

CIEX JOURNAL@L

INNOVATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT



STUDENTS' & TEACHERS' VOICES
National and International Research Articles



UPDATING LANGUAGE TEACHING PROFESSIONALS
CIEX Symposiums Proceedings



PERSONAL DEVELOPMENT AND GROWTH
Values and Culture



Dra. María del Carmen Castillo Salazar
Directora Editorial

LLI. Hugo Enrique Mayo Castrejón
Editor

Comité Editorial

MA. Eduviel Castro Zavala LLI. Jessica Chávez Hernández
Centro de Idiomas Extranjeros CIEX **Centro de Idiomas Extranjeros CIEX-Puebla**

MA. Nora Natividad Tornés García LLI. Anuar Granados Terrazas
Centro de Idiomas Extranjeros CIEX **Centro de Idiomas Extranjeros CIEX**

MA. Norma Francisca Murga Tapia LLI. Oscar Ivan González Aldaco
Centro de Idiomas Extranjeros CIEX **Centro de Idiomas Extranjeros CIEX**

LLI. Isaías Salinas de la Cruz LLI. Tomás Brito Maldonado
Centro de Idiomas Extranjeros CIEX **Centro de Idiomas Extranjeros CIEX**

LID. Max Jesús Castro Antonio LLI. Walter René Andraca González
Centro de Idiomas Extranjeros CIEX-Puebla **Centro de Idiomas Extranjeros CIEX**

Comité de Arbitraje

Dra. Anna Saroli Dr. Patrick John Coleman
Universidad de Acadia, Canadá **Universidad Lincoln, Nueva Zelanda**

Dr. Carlos Alfredo Pazos Romero Dr. Pedro José Mayoral Valdivia
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla **Universidad de Colima**

Dr. Jorge Antonio Aguilar Rodríguez Mtra. Leticia Piantzi Varela
Universidad Autónoma de Sinaloa **Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**

Mtra. Lillíán Araceli Ruíz Córdoba
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Diseñador editorial y de portada: Ing. Gerardo Heredia Cenobio

CIEX Journ@l es una publicación bianual editada por CIEX S.C. calle Pedro Ascencio 12, Col. Centro, Chilpancingo, Guerrero, México. C. P. 39000, Tel. 01 (747) 49 4 79 73, www.ciex.edu.mx, info@ciex.edu.mx, Directora Editorial: María del Carmen Castillo Salazar. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-081814195600-203, ISSN: 2395-9517, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Ing. Gerardo Heredia Cenobio, calle Pedro Ascencio, 12, Col. Centro, Chilpancingo, Guerrero, México. C. P. 39000, fecha de última modificación: octubre de 2017.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de esta revista.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes, siempre y cuando se cite la fuente y se notifique al editor mediante e-mail: ciexjournal@ciex.edu.mx

INDEX

● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●		
★	Foreword - - - - -	05
	Research Papers Artículos de Investigación	
★	Discusión Sobre El Uso De Las TICs: El Caso De Un Colegio En Colima, México. - - - - Pedro José Mayoral Valdivia, Ph.D. - Universidad de Colima, Colima, México Evangelina Flores Hernández, Ph.D. - Universidad de Colima, Colima, México Carmen Alicia Magaña Figueroa, M.A. - Universidad de Colima, Colima, México	09
★	A Change for Good: Advocating for Better Support of International Students Part I – Language as a Barrier - - - - - Daryl Streat, M.A. - Lincoln University, New Zealand	19
★	Design of a BA Thesis: Motivational Activities for Intermediate Students Considering Their Perceptual Learning Styles - - - - - Samuel Isaí Villaseñor Dirzo, B.A. - CIEX, México María del Carmen Castillo Salazar, Ph.D. - CIEX, México Martha Sidury Christiansen, Ph.D. - University of Texas at San Antonio, U.S.A. Norma Francisca Murga Tapia, M.A. - CIEX, México	27
★	Nurturing Self-Learning Strategies at CIEX Language Courses: Thesis Design - - - - - Tomás Brito Maldonado, M.A. Candidate - CIEX, México María del Carmen Castillo Salazar, Ph.D. - CIEX, México	31
★	La Evaluación de los Aprendizajes de una Lengua Extranjera desde la Docencia - - - - Carlos Alfredo Pazos Romero, Ph.D. - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México	37
	Values and Culture Valores y Cultura	
★	Mindfulness - - - - - José Manuel Martínez Muñoz - CIEX, México Salvador Bautista Díaz - CIEX, México	47

CIEX Symposium Summaries Resúmenes del Simposio CIEX

- ★ **A Language Teacher Development: Let's get serious about it now, together- - - - -** **51**
Jorge Antonio Aguilar Rodríguez, Ph.D. - Universidad Autonoma de Sinaloa, México
- ★ **Fundamentos Teóricos y Metodológicos en la Enseñanza Aprendizaje e Investigación en Segundas Lenguas - - - - -** **53**
Joaquín Sueiro Justel, Ph. D. - Universidad de Vigo, España.
- ★ **The Art of Learning: Developing a growth mindset - - - - -** **55**
Leonardo Gomes, M.A. - Learn YOUR English & Ryerson University
- ★ **Propuesta de un Modelo de Evaluación Significativo para Fomentar el Aprendizaje del Francés. Caso de la LEF de la BUAP - - - - -** **57**
Carlos Alfredo Pazos Romero, Ph.D. - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
- ★ **Issues in ELT Pedagogy: Working with the 21st Century Student - - - - -** **59**
Anna Saroli, M.Ed. - Acadia University, Nova Scotia, Canada
- ★ **LT Materials and Activities Production Sessions - - - - -** **61**
Ma. del Carmen Castillo Salazar, Ph.D. - CIEX, Chilpancingo and BUAP, México
Leticia Piantzi Varela, M.A. - CIEX, Chilpancingo and BUAP, México
- ★ **Exploring Writing Errors of Beginner EFL Students at CIEX - - - - -** **63**
Eduviel Castro Zavala, M.A. - CIEX, Chilpancingo, México
- ★ **TANGRAM como un Recurso Educativo - - - - -** **65**
Daniela López - CIEX, Chilpancingo, México
Christian Álvarez - CIEX, Chilpancingo, México
- ★ **Extensive Reading and How to Get Them to Do it! - - - - -** **71**
Thomas N. Robb, Ph.D. - Kyoto Sangyo University, Japan

FOREWORD

This fifth issue of CIEX Journal publishes some of the present research articles, moral values essays, and some of the summaries of the sessions offered at the “Miguel Murga Caro” 7th International English Symposium. The central objective of this issue is to publish the research and work that have been written in the fields of language teaching and applied linguistics. It is well known that it is necessary to publish the research papers that have been produced in the areas mentioned above. By publishing this Journal, we would also like to encourage researchers, teachers, students, and professionals in those areas to write academic and research articles, so we can contribute to the publication of those relevant papers.

Accordingly, in this issue, the Journal publishes research articles written by national and international researchers and scholars specialists in the areas. On the other hand, in this number of the Journal, an essay written by CIEX students from the BA program, related to a moral value, is presented with the objective to promote positive attitudes in students, professors, parents, and members of society in general. Besides, some of the summaries of the conferences and workshops offered in the 7th International English Symposium organized by CIEX are published in this issue with the aim to present part of the sessions developed in this academic event.

It is relevant to mention that the team of referees of this Journal is conformed by national and international researchers and scholars specialists in the areas of Foreign Language Teaching and Applied Linguistics. The referees have read and analyzed each article and produced some suggestions to enhance those papers. An additional phase of the editorial process includes the revision of the corrected versions of each paper by a group of editors who have also read and generated some suggestions to improve the papers. It is also necessary to say that the content of the articles merely reflects the authors’ own research, perceptions, and/or opinions and does not necessarily represent the ideas or beliefs of the chief editor or the editors.

Lastly, we profoundly want to acknowledge the students, the professors, the researchers, and the CIEX Journal editorial committee for their contributions to this fifth issue. Also, we would like to invite all the readers of this Journal to contribute with articles or essays to be submitted to revision in a near future in order to be published in a next issue of the Journal. We are committed with the idea that those works will definitely contribute to the academic progress, development, and educational process of the readers: professors, researchers, students, and professionals in the areas of language teaching and applied linguistics within Mexico and other countries.

María del Carmen Castillo Salazar, Ph.D.
Norma Francisca Murga Tapia, M.A.

RESEARCH PAPERS



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

DISCUSIÓN SOBRE EL USO DE LAS TIC: EL CASO DE UN COLEGIO EN COLIMA, MÉXICO

Dr. Pedro José Mayoral Valdivia - Universidad de Colima, Colima, México

Dra. Evangelina Flores Hernández - Universidad de Colima, Colima, México

Mtra. Carmen Alicia Magaña Figueroa - Universidad de Colima, Colima, México

RESUMEN

Según Coll (2008, 2012), establecer relaciones causales fiables entre la utilización de las TIC y la mejora en el aprendizaje es, todavía extremadamente difícil. Se llevó a cabo un estudio de caso para responder a la pregunta de ¿Cómo son las características de una clase de inglés para niños de preescolar, con el uso de las TIC? El estudio se aborda desde el paradigma constructivista con enfoque cualitativo. Se utilizaron instrumentos como el video, registros de observación y diario de campo. Se aplicaron técnicas como la entrevista semiestructurada y la observación participativa. Los datos recabados recibieron un tratamiento desde la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2014) y con el apoyo del ATLAS.ti®. El Colegio ha dado un paso significativo en la incorporación de las TIC con impacto directo en la clase de inglés. Sin embargo, es necesario un plan de capacitación continua para realizar una autentica transición hacia un nuevo paradigma educativo.

PALABRAS CLAVE:

TIC en preescolar, inglés para niños, enseñanza-aprendizaje de idiomas, nuevos paradigmas en L2, aprendizaje significativo y las TIC.

ABSTRACT

According to Coll (2008, 2012), establishing reliable causal relationships between the use of ICT and improvement in learning is still extremely difficult. A case study was conducted to answer the question of "What are the characteristics of an English class for preschoolers with the use of ICT? The study is constructivist with a qualitative approach. Instruments such as video, observation records and field diary were used. Techniques such as semi-structured interviews and participatory observation were applied. The data collected received a treatment from the

Grounded Theory (Charmaz, 2014) and with the support of ATLAS.ti®. The School has taken a significant step in the incorporation of ICT with a direct impact on the English class. However, a continuous training plan is needed to make a real transition towards a new educational paradigm.

KEY WORDS:

ICT in preschool, English for children, teaching-learning languages, new paradigms in L2, meaningful learning and ICT.

Introducción: Sobre el paradigma, enfoque, método y estrategias para escuchar y registrar las voces de los actores.

La enseñanza del inglés con el uso de TIC en edad temprana, tanto en México como en el resto del mundo, es un tema de actualidad que ha sido abordado desde diferentes perspectivas y para fines diversos. El objeto de estudio de esta investigación *fue la caracterización del uso de las TIC para la enseñanza del idioma inglés a niños de nivel preescolar*. En los últimos años, la enseñanza de inglés apoyado en tecnologías ha ido cobrando cada vez mayor importancia en el campo de la investigación educativa y la lingüística aplicada, además de otras disciplinas. En esta investigación son las voces de los actores y lo observado en su práctica lo que permite elaborar categorías e identificar las formas en que esta estrategia didáctica en particular impacta en la enseñanza de inglés en niños de cinco y seis años de edad.

El presente trabajo representa una síntesis de los resultados de la investigación sobre el *Uso de las TIC en el aprendizaje de inglés en niños de nivel preescolar*. El trabajo se desarrolló en el marco del posgrado del ITESO (Universidad Jesuita campus Guadalajara) y como parte de

la agenda de trabajo del Doctorado Interinstitucional en Educación. Se aborda desde el paradigma constructivista, con enfoque cualitativo y se valida desde la cristalización de Ellingson. Se parte de las propuestas metodológicas de Stake, Yin, y Creswell sobre el método de estudio de casos. Se han considerado una variedad de instrumentos para la recolección de datos, apoyado en Denzin & Lincoln, Flick, y Creswell, entre otros. Los datos se recopilan en registros de observación, se conducen entrevistas a los diferentes actores, se aplica la videograbación y se registran eventos y reflexiones relevantes en un diario de campo. Para el análisis de datos se suman a la perspectiva de la cristalización, las propuestas de Miles, Huberman & Saldaña, es decir múltiples formas de análisis que permitan capturar la perspectiva de los diferentes actores, se cierra el proceso desde la plataforma del ATLAS.ti y bajo los principios de la Teoría Fundamentada de Kathy Charmaz. Cabe mencionar que el presente es un estudio complejo, polémico, intrincado, pero de actualidad. Lo encontrado, muestra que no basta con equipar las aulas con tecnología, es necesaria la capacitación del profesorado en el uso didáctico de las TIC, al igual que la revisión del enfoque pedagógico y los métodos y estrategias de enseñanza.

RUBROS	RAZONES
Paradigma Constructivista	Este paradigma permite responder las preguntas y define las formas necesarias para seguir en el proceso. Como razones se pueden mencionar tres según la literatura revisada: <i>Ontológicamente</i>, su origen relativista que presenta la realidad construida (con otros” co-construida”). <i>Epistemológicamente</i>: es transaccional / subjetivismo y los encuentros son creados. Permite al investigador dar una mirada a la realidad construida de manera individual y colectiva de los actores y con ello buscar una co-construcción de la misma. <i>Metodológicamente</i>: Se basa en la interpretación hermenéutica de las realidades para sintetizar otra representación de la realidad (Creswell, 2013., Denzin & Lincoln, 2011, 2013)

Técnicas: Observación participante Entrevista Análisis documental	Por su carácter de incrustado (embedded en inglés) esto tiene que ver con las unidades de análisis (Yin, 2009). Si bien del caso de un Colegio de Colima se interpreta como unidad central el uso de las TIC, tiene alrededor una serie de subunidades de análisis (la institución, la clase de inglés y los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, las características del niño de esta edad, el contexto, la familia, entre otras.) que deberán ser extraídas de la información recabada y organizadas de tal modo que puedan ser observadas ampliamente y encontrar cómo es que interactúan entre sí las distintas subunidades para complementar la visión del caso. Esto solo es posible lograrlo con el uso de múltiples técnicas e instrumentos (Ellingson, 2009., Creswell, 2013., Merriam, 1998., Stake, 1995., Charmaz, 2014., Yin, 2009)
INSTRUMENTOS: REGISTRO VIDEOGRÁFICO REGISTROS DE OBSERVACION Y DIARIO DE CAMPO	Para efectos de interpretar o reconstruir puntos de vista, cada instrumento permite registrar: Desde el video, todo lo que sucede en el salón de clases, incluso desde diferentes perspectivas, básicamente centrado en la educadora y en los niños. El diario de campo, registrará elementos que pudieron pasar desapercibidos tanto por los registros de observación como por los videos. Adicionalmente se consideran las entrevistas como la fuente más evidente que captura el pensar de los actores con respecto a lo que se desea conocer.

Tabla 1: postura epistemológica. Elaboración propia.

La pregunta central de la investigación se planteó en las siguientes palabras: *¿Cómo confluyen las prácticas y*

discurso de los niños, los maestros, los papás y la escuela en el uso de las TIC en el aprendizaje de inglés? y cinco preguntas subsidiarias las cuales se pueden apreciar en la siguiente tabla. Adicionalmente se plantearon cinco preguntas subsidiarias:

PREGUNTAS SUBSIDIARIAS
PS.1: ¿Cuáles son las prácticas típicas de uso de las TIC en preescolar en el caso de un Colegio en Colima?
PS.2: ¿Qué papel juega el profesor en el uso de las TIC y el aprendizaje de inglés en los niños de preescolar incorporados al estudio del caso de un Colegio en Colima?
PS.3: ¿Qué experiencias tienen los niños sobre el uso de las TIC y el aprendizaje de inglés en los niños de preescolar incorporados en el estudio del caso de un Colegio en Colima?
PS.4: ¿Cuál es el papel que juega el colegio en la incorporación de las TIC al aprendizaje de inglés en los niños de preescolar en el caso de un Colegio en Colima?
PS.5: ¿Qué papel juega la familia en el uso de las TIC y el aprendizaje de inglés en los niños de preescolar incorporados al estudio del caso de un Colegio en Colima?

Tabla 2: Preguntas subsidiarias de la investigación. Elaboración propia.

El Marco Teórico se construyó considerando la necesidad de explicar la complejidad del fenómeno desde múltiples perspectivas teóricas. Adicionalmente, el “Caso de un Colegio en Colima” se trata de una *cuestión que merece un estudio propio*, desde el punto de vista de Stake (1995):

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo palillo tiene una complejidad única –pero difícilmente nos preocuparan lo suficiente para que los convirtamos en objeto de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (p.11).

El plan para el análisis de datos desde la cristalización (particularmente para la recolección de datos y la representación), es visto como un plan abierto según Ellingson (2009), parte de una *evolución orgánica*, en la que no se sigue una formula predeterminada, pero para evitar improvisaciones es necesario iniciar con una buena

preparación y un buen plan. Miles, Huberman & Saldaña (2014), enriquecen la visión recomendando un análisis simultáneo a la recolección de los datos, de modo que sea posible realizar el ciclo de análisis y regreso al trabajo de campo para obtener aquellos datos que se identifican como faltantes o que deben completar ideas que hayan quedado incompletas, para Bloomberg & Volpe (2008) es necesario mantener la mente abierta.

Desde la perspectiva de la cristalización el análisis de datos requiere que el investigador se mueva más allá de su zona de confort (Ellingson, 2013). Una buena forma de hacerlo es preguntarse a uno mismo sobre los objetivos del proyecto, posible audiencia, habilidades e intereses. Como en muchos de los métodos con diseño cualitativo, el análisis de datos inicia con un Análisis Preliminar de Datos (Grbich, 2013). Los datos de las diferentes fuentes han sido analizados de acuerdo a múltiples métodos, que resultan de la combinación de métodos tradicionales y nuevos, apoyados en las sugerencias de Miles, Huberman & Saldaña (2014) Grbich (2013), y Ellingson (2009, 2013). En los estudios de caso el análisis requiere de descripciones detalladas de los espacios y de los individuos, para efectos del presente documento, se presentan en forma resumida los aspectos más relevantes de los hallazgos.

Sobre los hallazgos: Tipificación de usos de las TIC para la enseñanza de inglés a niños de preescolar.

Recordemos que la pregunta de la investigación fue: *¿Cómo confluyen las prácticas y discurso de los niños, los maestros, los papás y la escuela en el uso de las TIC en el aprendizaje de inglés?* Los actores han hablado en las entrevistas y han sido observados en diferentes clases y eventos académicos, los registros permiten elaborar lo siguiente, partiendo de lo que hacen y dicen los actores en el caso de un colegio en Colima.

Es conveniente señalar, por la importancia que tiene en el uso de las TIC, la infraestructura, equipamiento y características organizativas con las que el colegio del caso Colima cuenta. En enero de 2013, les fueron entregadas a las maestras de preescolar sus aulas con modificaciones que, además de ampliar el espacio, se incorporaron espacios cerrados de almacenamiento y, con especial relevancia para este proyecto, se colocó equipo tecnológico como bocinas de audio empotradas en las paredes del salón, proyector VGA y pantalla, internet inalámbrica y computadoras portátiles para cada educadora. Cabe señalar, que antes de esta actualización de la infraestructura, las educadoras no habían recibido

capacitación formal en el uso educativo de las TIC y el taller de buenas prácticas, realizado en agosto de 2013, fue su primera experiencia de capacitación formal en el tema. Desde luego es de reconocer que por todas ellas son profesionales graduadas, que en su proceso de formación pudieron, sobre todo las más jóvenes, tener acceso a las TIC.

