

EGE0000 00 3291

1
2
3

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS
SUPERIORES DE MONTERREY**

CAMPUS EUGENIO GARZA SADA

**ESTUDIO DE LOS EFECTOS DE LA UTILIZACIÓN DE
MATERIAL DE APOYO CULTURALMENTE RELEVANTE SOBRE
LA PARTICIPACIÓN ORAL SIGNIFICATIVA EN EL ÁREA DE
LENGUA INGLESA EN EL ITESM CAMPUS IRAPUATO**

TESIS

**PRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA OPTAR AL TÍTULO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA
DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA**

POR

ALBERTO EDUARDO BEUCHOT Y GONZÁLEZ DE LA VEGA

Asesores

Dra. Margarita Amestoy de Sánchez

Frank Xavier Thor Leibold, M.A. (TESOL)

Bethzaida Fernández Hernández, M.A. (TESOL)

Monterrey, Nuevo León

Febrero de 1994

**ESTUDIO DE LOS EFECTOS DE LA UTILIZACION DE
MATERIAL DE APOYO CULTURALMENTE RELEVANTE SOBRE
LA PARTICIPACION ORAL SIGNIFICATIVA EN EL AREA DE
LENGUA INGLESA EN EL ITESM CAMPUS IRAPUATO**

Arq. Alberto Eduardo Beuchot y González de la Vega, M.D.G.

Trabajo de Grado aprobado en nombre del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Eugenio Garza Sada, por el siguiente jurado

Dra. Margarita A. de Sánchez

Dra. Irene Gartz T.

Mtro. Frank X. Thor L.

A mi esposa

*Hay tanto de su esfuerzo, comprensión y apoyo en este trabajo,
que puede fácilmente decirse que es suyo.*

Reconocimientos

A la Dra. Margarita A. de Sánchez, coordinadora de la Maestría en Educación del ITESM Campus Eugenio Garza Sada, por su paciente asesoría, por su amistad y por los momentos tan arduos pero divertidos que compartimos durante el tiempo que duró mi maestría.

A la Lic. Dora Estela Rodríguez, directora de la Maestría en Educación del ITESM Campus Eugenio Garza Sada, por su guía, sus consejos y su tolerancia y respeto de mis ideas y opiniones.

Al ITESM Campus Irapuato y en especial al Ing. J. Rosalío Muñoz Castro, por la oportunidad de estudiar la Maestría en Educación.

A mi abuela paterna, q.e.p.d., por haber creído siempre en mí y haberme brindado los medios para mi despegue intelectual y profesional.

RESUMEN

En este trabajo de tesis se propone y se estudia una técnica metodológica que permite elevar sensiblemente la participación oral de calidad de los alumnos en el tercer semestre del área de lengua inglesa de la preparatoria del ITESM Campus Irapuato a través de su exposición a material de apoyo culturalmente relevante para ellos. Es decir, surgido de sus necesidades y adaptado a sus intereses personales bajo un entorno didáctico centrado en los alumnos.

El diagnóstico del problema inicial se realizó en base a encuestas y observaciones de clase para conocer la situación pedagógica del inglés en la preparatoria. Asimismo, la conceptualización del problema derivado de dicha investigación preliminar no experimental se desarrolló en base a una revisión bibliográfica que permitió precisar el problema, definir sus variables y plantear una hipótesis de trabajo operacionalizable.

La investigación experimental consistió de dos partes. La primera tuvo básicamente como objetivo la detección de las necesidades e intereses de los alumnos para poder seleccionar el material de apoyo con suficiente grado de relevancia cultural para ellos. La segunda, experimental propiamente, consistió en someter a los alumnos a dicho material previamente seleccionado y medir la cantidad y la calidad de su participación oral para ver cómo dichas variables fueron afectadas. El método seguido fue el de acción, en el cuál el profesor-investigador conduce la investigación en su totalidad.

La muestra sobre la cuál se llevó a cabo el análisis fue el conjunto de los alumnos del tercer semestre del área de lengua inglesa de la prepa-

ratoria. Al trabajar con ellos bajo tres escenarios diferentes (con libro de texto bajo entorno de apoyo, con material culturalmente relevante sin entorno de apoyo y con material culturalmente bajo entorno de apoyo) se pudo precisar que:

1. La significatividad de la participación oral global (calidad) se elevó de manera sensible utilizando material de apoyo culturalmente relevante bajo un entorno de apoyo. La cantidad de las intervenciones se elevó de modo sustancial, siempre comparando con el escenario de libro de texto tradicional sin entorno de apoyo.
2. La utilización por sí sola del material de apoyo culturalmente relevante basta para aumentar la significatividad global de la participación oral, a pesar de que la cantidad de las intervenciones es menor que bajo el escenario del material de texto sin entorno de apoyo.
3. La utilización simultánea de material de apoyo culturalmente relevante bajo un entorno de apoyo probó tener el mayor efecto positivo sobre la cantidad y la calidad de la participación oral de los alumnos.

Se recomiendan algunas líneas de acción y se sugieren hipótesis complementarias para proseguir con esta línea de investigación, aunque se advierte contra un afán de generalización hacia otros semestres del área de lengua inglesa de la preparatoria sin los ajustes y las modificaciones a la técnica pedagógica propuesta.

INDICE GENERAL

PRESENTACION	i
RECONOCIMIENTOS	iii
RESUMEN	v
INDICE GENERAL	vii
INDICE DE TABLAS	ix
INDICE DE FIGURAS	x
INTRODUCCION	1
1. IMPRESION DIAGNOSTICA Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	2
1.2. IMPRESION DIAGNOSTICA	5
1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
2. MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL	18
2.1. ANTECEDENTES CONCEPTUALES	18
2.2. DEFINICIONES CONCEPTUALES.....	22
2.2.1. MATERIAL DE APOYO CULTURALMENTE RELEVANTE	23
2.2.2. PARTICIPACION ORAL SIGNIFICATIVA	37
2.3. CONSIDERACIONES TEORICAS	41
2.4. FORMULACION DE HIPOTESIS Y OBJETIVOS	45
2.4.1. HIPOTESIS RECTORA	45
2.4.2. OPERACIONALIZACION DE UNA HIPOTESIS	50
2.4.3. ESTRATEGIA DE VERIFICACION	54
3. ESTRATEGIA METODOLOGICA	56
3.1. METODO	56
3.2. ETAPAS DE LA INVESTIGACION	56
3.2.1. INVESTIGACION PRELIMINAR NO EXPERIMENTAL	57
3.2.2. INVESTIGACION VALIDATORIA EXPERIMENTAL ..	65
3.2.3. INVESTIGACION IDENTIFICATORIA DE NECESIDADES	74
3.3. DISEÑO DEL EXPERIMENTO	81
3.3.1. EJECUCION DEL PROCESO	81
3.3.2. PUESTA EN PRACTICA	88
3.3.3. FACTIBILIDAD DEL EXPERIMENTO	91

4. ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS	94
4.1. INVESTIGACION PRELIMINAR NO EXPERIMENTAL	94
4.1.1. ENCUESTA-CUESTIONARIO	94
4.1.2. OBSERVACION DE CLASE	97
4.2. INVESTIGACION IDENTIFICATORIA DE NECESIDADES ..	100
4.3. INVESTIGACION VALIDATORIA EXPERIMENTAL	102
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	109
5.1. CONCLUSIONES	109
5.2. RECOMENDACIONES	110
6. ANEXOS	116
6.1. ANEXO A (ENTREVISTA-PANEL A PROFESORES)	117
6.2. ANEXO B (ENCUESTA DIRECTA A ALUMNOS)	119
6.3. ANEXO C (RESULTADOS ENTREVISTA-PANEL A PROFESORES) ...	121
6.4. ANEXO D (RESULTADOS ENTREVISTA DIRECTA A ALUMNOS)	123
6.5. ANEXO E (MODELO MCDONALD-ELIAS)	125
6.6. ANEXO F (PROBLEMAS CLASIFICADOS)	127
6.7. ANEXO G (DETECCION DE NECESIDADES POR DISCREPANCIAS) ..	130
6.8. ANEXO H (NOTAS SOBRE CALIDAD)	132
6.9. ANEXO I (RELACION ENTRE MACR Y ENTORNO DE APOYO)	139
6.10. ANEXO J (MODELO DE FLANDERS)	147
6.11. ANEXO K (INDICADORES DE RECOLECCION DE INFORMACION) ..	153
6.12. ANEXO L (FORMATO DE CUESTIONARIO-ENCUESTA)	155
6.13. ANEXO M (FORMATO DE OBSERVACION DE CLASE)	163
6.14. ANEXO N (COMPARATIVO DE ESTRATEGIAS METODOLOGICAS) ..	169
6.15. ANEXO O (REVISION DE ARTICULO DE SABRINA PECK)	171
6.16. ANEXO P (FORMATO DE DETECCION DE INTERESES)	177
6.17. ANEXO Q (RESULTADOS DEL CUESTIONARIO-ENCUESTA)	180
6.18. ANEXO R (RESULTADOS DE OBSERVACION NO EXPERIMENTAL) ..	192
6.19. ANEXO S (RESULTADOS DE LA DETECCION DE INTERESES)	199
6.20. ANEXO T (RESULTADOS DE OBSERVACION EXPERIMENTAL) ...	204
7. GLOSARIO	240
8. BIBLIOGRAFIA	246

INDICE DE TABLAS

TABLA		PAG
1	Factores relacionales de relevancia cultural	27
2	Operacionalización de las variables	54
3	Características de grupos	76
4	Secuencia de presentación de temas de material de apoyo en clase bajo y en ausencia de un entorno de apoyo	83
5	Problemas clasificados	129
6	Detección de necesidades	131
7	Categorías para análisis de interacción (Bartholomew-Sánchez)	151
8	Categorías para análisis de interacción (Anderson-Burns)	152
9	Indicadores de recolección de información	154
10	Cuadro comparativo de estrategias metodológicas	170

INDICE DE FIGURAS

FIGURA		PAG
1	Supuesto preliminar	11
2	Planteamiento inicial	12
3	Clasificación de variables	13
4	Factores condicionantes del material de apoyo cultural- mente relevante	26
5	Niveles de relevancia cultural	34
6	Jerarquía conceptual	36
7	Exposición a / producción de la lengua	38
8	Parámetros de significatividad de la producción oral....	39
9	Génesis de una hipótesis rectora	46
10	Operacionalización de una hipótesis	52
11	Esquema de observación de clase	62
12	Modelo McDonald-Elias	126
13	Problemas clasificados según modelo McDonald-Elias ..	128
14	Relación cantidad-calidad en producción lingüística	138
15	Cuestionario-encuesta (resultados por variables)	189

16	Cuestionario-encuesta (resultados por secciones)	190
17	Cuestionario-encuesta (resultados por maestro)	191
18	Participación oral en observación diagnóstica	198
19	Grupo A (resultados por secciones)	235
20	Grupo A (participación oral significativa)	236
21	Grupo B (resultados por secciones)	237
22	Grupo B (participación oral significativa)	238
23	Grupos A-B (comparativo global)	239

INTRODUCCION

El presente trabajo se centra sobre una problemática concreta y plantea la posibilidad de modificación de la participación oral de los alumnos en la clase de Inglés III de la preparatoria del ITESM campus Irapuato, a través de material didáctico seleccionado de acuerdo a sus intereses y necesidades. La técnica metodológica elegida para el desarrollo del experimento y su monitoreo fue el método de acción, dado que, además de presentar ventajas de factibilidad operativa, refuerza la tendencia pedagógica que transforma a los maestros en investigadores de su propio quehacer. El investigar los propios procesos didácticos permite al docente involucrarse de manera más directa y eficaz en la solución de su problemática particular, al mismo tiempo que se ve obligado a reflexionar sobre la misma y modificarla y adaptarla a las constantes condiciones cambiantes del aula.

Este trabajo surge de la necesidad de desarrollar en los maestros la capacidad de identificación de problemáticas concretas en el salón de clase, la habilidad de evaluación de su propia práctica y la intencionalidad de reconstruir y modificar su propia función docente a partir de la implementación fundamentada de técnicas pedagógicas de interacción específicamente diseñadas.

CAPITULO I

IMPRESION DIAGNOSTICA Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para el planteamiento de un problema operativamente válido y realista, para la determinación de sus variables causales, para la fundamentación con hechos reales de las condiciones en el aula y para la identificación y la jerarquización de las necesidades prioritarias en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua, se cuenta con tres factores:

- A. Conocimiento empírico de quién esto escribe.
- B. Información estadística recabada entre profesores y alumnos del ITESM campus Irapuato.
- C. Antecedentes de profesores del ITESM sobre enfoques lingüísticos en el aprendizaje.

1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Con respecto al punto A, los últimos cinco años de práctica docente en el campus Irapuato en el departamento de inglés han mostrado sistemáticamente una escasa participación oral de los alumnos en clase. De las cuatro áreas del desarrollo del idioma (audición, producción oral, escritura, lectura), es ésta última la que presenta menores logros en su enseñanza y su concreción. Los resultados por arriba de 500 puntos en el exámen TOEFL para alumnos de sexto semestre de la preparatoria no reflejan necesariamente un dominio oral de la lengua, ya que el alumno

escribe, lee y comprende el inglés con dificultades menores, pero se enfrenta con problemas al hablar.

Dos son los antecedentes recientes, dentro del Sistema ITESM, que de alguna manera demuestran la preocupación por la producción oral del alumno en clase, ambos presentados dentro del marco de la *X Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación (I.E.E.E.)*, en Monterrey, 1992.

1. El Ing. Felipe Montes Espino-Barros, del campus Eugenio Garza Sada, menciona que el intercambio de información en el aula se lleva a cabo, primordialmente, a través de la vía verbal. Las fallas en el uso del lenguaje pueden propiciar desde leves distorsiones hasta percepciones contradictorias que llegan a tener consecuencias diversas. Propone un programa que a través de ejercicios prácticos y significativos, permita que el alumno interactúe verbalmente con eficiencia bajo muy diversas condiciones, y sea capaz de generar estrategias personales para ello. Es importante, señala, que los estudiantes del ITESM cuenten con una formación que contemple el establecimiento de una relación entre el pensamiento y el lenguaje.

2. Susana Zimmerman y Paula Flores Kastanis del campus Estado de México, comentan que, durante los últimos años, las actuales corrientes en la enseñanza del inglés como segunda lengua o idioma extranjero se enfocan hacia la instrucción basada en contenido, lo cual minimiza en énfasis en la gramática y se orienta hacia la utilización de formas estructuradas y comunicativas en favor de un orden lingüístico integrador.

Dicho enfoque utiliza un t3pico de actualidad e inter3s general o espec3fico al grupo que se trate , como la base del aprendizaje del idioma extranjero en cuesti3n. En estudios previos, nos dicen, se ha sugerido que, a pesar de que los alumnos se concentran en el contenido del curso m3s que en el aprendizaje de la estructura lingüística del idioma en sí, tienden a avanzar primeramente en la comprensi3n y producci3n del idioma extranjero a un ritmo comparable con el presentado por alumnos sometidos a una metodolog3a tradicional. Otro aspecto relevante es el hecho de que la motivaci3n e inter3s presentado por los alumnos hacia un programa basado en contenidos es significativamente mayor al manifestado en los programas considerados como tradicionales .

Diversas consecuencias se desprenden de lo mencionado anteriormente. Una de ellas, es que, de alguna manera, la preocupaci3n actual de algunos profesores del sistema se enfoca hacia el aprendizaje y utilizaci3n significativa de la lengua (sea ingl3s o espa3ol). Nuestro inter3s b3sico consiste en el desarrollo de estrategias de participaci3n en clase para generar la producci3n de lenguaje oral para alcanzar ese intercambio significativo de experiencias que son la base de un aprendizaje significativo y duradero. Si el alumno no produce ingl3s, no produce en ingl3s, la comunicaci3n y la transmisi3n de su pensamiento quedan trucas, es decir, el v3nculo entre lenguaje y estructuras de pensamiento no se establece, por lo que el desarrollo lingüístico como veh3culo de creaci3n y afirmaci3n del Yo no se propicia. No es plausible que el alumno aprenda una segunda lengua sin la satisfacci3n plena de estos requisitos.

Otro aspecto interesante es el de la motivaci3n que se despierta en el alumno (y en el profesor) al utilizar ambos, en clase, situaciones,

contenidos y metodologías relevantes, adecuadas a sus necesidades, intereses y aspiraciones físicas y psicológicas. Es decir, el aprendizaje del inglés a través de "algo más", y el aprendizaje de "algo más" a través del inglés.

Sin embargo, si bien estas apreciaciones tienen mucho de sentido común, constituyen un apoyo de desarrollo paralelo al presente trabajo y son poco discutibles, es necesario concretarlas en el campo de estudio y particularizarlas a determinados profesores, alumnos y condiciones de trabajo.

1.2. IMPRESION DIAGNOSTICA

Con respecto al punto B de la sección anterior, fué necesario elaborar una impresión diagnóstica aproximativa en el campus Irapuato, para abarcar el escenario y los actores reales, ubicar en su justa dimensión los puntos A y C y proporcionar la información para el planteamiento del problema. Metodológicamente, se procedió de la siguiente manera:

A. Se realizó una entrevista-panel no estructurada (Anexo A) con dos profesores de planta y uno de tiempo completo, por ser ellos quienes tienen contacto más cercano y constante con los alumnos. Dos de ellos son norteamericanos, con especialidad en enseñanza del inglés como segunda lengua y el tercero con maestría en diseño gráfico. Los dos primeros tienen una experiencia docente de dos años cada uno y el último cuenta con diez años frente a grupo. Los tres profesores se consideran 'informantes clave' (R. Soriano, 135) los cuáles, en base a preguntas muy generales (de opinión y de hecho) (Pardinas, 88) proporcionaron

información, en un ambiente casual, para realizar un análisis cualitativo.

B. A los alumnos se les aplicó una encuesta directa (Anexo B), en base a un cuestionario también de preguntas abiertas (opiniones, sugerencias y propuestas). Esta 'población muestra' de 30 alumnos de diversos semestres en donde los tres profesores impartían clase, arrojó información para elaborar un análisis cuantitativo (R. Soriano, 136). La muestra se seleccionó en base a calificaciones (cinco alumnos de 10, veinte alumnos de 7 y 8, y cinco alumnos con calificación reprobatoria).

Se eligió como campo de trabajo el nivel de enseñanza media superior (preparatoria), por presentarse aquí el mayor índice de reprobados en inglés en el campus y por ser tradicionalmente un área con bajo índice de motivación en las encuestas a profesores. Todas las preguntas son de formato abierto. Se sabe de antemano que los estudiantes encuestados, aún sin proponérselo, omiten datos importantes o no proporcionan los detalles suficientes por no tener el suficiente nivel cultural o ciertas pautas de pensamiento organizado (Van Dalen y Meyer, 131). Sin embargo, dichas preguntas tienen la ventaja de que la información es más abundante por la casi ausencia de limitaciones para que el encuestado exprese amplia y libremente sus sugerencias y opiniones (R. Soriano, 143). Para reforzar esto, el cuestionario se respondió en forma anónima.

C. Una vez aplicados los instrumentos de diagnóstico, es necesario tener un modelo que proporcione un criterio ordenador de los resultados obtenidos (Anexos C y D) y que permita una primera aproximación para situar las problemáticas observadas dentro de un esquema que contemple las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en

el aula. De este modo, las diversas conductas observadas se asignaron a variables específicas y se pudo ver qué variables (personales y situacionales) del proceso de enseñanza-aprendizaje influyeron con más peso en el resultado final.

McDonald y Elías (1975-76) proponen un modelo estructural de las variables que intervienen e influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Anderson y Burns, 38). Este modelo proporciona un criterio de clasificación de apreciables ventajas. Por un lado, plantea el desempeño del maestro de acuerdo a las actividades organizativas, actitudes y aptitudes propias de la actividad docente (Anexo E). Por otro, presenta el comportamiento del estudiante en el hecho mismo de aprender, planteando asimismo los factores circundantes que condicionan y determinan éste último. Además, el modelo propone una relación operacional entre los diversos factores, lo cual es muy conveniente, a la vez que útil. De este modo, se confrontaron los resultados cualitativos que se obtuvieron de la entrevista y los cuantitativos obtenidos de las encuestas con el modelo citado, para conferir significado a los números áridos.

Cabe mencionar que los resultados de encuestas y entrevistas arrojaron puntos favorables y desfavorables (Anexos C y D). Es decir, se identificaron dificultades y se detectaron aciertos. Estos últimos se dejaron de lado y únicamente se jerarquizaron las dificultades. Los maestros detectaron fallas en ellos mismos y en los alumnos. Lo mismo puede decirse en el otro sentido. La última pregunta de cada instrumento aplicado merece consideración aparte, pues el alto índice de reprobados se atribuye a los alumnos por parte de ellos mismos y a los maestros por

parte de ellos mismos de igual manera. Al situar esto en el modelo, se verá que ambos tienen razón.

Al agrupar los datos obtenidos convertidos en dificultades de acuerdo a los criterios señalados por el modelo de McDonald y Elías, y encajar las respuestas en las variables de dicho modelo (Anexo F) se puede observar que la organización estructural, en menor medida, y las actitudes del docente en su desempeño, de manera importante, determinan las dificultades y los escollos en el lado izquierdo de la balanza. En el caso de los alumnos, las variables determinantes (por el número de respuestas asignadas a ellas) son las actitudes ante la clase y la materia, sus características propias y, desde luego, en menor medida, el desempeño del docente, todas ellas dentro de las múltiples variables que determinan el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, se puede ver que a ambos lados del modelo, los factores decisivos son las actitudes de ambas partes frente a la materia en el salón de clase. La relación dialéctica que el modelo plantea entre alumno y maestro entre las actitudes es sumamente útil, pues, siendo la única conexión en ambos sentidos que existe entre ambos lados del modelo, nos indica que ahí es donde se debe trabajar. En efecto, existe otra relación entre ambos lados del modelo, entre el desempeño del docente y el aprendizaje del estudiante, pero es unidireccional. En cambio, las actitudes son mutuamente determinantes, y la entrevista y las encuestas vienen a comprobar este modelo operacional, por lo menos en una primera instancia. Un mero análisis cuantitativo para clasificar en orden de incidencia las respuestas de los instrumentos de recolección de datos utilizados no dice gran cosa si no se ubican dichas respuestas dentro del salón de clase. El factor más recurrente en las respuestas de los alumnos

fue el no asistir a asesorías. Esto es sintomático de otra dificultad mayor, que a fin de cuentas tiene que ver con actitudes nuevamente.

Con respecto a las actitudes, se puede ver, de manera somera, que se ha vuelto un concepto clave de análisis en las ciencias sociales. Fundamentalmente, el estudio de las actitudes lingüísticas es un tema de interés en sociolingüística actualmente. Aunque la actitud tiene mucho que ver con el comportamiento, más bien significa disponibilidad de comportamiento, una predisposición para responder de manera favorable o desfavorable con respecto a una situación o a un objeto dado (Ammon, et. alt., 125).

1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En base a la aplicación del modelo de discrepancias (Amestoy de Sánchez, apuntes de clase) previa identificación de las situaciones observadas con la información proporcionada por las encuestas y entrevistas, se detectaron unas necesidades básicas (Anexo G).

Estas necesidades detectadas, aunadas a la empiria y los antecedentes ya comentados, permiten ver que se trata de una problemática que está íntimamente relacionada con la identificación y modificación de las actitudes lingüísticas que impiden y evitan la participación oral del alumno en clase de inglés. Por otro lado, se trata, asimismo, de promover estrategias para aumentar dicha participación oral y, de ese modo, lograr que las distancias entre pensamiento y lenguaje se acorten sustancialmente.

¿Hasta qué punto las actitudes lingüísticas de los alumnos pueden predecir su comportamiento lingüístico en clase? ¿Cómo se puede tomar

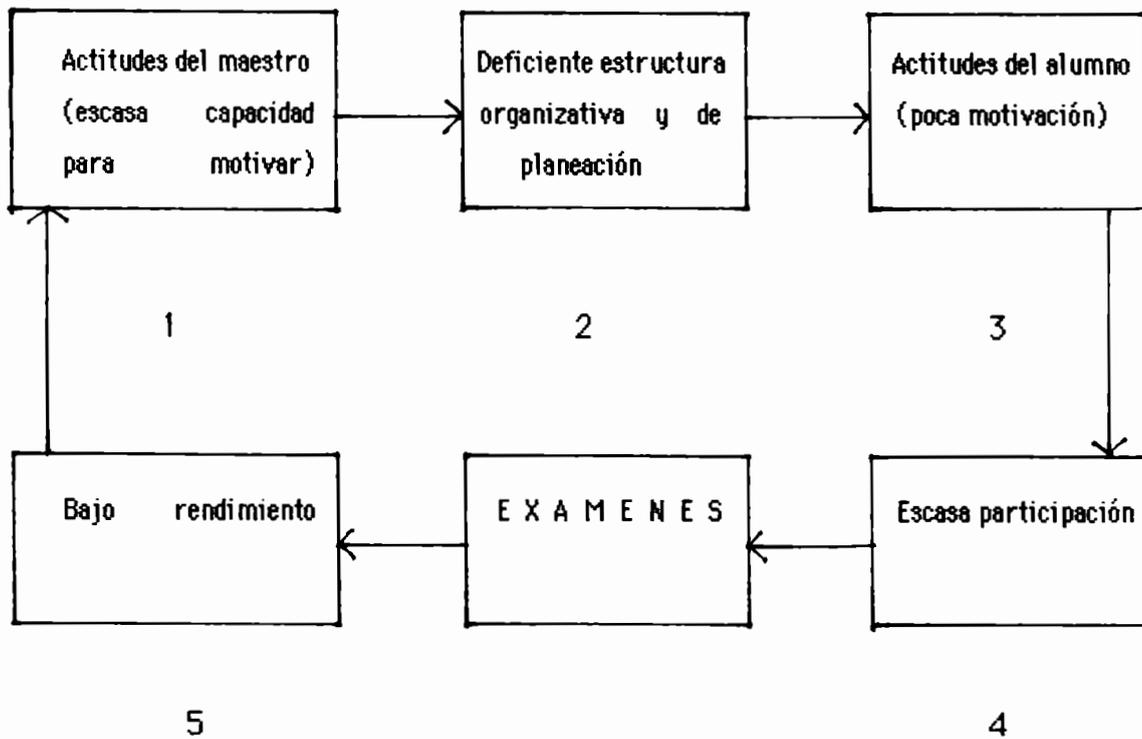
en cuenta la historia personal y colectiva de los estudiantes como parte del proceso educativo para la modificación de actitudes? ¿Es posible desarrollar un material y unas técnicas que eliciten una participación oral significativa, voluntaria, espontánea y enriquecedora? ¿De qué manera el estudiante, a partir de la enseñanza del idioma inglés, puede cuestionar su realidad social, actuar en ella, encontrar respuestas a sus interrogantes y valorarse como persona? Las anteriores interrogantes fueron los primeros planteamientos del problema.

Con objeto de situar de manera precisa las variables detectadas, darles forma para obtener información, construir un esquema de trabajo y plantear un problema operativamente viable, el proceso seguido fue el planteamiento de un problema general estructurado que, sin perder de vista la situación deseada y mediante una reducción de unidades de análisis sucesiva, permitiera el replanteamiento definitivo del problema en términos más específicos y manejables, para concentrar esfuerzos, aumentar la factibilidad de su implementación como hipótesis de trabajo e incrementar la profundidad del estudio.

Supuesto preliminar

La escasa capacidad de motivar del profesorado en el área de inglés y su deficiente estructura organizativa y de planeación influyen sobre la actitud y la participación de los alumnos, lo cuál se manifiesta en el rendimiento académico. A su vez, la apatía de los alumnos y los resultados académicos refuerzan la conducta del profesor. Así, se tiene que:

Figura 1



Planteamiento inicial

¿Cómo influyen la capacidad para motivar, la estructura organizativa de la clase, las actitudes de los alumnos y la participación en clase sobre el rendimiento obtenido en el año escolar en las clases de inglés en la preparatoria del ITESM campus Irapuato?

Los factores intervinientes son los siguientes:

Factor 1 _____ Actitudes del maestro

Factor 2 _____ Estructura organizativa

Factor 3 _____ Actitudes de los alumnos

Factor 4 _____ Participación en clase

Factor 5 _____ Rendimiento académico

Se plantearon algunas posibles relaciones de causalidad y correlación:

a. Influencia de los factores 1 y 2 sobre los factores 3 y 4.

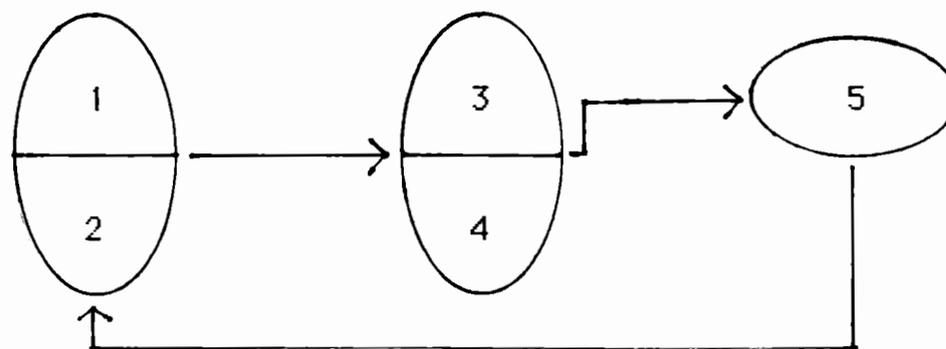
b. Influencia de los factores 3 y 4 sobre el producto 5.

c. Influencia del factor 5 sobre los factores 1 y 2.

En la figura 2 se ilustran estas relaciones:

Figura 2

(de causalidad)

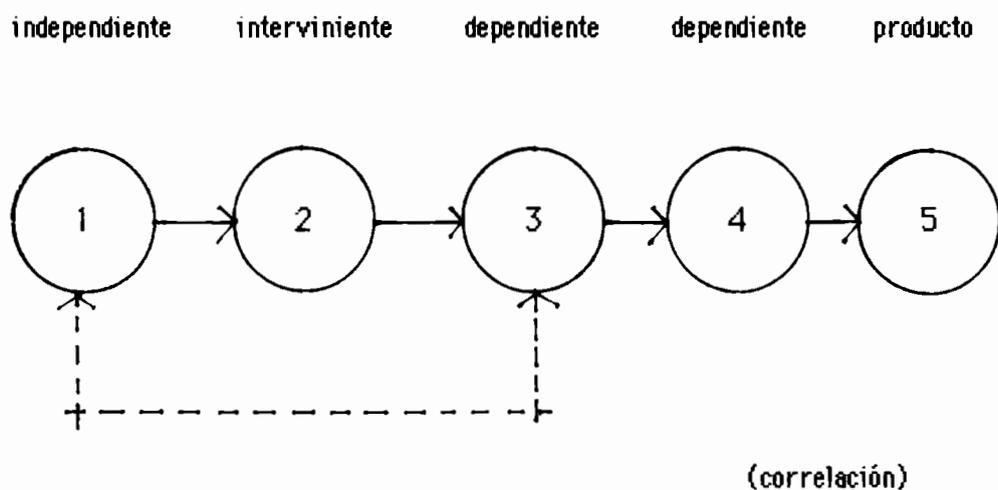


(de correlación)

Clasificación de las variables

Integrando lo anterior, existe una correlación entre 1 y 3, en ambos sentidos. Esto ya se había planteado en el modelo de McDonald y Elías. Es decir, la relación entre dichos factores es, hasta cierto punto, independiente de los altos o bajos resultados en el rendimiento académico. Asimismo, el factor 2 (interviniente) se encuentra directamente influenciado por las actitudes del docente. Estas relaciones se ilustran a continuación:

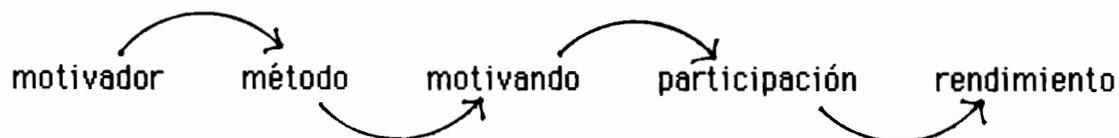
Planteamiento definitivo del problema



Replanteamiento intermedio

¿Cómo influye la actitud del maestro sobre el promedio de calificaciones obtenidas al fin del semestre escolar en el departamento de lengua inglesa de la preparatoria del ITESM campus Irapuato?

Para modificar el resultado o producto, se debe trabajar sobre la variable dependiente (implícita en este replanteamiento) denominada 'actitudes y participación de los alumnos' (factores 3 y 4). Los objetivos son propiciar la motivación e incrementar la participación para modificar el producto. Esto es:



Una alternativa viable es implementar un entorno educacional que, con base en actitudes positivas y metodologías iterativas, propicie el aprendizaje del inglés como segunda lengua y eleve el rendimiento académico de los alumnos (entorno de apoyo, p. 241). Como consecuencia de esta afirmación, surge un primer planteamiento del problema.

Primer planteamiento del problema

A. ¿De qué manera la implementación de un entorno de apoyo (supportive environment) contribuye a la elevación del rendimiento de los estudiantes en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en los seis niveles de la preparatoria del ITESM campus Irapuato?

(Planteamiento de decisión)

B. ¿De qué manera las actitudes positivas del maestro condicionan las actitudes positivas de los alumnos para lograr una elevación de su rendimiento en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en los seis niveles de preparatoria del ITESM campus Irapuato?

(Planteamiento de causa)

Ahora bien, el problema así considerado es muy amplio. Al tratar de incluir todas las conductas deseadas mencionadas en la detección de necesidades, necesariamente se cae en este defecto de planteamiento. Sin embargo, partiendo de este planteamiento base y tomando los parámetros mencionados en el apartado de la problemática educativa, es posible reducir el alcance y replantear de manera menos ambiciosa el problema.

Por lo mencionado hasta este momento, se decidió analizar la 'poca participación de los alumnos en clase' (variable dependiente-factor 4) (puntos 8, 9 y 11 de las 'situaciones observadas' en la identificación de necesidades) y la 'escasa variedad y relevancia del material didáctico en clase' (variable interviniente-factor 2) (puntos 6 y 7 de las 'situaciones observadas' en la identificación de necesidades).

Paralelamente, se decidió introducir un concepto clave, propio del autor, como variable independiente, que pudiera detonar ambas variables arriba mencionadas, contribuir a su liga y dar coherencia al planteamiento definitivo del problema.

(Planteamiento de decisión)

¿De qué manera la selección y el uso en el aula de material de apoyo culturalmente relevante (MACR) incide sobre el aumento de la cantidad de participación oral significativa de los alumnos (POS) en una clase de tercer semestre del área de lengua inglesa de la preparatoria del ITESM campus Irapuato?

De este modo, la variable dependiente estará representada por el 'aumento de la cantidad de participación significativa de los alumnos', la variable independiente por la 'selección y el uso de material de apoyo culturalmente relevante' y la variable implícita o interviniente por la 'metodología de presentación de dicho material bajo un entorno de apoyo'. (Las definiciones conceptuales de los términos es este planteamiento del problema se encuentran en el inciso 2.2. de este escrito y en el Glosario).

