Nivel de participación y roles durante la clase (marca con una cruz en la línea):



Estudiantes

Instructor

Comentarios:

4. Destrezas (marca con una cruz las que observes):

Oral Lectura Cultura

Escrita Auditiva

Otros (describe):

Comentarios:

5. Tratamiento de errores por parte del instructor (marca los que observes):

Corrección directa del error.

Corrección del error + explicación gramatical.

Repetición del error.

Repetición del enunciado del alumno pero con la forma correcta.

Corrección directa seguida por una repetición de toda la clase.

Petición de respuesta correcta a otros estudiantes/toda la clase.

No se presta atención al error

Otros (describe):

Comentarios:

Interacción: Preguntas del profesor	Tiempo de Espera	Respuesta de los estudiantes
--	-------------------------	-------------------------------------

--	--	--

C. NOTAS SOBRE LA CLASE

Actividad observada

Comentarios