En el interior de los salones el inmueble es de acuerdo a la cantidad de niñas y niños para cada grupo, pero es idéntico para todos los grupos, las mesitas de trabajo forman un hexágono al juntar dos de ellas por el lado más ancho donde pueden trabajar seis niñas y niños. En los salones de preprimaria observados hay cinco mesas como las descritas aún cuando la capacidad es para treinta niños, los cuatro grupos observados se conforman, en promedio, por 25 niños. Estos primeros datos contextualizan, de entrada, una serie de condiciones que favorecen el uso de las TIC en la enseñanza de inglés. Habiendo señalado lo anterior, se procede a describir la tipificación derivada del análisis de datos.

Uso intuitivo y en ciernes de las TIC para la enseñanza de inglés en preescolar

Como categoría de análisis derivada del despliegue de los datos, se entiende por uso intuitivo y en ciernes de las TIC en el contexto de esta investigación, *a todas aquellas acciones que realizan los actores del proceso (maestras, niños, directivos, familia), que involucran una o varias formas de manipular, producir o reproducir, almacenar o procesar información de manera natural “como Dios da a entender”, sin conocimientos previos o de manera incipiente.* Las prácticas típicas de uso de las TIC, que le confieren el carácter de intuitivas y en ciernes, se relacionan directamente con los roles tanto de la educadora como del niño en tres grandes momentos de la clase, según Richards and Rodgers (2001), esos tres momentos se denominan: *apertura, desarrollo y cierre.*

En la apertura, la maestra da la bienvenida, saluda y nombra lista de asistencia, los niños responden en inglés, incluso cuando alguno de sus compañeros no está presente, dicen *“absent!”*. Este periodo de la clase forma parte de una rutina que se repite diariamente y por un lapso de tiempo que comúnmente dura entre 15 y 20 minutos, se pueden identificar, además del pase de lista, actividades relacionadas con la revisión o *“repaso”* de temas vistos en la clase o clases pasadas y es durante esta primera parte donde los aprendizajes adquiridos se conectan con los nuevos aprendizajes y que conforman el

objetivo de ese día. En los días en que se dejó tarea para realizar en casa, se revisa la misma de manera individual y con todos los niños. La apertura se utiliza como momento para “establecer la situación”, así es como le llama la educadora y se caracteriza por ser lúdico e interactivo, se usan canciones de diferentes tipos, actividades que involucran movimientos, desplazamientos y promueven la interacción entre los niños (algo parecido a juegos organizados). En este momento, la educadora explica qué harán durante la clase, a lo que ella llama “la agenda del día”.

En el desarrollo, las actividades concentran una carga de lo que la educadora llama, periodo de aprendizaje intenso (*heavy learning period*, en inglés). En este momento, las actividades se distinguen básicamente por la presentación de los nuevos contenidos. Así como la realización de ejercicios previos para contextualizar y posteriores para reforzar o evaluar aprendizajes. Esta etapa ocupa entre 60 y 90 minutos, de las dos horas que dura la clase.

En el cierre, las actividades son de tipo relajamiento, se usa de forma lúdica para la aplicación de lo aprendido esto es, en juegos, canciones o actividades divertidas de competencia. También tiene la opción de usarse como conector de la clase siguiente. Para asignar la tarea el día, en caso de que haya, o simplemente para terminar la clase de una forma divertida. El lapso de tiempo invertido es de entre 15 y 30 minutos. Insisto en que los límites temporales y de actividades en ocasiones se funden pero es relativamente claro que los tres momentos se realizan a lo largo de una sesión típica de inglés.

Prácticas típicas de uso de las TIC para el aprendizaje de inglés

La distribución del tiempo de clases, permite identificar que la práctica más repetida de uso de las TIC es la de proyectar con el cañón y que por consiguiente implica la manipulación de la computadora. Los ejercicios consisten en repaso de vocabulario de diferentes temas (números, colores, animales, abecedario, sonido inicial de las palabras, entre otros). En este sentido, se distinguen las formas en que la maestra, como uno de los actores centrales del proceso, manipula cualquier equipo, móvil, portátil o de escritorio, las formas de producir sus propios materiales o localizar contenidos adecuados a su clase para reproducirlos tal y como aparecen en la red. También se distingue su capacidad para guardar recursos a los que puede recurrir en búsquedas futuras y por último, formas de organizar la información a la que tiene acceso. De

manera específica se trata de aspectos como: el uso de la computadora, la búsqueda de recursos, uso del proyector en diversas actividades, localizar recursos previo a la clase, uso de motores de búsqueda, búsqueda y uso de sitios web (YouTube®, libro de texto).

El momento de cierre también es propicio para el uso de la tecnología con actividades lúdicas. Otro elemento que se pudo observar es que, conforme avanzó el ciclo escolar, las maestras manejaron con mayor soltura las tecnologías, resolviendo con mayor facilidad las fallas, ya sea buscando alternativas en ese momento o pidiendo al responsable del centro de cómputo su intervención. Incluso fue posible observar que las maestras anticipaban con mayor facilidad los recursos necesarios para la clase; ellas consideran que *es posible tener todo lo necesario para el desarrollo de las actividades, esto con la firme intención de que la clase fluya y evitar distracciones o muestras de indisciplina que se presentan en los espacios en que se deja a los niños sin actividades*, a ello se agregan la realización de formas más interactivas, como presentar la imagen en la pantalla, solicitar que se escriba el nombre de lo que se presenta en el pintarrón, incluso relacionar nombres con imágenes; otro cambio apreciado es que las maestras, podían modificar la actividad que se estaba realizando, con el uso de las TIC, para captar la atención de los alumnos, ya sea empleando imágenes atractivas, canciones o videos que les gustan, incluso nuevos materiales extraídos de internet; si bien de lo que se trata es mantener el control, la acción misma muestra un importante avance en el uso de las TIC. Ello muestra el pasaje de ser usuario temeroso o principiante a usuario intermedio, tal como lo señala Monereo (2004) y Coll (2012).

Las TIC como recursos didácticos, se refiere al tipo de herramientas que la maestra usa para la enseñanza. La computadora, el cañón y las bocinas son parte de la práctica cotidiana desde las cuales se puede utilizar información obtenida de diferentes fuentes, proyectar y reproducir diversos recursos, como son audio o video.

Las TIC para usos comunicativos, son todas las acciones en las que las TIC funcionan como medios para transmitir información de los cuales se han identificado que a su vez pueden ser *formales e informales*. Tanto para la comunicación formal como para la informal se formaron grupos temáticos de conversación utilizando la aplicación WhatsApp®. Hay una marcada camaradería entre directivos y maestras en este tipo de comunicación. El *formal* lo utilizan para enviar y recibir avisos, tiene un

marcado intento por manejar exclusivamente información relacionada con su trabajo. El informal, identificado como para el “chisme”, es más relajado, destacan en el las bromas y chascarrillos, así como el intercambio de memes (imágenes con texto).

Las TIC como medios recreativos, se refiere a los usos en los que no se identifica un fin educativo específico o explícito, se usan más bien como medios de entretenimiento. Se identificó como código in vivo “cinito”, es decir sólo se proyecta un video, una película o cualquier otra cosa, sin fines educativos específicos, solo para distraer o entretener, para mantener a los niños en control.

Las TIC como recursos didácticos desde la perspectiva de la educadora, se usan para identificar recursos web, para presentación de contenidos relacionados con el tema, como medios para reforzar aprendizajes, así como recurso para promover las interacciones, además de apoyo en tareas cotidianas de presentación, ejercitación, reforzamiento, evaluación de contenidos y de aprendizajes.

Tipología de usuari@s de las TIC.

En el discurso de las educadoras se identifican sus creencias y expectativas sobre el uso de las TIC, lo que expresan es útil para elaborar una tipificación, desde la forma en que ellas mismas se perciben como usuarias de las TIC. Como resultado de lo que dicen, se puede elaborar la siguiente tipología. Se distinguen entre sus características, tanto el nivel de dominio de habilidades de uso, como las emociones que acompañan una educación que incorpora al uso de las TIC:

Usuaría temerosa: Se caracteriza por sentir inseguridad en el uso de la computadora y al principio en el uso de su teléfono inteligente, lo mismo le sucedió con el equipo que se instaló en el salón. Manifestó tener demasiadas precauciones en el uso del cañón y de la computadora portátil, al referirse a la tecnología expresa que “*no somos buenas amigas, me da miedo explorar*”. Permite que otros lo apoyen, las personas de servicio en algunos casos, compañeras con un nivel de más experiencia a la de ella, incluso los niños. En este sentido, la educadora manifiesta sentirse cómoda y en confianza, en particular tratándose del apoyo proveniente de las niñas y los niños y fueron ellos quienes le mostraron como conectar la computadora al proyector, incluso como buscar en *Google®* y videos en *YouTube®*, “*los niños te enseñan*”, ellos ya traen las bases y te pueden enseñar cosas que son interesantes para ellos. Esta usuaria también mantiene una actitud

de apertura a otro tipo de apoyos como lo es el de cursos o talleres de capacitación, es a la un directivo identifica como que usa las TIC “*como Dios les da a entender*”. Este conocimiento empírico de las formas de uso, podría verse como intuitivo, una forma que para algunas maestras implica riesgo, por el temor de equivocarse, descomponer el equipo o perder información relevante, tal y como lo expresan sus comentarios.

Usuaría principiante: Se refiere al uso básico de recursos TIC, la educadora en esta categoría tiene una imagen de sí misma que la coloca en uno de los extremos de la brecha digital, del lado de las generaciones que no nacieron con la tecnología y por lo tanto, se considera a sí misma como una usuaria intermedia (“casual”), que puede buscar información en internet, puede usar las funciones básicas del teléfono inteligente, tales como: contestar y hacer llamadas, recibir y enviar mensajes, tomar fotografías y video, compartir fotografías en las redes sociales (básicamente en *Facebook®* y *WhatsApp®*). Entre las que no puede destacan: la búsqueda de información desde el dispositivo móvil, descarga de aplicaciones, uso de aplicaciones como procesadores de texto, lectores de documentos o libros, que corresponden a cosas que ha escuchado que se pueden hacer o que hacen algunas de sus compañeras o la gente cercana a ellas (familiares y sus amigos, generalmente).

Usuaría intermedia: En el autoconcepto de intermedia, la educadora considera que puede hacer cosas diferentes, comparado a cuando apenas iniciaba en el uso de las TIC, está convencida de que ahora puede hacer un mejor uso de ellas, se siente segura, aun cuando no ha dejado de usarlo con mucha precaución, con el tiempo ha desarrollado habilidades que le permiten buscar y encontrar con mayor rapidez, utilizar mejor los recursos que encuentra, adaptar los recursos a sus necesidades particulares, justificar el uso de los materiales desde la perspectiva de “*para lo qué sirven*” o “*lo que puede enseñar con ellos*”. Le atribuye al trabajo colaborativo en la planeación de las clases el que haya mejorado en su práctica, pues el hecho de planear para todos los grupos e incluir en la planeación el uso de las TIC, ha facilitado el que junto con las otras dos educadoras de preprimaria, puedan utilizar una mayor variedad de recursos y con una mayor variedad de estrategias pedagógicas. Considera que la participación de los niños es mejor que sin el uso de las TIC, facilita su trabajo de presentación, pues contribuye en un ahorro del tiempo pues la tecnología con un *click* ya cambia de página, sin la tecnología tenía que escribir en el pintarrón, borrar y continuar; con la proyección si

quiere regresar a una página previa igual “con un *click* regresa a ella” (palabras de la educadora). La educadora expresa estar consciente de que debe actualizarse, “pues los niños ya vienen actualizados”.

Usuaría experta: Esta categoría se obtiene del discurso de las educadoras, quienes identifican a una de sus compañeras con las siguientes características: puede resolver todo lo relacionado con la tecnología, “*soluciona problemas que ellas no pueden*”, sabe “*todo de tecnología*”, puede configurar teléfonos para optimizar las comunicaciones, arreglar el proyector o programar la computadora. En entrevista con la maestra, expresa algunas de las cosas que puede hacer, entre las que destacan: búsquedas avanzadas, manejo de terminología propia del área (conexión VGA, HDMI, conexión Ethernet, entre otras). Puede recuperar documentos, reiniciar el sistema, reparar y optimizar el disco duro, hacer presentaciones elaboradas, editar video, descargar materiales y adaptarlos a sus necesidades, usar varios tipos de software, para diseño de invitaciones, *posters*, “*flashcards*”, panfletos, hojas de cálculo, edición de audio, etc. Además la educadora considera que los niños están más motivados cuando se usan las TIC, ponen mayor atención y son más participativos. Con respecto a la familia, cree que si en casa se facilita el uso de las tecnologías, especialmente si se relacionan con aplicaciones o software educativo, se tiene mayor posibilidad de aprender inglés.

Prácticas típicas de uso de las TIC para el aprendizaje de inglés desde los diferentes actores del Caso Colima

Utilizando la lógica de lo que los actores dicen y hacen, se elabora este segmento, considerando que los niños al estar involucrados en el proceso, reciben influencia de las prácticas de la educadora, y a su vez, se identifican características propias del rol del niño como estudiante. En cuanto al discurso, esté adquiere características particulares, su forma de expresar lo que saben sobre las TIC resulta particularmente interesante, utilizar sus palabras es ilustrativo y le otorga el toque característico del niño en edad preescolar. Las experiencias que trae consigo en cuanto al uso de las TIC en casa y la forma en que la familia considera relevante o poco importante su uso, tienen evidente repercusión en el colegio, como se puede observar en la tipología de *usos de las TIC desde la perspectiva de las niñas y los niños del caso*:

Uso obligado, la mayoría de los tipos de uso didáctico de la educadora se relacionan con el uso obligado de las TIC

por el niño. Es decir, se refiere a prácticas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase de inglés en las que se ven involucrados de manera obligatoria por considerarlas parte importante en su formación o en el desarrollo de habilidades. Se caracterizan por ser mecánicas, casi inconscientes, las usan porque en ese momento deben hacerlo. Por otra parte, las entrevistas con padres y madres dejan ver una serie de prácticas con características similares, pues los padres hablan de tener el control de que pueden usar y que no, en la tecnología que se les permite usar y se relaciona básicamente con el uso de software o aplicaciones educativas en casa, es decir en una computadora o un dispositivo móvil.

Como juego y juguete, Desde la perspectiva del niño, en lo observado en espacios como el recreo se relaciona con el tipo de actividades que hacen los niños básicamente con el uso de tabletas y con información tomada de las entrevistas a padres, los usos en casa para diversión y entretenimiento. Tanto en la escuela como en casa, esta categoría significa para el niño un juguete tecnológico que puede usar para entretenerse, divertirse y pasar el rato. Usa diferentes tipos de aplicaciones, o juegos gratuitos de la web, lo hace desde dispositivos móviles como tabletas y teléfonos inteligentes, hasta en computadoras de escritorio y portátiles.

Para trabajar, esta categoría, aun cuando tiene similitud con la obligatoriedad, es diferente en el sentido de que, desde esta perspectiva, el niño usa la tecnología para realizar tareas o trabajar como ellos lo nombran, pero lo hace porque quiere, entre las que mencionan se encuentran actividades para escribir y para leer, principalmente en su casa.

Usos comunicativos, en menor escala pero también está presente el hecho de que pueden usar la internet o equipo móvil para comunicarse con familiares o amiguitos, en esta categoría se ha identificado que lo usan para enviar mensajes de texto en teléfonos móviles o por correo electrónico.

En el discurso, los niños hablan de tener carpetas para organizar aplicaciones, identifican diferentes tipos de juegos, hablan de records logrados en diferentes juegos. Identifican aplicaciones que “*no cuestan*”, y las que “*cuestan*”. Manifiestan sus preferencias por juegos de construcción, de zombis, de eliminar monstruos, de casas, entre otros. Esto muestra que su conocimiento de las TIC es razonablemente amplio para su edad, identifican las aplicaciones y que, además, son capaces de utilizarlo con

diferentes fines, siendo en su mayor parte, como juego y juguete. Es decir, forman parte de una generación a la que Claro (2010) denomina nativos digitales, que son definidos como integrantes de la generación formada en los nuevos avances tecnológicos, a los que se han acostumbrado por encontrarse siempre rodeados de computadoras, vídeos y videojuegos, música digital, telefonía móvil y otros entretenimientos y herramientas afines, en contraste con sus maestras que forman parte de lo que dicho autor denomina, los *inmigrantes digitales*.

En el caso de los directivos se identificaron dos tipos: Las *TIC como recursos didácticos*, se distingue en su discurso grandes expectativas, creencias y posibilidades de uso en los salones, existe la convicción de que favorecen el aprendizaje, consideran que *su uso correcto puede mejorar las interacciones y promover el aprendizaje significativo*. Consideran que equipar los salones es fundamental para estar a la vanguardia en tecnología y apuestan por un uso libre por parte de las educadoras. Las *TIC para usos comunicativos*, participan en los usos formales e informales y descritos en el apartado de las educadoras.

Al igual que con los directivos, la información que describe los usos y el discurso de *la familia* proviene de las entrevistas, en este caso se relaciona con las creencias y los usos que dicen hacer de las TIC en casa:

Las *TIC como recursos didácticos*, en este rubro la familia cree que los niños pueden aprender con el uso de las TIC, por ello, facilitan el uso de tecnologías móviles y equipos como computadoras o consolas de juego con fines educativos.

Las *TIC para usos comunicativos*, Aun no se han identificado las características de este tipo en la familia y su relación con los niños, pero comparten con la educadora los usos formales e informales de comunicación.

Las *TIC como medios recreativos*, aseguran mantener el control del tipo de actividades que permiten que sus hijos realicen en los dispositivos que les facilitan. El uso de tecnología móvil, las consolas de juegos y el equipo de cómputo tienen un significativo uso en casa para el entretenimiento de los niños, incluso para hacer tareas o practicar lectura y escritura.

Conclusiones

Como se puede apreciar en lo anterior, se respondieron las preguntas y se cumplieron los objetivos de la investigación, queda abierto su potencial para profundizar desde la perspectiva de la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas, en edades similares o en otros contextos educativos. Cabe destacar que el aporte principal del estudio radica en el conocimiento local de un fenómeno que ha sido estudiado desde diferentes perspectivas y en diferentes partes de México y el mundo. El abordaje mismo representa un aporte metodológico, pues incluye elementos innovadores como la validación desde múltiples perspectivas, la construcción de un marco teórico y metodológico en apego a las aproximaciones científicas pero con la flexibilidad que la cristalización le confiere (Ellingson, 2009). El estudio completo, en su apartado de conclusiones, presenta un apartado en formato de narrativa, un elemento que se justifica por la riqueza que aporta a la descripción densa propia de los estudios de caso.