El problema puede ser replanteado en estos términos:

¿Hasta qué punto el incremento en la participación oral significativa (POS) de los alumnos en una clase de tercer semestre del área de lengua inglesa de la preparatoria del ITESM campus Irapuato está determinado por la selección y el uso en el aula de material de apoyo culturalmente relevante, cuando otras variables intervinientes (tales como actitudes del maestro, ambiente del salón de clase, metodología de enseñanza, agrupadas bajo el concepto de entorno de apoyo) se encuentran bajo control?

Delimitación del problema

El escenario para la prueba de los efectos del MACR presente en el planteamiento del problema está constituido por los grupos de tercer semestre del ITESM campus Irapuato que reciben inglés como lengua extranjera, dentro del salón de clase y durante las tres horas semanales que el programa marca, a lo largo de las 16 semanas del semestre. Más adelante, en el capítulo 3, se precisarán los factores del muestreo que se eligieron. Por el momento, baste mencionar que se eligió la materia de Inglés III por ser un programa intermedio, en donde los alumnos deben empezar a producir oralmente durante la clase de manera importante.

Inglés I sería un escenario muy poco práctico, pues los alumnos carecen de las bases lingüísticas para producir en forma oral. Inglés VI resulta igualmente poco atractivo, aún a pesar de titularse Expresión Oral en Inglés, pues el alumno se ve forzado por el programa mismo de la materia a producir oralmente en clase pues es evaluado de dicha manera. El nivel elegido (Inglés III), constituye un momento muy importante para poder introducir el concepto de POS de manera natural, a través del uso de MACR.

CAPITULO 2

MARCO TEORICO-CONCEPTUAL

El marco teórico y conceptual, como conjunto de teorías, enfoques teóricos, ideas, conceptos y experiencias sobre el tema, fundamenta las hipótesis que a su vez dan respuesta y explican las preguntas planteadas por el problema original. Sus objetivos son múltiples, entre los que se cuentan la revisión y organización de definiciones conceptuales y operacionales de las variables, las relaciones entre las teorías y los constructos considerados, la toma de posición frente al problema, y la formulación de hipótesis de trabajo.

Por lo tanto, el marco teórico y conceptual funciona como sustento del problema y del marco metodológico posterior al conceptualizar las variables del problema y guiar los lineamientos que orientan el trabajo.

2.1. ANTECEDENTES CONCEPTUALES

En un artículo de McGroarty (1991), el problema planteado consiste en la adecuada planeación de la instrucción y la selección de programas educacionales apropiados para poder satisfacer las diferencias estructurales y lingüísticas de los diversos grupos minoritarios, nativos o inmigrantes, que están aprendiendo inglés estándar (Glosario) dentro del ámbito escolar en los Estados Unidos de Norteamérica. El artículo proporcionó los conceptos necesarios para definir certeramente el MACR y la POS, variables constitutivas del problema y la hipótesis a

plantear posteriormente.

Los grupos de inmigrantes o de nativos para los cuales el inglés estándar constituye una segunda lengua y los grupos hablantes de dialectos aceptados del inglés conforman dos grandes esferas que determinan cursos de acción diferentes para la instrucción de la lengua dentro del sistema escolar norteamericano establecido. Las diferencias dialectales entre los grupos son enormes, por lo que la autora decide trabajar por objetivos. Sea la meta el aprendizaje eficiente del inglés estándar oral o escrito, o ambos, se debe prestar especial cuidado y atención a la enseñanza de formas lingüísticas aprobadas y apropiadas a situaciones relevantes. No se puede pretender eliminar o sustituir la lengua materna o el dialecto del estudiante, ya que no existe evidencia que dicha eliminación o sustitución lleve a progresos del aprendizaje del inglés estándar como segunda lengua.

Con tanta diversidad de grupos étnicos y de inmigrantes (diferenciados por edad, ocupación, sexo, etc.), cabe realizar un análisis de necesidades y de requerimientos comunicacionales específicos del grupo de estudiantes en cuestión, para reconocer los factores lingüísticos y culturales que van a incidir de manera determinante en el proceso de instrucción. Es decir, según McGroarty, las necesidades específicas del estudiante son determinantes en la selección del material a presentar, en el enfoque y en la metodología a seguir frente al grupo. Más aún, las diferencias entre los grupos de estudiantes influyen en el uso del lenguaje corporal y de los espacios de silencio por parte del profesor.

La autora menciona que existen herramientas proporcionadas por la investigación y la práctica que han probado su valor, para la enseñanza del inglés estándar oral, en situaciones de diversidad lingüística y cultural,

a pesar de que de ningún modo constituyen recetas a seguir. Tales herramientas son el uso de la lengua o del dialecto materno, el uso de las experiencias culturales nativas y el fomento de la interacción cultural a través de la presentación de material culturalmente representativo en un marco de situaciones culturalmente relevantes para el alumno, todas ellas bajo el marco de actividades que ayudan a la creación de un entorno lingüístico rico y variado (Glosario).

Para esto, la autora recomienda el uso de la metodología denominada 'aprendizaje cooperativo' (*cooperative learning*) y otras técnicas metodológicas que fomenten un enfoque comunicacional más que estructural hacia el aprendizaje de la lengua. Por último, y de manera relevante, se requiere de actitudes positivas por parte del profesor. A continuación se resumen de manera esquemática los factores señeros que McGroarty recomienda tomar en cuenta para la instrucción del inglés estándar:

- | | |
|---|--------------------|
| <ol style="list-style-type: none">1. Material culturalmente representativo2. Situaciones culturalmente representativas3. Aprendizaje cooperativo4. Enfoque comunicativo5. Actitudes positivas | } ENTORNO DE APOYO |
|---|--------------------|

Este artículo es fundamental, pues enfoca la problemática de la enseñanza-aprendizaje de una lengua desde el punto de vista de la sensibilización hacia las necesidades particulares de determinado grupo de estudiantes. Es importante la clarificación de objetivos y necesidades

de los mismos, pues la estrategia a seguir, nunca universalmente válida, estará en función de ellas. De este modo, se puede ver cómo las diferencias grupales e individuales (culturales y de actitudes) determinan el curso y el resultado del aprendizaje de una lengua. Por lo mismo, ignorarlas es, en gran medida, fracasar.

Las actitudes positivas en cualquier actividad inciden favorablemente de manera notable en el resultado de cualquier actividad desempeñada. Las actitudes positivas del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden influir positivamente y de manera importante sobre la participación oral de los alumnos en clase al favorecer en ellos actitudes similares (ver correlación entre factores 1 y 3 en capítulo 1) a las del docente y al incidir sobre la metodología de enseñanza. El concepto aglutinador en este caso lo constituye el entorno de apoyo, en el cuál el maestro, el método, los materiales y los alumnos funcionan como un todo hacia el logro de un fin común: el aprendizaje eficaz del inglés como segunda lengua a través de una participación oral significativa en el salón de clase.

La investigación y la práctica señalan que no hay ningún libro de texto adecuado a un grupo específico de alumnos. Los textos se diseñan de manera general, siguiendo un enfoque o metodología determinado. El enfoque en boga en la enseñanza del inglés es el enfoque comunicativo, basado en la interacción constante entre alumno y maestro, privilegiando el aspecto funcional-práctico de la lengua más que el gramatical-estructural. Sin embargo, el material y las situaciones incluidos en textos con ese enfoque no son, por este hecho, culturalmente relevantes ni representativos. Lo más probable es que determinadas partes constitutivas lo sean, pero no la mayoría. Son textos para enseñar

inglés en Estados Unidos a grupos de inmigrantes básicamente, por lo que el aspecto cultural inserto deliberadamente o de manera velada reproduce el estilo de vida norteamericano y sus formas relevantes de convivencia.

Los textos son eficientes, pero el alumno latinoamericano no se siente identificado con los personajes ni con las situaciones que se representan. Se ha visto que, en el ITESM campus Irapuato, esto hace al texto poco atractivo y desmotivante. Hay actitudes de franco rechazo al texto, que no al aprendizaje de la lengua. No se deben confundir ambas actitudes. Es por esto que se debe romper con esa barrera de la falta de identificación, no prescindiendo del libro de texto, pues no se discute la utilidad del mismo, sino utilizando material de apoyo o complementario culturalmente representativo o relevante seleccionado por el maestro con base en las necesidades específicas de su grupo .

El problema propuesto pretende estudiar este aspecto. Se cree firmemente que si se adecúa el material a las necesidades e intereses de los alumno como grupo homogéneo, la cantidad (y posiblemente la calidad) de la participación oral en clase se elevará sensiblemente y el rendimiento escolar mejorará de manera apreciable. Pero esto no deja de ser el aventurar una hipótesis temprana.

2.2. DEFINICIONES CONCEPTUALES

Los conceptos a precisar y definir son 'material de apoyo culturalmente relevante' (MACR) y 'participación oral significativa' (POS), variables independiente y dependiente, respectivamente, del problema en turno.

La variable interviniente, 'entorno de apoyo' (EA), está definida en el Glosario, aunque algunas precisiones se harán a medida que se requieran.

2.2.1. MATERIAL DE APOYO CULTURALMENTE RELEVANTE

El concepto integral e integrador de MACR, de nuevo cuño, consta de dos partes (términos), a su vez definibles por separado. Por 'material de apoyo' no se debe entender aquellos auxiliares didácticos, técnicos y no técnicos que facilitan la presentación del contenido de un curso o lección particular y que se refiere a las características físicas de la presentación que, si bien son importantes, no son el objetivo de la definición. Sí, en cambio, se debe entender por 'material de apoyo' todos aquellos instrumentos de orden lingüístico (textuales o auditivos, escritos u orales) presentados en clase que operan como complemento y refuerzo de un texto base y cuyo fin es elicitación de una respuesta participativa (oral o escrita) del alumno.

Es decir, los auxiliares didácticos pueden mejorar la eficacia de un material de apoyo de suyo valioso, pero no pueden sustituirlo. El material de apoyo es el 'qué' y el auxiliar didáctico el 'cómo' se presenta. Sin embargo, marcar una distinción tajante entre ambos conceptos obedece a un fin puramente operativo, ya que como dice Brinton (454), los medios auxiliares técnicos y no técnicos contextualizan la enseñanza y cumplen fines similares a los materiales de apoyo. Aún más, McLuhan (22) dice que el medio es el mensaje.

Para definir 'culturalmente relevante', se debe decir, en primer lugar, que constituye una característica, un calificativo, un valor asignado a un término. Es decir, las cosas o los eventos, por sí mismos, no son culturalmente relevantes. Adquieren esa característica al asociarse y responder a situaciones y personas concretas. Aquello a lo que se aplica el término se convierte en contextualmente significativo, adquiere un matiz de importancia y pertinencia para alguien en un momento dado. La acepción de 'cultura' en este término no es utilizada en el sentido 'macro' de un conjunto de estructuras sociales, religiosas, políticas, ni de manifestaciones de esas estructuras (intelectuales, populares, artísticas, etc.) que construyen y explican a una sociedad. Está utilizado en el sentido 'micro' del conjunto de valores, necesidades y aspiraciones individuales o de grupo.

Por lo tanto, cuando algún suceso es calificado de culturalmente relevante, siempre es para alguien o algunos, no para todos, y lo es en la medida que se identifique con ese conjunto particular y específico de factores que conforma su estilo de vida, su modo de pensar, ser y actuar. De este modo, cuando se habla en conjunto de 'material de apoyo culturalmente relevante' (MACR), se hace referencia a todos aquellos instrumentos lingüísticos (textuales o auditivos, escritos u orales, gráficos o ilustrados) utilizados en el salón de clase como complemento o apoyo al libro de texto, que responden a las necesidades, intereses y expectativas vitales de un grupo de alumnos específico, y cuyo fin es elicitarse de ellos una respuesta participativa (oral o escrita). Es decir, no todos los materiales de apoyo son culturalmente relevantes. No lo son si no se apegan (bien sea en su selección, diseño, y / o metodología de

aplicación) a los intereses y necesidades de los alumnos a los que va dirigido.

A continuación, se verán algunos conceptos definitorios de MACR por diversos autores y posteriormente se identificarán sus atributos críticos.

Propiedades definitorias

a. Morley dice que un material culturalmente relevante (MCR) es aquel que "refleja el mundo exterior en sus patrones de contenido" por su alta carga de "significación real." El mismo autor establece que el MCR es el que causa placer y gusto al alumno al entrar en contacto con él, en vez de tedio y rechazo (90-91 y 83).

b. Barnhouse dice que lo culturalmente relevante se encuentra en "aquellos materiales auténticos que están relacionados con alguna actividad que los estudiantes necesiten realizar en el mundo real" (419). Por esto mismo, "contienen un alto potencial para la enseñanza de un idioma" (Snow, 315).

c. Stevens (vía telefónica), por su parte, asevera que el MCR se define así porque "estimula la intención de aprender."

d. Brinton dice que es culturalmente relevante "todo aquello que involucre al alumno de manera integral en el proceso de aprendizaje y que haga del aprendizaje del lenguaje (o de cualquier otra cosa) un proceso más auténtico y significativo" (469).

e. Palmer asevera que los MCR deben definirse "en términos de sus relaciones...(con el posible hablante) en el espacio y en el tiempo" (60).

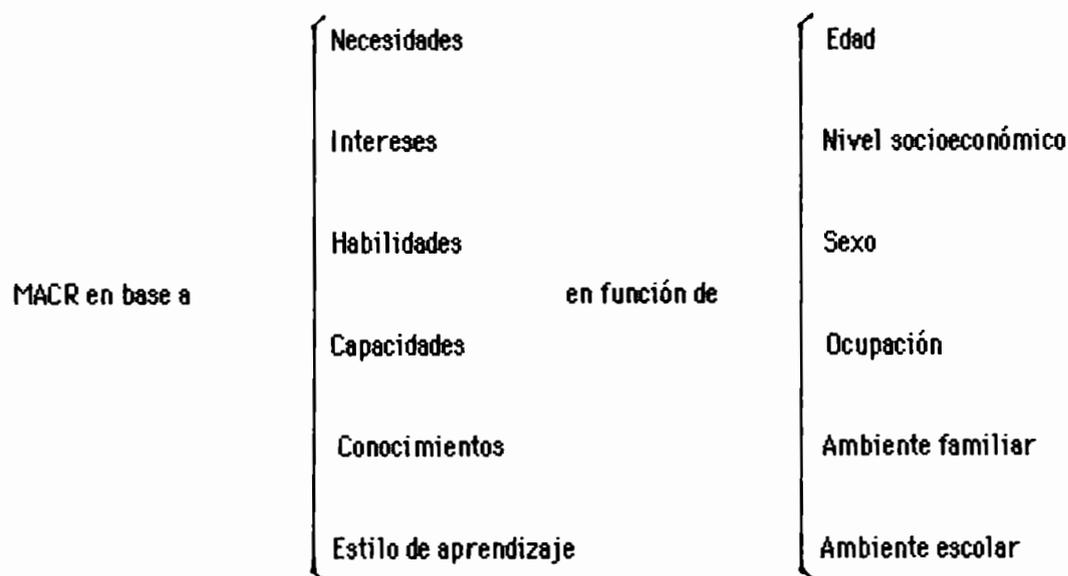
f. Bruner agrega que la única manera de hacer que la exposición limitada de los alumnos a los materiales que deben aprender sea significativa y se

pueda internalizar, es que dichos materiales "se relacionen con los problemas y los eventos que (los alumnos) encontrarán fuera del salón de clase" (11).

g. Por último, según Snow, todo material adquiere el calificativo de culturalmente relevante cuando gira en torno a las consideraciones de los intereses, necesidades, habilidades, conocimientos y capacidades de los alumnos, sin perder de vista los objetivos académicos (326). Así, el MCR es aquél en el que se detectan y utilizan las necesidades vocacionales y ocupacionales de los alumnos como criterio para su selección (315).

En general, si existe identificación entre el alumno y el material presentado, se puede hablar de relevancia cultural de ese material.

Figura 4



La Tabla 1 muestra la relación entre ambos grupos de variables.

Tabla 1

Factores Relacionales de Relevancia Cultural

MACR	Edad	Nivel Socioeconómico	Sexo	Ocupación	Ambiente Familiar	Ambiente Escolar
	Necesidades					
Intereses						
Habilidades						
Capacidades						
Conocimientos						
Estilos de Aprendizaje						

Atributos críticos

De acuerdo a la revisión de literatura planteada y a la evidencia empírica (como se verá en las siguientes páginas), la correcta selección y adaptación del MACR (se deja de lado el diseño, pues es una actividad altamente consumidora de tiempo para el maestro, además de que se corre el riesgo de que el material de apoyo diseñado no sea realmente auténtico) (Glosario), y su adecuada presentación y utilización en clase por parte del maestro, permite:

1. Captar el interés y la atención de los alumnos en clase.
2. Proveer elementos motivacionales genuinos, auténticos y específicos.
3. Estimular la transferencia y la aplicación de conocimientos del salón de clase a la vida cotidiana.
4. Realizar actividades didácticas orientadas a la solución de tareas específicas y de conflictos definidos más que a la respuesta a preguntas.
5. Fijar más clara e intrínsecamente las estructuras funcionales de la lengua (principio de utilidad).
6. Reducir el nivel de ansiedad excesiva que merma el desempeño del alumno.
7. Elevar la autoestima, disminuir la inhibición, fomentar la toma de riesgos y potenciar la empatía y la extroversión en los alumnos.
8. Elevar el número de respuestas de los alumnos, su significación y su nivel de elaboración en cuanto al contenido.

Asimismo, el uso de MACR bajo un entorno de apoyo correctamente organizado e implementado, permite influir, de manera positiva, sobre:

- a. El rendimiento académico de los alumnos.
- b. El desarrollo de sus habilidades sociales (de relación).
- c. La consolidación de sus relaciones interétnicas (en el caso de presentarse) y de clase (socioeconómicas).
- d. El uso de habilidades superiores de pensamiento (*high-order thinking skills*) (Morley, 90-91) (McGroarty, 127-143).

Este planteamiento prematuro de hipótesis veladas requiere aún de mayor precisión en cuanto a conceptos, de un más profundo análisis de sus estructuras, de una revisión más amplia de literatura y de algunas clarificaciones en cuanto a su aplicación.

Es importante aclarar que los autores citados no se refieren al concepto de MACR como tal en sus textos. Sin embargo, sus comentarios abarcan varios aspectos fundamentales que conforman lo que hasta aquí se ha definido como MACR.

Convenciones y comentarios

- a. La justificación teórica para el uso de MACR o contextualizado, se basa en que el aprendizaje infantil de la lengua materna se da en situaciones no sistemáticas, cognitivamente no demandantes e imbuído en un contexto de conocimientos compartidos entre la madre y el niño, generalmente. Los estudiantes de una segunda lengua encuentran grandes dificultades en el aprendizaje del lenguaje académico, que tiende a ser cognitivamente

demandante y dentro de un contexto reducido de poco o nulo conocimiento compartido (Snow, 316).

Por lo tanto, el uso de MACR se apoya en la noción de que una lengua es aprendida de mejor manera cuando ésta es usada para cumplir otros propósitos además de los didácticos, al igual que sucede con la lengua materna. Es decir, se debe contemplar el aprendizaje de la segunda lengua como un medio, no como un fin (con los adolescentes, un medio para, por ejemplo, aprender sobre la adolescencia, discutir las relaciones padres-hijos, etc.) (Snow, 315).

Además, su uso se basa en la suposición de que existe, en determinado grupo, información anterior común, la cuál es utilizada por los miembros de dicho grupo para comunicarse más eficientemente (Celce-Murcia, 313). La idea principal detrás de el uso de MACR en clase es que toda la enseñanza del inglés como segunda lengua debe ser diseñada utilizando esta información común compartida con propósitos específicos por un grupo de estudiantes perfectamente identificados.

b. Mohan (43-51) menciona que cualquier enfoque educacional que no tome en cuenta al alumno es inadecuado. El enfoque centrado en el maestro y en la enseñanza ha dado paso a uno centrado en el alumno y en el aprendizaje. Por lo tanto, el uso de MACR apoya y refuerza esta tendencia en la enseñanza de lenguas en los últimos años. Además al estar enfocado hacia el alumno, y hacia el aspecto comunicativo más que estructural, se puede convertir en prioritario, y tener como soporte el libro de texto. Abandona su condición de apoyo para adquirir el estatus de material base. El libro de texto se convierte en material de apoyo para proporcionar información específica sobre estructuras gramaticales, formas lingüísticas y vocabulario (Haverson, 189).

c. Es pertinente aclarar que no existe el MACR ideal, que encaje perfectamente con y se conforme a las necesidades de un individuo o grupo determinado. Habrá que hacer algunos ajustes al material auténtico presentado en clase. Peck aclara que los estudiantes en clases homogéneas son supuestamente similares. Pero aun así, existen diferencias enormes debido a multitud de factores (Tabla 1).

Una manera de enfrentar el problema, "quizá la única manera creativa" (Peck, 363-364), sea la enseñanza individualizada. Eso, en el caso de la práctica cotidiana en el ITESM, es imposible. Aún así, los individuos cambian día con día, bien de manera gradual o, a veces, bruscamente. De este modo, una relevancia cultural total (p. 34) en el material de apoyo es prácticamente imposible de obtener.

d. El uso de MACR implica un enfoque de la enseñanza basado en el contenido y no en las estructuras o en las formas de una lengua, enfoque que tiende a conformarse (aunque no necesariamente) por diversos elementos que se agrupan bajo la denominación de 'entorno de apoyo' (p. 241). Los resultados obtenidos por el uso en clase del MACR, como los de cualquier otra técnica pedagógica, tienden a potenciarse bajo un entorno de apoyo, aunque aisladamente pueda demostrar su efectividad.

e. Gimeno Sacristán menciona que

el fracaso escolar, la desmotivación de los alumnos, el tipo de relaciones entre éstos y los profesores, la indisciplina en clase, la igualdad de oportunidades, etc., son preocupaciones de contenido psicopedagógico y social que tienen concomitancias con el curriculum que se ofrece a los alumnos y con el cómo se les ofrece. Cuando los intereses de los alumnos no encuentran algún reflejo en la cultura escolar, se muestran refractarios a ésta bajo múltiples reacciones posibles: rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida (35).

Se vuelve insistentemente, ahora a nivel curricular, sobre los intereses de los alumnos, los cuáles ningún libro de texto va a poder abarcar en su totalidad. De ahí el planteamiento del uso de MACR para, en parte, enfrentar los peligros que Sacristán menciona.

Más importante y de más profundidad pedagógica es que "la preocupación por la experiencia e intereses del alumno está ligada históricamente a los movimientos de renovación de la escuela . . . y se nutre de preocupaciones psicológicas, humanísticas y sociales" (Gimeno Sacristán, 48).

f. Moreno López (4-5) asevera que:

1. en la educación es importante tomar en cuenta las condiciones (biológicas, psicológicas, sociales y espirituales) en que se encuentra el estudiante en un momento dado.
2. hay factores personales que facilitan o que dificultan el aprendizaje.
3. el diseño de un curso debería girar alrededor de problemas y preguntas significativas para los estudiantes.
4. es importante que el estudiante perciba una relación entre lo que tiene que aprender y las necesidades y problemas que confronta.

La selección y el uso en clase del MACR pretende hacer frente a estos requerimientos teóricos planteados.

g. Raths, citado por Stenhouse (130), ha presentado una lista de criterios para la identificación de actividades pedagógicas que parecen poseer cierto valor inherente. Es particularmente interesante citar algunas de ellas que se relacionan de manera muy estrecha con las intenciones de la aplicación del MACR en clase. Nótese que habla de actividades, más que de materiales. Más adelante se harán algunos comentarios sobre metodología y MACR. Dice que una actividad es más gratificante que otra:

1. si permite a los alumnos efectuar elecciones informadas para la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.
2. si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
3. si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.
4. si propicia que los alumnos actúen con materiales reales, auténticos (*realia*)(Glosario).
5. si es relevante en relación con los propósitos expresos de los estudiantes.

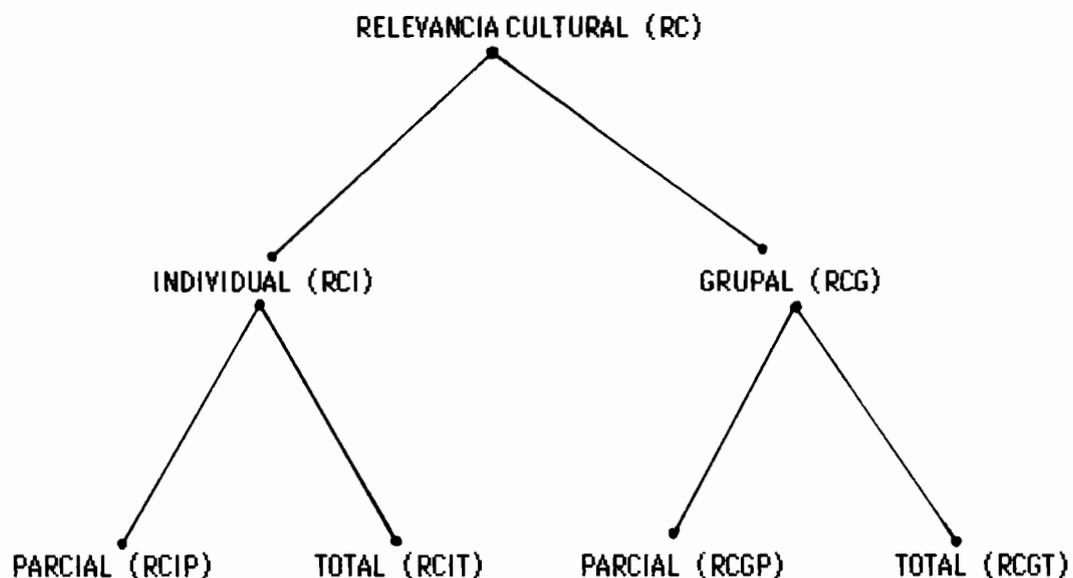
Es decir, no sólo los materiales deben llevar la etiqueta de relevancia, sino asimismo las actividades que se realicen con dichos materiales. Más aún, la relevancia en este caso adquiere aparente sinonimia a la gratificación. Relevancia implica, entonces, gratificación.

Hasta aquí las consideraciones teóricas y empíricas sobre el MACR. Tomando aquí y allá hubo que construir su ser específico. El mecanismo de identificación de las necesidades del grupo, de selección del material específico, la metodología de implementación del mismo y la evaluación de su efectividad serán motivo de los capítulos siguientes. Resta, sin embargo, precisar un árbol conceptual del MACR para ubicar su concepto de modo más claro.

Precisión conceptual

La relevancia del material de apoyo no se podrá obtener en un 100% del tiempo ni para el 100% de los alumnos, debido a los factores que se ilustran en la Tabla 1 y los conceptos de Peck en la página 174. Sin embargo, estos mismos factores, a su vez, obligan a una mayor diversificación en la selección del material, posibilitando su mayor adaptación grupal e individual. Así, se puede hablar de MACR individual, de grupo, parcial y total.

Figura 5



RCP = relevancia cultural parcial. Cuando la identificación entre los alumnos y el material de apoyo no se logra plenamente por no satisfacer o no adecuarse a alguno de los factores mencionados en la Tabla 1.

RCT = relevancia cultural total. Cuando la identificación se logra plenamente, es decir, cuando los intereses, las necesidades, las aspiraciones y las expectativas del estudiante o del grupo se satisfacen de manera íntegra.

De este modo, en una clase a un grupo específico, un día determinado, se pueden encontrar porcentajes como los mencionados a continuación, y estos mismos pueden variar al día siguiente con otro tema distinto.

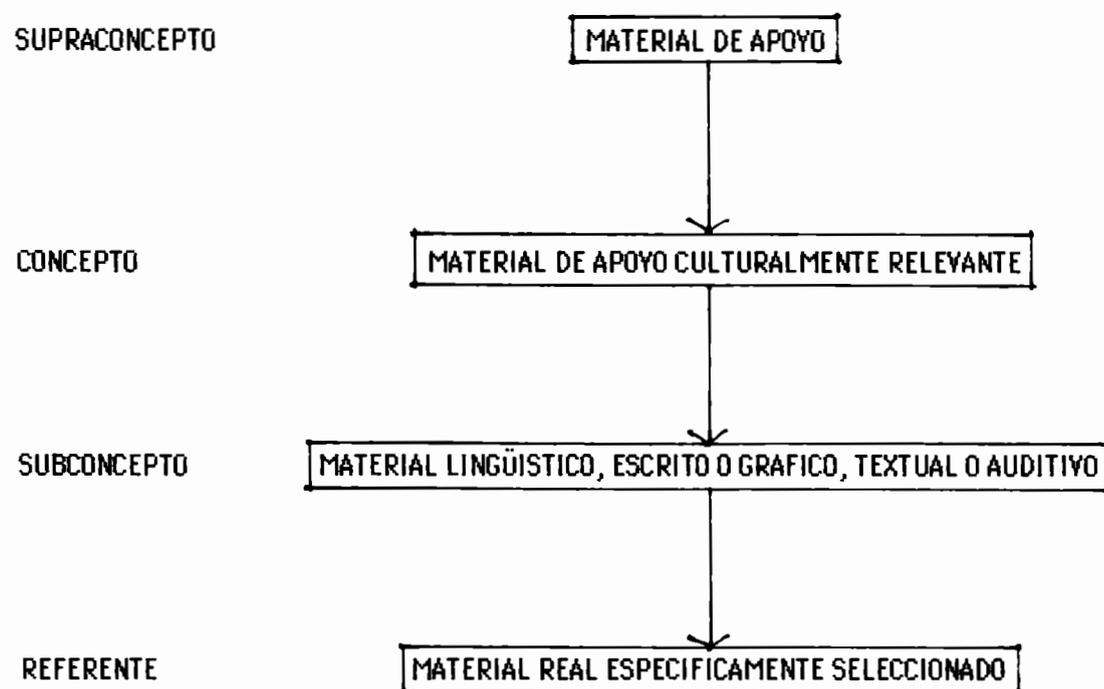
1. RCIT de un 80% del material para el 50% de los alumnos.
2. RCIT de un 100% del material para el 5% de los alumnos.
3. RCGT de un 5% del material para el 100% del grupo.
4. RCGP de un 50% del material para el 90% del grupo.

La RCIP y la RCIT habrá que medirlas individualmente en cada alumno. La unidad de medida será, como más adelante se verá, la cantidad de participación oral significativa (POS). Evidentemente, a mayor relevancia individual, mayor relevancia de grupo del material de apoyo. Sin embargo, lo importante es la RCG, pues la educación personalizada está lejos de los alcances educativos del ITESM, al menos por el momento. No puede haber RC nula, pues partimos del hecho que al seleccionar el material de apoyo, se partió de una identificación previa de necesidades y deseos de los alumnos con los cuáles se va a trabajar. El ideal es que, con base en la investigación, la RCGT se cumpliera, como su denominación lo indica, el 100% del tiempo con el 100% del material para el 100% de los

alumnos, lo cuál es imposible. No obstante, se debe procurar, a través de una afinación cada vez mayor del instrumento de detección de necesidades (ver punto 3.3.3) y de una metodología de presentación adecuada, que la RCGT tienda a esos valores. Es decir, el MACR, en su modalidad de RGT, constituye una meta asintótica del profesor en clase.

Jerarquía conceptual

Figura 6



2.2.2. PARTICIPACION ORAL SIGNIFICATIVA

Como se verá, para este problema en particular, el MACR y la POS se encuentran estrechamente ligados. De hecho, la segunda da pauta para evaluar al primero y el primero implica la puesta en práctica de la segunda, siempre bajo el marco del análisis conversacional o de intercambio de lenguaje oral. La relevancia se encuentra en el material presentado por el maestro, y la significatividad se encuentra en la mente y en el lenguaje producido por el alumno. Un material es o no relevante en función de las necesidades del alumno. En cambio, la producción oral es o no significativa en función de los criterios fijados por el maestro. Es decir, una respuesta oral de un alumno puede o no ser significativa para el maestro, y puede o no ser culturalmente relevante para otros alumnos. Pero esto, nuevamente, es aventurarse por terreno aún inexplorado.

Hasta aquí se ha visto cómo se pretende, por medio de una estrategia en el salón de clases (uso de MACR, la cuál es básicamente una manipulación externa), modificar unas actitudes del alumno hacia la lengua inglesa a través del conocimiento de algunas de sus características para, a fin de cuentas y de cierta manera, transformar la escasa participación oral en clase en una 'participación oral significativa' (POS). Se intentará llegar a una definición de este concepto a través de la presentación argumental de sus características definitorias.

Rubin (47) menciona que, entre las características que se asocian a un buen aprendiz de una lengua está la de un fuerte deseo para comunicarse. Además, Beebe (72) y Seliger (36) han extendido esto, y aseveran que, además, se requiere que el aprendiz de una lengua, para tener éxito, esté dispuesto a arriesgarse a hablar en forma espontánea y a iniciar

interacciones lingüísticas. Estas características forman parte del perfil de lo que se denomina un aprendiz exitoso de una lengua (*successful language learner*)

Siendo la lengua una instancia utilizada en los intercambios sociales, entonces los sentimientos, las actitudes y la motivación de los alumnos en relación a la lengua a aprender, a los hablantes de la misma y a su cultura afectan su respuesta a lo expuesto en esa lengua (*input* = MACR, en el caso de este trabajo). En otras palabras, las características personales de los alumnos determinan sus reacciones a la lengua a aprender y su grado de profundización, compromiso e involucramiento en el aprendizaje de la misma.

El esquema siguiente relaciona la exposición de la lengua a través del MACR con la producción del alumno, por medio de contenidos personales, afectivos y sociales. Está basado en Corder (27), modificado y adaptado al problema de este trabajo:

Figura 7



La esencia de este esquema modificado está en la palabra 'involucramiento'. He aquí realmente la importancia de lo que se quiere

implicar por 'significatividad'. Se vió ya que diversos autores, entre ellos Haverson (186-187) mencionan que, a mayor relevancia del material al cual se exponga al alumno, mayor será el interés demostrado por éste.

Esto, a estas alturas, no está sujeto a discusión. El propósito de la enseñanza de una lengua, sigue Haverson, es la creación de significado . Por lo mismo, la comunicación realmente efectiva es aquella que conlleva un propósito o intención que va más allá de la lengua misma . La clase, en este sentido, se convierte en continuación del mundo real, pues las fuerzas y debilidades del alumno se toman en cuenta para que la lengua se intercambie de manera natural, esto es, con un propósito que dista mucho de ser meramente pedagógico. Por esto mismo, la evaluación de la significatividad de una producción oral de un alumno no va estar basada en criterios pedagógicos, meramente lingüísticos y estructurales.

Entonces, la POS, al igual que el MACR, debe ser real, realista. Entonces será significativa. Existen algunos criterios para medir la significatividad de las intervenciones orales de los alumnos, y, básicamente, se encuentran en oposición a los utilizados para evaluar una producción oral artificial, "de plástico."

Figura 8

INTERVENCION SIGNIFICATIVA	INTERVENCION NO SIGNIFICATIVA
RELEVANCIA CON EL TEMA PLANTEADO DE PROFUNDIZACION AL TEMA ESPONTANEA	NO RELEVANCIA CON EL TEMA PLANTEADO DE CLARIFICACION AL TEMA ELICITADA O FORZADA

De acuerdo a esto, una intervención espontánea, que no interrumpe la continuidad, que aclara conceptos, que contribuye a la fluidez de la dinámica en clase, que utiliza expresiones extendidas en el tiempo y es relevante al tema planteado define la característica de significatividad en la producción oral del alumno en clase. Por lo mismo, dicha significatividad no va a estar medida por su mayor o menor nivel de 'competencia comunicativa' (Glosario). Esto no implica que no sea importante. Tan sólo significa que, para este problema en particular, los parámetros elegidos para medir la significatividad de la producción oral de los alumnos tienen más que ver con su proceso de compromiso, concentración e involucramiento que con el nivel de competencia comunicativa que el alumno posea.