REFERENCES

- Claro, M. (2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación: modelos de identificación de buenas practicas*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2ª edición ed.). London, UK: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Walnut Creek, CA, USA: Left Coast Press Inc.
- Coll, C. (2012). Aprender y enseñar con la TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano, & T. Díaz, *Los defafíos de las TIC para el cambio educativo*. (págs. 113-126). Madrid, España: Santillana.
- Coll, C. (2008). *Escritorio Educación*. (Ministerio de Educación de Argentina) Recuperado el 02 de 01 de 2015, de educ.ar: www.escritoriomdyh.educ.ar/recursos/articulos/aprender_y_enseñar_con_tic.pdf
- Colmenero Vicente, P. (2011). Introduccionde las TIC en las aulas de secundaria en extremadura. En J. Hernández Ortega, M. Pennesi Fruscio, D. Sobrino López, & A. Vázquez Gutiérrez, *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI linnovación con TIC*. Madrid, España: Ariel S.A.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3a edición ed.). Los Angeles, California, USA: Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). *Collecting and interpreting qualitative materials* (4th ed. ed.). Thousand Oaks, California, USA: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). *Strategies of qualitative inquiry* (4th ed. ed.). Thousand Oaks, California, USA: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). *The landscape of qualitative research* (4th ed. ed.). Thousand Oaks, California, USA: SAGE.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th edition ed.). Los Angeles, California, USA: SAGE.
- Ellingson, L. L. (2009). *Engaging Crystalization in qualitative research: An introduction*. Thousand Oaks, California, USA: SAGE.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4ª ed.). Los Angeles, CA, USA: Sage.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa* (2ª ed.). Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California, USA: Sage Publications, Inc.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: principles and practices*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Marchesi, Á., & Poggi, M. (2010). *Presente y futuro de la educación iberoamericana*. Madrid, España: AECID, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Fundación Carolina.
- Marchesi, Á., Tedesco, J. C., & Coll, C. (2011). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Mercau, M. V. (2009). *La enseñanza escolar temprana del inglés*. Casa del tiempo, V (24), 43-46.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education* (2ª edición ed.). San Francisco, California, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3rd ed. ed.). Thousand Oaks, California, USA: SAGE.
- Monereo, C. (2004). *The virtual construction of the mind: The role of educational psychology*. Recuperado el 17 de Septiembre de 2014, de Interactive Educational Multimedia: <http://161.116.7.102/iem>
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos* (2ª edición ed.). Madrid, España: Morata.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research design and methods* (4ª edición ed., Vol. VI). Los Angeles, California, USA: Sage Publications, Inc.

A CHANGE FOR GOOD: ADVOCATING FOR BETTER SUPPORT OF INTERNATIONAL STUDENTS.

PART I: LANGUAGE AS A BARRIER

Daryl Streat, M.A. – Lincoln University, Canterbury, New Zealand

ABSTRACT

This article is the first in a two-part series. The first focuses on some issues facing ESOL (English for Speakers of Other Languages) support for international students in English-speaking countries, such as New Zealand. This includes a focus on the TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) practitioners who are tasked with providing this support. The second part will aim to offer some solutions for institutions that wish to move towards a more inclusive model of support that overcomes the language-as-barrier mentality and begins to provide ESOL support which is more inclusive and effective. Part I highlights the lack of support for international students (at the secondary and tertiary level) within New Zealand. Current models have enabled New Zealand institutions to reap the economic benefits of international students, while in some cases failing to provide sufficient ESOL or academic support for these students. In addition, this model has fostered working conditions for TESOL practitioners which are marginalised and under-resourced. Given that existing professional bodies claim to advocate for students and staff alike, it is proposed that a shift in leadership within the ESOL sector is required.

KEYWORDS

International student support – ESOL – Education Leadership – TESOL

RESUMEN

Este artículo es el primero de una serie de dos. El primero se enfoca en algunos problemas relacionados al apoyo de ESOL (por sus siglas en inglés, English Speakers of Other Languages – Hablantes del inglés pero cuya primera lengua es otra) para estudiantes internacionales en países de

Research Papers

habla inglesa, tal como Nueva Zelanda. También incluye énfasis en los profesionales TESOL (por sus siglas en inglés, Teaching English to Speakers of Other Languages – La enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas) quienes son los encargados de proveer este apoyo. La segunda parte buscará ofrecer algunas soluciones para instituciones que desean avanzar hacia un modelo más incluyente de apoyo que supera la mentalidad de la lengua como barrera y empieza a proveer apoyo ESOL el cual es más incluyente y efectivo. La Parte I enfatiza la falta de apoyo a estudiantes internacionales (en los niveles secundaria, preparatoria y superior) dentro de Nueva Zelanda. Los modelos actuales han posibilitado a las instituciones de Nueva Zelanda cosechar los beneficios económicos de los estudiantes internacionales, mientras que en algunos casos han fracasado en ofrecer apoyo ESOL o académico para estos estudiantes. Además, este modelo ha fomentado condiciones laborales para los profesionales TESOL quienes están marginados y carentes de recursos. Dada la demanda de los profesionales de abogar por los estudiantes así como por el personal afín, se sugiere que es requerido un cambio de liderazgo dentro del sector ESOL.

PALABRAS CLAVE

Apoyo para el estudiante internacional – ESOL – Liderazgo Educativo – TESOL

International Students – The New Zealand Context

Over the past 25 years, there has been a massive increase in international student mobility, from 1.3 million students globally in 1990 to 5.0 million by 2014 (ICEF Monitor, 2015). While an increasing number of international students are choosing to study in Asia,

many still choose destinations in which English is the medium of instruction. 53% of all international students worldwide originate from Asia (OECD, 2015, p. 360) and will probably have a first language other than English, necessitating some form of language support. In fact, of the 5 million international students in 2014, two-thirds studied English in some form (ICEF Monitor, 2015).

New Zealand has experienced a similar growth and has a very high number of international students. More than 1 in 5 entrants into a bachelor's qualification are international students, far exceeding the OECD average of 9% (OECD, 2015, p.341). For doctoral students, 48.7% of all students in 2012 were international students, with 41.5% of those were originating from Asia (Ministry of Education, 2012a). There is also a significant diversity within New Zealand's international student population. In New Zealand schools, there were students from 158 countries speaking 116 different languages in 2012. (Ministry of Education, 2012b).

While not all institutions have witnessed international student growth on the same scale as that of post-graduate students, the past couple of years have witnessed gains in overall numbers of international fee-paying students. From a high of 126,503 enrolments in 2003, New Zealand experienced a 28% drop by 2008 (to 91,388) (Ministry of Education, 2015a, p. 6). However, over the past 7-8 years there has been substantial recovery in these numbers to a 2014 total of 103,321 enrolments (p. 6).

International students offer huge value to the New Zealand economy. The economic value added from these enrolments in 2012 stood at \$2.6 billion (Ministry of Education, 2014, p. 4). Given this worth, it is essential that enrolled students be supported in achieving their academic goals. One of the ways in which these students can be supported is through ESOL programmes (such as ESOL support in secondary schools and EAP (English for Academic Purposes) in tertiary institutions). In terms of schools, 6,462 students commenced ESOL funding in period 2, 2016; an increase of 28% compared to the same period in 2006 (Ministry of Education, 2016). As for university ESOL programmes, 2007 to 2014 saw a 12% increase to a total of 1,575 students (Ministry of Education, 2015b).

All in all, international students are a highly valuable (and in some contexts growing) resource for New Zealand. Quality language support is required if these students are

to be successful in attaining their academic goals.

ESOL: Teachers, Tutors & Programmes

For New Zealand to maintain a healthy international student market which results in successful students, quality ESOL programmes are critical. It goes without saying that an essential aspect of quality ESOL programmes is the teachers, tutors and aids that directly address student needs.

The quality of teachers can have a significant impact on educational outcomes. Some studies have shown that teachers, in a given context, can result in student educational gains of one half to one and a half years (Hanushek, 2011). In addition, ongoing on-the-job training of teachers can result in significant gains for students (Harris & Sass, 2011).

Just as important as teacher quality, is the way in which support is delivered. For ESOL programmes in schools, support in mainstream classes has been identified as one of the best ways to aid learners (Millett & Vine, 2000). This may involve dedicated ESOL support classes or one-to-one support from a teacher aide. Such support can help remedy certain problems when ESOL learners enter into mainstream classes. Without adequate support, international students may sit in silence as they attempt to absorb an immense amount of new information, in a new language. As such, ongoing support helps learners to parse the knowledge they are expected to acquire. (Barnard, 1998).

While ESOL students in schools may receive ongoing support for mainstream classes, international students entering tertiary institutions often receive no ongoing, structured support. Many international students do take part in ESOL (or test preparation) courses prior to beginning their undergraduate or postgraduate qualifications. Upon meeting the minimum English language requirements of the institution, they can commence their programme of further study. For example, at one New Zealand institution, upon achieving an IELTS¹ 6.0 overall, these students are given full access to all undergraduate courses. As IELTS 6.0 is stated as a minimum required level for participation, it would stand to reason that ongoing support should be provided. However, the only form of specialist ESOL support is through learning advisors who are not subject-area experts and may lack the required knowledge to effectively explain content. In comparison, other tertiary

institutions have illustrated that subject-specific support for international students can be very effective in helping these students achieve outcomes (Baird, 2012).

The New Zealand Education Code of Practice for the Pastoral Care for International Students (New Zealand Qualifications Authority, 2016) lays out clear, required outcomes for education providers and agents. Some of these requirements are for evidence of English language ability (p. 10), a relevant orientation programme (p. 17), cross-cultural training for staff (p. 21), and provision of ongoing support (p. 29). However, at universities orientation programmes often consider international students as a uniform group, staff do not receive sufficient training, and ongoing support is sometimes less than adequate. In addition, given that an argument can be made that universities are accepting students based on insufficient English language criteria (Feast, 2002; Yen & Kuzma, 2009), the case could be made that the provisions within the Code of Practice are not fit for purpose. After all, if students are struggling with English language in their university courses, and ongoing ESOL support is not provided, then they cannot be realistically expected to succeed (without significant strain on the student).

Advocating for Teachers and Students

In order to provide professional development, set standards for programmes and advocate for students and staff involved in the types of programme mentioned above, professional associations for ESOL have been set up around the world. In the U.S.A. the Teaching English to Speakers of Other Languages International Association (TESOL²) has been heavily involved in advocating for ESOL learners in American schools. In addition, the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL³) fulfils a similar role, primarily in the United Kingdom. IATEFL and TESOL have numerous affiliates around the world, including the Teaching English to Speakers of Other Languages in New Zealand Association (TESOLANZ⁴).

Each of these associations have mission statements or strategic goals articulating advocacy for support of ESOL students and teachers.

The Purposes of TESOLANZ

- To promote the professional interests of its members

and cater for their needs

- To promote the interests of learners of English as an additional language and cater for their needs.
- To co-operate with community language groups in identifying and pursuing common goals.
- To publish research, material and other documents appropriate to the association's aims.
- To affirm the maintenance of Te Reo Maori under the Treaty of Waitangi.

<http://www.tesolanz.org.nz/Site/About/default.aspx>

TESOL 2015-2018 Strategic Plan

- Increase the association's demonstrated expertise in, and resources for, language education policy.
- Enhance the leadership and advocacy skills of TESOL professionals.
- Increase advocacy for, and improve the professional status of, English language professionals worldwide.
- Increase resources and tools for TESOL members to enable them to engage in advocacy.

<http://www.tesol.org/about-tesol/association-governance/strategic-plan>

Finally, part of IATEFL's stated mission is to 'link, develop and support English Language Teaching professionals worldwide' (IATEFL, 2016).

As each of these associations' stated intention is to strive to improve the professional status and interests of ESOL professionals, as well as support them, one would hope to find a secure professional situation for English language teachers and tutors. However, in many secondary and tertiary contexts that is not the case.

Trends in TESOL

As many ESOL teachers are painfully aware, the trends in the sector are largely towards marginalization, privatization, and difficulty in building a viable career.

At the secondary level, we see a situation in which ESOL teachers are somewhat side-lined. ESOL teachers are often required to fulfil varied roles across schools and assist in many aspects (academic assistance, teaching, course development, pastoral care, administration, funding applications, and professional development). Despite this, ESOL teachers often report having poorly defined roles, which creates a lack of clarity when collaborating with

² <http://www.tesol.org/>

³ <http://www.iatefl.org/>

⁴ <http://www.tesolanz.org.nz/>

mainstream teachers (Froemming, 2015). In some cases, it has been indicated that ESOL has a lower 'status' and that there is a distinct lack of guidelines and policies (Bland & Farshadnia, 2016). Consequently, there is a lack of institutional support for ESOL and those in the field may experience difficulty in gaining support for teaching and learning activities (McGee, Haworth, & Macintyre, 2015). In addition (or perhaps symptomatically), students themselves often attach a lack of importance to ESOL and fail to view it as a crucial aspect of their overall achievement (Bland & Farshadnia, 2016). Overall, such marginalization in secondary schools occurs "when teachers, those in leadership, and other educators do not see the ESOL area as their responsibility and subsequently ESOL becomes marginalized to a small team or individuals" (McGee et al., 2015, p. 106).

ESOL in the tertiary sector (commonly termed EAP) has faced similar issues of marginalization, although perhaps for different causes. ESOL and EAP programmes do provide international students with pathways into university study, but such programmes (and the international students within them) are increasingly viewed as a revenue stream (Fulcher, 2009). Such income is even more valuable when it can be used to cross-subsidize other activities within the university. In many universities, commercially successful activities (such as TESOL, EAP, and business programmes) are frequently used to subsidise those programmes which are perceived to hold a greater degree of academic prestige (Forbes-Mewett & Nyland, 2013). In effect, when commercially successful enterprises (like EAP) bring in revenue, they are not empowered to utilize that income to raise their own prestige within the university and thereby argue for better resourcing and support.

In American tertiary institutions, ESOL teachers have reported a lack of institutional support as well as being deemed unequal to other academics (Jones, 2008). Similar situations have emerged in Australia where providers of international student support services are critical in attracting international students, but are under-supported within the wider university; leading to increased tension between senior managers and front-line staff (Forbes-Mewett & Nyland, 2013). In the UK (as in many other contexts), the trend at the tertiary level has been for outsourcing of English language programmes to private providers as it is viewed as a commercial activity (Fulcher, 2009), further undermining the academic nature of the ESOL field.

Looking to the Future

Across the sectors, the future seems to hold increasing levels of marginalization, under-resourcing, and privatisation. At the same time, the potential value of international students to countries involved in the international education market continues to be highly significant.

Of all these trends, the one towards privatisation is very worrying for tertiary staff. Commercial operations will frequently seek to employ lesser qualified staff on lower wages as these low costs (in accompaniment with their recruitment networks) make private providers an attractive proposition to universities (Shepherd, 2007). If such a trend continues, then lecturers and teachers in non-privatised ESOL/EAP programmes should have real concern.

In terms of under-resourcing and marginalisation, this trend is of significance for both tertiary and secondary teachers of ESOL. If ESOL support is left to a few standalone sessions per week and mainstream teachers are not involved in the development of such support, then international students who require ESOL support will make slower progress. Similarly, in universities, if ESOL and EAP are consigned to pre-degree level, then students and lecturers will not take seriously the continued language development that is required in order to be successful.

There is a clear case for the value of well-contextualised ESOL instruction which addresses the needs of teachers (subject and ESOL) and international students alike (Long, 2005). This has been highlighted through the English in the Discipline approach at Hong Kong University in which (rather than being consigned to support or pre-degree) the value of in-session, subject-specific, ESOL instruction was organizationally supported within the institution (Hyland, 2013). It goes without saying that a path riddled with marginalisation, under-resourcing, and privatisation will struggle to achieve such a goal.

Conclusions

From the perspective of those involved with the support of international students, the current situation poses a dilemma. If international students are of such value to the economy, and we have professional organisations which advocate for stakeholders within the ESOL sector, then why has the current situation developed? The best way to grow an important industry (which international

education surely is – New Zealand’s fifth biggest export industry and second biggest services sector – Education New Zealand, 2016) would seemingly be to ensure that New Zealand remains competitive globally. Ensuring quality education pathways (and creating conditions for quality staff to perform at a high level) would be one way to do so. However, given that current approaches have resulted in a situation in which ESOL teachers are under pressure, it could be asked if the current situation can deliver the highest quality in English language education.

which would ensure New Zealand’s international education remains viable. Given that current systems and advocacy approaches have not achieved this, it is suggested that a different approach is required. Hackman (1985, p. 75) stated that support units (like ESOL) need to focus on broader institutional needs and emphasise their ability to attract revenue which benefits the institution as a whole. In order to meet the needs of international students, a shift in leadership approaches are needed. Part II in this series will look at how this might be achieved.

If New Zealand’s ESOL teachers were properly resourced and given a central role within the provision of education to international students, then they would be well on their way to delivering the kind of quality academic support

REFERENCES

- Baird, C. (2012). Targeted, timely, learning support for international students: One Australian university’s approach. *Journal of Learning Design*, 5(1), 52-62. Retrieved from <https://www.jld.edu.au/article/download/93/95>
- Barnard, R. (1998). ESOL students: The need for systematic induction to the learning culture of our schools. *Many Voices*, 13(2), 4-7.
- Bland, A. & Farshadnia, S. (2016, August). *EAL and its position in the New Zealand secondary curriculum: Management, muster and marginalisation*. Paper presented at meeting of Canterbury branch of TESOL Association of Aotearoa New Zealand
- Education New Zealand. (2016). *New Zealand international education snapshot: 2015 full year report*. Retrieved from <http://www.enz.govt.nz/assets/Uploads/2045-ENZ-SnapShot-Full-Year-Report-VISUAL.pdf>
- Feast, V. (2002). The impact of IELTS scores on performance at university. *International Education Journal*, 3(4), 70-85.
- Forbes-Mewett, H., & Nyland, C. (2013). Funding international student support services: tension and power in the university. *Higher Education*, 65(2), 181-192. Doi:10/1007/s10734-012-9537-0
- Froemming, A.C. (2015). Perceptions of ESL teachers’ roles within school communities. *School of Education Student Capstones and Dissertations, paper 186*. Retrieved from http://digitalcommons.hamline.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1185&context=hse_all
- Fulcher, G. (2009). The commercialisation of language provision at university. In J. C. Alderson (Ed.), *The politics of language education: Individuals and institutions* (pp. 125-146). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Hackman, J. (1985). Power and centrality in the allocation of resources in colleges and universities. *Administrative Science Quarterly*, 30(1), 61-77.
- Hanushek, E. (2011). Valuing teachers: How much is a good teacher worth? *Education Next*, 11(3), 40-45. Retrieved from <http://hanushek.stanford.edu/publications/valuing-teachers-how-much-good-teacher-worth>

- Harris, D.N., & Sass, T.R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 96(7-8), 798-812. Doi:10.1016/j.pubeco.2010.11.2009
- Hyland, K. (2013). Innovating instruction: English in the discipline at the University of Hong Kong. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 3-19.
- IATEFL. (2016). *IATEFL's mission, goals and practices*. Retrieved from <http://www.iatefl.org/about-iatefl/governance-and-policy-documents>
- ICEF Monitor. (2015). *The state of international student mobility in 2015*. Retrieved from <http://monitor.icef.com/2015/11/the-state-of-international-student-mobility-in-2015/>
- Jones, S. (2008). Institutional support for ESL professionals: The good, the bad, and the ugly. In J.A. Carmona (Ed). *Perspectives on community college ESL, Volume 3: Faculty, administration, and the working environment* (pp. 169-183). Alexandria, Virginia: TESOL.
- Long, M. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGee, A., Haworth, P., & Macintyre, L. (2015). Leadership practices to support teaching and learning for English language learners. *TESOL Quarterly*, 49(1), 92-114
- Millett, S., & Vine, E. (2000). ESOL withdrawal classes: Making links through social studies. *The TESOLANZ Journal*, 8, 67-78.
- Ministry of Education. (2012a). *Graduate longitudinal study New Zealand: selected findings for doctoral students*. Retrieved from https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0020/152714/Graduate-Longitudinal-Study-NZ-June-2012.pdf
- Ministry of Education. (2012b). *News update for English for speakers of other languages*. Retrieved from <http://esolonline.tki.org.nz/ESOL-online/Teacher-needs/Professional-support/Professional-development-and-support/Journals-and-news-for-Teachers-of-English-Language-Learners>
- Ministry of Education. (2014). *New Zealand schools - trends in international enrolments*. Retrieved from https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0007/149344/International-enrolments-in-NZ-schools,-July-2014.pdf
- Ministry of Education. (2015a). *Export education levy: Annual report*. Retrieved from https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0013/170122/Export-Education-Levy-Annual-Report-for-2014-15-Attachment-TR15.6250.pdf
- Ministry of Education. (2015b). *Statistics relating to participation in language courses*. Retrieved from <https://www.educationcounts.govt.nz/statistics/tertiary-education/participation>
- Ministry of Education. (2016). ESOL programme news, September, 2016.
- New Zealand Qualifications Authority. (2016, July). *Guidelines for the Education (Pastoral Care of International Students) Code of Practice 2016 - Tertiary*. Retrieved from <http://www.nzqa.govt.nz/assets/Providers-and-partners/Code-of-Practice/tertiary-guidelines-code-of-practice.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Education at a glance 2015*. Retrieved from <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9615031e.pdf?expires=1475621550&id=id&accname=guest&checksum=DE0086E1B8BC1442DF8F1E83750251B7>

Shepherd, J. (2007). Foreign wars. *Guardian*, 20 February.