Por lo tanto, la participación oral significativa (POS) es aquella producción oral del alumno en clase, fundamentalmente de carácter espontáneo, que aclara, profundiza, propone, polemiza y modifica el tema tratado por el MACR, debido al interés generado en el hablante .

Es decir, la significatividad de una producción oral está en estrecha relación con la relevancia cultural del material presentado. Esto no significa que no se dé una sin la otra, o que no se puedan relacionar de manera no intencional. Es importante mencionar que el problema planteado habla sobre un aumento en la cantidad de POS. Sin embargo, se quiera o no, la significatividad se relaciona, de alguna manera, con calidad. Como ya se mencionó, la calidad tampoco va a estar determinada por factores que tengan que ver con el correcto uso de estructuras gramaticales o con el nivel de competencia o proficiencia lingüística. Es por ello pertinente plantear unas consideraciones con respecto al concepto de calidad y su forma de tomarlo en consideración en este problema (Anexo H).

2.3. CONSIDERACIONES TEORICAS

Con respecto a la relevancia cultural de los materiales de apoyo a la participación significativa de los alumnos, el interés y el énfasis de las últimas fechas sobre la enseñanza basada en el contenido del material presentado en clase a los alumnos tienen sus antecedentes en Anderson y Barnitz (1984), y Carrell (1984). Sus tesis se basan en la noción de que la instrucción debe ser organizada de tal manera que incorpore la experiencia previa de los alumnos en el aprendizaje de elementos nuevos. La aplicación de este criterio implica la relación de nuevos conocimientos y materiales a situaciones pasadas, así como también la consideración del conocimiento y experiencia anterior del alumno en el diseño curricular.

En esta misma línea, se encuentra el clásico Ph. W. Jackson, (1968), muy anterior a los arriba mencionados. Dentro de las grandes estrategias que él menciona para incrementar la participación de los alumnos más allá de los límites establecidos por las técnicas de gestión en clase , se encuentra, en primer lugar, la de alterar el curriculum de tal manera que éste acercara el contenido del curso a las necesidades y los intereses de los estudiantes. Dice Jackson :

La modificación del curriculum para enlazar los intereses y necesidades naturales de los alumnos es, como sabe cualquier educador, pieza clave en las doctrinas de educación progresista... (sin embargo) no existen datos que muestren que tales prácticas, por sí mismas, incrementen la atención.. Existe al menos un respaldo de la lógica a la creencia de que los alumnos participarán más en las actividades en las que se interesen de un modo natural , que en aquellas que les han preseleccionado y que no guardan relación alguna con sus preocupaciones inmediatas (144).

Kilpatrick (1951), anteriormente aún, situó el objetivo de la participación entusiástica de los alumnos en un punto tan alto de la escala de objetivos pedagógicos que todo lo demás parecía relativamente carente de importancia. Para él, la nueva visión de la educación arranca del lugar en donde se encuentra el estudiante para capitalizar una actividad emanada de sus verdaderos intereses. Dice que "esta cuestión de la participación es tan importante como para exigir especial atención. Inevitablemente, cada uno de los alumnos aprenderá en el grado en que él mismo acepte la actividad, el empeño o la experiencia acometidos" (Kilpatrick, 306).

El inconveniente de estos planes para lograr la participación del alumno es que existen límites respecto al nivel en que pueden ser empleados con eficacia. Estos límites surgen no tanto de la técnica en sí (el uso de MACR), sino de algunas de las características de la clase, como son algunos aspectos estables y otros transitorios de las motivaciones de los alumnos. Por ejemplo, puede que a un alumno determinado le interese hablar de sexo en la adolescencia, pero no siempre en el momento preciso en que se espera que lo haga.

Es preciso mencionar la distinción entre 'atención' y 'participación'. Parece que la distracción, como problema educativo, es frecuente, aunque las acciones del profesor puedan incrementar o menguar su presencia. Además, la atención y la participación oral y significativa no son condiciones iguales, y el profesor no debe perder de vista esta distinción. El objetivo de este trabajo es evaluar el aumento en la POS del alumno en clase a través del uso de MACR, no el grado de atención no participativa del mismo, aunque constituye una variable interviniente de suma importancia.

Es decir, aunque el maestro pueda y deba trabajar por controlar la atención y se vea obligado a basarse en signos de atención como indicadores de participación oral, será esta última condición, más que la primera, la que se buscará potenciar a través del uso de MACR. Más aún, vista bajo este contexto, la atención resulta ser, en este caso, una consecuencia de la participación oral, así como la calidad de la participación (Anexo E) se transforma en una consecuencia de la cantidad de la misma. Para otros efectos, lo contrario puede ser también válido.

Las pasadas dos décadas en los campos de la investigación y la práctica docente en el área del aprendizaje de una segunda lengua han resultado en un cambio dramático en la conceptualización global sobre cómo se aprende una nueva lengua y sobre cómo los maestros deben apoyar dicho aprendizaje. El consenso teórico es que el alumno continúa y activamente se involucra en interacciones significativas con el lenguaje escrito y oral para poder crear y utilizar nuevos significados en la lengua (aprender, en pocas palabras) si se encuentra lo suficientemente motivado para hacerlo. Éste no es un trabajo sobre motivación, pero es un concepto clave para la enseñanza-aprendizaje de cualquier tema o materia.

Según Blair (35), con respecto a la relevancia cultural y la participación, los enfoques humanísticos y psicosuggestivos se basan en varias premisas, que arrojan luz sobre algunos criterios generales que se han de tomar en cuenta para la selección de MACR, los cuales evidentemente no excluyen la detección específica de necesidades e intereses de un grupo particular de alumnos:

1. El aprendizaje más eficaz es aquel que promueve el autoconocimiento y la autorrealización, ya que los alumnos muestran interés y disposición

para utilizar el lenguaje para mirar hacia su interior y hablar sobre ellos mismos, sobre su comunidad y sobre eventos o sucesos de su entorno que aclaran y coadyuvan a solucionar sus problemas personales.

2. El uso de material de apoyo, si es de relevancia sociocultural para el alumno, puede servir como guía o modelo para conversaciones e interacciones que hagan brotar percepciones y reflexiones de interés personal. Los estudiantes no están representando roles, sino que están siendo ellos mismos. No es un juego, pues dicho material elicitaba de ellos respuestas genuinas. De este modo, no se sienten amenazados ni agredidos, bajan sus defensas y el nivel de los filtros afectivos que pudieran interferir en su participación se reduce significativamente.

3. El papel principal del maestro es promover la concientización y el involucramiento emocional de los alumnos en los problemas y temas planteados. En la medida en que esto se logre (ver Anexo I para la relación entre MACR y entorno de apoyo), y que los alumnos se involucren de manera personal y colectiva en el proceso de comunicación sobre asuntos que afectan su vida y sobre los cuales pueden actuar participando, en esa medida experimentarán creciente voluntad de aprender lo que ellos perciben como necesario. Es decir, el camino al intelecto es vía el tratamiento de otras dimensiones del yo en la comunidad, pues las variables psicológicas y culturales en el ambiente del aprendizaje ahora se comprenden y se tratan de manera integral.

4. Por todo lo anterior, el aprendizaje de una lengua sólo se dará como una consecuencia de dicha toma de conciencia sobre los problemas personales y de la comunidad que afectan directamente al estudiante (ver nociones interesantes al respecto aportadas por los estudios de Paulo Freire).

2.4. FORMULACION DE HIPOTESIS Y OBJETIVOS

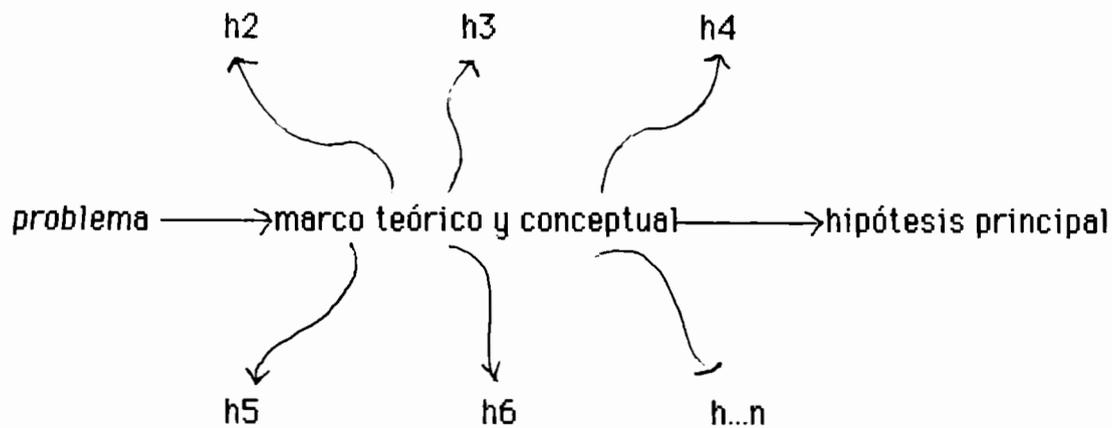
Las hipótesis son siempre una respuesta tentativa que el investigador propone a un problema planteado. Las hipótesis no surgen en el vacío. Por el contrario, se fundamentan en un cuerpo teórico y empírico organizado. Asimismo, deben ser investigables y deben dar lugar a la solución del problema. Del mismo modo, deben proporcionar un marco de referencia para la investigación que facilite la definición de la estrategia metodológica.

2.4.1. HIPOTESIS RECTORA

Este trabajo da lugar a una construcción hipotética que surge del planteamiento del problema especificado. El estudio y el trabajo consistente y sistemático realizado bajo la óptica del marco teórico y conceptual, deriva de manera natural en la formulación de una hipótesis de trabajo rectora, a la cuál se aplicará una estrategia metodológica definida para demostrar su validez empírica.

Las hipótesis alternas (h2, h3, h4, etc.), por el contrario, tienen su origen en el proceso de construcción de la hipótesis principal, en el desarrollo del marco teórico y conceptual, en la empiria y, sobre todo, en el análisis de un modelo de construcciones hipotéticas. En la Figura 9 se muestran las relaciones antes mencionadas:

Figura 9



Hipótesis principal

Recordando, el problema original es el siguiente:

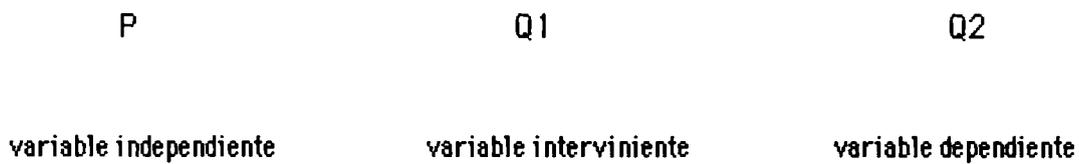
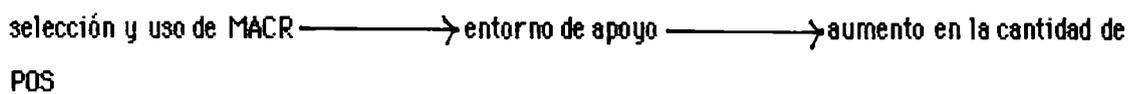
¿Hasta qué punto el aumento de la participación oral significativa (POS) de un grupo de alumnos de tercer semestre del área de lengua inglesa de la preparatoria del ITESM campus Irapuato está determinado por la selección y uso en el aula de material de apoyo culturalmente relevante (MACR) cuando otras variables intervinientes (entorno de apoyo) se encuentran bajo control?

Partiendo del problema planteado y del marco teórico y conceptual, se tiene que la selección y uso de MACR en clase estimula el entorno de apoyo y debe producir un aumento en la cantidad de POS del alumno:

1. Relación entre las variables:



2. Papel que juegan las variables:



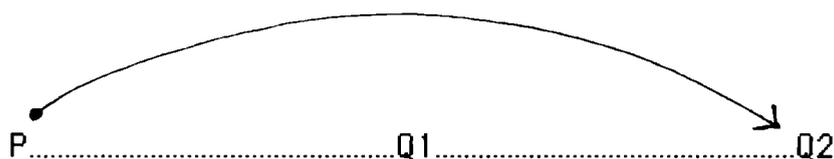
3. Forma de las hipótesis:

Si P, entonces Q1

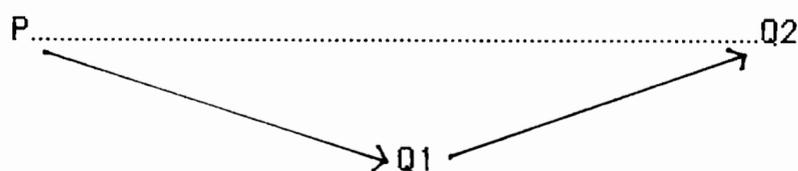
Si P, entonces Q2

Si P, entonces Q1 y Q2.

4. Sin embargo, Q1, al ser interviniente, no es condición necesaria para la realización de Q2. Puede ser:



5. No obstante, existe una correlación entre Q1 y Q2, como se vió en el desarrollo teórico del capítulo anterior. Q1 potenciaría el efecto de Q2, mas no sería relevante en su aparición. Sin embargo, se estimula automáticamente al hacer su aparición P. Así, Q1 se transforma en un producto colateral de P con influencia directa en Q2. De tal modo que:



6. Por lo tanto, se tiene que:

$$Q2 = f (P)$$

La relación entre P y Q2 es de dependencia direccional y cuantitativa, está fundamentada en hechos empíricos y postulados teóricos y posee una coherencia interna dada por el apoyo en principios científicos. Asimismo, está basada en un problema estructurado tomado de la práctica diaria. Al recapitular, se puede ver que la evidencia teórica al respecto no pone en duda la relación determinante entre relevancia cultural y participación en clase. La aportación que se debe demostrar es la relación entre dos nuevos conceptos como son el MACR y la POS.

De este modo, la hipótesis principal está planteada en los siguientes términos:

La selección y uso en clase de material de apoyo culturalmente relevante (MACR) bajo un entorno de apoyo incide de manera positiva en el aumento de la cantidad de participación oral significativa (POS) de los alumnos de tercer semestre de inglés de la preparatoria del ITESM campus Irapuato.

El arreglo de las variables en una formulación sencilla y sin datos superfluos tiene varias ventajas:

1. Confiere simplicidad al enunciado de la hipótesis.
2. Expone su calidad descriptiva, explicativa y predictiva de forma clara.
3. Otorga verificabilidad por su alcance limitado y su verosimilitud
4. Presenta claridad en su lenguaje
5. Presenta consistencia interna.

De la hipótesis principal surgen dos hipótesis alternas que orientan el tipo de análisis a realizar:

1. La POS de los alumnos de tercer semestre del área de lengua inglesa de la preparatoria del ITESM campus Irapuato, al utilizar en la clase MACR bajo un entorno de apoyo, es mayor que la de los mismos alumnos sin la utilización del MACR bajo dichas condiciones.
2. Existe una relación positiva entre el aumento de la POS de los alumnos de tercer semestre en el área de lengua inglesa de la preparatoria del ITESM campus Irapuato y la selección y uso en clase de MACR bajo un entorno de apoyo.

Las hipótesis 1 y 2 son dos hipótesis diferentes que se derivan de la hipótesis general. La primera, direccional positiva, permite comparar la variación de los valores de las variables. Es decir, permite verificar si existen diferencias en el POS de dos grupos (control y experimental) cuando uno de ellos se somete al MACR y el otro no., con el entorno de apoyo bajo control.

La segunda, correlacional positiva, permite conocer cuál es el valor y de qué signo o dirección es la correlación entre variables. Su verificación facilita la explicación y la interpretación del resultado obtenido al verificar la hipótesis 1. Es decir, ambas hipótesis se complementan.

Al mismo tiempo, existen otras posibles hipótesis de trabajo, tanto direccionales como nulas, derivadas del proceso de transformación del problema inicial en hipótesis principal, del marco teórico y conceptual, de la operacionalización de las variables de dicha hipótesis y de la empiria y observación informal de clase y del modelo para la deducción de hipótesis. Dichas hipótesis y el modelo planteado se pueden consultar en el capítulo 5, apartado de recomendaciones.

2.4.2. OPERACIONALIZACION DE UNA HIPOTESIS

El proceso correcto de operacionalización de la hipótesis principal y el planteamiento de hipótesis alternas permiten llegar a un nivel de definición mayor, el cuál, a su vez, facilitan la selección y/o elaboración de instrumentos adecuados para la recopilación de información que permitan efectuar la verificación de dicha hipótesis rectora. El próximo capítulo tratará esto de manera más amplia.

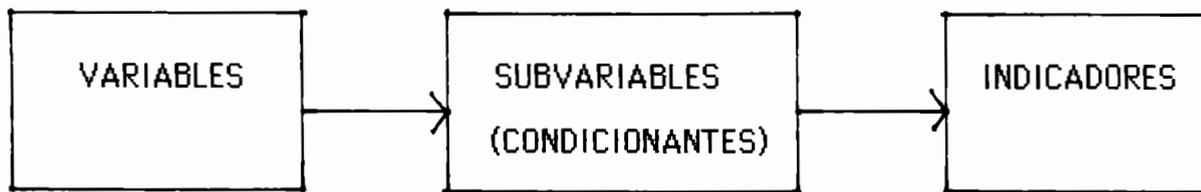
Para que las hipótesis sean verificables, se deben operacionalizar. Para ello:

1. Los términos y los conceptos de las mismas deben estar definidos. Esto permitirá evaluar correctamente los resultados de la investigación.
2. Se deben evitar tautologías y emplear lenguaje claro y sencillo.
3. Se deben precisar los límites y definir los conceptos.
4. Se debe trabajar con datos extraídos directamente de la realidad.
5. Se debe hacer descender el nivel de abstracción de las variables para poder manejar sus referentes empíricos.
6. Cada una de las variables se debe desglosar, a través de un proceso de deducción lógica, en unidades de análisis que representen ámbitos específicos y se encuentren en un nivel de abstracción intermedio (subvariables). Posteriormente, este proceso se refinará hasta llegar a nivel de indicadores , los cuáles pueden medirse mediante operaciones o preguntas que se incluirán en los instrumentos para recopiar información (cuestionarios, entrevistas, etc.) Así, se podrán recoger datos veraces, útiles y suficientes para la verificación de la hipótesis (Rojas Soriano, Van Dalen y Meyers).

Hasta el momento, los puntos 1-4 están cubiertos. El 5 y 6 son fundamentales para poder afinar la estrategia metodológica. En el Anexo J se plantean diversas consideraciones sobre el modelo de Flanders y su utilidad para este trabajo, sobre todo en cuanto a la precisión de los indicadores de la variable dependiente POS.

El esquema del proceso es el siguiente:

Figura 10



Ahora se procederá a operacionalizar la hipótesis en primer término y sus variables después.

I. Estructura de la hipótesis (primer nivel)

De acuerdo con Sánchez (notas de clase) , la estructura de una hipótesis debe contener:

A. Unidades de análisis:

1. (el maestro)
2. (los alumnos)

B. Variables:

1. Independiente (la selección y uso de material de apoyo cultural mente relevante)
2. Interviniente (entorno de apoyo)
3. Dependiente (aumento de la cantidad de participación)

C. Elementos lógicos:

1. (en el tercer semestre)
2. (del área de lengua inglesa)
3. (de la preparatoria del ITESM, campus Irapuato)
4. (incide de manera positiva)

II. Estructura de la hipótesis (segundo nivel)

En el modelo que se presenta en la Tabla 2, se operacionaliza la hipótesis rectora. El objetivo es descomponer las variables hasta el nivel de indicadores para poder medirlas.

2.4.3. ESTRATEGIA DE VERIFICACION

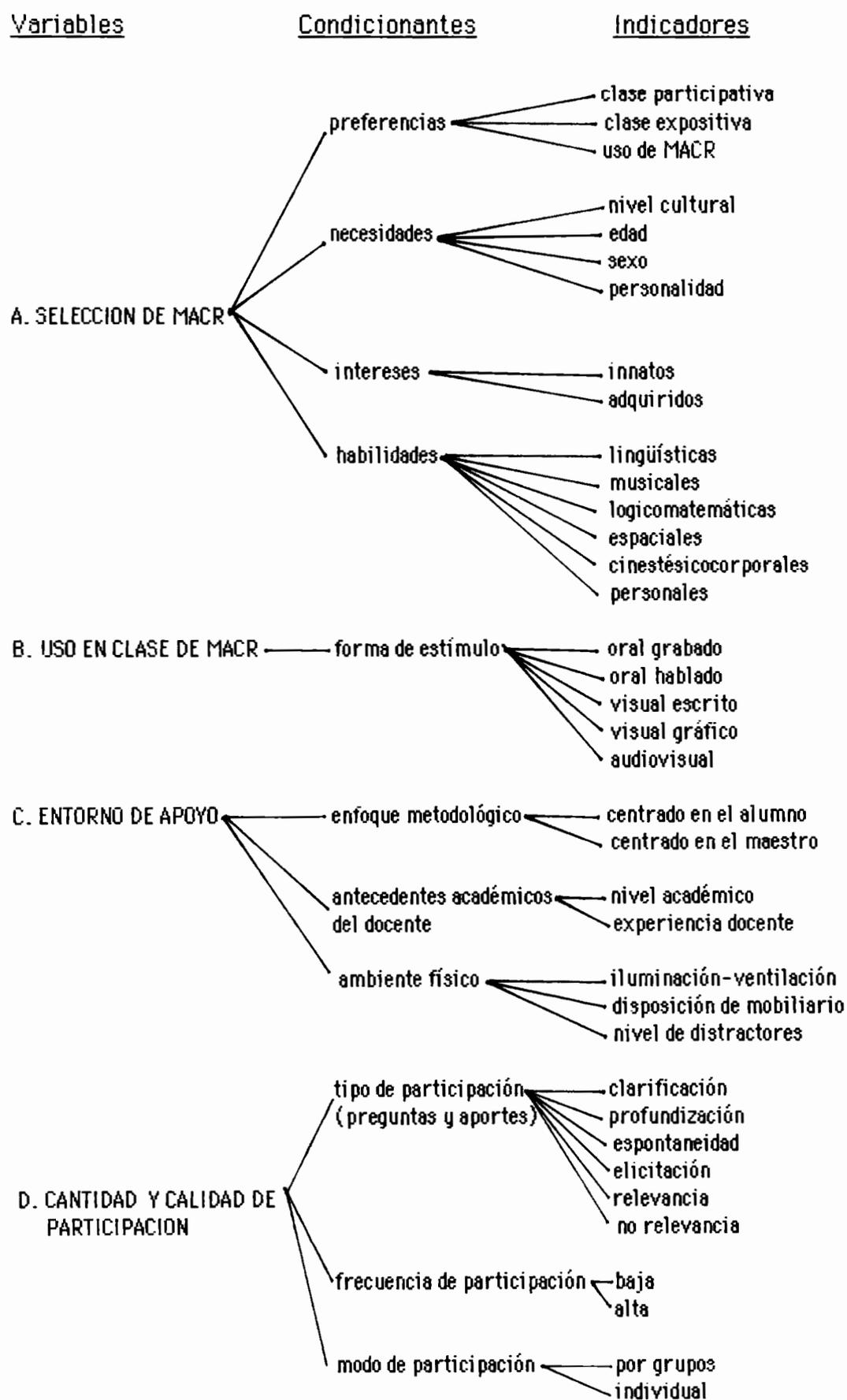
En concreto, este trabajo busca el diseño de técnicas y tácticas de interacción verbal a nivel áulico entre profesor y alumnos, y la medición de su efectividad para disminuir la escasa participación oral en las clases de inglés en el ITESM campus Irapuato, para promover, en lo posible, su posterior adaptación y puesta en práctica de manera sistemática en el área de lengua inglesa.

La hipótesis rectora constituye una de tantas mencionadas que perfectamente apunta hacia este objetivo. Es opinión de quien esto escribe que el campo de investigación es muy amplio en este sentido y que es perfectamente factible aportar nuevos lineamientos sobre las directices marcadas.

A continuación, procede lo siguiente con relación a la estrategia metodológica para probar la validez de dicha hipótesis rectora:

1. Determinación del método de investigación (técnicas y pruebas).
2. Justificación y explicación de las mismas.
3. Determinación del universo y las muestras.
4. Selección de métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos para la recolección de datos.
5. Selección de métodos, técnicas y procedimientos para el análisis de datos y la presentación de resultados.

Tabla 2
Operacionalización de las Variables



CAPITULO 3

ESTRATEGIA METODOLOGICA

En este capítulo se describen los modos de investigación, el universo y la muestra, los procedimientos y las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos, los procedimientos para el análisis de los mismos y el diseño del experimento.

3.1. METODO

El Anexo K plantea los métodos, las técnicas y los instrumentos que se utilizaron para las tres diferentes etapas de la investigación para cada uno de los indicadores utilizados. En base a esta tabla, se diseñó la investigación que a continuación se plantea en sus diversas etapas. La información puede ser obtenida de dos formas:

- a. Primaria o directa: Cuestionarios, cédulas de entrevista, observación ordinaria y/o participativa, etc.
- b. Secundaria o indirecta: Fuentes documentales, censos, estadísticas, etc.

La elección del o de los métodos y procedimientos de recolección de datos presentados en el Anexo K está determinada por los objetivos específicos de las etapas de la investigación. Es por lo mismo pertinente el planteo de las mismas para posteriormente desglosar el muestreo y los instrumentos y las técnicas de cada una de ellas.

Como menciona Rojas Soriano:

el volumen y el tipo de información, cualitativa y cuantitativa, que se reciben en el trabajo de campo deben estar plenamente justificadas por los objetivos y las hipótesis..., o de lo contrario, se corre el riesgo de recopilar datos de poca o ninguna utilidad para efectuar el análisis adecuado del problema (121)

3.2 ETAPAS DE LA INVESTIGACION

La investigación se desarrolló en tres etapas distintas y secuenciales.

Las etapas son las siguientes:

- a. etapa preliminar de diagnóstico, no experimental, sobre la incidencia de las variables de la hipótesis en el salón de clase.
- b. etapa de diagnóstico no experimental sobre las necesidades e intereses de los alumnos.
- c. etapa validatoria experimental de evaluación de variables.

Cada una se plantea de acuerdo a los siguientes pasos:

- a. Descripción y método.
- b. Objetivos.
- c. Población y muestra.
- d. Instrumentos y técnicas.

Se optó por este esquema de presentación por fines prácticos y de claridad, dadas las tres etapas de que consta la investigación. La otra opción con que se contaba era la de disponer, de manera conjunta, la descripción de cada una de dichas etapas, seguida de otro apartado mencionando la población y muestra de cada una, y así sucesivamente. La primera opción probó ser más efectiva a nivel de comunicación.

Como se puede ver, dichas etapas tienen fines completamente diferentes, pero la estrategia metodológica de la tercera es altamente dependiente de la información obtenida en la primera. Sin embargo, la información recopilada para cualquiera de las etapas y por cualquiera de los procedimientos que se mencionan en el Anexo K, deberá ser válida, confiable y relevante para satisfacer los fines propuestos, y deberá permitir obtener un conocimiento objetivo y completo del fenómeno que se está investigando. Es importante mencionar que los resultados para las tres etapas se comentarán en el próximo capítulo.

3.2.1. INVESTIGACION PRELIMINAR NO EXPERIMENTAL

Se presenta a continuación el desarrollo de las etapas secuenciales para la primera fase de la investigación:

Descripción y método

Esta primera etapa de carácter preliminar no experimental tiene una finalidad exclusivamente de diagnóstico sobre el estado y grado de manifestación, en el aula, de las variables que componen la hipótesis de trabajo. Dicha investigación arrojará información para poder evaluar los niveles de profundidad de presencia y de acción de dichas variables en el salón de clase, con objeto de poder mejor determinar la estrategia metodológica experimental.

Objetivos

Los objetivos específicos de esta primera etapa del proceso de investigación son los siguientes:

1. Determinar si se utiliza material de apoyo en clase.
2. Determinar si ese material de apoyo es culturalmente relevante.
3. Determinar qué tipo de técnicas pedagógicas utiliza el maestro para elicitación de la participación oral de los alumnos en clase.
4. Determinar si las aspiraciones y necesidades del alumno son tomadas en cuenta para la formulación de la estrategia de selección de material por parte del maestro.
5. Determinar el tipo de metodología utilizada por el maestro para la presentación del material de apoyo en clase.
6. Determinar los tipos de interacción y la frecuencia de las mismas que el alumno tiene con el profesor.
7. Determinar el nivel y tipo de participación (Tabla 2) de los alumnos en clase.
8. Determinar, en una primera instancia no experimental, la relación entre MACR y POS en clase.

Población y muestra

Los profesores encuestados son exactamente los mismos que respondieron el cuestionario que arrojó los datos para la construcción del problema que anima este trabajo (Capítulo 1). La razón de esto es muy sencilla. Son los únicos profesores del área de lengua inglesa del campus. Faltaría agregar únicamente que dos de ellos obtuvieron resultados generales arriba de 2.0 (muy buena puntuación) en las evaluaciones que realizan los alumnos (tenían un semestre en el sistema ITESM cuando la encuesta se les aplicó) y el tercero de ellos abajo de esta cifra (contaba en ese momento con cuatro años en el sistema).

Instrumentos y técnicas

En base a los objetivos planteados y a la muestra, se optó por utilizar, para la recopilación de información pertinente, una encuesta-cuestionario y una observación ordinaria. Ambos formatos de los instrumentos utilizados (cuestionario, observación de clase y clasificación y análisis de la información) no existen en el mercado. Son instrumentos elaborados por el autor de este escrito si bien siguiendo criterios sugeridos por otros.

Encuesta-cuestionario

Se prefirió un cuestionario a una entrevista para evitar variaciones en las preguntas, para propiciar que éstas fueran de “estímulo estandarizado” (Anderson-Burns 117-118) y para evitar las reacciones personales de entrevistado y entrevistador. Además, al buscar respuestas restringidas y específicas para poder transformarlas en datos fácilmente analizables, la encuesta-cuestionario resultó más conveniente que la encuesta-entrevista.

Para la elaboración del cuestionario se siguieron las recomendaciones de Anderson y Burns (1989). Ellos dicen que hay información que no es posible obtener por la vía directa, por lo que sugieren que las preguntas del cuestionario deben:

- a. estar relacionadas con un propósito o propósitos específicos y bien definidos y relacionados con la hipótesis.
- b. obtener una respuesta, en lo posible, cerrada o forzada.

El uso de preguntas cerradas se prefirió al de preguntas abiertas, pues los resultados obtenidos por las primeras son más fácilmente susceptibles de ser comparados. Además, operacionalizar o asignar valores numéricos a las respuestas a preguntas cerradas es más sencillo y eficaz, pues arroja resultados más objetivos al reducir las opiniones al mínimo. Se preparó un plan para el cuestionario que incluye los conceptos o variables sobre los que se deseaba obtener evidencia para el propósito del estudio y posteriormente se elaboraron las preguntas para dichas variables.

Se eligieron preguntas de tipo estandarizado con respuestas de elación forzada. Esto permite mayor objetividad y control al responder y obliga al encuestado a mayor precisión. En el Anexo L se incluyen el cuestionario y las variables a considerar para la elaboración del mismo. Las variables nominales del cuestionario se operacionalizaron cuantitativamente a nivel cardinal, de orden discreto.

Observación de clase

La observación comparativa de clase tiene, asimismo, sus propósitos específicos, pero fundamentalmente, lo es el validar la información obtenida por medio del cuestionario y medir el nivel de presencia de las variables de la hipótesis en el salón de clase. Más específicamente el propósito es:

- a. Determinar la presencia o ausencia de material de apoyo culturalmente relevante en clase.

- b. Verificar si la relación planteada en el problema inicial entre MACR y POS se manifiesta en un escenario real.
- c. Identificar y codificar los diferentes tipos de medios que el profesor utiliza para relacionarse didácticamente con los alumnos.
- d. Identificar y codificar los diferentes tipos de preguntas que el maestro realiza en clase.
- e. Detectar los otros medios (además del MACR) que el maestro utiliza para elicitación de respuestas de los alumnos.
- f. Identificar el grado de participación (cantidad) de los alumnos con MACR y sin él.
- g. Identificar y evaluar el tipo de pregunta que el alumno realiza en clase.
- h. Evaluar el grado de disciplina de los alumnos en clase.
- i. Evaluar el nivel de atención de los alumnos en clase.
- j. Determinar el grado de involucramiento e interés de los alumnos en clase.

El inciso j se evaluará a través de los incisos f, g, h, i. A mayor puntaje en estas variables, mayor grado de involucramiento con el material de apoyo presentado. Mayor grado de involucramiento implica, como ya se determinó con anterioridad, mayor participación oralmente significativa y, por lo tanto, mayor relevancia cultural del material presentado en clase. Así, se tiene que:

$$\begin{aligned}
 & \text{1. (nivel de participación) (tipo de pregunta) = F (grado de involucra-} \\
 & \quad \text{(disciplina) (nivel de atención) miento)} \\
 & \quad \quad \quad (f, g, h, i) = F (j)
 \end{aligned}$$

2. grado de involucramiento = F (relevancia cultural del material)

$$j = F (a)$$

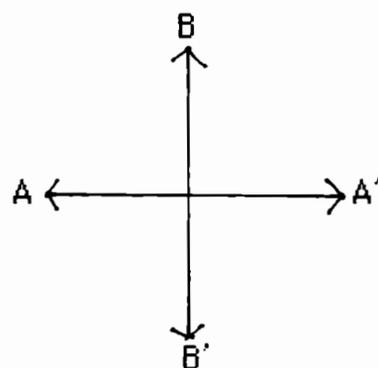
3. Por lo tanto, sustituyendo 2 en 3, se tiene que:

$$(f, g, h, i) = F (a)$$

Esto no es otra cosa que la hipótesis de trabajo planteada con anterioridad.

Medley y Mitzel (24) mencionan que "ciertamente no hay un camino más obvio en la investigación de la enseñanza que la observación directa de maestros cuando enseñan y de los alumnos cuando aprenden." Según Anderson y Burns (135), el esquema teórico de una observación de clase puede representarse así:

Figura 11



A.....OBSERVACION ESTRUCTURADA = eventos a observar determinados previamente.

A'.....OBSERVACION LIBRE = eventos a observar no determinados previamente.

B.....OBSERVADOR NO PARTICIPATIVO = observador al margen de los sucesos de clase.

B'.....OBSERVADOR PARTICIPATIVO = observador involucrado activamente en clase.

Los criterios elegidos para determinar el tipo de observación fueron el A y el B, con objeto de ser lo más objetivo posible sin perturbar el desarrollo normal de la clase, para poder repetir la observación con patrones operacionales idénticos para diversos grupos y para ser capaces de realizar un análisis cuantitativo realmente comparativo. Para operacionalizar las variables observadas, se instituyó una escala de valores que constituye "un estimado, mediante una sistematización del grado en que una persona o cosa posee unas determinadas características" (Good, 439) . El modelo de observación está estructurado sobre la misma lista de variables sobre las que se estructuró el cuestionario.

Asimismo, las unidades de observación, planteadas en el marco teórico y conceptual en una primera instancia, fueron ajustadas:

Maestro de inglés del tercer semestre de la preparatoria del ITESM

Alumnos de inglés del tercer semestre de la preparatoria del ITESM

Libro(s) de texto

Enfoque metodológico

Participación (significativa) de los alumnos y el profesor

Material de apoyo (culturalmente relevante)

Entorno de apoyo

El maestro elegido fué el no. 2, pues la diferencia más importante entre los números de él y el no. 3 está precisamente en el uso de material de apoyo culturalmente relevante, además de que el nivel de participación

que él logra en su grupo es bastante cercano al del profesor no. 3 (Fig. 15, p. 187). Asimismo, la diferencia entre sus valoraciones en el concepto de entorno de apoyo no es tan grande como la que existe entre el no. 1 y el no. 2. Es decir, las condiciones entre el no. 2 y el no. 3 son muy similares en lo general, y la variación más importante se da en el uso del material de apoyo, que es precisamente la variable independiente de la hipótesis planteada.

El que esto escribe decidió realizar dos observaciones de clase al mismo maestro. La primera de ellas en condiciones normales de clase para evaluar su desempeño normal y para verificar hasta cierto punto si los datos arrojados por el cuestionario que él respondió corresponden a su realidad pedagógica. Además, se realizó sin previo aviso, para no alertar al maestro y que éste pudiera modificar en algo el desarrollo habitual de su clase, advirtiéndole que los datos recopilados eran para un trabajo de investigación académico, estrictamente confidenciales y que de ninguna manera afectaban su situación en el ITESM.

La segunda observación se realizó una semana después, previa instrucción al maestro sobre cómo preparar una clase en la que utilizara, durante todo el período de 50 minutos, MACR previamente preparado por el observador en base a preguntas informales a los alumnos.

Conviene mencionar que al maestro no. 1 se le dejó de lado, pues si bien hay que trabajar mucho con él, la observación de una clase o clases en su caso no arrojaría datos de mucha utilidad en cuanto al problema planteado, pues la cantidad de posibles factores a analizar que mejoraran sensiblemente la participación de los alumnos sería mayor.

El procedimiento comparativo y las discrepancias observadas reforzarán algunas de las conclusiones del cuestionario aplicado y

refutarán otras, pero en general, la segunda observación debe arrojar resultados superiores a la primera en cuanto a POS de los alumnos se refiere. El resultado de la discrepancia debe ser de signo positivo (aumento de la cantidad de POS).

observación 1 = x

observación 2 = y

discrepancia = y - x

Para la observación de clase se operacionalizaron distintas variables por intervalos. A mayor puntaje, mayor frecuencia de utilización de material de apoyo, mayor cantidad de participación de los alumnos en clase y más eficaz entorno de apoyo en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

En el Anexo M se muestra el formato diseñado para la observación de clase.

3.2.2. INVESTIGACION VALIDATORIA EXPERIMENTAL

Las etapas para esta investigación fueron como sigue:

Descripción

Esta segunda etapa de carácter validatorio experimental tiene como finalidad la evaluación, en el salón de clases, del efecto de la variable independiente y la medición de dichos efectos sobre la variable

dependiente, así como de la extensión de la acción de la variable interviniente.

Objetivos y métodos

1. Determinar los efectos del uso de MACR en el salón de clase.
2. Verificar la relación entre MACR y POS.
3. Inferir los resultados de la muestra a la población.

Para alcanzar los objetivos propios de la investigación científica (explicar, predecir y controlar la conducta y los hechos), es necesario descubrir las posibles conexiones causales que existen entre los fenómenos de un campo determinado. El investigador manipula de manera deliberada la variable experimental (independiente) y observa lo que ocurre en condiciones controladas para comparar los resultados posteriormente. Las posibilidades de generalizar son más factibles, pues para evitar que el efecto de las variables asociadas (intervinientes) pueda ser interpretado de manera incorrecta, dispone de la posibilidad de emplear técnicas que la permitan eliminar o controlar su efecto (Van Dalen y Meyer , 275-276).

La hipótesis de este trabajo es susceptible de ser tratada de acuerdo al método experimental verdadero (MEV) y también bajo los lineamientos del método de acción (MA) (p. 68). La idea es demostrar que la hipótesis de trabajo puede ser tratada bajo diferentes enfoques simultáneamente si se toman en cuenta las medidas necesarias y se cumple con los lineamientos internos de los diferentes métodos.

Es factible utilizar el MA, cuidando el aspecto del diseño del experimento y los esquemas de medición. El Anexo N reproduce un cuadro

sinóptico por Walter Borg , que aparece en Michael y Isaac (56-58). Se propone, enmarcado en negritas, las áreas a combinar de los métodos experimental verdadero y de acción para este apartado. De este modo, es posible acercarse al método cuasi-experimental. La disyuntiva es elegir entre el MA (para probar que la hipótesis funciona a nivel operativo y bajo un enfoque práctico) y el MEV (para probar si la hipótesis funciona a nivel teórico y generalizado). La elección de hacia qué lado se carga la estrategia metodológica se debe basar en:

1. los objetivos y alcance originales del trabajo.
2. los recursos temporales, operativos y monetarios para la realización del experimento (prácticas en clase).
3. las necesidades del departamento de inglés.
4. el tamaño y la representatividad de la muestra.
5. el propio problema inicial.

Por esto mismo, la combinación de ambos métodos, en donde el control ejercido sobre las variables intervinientes tan complejas del proceso educativo es parcial y en donde la validez interna y externa no es tan rigurosa, es recomendable para este caso. De hecho, la línea divisoria entre un método cuasi-experimental y experimental verdadero es tenue cuando de ciencias sociales y de educación se trata. No es posible, en este caso, trazar una línea tajante entre uno y otro.

Es posible, por lo mismo, utilizar combinaciones de ellos para mejores resultados. La elección de estas combinaciones tendrá repercusiones de forma y de fondo sobre los planteamientos. Isaac y Michael dicen que "las decisiones sobre el método de investigación dependen de los propósitos del estudio, de la naturaleza del problema y de las alternativas apropiadas

para su investigación " (41).

Sin embargo, no hay que olvidar lo que dicen Van Dalen y Meyer: "A causa de que la investigación educacional abarca áreas de muchas disciplinas afines y utiliza una gran variedad de procedimientos, resulta difícil lograr una visión general del trabajo que se lleva a cabo" (199).

En conclusión, la interrelación de los dos métodos (MEV-MA) se plantea en el esquema propuesto por Walter Borg en atención a las siguientes ventajas y desventajas de cada uno de ellos para este problema en específico:

a) De acción

1. Ventajas: No se requiere de complicadas mediciones estadísticas para verificar su operatividad. Los conocimientos obtenidos son rápidos (se vió un ejemplo de ésto en la observación no experimental de la clase A y la clase B, Anexo R), involucran al profesor y al alumno (como investigadores) y se puede modificar el experimento sobre la marcha por la retroalimentación casi inmediata. Es el método recomendado para este caso.

2. Desventajas: No se pueden generalizar los resultados tan fácilmente, y su nivel de rigor es bajo. Esto es factible de mejorar al combinarse con el método experimental verdadero, sobre todo en las áreas de planteamiento de la hipótesis, muestreo, diseño experimental y medición y análisis de datos.

b) Experimental verdadero

1. Ventajas: Sus datos son muy precisos, los instrumentos de recolección de los mismos muy completos y, por lo mismo, los conocimientos

obtenidos altamente generalizables al probar teorías educacionales. No es el propósito de este ejercicio en particular, aunque si es deseable realizar inferencia de la muestra estadística a la población en el experimento.

2. Desventajas: Alto consumo de tiempo y dinero, además de alto margen de error en su aplicación a las ciencias sociales. En este caso particular, la combinación con el método de acción minimiza en gran medida estas desventajas.

Universo, población, muestreo

Por 'universo' se entiende "el conjunto total de individuos que constituyen un área de interés analítico" (Padua, 63). Para los fines de este trabajo, el universo está constituido por el nivel de Inglés III de preparatoria de todo el Sistema ITESM. 'Población', yendo de lo general a lo particular, es una unidad de medida de dicho universo definida en su extensión y características, es decir, particularizada. Se está hablando aquí de los estudiantes del nivel de Inglés III en la preparatoria del campus Irapuato del Sistema ITESM.

La 'muestra' es un subconjunto del conjunto total de la población, representada en este caso por el grupo 01 y 02 de Inglés III (alternadamente) de la preparatoria del campus Irapuato. Como únicamente existen dos grupos actualmente, en este caso específico la muestra es equiparable a la población .

Van Dalen y Meyer dicen que "para obtener una muestra representativa, es necesario seleccionar sistemáticamente cada unidad de acuerdo con un criterio específico y en condiciones controladas " (323) .

Los pasos para la obtención de la muestra son:

1. Definición de la población con la que se habrá de trabajar (población de interés) = Nivel III de Inglés del campus Irapuato.
2. Elaboración de una lista precisa y completa de las unidades que componen esa población = Grupos 01 y 02 de dicho nivel de Inglés.
3. Extracción, de esa lista, de unidades representativas = Alumnos regulares y repetidores, hombres y mujeres, alumnos con bajo y alto aprovechamiento, etc.
4. Obtención de una muestra lo suficientemente amplia para que pueda representar las características de la población total = Todos los alumnos de ambos grupos del nivel III de Inglés.

Los puntos 3 y 4 se obtiene a base de diversas técnicas de muestreo. Padua (1987) menciona las más comunes, con sus ventajas y desventajas. Anderson y Burns mencionan que el qué unidades serán muestreadas "dependerá de cómo el investigador conceptualice el fenómeno y con qué propósito" (96). En el caso que se analiza, el muestreo se denomina 'propositivo' (*purposeful*) (Anderson y Burns, 99). Dicho muestreo está constituido por todos los alumnos que cursan Inglés III en el grupo experimental. De acuerdo a la alternancia entre grupo experimental y de control propuesta para el control de ciertas variables (fundamentalmente el horario de impartición diferente en ambos grupos), esto hace que la muestra abarque a la totalidad de hombre y mujeres de ambos grupos, con diferentes niveles de aprovechamiento, tanto regulares como repetidores.

El muestreo propositivo es un intento deliberado para muestrear individuos específicos para que la muestra sea representativa de una población. Es posible hacerlo en este caso, pues el tamaño de la población

lo permite (dos grupos, uno con 20 alumnos y otro con 24). La división en ambos grupos como se maneja en el campus Irapuato (abriendo y cerrando grupos alternativamente para lograr el balance óptimo en el número de alumnos por grupo y citando a los alumnos por número e matrícula) asegura que se pueda hablar de cada grupo de Inglés III como representativo de la población. En este caso, la población se compone de dos individuos, es decir, dos grupos. Entonces, el problema de la elección de un grupo (de dos) al azar, no existe. Se toman intactos.

El investigador, en el salón de clase, siempre se ve confrontado entre la recolección de pocos datos de más unidades de observación o de más datos de pocas unidades. Se ha elegido la primera opción, por la posibilidad relativamente sencilla de evaluar a cada alumno. Además, el propósito de este estudio es el verificar si los contenidos (bajo una determinada metodología) presentados a los alumnos en clase pueden proporcionar, para elevar su cantidad de participación oral, una técnica pedagógica específica que dé resultados a nivel individual, y no una teoría educativa generalizable en base a excelentes resultados en cuatro o cinco individuos. De acuerdo a los fines, se eligieron tanto la metodología de investigación como las técnicas de muestreo.

Instrumentos y técnicas

El instrumento para la observación experimental de clase es el mismo que se utilizó para la observación de diagnóstico (Anexo M). La única diferencia consiste no en la forma del instrumento, sino en los fines del mismo y en la metodología de su uso, pues ahora se utilizó para observaciones de clase directas, participativas, controladas y con eventos predeterminados a observar.

Control y validez experimental

1. Validez interna . Si la validez interna consiste en cerciorarse de que la modificación de la variable dependiente fue realmente causada por la variable independiente, se procedió a controlar factores tales como:

a) Historia . Factores como el entorno de apoyo, la hora de clase y el nivel de culturación de los alumnos, entre otros, pueden afectar la relación causal entre MACR y POS. Asimismo, factores tales como la forma de presentación del material, la preparación académica del profesor, el nivel de conocimiento de los alumnos aun estando en el mismo nivel de inglés (calidad de los estudiantes), la experiencia del profesor, las condiciones físicas del aula, etc., se sujetaron a control. Los factores referidos al profesor se controlaron utilizando al mismo profesor para el grupo muestra y el piloto. Los referidos a la calidad de los alumnos se controlan en el proceso de inscripción de los mismos, abriendo y cerrando grupos alternativamente. Otros factores como el sexo del profesor, las variaciones climáticas o el nivel de contaminación se consideran irrelevantes para este caso.

Gran parte de estos factores se pueden controlar escogiendo el mismo grado de inglés y checando que el número de alumnos en cada grupo (control y experimental) sea el mismo (+/- 10%).

b) Procesos de maduración . Procesos biológicos y psicológicos que se producen en los sujetos de estudio. Al afectar por igual a ambos grupos, se consideran no relevantes.

c) Pretest y postest. No se aplicarán en este caso, pues no arrojarían datos significativos si lo que se desea es medir la cantidad de POS durante la clase .

d) Instrumentación . Para evitar la pérdida de control en los instrumentos de medición, la (s) persona (s) que evalúa (n) será (n) la (s) misma (s) en los dos grupos.(ver capítulo 6). Además, como lo que se mide es la cantidad de POS y no la calidad, aunque el juicio del investigador pueda variar a causa de cambios en su capacidad de discriminación o por fatiga, esto no variará significativamente los datos.

e) El problema de la regresión estadística y la selección diferencial de sujetos no existe en este caso. La alternancia del grupo de control y el experimental da cuenta de estos fenómenos. Además, el control de la conformación de ambos grupos desde antes del experimento (ver este capítulo, Muestreo) apunta hacia la eliminación de estos factores. Asimismo, el riesgo de mortalidad experimental es reducido.

f) Interacción de variables . Es importante mencionar que la selección de la temática del MACR a ser utilizado en clase es realizada por los mismos alumnos mediante una encuesta-cuestionario al principio del semestre (ver este capítulo, punto 3.2.3.) en el cuál se realice la investigación . De este modo:

- + Se garantiza la relevancia cultural del material, por lo menos una vez para cada alumno en particular (si eligió un sólo tema) y en un alto porcentaje para todos en general, pues pertenecen, si bien no a la misma clase social, sí al mismo grupo de edad (la modalidad de los exámenes de colocación de inglés no siempre hace que esto se cumpla) y escuela.

- + Se controla el problema de que el maestro seleccione el material de apoyo de acuerdo a lo que él considera relevante para los alumnos y que muy probablemente no lo sea.

- + En cada grupo se aplica una encuesta para determinar esto. Así, cada grupo trabaja con el mismo maestro, pero con su propio MACR. Esto es

útil para este caso en que se dará una alternancia entre el grupo de control y el experimental.

2. Validez externa. Si la validez externa de un experimento debe ser entendida en medida del grado de representatividad y en el de su poder de generalización a circunstancias y sujetos similares, es preciso controlar selección de población, encuadre y efectos reactivos al experimento. De alguna manera, pues ya la investigación y los propósitos están definidos, la validez externa no es relevante (como lo es la interna) para este estudio. Algunos comentarios pertinentes sobre los dos primeros puntos se encuentran en las conclusiones y recomendaciones.

Para controlar los efectos reactivos al experimento, los alumnos del grupo experimental o piloto no deben saber que participan en un experimento, pues esto puede afectar su desempeño, siempre de manera negativa para el experimento aunque en ocasiones positiva para ellos. El inconveniente es que, al saber que participan en un experimento, su POS se vea potenciada por esta circunstancia. Para evitar esto, también funciona el alternar el grupo experimental y el de control. De este modo, no habrá la certeza de un trato diferencial entre los grupos.

3.2.3. INVESTIGACION IDENTIFICATORIA DE NECESIDADES

Siguiendo el modelo de las anteriores investigaciones, se tiene el siguiente planteamiento:

Descripción

Esta tercera etapa (segunda en secuencia de aplicación: ver Diseño del Experimento) de diagnóstico no experimental tiene como finalidad la detección de las necesidades e intereses de los alumnos de la muestra para la selección del material de apoyo que se usará en el experimento. Se busca identificar de manera clara las necesidades, intereses, preferencias y conocimientos previos de los alumnos con objeto de que la selección del MA (material de apoyo) se encuentre acorde con dichas necesidades e intereses. Es decir, la información obtenida garantizaría la RC (relevancia cultural) del material de apoyo utilizado en clase.

Objetivos

1. Proporcionar relevancia cultural al material de apoyo utilizado.
2. Jerarquizar y agrupar las necesidades e intereses de los alumnos.
3. Involucrar a los alumnos activamente en el proceso de selección del material de apoyo.

Población y muestra

La muestra fue la misma especificada en el inciso 3.2.2., es decir, los dos grupos de Inglés III de la preparatoria del campus Irapuato, con objeto de que de cada grupo se conociera una escala de relevancia cultural específica.

Instrumento y técnicas

Para la elaboración de un instrumento confiable que permita conocer las necesidades e intereses de los alumnos (se dejan de lado factores considerados en un principio como coadyuvantes a la relevancia cultural

de un material de apoyo, como el estilo de aprendizaje y las habilidades del alumno, por ser sumamente difíciles de evaluar en el presente trabajo), se consultó un artículo señero de Peck (Anexo D), en el que menciona que existen cuatro métodos para hacer esto: observación, discusiones en clase, entrevistas individuales y cuestionarios.

Se utilizará este último por ser el más práctico, el más impersonal y el menos consumidor de recursos, a la vez que resulta muy eficaz. Se sabe, empíricamente, cuál es el perfil de los gustos y necesidades de un adolescente, pero esto es suficiente a un primer nivel muy general. No basta para la selección adecuada de MACR.

En la Tabla 3, se presentan las subvariables a considerar para grupos homogéneos y heterogéneos:

Tabla 3

Características de Grupos

Grupo heterogéneo
(SUBVARIABLES)

edad y sexo
educación previa
actitudes hacia la educación
estilo de aprendizaje
personalidad
ocupación
ambiente familiar
habilidades
conocimientos previos
perfil emocional
necesidades prácticas
intereses

12 subvariables

Grupo homogéneo
(SUBVARIABLES)

sexo

actitudes hacia la educación
estilo de aprendizaje
personalidad

ambiente familiar
habilidades

perfil emocional
necesidades prácticas
intereses

9 subvariables

El problema de un grupo heterogéneo (por lo regular constituido por inmigrantes de varios países o por personas de diferentes edades e intereses en escuelas de idiomas), que presenta las subvariables citadas a la izquierda, no lo presentan los grupos homogéneos en general (como los grupos de este estudio), al lado derecho:

De las subvariables mencionadas, únicamente se tomarán en cuenta para el diseño del instrumento los marcadas del lado derecho con negritas. No significa que las demás no sean importantes. Significa únicamente que, si se desea que este trabajo arroje resultados prácticos y fáciles de poner en práctica para los fines propuestos, el análisis de las subvariables restantes implicaría un proceso demasiado complejo y quizá no tan significativo en el resultado final. Se sospecha que la relevancia cultural de un material de apoyo recae fuertemente (mas no de manera única) en el tema, los personajes, la trama y la situación presentada. Es decir :

a. $\text{relevancia cultural} = F(\text{tema})$
 $rc = F(t)$

b. $\text{tema} = F(\text{intereses de los alumnos})$
 $t = F(i)$

c. Sustituyendo b en a :
 $rc = F(i)$

Es preciso tomar estas funciones con cautela, pues es difícil fincar tajantemente una relación de dependencia. Sin embargo, se puede decir que a través del tema, las necesidades y los intereses de los alumnos se hacen patentes al investigador. El instrumento (Anexo J), contempla preguntas cerradas y abiertas. Las opciones planteadas para la selección por parte del alumno se componen de temas que

1. se basan en conocimiento empírico del investigador.
2. los alumnos vieron en cursos previos y no aparecen en libros de texto.
3. permiten un análisis interdisciplinario en clase; es decir, que estudiantes con diversos intereses individuales pueden tener oportunidad de analizar desde diferentes ópticas.
4. se centran en la problemática psicológica propia del perfil del adolescente medio.
5. se centran en la problemática socio-económica del adolescente del Sistema ITESM.
6. elevan el grado de concientización del alumno con respecto a su comunidad de residencia y que difunden los valores culturales de la misma.
7. reflejan actualidad, que no requieren un conocimiento previo profundo que pudiera impedir la intervención oral del alumno por desconocimiento del tema, no por falta de interés en él.

Como una selección de veinticuatro temas (Anexo P) pudiera parecer muy impositiva por parte del investigador y demasiado escogida, se abrieron dos secciones extras en el cuestionario. Una, para profundizar en subtemas del tema elegido, con objeto de llegar a más profundidad (al de las necesidades). La segunda, con objeto de que el alumno mencione temas que no están incluidos en la lista original y que el investigador no haya

contemplado. Por último, existe una sección referida a la técnica de presentación del MACR (que no a la metodología de presentación de la misma). El objeto de esto es que el alumno diversifique, a su gusto, la física de la presentación.

Evidentemente, este instrumento (Anexo P) no puede generalizarse ni siquiera para los alumnos de los cursos de Inglés III. Cada semestre hay que adecuarlo a los lineamientos planteados y modificarlo de tal modo que conserve su vigencia y efectividad. No hay que olvidar que este instrumento constituye un medio para seleccionar el MACR. No es un fin en sí mismo. Se pudiera deducir de él un perfil psicológico y sociológico de los alumnos del tercer semestre. No es el objetivo de este trabajo. No se debe ver en los instrumentos más cosas que aquellas para las que fueron diseñados o concebidos.

Es pertinente hacer los comentarios siguientes con respecto al cuestionario y la determinación de sus especificaciones. El número de veces al semestre que el alumno puede estar expuesto al MACR depende del número de sesiones de clase a la semana. Por ejemplo, si tiene cinco sesiones de una hora a la semana, podrá estar expuesto mínimo una vez a la semana a dicho material de apoyo, lo cual significa dieciséis veces al semestre. Si tiene tres sesiones a la semana, podrá exponerse una vez cada quince días (ocho veces al semestre).

Para este caso en particular, por el número de clases a la semana (dos clases de hora y media, martes y jueves) los alumnos estuvieron expuestos únicamente a cuatro sesiones de MACR (Tabla 4, p. 83, para la planeación de sesiones y el plan de trabajo). Sin embargo, al ser dos grupos los observados en forma alterna, se dispone de ocho sesiones de análisis.

No se debe olvidar que se está trabajando con material de apoyo, no con libro de texto, el cuál consume la mayor parte del tiempo por el material curricular que se debe cubrir durante el semestre.

Esto determinó las especificaciones de la escala evaluativa en el cuestionario de detección de necesidades (Anexo P). Dado el número de sesiones que los alumnos estarán expuestos durante el semestre del experimento (cuatro sesiones por grupo), se pidió que numeraran en orden descendente del 1 al 8 los temas de mayor a menor interés para ellos. El porqué ocho números y no cuatro se tratará ampliamente al hablar sobre el diseño del experimento. Es decir, se pueden numerar en orden descendente del 1 al 24, dependiendo del número de sesiones de exposición al MACR y dependiendo también de las condicionantes del diseño del experimento en sí y de sus objetivos.

Evidentemente, al variar la manera de evaluar dicha selección de temas, variarán los instrumentos de análisis de datos, pues habrá más valores que el investigador deberá manejar para interpretar.

Recapitulación

Hasta aquí esta primera fase del marco metodológico, que con la definición de la combinación de estrategias metodológicas que arrojan un modo de investigación especial, con el establecimiento de medidas de control y aseguramiento de la validez interna y externa, con la determinación del universo y la muestra, con el diseño de métodos, técnicas y procedimientos de recopilación de datos y con los comentarios especificatorios de cada apartado, permite el paso siguiente, que es el diseño de la investigación en sí.

3.3. DISEÑO DEL EXPERIMENTO

En este apartado se pretende mostrar los pasos a seguir previos a y durante la realización del experimento en sí, así como también comentar algunos lineamientos que el profesor-investigador debe toma en cuenta antes de poner en práctica el estudio.

3.3.1. EJECUCION DEL PROCESO

Es importante mencionar que si bien se deben y se pueden prever y solucionar muchos imprevistos operativos desde antes de la realización del experimento, muchos otros se deberán resolver sobre la marcha. Se tratará, claro está, que estos últimos sean los menos. No hay que olvidar que este experimento se realizará bajo una estrategia metodológica combinada entre el método cuasi experimental y el método de acción, que permite modificar algunos aspectos del experimento conforme se vaya realizando el mismo.

El experimento consiste en la modificación de una condición del ambiente (por medio de la utilización de MACR) en la que se encuentran normalmente los estudiantes de un grupo, y posteriormente observar los efectos que ello produce en la cantidad de POS de dichos alumnos. Durante el experimento se mantendrán idénticas, dentro de lo posible, las condiciones de ambos grupos (de control y piloto). Todas las condiciones se mantendrán constantes (el mismo maestro, el mismo salón de clase, el mismo nivel de inglés, aproximadamente el mismo número de alumnos, mismos días de clase y misma duración de la misma). La única variación en este sentido se tiene a la hora de clase: un grupo a las 9.00 hrs. y otro

a las 11.00 hrs. Como no había posibilidad de modificar horarios, se optó por alternar el grupo experimental y el grupo de control en las veinticuatro observaciones de clase realizadas. En consecuencia, cualquier diferencia en relación con el aumento en la cantidad de POS en clase se deberá atribuir a la manipulación de la variable independiente.

Primeramente, se realizó una tabla (Tabla 4) con una secuencia calendarizada por sesiones normales de clase (en este caso, de dos sesiones por semana de una hora y media de duración cada una) para la presentación del MACR. El objetivo de esto es, por un lado, garantizar la sistematización en la presentación de dicho material, dosificarlo y secuenciarlo de manera eficiente. Por otro, este sencillo esquema resulta ser un muy útil instrumento de planeación, pues permite al maestro-investigador preparar con tiempo el MACR a presentar, la manera de hacerlo (bajo un entorno de apoyo o en ausencia de él) y la forma física de realizar dicha presentación a los alumnos. Este último factor también fue definido por los alumnos en la encuesta-cuestionario que se les aplicó al inicio del semestre (Anexo P).

En este experimento se evaluarán tres escenarios diferentes:

- a. Presentación de lecciones del libro de texto de acuerdo a programa del ITESM campus Irapuato para tercer semestre de preparatoria (*Spectrum III*, primera parte), en sí diseñado bajo un enfoque comunicativo. La metodología de presentación será bajo un entorno de apoyo, es decir, centrada en el alumno.
- b. Presentación de MACR (seleccionado de acuerdo a la información proporcionada por el alumno en la encuesta cuestionario) bajo un entorno

Tabla 4

Secuenciación de Presentación de Temas de MACR y Textos

<u>PROFESOR</u>	<u>GRUPO</u>	<u>MES</u>	<u>SEMANA</u>	<u>SESION</u>	<u>MATERIAL</u>	<u>ENTORNO DE APOYO</u>
P	A-B	1	1	1	-----T-----	EA
				2	-----T-----	EA
			2	3	-----T-----	EA
				4	----- M -----	NA
			3	5	-----T-----	EA
				6	-----T-----	EA
			4	7	EXAMEN	--
				8	----- M -----	EA
		2	5	9	-----T-----	EA
				10	-----T-----	EA
			6	11	-----T-----	EA
				12	----- M -----	NA
			7	13	-----T-----	EA
				14	-----T-----	EA
			8	15	EXAMEN	--
				16	----- M -----	EA
		3	9	17	-----T-----	EA
				18	-----T-----	EA
			10	19	-----T-----	EA
				20	----- M -----	NA
			11	21	-----T-----	EA
				22	-----T-----	EA
			12	23	EXAMEN	--
				24	----- M -----	EA
		4	13	25	-----T-----	EA
				26	-----T-----	EA
			14	27	-----T-----	EA
				28	----- M -----	NA
			15	29	-----T-----	EA
				30	-----T-----	EA
			16	31	----- M -----	EA
				32	REPASO	--

T = LIBRO DE TEXTO
M = MATERIAL DE APOYO CULTURALMENTE RELEVANTE
EA = ENTORNO DE APOYO
NA = AUSENCIA DE ENTORNO DE APOYO

que no es de apoyo, es decir, centrado en el profesor, bajo la metodología de enseñanza tradicional, tipo conferencia y exclusivamente con la técnica educativa del pizarrón.

c. Presentación de MACR (seleccionado de la misma manera que el anterior) bajo un entorno de apoyo y aplicando la técnica educativa seleccionada asimismo por el alumno (Anexo P).

De este modo, se puede apreciar que los tres escenarios arriba planteados es probablemente arrojan la siguiente información:

1. Escasa POS de los alumnos en clase, por la poca relevancia del material del texto mismo, a pesar de la existencia de un entorno de apoyo.
2. Un ligero aumento en la cantidad de POS gracias a la relevancia cultural del material de apoyo, restringida por el uso del método tradicional de exposición de clase. Aquí se pretende ver, en una primera instancia, la acción del MACR por sí mismo, eliminando (controlando de manera intencional) la variable interviniente entorno de apoyo.
3. Un aumento considerable en la cantidad de POS gracias al efecto potenciador del entorno de apoyo.

De ninguna manera se están adelantando conclusiones ni amañando el experimento, o marcando pautas tendenciosas que puedan influir en el desarrollo del mismo. Es muy importante que el docente-investigador tenga muy en cuenta y muy claro los objetivos del experimento y los posibles resultados que éste arrojaría. De otra manera, se estaría realizando una investigación de tipo etnográfico, en donde las metas y los objetivos se van definiendo sobre la marcha, y en donde el proceso de

construcción y validación de la hipótesis es casi simultáneo, en base a un registro multivariado muy complejo .

Una de las características del método de investigación propuesto para el experimento es que se basa en observaciones fácticas y datos conductuales (Isaac y Michael 55) por lo que la observación de clase y el registro detallado de dichas observaciones es fundamental. Hay dos tipos de observaciones:

1. Ordinaria o no participativa , cuando el investigador se encuentra fuera del grupo que observa, es decir, cuando no participa en los sucesos de la vida del grupo. Se utiliza para delimitar el marco teórico y conceptual (como se hizo en su oportunidad en este escrito) y para comprobar hipótesis a través de una observación sistemática, controlada y planificada, sobre todo cuando se trata, como en este caso, de una hipótesis causal.
2. Participante o participativa, cuando el observador forma parte activa del grupo observado. Tiene la ventaja de poder conocer más de cerca las expectativas de la gente y sus actitudes y conductas, pero la desventaja de perder la visión objetiva, global, por estar involucrado activamente (p.86)

En este caso, se usará la observación ordinaria y la participativa. Con objeto de no tener a un observador ajeno al salón de clase, ésta se grabará en audiocassette y se analizará posteriormente por un observador que no sea el maestro-investigador, el cuál evaluará los incisos A, D y E del instrumento de observación (Anexo M). Esto es con el propósito de, básicamente, evaluar el entorno de apoyo y el papel y la conducta del maestro (variable interviniente).

Si se analiza el instrumento de observación, también se pretende tener una observación participativa en el momento mismo de la clase, realizada por el maestro-investigador en turno, pero únicamente centrada en el monitoreo de respuestas de los alumnos, inciso F. Las secciones B, C y G se evaluarán, siempre a través de la cinta grabada, en una sesión post-clase y por el propio maestro-investigador en turno. Resumiendo:

SECCIONES A, D, E -----OBSERVADOR AJENO -----SESION POST-CLASE
SECCIONES B, C, G -----OBSERVADOR DOCENTE-----SESION POST-CLASE
SECCION F -----OBSERVADOR DOCENTE-----SESION EN CLASE

De este modo, el maestro en clase solamente llevará registro de las intervenciones de los alumnos, anotando frecuencia, número y localización física del emisor. Para esto, se recomienda que los alumnos se sienten siempre en el mismo lugar, lo cuál facilita llevar un registro personalizado de su participación oral en clase. La significatividad (o ausencia de ella) en dichas participaciones orales se evaluará de manera post-clase, pues se considera que es sumamente difícil (a menos que el maestro-investigador está muy bien entrenado) que este aspecto se pudiera evaluar durante la sesión de clase.

El objeto de tener a un observador ajeno es para evitar que el propio maestro-investigador condicione o vicie las respuestas de las secciones del instrumento de observación que tienen que ver con su desempeño. Así, se combinan ventajas de ambos tipos de observación y se eliminan, dentro de lo posible, sus desventajas (*Rojas Soriano 127-128*). Es importante destacar que la observación (en sus dos modalidades), está sujeta al

marco ideológico del observador, por lo cuál no se puede hablar de una completa objetividad. Por lo mismo, es fundamental que la observación completa se realice por lo menos por dos personas.

Del mismo modo, la observación post-clase, al estar grabada, puede efectuarse varios días después. De ser posible, se debe anotar, por el observador-investigador, las opiniones y deducciones por separado, de manera regular, en una bitácora de clase. Dichas observaciones serán muy útiles a la hora de analizar los resultados y formular las conclusiones y las observaciones.

En otras consideraciones de carácter práctico, se recomienda que el maestro-investigador siempre lleve en mano la hoja de registro de participación oral de los alumnos, con el objeto de que éstos se acostumbren a que su conducta verbal siempre está siendo registrada. Así, se controla otra posible fuente de error en el experimento, pues si el alumno visualiza que su conducta verbal es evaluada únicamente en determinadas ocasiones, ese simple hecho puede generar un aumento en su participación oral que no tiene relación alguna con la variable independiente de este estudio.

Esto no significa que se tomarán en cuenta todas las sesiones registradas para la validación de la hipótesis. De acuerdo a la Tabla 4, se registrarán y se procesarán los datos de

- a. las cuatro sesiones (por grupo) en las que el escenario sea MACR-EA.
- b. las cuatro sesiones en las que el escenario sea MACR-NA.
- c. CUATRO SESIONES (elegidas al azar posteriormente a su registro) en las que el escenario sea TEXTO-EA.

De este modo, el análisis e interpretación se hará en base a datos recopilados de doce observaciones de clase por grupo. Esto hace un total de veinticuatro observaciones en los dos grupos (ocho por cada categoría). Así, dicho análisis de datos se podrá realizar por grupo y por escenario. Esto ofrece un panorama más rico y variado, a la vez que sencillo de llevar a cabo.

3.3.2. PUESTA EN PRACTICA

El maestro-investigador:

1. Bajo un entorno de apoyo, expone a los alumnos al tema a tratar durante la primera media hora de clase, de acuerdo al método de presentación elegido por él en base a la encuesta-cuestionario.
2. En ausencia de entorno de apoyo, expone a los alumnos el tema a tratar durante la primera media hora de clase.

A continuación, se simulará la presentación de un escenario MACR-EA, a manera de ejemplo:

Tema

Drogas (tema que ocupa el segundo lugar de preferencia en ambos grupos, con 60% y 75% de relevancia cultural grupal)

Modo de presentación

1. Para el grupo A: por escrito. Los alumnos leerán en material fotocopiado, en voz alta y selectivamente, algún artículo real relacionado con la problemática de la drogadicción y la juventud.

2. Para el grupo B: acetatos que reproduzcan fotografías. relativas al tema. Los alumnos anotarán ideas y conceptos que les sugieran los acetatos, referidos éstos al problema de la drogadicción. El maestro no hará comentarios mientras se realiza la presentación del material gráfico.