Yen, D., & Kuzma, J. (2009). Higher IELTS score, higher academic performance? *The validity of IELTS in predicting the academic performance of Chinese students. Worcester Journal of Learning and Teaching*, 3, 1-7. Retrieved from <http://eprints.worc.ac.uk/811/>

DESIGN OF A BA THESIS: MOTIVATIONAL ACTIVITIES FOR INTERMEDIATE STUDENTS CONSIDERING THEIR PERCEPTUAL LEARNING STYLES

Samuel Isaí Villaseñor Dirzo, B.A. - CIEX

María del Carmen Castillo Salazar, Ph.D. - CIEX

Martha Sidury Christiansen, Ph.D. - University of Texas at San Antonio

Norma Francisca Murga Tapia, M.A. - CIEX

ABSTRACT

This article presents the design of a study that makes an attempt to explore the relation between the students' learning through activities based on perceptual learning styles and the impact that those learning activities have on students' motivation to learn English. The context of the study was Centro de Idiomas Extranjeros (CIEX) and the participants were eight EFL intermediate level students with ages ranging from 13 to 18 years. The research was developed using the mixed methods approach, since it involves characteristics of qualitative and quantitative approaches. The instruments used for gathering data were: a questionnaire regarding perceptual learning style preferences, a test battery regarding motivation and attitudes towards learning English, a weekly observation format regarding researcher's direct observations on students' motivation to learn English, and an interview guide regarding students' perceptual learning styles preferences and motivation. The analysis of the theory related to the main topics of the study, the research methodology, and the results and discussion will be presented in another article.

RESUMEN

Este artículo presenta el diseño de un estudio que intenta explorar la relación entre el aprendizaje de los estudiantes a través de actividades basadas en estilos de aprendizaje perceptuales, y el impacto que esas actividades de aprendizaje tienen en su motivación para aprender inglés. El contexto del estudio fue el Centro de Idiomas Extranjeros (CIEX) y los participantes fueron

ocho estudiantes de nivel intermedio de inglés como lengua extranjera. La investigación fue desarrollada usando el enfoque de método mixto, ya que involucra características del enfoque cualitativo y cuantitativo. Los instrumentos usados para la triangulación de datos fueron: un cuestionario referente a las preferencias de estilos de aprendizaje perceptual, una batería de prueba referente a la motivación y actitudes hacia el aprendizaje del inglés, un formato de observación semanal referente a las observaciones directas del investigador sobre la motivación para aprender inglés de los estudiantes, y una guía de entrevista referente a los estilos de aprendizaje perceptual y motivación de los alumnos. El análisis de la teoría relacionada con los temas del estudio, la metodología de la investigación y los resultados y discusión serán presentados en otro artículo.

KEY WORDS

Learning styles, motivation, teaching activities, perceptual strengths, individual differences.

PALABRAS CLAVE

Estilos de aprendizaje, motivación, actividades de enseñanza, fortalezas perceptuales, diferencias individuales.

Introduction and background theory

In this paper, the author presents the effects that the implementation of perceptual learning styles oriented activities have on students' motivation to learn English.

First, an overview of the topic is presented, the research problem is stated, and then to the main research question and objective are introduced. Next, the subsidiary research questions are presented and linked to the specific research objectives. The following section presents the justification of the study and finally, the limitations of the research are explained.

The role of individual differences (IDs) on the students' second language learning process has been discussed by many researchers in the past. Many classifications of IDs have been developed by different authors, with each classification having differences and coincidences. They sum up or overlap different well defined or vague individual characteristics. According to Ellis (1994), among those IDs, two of the most important and well defined are students' learning styles and motivation.

According to Reid (1995), learning styles are the preferred ways a person absorbs, retains, and understands information. Many classifications of learning styles have been developed by researchers. According to Coffield's (2004) literature review, there are over 71 identified different learning style models.

Perceptual learning styles were chosen to be identified in this study. This classification is based on the perceptual strengths ("modalities" in which perception occurs) which are classified in:

- Auditory: Regarding the ability to perceive, retain, and understand information through the auditory (hear) sensory channel.
- Visual: Regarding the ability to perceive, retain, and understand information through the visual (sight) sensory channel.
- Tactile: Regarding the ability to perceive, retain, and understand information through the tactile (touch) sensory channel.
- Kinesthetic: Regarding the ability to perceive, retain, and understand information through the kinesthetic (body movement) sensory channel.

Motivation can be referred as "a kind of central mental 'engine' or 'energy-centre' that subsumes effort, want/will (cognition) and task-enjoyment (affect)" (Dörnyei, 2001, p.49).

In this study, motivation is measured and treated on the grounds of Gardner's motivation theory. According to Gardner (1985), motivation to learn English is formed by three components: motivational intensity, desire to

learn the language and attitudes towards learning the language. Gardner believes that these three components are bounded together because they are characteristics of a truly motivated individual.

One of the key aspects of Gardner's motivation theory is the relationship between motivation and orientation (goal). In relation to this, integrative and instrumental orientation are the two most widely known concepts associated with Gardner's theory. On the one hand, integrative orientation involves a positive disposition towards the L2 community and culture and the desire of becoming one of them. On the other hand, instrumental orientation involves the "pragmatic gains" of L2, such as getting a better job, better salary, and better grades. (Dörnyei, 2001, p.48).

There are many issues in the field of language learning and teaching. One of the major issues in the second language learning and acquisition fields is the one related to the following issue: How to make students "want" to learn. This issue is not easy to understand. There are many factors associated with students' motivation (want/will) to learn a language. This study deals with perceptual learning styles and certain aspects of Gardner's motivation theory as a contribution for understanding this issue.

Researchers have found some evidence that the use of students' perceptual learning styles as a "reference" for introducing knowledge and skills have a positive effect on students' learning. According to Kinsella (in Reid, 1995, p. 225), "educational research has shown that when teachers introduce knowledge or skills to students through their strongest perceptual preferences and then reinforce it through secondary preferences, students learn more easily and retain far more".

In accordance with those ideas, this study will use students' perceptual learning styles as a reference for developing learning activities. Related to this aspect, Farr (1971, cited in Reid, 1995, p.175) demonstrates that students are generally willing to know about the way they learn best. This is generally achieved through the use of questionnaires that are developed by different researchers for this special purpose.

Research design

The *statement of the problem* is as follows: In a regular teaching situation with Centro de Idiomas Extranjeros (CIEJ) students of an intermediate level, it has been observed that, on the one hand, when a teacher implements

a reading (or any kind of) exercise some students are not focused on the lesson. While others appear to be focused but not interested and the rest of them seem to be genuinely interested. Regarding this, some recurring problems arise. For instance, because some students who apparently perform below average are usually left behind, the whole class has to wait for them to progress all at the same pace. In addition, some of these students seem to possess behavioral issues that make them a source of distraction for the rest of the group. On the other hand, those students who appear to have a performance higher than average usually finish their tasks and then have to wait for the others to finish.

In other kinds of activities, the students' behavior apparently varies from the one described above. For example, those students in the situation described above did not seem very motivated and/or appeared to have difficulties to develop the intended task. In a new task they seemed to have a better performance and interest. In contrast, some students in the last activity seemed to be focused and/or having a good performance of the intended task. They showed an apparent difficulty and/or a lack of interest.

Once having described the problem, it is considered that identifying students' learning styles can help in designing activities that can be more motivating according to the students' learning styles and learning preferences.

The research questions that emerged from the study are interrelated to the objectives, *being the main research question*: What are the most appropriate activities to motivate intermediate students to study English; taking into account the individual learning style differences presented in a group learning situation at Centro de Idiomas Extranjeros "Ignacio Manuel Altamirano" (CIEX)?

The subsidiary research questions which contribute to answering the main research question are:

- SRQ1: What major, minor and negligible learning styles do students of English intermediate level courses have at CIEX?
- SRQ2: What level of motivation do students of English intermediate level courses have at CIEX?
- SRQ3: What activities should teachers use for each learning styles to motivate students at CIEX?
- SRQ4: How can language teachers relate specific learning activities to specific learning styles?

The *main research objective* of this study is to focus on individual learning style differences in order to suggest the most appropriate activities to motivate students in developing the language in an intermediate English class at Centro de Idiomas Extranjeros "Ignacio Manuel Altamirano" (CIEX).

The *specific research objectives* presented below are related to the subsidiary research questions:

1. To identify the major, minor and negligible learning styles of English intermediate level students at CIEX.
2. To measure the motivation of English intermediate level students at CIEX.
3. To discover the activities that a teacher should use according to the group learning style preferences in order to raise the level of motivation to learn English of students.
4. To suggest language teachers some ways to relate activities with the students' learning styles.

The *justification* of this study relies on the importance of dealing with factors that could possibly benefit students' motivation to learn English. Some of the benefits that this study could bring to all the entities involved are the following: it will allow research about activities oriented to motivate students in the class, leading teachers, through integrative activities, to take advantage of individual learning style differences, in order to find a way to reach their "learning goal" easily, improving the general performance of the group; and in addition, it may lead to a way of making a learning situation a more enjoyable experience for both, students and teachers.

Another benefit is that the study could mean for students to have a better learning environment according to their own learning style. This may also mean an additional improvement of students' performance, a reduction of students' anxiety, and in some cases, it could act as an auxiliary tool for dealing with behavioral problems of students.

In addition, to research about the two main topics: motivation and learning styles, could improve the general performance of the students in the institution.

The delimitations of the study are related to several aspects. Regarding the particular approach of this study, among the other students' individual characteristics, learning styles, and motivation are stated to be the study fields of this research.

The type of students that could participate in this study was limited to “average/normal” students, in terms that none of the participants had behavioral issues, nor physical or mental disabilities that could affect the results of this study. Another limitation was the language level, since this study only considered intermediate language students to be the participants.

Referring to the data collection techniques and instruments, it is important to specify that only students’ perceptual learning styles are stated to be identified and used for this study purposes, including by separate the individual and group styles, as stated in the perceptual learning style preference questionnaire instrument by Joy Reid (1984).

Only certain aspects of Gardner’s motivation theory are considered to be measured for this study purposes. According to the Attitude/Motivation Test Battery instrument by Robert Gardner (2004); these aspects are: motivational intensity, English class anxiety, attitudes toward learning English, integrative orientation, desire to learn English, and instrumental orientation.

Conclusion

The design of this study supposes that there are certain effects (positive or negative) on students’ motivation to learn English when implementing perceptual learning

styles oriented activities. The main research question was conceived as a result of the inferences, reflections, and curiosity of the researcher regarding the process of human learning and cognition. The main research objective was stated considering the previously conceived main research question, and the general overview of the context. The subsidiary research questions were issued as a necessity for supporting the main research question. Next, the specific objectives were created as a tool in order to provide an answer to the subsidiary research questions. The justification is stated in terms of the importance of this study regarding the benefits this research could bring to all the entities involved. The limitations of this study are expressed in terms of the specific areas and “sub-areas” of knowledge issued on the study, the characteristics of the participants, and any other information used in order to determine the scope of this study. The research will be reinforced on grounds of the most relevant and significant theories, claims, and fundamentals of the topics related to the area(s) of knowledge this study deals with. Those theoretical fundamentals will be presented in another future article as well as a more extensive presentation of the research methodology, the main findings, and the general conclusions of the study.

REFERENCES

- Coffield, F. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, OX2 6DP: Oxford University Press.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Retrieved September 15, 2016, from <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>
- Gardner, R. C. (2004). *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Retrieved September 7, 2016, from <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>
- Reid, J. M. (1984). *Perceptual learning style preference questionnaire*. Retrieved September 12, 2016, from https://fyse2015.files.wordpress.com/2015/09/perceptual_learning_style_preference_questionnaire.doc
- Reid, J. M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. New York: Heinle & Heinle.

NURTURING SELF-LEARNING STRATEGIES AT CIEX LANGUAGE COURSES: THESIS DESIGN

Tomás Brito Maldonado, M.A. Candidate - CIEX
Maria del Carmen Castillo Salazar, Ph.D. - CIEX

ABSTRACT

This article presents the design of a Master's thesis in Language Teaching and Applied Linguistics whose main research objective is to explore the students enrolled in the language courses at CIEX, self-study habits, their academic performance and the self-study practices recommended by the specialists in the areas of the thesis. In this paper, the elements of the design of the thesis are specified, being those the background of the study. The statement of the problem, the main research objective, the main research question, the subsidiary research questions, the specific research objectives, the justification, the delimitations, and the research strategy are presented in this work. The literature review, the research method, the results, and the conclusions of the thesis will be presented in other future research articles.

KEY WORDS

Motivation, metacognition, autonomous learning, self-regulated learning, self-directed learning, learning strategies, and learning habits.

RESUMEN

Este artículo presenta el diseño de una tesis de Maestría en la Enseñanza del Inglés y Lingüística Aplicada cuyo objetivo principal de investigación es explorar los hábitos de estudio y el desempeño académico de los estudiantes del CIEX que cursan el idioma inglés y las prácticas de auto estudio recomendadas por los especialistas en las áreas de la tesis. En este documento, los elementos del diseño de la tesis se especifican, constituyendo los antecedentes

del estudio. El establecimiento del problema, el objetivo principal de la investigación, la pregunta principal, las preguntas subsidiarias, los objetivos específicos, la justificación, las delimitaciones y la estrategia de la investigación son presentadas en este trabajo. La revisión literaria, la metodología de la investigación, los resultados y las conclusiones de la tesis serán presentados en otros futuros artículos.

PALABRAS CLAVE

Auto-estudio, estudio auto-enfocado, estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje, hábitos de estudio.

Presentation

Nowadays, education lays a great load of work on students, within school time, as well as beyond the school grounds. The current competency-based learning and teaching approach in school requires students to evidence and demonstrate their mastering of knowledge and skills. Hence, students learn through a number of input resources, extend input by researching in additional materials, and take theory immediately into practice (Mendenhall, 2012). This demands time in students. In addition, high and higher education enrolment requirements, the limited spaces in higher education campuses, the emphasis of basic education on subjects such as mathematics and reading, etc., pose additional challenges in students to reinforce with after school courses in the matter. Then again, many parents, and students themselves, concerned about the growing world globalization and the need to learn a foreign language, in particular English, find the

way to cram English courses into their already busy agenda.

As it is also well known, learning a language is, in general, a challenge for a great number of learners. It is also of common sense that all students have strengths and weaknesses which they cope the process with. So, it is not a surprise that, even though considered an ideal goal to accomplish, learning a foreign language tends to fall back in the list of top priorities students must keep up with during a tight schedule. This is where pedagogy should assist students in making appropriate adjustments to successfully reach their goals.

This study focuses on the fact that a number of students do not meet in-course requirements to reinforce the language learning beyond class sessions. Research will be carried out at *Centro de Idiomas Extranjeros* (CIEX) “Ignacio Manuel Altamirano” language school in Chilpancingo, Guerrero, Mexico. People, there, can study English language courses from basic to advanced levels in either one or two-hour daily courses, or in special courses of up to 8 hours a session. The research will seek to provide evidence of this lack of students’ tracing of contents developed in class sessions; but also, to match the resulting issues to current theoretical findings to provide suggestions, and hopefully assist learners in successfully overcoming any limitations due to lack of strategies in learning under the conditions described above.

In order to set the theoretical grounds for the present research, it is essential to define the core terminology. Although competency-based learning is not the main issue, it is the approach through which learning currently takes place.

Considering students’ apparent motivation to proficiently develop the language –bearing in mind that they have accomplished reaching an advanced level English course–, it will help to understand motivational features in learning. Motivation, according to Staton (2013), is quite simply summarized into “having the wish to do something”. Schunk (2012) presents a more elaborated definition for motivation from a cognitive perspective, namely “the process of instigating and sustaining goal directed behavior”. From informal exchanges with the learners, it has been observed that many of them pursue developing the language for personal growth issues; hence, this research will, in part, consider Maslow’s hierarchy of needs theory and concepts of motivation from a cognitive perspective (Brown, 2007 (a)) to try to understand and

explain learner’s behavior towards complying with their part of self-study in learning the language (Brown, 2007 (b)).

Thus, in understanding students’ share of learning responsibility, self-directed learning is also taken into account. According to O’Neill and McMahon (2015), self-directed learning has been termed as or related to student-centered learning, flexible learning, and experiential learning. In self-directed learning, teachers assist learners in taking responsibility and control over their own learning process. According to constructivism, learners build up to new knowledge using previous acquired information and experiences (Ertmer and Newby, 1993).

Learner autonomy is also of great relevance to understanding and fostering learner-centered environments. Holec (1981), considered a leading authority in the issue, describes autonomy as “the ability to take charge of one’s own learning” (Benaissi, 2015). Benson (2001) defines autonomy as “the capacity to control one’s learning”. Undoubtedly, students must be strategic in performing autonomous learning. Learning strategies, according to Oxford (1990) are conceived as “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations.” Learning strategies are also considered “specific actions, behaviors, steps, or techniques used by students to enhance their own learning” (Scarcella and Oxford, 1992 in Celce-Murcia, 2001).

Other key concepts and terms will be defined in detail in chapter II. In the next section, the educational problem that has been identified will be presented and analyzed.

Statement of the Problem

It has been observed that a number of students in the language courses at CIEX seem to lack self-study strategies to further develop and learn the language on their own. When students are asked to carry out specific tasks before or after class to extend on or practice the language, some students successfully complete the tasks, but an important number of them tend to arrive to class without meeting such goals.