Establecimiento de lineamientos

El maestro anotará, al finalizar la exposición del material, una serie de preguntas tomadas de la sección A inciso b de la encuesta-cuestionario (aplicado a los alumnos a principio de semestre), que básicamente procura profundizar en el tema y especificar subtemas del mismo. Así, para este tema de las drogas, los alumnos sugirieron los siguientes subtemas (válidos para ambos grupos):

1. ¿De qué manera afectan las drogas a los individuos?
2. ¿Existe la recuperación?
3. ¿Qué tipos de drogas hay?
4. ¿Todas causan adicción?
5. ¿Por qué se drogan los jóvenes?
6. ¿Cómo se fabrican o producen las drogas "duras" ?
7. ¿Cómo prevenir la drogadicción?
8. ¿Cuáles son las consecuencias de la drogadicción en los jóvenes?
9. ¿Qué efectos producen las drogas?
10. ¿Cómo se relacionan las drogas con la violencia?
11. ¿Cuál es la relación entre drogas y religión?
12. ¿Cómo viven los narcotraficantes?

En base a éstas preguntas, se desarrollará la clase bajo un entorno de apoyo : el maestro-investigador será sólo un moderador e intervendrá para redirigir preguntas, centrar las interacciones en el tema (sin forzar esto), evitar conflictos entre los alumnos y marcar el tono de la sesión. En el caso de ausencia de entorno de apoyo, el maestro presentará el tema siempre de manera oral. Es decir, si el material es escrito, él lo leerá sin intervenciones de los alumnos. Si es gráfico, él interpretará las fotografías o acetatos y siempre esperará que, cuando el alumno intervenga, sea voluntariamente, interrumpiendo su monólogo. Es importante notar que el alumno puede estar absorto en la clase, pero eso no significa que esté participando oralmente.

Es importante hacer una aclaración más. Se podrá discutir qué es lo que sucede o en dónde se toma en cuenta la relevancia didáctica del material de apoyo y cómo se evalúa la calidad estructural y la pertinencia gramatical del discurso del alumno con el programa de la materia. La preparatoria del ITESM campus Irapuato está muy preocupada porque el alumno adquiera fluidez en el idioma y sea comunicativamente competente. Esto no significa que se pretenda hacer caso omiso de la gramática, sino que se busca que el alumno realmente pueda pensar en inglés para hablar en inglés, y no que piense en español y traduzca al inglés para expresar su pensar.

Con esto se implica que se tiene por costumbre en el campus no interrumpir los discursos de los alumnos para corregir "errores" de tipo estructural siempre y cuando el mensaje que el alumno quiera transmitir sea semánticamente comprensible. Tampoco significa esto que las fallas no se corrijan. Se tiene por costumbre que los profesores anoten dichas fallas mientras el alumno habla, y al final de su intervención, se le

enfrenta a ellas. No se manejaría de manera diferente durante el desarrollo del experimento.

En cuanto al primer punto, a la relevancia didáctica del material, de ninguna manera se debe descuidar. Es labor del maestro buscar y seleccionar el material de apoyo auténtico que coadyuve al reforzamiento y puesta en práctica de las estructuras de la lengua y de los objetivos pedagógicos planteados por el curso. Por eso se denomina material de apoyo.

3.3.3. FACTIBILIDAD DEL EXPERIMENTO

Un estudio de factibilidad implica la consideración de la viabilidad del experimento, de la posibilidad práctica de su puesta en marcha y de una evaluación de los recursos materiales, temporales y humanos para su implementación. Otro problema aparte lo constituye la viabilidad de la puesta en marcha y de la aplicación, en el salón de clases y al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en el tercer semestre de las técnicas didácticas que el experimento desea validar. La atención, por el momento, se dará al primer caso. El análisis del segundo caso implicaría un trabajo que correría paralelo al diseño de un esquema de implementación.

En el caso que nos ocupa, el criterio de viabilidad está implícito en los objetivos iniciales, pues nunca se perdió de vista que ésta fuera una investigación evaluativa incorporada al proceso docente, realizada por el maestro en su quehacer cotidiano. Se trata de medir los efectos sobre el aprendizaje de la aplicación de unas técnicas y prácticas de interacción en el aula. El experimento constituye un trabajo de investigación evaluativa paralelo a y complementario de las diversas actividades que el

docente ejecuta antes, durante y después del proceso áulico.

Por todo lo anterior, se infiere que el experimento de ninguna manera implica una carga extra imposible de sobrellevar para el maestro-investigador. La requerida cooperación de un colega para la evaluación de algunos puntos tampoco implica ni el pago de sobrecarga ni el abandono de otras labores. Para el investigador y el colega evaluador el experimento implicaría, en tiempo extra dedicado durante el semestre a ello, (por grupo) lo siguiente:

Maestro Investigador

1. Horas frente a grupo en Inglés III -----	48
2. Horas a evaluar la significatividad de la participación oral de los alumnos (audiocassette) -----	12
3. Porcentaje del total de horas frente a grupo que esto representa -----	25%

Maestro evaluador

1. Horas a evaluar el entorno de apoyo y la participación del maestro investigador en el aula -----	18
---	----

Esto implica, en horas, un extra de 30 horas al semestre (en negritas), el 62.5% del tiempo de un maestro que impartiera una sola clase de tres horas a la semana. Es perfectamente factible manejar esto desde el punto de vista administrativo.

En cuanto a recursos propiamente materiales, el equipo necesario (grabadora, retroproyector, televisión y videocasetera) se tiene en el campus. Por esto mismo, la factibilidad de poner en marcha el experimento, para el semestre agosto-diciembre de 1992, es muy alta. Más aún, con la implementación del esquema curricular que transformará a la preparatoria en bilingüe, los cursos de inglés que se ofrecían tres veces a la semana se ofrecerán cinco a partir de agosto del presente año. Esto reduce sensiblemente el porcentaje de horas, del total frente a grupo por materia, dedicadas a la evaluación post-clase por parte de ambos profesores.

CAPITULO 4

ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

En este capítulo, se presentan y evalúan los resultados de las tres etapas metodológicas planteadas con anterioridad. Se podrá ver que las dos etapas no experimentales previas a la realización del experimento mismo, arrojaron datos muy importantes para ir centrando y definiendo el proceso de diseño del experimento. Es decir, si bien metodológicamente hablando los resultados de las tres etapas de la investigación se encuentran agrupados en este capítulo, operativamente se tuvieron que analizar los resultados de las dos primeras etapas no experimentales para poder definir los lineamientos prácticos de la experimentación.

4.1. INVESTIGACION PRELIMINAR NO EXPERIMENTAL

Los resultados arrojados por la encuesta-cuestionario y la observación de clase se tratarán por separado, pues ambos presentan aspectos complementarios importantes.

4.1.1 ENCUESTA-CUESTIONARIO (MAESTROS)

Los datos arrojados por el cuestionario (Anexo Q) se organizaron de dos maneras diferentes, con objeto de poder analizar comparativamente para cada maestro secciones de la encuesta completas, temas específicos y preguntas concretas:

- a. Asignando los valores del cuestionario de acuerdo a las variables que se tomaron en cuenta para la construcción de éste.
- b. Asignando valores a las secciones mismas del cuestionario.

Ambos grupos de valores son diferentes, pero se correlacionan perfectamente. No es casual que las respuestas que resultaron positivas (en cuanto a la utilización de material de apoyo relevante, cultural y didácticamente hablando, en cuanto a la participación de los alumnos y en cuanto al entorno metodológico) se hayan dado en el maestro que más experiencia tiene y que, asimismo, tiene la mejor evaluación global y el índice de aprovechamiento de grupo más alto del departamento de inglés.

La combinación de varios factores contribuye a esto. Es decir, si el nivel académico de los profesores es el mismo (maestría), su experiencia no es la misma. ¿Se puede concluir que la experiencia del docente es determinante en cuanto a la sensibilización hacia los alumnos y en cuanto al reconocimiento de la importancia de tomarlos en cuenta para la utilización de material didáctico en clase? Es posible, pero no necesariamente (Anexo I, inciso b.)

Por otro lado, existe una correlación entre la utilización de material de apoyo relevante en sus dos aspectos (cultural y didáctico), la cantidad de participación de los alumnos en clase y su nivel de atención. En el caso de los maestros que no utilizan material de apoyo cultural, pero sí didácticamente relevante, y que además no utilizan metodología participativa ni fomenten de manera relevante un entorno de apoyo, el nivel de participación de los alumnos y el tiempo de captación de su atención es bajo. Quizá esto sea un factor determinante en el bajo rendimiento académico de sus grupos, pero esa es otra hipótesis que

habrá que proponer más adelante.

Es importante notar que la selección y uso de MACR no es suficiente para poder lograr un aprendizaje significativo por parte de los alumnos (Anexo I, inciso a.). La metodología de presentación de ese material, el enfoque seleccionado para guiar la clase, las actitudes del profesor, en fin, el entorno de apoyo es un factor fundamental para asegurar que la participación de los alumnos resulte provechosa y benéfica para su aprendizaje. Se comprueba que resultó un acierto la introducción del factor entorno de apoyo en el planteamiento de la hipótesis.

Por otro lado, existe también una marcada correlación entre el uso de MACR, la espontaneidad de las preguntas de los alumnos, su relevancia al tema y el objetivo de profundización de las mismas, más que de clarificación, lo cuál viene a reforzar el concepto de la “calidad” (bajo su modalidad de participatividad como fué definida) como consecuencia de la “cantidad”.

Hay una estrecha relación entre la utilización de MACR dentro de un entorno de apoyo y la participación de los alumnos en clase, Sin embargo, se puede ver que la razón entre las cifras de material de apoyo del maestro con más alto puntaje y del maestro con más bajo puntaje es de 7.5, mientras que la razón entre los valores de participación de los mismos maestros es de 1.5. Asimismo, la razón de los valores del entorno metodológico entre esos mismos maestros es de 2. Esto indica que si bien la relación entre MACR y nivel de participación es positiva, no es directamente proporcional en sentido estricto, pues existen otros factores o variables intervinientes que sería muy amplio (y ocioso) mencionar. Es decir, lo que este cuestionario arrojó, entre otros datos, es que la selección y uso de MACR no es el único método

para elevar la participación de los alumnos en clase. Se tratará de demostrar, en cambio, que es uno de los métodos más eficaces y efectivos para elevar la cantidad de POS.

Si se trabaja sobre el entorno de apoyo, la participación logrará mejorar, pues el material de apoyo es un factor determinante del entorno. *Lo que se propone en este trabajo es manipular únicamente el material de apoyo, imprimirle relevancia cultural y medir su efecto sobre la participación oral, ver cómo la afecta y si la logra transformar en significativa, considerando el entorno de apoyo como interviniente. El MACR influye positivamente sobre el nivel de participación, y se vuelve aún más eficaz dentro de un entorno de apoyo.*

Los datos numéricos se graficaron para mayor claridad por variables, por secciones del cuestionario y por maestros participantes (Anexo Q, Figuras 15, 16 y 17).

4.1.2. OBSERVACION DE CLASE

Para la observación de clase se operacionalizarán distintas variables por intervalos. A mayor puntaje, mayor frecuencia de utilización de material de apoyo, mayor cantidad de participación de los alumnos y mas eficaz entorno de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante ver que las conclusiones obtenidas de los cuestionarios de alguna manera se corroboran con las observaciones (Anexo R). A pesar de que la variable interviniente 'entorno de apoyo' no fué modificada

intencionalmente, sufrió una transformación sensible al ser sometida al influjo del material de apoyo culturalmente relevante. Es decir, la selección y uso de MACR tiene efectos positivos sobre la metodología de presentación de la clase. Por lo tanto, influye sobre la variable dependiente (POS) y sobre la interviniente (interacción de variables).

Según los criterios para fijar la relevancia cultural grupal del material de apoyo ya definidos con anterioridad, dicha relevancia para la clase observada A fue baja, y para la clase observada B resultó superior, alcanzando el criterio de media (ver criterios clasificatorios citados abajo). Se puede alcanzar una relevancia cultural grupal alta si se encuesta a los alumnos para determinar sus necesidades, intereses y aspiraciones.

Para esta observación, esto se hizo, como se mencionó, de manera informal en entrevistas con alumnos y, además, de manera empírica, conociendo el perfil del adolescente de 16 años, por lo que se logró un aumento considerable en las cifras, a pesar de que el observador determinó el MACR de manera poco sistemática y científica, aunque con el criterio adecuado y la profundidad suficiente que esta etapa de la investigación requería.

a. RELEVANCIA CULTURAL GRUPAL ALTA.....POS de entre el 70% y el 85% del grupo

b. RELEVANCIA CULTURAL GRUPAL MEDIA.....POS de entre el 50% y el 69% del grupo

c. RELEVANCIA CULTURAL GRUPAL BAJA.....POS de entre el 30% y el 49% del grupo

Hay que tomar en cuenta que el grado de involucramiento no se tomó en cuenta para determinar la relevancia, pues como se mencionó con anterioridad, la relación es a la inversa. Es decir, el grado de involucramiento está en función de la relevancia cultural y no a la inversa, pues puede existir involucramiento no participativo y participación no significativa. Dicho de otro modo, el hecho de que el alumno no participe, no le resta relevancia al material de apoyo. La relevancia no implica necesariamente participación, pero la participación oralmente significativa sí implica necesariamente relevancia cultural en el material de apoyo.

Es importante, como ya se mencionó, el entorno de apoyo, bajo el cuál el maestro elicitó respuestas, preguntas y aportaciones de una manera natural y sin tensiones. Sin embargo, se observó solamente el impacto que por sí mismo tiene el MACR sobre la POS de los alumnos en clase, sabiendo que en un bajo un entorno de apoyo que no manejara MACR la participación oral significativa de los alumnos seguramente se elevaría. Eso implicaría un planteamiento del problema inicial y de una hipótesis radicalmente diferente del planteado en este escrito.

Se vió, además, que el entorno se modificó por el uso de MACR. Es decir, la selección y uso de material de apoyo culturalmente relevante estimula el entorno de apoyo y produce un aumento en la cantidad de participación oral significativa de los alumnos en clase (Anexo I, inciso e). Así, esta etapa metodológica confirma el correcto planteamiento de la hipótesis, en cuanto a su direccionalidad, al aportar información nueva sobre sus variables principales y arroja luz sobre su posible verificación bajo un entorno experimental.

Al ver la tabla de tipo de intervenciones de los alumnos (Anexo R sección G), saltan a la vista varios aspectos. Si se considera la profundización y la relevancia como indicadores de la calidad de participación de los alumnos (significatividad), se dió un aumento favorable en la misma después del uso informal del **MACR**. Así que aumentó la cantidad y la calidad de participación en clase con el uso de MACR.

El grueso de la intervención en la clase observada B fue de profundización, espontánea y relevante, mientras que en la clase observada A, las preguntas se caracterizaron por no ser espontáneas, sino elicítadas, aunque sí fueron relevantes (en menor porcentaje que en B) y de profundización al 50%. Quiere decir que el uso en clase de MACR, en un primer nivel no experimental, sino de diagnóstico, eleva la cantidad de POS en clase.

Es importante reiterar que los alumnos en ambas clases se sentaron en el mismo sitio. Así, se pudo observar que hubo, alumnos que participaron en la clase A (tres alumnos) que no participaron en la clase B, pero hubo nueve alumnos que participaron en la clase B que no habían participado en la clase A. Las hipótesis alternas planteadas en el capítulo 4 toman en cuenta estos y otros interesantes resultados. También es importante mencionar que se manejaron variables operacionalizadas por intervalos, con valores asignados previamente.

4.2. INVESTIGACION IDENTIFICATORIA DE NECESIDADES

Los resultados arrojados por la aplicación del cuestionario de identificación de intereses y necesidades (Anexo S) permitió la

jerarquización de los temas seleccionados por los alumnos en ambos grupos (A y B) y determinar la relevancia cultural grupal de dichos temas en porcentajes para poder, en base a esto, seleccionar el material de apoyo a utilizar en clase. Además, permitió identificar los subtemas más relevantes de cada tema seleccionado y determinar la forma de presentación del material de apoyo en clase.

Esta información resultó útil al secuenciar la presentación de los temas y sus formas de presentación, pues la combinación de relevancia cultural, tratamiento bajo entorno de apoyo o en ausencia de él y técnica de presentación pudo darse gracias a los resultados obtenidos.

Se puede observar que los intereses de los dos grupos son diferentes. Se pueden sacar conclusiones interesantes sobre la psicología de cada grupo específico, pero esto rebasa los alcances de este trabajo. Hay que notar, sin embargo, que el impacto del tema de las drogas se hizo patente en ambos grupos, ocupando el segundo lugar en importancia. Sin embargo, se debe ver en estos resultados únicamente su utilidad práctica. Permiten otorgarle relevancia cultural al material de apoyo seleccionado para su presentación a los alumnos.

Los resultados se presentan, para el grupo A y el grupo B, de acuerdo a

1. Total de puntos asignados al tema y lugar que ocupa en cuanto a su relevancia cultural grupal. El mayor número de puntos (un punto por alumno) implica una relevancia cultural grupal mayor.
2. Porcentaje de relevancia cultural grupal y los porcentajes de preferencias en el modo de tratar los temas.

4.3. INVESTIGACION VALIDATORIA EXPERIMENTAL

Para el método cuasi-experimental, el análisis estadístico complejo es un requisito indispensable, pues el rigor en esta metodología es una cualidad sobreenfatizada por el afán generalizador de los objetivos del experimento. Sin embargo, no siendo uno de los fines de este experimento el generalizar los resultados indiscriminadamente, es suficiente la realización de procedimientos de análisis simples para probar, más que la significación estadística del experimento, su significación práctica.

Por esto mismo, los resultados se presentan del modo gráfico más conveniente a dichos fines de significación práctica. No se debe olvidar que, para las nuevas tendencias investigadoras del profesor en clase, se requiere simplemente un entrenamiento limitado en estadística. Experimentos que requieran de un análisis estadístico riguroso y metódico no serán de mucha utilidad práctica en el desarrollo de nuevas técnicas didácticas para aplicación inmediata al salón de clases.

Con esto no se quiere decir de ninguna manera que el análisis y presentación sencilla de los datos recopilados (para su comparación efectiva y rápida) implique un proceso de investigación poco serio y superficial. Más bien implica lo contrario. El rigor y la complejidad metodológica se debe presentar durante todo el desarrollo de la investigación, y no aparecer al final de un escrito como disfraz esotérico, pantalla de una aparente 'seriedad.' El rigor no le da la forma, sino el fondo. Por lo regular, la complejidad estadística creciente en algunos experimentos educativos está en relación directa con sus afanes generalizadores. No es el caso del este escrito.

Los escenarios de manipulación de la variable independiente y de la interviniente fueron sugeridos en el capítulo anterior. Este experimento, de corte clásico, pudo suministrar pruebas sólidas del efecto causal de la variable independiente en los sujetos y el contexto estudiado, fundamentalmente gracias a una cuidadosa secuenciación metodológica que permitió, previa selección de métodos y técnicas de investigación, el diseño efectivo de los procedimientos y los instrumentos de recolección de datos pertinentes, sustanciales y relevantes al proceso de verificación.

El formato para la recolección de datos permitió la captura, de manera sencilla, de datos producto de doce observaciones de clase por grupo (con los lineamientos planteados en el capítulo anterior). Dichas observaciones se agruparon en los tres escenarios siguientes, planeados de antemano en la Tabla 4 :

1. Escenario T-EA (libro de texto bajo un entorno de apoyo) = 4 sesiones.
2. Escenario M-NA (MACR bajo un entorno de no apoyo) ===== 4 sesiones.
3. Escenario M-EA (MACR bajo un entorno de apoyo) ===== 4 sesiones.

12 sesiones x grupo

La información recopilada de dichos escenarios se muestra en el Anexo T. La forma que aparece registrada en cada instrumento de observación en dicho anexo, se obtuvo en base a la media de las cuatro sesiones correspondientes a cada uno de los escenarios. De este modo, la información presentada constituye un resumen de cuatro sesiones por escenario por grupo. De ambos grupos (A y B) se tienen, entonces, tres

registros de observación equivalentes a doce sesiones de clase. Las tablas muestran la información de manera gráfica en base a barras horizontales de escala controlada, después de los registros de observación, como sigue

Figura 19. Grupo A, gráficas por secciones del instrumento de observación en sus tres escenarios distintos. Las tres primeras secciones mostradas en la tabla (A, D y E) conforman el entorno de apoyo.

Figura 20. Grupo A, gráficas de la sección G del instrumento de observación. Muestra, además de la cantidad de intervenciones de los alumnos, el porcentaje de significatividad, por criterios definitorios y global, de la participación oral por escenarios.

Figura 21. Grupo B, misma información que la Tabla 9.

Figura 22. Grupo B, misma información que la Tabla 10.

Figura 23. Grupos A y B, comparativo global que muestra la relación gráfica entre las variables de la hipótesis con datos reales. La relación entre MACR, 'entorno de apoyo', 'cantidad de participación oral y su 'significatividad', adquiere su verdadera significación en esta tabla.

Diversos aspectos se hacen evidentes en el análisis de estas tablas. Se comentarán a manera de listado, el cuál no implica una determinada jerarquización ni un criterio de importancia. La secuencia de señalamientos y su discurso interno a fin de cuentas serán suficientes para la validación de la hipótesis.

1. Para el escenario T-EA, el entorno de apoyo no está ausente. Esto está marcado por una participación cuantiosa del alumnos en clase. Sin embargo, la significatividad de dicha participación deja mucho que desear. Hay que recordar que la significatividad en este ejercicio es un parámetro para medir el pensamiento en inglés del alumno a través de su grado de involucramiento en la lengua. Esto significa que si bien el alumno participa de manera oral ampliamente en el escenario descrito, dicha participación es poco relevante, de poca profundización en el tema y espontánea en un grado mínimo, pues casi toda se produce a consecuencia de presiones del maestro (Figura 22).

2. La poca significatividad de la participación oral del alumno en este escenario se debe, fundamentalmente, a la escasa relevancia cultural del material (en este caso, libro de texto). La poca representatividad y la artificialidad de la presentación de los ejercicios del libro de texto (*Spectrum*), a pesar de su enfoque comunicativo, ocasionan el ejercicio oral sin involucramiento por parte de los alumnos, ese hacer sin convencimiento interno. En pocas palabras, la existencia de un entorno de apoyo no es suficiente para generar una participación oral significativa de los alumnos en clase.

3. En el escenario M-NA, se puede observar que la participación oral significativa por parte de los alumnos se eleva sensiblemente con respecto al escenario anterior. No sólo eso, sino que la participación oral no significativa también disminuye, a pesar de que el número de intervenciones de los alumnos disminuye notablemente. Es decir, la significatividad oral de la participación está dada, en ausencia de un

entorno de apoyo, únicamente por el material de apoyo culturalmente relevante. La ausencia de entorno de apoyo se hace patente en la poca intervención de los alumnos, por ser un entorno basado o centrado en la persona del maestro, con poca o nula consideración por los alumnos. Sin embargo, el material de apoyo culturalmente relevante, a pesar de esa poca participación, hace notar su influencia en la “calidad” de la misma. Aquí es caso es el opuesto al anterior.

4. El escenario M-EA presenta una dinámica distinta. Aquí se hace patente la fuerza del material de apoyo culturalmente relevante con el elemento potenciador del entorno de apoyo. Se produce un aumento considerable en la participación medida en número de intervenciones y un aumento en la significatividad de dichas intervenciones. Hay que notar que el aumento en el número de las intervenciones no es tan grande entre este escenario y el primero como entre el segundo y el primero. Pero sí hay un aumento notorio entre este tercer escenario y el segundo en cuanto a cantidad de intervenciones. El factor responsable de esto es el entorno de apoyo, una clase centrada en el alumno y no en el maestro.

5. Esto lleva a consultar la Figura 22. Aquí vemos una significativa correlación entre cuatro factores:

- a. el entorno de apoyo y la cantidad de intervenciones de los alumnos.
- b. el material de apoyo culturalmente relevante y la significatividad de la participación oral de los alumnos.

Podemos concluir que si se desea elevar la cantidad de participación oral de los alumnos en clase, basta con modificar el entorno de apoyo. Pero si lo que se desea es elevar la participación oral significativa de los

alumnos, hay que modificar el material presentado a ellos. Más aún, si se desea elevar la cantidad de intervenciones orales de los alumnos en clase y al mismo tiempo la significatividad de esas intervenciones, se debe presentar material de apoyo culturalmente relevante bajo un entorno de apoyo.

6. Las observaciones anteriores son válidas sin grandes cambios para los dos grupos observados. Es importante marcar que se cree que un factor determinante que disminuyó un tanto en el grupo B los efectos obtenidos en el grupo A fue el horario del primero. El número de alumnos en el grupo B (24, contra 20 del grupo A) no se considera determinante, aunque cuatro alumnos más a esa hora puede significar mucho.

7. El proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula es muy complejo. Existen incontables factores que influyen en su desempeño. En este trabajo se aislaron, de manera artificial aunque con rigor metodológico, tres variables de un alto número de ellas. Se sabe que otras muchas se dejaron fuera. Un estudio etnográfico hubiera puesto de manifiesto una extensa red de interrelaciones que hubieran requerido mucha mayor sofisticación para su tratamiento analítico. Sin embargo, es un hecho que, durante el semestre agosto-diciembre de 1992, la participación oral significativa de los alumnos en clase de Inglés III de la preparatoria del ITESM campus Irapuato aumentó considerablemente gracias al uso de material de apoyo culturalmente relevante bajo un entorno de apoyo.

Es importante mencionar algunos puntos de consideración derivados de la interpretación de resultados y que conviene tomar en cuenta para sucesivos trabajos:

1. La participación de los alumnos en clase es mayor bajo un entorno de apoyo apropiado que en ausencia de él, aún sin la utilización de MACR. Sin embargo, la utilización de MACR sin entorno de apoyo igualmente eleva la cantidad y la calidad de participación de los alumnos. El máximo resultado se obtiene con la combinación de ambos factores, simultáneamente.

2. El grado de involucramiento de un alumno en clase, medido con base en su POS y en su nivel de atención, es mayor cuando se da la cualidad de relevancia cultural en el material de apoyo utilizado.

3. Las intervenciones de los alumnos sometidos a MACR son de mayor calidad que en ausencia de él, evaluada ésta en función de la espontaneidad, de la relevancia al tema y de la profundización al tema tratado.

CAPITULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El propósito de este capítulo es el de redondear algunos conceptos de la presente investigación y de mencionar sugerencias para investigaciones futuras.

5.1. CONCLUSIONES

Este es un trabajo de investigación en el que se registraron actos o conductas de participación de los alumnos y el maestro. Las intenciones y motivos detrás de esas conductas observables existen, y es fundamental que el maestro-investigador las explore. Las conductas y los actos de significación implican enfoques y caminos metodológicos diferentes, quizá hasta opuestos, para su aprehensión.

El trabajo aquí emprendido fue modesto en sus alcances teóricos, pero importante en sus repercusiones prácticas. Es probable que el paradigma empleado para su desmenuzamiento pueda ser tachado de positivista. En nuestros días, y para el estado actual de la investigación y la generación de conocimiento, esto implica ser calificado como prehistórico. Es signo común de nuestro pensar ridiculizar un modo de pensamiento superado. Sin embargo, la física de Einstein o de Hawking no invalidan a la física de Newton. Simplemente le imprimen un nuevo giro y la ubican de forma diferente en su esquema global de pensamiento.

De la misma manera como la física de Newton no puede explicar la curvatura del universo, la metodología positivista no puede dar cuenta de lo intrincado del proceso áulico. Pero eso no implica que debamos o podamos negar ambas. La realidad es sumamente compleja, más de lo que se pueda imaginar. Esto implica, entre otras cosas, que la metodología seguida en este trabajo responde a una hipótesis determinada, que a su vez surgió de un problema identificado. Es decir, si se habría seguido una metodología diferente, si se hubiera partido de objetivos diferentes.

5.2. RECOMENDACIONES

El considerar importante que el alumno tenga una producción oral importante, significativa y participativa es un rasgo del campus Irapuato y del Sistema ITESM. La vía para obtenerla explorada en este trabajo fue a través de tomar en cuenta al alumno como persona, centrando la selección de material y el proceso para presentarlo en su persona, en sus intereses y necesidades. El involucramiento consciente del alumno por parte del profesor-investigador es decisivo, pues el peso del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés recae ya no de manera abrumadora sobre el maestro, sino que se comparte por igual entre el binomio maestro-alumno. Se cree firmemente que esto constituye un proceso más enriquecedor y de alto grado formativo, ya que permite alcanzar los objetivos didácticos de una manera más integral, más eficaz y más satisfactoria.

En fin, las recomendaciones van encaminadas en el sentido de que si bien la hipótesis planteada fue verificada para un escenario específico muy delimitado, vale la pena explorarla y trabajar con ella. Hay que ajustarla, modificarla y pulirla.

Al mismo tiempo existen otras hipótesis que ameritan estudio y sobre las cuáles el presente trabajo puede contribuir a arrojar luz. Dichas hipótesis se han derivado

1. del proceso mismo de transformación del problema inicial en hipótesis principal.
2. del marco teórico y conceptual.
3. de la operacionalización de las variables de dicha hipótesis principal.
4. de la empiria y observación informal de clase.

A continuación se enumeran algunas de ellas como guía de futuros trabajos de investigación-acción en el aula al marcar áreas de interés relacionadas con el presente trabajo:

- a. Existe una relación positiva en cuanto a la utilización en clase de MACR y el índice de aprovechamiento del grupo.
- b. Existe una relación positiva entre la POS de los alumnos en clase y la evaluación del profesor por parte de dichos alumnos.
- c. Existe una relación positiva en cuanto a la utilización en clase de MACR y el grado académico de los profesores.
- d. Existe una relación positiva entre un nivel de atención alto de los alumnos y la utilización de MACR en clase.
- e. Existe una relación positiva entre la no utilización de MACR en clase y el bajo nivel de participación de los alumnos.

- f. La no utilización de MACR en clase influye de manera directa sobre un bajo tiempo de captación de la atención de los alumnos por parte del profesor.
- g. Existe una correlación entre el aumento en la cantidad de POS de los alumnos en clase y el aumento de la calidad lingüística de dicha participación.
- h. Existe una relación positiva entre el aumento de la calidad lingüística de la participación de los alumnos en clase y la utilización de MACR.

Estas hipótesis no se plantean en el vacío. Derivadas de un proceso de investigación, cada una de ellas imprime un giro diferente a las mismas variables consideradas, al tiempo que introduce otras nuevas y las relaciona de manera diversa. Rojas Soriano menciona que es importante

la formulación de hipótesis para estudios ulteriores que tengan base en la investigación realizada. Ninguna investigación puede ser una isla perdida en la inmensidad. Es menester relacionarla con teorías y probablemente hipótesis ya comprobadas y al mismo tiempo dejar el camino abierto para estudios ulteriores (161).

Para la investigación ulterior sobre la aplicación de la hipótesis rectora (la selección y uso de MACR bajo un entorno de apoyo favorece el aumento de la cantidad de POS de los alumnos de tercer semestre de inglés de la preparatoria del ITESM campus Irapuato) a los diferentes niveles de inglés de la preparatoria, se recomienda la utilización del esquema metodológico seguido en este trabajo para cada uno de los cursos, máxime ahora que se accede a un esquema bilingüe, evidentemente ajustando y modificando los lineamientos que el caso amerite.

La validez externa fue de gran consideración para este estudio (Capítulo 3), pues no se diseñó el experimento ni se utilizó un método que permitiera una generalización de los resultados, por varios motivos. En este caso particular, la generalización vertical es muy difícil de hacer hacia los niveles inferiores del inglés, pues la carencia normal de vocabulario y estructuras gramaticales que los alumnos de primer y segundo semestre de preparatoria no permite una significativa participación oral de los mismos (en cuanto a calidad estructural de la lengua se refiere) aún utilizando material culturalmente relevante para ellos. Es decir, se requiere de un mínimo de características en el hablante para poder aplicar los lineamientos de este trabajo. No significa esto que el MACR no se deba utilizar para niveles más bajos, sino únicamente que no puede hacerse ni bajo las mismas condiciones ni con los mismos propósitos que para los alumnos de tercer semestre.

Si aún así se desea aplicar el MACR con los mismos propósitos, se tendría que redefinir los parámetros que determinan y especifican el concepto de POS (calidad), aún cuando la cantidad de la participación oral fuera la adecuada al nivel de inglés del alumno. En resumen, el número de veces que el alumno principiante hable en clase al ser expuesto a MACR puede verse afectado por su nivel de conocimientos sobre la lengua, aunque la calidad de acuerdo a su nivel sea la adecuada.

Dicho de otro modo, el uso de MACR es útil cuando se trata de practicar un idioma del cual ya se poseen las bases estructurales mínimas, pero no resulta muy útil cuando se trata de enseñar al alumno dichas bases. El alumno hace un esfuerzo por participar si se le expone a un material relevante, pero no es suficiente en niveles inferiores para poder hablar de POS tal y como se ha definido en este trabajo .

La generalización vertical hacia arriba (niveles superiores al tercer semestre) sí puede ser factible, pues el alto nivel del alumno en las estructuras del idioma y la considerable extensión de vocabulario potenciarían los resultados del experimento. Sin embargo, quizá lo que interese para otros semestres más elevados sea la relación entre MACR y otras variables dependientes. Es decir, el MACR puede ser utilizado para desarrollar otras habilidades que no sea la POS. A esos niveles, quizá esta última no fuera tan importante.

Si hacia abajo se puede introducir la variable 'inhibición' de la POS por deficiencia de estructuras lingüísticas, hacia arriba se puede hablar de 'exhibición' de POS por suficiencia de las mismas. Lo importante es que en ambos casos queda desvirtuada la variable POS como variable dependiente. Las modificaciones de forma (en el mejor de los casos) o de fondo (en el peor), la invalidan como tal. La generalización horizontal (es decir, para el nivel III de Inglés) es más factible de poder cumplirse y se recomienda como trabajo de investigación posterior.

Una avenida más a seguir sería comprobar si la selección y uso de MACR puede ofrecer los mismos resultados para otras habilidades de la lengua (percepción oral, lectura y escritura), aunque se sabe que la separación de ellas es un tanto artificial y artificiosa.

Conviene recordar que las recomendaciones anteriores no tratan de generalizar al universo, sino de inferir resultados a la población. Generalizar a otras escuelas, a otras lenguas o inclusive a otras materias puede resultar interesante pero muy ambicioso.

A medida que el cuestionario de identificación de necesidades de los alumnos se vaya aplicando semestre a semestre, se irá acumulando evidencia sobre un perfil del alumno de III semestre del ITESM campus

Irapuato. Esta información puede resultar muy valiosa para el desarrollo de muchos proyectos futuros de investigación, cuidando de no estandarizar intereses y necesidades.

De las investigaciones educativas que se emprendan, es importante para el Sistema ITESM que de ellas se deriven técnicas pedagógicas válidas para casos concretos. Después de todo, ese es el objetivo de la investigación educativa. Cualquier otro no tiene los pies lo suficientemente plantados en el suelo firme.

ANEXOS

6.1, ANEXO A

ENTREVISTA-PANEL A PROFESORES

Cuestionario de la Entrevista-Panel a los Docentes

1. ¿Cuál consideras el principal problema en la enseñanza del inglés como segunda lengua?
2. ¿Cuáles consideras problemas secundarios?
3. ¿Crees que estos problemas tienen conexión o alguna causa común?
4. ¿Cuál consideras que es la causa principal de la respuesta a la pregunta no. 1?
5. ¿Crees que los problemas son los mismos en todos los niveles de inglés y en todos los grupos?
6. ¿Qué responsabilidad tienes en la existencia de estos problemas?

7. ¿Tienes problemas con los resultados de tus evaluaciones?
8. ¿Tienes problemas con el índice de aprovechamiento?
9. ¿Tienes problemas de disciplina en clase?
10. ¿Cuál es el parámetro más bajo en tus evaluaciones?
(exigencia)(motivación)(enseñanza)
11. ¿Preparas tus clases con tiempo y profundidad?
12. ¿Alientas a tus alumnos a que asistan a asesorías?
13. ¿La carga de tareas que asignas es adecuada en dificultad y extensión a lo visto en clase?
14. ¿Tus exámenes miden el conocimiento real del alumno?
15. ¿Evalúas de manera justa?

- * ¿A qué atribuyes el alto índice de reprobados en el área de la enseñanza del inglés como segunda lengua en el ciclo de preparatoria?

6.2. ANEXO B

ENCUESTA DIRECTA A ALUMNOS

Cuestionario-Encuesta a los Alumnos

1. ¿Qué opinas de las materias del ciclo de inglés?
 2. ¿Crees que el inglés te sea útil en algún sentido?
 3. ¿Qué opinión tienes de tus maestros del área de inglés?
 4. ¿Crees que tus maestros son competentes? ¿Crees que saben lo que enseñan?
 5. ¿Si les pudieras pedir que cambiaran una sola cosa, ¿qué les pedirías?
 6. ¿A qué atribuyes el que repruebes esta materia o el que obtengas bajas calificaciones en ella? Responde sólo si la pregunta se aplica a tu caso.
 7. ¿Consideras que la metodología de enseñanza y el texto usado son los adecuados?
 8. La carga de trabajo en casa, ¿es razonable? ¿es demasiada?
 9. ¿Cómo consideras tu participación en clase? (nula)(escasa)(frecuente)
 10. ¿Los exámenes son justos y evalúan lo enseñado?
 11. ¿Consideras que realmente estás aprendiendo inglés?
 12. ¿Tienes problemas en inglés?
 13. ¿Consideras que llegas preparado a la clase?
 14. ¿Realizas tus tareas con oportunidad y a conciencia?
 15. ¿Consideras que estudias lo suficiente?
 16. Si necesitas asesorías, ¿asistes a ellas?
 17. ¿Crees que puedes dar más para mejorar?
- * ¿A qué atribuyes el alto índice de reprobados en el área de la enseñanza del inglés como segunda lengua en el ciclo de preparatoria?

6.3. ANEXO C

RESULTADOS ENTREVISTA-PANEL A PROFESORES

Resultado de la Entrevista-Panel a los Docentes

1. Falta de motivación del estudiante.
2. Artificialidad de las situaciones que se manejan en clase.
3. Carencia de práctica y contacto con el idioma fuera de clase.
4. Carencia de lógica en la estructura propia del idioma inglés.
5. Interferencia de la lengua materna en el idioma inglés.
6. Falta de probabilidades de ejercitar de manera constante los conceptos vistos en clase.
7. Bajo índice de aprovechamiento de grupo.
8. Problemas de disciplina en clase, si bien no representativos.
9. Buenos resultados en las evaluaciones de los docentes (entre 1.5 y 2.0), siendo el concepto motivación el peor evaluado por parte de los alumnos.
10. Falta de tiempo y profundidad para la preparación de clases. No se da retroalimentación constante al alumno.
11. Falta de asistencia de los alumnos que lo requieren a asesorías.
12. Escasa práctica en clase del material estudiado.
13. Dosificación adecuada de las tareas.
14. Exámenes adecuados al nivel del grupo y al material visto en clase.
15. Excesivo rigor en la corrección de los exámenes. Falta afinar la distinción entre los niveles de errores.
16. No realización de las tareas asignadas o las mismas se copian. Si hay seguimiento del trabajo asignado para la casa.

* El alto índice de reprobados se atribuye fundamentalmente al maestro.

6.4. ANEXO D

RESULTADOS ENTREVISTA DIRECTA A ALUMNOS

Resultado de la Encuesta a los Alumnos

Problemas

- A.** (100%) No asistencia a asesorías.
- B.** (85%) Falta de participación en clase.
- C.** (85%) Falta de estudio en casa.
- D.** (82%) Falta de bases de los alumnos provenientes de secundarias no afiliadas al Sistema ITESM.
- E.** (80%) Exámenes justos pero extensos.
- F.** (75%) Falta de estudio.
- G.** (75%) Bajo concepto de los maestros en cuanto a capacidad para motivar al alumno.
- H.** (68%) No ejecución de tareas asignadas o copia de las mismas.
- I.** (65%) Poca variedad en la manera de presentar el material en clase y textos poco interesantes.
- J.** (55%) Poca utilidad práctica en el uso del inglés. Predisposición negativa hacia la materia.

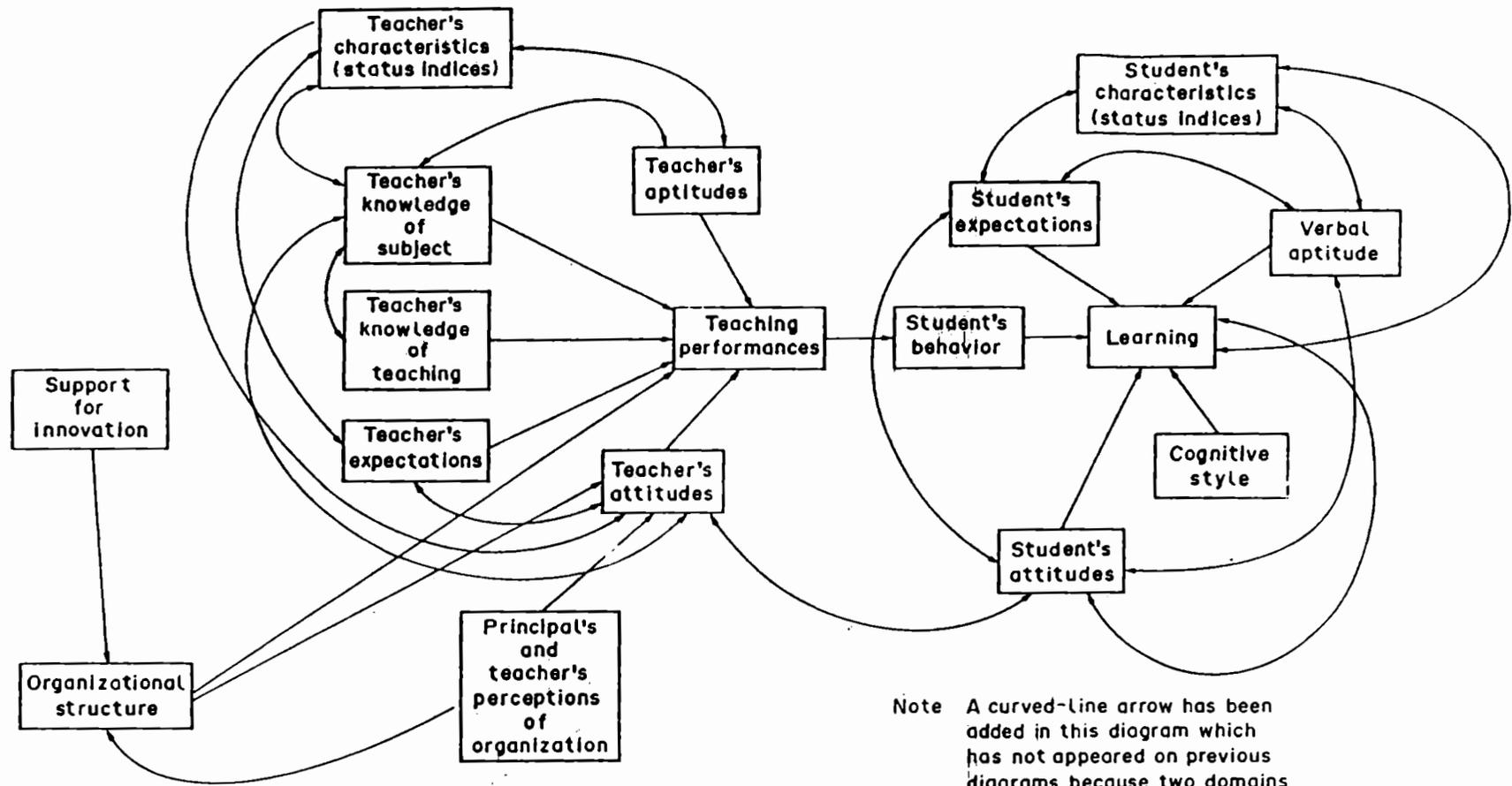
Aciertos

- K.** (98%) La cantidad y extensión de las tareas asignadas es razonable.
- L.** (95%) Los textos seleccionados son adecuados al nivel del curso.
- M.** (90%) Alto concepto de los maestros en cuanto a nivel de preparación académica y conocimiento de la materia.

* El alto índice de reprobados se atribuye fundamentalmente al alumno.

6.5. ANEXO E

MODELO MCDONALD-ELIAS



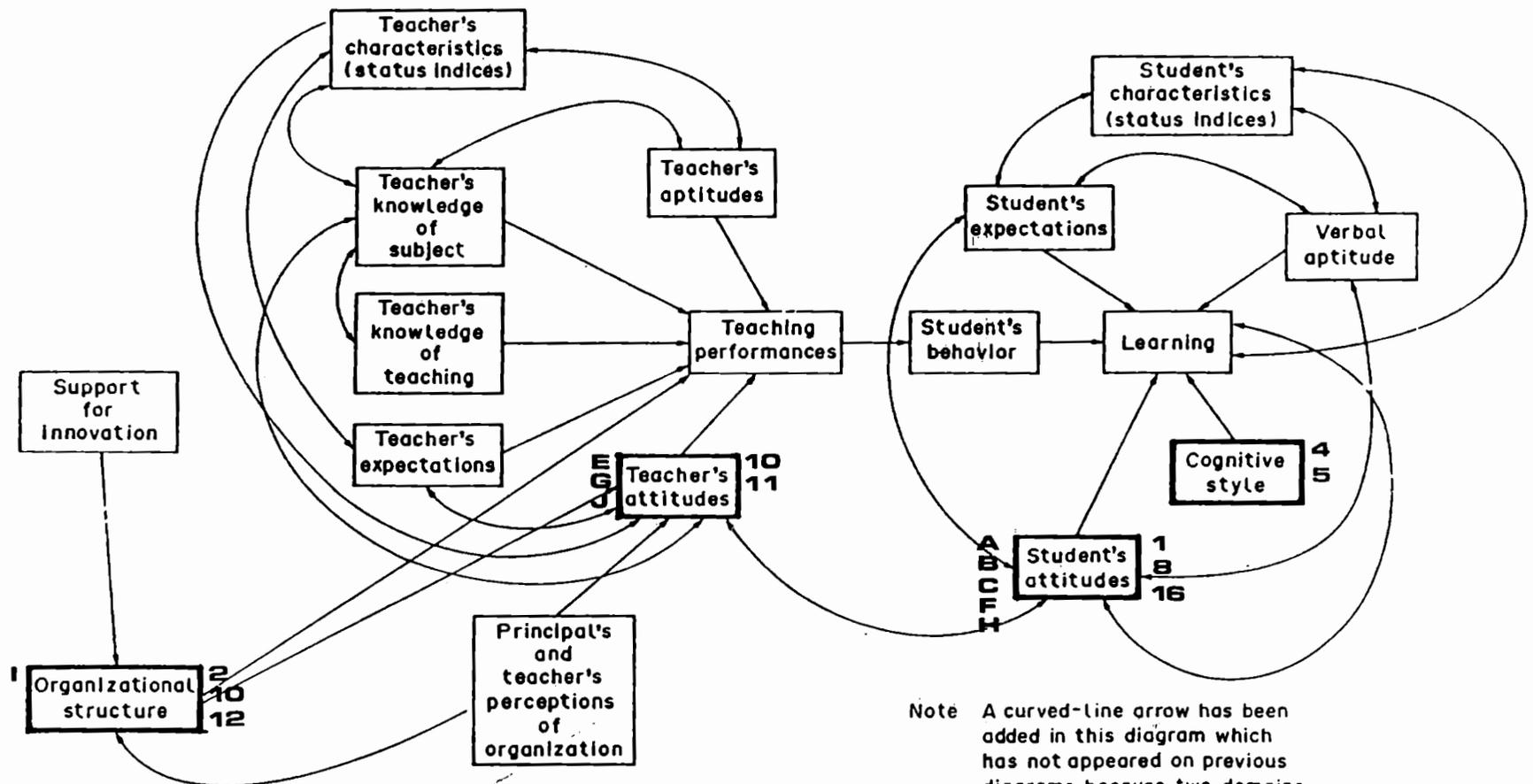
Note A curved-line arrow has been added in this diagram which has not appeared on previous diagrams because two domains appear together for the first time in this diagram. A curved-line arrow has been drawn between teacher's attitudes and student attitudes. Student behavior is represented for the first time in this diagram.

Figura 12

Modelo McDonald-Elias

6.6. ANEXO F

PROBLEMAS CLASIFICADOS



Note A curved-line arrow has been added in this diagram which has not appeared on previous diagrams because two domains appear together for the first time in this diagram. A curved-line arrow has been drawn between teacher's attitudes and student attitudes. Student behavior is represented for the first time in this diagram.

Figura 13

Problemas clasificados según modelo

McDonald-Elias

Tabla 5

Problemas Clasificados

CRITERIO	PROBLEMA	COMENTARIO
A. MAESTRO		
Estructura organizacional	2,10,12, I	El maestro debe trabajar con más tiempo y hacer que el alumno participe en clase. Debe presentar su metodología de manera innovadora.
Actitudes del maestro	10,11, E, G, J	El maestro debe dar retroalimentación constante al alumno y procurar interesarlo en la materia y estimularlo a aprender dentro y fuera de clase.
B. ALUMNOS		
Características del alumno	6, 7, D	No todos los estudiantes tienen las mismas características y el mismo ritmo de aprendizaje. Sus bases previas y antecedentes difieren considerablemente. En Irapuato, es difícil la práctica fuera de clase.
Actitudes del alumno	1, 8, 16, A, B, C, F, H	Las actitudes del alumno <u>pueden</u> estar motivadas por las del docente de manera importante y viceversa. El maestro debe dar el primer paso.
Problemas cognitivos	4, 5	Problemas propios de la lengua inglesa y difíciles de resolver. No son significativos.

6.7. ANEXO G

DETECCION DE NECESIDADES POR DISCREPANCIAS

Tabla 6

Detección de Necesidades

<u>Situación Observada</u>	<u>Situación Deseada</u>
1. Las clases no se preparan con suficiente tiempo y profundidad.	1. Preparar con tiempo y profundidad las clases.
2. No se da retroalimentación constante ni ni de calidad.	2. Proporcionar retroalimentación de calidad.
3. Práctica insuficiente en clase del material estudiado.	3. Practicar constantemente en clase el material estudiado.
4. Los alumnos que lo requieren no asisten a asesorías	4. Lograr que los alumnos que lo requieran asistan a asesorías.
5. Los exámenes son demasiado extensos.	5. Reducir la extensión de los exámenes.
6. <u>Poca variedad en el material y la manera de presentarlo en clase.</u>	6. <u>Variar el material y la manera de presentarlo en clase.</u>
7. <u>Baja capacidad de motivar de los maestros.</u>	7. <u>Elevar la capacidad de motivar de los maestros.</u>
8. <u>El alumno presenta bajo nivel de motivación.</u>	8. <u>Elevar el nivel de motivación de los alumnos.</u>
9. <u>Problemas de disciplina despreciables.</u>	9. <u>Eliminar problemas de disciplina.</u>
10. No se realizan en clase las tareas asignadas en clase.	10. Lograr que las tareas en clase se realicen al 100%.
11. <u>Participación en clase escasa y de baja calidad.</u>	11. <u>Lograr una participación elevada y de calidad.</u>
12. Falta de estudio en casa.	12. Lograr que el alumno estudie en casa.
13. El porcentaje de reprobados es del 40% y el promedio de calificaciones es de 7.	13. Elevar el promedio de calificaciones a 8.5 y disminuir el porcentaje de reprobados a 20%.

6.8. ANEXO H

NOTAS SOBRE CALIDAD

CONSIDERACIONES SOBRE CALIDAD

1. En el modelo de discrepancias, bajo el renglón de "situaciones observadas", las conductas marcadas como 3 y 7 hablan sobre falta de práctica en clase y escasa participación de los alumnos, al igual que de calidad deficiente. Es decir, el punto no. 7 habla de cantidad y de calidad de la participación. Felipe Martínez Rizo (58-59) nos ofrece algunas consideraciones con respecto al concepto "calidad".

CALIDAD = Relevancia x nivel

Define relevancia como "el grado en que unos objetivos educativos son adecuados para unos educandos en una sociedad dada" y nivel como "el grado en que se alcancen los objetivos educativos establecidos por el conjunto de los alumnos" (58). Precizando este concepto de calidad, el autor mismo se cuestiona sobre la posibilidad de obtener una apreciación cuantitativa de la misma. En un análisis superficial, parecería que existe una contradicción en el intento de "cuantificar lo cualitativo" (59), y se pregunta si es posible utilizar medidas de nivel ordinal, o incluso cardinal, en el caso de la calidad en la educación. Responde que (y esto es lo fundamental) esto depende de si se llega a construir o no medidas de uno u otro tipo. Menciona que

en el uso ordinario del lenguaje, se suele hablar de aspectos cualitativos refiriéndose a realidades que no se pueden medir actualmente a nivel cardinal, sino únicamente a nivel ordinal o ni siquiera a ese nivel. Pero de aquí no se desprende, en ninguna forma, que no sea posible desarrollar en el futuro medidas de un nivel más elevado para esas realidades

El proceso de constitución de una medida implica, naturalmente, la definición de unidades, su normalización y la elaboración de artefactos que permitan comparar una realidad dada con la unidad estándar de medida. Esto se hace . . . para tratar de medir, por ejemplo, la inteligencia, y las deficiencias de estos esfuerzos no debe impedirnos ver la posible validez de instrumentos de ese tipo para la evaluación del rendimiento efectivo de una persona en cuanto al logro de determinados fines educativos (59).

Si bien Rizo habla de la carencia de un instrumento de medición eficiente que permita evaluar la "calidad en la educación", el concepto de "calidad en la participación" igualmente carece de un constructo que permita la recopilación de datos precisos y útiles. Por lo mismo, el diseño de un instrumento de medición adecuado y confiable requiere esfuerzo en tiempo y recursos, además de que su confiabilidad, como sucede en las pruebas de medición de la inteligencia, sería muy discutible. No se desea implicar que no sea factible diseñarlo, pero no es el objetivo de este trabajo.

2. Por otro lado, si la calidad en la participación se interpreta relacionada con variables como

a. la relevancia de las preguntas del alumno y

b. la pertinencia con respecto al tema ,

pueden o no ser indicativas de un aprendizaje significativo por parte del alumno. Un alumno puede participar una sola vez durante la clase con "calidad" (entendida en términos de a y b). Sin embargo, si lo que se desea es elicitación y fomento de la participación reiterativa, continua y persistente del alumno con objeto de fijar patrones, conductas y funciones del lenguaje (inglés), el concepto relevante a observar y medir

es "cantidad", entendida ésta como el número de veces que el alumno interviene en clase. Esto no quiere decir que cualquier tipo de participación es deseable. Es evidente que el maestro, el guía del grupo, busca cierto grado de relevancia y pertinencia ("calidad") en las respuestas, pero el centrar los objetivos en elicitar solamente este tipo de respuestas puede coartar la libertad del alumno y su disposición a tomar riesgos al participar. La tesis es que el concepto de "calidad" resultará un corolario del concepto "cantidad". La "calidad" se dará como subproducto de la "cantidad", a medida que las estructuras y la lógica interna (funciones y vocabulario) del idioma a aprender se vayan internalizando y, para que esto suceda, la "cantidad de participación" debe ser fomentada al máximo.

No se debe olvidar que el nivel de observación es el tercer semestre de preparatoria, en donde el alumno tiene incorporadas claras estructuras lingüísticas y un nivel de vocabulario que le permiten crear y/o seguir un diálogo coherente y de nivel comunicacional intermedio. Se pueden manejar tres esquemas teóricos que relacionen la "cantidad" con la "calidad" (Tabla 14).

Estos tres diferentes tipos de relación corresponden a otros tantos diferentes enfoques metodológicos de la enseñanza del inglés:

- a. Enfoque cognitivo-comunicacional.
- b. Enfoque situacional.
- c. Enfoque comprensivo.

El enfoque a. es el que se maneja actualmente en el ITESM campus Irapuato, por lo que, si atendemos al modelo, la "calidad" se va generando

de manera natural al fomentar la "cantidad" de participación. Al avanzar en niveles, la "calidad" se hace mayor y la cantidad disminuye proporcionalmente, si bien la "longitud temporal" de la intervención del alumno aumenta (Celce-Murcia, 3-10) .

3. La facilidad relativa de establecer un modelo calificador o de medición del concepto "cantidad de participación", tanto a nivel ordinal como cardinal.

4. Si, por otro lado, entendemos la "calidad" en la participación como la ausencia de errores en una certera y oportuna intervención del alumno, hay que notar que "no existe ninguna forma de currículo que haya tenido éxito en elicitar de los alumnos o estudiantes de idiomas un discurso ambicioso y sin errores. Todos, en mayor o menor medida, hablan incorrectamente, aún después de años de estudio." (Blair, 35). Este concepto de "calidad en la participación" es más sencillo de cuantificar, pero contraviene las últimas tendencias de la enseñanza de los idiomas, que desenfatan la importancia del error en el discurso.

Los conceptos de "calidad" manejados en los puntos 3 y 4 son totalmente diferentes. Por lo mismo, la "cantidad de participación" constituye un concepto más claro y objetivo. Asimismo, existe el soporte teórico subyacente de que el fomento de la participación de los alumnos, desde tempranas etapas del aprendizaje, resulta, en el mediano y largo plazo, en una mayor fluidez, y que, de este modo, se evita la fosilización de los hábitos de vacilación o duda al hablar, más difíciles de erradicar que la fosilización de errores gramaticales y de pronunciación (Blair, 30-35).

Así, en ambas definiciones o acepciones de "calidad", se presentan problemas de medición y con contraindicaciones en cuanto a la relevancia de dicha medición, de acuerdo a los actuales enfoques de enseñanza del inglés como segunda lengua. La "calidad" se mide ahora en términos de "competencia" (communicative competence), no de "proficiencia" (Blair, 39-44). Si el enfoque comunicacional (a) sostiene que cierto nivel de "calidad" se obtiene a determinado nivel de "cantidad", entonces la "calidad" resulta una variable dependiente de la "cantidad":

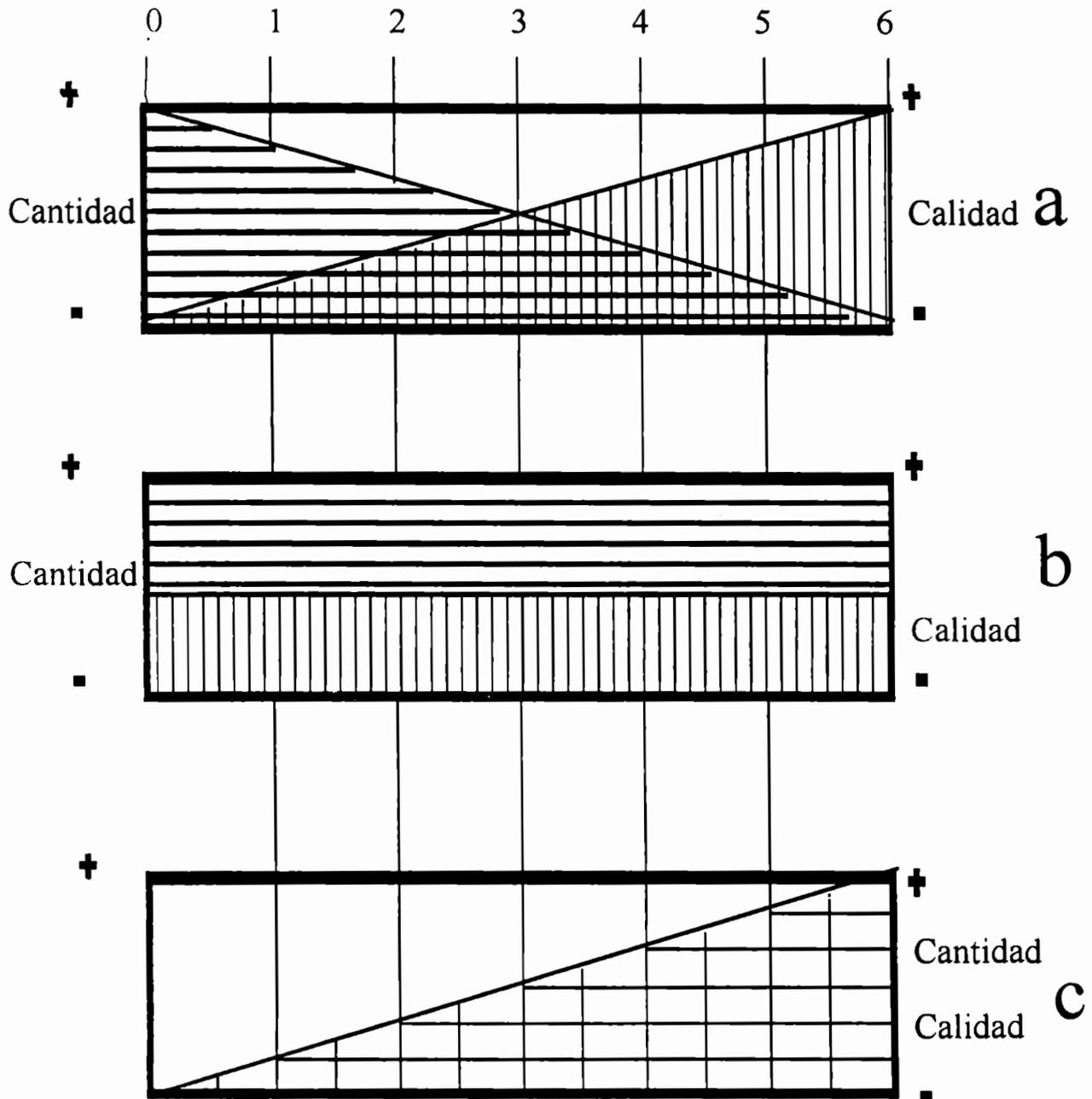
$$\text{calidad} = f(\text{cantidad})$$

$$Q = f(K)$$

Por otro lado, se indica que el énfasis debe hacerse no en la "calidad", sino en la fluidez y la capacidad de comunicación de las ideas, la cuál se da por la participación constante en el aula. El problema replanteado es, pues, válido. En resumen, el concepto de "calidad" en la participación, en cualquiera de las acepciones 1 y 4, es irrelevante para el enfoque comunicacional de enseñanza de la lengua. Por otro lado, el interés y grado de motivación del alumno se van a ver reflejados (si es que lo hacen) en mayor medida en la "cantidad" de la participación en clase y no en la "calidad" de la participación, definida esta en cuanto a criterios estructurales de la lengua.

Figura 14

Relación Cantidad-Calidad en Intervención Lingüística



6.9. ANEXO I

RELACION ENTRE MACR Y ENTORNO DE APOYO

RELACION ENTRE MACR Y ENTORNO DE APOYO

a. Averch nos dice que las investigaciones sobre los métodos de instrucción, tal y como son medidos por "tests" de conocimientos estandarizados, sugieren que no hay diferencias entre tales métodos de instrucción; ninguno aparece regularmente mejor que los demás métodos usuales. Lo que parece existir son los "efectos de interacción" entre los diversos tipos de personalidad del maestro, métodos de estimulación, habilidad para identificar material significativo, etc., pero estas interacciones no han sido estudiadas en detalle todavía.

En pocas palabras, este enfoque de investigación, a través de los procesos, aún no ha identificado las relaciones muy específicas implicadas en el aprendizaje y la educación. Parece haber interacciones entre los estudiantes y el profesor, entre los estudiantes y los métodos, entre los profesores y los métodos y, lo más complejo de todo, entre estudiantes, profesores y métodos. Las interacciones complejas de tres vías aún no han sido estudiadas cuidadosamente, según el autor, pues pocos estudios controlan en forma adecuada la relación que existe actualmente en el interior del aula y el rendimiento académico.

Al omitir analizar estos aspectos, es explicable que se encuentren resultados poco confiables entre determinados insumos y los resultados educativos. Por último, se señala que generalmente se utilizan medidas sumamente crudas de las realidades que se quieren observar. Concluye diciendo que no podemos saber en qué medida los resultados incongruentes que se han obtenido se deben a la incapacidad de los investigadores para medir cuidadosamente las variables que incluyen en sus análisis.

Por otro lado, Cherkaoui llega a una conclusión importante. La incongruencia observada en los resultados de las investigaciones sobre los factores determinantes del rendimiento escolar desde los años cincuentas hasta principios de los ochentas no es accidental. Se debe a diseños de investigación deficientes, que no tienen en cuenta la complejidad de las interacciones de los factores considerados, que en realidad siempre actúan en estrecha conexión unos con otros y que, considerados en forma aislada, pueden dar, como ha sucedido tantas veces, resultados incongruentes.

Por lo mismo, la tendencia en la sociología de la educación en los últimos años es la de investigar los procesos educativos en sí mismos, en toda su complejidad, evitando acercamientos en donde únicamente se consideran los insumos y los productos en forma aislada (método etnográfico). De ahí que la variable interviniente del entorno de apoyo sea fundamental a considerar en el planteamiento del problema de este trabajo.

b. Alexander y Simmons muestran con su análisis que los estudios y la titulación del profesor parecen contar a nivel de bachillerato, pero no antes, mientras que la experiencia sí parece contar desde la primaria, en su relación con el desempeño de los estudiantes. Por otro lado, *Cherakoui* nos dice que, por lo que se refiere a las características de la preparación o estudios profesionales, se encuentra que al principio el rendimiento escolar de los estudiantes aumenta a medida que el profesor tiene más años de preparación, pero se llega a un máximo u óptimo. A partir de allí, un incremento en los años de preparación escolar del maestro se traduce en un decremento en los resultados escolares de los alumnos, o por lo menos, en una situación estacionaria.

c. María de Ibarrola nos dice que las investigaciones que miden las variables en términos cuantitativos y estáticos (facilidades y servicios, antigüedad el inmueble escolar, cantidad de libros en la biblioteca, agua o energía eléctrica, inclusive titularidad o sueldo del maestro, tamaño del grupo, etc.) no encuentran una influencia significativa de éstas sobre el aprovechamiento escolar. Sin embargo, las investigaciones realizadas conforme a enfoques cualitativos y procedimientos de observación (trato de los maestros, expectativas que crean en los alumnos, mecánica de la enseñanza, lenguaje o conceptos en el discurso escolar, políticas internas, reglas del juego, organización global o estructuras el sistema) sí encuentran una influencia significativa sobre el aprovechamiento.

Martínez Rizo comenta que la importancia de un acercamiento de tipo cualitativo a las prácticas y procesos complejos que tienen lugar en el aula, en la interacción concreta entre maestros y alumnos, más allá del tratamiento de los diversos elementos del sistema educativo, es fundamental. La manera concreta de actuar de un maestro depende, a la vez, de su edad, de su sexo, de su estado civil, de sus años de formación, de su experiencia, de su inteligencia, de su temperamento, de las relaciones que tenga en su propia familia, etc., como, a la vez, también, de la edad, sexo, inteligencia, carácter, familia, etc., de cada uno de sus alumnos, y a la vez, del número de alumnos, de la vida grupal de su salón, del tamaño del grupo, de las instalaciones y del equipo disponibles, del tipo de organización y administración escolares y de decenas de variables más. Sin embargo, lo anterior no significa que necesariamente haya que abandonar los estudios de carácter más cuantitativo y analítico, pues ciertos elementos por sí mismos pueden jugar un papel sumamente relevante.

d. Hasta ahora, se ha ubicado el enfoque metodológico como subvariable de la variable entorno de apoyo. Son varios los autores que sostienen que la metodología de enseñanza puede separarse de los contenidos. Carr y Kemmis dicen que

La investigación educativa no puede definirse por referencia a los objetivos apropiados a las actividades investigadoras que se ocupan de resolver problemas teóricos, sino que hay que operar dentro del marco de referencia de los fines prácticos a los que obedecen las actividades educativas... Más aún, puesto que la educación es una empresa práctica, dichos problemas serán siempre problemas prácticos, es decir de los que, a diferencia de las teorías, no quedan resueltos con el descubrimiento de un nuevo saber, sino únicamente con la adopción de una línea de acción (21).

De esto trata fundamentalmente la hipótesis principal de este trabajo. Asimismo, Sacristán menciona que "el discurso en Didáctica sobre la práctica escolar se ha desarrollado fragmentando el proceso global de la enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, desligando contenidos de métodos" (56).

En base a lo anterior, se puede afirmar que

1. Al introducir unos contenidos diferentes (MACR), estos conllevarán, por sí mismos, una atracción en la metodología de presentación del material tradicional.
2. Cada contenido del MACR introducirá, a su vez, variaciones (de consideración variable) en la metodología general de su presentación específica.

Dentro de los alcances de esta tesis no será posible el descubrimiento de un nuevo saber teórico, pero sí será factible la adquisición de líneas de acción concretas en el campo metodológico. A pesar de que no se plantea

estudiar de manera directa, es preciso introducir algunas consideraciones sobre la metodología. Es importante verificar la adecuación de una metodología de apoyo para la presentación del MACR seleccionado por el alumno de tal manera que se potencien las facultades propias de dicho material para elevar al máximo la cantidad de POS en clase.

Sobre el anunciado anterior no se trabajará de manera directa en este trabajo, pues se consideró a la metodología como variable interviniente. Esto no le resta importancia, pero su estudio y la determinación de su influencia catalizadora sobre el efecto del MACR sería motivo de un nuevo estudio. a pesar de reconocer la indisolubilidad de los nexos entre método y contenido, como quedó de manifiesto en el resultado del este estudio. El interés principal sigue siendo la selección y uso de MACR y no la metodología utilizada para su exposición.

e. Es importante hacer unas cuantas consideraciones con respecto al uso de material de apoyo culturalmente relevante. El objetivo de su utilización en clase es fundamentalmente la práctica de las estructuras y vocabulario aprendido y su internalización a través de la participación espontánea de los alumnos en clase provocada por la identificación de ellos con dicho material. Por ello, es fundamental que para su selección y/o diseño se conozcan y se tomen en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos. Sin embargo, no debemos olvidar que estamos hablando de material de apoyo, no de material curricular. El diseño de material de apoyo es diferente al diseño de currículo. En 1949, una obra clásica sobre este tema de R. Tyler (en Coll, 33) señala que existen tres posturas básicas para determinar los objetivos del currículo:

1. Progresistas = Plantean estudiar al niño con el fin de descubrir sus intereses, sus problemas, propósitos y necesidades, siendo ésta la información básica para seleccionar los objetivos (psicología).
2. Esencialistas = Los objetivos deben extraerse de un análisis de la estructura interna de los contenidos de la enseñanza y de las áreas de conocimiento (epistemología).
3. Sociólogos = La fuente de información principal para la selección de objetivos es el análisis de la sociedad, de sus problemas, de sus necesidades y sus características (sociología).