It has been observed that, for instance, some students sometimes fail to organize themselves after classes to do their homework. After going through the tight summer course schedule, some students feel overwhelmed with their extra activities, such as their jobs, other courses, and

personal responsibilities. For example, when students are asked to write an essay, to download practice material, to further work on a specific topic with follow-up material, etc., sometimes they have difficulties to organize their time, activities or ideas to complete all their errands. Also, when they are assigned homework, they fail to do it because they lack of the strategies to work at home in an autonomous environment. This impacts on their overall achievement of the language, on the progress of the class group as a whole, and therefore, on the reach of the course over their learning.

A possible cause to the above situation may be due to a lack of training, information, or experience in learning strategies to allow for adjustments to new or varied learning conditions. This thesis will research and assess students' performance according to a learner-centered approach and learning strategies insights to reach conclusions and eventual suggestions.

This paper will also assess the teachers' contributions in encouraging autonomous learning in students.

After having analyzed the background theoretical issues related to the thesis and the identified educational problem, the **main research question** emerged: How can CIEX students improve their self-study practices and outcomes from insights on autonomous learning?

The **main research objective** which is related to the main research question, that expresses the central goal of the study, is:

To learn about CIEX students' self-study practices and those suggested by theoretical approaches to improve their learning results.

Research will basically be carried out through the following guideline questions in order to offer an answer to the main research question. These are the **subsidiary research questions**:

1. What are the learners' and the teachers' beliefs about self-study strategies?
2. What self-study strategies are used by the learners and the teachers during the course?
3. What are the contributions of current literature on the grounds of self-study strategies?
4. What contributions, as a result of this research, may be made to the language center in terms of allowing for a better experience and outcome to learners?
5. What monitoring and induction processes are there

to allow for learning under intensive course periods?

The following **specific research objectives** are intended to guide on specific actions during research. They are closely related to the subsidiary research questions.

1. To find out about the learners' and the teachers' beliefs about self-study strategies.
2. To learn about the self-study strategies used by the learners and the teachers during the course.
3. To associate the contributions of current literature on the grounds of self-study strategies.
4. To build on contributions as a result of this research to make to the language center in terms of allowing for a better experience and outcome to learners.
5. To investigate if there is any induction and monitoring processes to allow for learning under intensive course periods.

Some arguments in favor of the **justification** of the importance of this study go along with the fact of a large number of people taking English language courses at CIEX, of the number of students successfully concluding their courses, and the small percentage of dropouts. Experience suggests that a number of students might be relying only on in-class language work as a fixed and daily practice to develop the language.

The importance of this research, on the one hand, lies on the attempt to land on suggestions which may help overcome difficulties in learning the language when it comes to autonomous tasks. On the other, these suggestions will search to stress on reinforcing learning strategies previous to and after class time to help learners succeed as self-learners (Hiemstra, 1994). Despite the limitation of the geographical coverage of this study, the problem under research is most likely the same throughout this and other language centers. This may contribute to further research and maybe encourage research in other contexts.

The research limitations are related to the context, since the study is developed at the language center in Chilpancingo, Guerrero, Mexico. However, CIEX has three other branches which may benefit from research and findings on the topic. In addition, this research will be carried out during only one course.

The main reason for the limitation is that the researcher is the teacher of the subject group. Besides, the students who will participate are taking an advanced level course. They were selected because it has been noticed that

even though they have been studying the language for a considerable number of years, they still have some difficulties to become autonomous learners.

The research strategy defines the research approach, the research method and instruments, and the data analysis. The research approach that will be used in this study is qualitative since the participants' perceptions, ideas and habits related to self-centered learning are going to be analyzed and discussed. The research method is action research since the problem detected will be analyzed deeply and then a proposal will be generated in order to find some possible solutions. A group of 5 students taking an advanced level course will participate in this study. The research instruments that will be designed and administered are the following: an interview guide for the teachers who have taught advanced courses before, a questionnaire for the students, and some language learning assessment charts (which record students' in-course work). The information and the data collected will be presented, interpreted, and supported in chapter IV.

Conclusion

As it was specified in the abstract of the article, in this paper the elements of the design of the thesis are presented. The main research question was perceived as a result of the reflections and facts observed by the researcher regarding the self-study habits and practices of the language students at CIEX. The main research objective was stated considering the main research question, and the context of the study. The subsidiary research questions were established to offer some support to the main research question. Next, the specific objectives represent the research tasks of the study. The justification is stated in relation to the importance of this study, regarding the benefits this research could bring to all the subjects who are involved in the research and in the language learning process. The limitations of this study are specified in terms of the characteristics of the context and the participants, the time of the implementation, and the role of the researcher. The theoretical fundamentals of this study will be presented in another future article as well as the research methodology, the main findings and the general conclusions of the research.

REFERENCES

- Benaissi, F. B. (2015). *Autonomy in Foreign Language Learning and Teaching: A Culture Bound Concept*. Arab World English Journal, 8(1). <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol6no1.31>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Brown, H. (2007 (b)). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Longman. Fifth Edition.
- Brown, H. (2007 (a)). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Longman, Third Edition.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle. 3rd Edition.
- Ertmer, P. and Newby, T. (1993). *Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective*. Performance Improvement Quarterly, 26 (2). Consulted: August 9, 2017. <https://www.uwplatt.edu/files/ttc/idarticle.pdf>
- Hiemstra, R. (1994). *Self-directed learning*. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (second edition), Oxford: Pergamon Press. Consulted August 19, 2017. <http://ccnmtl.columbia.edu/projects/pl3p/Self-Directed%20Learning.pdf>
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Mendenhall, R. (09/05/2012) *What Is Competency-Based Education?* Consulted July 26, 2017. http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html

O'Neill, G. and McMahon, *Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers?* University College Dublin. Consulted: August 20, 2017: http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.html .

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Heinle & Heinle. 1st. Edition.

Schunk, D. (2012). *Learning Theories. An Educational Perspective*. The University of North Carolina at Greensboro. Pearson. 6th Edition.

Staton, T. (2013). *Cómo Estudiar*. Mexico. Trillas. 5^{ta}. Edición.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE UNA LENGUA EXTRANJERA DESDE LA DOCENCIA

Carlos Alfredo Pazos Romero, Ph.D. - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

RESUMEN

La problemática evaluativa, (Lussier, 1992; Scallion, 2004; Brown & Glasner, 2007; Santos Guerra, 2010; López Frías & Hinojosa, 2013; Figari & Remaud, 2014) de la que tanto se ha mencionado en congresos, publicaciones, foros, se soluciona reconociendo las prácticas evaluativas reales y por consecuencia creando cursos de formación para los docentes. Por ello, conocer las opiniones de los actores que intervienen directamente en el proceso evaluativo (docentes) es fundamental para este trabajo. En ese sentido, se ha recurrido a Neisser (1976) quién se ha interesado enormemente por las teorías de la percepción. Este autor refiere que la percepción misma depende de la pericia y experiencia del perceptor, de lo que conoce de antemano. Un sujeto, entonces percibe no sólo las cosas sino que les da sentido apelando a sus conocimientos previos sobre ese objeto. Por lo que el presente trabajo de investigación tiene como propósito conocer la percepción que tienen los profesores de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla sobre sus prácticas evaluativas en la enseñanza de una lengua. Para ello, se presentan los resultados que se obtuvieron a partir de un cuestionario que fue aplicado a 15 profesores de la Facultad de lenguas. El aporte primordial de esta investigación estriba en dar a conocer la percepción, desde una mirada docente, de la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera en esta Facultad de lenguas. Esta investigación ayudará a establecer una serie de acciones académicas dirigidas a profesores con miras a generar una cultura evaluativa acorde al modelo educativo Minerva.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, Aprendizaje, Criterios ocultos, Lengua.

INTRODUCCIÓN

Desde nuestra perspectiva docente partimos del supuesto de que los profesores, se han constituido como los actores principales en el proceso evaluativo, son éstos quienes diseñan, implementan y juzgan los instrumentos que ayudarán a darle validez al aprendizaje de sus alumnos. Estos actores participan de manera directa y de forma autónoma en las correcciones y en la asignación de las diversas notas que se van asignando.

En cuanto al diseño de los instrumentos evaluativos, el docente, de manera individual o en ocasiones colectiva, elabora pruebas, plantea situaciones orales, establece temas para la producción escrita, crea ejercicios de gramática, selecciona textos y los manipula de tal forma que el alumno responde a ciertas preguntas relacionadas con el texto. Aunado a lo anterior, estos ejercicios deben estar bien diseñados y revisados para evitar errores en la información que se solicita, así como malas interpretaciones.

En lo referente a la implementación, los profesores conducen la prueba en donde su función radica en explicar los ejercicios, los tiempos y las instrucciones. Una vez iniciado el examen, el profesor esclarece dudas individuales que puedan surgir y cuida que no se empleen trampas.

Al final, los docentes habrán de corregir los ejercicios y hacer las anotaciones pertinentes, posteriormente, deberán asignar una nota y promediar, si es que se trata de un examen final. Por todo esto, un primer indicio sobre

el proceso evaluativo es que los docentes pueden llegar a ser los únicos que sepan cómo es que cada uno de sus alumnos obtuvo cada nota asignada. Es el único que sabrá lo que pasó en cada uno de los ejercicios y el único en saber el progreso que han tenido sus estudiantes.

De tal forma que para conocer lo que sucede realmente en evaluación se deben dejar de lado los índices de reprobados, los reportes finales y adentrarnos más a la práctica real de cada uno de los docentes-evaluadores.

Por ello, en este trabajo de investigación se presenta un estudio de caso en donde buscamos dar cuenta de las percepciones de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje. El estudio se realizó en la Facultad de Lenguas de la BUAP, Universidad Pública del centro de México. La mayoría de los profesores son de tiempo completo y cuentan con más de 5 años de experiencia.

Las percepciones de los profesores sobre la evaluación, dependen de las prácticas institucionales, de la dinámica del curso y de la interacción social que se produce en el aula. Para este trabajo, hemos recurrido a autores como Neisser (1976) quien establece que las percepciones también son moldeadas por la experiencia y la capacidad del sujeto y su conocimiento previo.

Evaluar el aprendizaje desde la percepción docente

La evaluación que se practica está cada vez más diversificada, los conceptos son más específicos y los procesos están relacionados con los objetivos de aprendizaje. Se ha pasado de una evaluación tradicionalista a una evaluación centrada en el proceso y en el alumno. Sin embargo, la evolución se ha dado en los conceptos pero no así en las acciones académicas como son la formación de profesores, la implementación metodológica y la regulación a través de un organismo evaluador. Las definiciones que se han generado intentan resumir el acto evaluativo en un acto mecánico.

Tenemos, por ejemplo, que para Lafourcade (1977) Tenbrink (1988), la evaluación resulta ser el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones. En esta definición percibimos el ideal de la evaluación, puesto que, en la práctica suceden cosas más complejas de las que nos podamos imaginar. En primer lugar, para obtener información se implementan diversos instrumentos tanto objetivos, como subjetivos. Después, la información o los resultados se resumen, en la mayoría de los casos, en

una nota numérica que posteriormente sólo sirve para acreditar un nivel o un curso.

Otras definiciones que hemos recopilado sobre evaluación dan muestra de lo que puede ser evaluación., por ejemplo, resalta que la evaluación como instrumento nos permite predecir y controlar algo. Para Ríos Cabrera (1999), la evaluación es el proceso que conduce a establecer el valor o mérito de algo. Ahora bien, las bondades o méritos de lo evaluado deben basarse en datos. En este sentido, la emisión de un juicio sobre el valor de algo proyectado o realizado por algún individuo o grupo presupone un proceso de recogida de información sistemática y relevante que ayude a formular juicios de cierta calidad. La evaluación es, entonces, moldeable, ajustable, realista, injusta, puntual según donde se lleve a cabo. Es decir, cada una de las acciones evaluativas dependerán de lo que se quiera medir.

Para Hoffman (1999) dar una nota es evaluar, hacer una prueba es evaluar, el registro de las notas se denomina evaluación. Al mismo tiempo varios significados son atribuidos al término: análisis de desempeño, valoración de resultados, medida de capacidad, apreciación del “todo” del alumno. Lo que es cierto es que la nota, sea justa o injusta, es lo que más preocupa a los estudiantes por las implicaciones secundarias que ésta representa.

A partir de las definiciones que se han consultado, se ha generado la siguiente definición que está fundamentada en una visión cognitivista y constructivista del aprendizaje.

La evaluación es una acción educativa que forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las etapas a cumplir son: inicial, procedimental, reflexiva y final y las fases que deben efectuarse durante las etapas son: preparación, implementación, interpretación, interpretación, corrección, retroalimentación (en caso de ser necesario, se debe recurrir a la autocorrección y autoevaluación) y dictaminación.

Es entonces que un proceso evaluativo conlleva acciones basadas en las cuatro etapas, inicial, procedimental, final y reflexiva.



TABLA 1. Proceso evaluativo

La información que se recoge está relacionada con los objetivos de aprendizaje y la que se juzga está ligada con los criterios de evaluación explícitos en el programa de la asignatura. El profesor y sus colegas, en caso de pruebas colectivas, son los encargados de conducir desde el inicio y hasta el final las actividades evaluativas. Los evaluadores, comúnmente son los mismos profesores, diseñan ejercicios, tests, exámenes orales y escritos, y solicitan presentaciones, exposiciones, portafolios, tareas, resúmenes con el propósito de diversificar los medios de recogida. Los instrumentos se aplican antes de iniciar el curso (diagnóstico), durante las sesiones (formativo) y al final (sumativo). Obtener este tipo de información de nuestros estudiantes permite conocer el punto de partida en cuanto a conocimientos previos y a habilidades, el avance individual y grupal de los temas estudiados y el nivel cognitivo en el que se encuentran de cara a su posterior formación. Las decisiones que se toman corresponden a los criterios previamente establecidos en el programa. Los resultados se reflejan en una nota numérica para cumplir con el trámite administrativo y en un informe individualizado se indican los progresos y los pendientes de cada estudiante.

1. La evaluación oculta

En un trabajo realizado sobre la evaluación oculta frente a la evaluación reglada, nos dimos a la tarea de definir la parte oculta de la evaluación. A las conclusiones que llegamos nos permite determinar que uno de los mayores conflictos o aciertos evaluativos se encuentra en la parte oculta o implícita de la evaluación (Pazos, 2010).

En un primer acercamiento, podemos decir que la evaluación oculta o implícita es aquella que complementa la evaluación reglada. Esta se caracteriza por activar criterios evaluativos implícitos que son desconocidos por el estudiante, además de que sobresale el hecho de incidir en la evaluación asiduamente.

Algunas de sus características las hemos tomado de la definición sobre currículo oculto que proponen Arnaz, J. (1989), García Santa-Cecilia (1995), Hernández Rubén (2001) podemos así mencionar que la evaluación oculta no está presente explícitamente en los documentos oficiales (planes de estudio, programas, guías), se basa en el enfoque centrado en el proceso y en el alumno, se sabe que existe, se acepta tal y como es, surge a la hora de socializarla, no se cuestiona, se defiende y se justifica si es necesario, surge como respuesta a la debilidad de la evaluación reglada la cual activa intereses

políticos, interpersonales, sociales, ideológicos, culturales y económicos.

La evaluación oculta o implícita tiene como función única la de remediar las carencias que puedan presentarse en cualquier otro tipo de evaluación utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje agravando aún más este proceso. En resumidas cuentas, la evaluación oculta se complementa con la evaluación reglada o normativa, y parecería que son indisociables, de hecho, los criterios implícitos influyen directamente en cada uno de los porcentajes establecidos al inicio del curso.

2. Metodología

Para nuestro estudio se ha optado por el estudio de caso, debido a que se pretende analizar el tema de la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera recurriendo a algunos casos únicos, resaltando lo idiosincrático sin descartar lo general y lo común. El tipo de casos que se ha escogido es el de tipo colectivo puesto que se ha decidido estudiar un conjunto de entre los casos posibles, en donde cada uno sirve como instrumento para aprender del problema que representan. Con este tipo de enfoque lo que se busca es reflexionar sobre lo están percibiendo los profesores en cuanto a la evaluación escolar, es decir, saber el qué y el por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y lo qué piensan y el cómo interpretan la realidad evaluativa en la que están viviendo.

La metodología que se ha establecido para este estudio de caso está basada en el enfoque cualitativo, por lo que se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario diseñado por el propio investigador y tomando las ideas de Hernández et al (1998). El instrumento fue puesto a prueba y luego se aplicó a profesores voluntarios de la licenciatura ofertada en la Facultad de Lenguas (enseñanza del Francés). Los datos fueron procesados y posteriormente los resultados fueron analizados a través de un análisis dinámico pues se busca integrar las respuestas obtenidas por la aplicación del cuestionario. El fin es de determinar el rol de la percepción sobre la evaluación en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1 Estudio

El presente estudio de caso está inserto en la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Esta Facultad oferta una maestría en la Enseñanza del Inglés y dos licenciaturas, en la enseñanza del francés y del inglés. La Facultad cuenta aproximadamente

con 100 profesores para cubrir las asignaturas. En la licenciatura en la enseñanza del inglés ingresan cada año unos 450 alumnos, mientras que para la enseñanza del francés ingresan 90 alumnos. Las áreas en las que están agrupadas las asignaturas son cultura, lengua meta, lingüística, español y docencia. Para este estudio se ha considerado la participación de 15 profesores en activo, 5 hombres y 10 mujeres. Los profesores cuentan con grado de maestría y tienen un contrato definitivo, así como más de 5 años de experiencia en la docencia.

2.2 Instrumentación: el cuestionario

Para esta investigación se ha recurrido al cuestionario como instrumento de recogida de la información. Para elaborar este instrumento se agruparon las preguntas en dos temas principales, el primero sobre las percepciones del profesor sobre la evaluación y el segundo tema sobre los criterios en la evaluación. A continuación se presentan los resultados obtenidos.

3. Resultados

En la primera pregunta se busca indagar sobre las percepciones que tienen los profesores en relación a la evaluación. Les preguntamos cómo la concebían frente a la enseñanza de una lengua. El sujeto 15P1 no respondió a la pregunta. Las respuestas que obtuvimos se enlistan a continuación.

Código	Respuesta
1P1	Como la revisión de la adquisición de los contenidos que permite un ajuste en cuanto a los objetivos del programa y los saberes y competencias apropiadas.
2P1	Como el proceso de verificación de un avance en el desarrollo de los conocimientos y habilidades de los alumnos.
3P1	Indispensable, sobre todo en un curso de lengua puesto que cada momento se debe medir el desarrollo de las competencias y habilidades. Sin embargo, muy complejo : ¿que se debe evaluar? ¿El progreso, la motivación de los alumnos o/y los conocimientos?
4P1	Como un “eje del acto didáctico” que permite observar el desempeño de los alumnos (formativo), propiciar el aprendizaje a partir de la auto reflexión del mismo alumno sobre su propio desempeño y de igual manera que permite una retroalimentación de la practica pedagógica propiciando así la reflexión y en caso necesario la modificación de la acción didáctica.