Las tres deben tomarse en cuenta para el diseño curricular, pues ninguna de ellas es suficiente por sí sola. Para el diseño, selección y adaptación de material de apoyo, las posturas 1. y 3. deben tomarse en cuenta, ya que definen la relevancia cultural, mientras que la postura 2. define la relevancia didáctica del material de apoyo. Si se toman en cuenta 1. y 2., se tiene que:

- a. El análisis psicológico aporta informaciones relativas a los factores y procesos que intervienen en el crecimiento personal del alumno.
- b. El análisis sociológico permite determinar las formas y contenidos culturales cuya asimilación por parte del alumno es necesaria para que pueda devenir en miembro activo de la sociedad y agente, a su vez, de creación cultural. Permite, de igual modo, asegurar que no se produzca una ruptura entre la actividad escolar y la actividad extraescolar (Coll, 34).

Los factores psicológicos se obtienen directamente de los alumnos y serán los que, correctamente reflejados en el material de apoyo, de manera fundamental intervengan en la elicitación de la participación espontánea, mientras que los factores sociológicos los suministra el maestro, y si bien elevan el nivel de interés del alumno, no necesariamente influyen en el aumento del nivel de participación, pues la conciencia social de los alumnos de tercer semestre está menos desarrollada que el conocimiento que ellos tengan de sus gustos e intereses.

El factor sociológico se vuelve más importante a medida que el alumno se vuelve adulto. Los conceptos aquí vertidos son producto de diez años de experiencia pedagógica del autor que esto escribe en preparatoria y profesional, tanto en universidades públicas como privadas.

6.10. ANEXO J

MODELO DE FLANDERS

CONSIDERACIONES SOBRE EL MODELO DE FLANDERS

La observación de clase ha sufrido considerables modificaciones desde los años 60's. Sin embargo, el sistema de análisis de interacción desarrollado por Flanders en 1960 ha disfrutado de enorme popularidad y ha recibido, asimismo, muchas críticas (Walker y Adelman en 1975, por ejemplo). El sistema fué desarrollado con un propósito en mente: el diferenciar entre aquellos maestros que eran más "directos" o más "indirectos". No definiremos aquí qué se entiende por estos conceptos, pero se anexa un cuadro que posibilita el entendimiento de estos términos.

Es decir, "el método de Flanders está principalmente relacionado con el patrón de conducta del profesor" (M. Sánchez, 1), y "provee información al observador acerca de la conducta verbal en clase." (M. Sánchez, 2) Por el cuidado que se puso en su desarrollo y por la extensión de su utilización, el FIAS (Flanders Interaction Analysis System) es muy útil pedagógicamente hablando.

Las interacciones verbales entre maestro y alumnos son de 10 tipos, y los observadores deben registrar bajo dichas categorías los sucesos verbales durante la sesión de clase. Para dicho registro, el observador debe proceder de acuerdo a una serie de cuatro eventos:

- a. Decidir si se puede escuchar y entender lo que se está diciendo en el salón de clase.
- b. Si se puede escuchar y entender lo dicho, se deberá determinar quién lo dijo, si el maestro o el alumno.

- c. Debe ahora decidir si lo expresado representa una iniciación de conversación o una respuesta.
- d. La decisión final tiene que ver con la naturaleza misma de la iniciación o de la respuesta (Anderson y Burns, 151).

Además del diagrama del Sistema de Flanders presentado por Margarita Sánchez y Rolland Bartholomew (Tabla 7) se incluye otra interpretación por Anderson y Burns (152) (Tabla 8). Se verá que la diferencia fundamental entre los dos diagramas está en la categoría de "preguntas".

En el diagrama de Anderson-Burns, dicha categoría es el enlace o transición entre la influencia directa o indirecta del maestro. En el diagrama Bartholomew-Sánchez, la categoría "preguntas" forma parte de la influencia indirecta. Se tomará el diagrama Anderson-Burns para trabajar, mencionando que la categoría 4 (preguntas) es de una importancia fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No se describirá el procedimiento. Sin embargo, se debe mencionar que:

1. El propósito primordial del FIAS es distinguir entre una comunicación verbal directa o indirecta en clase.
2. Por lo mismo, Flanders no distingue entre silencio y confusión. Sin embargo, hay que mencionar que "la confusión es algo que necesariamente debe ser evitado lo más posible en clase, mientras que el silencio puede ser necesario, en algunas ocasiones, para el estudio o la reflexión individual" (Dunkin y Bidde, 373).

Las primeras cuatro categorías del modelo de Flanders fundamentalmente describen el comportamiento directo de un maestro en

clase, es decir, aquel comportamiento basado en actitudes que buscan desarrollar en el estudiante soltura, confianza y motivación, y en el salón de clase, un entorno positivo que favorezca el aprendizaje. Estas consideraciones son fundamentales para el desarrollo de la hipótesis de trabajo que se ha venido manejando, en la que se relaciona el uso y selección en clase de material de apoyo culturalmente relevante, dentro de un entorno de apoyo, para aumentar la cantidad de participación del alumno.

Es necesario mencionar que las 10 categorías del modelo muestran aquellos actos

que son espontáneos en el profesor y permiten analizar y reforzar las conductas que estimulan la participación activa y voluntaria. Es importante notar que durante la observación, ciertos aspectos del contenido de la materia se ignoran al usar este método, ya que el énfasis se hace en la forma de interactuar y no en el tema que se trata" (M. Sánchez, 1).

Para esta hipótesis específica, lo fundamental es el contenido y el tema, y el entorno de apoyo constituye la variable interviniente.

Tabla 7

Categorías para Análisis de Interacción (Bartholomew-Sánchez)

A. HABLA EL PROFESOR

INFLUENCIA INDIRECTA

1. **ACEPTA SENTIMIENTO.** Acepta o gratifica el sentimiento de los alumnos de una manera directa. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Se incluye predecir e intuir sentimientos.
2. **ELOGIA O ANIMA.** Elogia o anima la conducta o acción del estudiante. Juegos que relajan la tensión no a costa de otro individuo.
3. **ACEPTA O USA IDEAS DEL ESTUDIANTE.** Clasifica, construye o desarrolla ideas sugeridas por un estudiante, trayendo más de sus propias ideas, moviéndose hacia la categoría 5.
4. **HACE PREGUNTAS.** Pregunta acerca de contenidos, procedimientos para que el alumno conteste.

INFLUENCIA DIRECTA

5. **RECITA.** Habla de hechos y de opiniones acerca de algún contenido o procedimiento. Expresa sus propias ideas, hace preguntas retóricas.
6. **DA DIRECCIONES.** Dirige, comanda, da órdenes para que el estudiante las cumpla.
7. **CRITICA O JUSTIFICA AUTORIDAD.** Intenta cambiar la conducta del alumno, de no aceptable a un patrón aceptable, sacando a alguien, explicando por qué el profesor está haciendo algo o haciendo referencias de sí mismo en forma exagerada, etc.

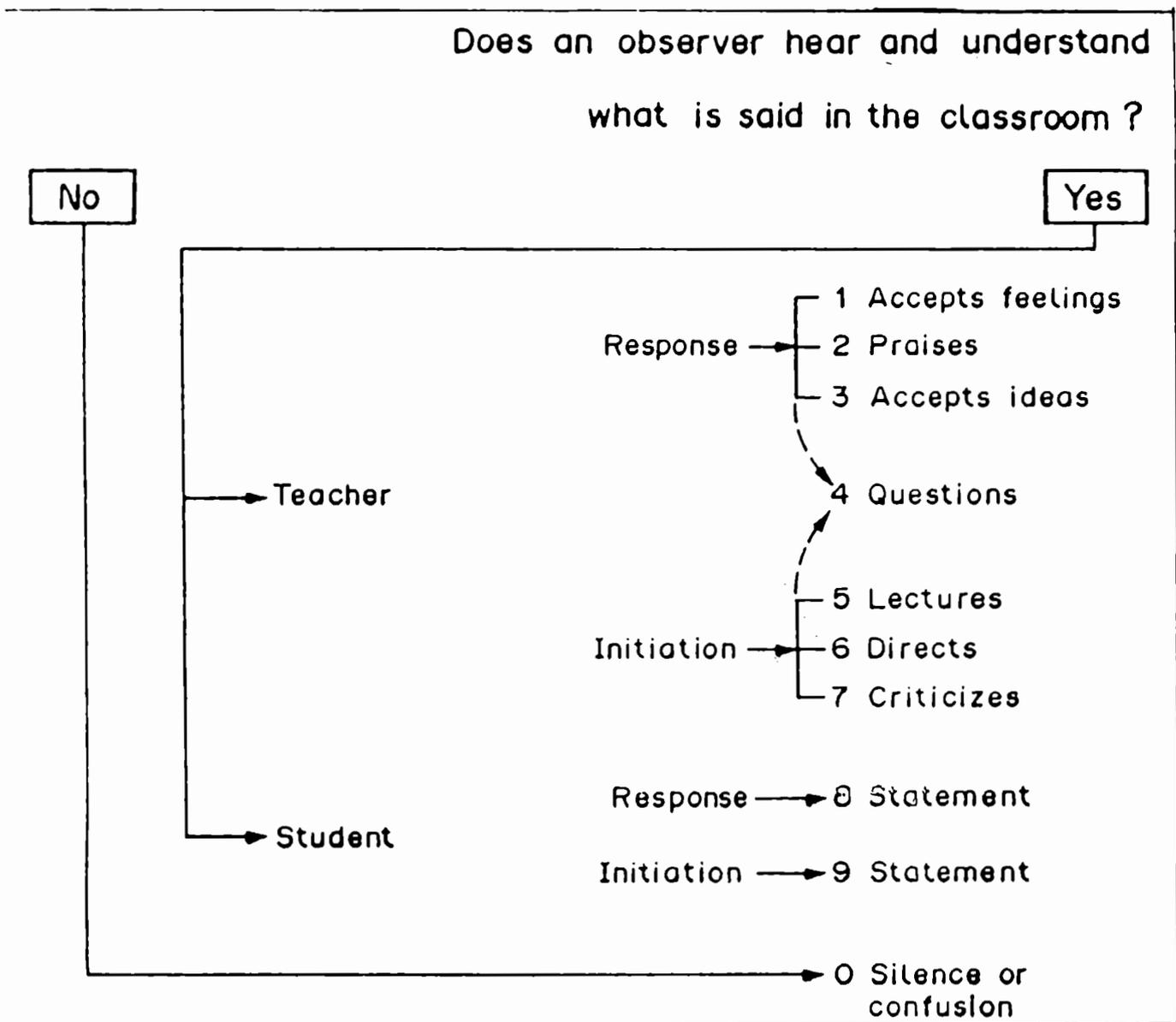
B. HABLA EL ESTUDIANTE

8. **RESPONDE.** El estudiante tiene una respuesta predecible para el profesor. El profesor inicia el contacto o solicita la exposición del estudiante y además establece los límites.
9. **INICIA.** El estudiante inicia la conversación. Puede haber desplazamiento de la categoría 8 a 9 cuando el alumno introduce sus propias ideas.

-
10. **SILENCIO O CONFUSION.** Pausas o períodos cortos de confusión en donde el observador no puede entender la comunicación.

Tabla 8

Categorías para Análisis de Interacción (Anderson-Burns)



6.11. ANEXO K

INDICADORES DE RECOLECCION DE INFORMACION

Tabla 9

Indicadores de Recolección de Información

<u>Indicador</u>	<u>Método</u>	<u>Técnica</u>	<u>Procedimiento</u>
preferencias necesidades intereses	Síntesis de la ob- servación	Observación parti- cipante	Guía de observación participante
habilidades	Muestreo intacto	Encuesta	Cuestionario a alumnos
oral o auditivo escrito o gráfico representación	Síntesis de la ob - servación	Observación ordina- ria y/o participante	Guía de observación ordinaria y/o par - ticipante
enfoque metodológico maestro de inglés ambiente físico libro de texto	Síntesis de la ob - servación Registro censal y de estadísticas vitales	Observación ordinaria Encuesta Concentración de infor- mación	Guía de la observación Entrevista a maestros Cuestionario alumnos Cuadro de concentra - ción de información
interrupciones frecuencia profundización clarificación	Síntesis de la ob- servación	Observación ordinaria y/o participante	Guía de la observación ordinaria y/o parti- cipante
espontaneidad elicitación relevancia no relevancia no. participantes	Registro estadísti- co	Información estadísti- ca	Gráficas de concen- tración

6.12, ANEXO L

FORMATO DE CUESTIONARIO-ENCUESTA

CUESTIONARIO ENCUESTA DEPARTAMENTO DE LENGUA INGLESA

ITESM

CAMPUS IRAPUATO

NOMBRE DEL MAESTRO _____ FECHA _____

MATERIA _____ CLAVE _____

Este es un cuestionario-encuesta para determinar aspectos importantes del proceso enseñanza-aprendizaje. La información que Ud. suministre será confidencial y utilizada exclusivamente para fines de diagnóstico. Reflexione antes de responder y sea lo más objetivo posible. Gracias.

Para marcar la respuesta elegida, marque con una (X) el espacio vacío.

PREGUNTAS

NO (0) (0.5) SI (1)

Sección A. (generalidades)

- | | | |
|---|-------|-------|
| 1. ¿Imparte clases en preparatoria? | _____ | _____ |
| 2. ¿Tiene más de dos años frente a grupo? | _____ | _____ |
| <u>subtotal</u> | _____ | _____ |

Sección B. (presentación)

- | | | |
|--|---------------------|-------|
| 3. ¿Inicia su clase haciendo un recordatorio de la anterior? | _____ | _____ |
| Especifique _____ | | |
| 4. ¿Plantea una inducción al nuevo tema? | _____ | _____ |
| 5. ¿Captura de primera instancia la atención de los alumnos? | _____ | _____ |
| 6. ¿Capta de manera eficaz la atención de sus alumnos en la sesión de clase? | _____ | _____ |
| 7. ¿Durante cuánto tiempo? | de 0-15 min. (0) | _____ |
| | de 15-30 min. (0.5) | _____ |
| | de 30-45 min. (1) | _____ |

8. ¿Cree que el decaimiento de la atención de los alumnos es imputable a Ud.?	_____	_____
9. ¿Hace Ud. algo para elevar el nivel de atención de los alumnos	_____	_____
10. ¿Presenta los lineamientos y objetivos de la clase previamente a su exposición?	_____	_____
11. ¿Solicita ejemplos relacionados con el tema?	_____	_____
12. ¿Activa el conocimiento previo de los alumnos inquiriendo por predicciones respecto al contenido del tema?	_____	_____
<u>subtotal</u>	_____	_____

Sección C. (material de apoyo)

13. ¿Utiliza otros materiales didácticos para exponer su clase, además del libro de texto?	_____	_____
¿Con qué frecuencia? casi nunca (0)	_____	
poco frecuente (0.5)		_____
muy frecuente (1)		_____
14. ¿Cree conveniente y apropiado utilizar material didáctico de apoyo en clase?	_____	_____
15. ¿Utiliza material especialmente preparado por Ud. para su clase?	_____	_____
16. ¿Su selección de material de apoyo refuerza los conocimientos aprendidos en cursos anteriores?	_____	_____
17. ¿Su selección de material de apoyo plantea la práctica de las estructuras y vocabulario estudiados en clase?	_____	_____
18. ¿El contenido del material de apoyo se relaciona con los temas vistos en clase?	_____	_____
19. El material seleccionado ¿es auténtico?	_____	_____
¿es de actualidad?	_____	_____
20. ¿El contenido del material refleja el entorno sociocultural de los alumnos?	_____	_____
21. ¿Considera el material de apoyo utilizado en clase como altamente motivante?	_____	_____

22. ¿Cree Ud. que el material de apoyo utilizado en clase estimula la participación de los alumnos?	_____	_____
23. ¿El manejo del material de apoyo se orienta hacia la solución de problemas prácticos posteriores?	_____	_____
24. ¿El contenido del material de apoyo permite la aplicación a aprendizajes posteriores (transferencia positiva)?	_____	_____
25. ¿El material de apoyo presentado tiene relevancia con el contenido de otras materias?	_____	_____
26. ¿Toma Ud. en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos en su clase? Especifique cómo _____	_____	_____
27. ¿Considera Ud. que los intereses y necesidades de los alumnos son importantes para la selección del material de apoyo?	_____	_____
28. ¿Conoce Ud. realmente a sus alumnos?	_____	_____
29. ¿Aplica Ud. un cuestionario el primer día de clases para conocer las necesidades y los intereses de sus alumnos?	_____	_____
30. ¿Utiliza lo que Ud. conoce y aprende sobre sus alumnos como lineamientos para seleccionar el material de apoyo?	_____	_____
31. ¿Plantea a sus alumnos la posibilidad de incorporar ideas aportadas por ellos al material didáctico de apoyo?	_____	_____
<u>subtotal</u>	_____	_____

Sección D. (participación)

32. ¿Cómo considera Ud. la frecuencia de participación de los alumnos en clase?	baja (0)	_____	
	media (0.5)		_____
	alta (1)		_____
33. ¿Cree Ud. que la baja participación de los alumnos en clase (en general) se debe al profesor?		_____	_____
34. ¿Procura Ud. elicitar la participación de los alumnos?		_____	_____

35. ¿El alumno pregunta espontáneamente? _____
- ¿con qué frecuencia? casi nunca (0) _____
- poco frecuente (0.5) _____
- muy frecuente (1) _____
36. ¿Cómo son esas preguntas? fuera de tema (0) _____
- acordes al tema (1) _____
- de clarificación (0) _____
- de profundización (1) _____
37. ¿Espera que sus alumnos participen la mayor parte del tiempo de clase? _____
38. ¿Responde Ud. a todas las preguntas que le formulan en el momento que las hace el alumno? _____
39. ¿Utiliza Ud. la variación en sus preguntas (directas, indirectas, abiertas, cerradas, redirigidas) para elicitación la participación de los alumnos? _____
40. ¿Con qué frecuencia pregunta Ud. a los alumnos? _____
- de 0-5 preguntas (0) _____
- de 5- 10 preguntas (0.5) _____
- de 10- 15 preguntas (1) _____
41. Las preguntas que realiza Ud. ¿corresponden al nivel de conocimientos que sobre la materia tiene el alumno? _____
42. Las preguntas que Ud. realiza ¿fomentan la transferencia positiva de conocimientos anteriores? _____
43. Las preguntas que Ud. realiza ¿representan un reto suficiente para el alumno? _____
44. ¿Utiliza las preguntas que Ud. realiza para reforzar el conocimiento adquirido por el alumno? _____
45. ¿Retoma las respuestas de los alumnos como material para sucesivas preguntas que Ud. plantea? _____
46. ¿Refrasea las respuestas de sus alumnos a manera de corrección de errores? _____
47. ¿Retoma Ud. las respuestas de sus alumnos para suministrar información adicional sobre el tema? _____

48. ¿Refuerza positivamente la participación de sus alumnos?	_____	_____
49. ¿Invita de alguna manera a los alumnos no participativos a participar? Especifique_____	_____	_____
50. ¿Su interés se centra en el contenido de las respuestas o en su estructura?	_____	_____
estructura (0)		
contenido (1)		
51. Además de las preguntas ¿utiliza Ud. otro tipo de conducta para promover la participación de los alumnos? Especifique_____	_____	_____
52. ¿Nota Ud. un aumento sensible en la participación de los alumnos cuando los temas son de interés para ellos?	_____	_____
53. ¿Considera Ud. que la utilización de material de apoyo culturalmente relevante para el alumno elevaría sensiblemente la participación de los alumnos en clase? ¿Por qué?_____	_____	_____
<u>subtotal</u>	_____	_____

Sección D. (entorno metodológico)

54. ¿Fomenta Ud. la interacción de los alumnos?	_____	_____
55. ¿Incorpora Ud. elementos técnicos y apoyos visuales en su presentación?	_____	_____
56. ¿La manera de presentar del material invita a los alumnos a la participación activa?	_____	_____
57. ¿Considera la estructura de su presentación lo suficientemente flexible para adaptarse al ritmo cambiante de la clase?	_____	_____
58. ¿Estimula Ud. la solución colectiva de problemas o ejercicios?	_____	_____
59. ¿Modera Ud. las respuestas de los alumnos y las encamina hacia un cierre efectivo de clase?	_____	_____

60. ¿Habla Ud. en clase la mayor parte del tiempo?	_____	_____
61. ¿El objetivo terminal de sus ejercicios está encaminado a la solución de problemas prácticos?	_____	_____
62. ¿Proporciona retroalimentación inmediata al alumno?	_____	_____
<u>subtotal</u>	_____	_____

Sección F. (evaluaciones)

63. ¿Cuál es el promedio de calificaciones de sus grupos?		
entre 0-7.....(0)	_____	
entre 7-8.5.....(0.5)		_____
entre 8.5-10.....(1)		_____
64. ¿Cuál es su evaluación en el renglón "motivación" en las encuestas del ITESM?		
entre 3-7.....(0)	_____	
entre 3-2.....(0.5)		_____
entre 2-1.....(1)		_____
<u>subtotal</u>	_____	_____
<u>SUBTOTAL A-B-C-D-E-F</u>	_____	_____
<u>GRAN TOTAL</u>	_____	

Comentarios _____

Guía para la elaboración del cuestionario:

Variables a considerar*

A. Conocimiento de las necesidades de los alumnos

(26,27,28,29,30,31)

B. Utilización de material de apoyo

(13,14,15,52,53,55,56)

C. Relevancia didáctica del material de apoyo

(16,17,18,24,25,61)

D. Relevancia cultural del material de apoyo

(19,20,21,22,23)

E. Presentación eficaz del tema

(3,4,10,11,12)

F. Atención de los alumnos

(5,6,7,8,9)

G. Participación de los alumnos

(32,33,35,36,37,52,53,56)

H. Elicitación de la participación

(34,39,40,41,42,43,44,49,51)

I. Participación del profesor

(38,45,47,48,50,60)

J. Interacción de los alumnos entre ellos

(54,58,59)

K. Retroalimentación del maestro

(46,47,48,57,62)

L. Evaluación en "motivación" ***

(64)

M. Promedio de grupo ***

(63)

* Se incluyen los números de las preguntas de la encuesta que informan sobre la variable.

6.13. ANEXO M

FORMATO DE OBSERVACION DE CLASE

OBSERVACION DE CLASE DEPARTAMENTO DE LENGUA INGLESA

ITESM

CAMPUS IRAPUATO

NOMBRE DEL MAESTRO _____ FECHA _____

MATERIA _____ CLAVE _____

SALON _____ No. ALUMNOS _____ HORA INICIO _____ HORA TERMINO _____

Este es un modelo de observación de clase cuyo objetivo es evaluar el uso en clase de material de apoyo culturalmente relevante y medir la participación de los alumnos en las clases de inglés de la preparatoria del ITESM campus Irapuato. Al observador se le pide la mayor objetividad posible. Se sugiere anotar por separado y llenar después de la clase.

En la siguiente escala evaluatoria, utilice el no. 1 para el grado más bajo, insatisfactorio, infrecuente o inadecuado y el no. 5 para los valores opuestos a éstos.

VARIABLES	1	2	3	4	5
------------------	----------	----------	----------	----------	----------

Sección A. (planteamiento)

1. Propiedad y claridad de los objetivos de la clase
2. Inducción al tema
3. Activación de conocimientos previos

subtotal

VARIABLES

1 2 3 4 5

Sección B. (material de apoyo)

4. Selección de material
5. Utilización del material
6. Utilización del libro de texto
7. Autenticidad del material
8. Actualidad del material
9. Relación del material con la temática del curso
10. Relevancia cultural del material
11. Relevancia didáctica del material
12. Nivel de motivación del material
13. Aplicación práctica posterior del material
14. Relevancia del material con otras materias
15. Nivel de captación de atención del material
16. Estimulación de participación del material
17. Incorporación de ideas del alumno al material

subtotal

Sección C. (participación de alumnos)

18. Frecuencia de participación
19. Participación elicitada por el maestro (**)
20. Participación espontánea
21. Preguntas de clarificación (**)
22. Preguntas de profundización
23. Preguntas no relevantes al tema (**)
24. Preguntas relevantes al tema
25. Comportamiento de los alumnos

subtotal

VARIABLES

1 2 3 4 5

Sección D. (participación del maestro)

- 26. Frecuencia de participación del maestro (**)
- 27. Preguntas directas (***)
- 28. Preguntas indirectas (***)
- 29. Preguntas cerradas (***)
- 30. Preguntas abiertas (***)
- 31. Preguntas redirigidas (***)
- 32. Variación en la elicitación de respuestas
- 33. Respuestas a las preguntas de los alumnos
- 34. Pertinencia al tema de las preguntas del maestro

subtotal

Sección E. (entorno de apoyo)

- 35. Metodología de la presentación
- 36. Orden y ritmo de la presentación
- 37. Fomento de interacción de alumnos
- 38. Nivel de moderación y guía del maestro
- 39. Monopolización de la palabra (**)
- 40. Retroalimentación inmediata al alumno
- 41. Reforzamiento positivo
- 42. Cierre de clase

subtotal

TOTAL

(*) Observaciones de clase no deben ir incluidas en el formato general.

(**) Para sumar estos valores, tomarlos con signo negativo.

(***) No tomar en cuenta estos valores en la suma general. Son indicativos.

Sección F. (monitoreo de participación de alumnos)

Número de alumnos _____

Número de participantes _____ % _____

Número de intervenciones _____

Promedio de intervenciones por alumno _____ **en cuatro sesiones**
_____ **por sesión**

The diagram shows a large rectangular frame. In the upper right portion of this frame, there is a smaller, empty rectangular box. Below this box, there is a grid of 30 circles arranged in three rows and ten columns. Each circle is empty and intended for marking participation data.

Sección G. (tipo de intervenciones de los alumnos)

INTERVENCIONES	NO.	%
1. Relevantes		
1+. No relevantes		
total		
2. De profundización		
2+. De clarificación		
total		
3. Espontáneas		
3+. Elicitadas		
total		

Nota: Las preguntas hechas en clase pertenecen a las tres categorías (1,2,3) al mismo tiempo. De ahí que una pregunta pueda ser espontánea, de profundización no relevante al tema todo a la vez.

6.14.ANEXO N

COMPARATIVO DE ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

(WALTER BORG, EN ISAAC Y MICHAEL, PP. 56-58)

THE FORMS OF EDUCATIONAL RESEARCH, ACTION RESEARCH, AND THE CASUAL APPROACH TO PROBLEM SOLVING IN EDUCATION

Area	Formal Educational Research	Action Research	Casual or "Common Sense" Approach
1. Training required	Extensive training in measurement, statistics, and research methods is needed. Much of the scientific research done in education is weak because of deficiencies of the researchers in these areas.	Only a limited training in statistics and research methods is needed because rigorous design and analysis are not usually necessary. More training in educational measurement is needed than most teachers possess. Even if teacher's research skills are low, good action research can be carried out with the aid of a consultant.	No training is needed. This is the same method used since pre-historic times to achieve faulty solutions to ill defined problems.
2. Goals	To obtain knowledge that will be generalizable to a broad population and to develop and test educational theories.	To obtain knowledge that can be applied directly to the local classroom situation, and to give the participating teachers inservice training.	To make changes in the current procedure that appear likely to improve the situation.
3. Locating the research problem	Problems identified by a wide range of methods. Research worker must understand the problem, but is usually not directly involved in it.	Problems identified in the school situation that are causing the research worker trouble or are interfering with the efficiency of his teaching.	Problems identified in same manner as action research.
4. Hypotheses	Highly specific hypotheses are developed that employ operational definitions and are testable.	A specific statement of the problem usually serves as the research hypothesis. Ideally, action research hypotheses should approach rigor of formal research.	Specific hypotheses not established. Participants rarely progress beyond a fuzzy and ill-defined concept concerning the nature of the problem.
Area	Formal Educational Research	Action Research	Casual or "Common Sense" Approach
5. Review of the literature	An extensive review of primary source material is usually carried out, giving the research worker a thorough understanding of the current state of knowledge in the research area. This enables him to build upon the knowledge accumulated by others.	A review of available secondary sources gives the teacher a general understanding of the area to be studied. Exhaustive review of primary sources is almost never done.	Usually no review of the literature is carried out, although one or two secondary sources may be checked.
6. Sampling	Research worker attempts to obtain a random or otherwise unbiased sample of the population being studied, but is usually not completely successful.	Pupils available in the class of the teacher or teachers doing the research are used as subjects.	Some casual observation of pupil behavior may be made by the teacher after the change decided upon has been in effect for a while.
7. Experimental design	Design is carefully planned in detail prior to start of the study and adhered to as closely as possible. Major attention is given to maintaining comparable conditions and reducing error and bias. Control of extraneous variables is important.	Procedures are planned in general terms prior to start of study. Changes are made during the study if they seem likely to improve the teaching situation. Little attention is paid to control of the experimental conditions or reduction of error. Because participating teachers are ego-involved in the research situation, bias is usually present.	If classroom testing of the decision is attempted, procedures are planned only in the most general terms. No attempt is made to establish common definitions or procedures among participating teachers.
Area	Formal Educational Research	Action Research	Casual or "Common Sense" Approach
8. Measurement	An effort is made to obtain the most valid measures available. A thorough evaluation of available measures and a trial of these measures usually precedes their use in the research.	Less rigorous evaluation of measures than in scientific research. Participants often lack training in the use and evaluation of educational measures, but can do a satisfactory job with help of a consultant.	Usually no evaluation is made except for the casual observations of the teachers participating. The teacher's opinion as to whether the new procedure is an improvement or not depends almost entirely on whether the teacher approves the change.
9. Analysis of data	Complex analysis often called for. Inasmuch as generalizability of results is a goal, statistical significance is usually emphasized.	Simple analysis procedures usually are sufficient. Practical significance rather than statistical significance is emphasized. Subjective opinion of participating teachers is often weighted heavily.	Subjective opinion of the participants is usually the only procedure used. No attempt made at objective analysis.
10. Application of results	Results are generalizable, but many useful findings are not applied in educational practice. Differences in training and experience between research workers and teachers generate a serious communication problem.	Findings are applied immediately to the classes of participating teachers and often lead to permanent improvement. Application of results beyond the participating teachers is usually slight.	Decisions reached are applied immediately in classes of participating teachers. Even if the decision leads to improvement, it is often changed later because no evidence is available to support its continuance. This approach leads to educational fads and "change for the sake of change."

Tabla 10 Cuadro Comparativo de Estrategias Metodologicas

6.15.ANEXO 0

REVISION DE ARTICULO DE SABRINA PECK

REVISION Y SINTESIS DE UN ARTICULO

Recognizing and Meeting the Needs of ESL Students

Sabrina Peck.

El problema que Peck plantea como sujeto de la investigación es ¿cómo descubrir las necesidades de los estudiantes del inglés como segunda lengua (ISL) y cómo adaptarse uno mismo, el manejo de la clase y el currículo para satisfacer dichas necesidades? El problema planteado por la autora es de particular relevancia para el problema que nos ocupa, pues tarde o temprano tendremos que evaluar las necesidades e intereses de nuestros alumnos de ISL para poder seleccionar con éxito y acierto el material de apoyo a utilizar en clase. Es decir, para que dicho material de apoyo sea culturalmente relevante, debe forzadamente ajustarse a dichas necesidades. El problema planteado por Peck se puede tratar así:

1. identificación de necesidades
2. adaptación de metodología y currículo a dichas necesidades

VARIABLE INDEPENDIENTE

NECESIDADES DEL

P

ESTUDIANTE DE ISL

VARIABLES DEPENDIENTES

METODOLOGIA (técnicas)

q1

ENSEÑANZA (profesor)

q2

CURRICULO (material)

q3

q1, q2, q3 en función de **p**, entonces: **q1, q2, q3 = f (p)**

La autora establece claramente en su artículo los tres niveles que recomienda Rojas Soriano para la construcción del marco teórico y conceptual, a saber:

1. Primer nivel: (manejo de teoría y/o elicitaciones teóricas existentes sobre el problema) Si todos los alumnos de nuestra clase constituyen un grupo más o menos homogéneo por edad, nivel socioeconómico y cultural y lengua materna, ¿qué puede hacer el maestro para animarlos y apoyarlos para que hablen inglés en clase? Una forma es a través de materiales y actividades que ellos disfruten. Al escoger materiales y diseñar actividades se debe tener en cuenta que los estudiantes en un grupo homogéneo si bien tienen muchos aspectos en común, también tienen un rango muy amplio de intereses individuales y de estilos de aprendizaje, y el único modo realmente eficaz de enfrentar éstos es a través de la enseñanza individualizada, pues se puede decir que cada estudiante de ISL es único. Esto es muy difícil, ya que el maestro no puede satisfacer a cada alumno todo el tiempo. Sin embargo, debe procurar identificar y cubrir sus necesidades individuales lo más ampliamente posible. Sólo así se logrará un aprendizaje significativo (Glosario) en cada uno de ellos.

2. Segundo nivel (información empírica secundaria o indirecta de varias fuentes). Handscombe (1974, en Peck) sugiere que los maestros deben individualizar la instrucción del ISL para que se pueda realmente enseñar en la forma en que los estudiantes aprenden. Deben asimismo evaluar las necesidades de los alumnos, diseñando un perfil con subvariables tales como:

variable

subvariables

necesidades

edad y sexo
educación previa
actitudes hacia la educación
estilo de aprendizaje
personalidad
ocupación
ambiente familiar
habilidades
conocimientos previos
necesidades emocionales

Richerich (1983, en Peck) plantea la utilización de varios métodos para evaluar las necesidades de los alumnos:

métodos de evaluación de necesidades

(m)

observación
discusiones en clase
entrevistas individuales
cuestionarios

Además, Schären (1983, en Peck) dice que esto no basta. Se debe llenar una bitácora actualizada continuamente para realmente practicar una enseñanza centrada en el estudiante. Una vez detectadas las necesidades, se diseñan y/o eligen los materiales y las actividades. Handscombe (1974) (ver Peck) sugiere varias actividades dentro y fuera del salón de clase. Así, tenemos que

necesidades _____ materiales ; estilos de _____ metodología
aprendizaje y actividades

a. b. c. d.

$$b = f(a) \quad b = f \quad a = f(m)$$

métodos de evaluación

$$b, d = f(m)$$

$$d = f(c) \quad d = f \quad c = f(m)$$

3. Tercer nivel (manejo de información empírica directa por entrevistas y observaciones) Este nivel se encuentra ausente en el trabajo de la autora, ya que básicamente el mismo es de divulgación y recopilación sobre el aspecto teórico del problema. Sin embargo, menciona diversos autores que han experimentado esto directamente en clase, como Simón, Howe y Kirshenbaum (1972), Pereyra-Suárez (1986), Grossberg y Debenedetti (1984), etc., los cuáles, con mayor o menor éxito, trasladan las diversas necesidades de los alumnos y sus variados estilos de aprendizaje a la práctica.

El artículo es relevante al problema estudiado, pues proporciona las herramientas prácticas y teóricas para la evaluación de las necesidades de los alumnos, vitales en el momento de seleccionar material de apoyo. Asimismo, deja entrever que no solamente los materiales de apoyo son suficientes por sí mismos, sino que las actividades que se realizan con ellos son también importantes, lo cuál es un aporte muy valioso para la presente investigación. Esto refuerza el planteamiento del problema y de

las primeras hipótesis al incorporar el entorno de apoyo en ellas (Glosario).