5P1	Como un proceso que permite el logro del aprendizaje.
6P1	Como un proceso que me permite conocer el desarrollo de alguien (alumno) así como el desarrollo de algo (situación didáctica, desempeño docente) de tal manera que retroalimente a la vez el alumno y docente para mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
7P1	Como la recopilación cualitativa y cuantitativa del progreso del alumno a través de diversos proyectos.
8P1	Integral, sumativa, se evalúan competencias lingüísticas y gramática.
9P1	Como un proceso continuo en donde tanto el aprendizaje es evaluado así como el aspecto pedagógico.
10P1	La concibo como un proceso continuo que nos permite indagar sobre la realidad de los conocimientos, aptitudes y habilidades adquiridas por nuestros alumnos con el fin de realizar una mejora continua.
11P1	Como un proceso continuo.
12P1	Como el acto necesario para conocer el nivel de competencia y de desarrollo en los alumnos que aprenden LE.
13P1	La concibo sobretudo como requisito institucional pero tratándose de lenguas extranjeras tiene que ser estrechamente ligada a la práctica comunicativa en LE.
14P1	Desde la perspectiva de la comprensión y de las habilidades. Es decir lo que el alumno comprende y sabe utilizar y ayudarlo en lo que tiene dificultad para aprender.
15P1	No se pronunció.

En la pregunta siguiente quisimos saber de qué y de quién depende que la evaluación sea eficaz. Los entrevistados nos dieron las siguientes respuestas, cabe mencionar que el encuestado 7P3 no se pronunció.

Código	Respuesta
1P1	De una buena redacción en cuanto a las consignas y la elaboración de los reactivos, de parte del profesor y de la concientización de los alumnos del propósito de la evaluación.

2P1	Del docente que tiene que crear mecanismos que permitan observar el desempeño real del alumno así como el suyo, que tiene que fomentar una verdadera cultura de la evaluación en sus educandos para hacer conciencia del carácter formativo que tiene y no punitivo. Del alumno que debe involucrarse en este acto. Debe considerar este como parte de su aprendizaje, como herramienta que le permite una mejora. De qué: Estrategias llevadas a cabo por el docente, por el alumno. De dramatización del acto de evaluación.
3P1	Debería depender del profesor y del alumno, sin embargo la institución juega un papel muy importante en este proceso. Obtener una nota (calificación) al final del curso. El alumno en la mayoría de los casos trabaja únicamente por la nota. "calcula".
4P1	De los instrumentos de evaluación, del maestro, del plan de estudios, de la institución.
5P1	De todos los elementos personales y no personales de la didáctica.
6P1	De la planeación sistemática de todos los componentes.
7P1	No se pronunció al respecto.
8P1	Tanto del profesor como del alumno en la relación enseñanza-aprendizaje.
9P1	Del profesor, de la academia y depende de la elaboración de instrumentos que estén acorde a los objetivos de aprendizaje.
10P1	La evaluación depende de la finalidad que se está buscando: A nivel institucional se busca resultados que corresponden a un momento (sumativa) tales como examen finales que permitan decidir del futuro de alguien o de algo. A nivel personal se busca determinar el desempeño (formativo) en el afán de mejorar. por tanto la evaluación depende de la institución (exámenes estandarizados departamentales) quien otorga el pase a un nivel superior en base a datos duros. sin embargo la evaluación de-pende también del docente porque puede ser una herramienta de aprendizaje importante (retroalimentación) al igual que el alumno quien es, al fin y al cabo el que es sujeto a ella.
11P1	Principalmente del docente pero también implica un compromiso consciente por parte de los estudiantes por mejorar su desempeño.

12P1	Depende que se evalúe lo que se enseña y de que esta sea medible con indicadores de calidad.
13P1	Del diseñador de la evaluación.
14P1	De ambos actores del proceso (docente y estudiante) de su compromiso y de su aptitud a la autocrítica necesaria para mejorar.
15P1	De que los instrumentos de evaluación estén diseñados de acuerdo a lo que se quiere y cómo se quiere evaluar.

Les preguntamos, en el reactivo 3, si la base de su evaluación dependió de la forma en la que aprendieron a ser evaluados. El 60% de los encuestados refiere que su forma de evaluar ha sido influenciada por la forma en que fue evaluado, un 20% contestó que no tiene nada que ver y el 20% respondió otra opción.

En la pregunta 4, les solicitamos que nos dijeran si creían que la forma de evaluar ha cambiado en los últimos 40 años. El total de los encuestados refiere que sí ha cambiado.

En la pregunta 5, se les interrogó sobre si creen que la evaluación puede correr el riesgo de ritualizarse. El 60% respondió que sí lo creen, mientras que el 40% no lo cree. Les preguntamos qué es lo que evalúa principalmente el profesor. Para ello, se les enlistaron algunas opciones. El progreso del alumno obtuvo el 30%, el avance un 26%, el error fue seleccionado por el 19%, el acierto por el 11%, lo negativo un 7% y otra opción el 7%.

En cuanto a los criterios evaluativos, les pedimos que nos dijeran si creen que son negociables. El 100% de los encuestados ha contestado que sí son negociables.

En el caso de haber respondido afirmativamente, les preguntamos que con quién deben negociarse los criterios evaluativos. Para ello, les dimos tres opciones, profesores, alumnos o alguna otra opción. El 47% dio otra opción, el 33% contestó que con los alumnos y el 20% con los colegas. Presentamos las respuestas correspondientes a otra opción.

Código	Respuesta
1P20	Con ambos porque en primer lugar debe existir un consenso entre colegas pero también un acercamiento real a los estudiantes.

2P20	Si principalmente en la planificación y antes de que se determinen. todos deben estar de acuerdo y estar consientes de las metas a alcanzar y los esfuerzos que se deben lograr para que así, todos estén de acuerdo. Las academias. los profesores y los alumnos. Balanceando algo con equidad y justo para los alumnos. no hagamos evaluaciones que ni el maestro sabe que responder.
3P20	Y con la institución, ésta última es una pieza clave en este proceso. Puesto que en la mayoría de los casos la manera de evaluar es impuesta por la institución
4P20	con ambos
5P20	Colegas y alumnos.
6P20	Colegas, con los alumnos se puede negociar los porcentajes (final, portafolio, parcial, los tipos de trabajos, pero no los criterios).
7P20	Colegas dentro del centro de trabajo, alumnos en el aula.

Por otra parte, se les preguntó lo que ellos consideran como no negociable en evaluación. El sujeto 3P22 y el 13P22 no respondieron a la pregunta.

Código	Respuesta
1P22	Aspectos de índole personal.
2P22	Los criterios.
3P22	No respondió
4P22	La importancia de la práctica.
5P22	El contrato de aprendizaje: que sea el alumno o el docente, una vez que se negoció y se realizó “un contrato de aprendizaje” no se puede retroceder salvo casos de fuerza mayor.
6P22	La evidencia de un desarrollo.
7P22	Criterios que demuestren la competencia a lograr y que de hecho son requisitos para pasar de un nivel a otro en los estándares internacionales.
8P22	Los aspectos personales o emocionales.
9P22	El incumplimiento del alumno. No entregar trabajos, una mala exposición, etc.
10P22	La evaluación misma.
11P22	Los contenidos de lo evaluable.

12P22	El resultado de la misma evaluación, es decir, una vez que existe consenso entre pares y con los alumnos ya no se puede modificar hasta retroalimentación de lo mismo para saber si conviene los acuerdos tomados.
13P22	No respondió
14P22	El alcance del aprendizaje.
15P22	La nota.

En la pregunta 10 les pedimos que leyeran el texto *Los criterios de evaluación proporcionarán a los alumnos, cuando se dan al mismo tiempo que las instrucciones, informaciones suplementarias acerca de los comportamientos esperados, lo que debe permitirles que se les evalúen mejor sus resultados ya que les han de guiar en la realización de las tareas.* Posteriormente les solicitamos que manifestaran su nivel de acuerdo o desacuerdo. El 53% está de acuerdo con el texto, el 27% está totalmente de acuerdo y el 20% totalmente mostró su desacuerdo.

Les propusimos la frase siguiente: **A quien me diga esto, le subo un punto.** Siendo ésta una situación no contemplada en la guía inicial del curso, les preguntamos opción a) si esto suponía que estuviésemos ante una situación motivadora pero a la vez, selectiva u opción b) ante una situación que perjudica a la mayoría y premia a pocos. En caso de tener una opción diferente a las dos propuestas, les pedimos que la escribieran en la opción “otro”. Los porcentajes obtenidos son los siguientes: opción a) 13%, opción b) 54% y otro 33%.

En la siguiente pregunta, pedimos que nos dijeran si creen que existe algo que podría denominarse la parte oculta de la evaluación o una especie de evaluación implícita. El 60% de los profesores cree que sí existe, mientras que el 40% piensa que no hay tal.

Siguiendo con la evaluación implícita, les preguntamos si ésta conduce necesariamente a malos resultados. El 73% refieren que no y el 27% respondió que sí conduce a malos resultados.

Se les preguntó si creen que la evaluación implícita podría servir en ocasiones para corregir las disfunciones de la evaluación explícita. El 47% respondió que no creen que eso suceda, el 40% menciona que sí podría tener esa función correctiva y el 13% no se pronunció al respecto.

En la pregunta 15, solicitamos a los profesores encuestados

que dieran su grado de acuerdo o desacuerdo con el siguiente texto, apelando a su experiencia como docente y al contacto diario con la realidad de lo que sucede en el aula:

Las divergencias de calificación (entre resultados y conocimientos y destrezas del alumno) no son un simple fruto de la casualidad sino que dependen muchas veces de factores aleatorios o relativos a los examinadores como su estado de humor o de rasgos personales del alumno/a en los que los docentes se fijarían (consciente o inconscientemente), como la estatura, el color de los ojos, incluso el sexo del alumno/a, su simpatía, su ideología etc.

El 47% está de acuerdo con el texto, el 20% está totalmente en desacuerdo, otro 20% está en desacuerdo y sólo el 13% está totalmente de acuerdo.

Conclusión

La percepción que tienen los docentes sobre la evaluación del aprendizaje de sus alumnos radica fundamentalmente en la verificación de los conocimientos, habilidades y competencias. Al igual que se enfatiza en el desempeño del alumno durante el curso y en la autorreflexión que puede surgir de los resultados de la evaluación. Llama poderosamente la atención la respuesta de uno de los profesores, el cual se cuestiona sobre lo que se debe evaluar, si debería ser el progreso o algo más. En ese sentido, la evaluación debe centrarse en lo positivo de los resultados para asignar la nota y lo negativo que resulte, para ajustar, reorientar, reforzar las dudas que puedan presentarse.

Es verdad que la reflexión sobre las prácticas evaluativas debe permitir una constante retroalimentación con miras a mejorar la práctica pedagógica y las mismas prácticas evaluativas. Para ello, es necesario que la evaluación se integre verdaderamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, por los que actores, tanto alumnos como docentes y los lineamientos institucionales, deben estar organizados en relación a los objetivos de aprendizaje.

Resulta significativo resaltar el 60% de los encuestados que refiere que su forma de evaluar ha sido influenciada por la forma en que fue evaluado. Esto revela que la formación continua no está centrada en temas evaluativos sino que los profesores optan por adquirir experiencia y van adaptando e innovando nuevas formas de evaluar resultando así formas tan diversas de establecer criterios evaluativos. Es por ello que los docentes piensan que la

evaluación ha cambiado los últimos años, en realidad, son los docentes que, aisladamente, han ido integrando las nuevas tecnologías. Sin embargo, se sigue hablando de prácticas evaluativas tradicionales y monótonas. Aunado a esto, se puede decir que los profesores siguen centrando sus esfuerzos en los logros de sus estudiantes, en penalizar el error y las carencias, en lugar de rescatar nuevas formas en las que expresan los conocimientos los alumnos.

Parte de los errores que cometen a menudo los profesores es permitir la negociación de los criterios de evaluación, prueba de ello es que el 100% de los encuestados lo promueve. Esto nos indica que los profesores encuentran poco fiables los criterios previamente establecidos. Lo indicado sería que la evaluación tuviese una planeación, así como se realiza con los contenidos del curso y sus actividades. Desde nuestro punto de vista, los profesores encuestados se contradicen puesto que refieren que la evaluación y los criterios no son negociables. Es fundamental la negociación a condición de que ésta se lleve a cabo previo al establecimiento de los criterios. Esto puede darse en grupos de trabajo de academia en donde se incluyan profesores, alumnos, especialistas y directivos.

Los criterios deben quedar muy claros desde el inicio para evitar sorpresas durante el curso, puesto que pondría en desventaja a determinados alumnos. Esto quiere decir que los criterios deben ser estáticos, no así los ejercicios evaluativos. Se debe evitar tajantemente el ofrecer ciertos beneficios durante el curso pues lo único que se promueve es una evaluación injusta, por lo tanto, poco sería.

Lo más revelador del estudio es que los profesores aceptan que existe una evaluación oculta la cual convive con la evaluación normativa o reglada. A pesar de que este tipo de evaluación no se conoce exactamente, los profesores creen que no afecta en la nota final, sino que puede llegar hasta remediar las carencias de la evaluación normativa. La evaluación debe dejar de lado las características de los alumnos, sus actitudes en clase, sus fobias y se debe evitar sin duda alguna que se tome en cuenta la empatía, por ejemplo, para asignar una nota.

REFERENCES

- Arnaz, J. (1989). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- Brown, S. & Glasner, A. (2007). *Evaluar en la Universidad, Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- García Santa-Cecilia, A. (1995). *El currículo del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa didascalía.
- Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en education et formation*. Bruxelles: de Boeck.
- Hernández Rubén (2001). *El currículum oculto y sus implicancias en el sistema educativo mexicano*. En revista digital. Buenos Aires. Año 7. No. 49.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hoffman, J. (1999), "Cap. 1: "Evaluación y construcción del conocimiento", en: *La evaluación: mito y desafío: una perspectiva constructivista*, Mediação, Porto Alegre.
- Lafourcade, P.D. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid. Cincel.
- López, B. & Hinojosa, E. (2013), *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principal and implication of cognitive psychology*. San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Pazos, C. et al (2010). *Evaluación reglada versus evaluación oculta: estudio de casos de la Universidad de Vigo*. En Memorias del VI Foro de Estudios en Lenguas Internacional, 511-527.
- Ríos Cabrera, P. (1999). *Evaluación en tiempos de cambio*. Educación y Ciencias humanas, VII (12). 9-31.
- Santos, M. A. (2010). *La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana*. Buenos Aires: Narcea.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec: de Boeck.
- Tenbrink, T.D. (1988). *Evaluación: Guía práctica para profesores*. Madrid. Narcea.

Dr. Carlos Alfredo Pazos Romero. Profesor investigador de la Benemérita Universidad de Puebla desde 1998. Maestría en didáctica del francés por la Universidad Lumière Lyon II, Francia, Maestría en docencia universitaria por la Universidad Iberoamericana Puebla, maestría en lingüística aplica por la Universidad de Vigo, España. Estudios de doctorado en lingüística aplica por la Universidad de Vigo, España.

VALUES AND CULTURE



VALORES Y CULTURA

MINDFULNESS

José Manuel Martínez Muñiz - CIEX, México
Salvador Bautista Díaz - CIEX, México

Mindfulness. It is a word that did not exist in our vocabulary until recently. How would we know about that word? The explanation is not as hard as we thought. The first word that came to our mind was mind full of something. We did not know what exactly, but we knew it had something to do with doing positive things.

We are going to begin with the definition of mindfulness: it is a quality that helps us maintain moment by moment awareness of our thoughts, movements, feelings and surroundings in our environment. Being mindful also involves acceptance, meaning that we pay attention to our thoughts and feelings without judging them—without believing, for instance, that there's a "right" or "wrong" way to think or feel in each moment (Berkeley, 2017).

There are many words that can help us describe this important word "mindfulness" for example, we have "acceptance", which is being able to accept the other, and not only that, is being able to accept ourselves in this world.

We also have (understanding) which is having the capacity to understand someone else's situations. Sometimes, we just walk throughout this world without caring about the others. We only walk straight without looking behind and that is good if we are fulfilling our own dreams, but we also must look behind to see if we or the others are not affecting the person who are left behind.

Now that we have a clear concept of what mindfulness is, we are going to talk about what makes different a person that is mindful and a person that is not.

1. Approach new things everyday with curiosity.

2. Forgive people's mistakes, big or small.
3. Show gratitude for good moments and grace for bad ones.
4. Practice compassion and nurture connections.
5. Make peace with imperfection, inside and out.
6. Embrace vulnerability by trusting other and themselves.
7. Accept and appreciate that things come and go.
- 8.

There are more than seven billion people on this planet. People that breathe, eat, walk, run and do many things. Many with goals very similar to your goals and my goals. What makes us different from the others? Why do we believe that we are better than they are? Is it because we only care about us, or is it because we are taught like that at home? The answer is: moral values! We are losing our positive values of caring, feeling, understanding, respect, and many more. These connected words can help us better understand mindfulness.

Do not allow yourself to become a bitter person. Our time is limited in this world and we have to take advantage of it, but how are we going to do it? We are going to do it by putting into work mindfulness. We know that value is a simple concept but like the other concepts, but if we do not follow moral values, we are nobody. Families are falling apart because there are no positive values. Marriages are falling apart because there are no moral values applied to their lives.

The best example that we can use is about one teacher. "When I first saw her, I was afraid. I was not afraid of her. I was afraid of the chance. I was afraid of changing the routine. My teacher changed my life. She taught me to

fight for dreams. She did what a teacher has never done in my life. She became an important person to me and I will always talk about her until my last day come. Because of her, I learned English, I became a national champion in U S, and I went to college and so on. I never saw something negative on her face; in the contrary, she was always motivating me by giving me big smile. I remember that one day she told me if “you smile, you are one-step ahead of everybody”. Those words are going to be in my mind until the end. We need more people like Mrs. Bartenetti, with a big heart and people that are willing to give everything without expecting anything in change.”

According to Goldstein, E. (2017), mindfulness is a state of active, open attention on the present. When you are mindful, you carefully observe your thoughts and feelings without judging them good or bad. Instead of letting your life pass you by, mindfulness means living in the moment and awakening to your current experience, rather than dwelling on the past or anticipating the future.

The same author, states that you can practice being more mindful with some steps we are going to present up next (Goldstein, E. (2015)

1. Practice Being Curious: one of the essential attitudes of mindfulness is beginner’s mind. This is engaging something as if for the very first time. People who practice mindfulness bring this attitude with them throughout the day. When they take a shower, they might imagine it was the first time feeling the water, smelling the soap, or watching the steam as it shifts and changes before their eyes. Novelty is one of the fastest routes to creating new neural connections.
2. Forgive Themselves: practicing “forgive and invite” over and over again in life becomes an incredible strong vehicle for growth.
3. Hold their emotions lightly: When you start paying attention to any emotion you start to experience that it is an energy that is “in motion.” It has a certain

nature of coming and going and in experiencing this we can naturally hold them more lightly. This enables us to not get so wrapped up in the difficult feelings, but instead hold them with a gentleness and tenderness.

4. Practice compassion: compassion can be defined as noticing suffering with an inclination to want to help in some way. A repeated practice of intentionally paying attention to ourselves with a curious and caring attention sends the implicit message to our brain that we’re worth caring about. As we start to pay attention to difficult emotions we become less afraid of them.
5. Make peace with imperfection: the imperfections that arise become less of a struggle and instead a source of recognizing the common humanity of all people. To be in harmony with the wholeness of things is to not have anxiety over our imperfections.” Easier said than done, but mindfulness leans us in that direction.
6. Embrace vulnerability: our brain’s default is to guard against vulnerability with ourselves and with others. However, someone who practices mindfulness comes to understand that vulnerability is where the gold is. From embracing vulnerability, we develop courage, trust and connection.
7. Understand that all things come and go: if there is one singular law in life it is that nothing is permanent (except that law of course). When we close our eyes, and listen we hear how sounds appear and disappear. When we open our eyes, we see how over time the seasons change how nature looks. As we practice mindfulness, we come to understand this and in this way, life becomes increasingly precious.

As a conclusion, mindfulness can help us become better people, and better human beings. We must put in some else’s shoes to have a definition of mindfulness. If I can change, people can change.

REFERENCES

- Goldstein, E. (2015) 7 Things Mindful People Do Differently and How to get Started. Retrieved Oct. 14, 2017, from: <https://www.mindful.org/7-things-mindful-people-do-differently-and-how-to-get-started/>
- University of Berkeley. (2017) What Is Mindfulness? Retrieved Oct. 14, 2017 from: <https://greatergood.berkeley.edu/mindfulness/definition>
- Goldstein, E. (2017) 7 Things Mindful People Do Differently Every Day and How to Begin Now! Retrieved Oct. 14, 2017, from: <https://blogs.psychcentral.com/mindfulness/2014/05/7-things-mindful-people-do-differently-every-day-and-how-to-begin-now/>

CIEX SYMPOSIUM SUMMARIES



RESÚMENES DEL SIMPOSIO CIEX

LANGUAGE TEACHER DEVELOPMENT: LET'S GET SERIOUS ABOUT IT NOW, TOGETHER

Jorge Antonio Aguilar Rodríguez, Ph.D. - Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Jorge Aguilar is a researcher and professor at the BA in ELT of the UAS. His research and professional interests include teacher development, teacher language awareness and pedagogical competence, the impact of the language curriculum and leadership on teacher and student learning, and the design of (online) teacher education materials.

ABSTRACT: Today's globalized world and economic circumstances demand Mexicans to become competent users of English, equipped with strong communication skills to maximize their social, educational and employment prospects. After discussing this situation, this talk will first make the case that foreign language learning and language teaching are both demanding endeavors and will discuss what makes these two educational events hard complex undertakings. It will then maintain that to face this challenge, private and state-run language teaching institutions and teachers need to recognize that preparing language learners to become competent users of English requires in-service and preservice teachers to develop high-level and specialized skills. Regarding in-service teachers, the talk will argue that well-designed ongoing teacher professional development is required to develop highly proficient language teachers that can meet the language needs of Mexicans. Finally, concerning aspiring language teachers, this talk will suggest that teacher education programs must emphasize the development of a robust communicative and pedagogical profile.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE E INVESTIGACIÓN EN SEGUNDAS LENGUAS

Joaquín Sueiro Justel, Ph. D. - Universidad de Vigo, España

Nacido en Vigo (Galiza España). Egresado en Licenciatura en Filología Hispánica. Premio extraordinario. Doctor en Filología Hispánica. 40 años de experiencia docente en enseñanza secundaria (16 años) y en universidad (25 años). Docente en la Universidad de Vigo. Docente e investigador visitante en varias universidades extranjeras. Amplia producción científica (libros, capítulos de libros, artículos,,). Numerosas conferencias y comunicaciones en congresos internacionales.

ABSTRACT: La ponencia compartirá con los oyentes la reflexión sobre los fundamentos teóricos y metodológicos que es preciso tener presentes a la hora de abordar la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, así como cualquier investigación en este ámbito de la lingüística aplicada. A lo largo de la charla se repasan, sobre todo, tres cuestiones clave: el concepto de lengua, la relación de las lenguas entre sí, lo que nos conduce a una docencia e investigación en contextos de plurilingüismo diglósico; la vinculación que las lenguas tienen con la cultura de la comunidad que las usan y la vinculación que pueda existir entre las lenguas y las identidades colectivas. Para ello, previamente se repasarán también los conceptos de cultura e identidad y se defenderá la ruptura de esquemas y tópicos que se repiten habitualmente en el ámbito académico ante estas cuestiones, abogando por estudios más minuciosos y rigurosos que tengan en cuenta las diferentes perspectivas ontológicas y metodológicas que existen para abordar estas cuestiones.

PALABRAS CLAVE:

Lengua, educación bilingüe y multilingüe, cultura, culturemas, identidad social o colectiva

THE ART OF LEARNING: DEVELOPING A GROWTH MINDSET

Leonardo Gomes, M.A. – Learn YOUR English & Ryerson University

Leo Gomez is a teacher, educator, and writer based in Toronto, Canada. His time is divided between teaching English at Ryerson University, writing ELT materials, and giving teacher-education talks and workshops in Canada and abroad. At the heart of Leo's teaching, training, and writing is the challenge of trying to make activities and exercises as meaningful, engaging, motivating, and as enjoyable as possible. In his free time, Leo enjoys philosophy and coaching soccer to kids.

ABSTRACT: Are people born intelligent? Is intelligence fixed or can it be improved? Why do so many students have very shallow levels of learning and comprehension? Why do so many people start learning a foreign language but end up giving up? In this session, we will answer these questions and learn about what a “growth mindset “ is, why it is important, and how it can have a long-lasting impact on the way we teach and learn in the classroom.

PROPUESTA DE UN MODELO DE EVALUACIÓN SIGNIFICATIVO PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS. CASO DE LA LEF DE LA BUAP

Carlos Alfredo Pazos Romero, Ph.D. - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Profesor Investigador de la BUAP. Coordinador de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés. Miembro del CA Interacciones en el Aula. Miembro del Padrón de Investigadores de la BUAP. Doctor en Lingüística aplicada y Master en Lingüística aplicada por la Universidad de Vigo España. Maestría en docencia Universitaria UIA Puebla.

ABSTRACT: La problemática en evaluación de la que tanto se habla en los centros educativos, se soluciona fortaleciendo los instrumentos de evaluación existentes y dando entrada a nuevas formas de evaluar. Hablamos de instrumentos alternativos y formativos que favorezcan el aprendizaje y reorienten la enseñanza. Por ello, en esta comunicación destacamos la importancia de la evaluación de los aprendizajes de una lengua como un proceso integrador en la formación del estudiante de lenguas. Mostramos y caracterizamos los instrumentos de evaluación que más usan los docentes. Presentamos las ventajas y desventajas de los instrumentos tradicionales y compartimos los resultados de procesos de evaluación donde se eligieron algunos instrumentos alternativos.

Este trabajo por lo tanto se fundamenta en un modelo de evaluación como procedimiento en donde se consideran cuatro etapas fundamentales: la intención, la medida, el juicio y la decisión. El objetivo que nos planteamos es el de describir el proceso de evaluación en la Facultad de Lenguas de la BUAP. La información recabada aporta algunos indicios de tipo procedimental la cual servirá para generar una cultura de la evaluación en la facultad, centrada en la socialización de las prácticas evaluativas. Los resultados encontrados nos llevan a establecer una cierta incertidumbre entre los actores, al darse cuenta de que existe un proceso evaluativo tradicional poco formativo y significativo. Una de las conclusiones a las cuales hemos llegado, ha sido la necesidad de conformar un modelo evaluativo alternativo y formativo del aprendizaje que integre las cuatro etapas de la evaluación citadas anteriormente.

ISSUES IN ELT PEDAGOGY: WORKING WITH THE 21ST CENTURY STUDENT

Anna Saroli, M.Ed. – Acadia University, Nova Scotia, Canada

Anna Saroli is an Assistant Professor in the Department of Languages and Literatures at Acadia University, where she has taught Spanish language and Hispanic culture and literature since 1985. Her research in applied linguistics focuses on second language pedagogy; among her other publications, she has co-authored an introductory Spanish language textbook now in its third edition.

RESUMEN: It can be difficult to keep abreast of the rapid changes in language pedagogy. This workshop will start with an overview of some of the central theories and issues in English language teaching. After a discussion of how what we do as teachers has evolved to accommodate student needs and expectations, we will break into small groups to develop some strategies for supporting students with different learning styles and discuss how to incorporate learning opportunities and strategies in the classroom.

ABSTRACT: The perception of what a language teacher is and does has changed significantly in the 21st century and this has affected our role(s) in the classroom. It can often feel as if we must constantly adapt to meet changing student expectations and attitudes towards learning itself and, as teachers, how we fit into this process. In this workshop, we will look at the interplay between language pedagogy and the new realities in the classroom, to see how we may be able to work with changing student needs and expectations without losing our professional integrity in the “age of the student”. Some of the issues we will discuss are intrinsic/extrinsic motivational factors, metacognitive strategies and skills development, new competencies in English language teaching, and learning opportunities and strategies for different types of learners, as well as considering the challenges faced by teachers as the prevailing paradigm shifts from teacher-centred through student-centred to guided/self-directed learning and teaching. The workshop will start with a short introduction to these theories and issues, after which we will break into smaller groups to consider specific challenges that may arise in the classroom and how we may address these, including ways in which we can support students with different learning styles and interests. We will finish by returning to the main group to exchange our ideas and feedback, and suggest ways to move forward.

KEYWORDS: ELT pedagogy; learning styles; learning strategies; teacher/student roles.

LT MATERIALS AND ACTIVITIES PRODUCTION SESSIONS

Ma. del Carmen Castillo Salazar, Ph.D. – CIEX, Chilpancingo and BUAP, México
Leticia Piantzi Varela, M.A. – CIEX, Chilpancingo and BUAP, México

Ma. del Carmen Castillo Salazar, Ph.D.: Doctor in Pedagogical Sciences by the University of Camagüey, Cuba. Professor and researcher at BUAP, Languages Faculty and CIEX. Member of the research group: Teaching, Research and Innovation at BUAP. Research areas: teaching competencies, language teaching education, language learning styles and strategies and extensive reading

Leticia Piantzi Varela, M.A.: Leticia Piantzi Varela holds a BA in Applied Linguistics and a Specialty in Teaching English from the Universidad Autonoma de Tlaxcala (UAT). She graduated with Highest Honor from Benemerita Universidad Autonoma de Puebla. (BUAP) with a Master of Arts in English Language Teaching.

ABSTRACT: The area of language teaching materials has been evolving continuously starting from the design and production of very traditional teaching aids to alternative teaching tools designed with the help of technology. In these sessions, participants will analyze the fundamentals to design alternative language teaching materials. Next, they will produce some alternative didactic materials such as: tan gram, posters, cartoons, books, and technology based materials, among others.

El área de materiales para la enseñanza de idiomas ha estado evolucionando constantemente comenzando por el diseño y la producción de materiales muy tradicionales hasta llegar a las herramientas de enseñanza diseñadas con el apoyo de la tecnología. En estas sesiones, los participantes analizarán los fundamentos del diseño de materiales alternativos. Enseguida, ellos producirán algunos materiales alternativos, tales como: tarjetas con ilustraciones, carteles, materiales producidos con el apoyo de la tecnología, caricaturas y libros, entre otros.

KEY WORDS: Traditional teaching materials, alternative teaching materials, principles, design, production.

ABSTRACT: The scholars in the area of language teaching have been in search for the best teaching methods, the best teaching methodology, the best teaching and learning activities, the best strategies and the best language teaching materials to teach a language (Richards and Rodgers, 2003). The proponents in the area of teaching methods have promoted the design, adaptation and production of language teaching materials according to the theoretical principles and to their vision of language and their perspectives about learning. An example is constituted by the proponents of the grammar translation method who view the language as a system of structures and the perspective of learning is behaviorist (Howatt, 1984). As a consequence, the materials used by the teachers who apply this method, privilege techniques such as memorization and repetition. As the area of language teaching methods have developed, the principles of the design of the teaching materials changed, for example, the followers of the Communicative Approach see language as a system to communicate ideas or thoughts (Hymes, 1972). On the other hand, when the view of language learning is more socio-cultural, the design of the teaching materials energies to promote communication among individuals. In these materials design and production sessions, the participants will analyze the principles to design alternative teaching. They will also produce some of those materials guided by the facilitators of the workshops.

PALABRAS CLAVE: Materiales tradicionales de enseñanza, materiales alternativos de enseñanza, principios, diseño, producción.

REFERENCES:

Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. Harmondsworth: Penguin.

Howat, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Richards, J. and Rodgers, T. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press.

EXPLORING WRITING ERRORS OF BEGINNER EFL STUDENTS AT CIEX

Eduviel Castro Zavala, M.A. - CIEX, Chilpancingo, México.

English teacher at CIEX. Master in Language Teaching and Applied linguistics. Bachelor in Arts of English. President of the Intermediate English Academy. Member of the committee of Design, Applying and Results Analysis of English Exams at CIEX. Member of the committee of revision of the CIEX Academic Journal.

RESUMEN: Writing, the most complex language skill on the academic field, is a non-natural ability that involves different important factors such as training, instruction, practice, experience and purpose. There is no guarantee that any people learn to write without some assistance. The idea of carrying out this research was to identify the type of errors students have in common for organizing and classifying them in order to look for strategies by using an error correction model and activities for the development of the writing skill.

ABSTRACT: Committing errors when writing is such a natural process as when individuals learn to walk. If there are not errors, there is not learning guarantee. However, instructed language purpose is reaching students to the most accurate language use. There are many reasons that make the writing skill especially difficult for EFL (English as a Foreign Language) students, for example, language interference, lack of knowledge on how to make good compositions, morphological and syntax problems, cohesion and coherence, etc. Additionally, to the previous factors, it has been widely documented that language learning students write with the same accent and the same style of the first language. So, it was necessary to identify and classify the most common errors that English students commit in a basic level in order to work on them and to implement a model for students and teachers to make them more aware of the error correction (EC) process. The research was carried out at CIEX-Chilpancingo, Guerrero, México under a quantitative and qualitative design by using an ethnography approach and the results can be applied to these institutions, whether in CIEX-Puebla or CIEX-Acapulco or another foreign language school that shares similar characteristics. The participant-students were mostly teenagers and young adults who were studying Basic English courses during the last two years. Two types of instruments were used: the questionnaire for teachers and for students as well as the final written exam applied to the students who were about finishing the Basic Level of English.

KEY WORDS: EFL, writing skill, SLA, error correction, error, error analysis.

TANGRAM COMO UN RECURSO EDUCATIVO

Daniela López - CIEX, Chilpancingo, México
Christian Álvarez - CIEX, Chilpancingo, México

RESUMEN:

La pedagogía en la enseñanza de un idioma extranjero se auxilia primordialmente en la didáctica, orientada a las técnicas y metodologías de la enseñanza para lograr una transmisión de conocimientos satisfactoria dentro del rol Enseñanza-aprendizaje.

Cuando se trata de un idioma distinto a la lengua materna, su grado de complejidad se acentúa, por lo que el profesor debe hacer un gran esfuerzo en la transmisión del conocimiento, según la pedagogía contemporánea. El uso del tangram, por ejemplo, es útil y tiene diferentes áreas de aplicación dentro de la enseñanza.

PALABRAS CLAVE:

Tangram, didáctica, enseñanza, aprendizaje, idiomas.

ABSTRACT:

Pedagogy in Foreign Language Teaching is primarily aided in didactics, oriented to techniques and methodologies to achieve a successful transmission inside the role of teaching learning.

When it comes to a different language, the degree of complexity is accentuated, so the teacher must make a big effort in transmitting knowledge.

Tangram, for instance, is useful and has different application areas of application within teaching

CONCEPTO E HISTORIA DEL TANGRAM

La pedagogía según sus vocablos “Paidós” y “gogía” (niño y conducir, respectivamente) hace referencia al esclavo

que llevaba a los niños a la escuela, con el tiempo este concepto fue adquiriendo mejores interpretaciones hasta convertirse en lo que conocemos actualmente como pedagogía.

La pedagogía es una ciencia que tiene por orientación la educación de los niños, con respecto a diversas características psicosociales. Es una ciencia multidisciplinaria, por lo cual se apoya de muchas ciencias auxiliares, como la psicología, la filosofía, antropología y sobre todo la didáctica.

En muchas ocasiones existen confusiones con respecto a la pedagogía y didáctica, ya que están tan relacionadas que pueden pasar como una sola si no se estudian profundamente; sin embargo, la didáctica se conforma por las técnicas, metodologías y materiales que apoyándose de la pedagogía favorecen el aprendizaje.

En los albores del siglo XXI el recurso más utilizado en los procesos de aprendizaje está en soporte de papel. El libro y, sobre todo, el libro de texto es el material didáctico por excelencia.

Si bien es verdad, tanto las administraciones educativas como los profesionales de la educación apuestan cada vez más por el uso de otros medios, fundamentalmente con aquellos relacionados con el tratamiento de la información y que son presentados en soportes técnicos o tecnológicos. (Moreno, 2004)

Dentro de la didáctica, podemos hablar de todos aquellos recursos y medios que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje en un ámbito educativo (preferentemente),

ayudando a experimentar y perfeccionar los sentidos para la adquisición del conocimiento.

Hoy en día, el docente tiene muchos recursos didácticos a su alcance para lograr una formación de calidad para sus aprendices con algún enfoque humanista, conductista o constructivista:

Desde el punto de vista de su utilización didáctica los medios y los materiales curriculares deben reunir algunos criterios de funcionalidad tales como: Ser una herramienta de apoyo o ayuda para nuestro aprendizaje, ser útiles y funcionales, nunca sustituir al profesorado en su tarea de enseñar, ni al alumnado en su tarea de aprender. (Moreno, 2004)

Existen diferentes recursos de los que se puede apoyar un docente, por ejemplo:

- **Recursos impresos:** Los recursos impresos son todos los materiales que podemos utilizar para obtener información de una fuente confiable, ya que generalmente, se utilizan: Libros de texto, prensa, flashcards, fotografías, revistas, entre otros.
- **Recursos audiovisuales:** Los recursos audiovisuales son los que tienen una doble función que puede ayudar a desarrollar diferentes habilidades, ya que no solo se trabaja la comprensión, sino también la habilidad de escuchar. Por ejemplo: DVD, CD, proyector de diapositivas o transparencias.
- **Recursos informáticos:** Los recursos informáticos son: Laptop, proyector, internet o cualquier aparato tecnológico que nos permite obtener mediante su uso algún tipo de aprendizaje significativo.
- **Recursos recreativos:** Estos son todos los que se prestan para desarrollar la creatividad de manera interactiva y muy dinámica, pero al mismo tiempo logrando un aprendizaje significativo, algunos ejemplos son: Juguetes, pelotas, muñecos, peluches, juegos de mesa, cartas, disfraces, entre otros.

Hay recursos que por excelencia han sido usados como materiales alternativos para la enseñanza a personas de diferentes edades, los más comunes son: posters, títeres, flashcards y por supuesto dinámicas donde puedan trabajar su aprendizaje de una manera amena.

Hay otros recursos que, aunque son muy buenos para la enseñanza de cualquier materia, no tienen tanta presencia en ámbitos externos para los que originalmente fueron diseñados, un ejemplo muy claro y conciso es el tangram que es usado principalmente en la enseñanza de las matemáticas y geometría como ciencias exactas.

Sin embargo, éste también tiene una aplicación muy importante en la didáctica y el aprendizaje en general porque puede auxiliar en el desarrollo de talentos, de habilidades y de destreza en los alumnos.

El tangram, Chi Chiao Pan, Juego de los siete elementos o Tabla de la sabiduría o sagacidad (chino: 七巧板, pinyin: qī qiǎo bǎn) es un juego chino milenario muy antiguo, el cual ha sido difundido como un rompecabezas y juego de destreza mental, pero también funge como un excelente material didáctico con diferentes áreas de aplicación.

Este juego está conformado por 7 piezas llamadas “Tans” que son las siguientes:

- **5 triángulos:** Dos de ellos son grandes y del mismo tamaño, los otros dos siguientes son pequeños y existe un último de tamaño mediano.
- **1 cuadrado:** Este debe ser pequeño, por lo que debe medir en cada cara, lo mismo que un lado de los triángulos pequeños, mencionados arriba.
- **1 paralelogramo o romboide.**

Normalmente los “Tans” se guardan formando un cuadrado grande. Consiste en formar siluetas de figuras con la totalidad de “Tans” dados.

Hay diferentes versiones con relación a la palabra Tangram y su origen:

1. Un inglés unió el vocablo cantonés “Tang” y “grama” que significan chino y escrito o gráfico, respectivamente.
2. El origen del juego se dio en los años 618 y 907 de nuestra era. En esos años China era reinada por la Dinastía Tang y de ahí se deriva el nombre.
3. Tentativamente se originó entre el 960 y 1279 durante la Dinastía Song, debido al juego de muebles yanjitu, que estaban conformados por 6 mesas rectangulares y más adelante se le añadió una mesa triangular que permitió el reordenamiento de los muebles y la formación de una gran mesa cuadrada (siendo esta la más aceptada).

Lo que resulta curioso es que, las primeras publicaciones en las que aparece el tangram datan del siglo XVIII, aunque para ese entonces la popularidad del juego estaba en ascenso y apogeo según diversos lugares geográficos, tanto en chicos como en grandes.

En Europa y América, por ejemplo, aparecieron traducciones de libros chinos en donde se explicaban las reglas del juego conocido ya como “Tangram” que son:

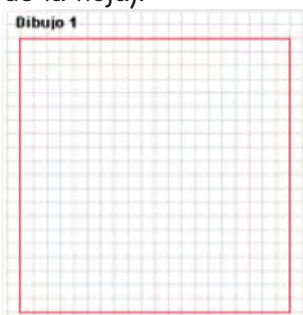
- Con los 7 “Tans” construye figuras o siluetas asemejando personas u objetos, no debe quedar ninguna pieza sin utilizar y tampoco pueden quedar superpuestas.
- El tangram no tiene reglas específicas para la elaboración de las figuras en cuanto a creatividad se refiera, mientras se utilicen todas los “Tans” y se complete la figura concreta no importa el acomodamiento u orden de las piezas.
- El tangram es por excelencia un juego planimétrico, esto hace que necesariamente todas las figuras estén en una misma dimensión o plano.

PROCEDIMIENTO DE ELABORACIÓN

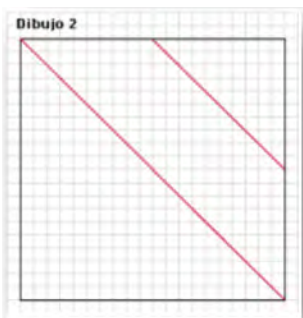
Hay diversas técnicas para la construcción del tangram compuesto por 7 “Tans”, explicaremos dos:

1. Para la primera se requiere una hoja cuadrículada, ya que así será más fácil realizar los cálculos de las figuras.

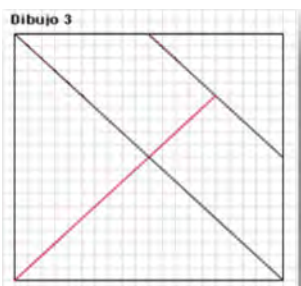
Paso 1: Dibuja un cuadrado de 10 cm por lado (20 cuadritos de la hoja).



Paso 2: Traza una de las diagonales del cuadrado y la recta que une los puntos medios de _____ cuadrado; esta recta debe ser paralela a la diagonal.

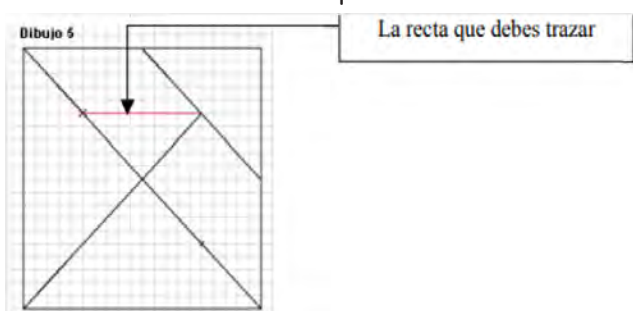


Paso 3: Dibuja la otra diagonal del cuadrado y llévala hasta la segunda línea.

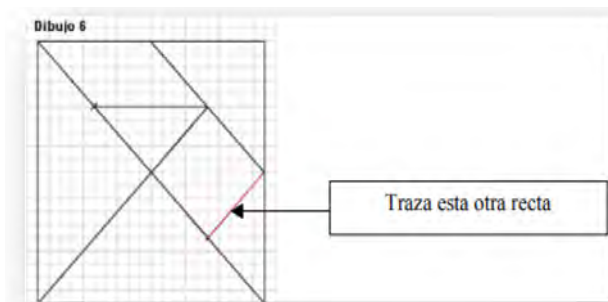


Paso 4: La primera diagonal que trazaste deberás partirla en cuatro partes iguales (Cada división medirá 5 cuadritos).

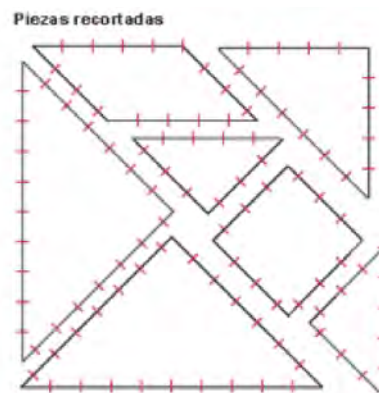
Paso 5: Traza la recta que se muestra en el dibujo:



Paso 6: Traza la siguiente recta también:



Paso 7: Recorta todas las piezas para obtener el tangram:



(Naranjo, 2010)

2. La otra técnica que se aplica para hacer un tangram es relativamente parecida, pero sin necesidad de utilizar una regla y con la libertad de usar el material predilecto, en este caso trabajaremos con una hoja de color (rectangular).

Paso 1: Se dobla la hoja, tratando de crear un triángulo. Sobrará un trozo rectangular en la parte inferior, que deberá ser removido y dará como resultado un cuadrado.

Paso 2: Toma una de las aristas del cuadrado, llévala directamente al centro del cuadrado y dobla, obtendrás un triángulo grande, la línea divisora del centro, un triángulo mediano y un trapecio.

Paso 3: Doblar la otra diagonal y doblar.

Paso 4: Siguiendo el paso 5 y 6 de la técnica anterior, se volverán a hacer las mismas líneas que se delimitan ahí.

Paso 5: Cortar todas las “Tans” que estarán marcadas en el cuadrado de papel, para obtener el tangram.

TIPOS DE TANGRAM

Inicialmente expliqué, que estas dos técnicas son aplicables para juegos con 7 “Tans”, ya que originalmente es ese número de piezas. Actualmente se tienen diversos tipos de juegos basados en los mismos principios, pero con diferentes piezas, lo más populares son:

- Tangram de 8 piezas
- Tangram de 5 piezas
- Tangram de Fletcher
- Tangram ruso de 12 piezas
- Ovtangram
- Tangram pitagórico
- Cardio tangram
- Armonigrama
- Hexagram
- Tangram Cuadrado

USOS DEL TANGRAM EN LA DIDÁCTICA

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”

Benjamín Franklin (1706-1790)

El tangram es conocido universalmente como un juego y como una herramienta para la enseñanza o didáctica de la matemática, ya que se utiliza para introducir conceptos de geometría plana.

Permite la manipulación de materiales y contribuye al desarrollo psicomotor e intelectual, donde se plantea la enseñanza a través de la observación por parte de los alumnos de las distintas formas geométricas.

Si te dedicas a reflexionar sobre el uso del tangram, podemos notar que no solo es usado para las matemáticas, sino que también se utiliza en: Psicología, educación física y particularmente en la enseñanza de idiomas extranjeros apoyándose de la didáctica.

TANGRAM EN MATEMÁTICAS

Dentro de las aplicaciones del tangram en la disciplina matemática, encontramos:

- Desarrollo del conocimiento lógico-matemático
- Reconocimiento de las distintas figuras que lo componen

- Permite introducir conceptos geométricos como vértice, diagonal, ángulo y lado
- Desarrollo del pensamiento abstracto y las relaciones espaciales
- Estudio de conceptos como paralelismo y perpendicularidad
- Desarrollo de fracciones básicas
- Comprobación del teorema de Pitágoras mediante problemas y figuras geométricas
- Movimientos en las formas geométricas

TANGRAM EN PSICOLOGÍA

El uso del tangram en la psicología y psicopedagogía es evidente:

- Promueve el desarrollo de las capacidades psicomotrices e intelectuales
- Permite entrenar la coordinación visomotora (ojo-mano)
- Mejora los tiempos de atención sostenida
- Trabaja la percepción visual
- Entrega la percepción de figura y fondo mediante la composición de las cosas

TANGRAM EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS

La educación ha evolucionado a pasos agigantados en los últimos años y consigo las técnicas también tuvieron un avance notable, puesto que ahora la educación se apoya de procedimientos, estrategias y materiales para estimular al alumno, despertar su curiosidad y ganas de aprender.

El enfoque constructivista hace uso de los recursos didácticos para envolver e integrar a los estudiantes como parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje en el sentido del docente hacia sus alumnos y viceversa.

Teniendo como objetivo, el lenguaje sea usado como una herramienta para llegar a un fin.

El uso del tangram como base para adquirir este fin permite a los estudiantes trabajar de una manera creativa con objetos tangibles que facilitan la conversación y la interacción entre compañeros. (Leyre, 2013)

El tangram retoma importancia con referencia al método de enseñanza de idiomas denominado T.P.R (Total Physical Response) que se apoya en el desarrollo de actividades como movimientos, acciones corporales y

conceptos teóricos.

El tangram tiene diferentes aplicaciones para orientar el aprendizaje de Idiomas:

- Mediante las piezas del tangram, podemos trabajar áreas como los colores, los números y los nombres de las figuras geométricas.
- Desarrollar historias basadas en las figuras creadas a partir de las 7 piezas, esto con la finalidad de generar situaciones en donde apliquemos todos los conocimientos adquiridos, pero también donde exista una participación activa, para captar toda la información que se pueda.
- Cuando una historia oral que captura el interés de los niños durante varios días, con frecuencia ocurren beneficios inesperados. (Schiro & Lawson, 2004)

El resultado de nuestro estudio ha encontrado que las historias contadas como una herramienta pedagógica para aprender el lenguaje de inglés en educación superior, lleva a mejorar el desarrollo del lenguaje, los resultados mejoran que las historias contadas es una importante llave educacional para aprender ambas habilidades receptivas tal como lectura y escucha y habilidades productivas como escritura y hablar. (Pixel, 2014)

Así pues, nuestra propuesta en este artículo es exponer técnicas que pueden ser desarrolladas a partir del tangram como un recurso didáctico en la enseñanza de idiomas.

REFERENCES

- Leyre, U. G. (2013). *"Task-based Interaction: The Tangram Puzzle"*. Obtenido de http://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/7989/TASK-BASED%20INTERACTION%20tangram%20puzzle%20-%20copia%20_2_%20-%20copia.pdf?sequence=1
- Moreno, I. (2004). *"La utilización de medios y recursos didácticos en el aula"*. Obtenido de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>
- Naranjo, B. (2010). *Juego de todo el mundo: Tangram*. Obtenido de http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/contenidos_0000000587_docu1.pdf
- Pixel. (2014). *"Conference Proceedings. ICT for Language Learning"*. Italy: LibreriaUniversitaria.

EXTENSIVE READING AND HOW TO GET THEM TO DO IT!

Thomas N. Robb, Ph.D.
Chair, Extensive Reading Foundation
Kyoto Sangyo University, Japan (Professor Emeritus)
E-mail address: tomrobb@gmail.com

Date : Saturday, 11 November 2017
Time : 8:30am – 1:00pm

Thomas Robb is Professor Emeritus, Kyoto Sangyo University, where he was Chair of the Department of English, Faculty of Foreign Languages until he retired in March of 2017. He received his Ph.D degree from the University of Hawaii, Manoa in Linguistics. He is a long-time user of technology, and has created a number of websites and applications for interactive language practice. His main interest these days is the development of online software for Extensive Reading and is Chief Developer for the MReader.org software which administers quizzes on “graded” and “youth” readers to students under controlled conditions. He has been President of JALT, the Japan Association for Language Teaching, has been on the Board of Directors of International TESOL, a past president Pacific CALL and the founder of the annual GLoCALL. conference. He is also a founding member of the Extensive Reading Foundation and currently, its Chair.

ABSTRACT: “I tried Extensive Reading, but my students will not read!” is a frequent lament of teachers. By analogy, if you have a car, it will not work as expected unless the engine is tuned well, the brakes are in good condition and there is petrol in the tank. Extensive Reading (“ER”) is similar. The conditions for encouraging students to read need to be optimal, or the result may be nil. Is there petrol in your students’ tank?

In the first session today, we will take a close look at the “Extensive Reading Approach” – how it is different from our traditional reading activities, and what skills ER is intended to improve.

In the second session, we will take a look at some “graded readers” to examine why they are considered more suitable than other materials for developing a “reading habit”. Finally, we will consider what we need to do to fine tune our students’ engines – the factors required to motivate students to want to read, and read and read!

**FOREIGN LANGUAGE CENTER
"IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO"
CALLS TO PUBLISH IN:
THE SIXTH ISSUE OF THE CIEX JOURNAL
"INNOVATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT"
(INTERNATIONAL AND REFEREED)**

This call is addressed to: Professors – researchers, undergraduate and graduate students from the BA in English Letters and Masters in Language Teaching and Applied Linguistics at CIEX and any academic who wish to publish research articles, essays, thesis results, didactic, and pedagogical proposals; all related to the topics and sections of the Journal, specified as follows:

- a) Students' & teachers' voices: National and international research articles.
- b) Updating Language Teaching Professionals: CIEX Symposiums Proceedings.
- c) Personal Development and Growth: Values and Culture.

The guidelines to write and present the proposals are described below:

- a) **Abstract (*in English and in Spanish, 150 words*)**, containing the following aspects:

Introduction: describe the context where the research was carried out, reason why the topic was selected, importance of the study, reason why the research was carried out.

Purpose: state and explain the research objectives, intentions, questions or hypothesis.

Method: mention and justify the research method that was selected, describe briefly the subjects, the context and the research procedures, as well as the instruments that were used for the data and information collection.

Product: present the main findings, the degree to which the research objectives were reached and the answers to the research questions. **Conclusion:** suggest the importance of the findings, considering the contribution to the theory, the research area and professional practice and suggest practical uses as well as possible applications for further research.

Key words.- five, in English and in Spanish.

Body of the article:

- b) **Introduction:** present the research topic area, studied theme and the research study it is: descriptive, explaining, evaluative, correlational, interpretative, ethnographic, etc. Also, emphasize the research problem.
- c) **Literature review:** present the main terms, concepts, and theoretical claims, analyzing and discussing the ideas presented by the main authors who have studied the topics related to the research or study presented.
- d) **Research methodology:** describe the design features (case study, longitudinal research, transversal research, experimental research, cuasi-experimental research, etc.) **Data type** (describe and justify the data base, or universe, or sample, etc.) **Subjects** (characterize the participants in the research). **Context** (describe the geographic and

- the institutional context where the research was carried out). **Instruments** (describe the research instruments used to collect information and data. **Data analysis methods** (describe and justify the quantitative, qualitative or mixed methods).
- e) **Main findings and conclusions.**
 - f) **Main research strengths** (related to the originality of the findings, contribution to the knowledge about a certain topic, or some other findings which contribute to the existing ones).
 - g) **Main limitations of the study** (related to the geographical or institutional context or knowledge area where the conclusions or suggestions could be applicable).
 - h) **Main applications and impact of the research.**

TOPICS FOR THE ARTICLES:

1. Learning and teaching processes.
2. Professional competences development.
3. Teaching methodology using constructivist principles.
4. Curriculum design, design of language programs or language teaching materials.
5. Language learning evaluation.
6. Language and culture.
7. Research and professional development.

FORMAT:

- ✓ Title using arial font, size 14
- ✓ Text using arial font, size 12
- ✓ Margins: top 2.5, bottom 2.5, left 2.5, right 2.5.
- ✓ Spaces: 1.5
- ✓ No indented paragraphs

LENGTH OF THE ARTICLES:

- ✓ 8 to 10 pages containing text (from 7000 to 9000 words approximately)
- ✓ 1-2 pages containing references (using the American Psychological Association APA format)

LANGUAGES:

The articles can be written in English, French, German, or Spanish.

Please upload the articles on the CIEX JOURNAL WEBSITE:

<http://journal.ciex.edu.mx>

DEADLINE TO SEND THE PROPOSALS:

February 15th, 2018

EDITORIAL DIRECTOR:

Dr. Ma. del Carmen Castillo Salazar
carmencassal757@hotmail.com

El Centro de Idiomas Extranjeros “Ignacio Manuel Altamirano”

CONVOCA

A los aspirantes interesados en cursar la **Licenciatura en Letras Inglesas** ó la **Maestría en la Enseñanza del Idioma Inglés y Lingüística Aplicada** a participar en el Concurso de Selección para el ingreso al Ciclo Escolar 2018-2019, presentando el examen de admisión que se realizará los días sábados hasta el 25 de agosto de 2018, conforme a los siguientes:

REQUISITOS

Los interesados en participar deben realizar todos los trámites y procedimientos, además de cumplir con los requisitos descritos en el cronograma y el instructivo correspondientes a esta Convocatoria, los cuales son:

- » Leer y aceptar los términos y condiciones de la Convocatoria y su instructivo.
- » Realizar el registro en las fechas establecidas en esta Convocatoria.
- » Comunicarse a la Institución para realizar una cita para el examen de admisión.
- » Pagar el derecho a examen de selección.
- » Presentar el examen de selección y una evaluación de valores y actitudes en el lugar, día y hora señalados, mediante previa cita.
- » Ser aceptados mediante concurso de selección, dentro de los períodos que al efecto se señalen.
- » Recibir una carta de aceptación por parte del comité evaluador de la Institución.
- » En caso de ser seleccionado a la Licenciatura en Letras Inglesas, contar con Certificado de Bachillerato con un promedio mínimo de ocho (8.0) o su equivalente y entregarlo con la demás documentación solicitada el día y en el lugar establecidos, de acuerdo con los términos señalados por la Institución.
- » En caso de ser seleccionado a la Maestría en la Enseñanza del Idioma Inglés y Lingüística Aplicada, contar con Título de Licenciatura, Cedula Profesional, Carta de motivos, Certificación TOEFL (500 puntos mínimo).

✓ **LICENCIATURA EN
LETRAS INGLESAS**

✓ **MAESTRÍA EN LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS
Y LINGÜÍSTICA APLICADA**

REC. OFICIAL: 12PSU0057S



CIEX JOURN@L

INNOVATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