La enseñanza individualizada que la autora menciona es prácticamente imposible en el sistema ITESM. Sin embargo, la correcta evaluación de las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos nos permite conocerlos a cada uno de ellos mejor, y acercarnos a una atención más particularizada. Esto debe forzosamente beneficiar el aprendizaje de cada alumno. El artículo revisado constituye una extensión del problema planteado por estos trabajos. Será muy útil cuando se trate de diseñar un instrumento para la detección y medición de necesidades de los alumnos, pues una correcta selección de MACR no puede hacerse sin esto. Más aún, la autora menciona que en una clase homogénea, lo primero que el maestro puede y debe hacer es explotar el nivel cultural común de los alumnos como una fuente de material inagotable para planear sus clases. Esto refuerza las nociones planteadas en este trabajo.

6.16. ANEXO P

FORMATO DE DETECCION DE INTERESES

CUESTIONARIO DE IDENTIFICACION DE INTERESES-NECESIDADES

ITESM

CAMPUS IRAPUATO

El presente cuestionario tiene por objeto detectar tus necesidades, intereses y preferencias con respecto a los temas planteados. La información obtenida servirá para seleccionar el material de apoyo con el cuál trabajaremos en clase. Reflexiona antes de contestar. Tu opinión vale.

A. TEMATICA

a. Selecciona, en orden decreciente de importancia, los temas planteados a continuación. Para este objeto, numéralos del 1 al 25 (del más al menos importante).

- | | | |
|------------------|----------------------------|-----------------|
| _____ tu país | _____ crimen, violencia | _____ deportes |
| _____ racismo | _____ automóviles | _____ negocios |
| _____ noviazgo | _____ preparatoria | _____ religión |
| _____ vacaciones | _____ sexo y pubertad | _____ ecología |
| _____ televisión | _____ ética empresarial | _____ identidad |
| _____ familia | _____ ciencia y tecnología | _____ tu ciudad |
| _____ drogas | _____ elección de carrera | _____ artistas |
| _____ modas | _____ cuerpo y juventud | _____ música |

b. De los tres primeros temas que elegiste, anota con más detalle 1 subtema específico para cada uno de ellos.

1. _____
2. _____
3. _____

c. Anota, si así lo consideras necesario, 3 temas que te gustaría que se comentaran en clase y que no estén mencionados en los dos incisos anteriores.

1. _____
2. _____
3. _____

B. FORMA DE PRESENTACION

Marca el porcentaje que consideres más adecuado para la forma en que te gustaría que el material seleccionado se presentara en clase. La suma de las cuatro opciones debe ser igual a 100%

a. Escrito	10%	15%	20%	40%	60%
b. Representado o actuado	10%	15%	20%	40%	60%
c. Visual o gráfico	10%	15%	20%	40%	60%
d. Audiovisual	10%	15%	20%	40%	60%

6.17. ANEXO Q

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO-ENCUESTA

CUESTIONARIO ENCUESTA DEPARTAMENTO DE LENGUA INGLESA

ITESM

CAMPUS IRAPUATO

NOMBRE DEL MAESTRO _____ FECHA _____

MATERIA _____ CLAVE _____

Este es un cuestionario-encuesta para determinar aspectos importantes del proceso enseñanza-aprendizaje. La información que Ud. suministre será confidencial y utilizada exclusivamente para fines de diagnóstico. Reflexione antes de responder y sea lo más objetivo posible. Gracias.

Para marcar la respuesta elegida, marque con una (X) el espacio vacío.

P R E G U N T A S

M1 M2 M3

Sección A. (generalidades)

1. ¿Imparte clases en preparatoria?	1	1	1
2. ¿Tiene más de dos años frente a grupo?	0	1	1
<u>subtotal</u>	1	2	2

Sección B. (presentación)

3. ¿Inicia su clase haciendo un recordatorio de la anterior? Especifique _____	0	0	1
4. ¿Plantea una inducción al nuevo tema?	0	1	1
5. ¿Captura de primera instancia la atención de los alumnos?	0	0	1
6. ¿Capta de manera eficaz la atención de sus alumnos en la sesión de clase?	1	1	1
7. ¿Durante cuánto tiempo?			
de 0-15 min. (0)	0		
de 15-30 min. (0.5)		0.5	
de 30-45 min. (1)			1

8. ¿Cree que el decaimiento de la atención de los alumnos es imputable a Ud.?	0	0	1
9. ¿Hace Ud. algo para elevar el nivel de atención de los alumnos	1	1	1
10. ¿Presenta los lineamientos y objetivos de la clase previamente a su exposición?	0	0	1
11. ¿Solicita ejemplos relacionados con el tema?	1	1	1
12. ¿Activa el conocimiento previo de los alumnos inquiriendo por predicciones respecto al contenido del tema?	0	0	0
subtotal	3	4.5	9

Sección C. (material de apoyo)

13. ¿Utiliza otros materiales didácticos para exponer su clase, además del libro de texto?	0	1	1
¿Con qué frecuencia?			
casi nunca (0)	0		
poco frecuente (0.5)		0.5	
muy frecuente (1)			1
14. ¿Cree conveniente y apropiado utilizar material didáctico de apoyo en clase?	1	1	1
15. ¿Utiliza material especialmente preparado por Ud. para su clase?	0	0	1
16. ¿Su selección de material de apoyo refuerza los conocimientos aprendidos en cursos anteriores?	0	1	1
17. ¿Su selección de material de apoyo plantea la práctica de las estructuras y vocabulario estudiados en clase?	0	1	1
18. ¿El contenido del material de apoyo se relaciona con los temas vistos en clase?	0	1	0
19. El material seleccionado ¿es auténtico?	0	0	1
¿es de actualidad?	0	1	1
20. ¿El contenido del material refleja el entorno sociocultural de los alumnos?	0	0	1
21. ¿Considera el material de apoyo utilizado en clase como altamente motivante?	0	0	1

22. ¿Cree Ud. que el material de apoyo utilizado en clase estimula la participación de los alumnos?	0	0	1
23. ¿El manejo del material de apoyo se orienta hacia la solución de problemas prácticos posteriores?	0	0	0
24. ¿El contenido del material de apoyo permite la aplicación a aprendizajes posteriores (transferencia positiva)?	1	1	1
25. ¿El material de apoyo presentado tiene relevancia con el contenido de otras materias?	0	0	0
26. ¿Toma Ud. en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos en su clase? Especifique cómo. _____	0	1	1
27. ¿Considera Ud. que los intereses y necesidades de los alumnos son importantes para la selección del material de apoyo?	0	1	1
28. ¿Conoce Ud. realmente a sus alumnos?	0	0	0
29. ¿Aplica Ud. un cuestionario el primer día de clases para conocer las necesidades y los intereses de sus alumnos?	0	0	0
30. ¿Utiliza lo que Ud. conoce y aprende sobre sus alumnos como lineamientos para seleccionar el material de apoyo?	0	1	1
31. ¿Plantea a sus alumnos la posibilidad de incorporar ideas aportadas por ellos al material didáctico de apoyo?	0	0	0
<u>subtotal</u>	2	10.5	15

Sección D. (participación)

32. ¿Cómo considera Ud. la frecuencia de participación de los alumnos en clase?			
baja (0)	0		
media (0.5)		0.5	
alta (1)			1
33. ¿Cree Ud. que la baja participación de los alumnos en clase (en general) se debe al profesor?	0	1	1
34. ¿Procura Ud. elicitar la participación de los alumnos?	1	1	1

35. ¿El alumno pregunta espontáneamente?	1	1	1
¿con qué frecuencia?			
casi nunca (0)			
poco frecuente (0.5)		0.5	
muy frecuente (1)	1		1
36. ¿Cómo son esas preguntas?			
fuera de tema (0)			
acordes al tema (1)	1	1	1
de clarificación (0)	0	0	
de profundización (1)			1
37. ¿Espera que sus alumnos participen la mayor parte del tiempo de clase?	0	0	1
38. ¿Responde Ud. a todas las preguntas que le formulan en el momento que las hace el alumno?	0	1	1
39. ¿Utiliza Ud. la variación en sus preguntas (directas, indirectas, abiertas, cerradas, redirigidas) para elicitación la participación de los alumnos?	1	1	1
40. ¿Con qué frecuencia pregunta Ud. a los alumnos?			
de 0-5 preguntas (0)	0		
de 5-10 preguntas (0.5)			
de 10-15 preguntas (1)		1	1
41. Las preguntas que realiza Ud. ¿corresponden al nivel de conocimientos que sobre la materia tiene el alumno?	1	1	1
42. Las preguntas que Ud. realiza ¿fomentan la transferencia positiva de conocimientos anteriores?	0	1	1
43. Las preguntas que Ud. realiza ¿representan un reto suficiente para el alumno?	1	1	1
44. ¿Utiliza las preguntas que Ud. realiza para reforzar el conocimiento adquirido por el alumno?	1	1	1
45. ¿Retoma las respuestas de los alumnos como material para sucesivas preguntas que Ud. plantea?	0	1	1
46. ¿Refrasea las respuestas de sus alumnos a manera de corrección de errores?	1	1	1
47. ¿Retoma Ud. las respuestas de sus alumnos para suministrar información adicional sobre el tema?	0	0	0

48. ¿Refuerza positivamente la participación de sus alumnos?	1	1	1
49. ¿Invita de alguna manera a los alumnos no participativos a participar? Especifique_____	1	1	1
<hr/>			
50. ¿Su interés se centra en el contenido de las respuestas o en su estructura?			
estructura (0)	0	0	0
contenido (1)			
51. Además de las preguntas ¿utiliza Ud. otro tipo de conducta para promover la participación de los alumnos? Especifique_____	1	1	0
<hr/>			
52. ¿Nota Ud. un aumento sensible en la participación de los alumnos cuando los temas son de interés para ellos?	1	1	1
53. ¿Considera Ud. que la utilización de material de apoyo culturalmente relevante para el alumno elevaría sensiblemente la participación de los alumnos en clase? ¿Por qué?_____	1	1	1
<hr/>			
<hr/>			
<u>subtotal</u>	14	19	21

Sección D. (entorno metodológico)

54. ¿Fomenta Ud. la interacción de los alumnos?	0	1	0
55. ¿Incorpora Ud. elementos técnicos y apoyos visuales en su presentación?	0	0	0
56. ¿La manera de presentar del material invita a los alumnos a la participación activa?	0	1	1
57. ¿Considera la estructura de su presentación lo suficientemente flexible para adaptarse al ritmo cambiante de la clase?	0	0	1
58. ¿Estimula Ud. la solución colectiva de problemas o ejercicios?	0	0	0
59. ¿Modera Ud. las respuestas de los alumnos y las encamina hacia un cierre efectivo de clase?	1	1	1

60. ¿Habla Ud. en clase la mayor parte del tiempo?	0	0	0
61. ¿El objetivo terminal de sus ejercicios está encaminado a solución de problemas prácticos?	0	0	0
62. ¿Proporciona retroalimentación inmediata al alumno?	1	1	1
<u>subtotal</u>	2	4	4

Sección F. (evaluaciones)

63. ¿Cuál es el promedio de calificaciones de sus grupos?			
entre 0-7.....(0)			
entre 7-8.5.....(0.5)	0.5	0.5	
entre 8.5-10.....(1)			1
64. ¿Cuál es su evaluación en el renglón "motivación" en las encuestas del ITESM?			
entre 3-7.....(0)	0		
entre 3-2.....(0.5)		0.5	
entre 2-1.....(1)			1
<u>subtotal</u>	0.5	1	2
<u>GRAN TOTAL</u>	22.5	41	53

Comentarios_____

RESUMEN

<i>Sección</i>	<i>No. de preguntas</i>	<i>Maestro M1</i>	<i>Maestro M2</i>	<i>Maestro M3</i>	<i>Total</i>
Sección A.	preguntas (1-2)	1	2	2	5.0
Sección B.	preguntas (3-12)	3	4.5	9	16.5
Sección C.	preguntas (13-31)	2	10.5	15	27.0
Sección D.	preguntas (32-53)	14	19	21	54.0
Sección E.	preguntas (54-62)	2	4	4	10.0
Sección F.	preguntas (63-64)	0.5	1	2	3.5
	TOTAL	22.5	41.0	53.0	

Guía para la elaboración del cuestionario

Variables a considerar*	M1	M2	M3**
A. Conocimiento de las necesidades de los alumnos (26,27,28,29,30,31)	0	3	3
B. Utilización de material de apoyo (13,14,15,52,53,55,56)	3	5.5	7
C. Relevancia didáctica del material de apoyo (16,17,18,24,25,61)	1	4	3
D. Relevancia cultural del material de apoyo (19,20,21,22,23)	0	1	5
E. Presentación eficaz del tema (3,4,10,11,12)	1	2	4
F. Atención de los alumnos (5,6,7,8,9)	2	2.5	5
G. Participación de los alumnos (32,33,35,36,37,52,53,56)	5	7	10
H. Elicitación de la participación (34,39,40,41,42,43,44,49,51)	7	9	8
I. Participación del profesor (38,45,47,48,50,60)	1	3	3
J. Interacción de los alumnos entre ellos (54,58,59)	1	2	1
K. Retroalimentación del maestro (46,47,48,57,62)	3	3	4
L. Evaluación en "motivación" *** (64)	0	0.5	1
M. Promedio de grupo *** (63)	0.5	0.5	1
total	24.5	43.0	55.0

* Se incluyen los números de las preguntas de la encuesta que informan sobre la variable.

** M= maestro (1,2,3, etc.) Se incluyen los valores resultantes para cada variable.

Figura 15

Resultados por Variables

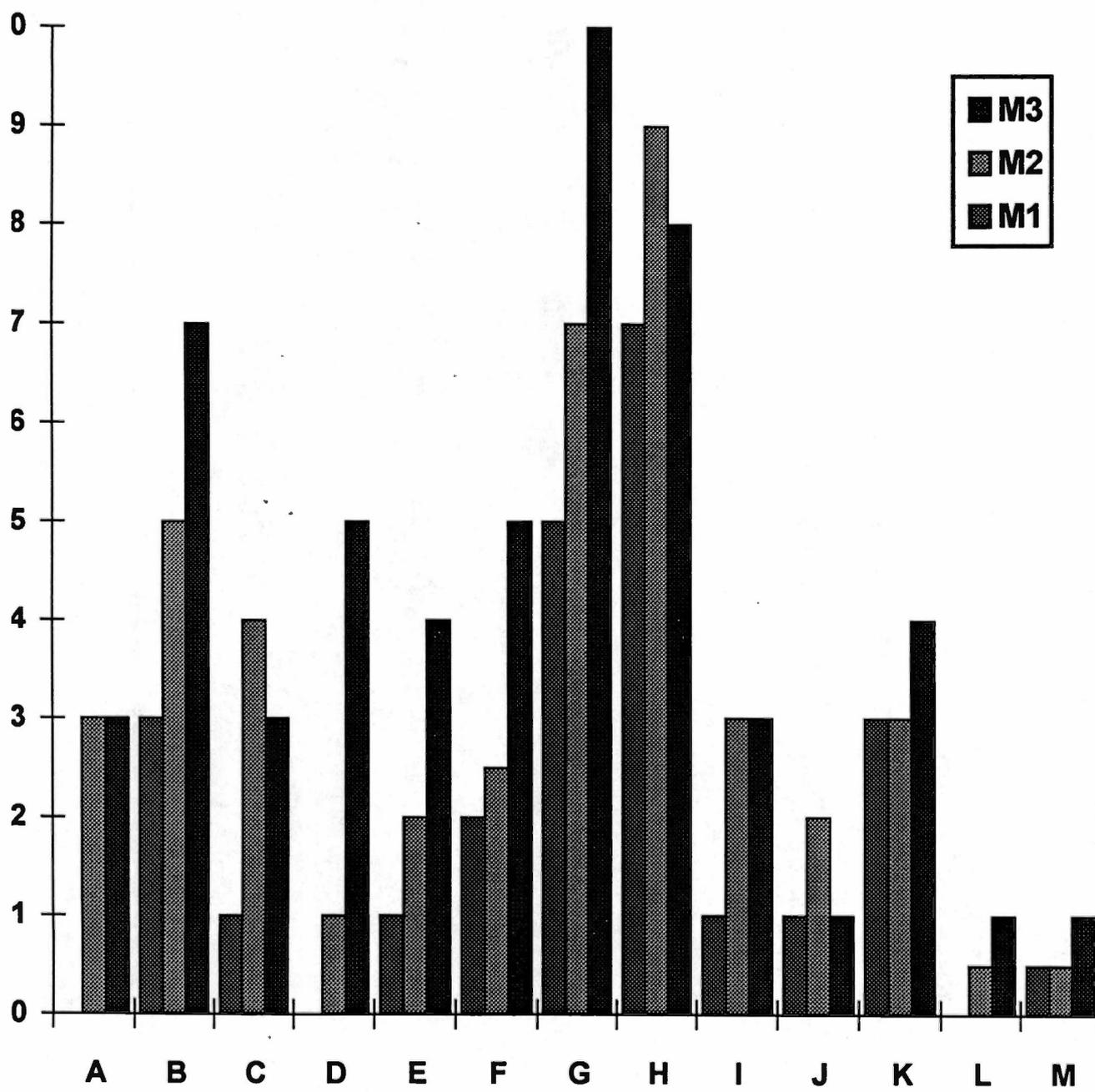


Figura 16

Resultados por Secciones

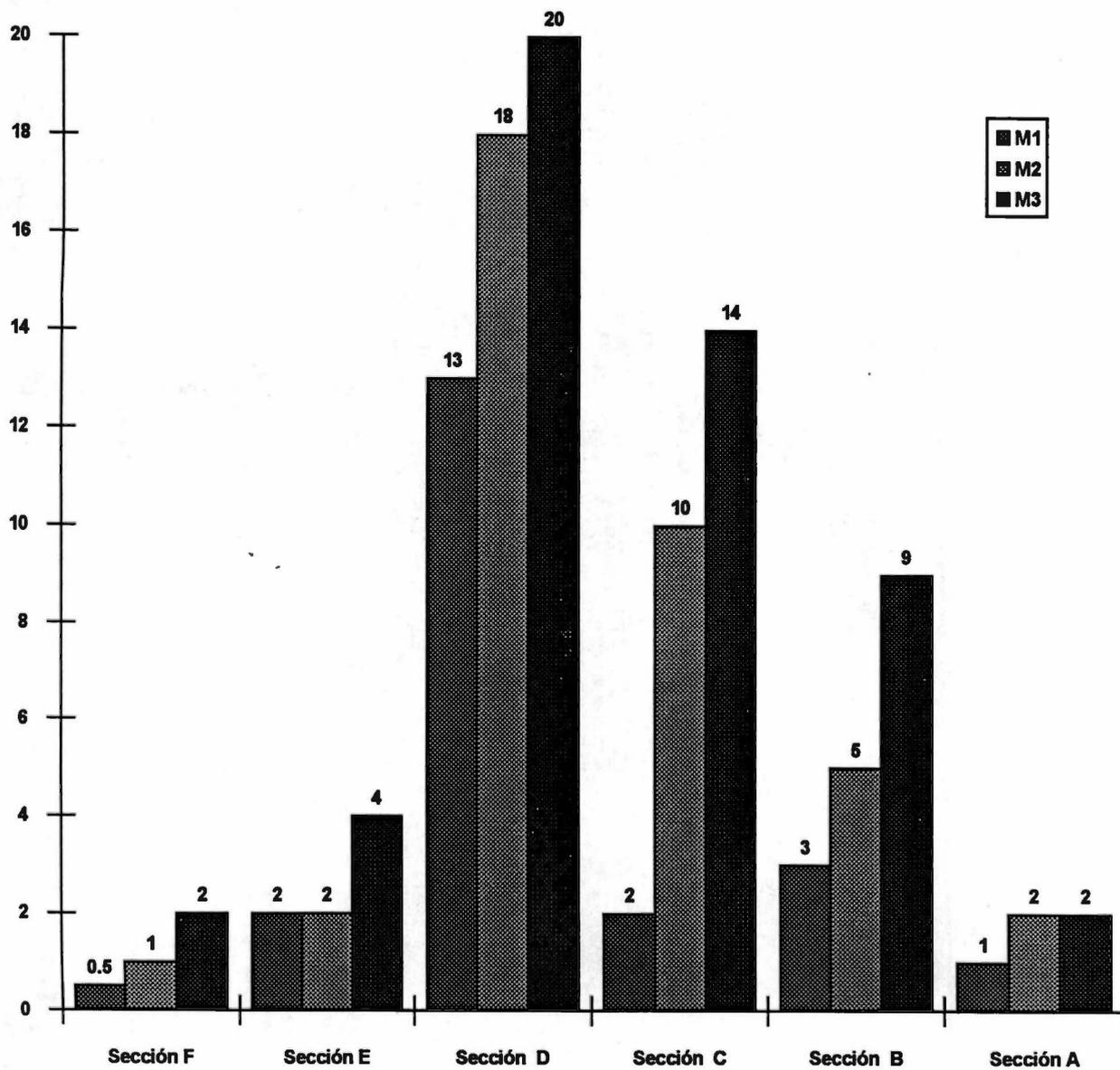
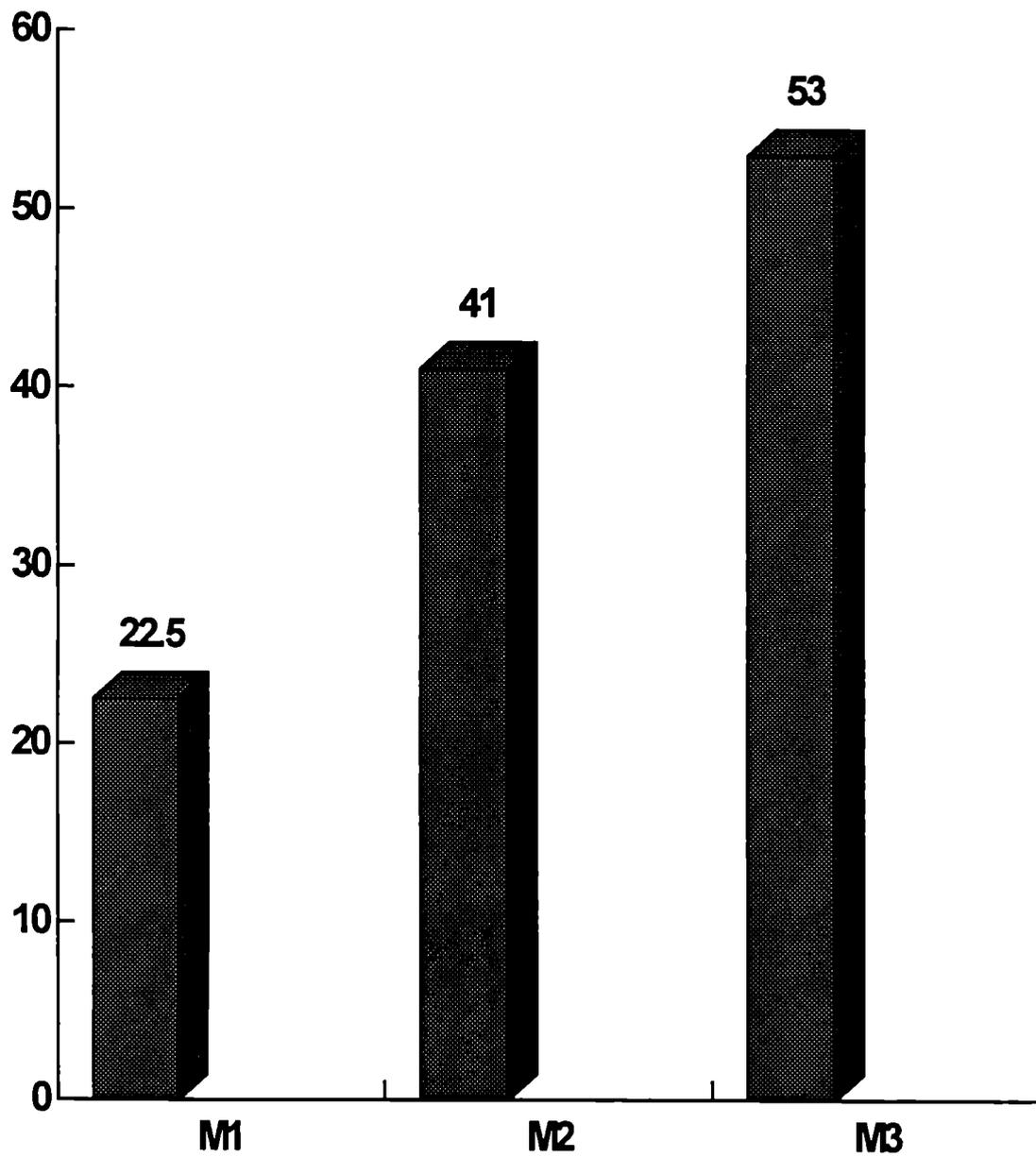


Figura 17

Resultados por Maestro



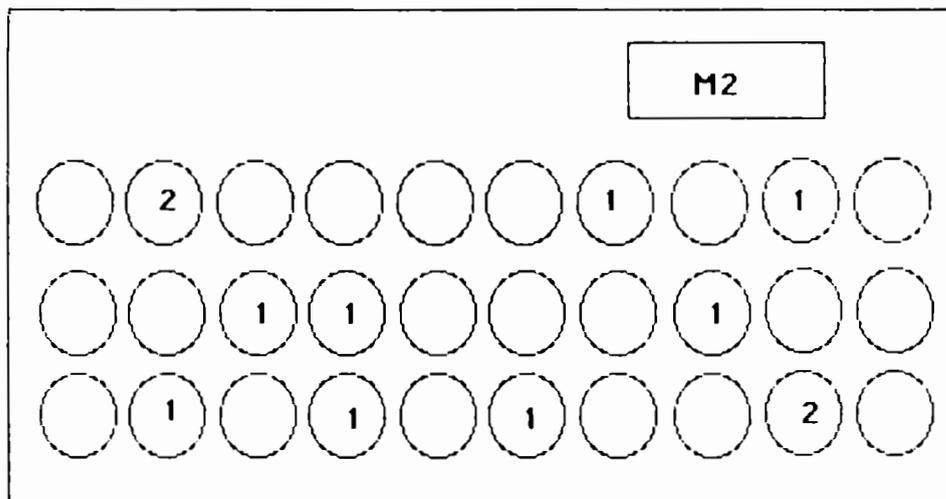
6.18, ANEXO R

RESULTADOS DE LA OBSERVACION NO EXPERIMENTAL

Sección F. (monitoreo de participación de alumnos)

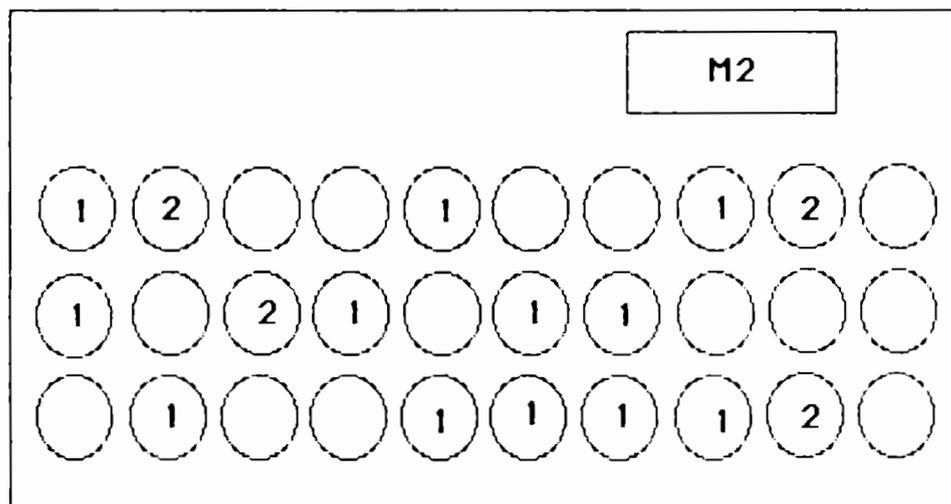
Observación A

número de alumnos: 25 número de alumnos participantes: 10 (40%)
número de intervenciones: 12 promedio de intervenciones x alumno:
0.48



Observación B

número de alumnos: 25 número de alumnos participantes: 16 (64%)
número de intervenciones: 20 promedio de intervenciones x alumno:
0.80



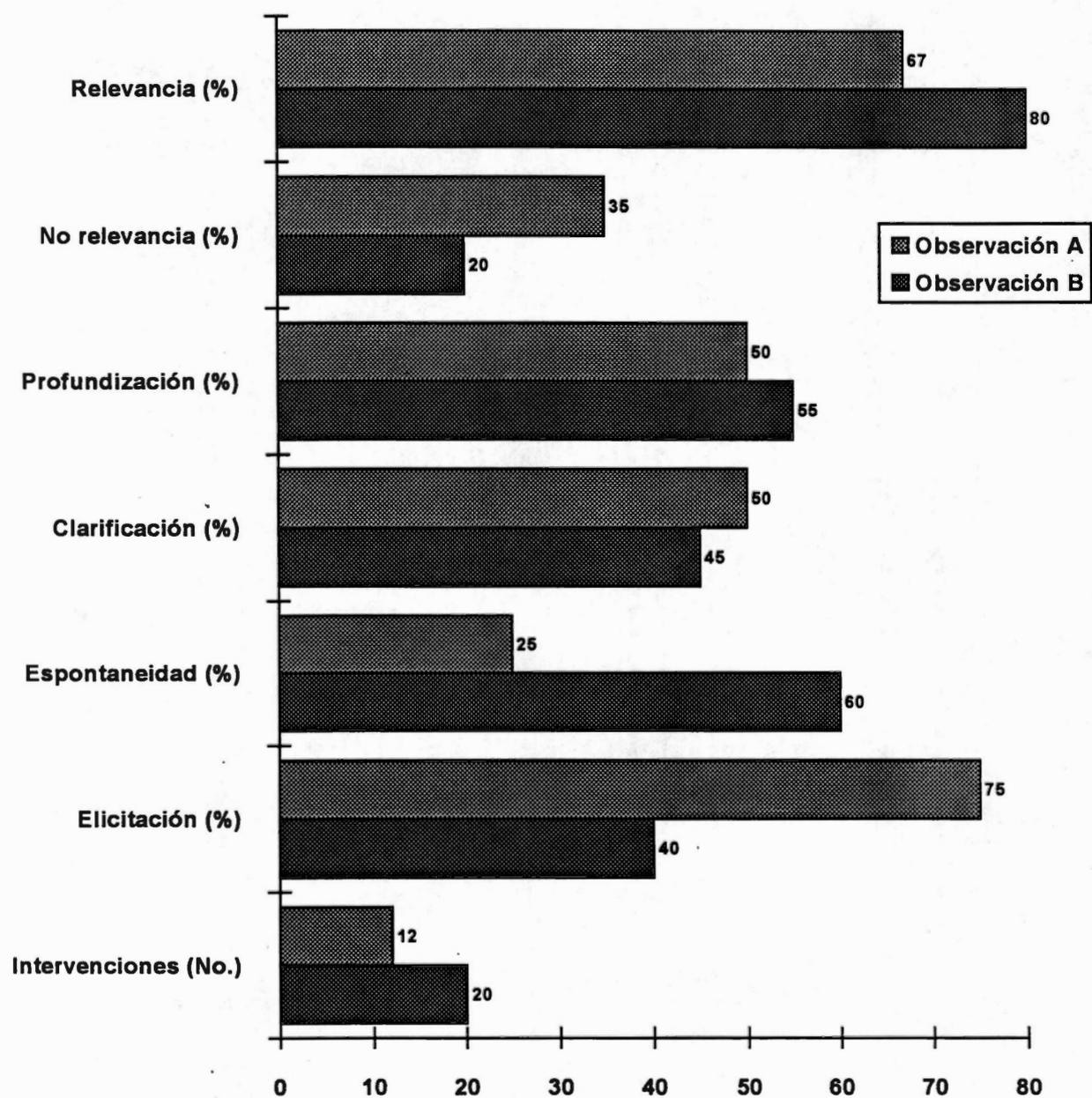
Sección G. (tipo de intervenciones de los alumnos)

INTERVENCIONES	A		B		NO.
	NO.	%	NO.	%	
1. Relevantes	8	67%	16	80%	+ 8
1+. No relevantes	4	33%	4	20%	0
total	12	100%	20	100%	8
2. De profundización	6	50%	11	55%	+ 5
2+. De clarificación	6	50%	9	45%	+ 3
total	12	100%	20	100%	8
3. Espontáneas	3	25%	12	60%	+ 9
3+. Elicidadas	9	75%	8	40%	- 1
total	12	100%	20	100%	8

Nota. Las preguntas hechas en clase pertenecen a las tres categorías (1,2,3) al mismo tiempo. De ahí que una pregunta pueda ser espontánea, de profundización y no relevante al tema; todo a la vez.

Figura 18

Participación Oral en Observación Diagnóstica



6.19. ANEXO 5

RESULTADOS DE LA DETECCION DE INTERESES

RESULTADO CUESTIONARIO IDENTIFICACION DE INTERESES - NECESIDADES**GRUPO A****20 ALUMNOS (12 HOMBRES + 8 MUJERES)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	T	L
tu país	***	**	*	***	*	*	*	*	13	1
racismo	**	*	*	*	*	***		*	10	3
noviazgo		*	*		*			*	4	9
vacaciones		*			*	*			3	10
televisión	*		**			*	**		6	7
familia				**	*	*	*	***	8	5
drogas	*	*	**	*	*		***	***	12	2
modas		**	*				**		5	8
violencia y crimen			*	*	**	**	**	*	9	4
automóviles	*		*	***	*		*		7	6
preparatoria			*	*		*	*	*	5	8
sexo-pubertad	*			**			*		4	9
ética empresarial		*		*				*	3	10
ciencia y tecnología	**	***			***	*			9	4
elección de carrera	*	***			*	*			6	7
cuerpo y juventud			*					*	2	11
deportes			**	**	*	*	*	**	9	4
negocios			*	**			*	**	6	7
religión		*	*	*		*			4	9
ecología	*	*	**		*	**		*	8	5
identidad	**		*				*	*	5	8
tu ciudad	*	**			**		**		7	6
artistas	***				**		*		6	7
música	*	*	*		*	****		*	9	4

T = Total de puntos por tema**L = Lugar que ocupa de acuerdo al puntaje**

RESULTADOS DE RCG (RELEVANCIA CULTURAL GRUPAL) POR TEMAS ELEGIDOS

GRUPO A

TEMATICA

<u>RCG EN %</u>	<u>LUGAR QUE OCUPA</u>	<u>TEMA ELEGIDO</u>	<u>TRATAMIENTO Y PRESENTACION *</u>
65 %	PRIMER LUGAR	TU PAIS	NA -----
60 %	SEGUNDO LUGAR	DROGAS	EA ESCRITO
50 %	TERCER LUGAR	RACISMO	NA -----
45 %	CUARTO LUGAR	CIENCIA Y TECNOLOGIA	EA AUDIOVISUAL
		DEPORTES	NA -----
		MUSICA	EA AUDIOVISUAL
		CRIMEN Y VIOLENCIA	NA -----
40 %	QUINTO LUGAR	ECOLOGIA	EA GRAFICO
		FAMILIA	-----

$$B \text{ TEMAS} = 4 \text{ EA} + 4 \text{ NA}$$

EA = Material culturalmente relevante presentado bajo un entorno de apoyo.

NA = Material culturalmente relevante presentado en ausencia de un entorno de apoyo.

* FORMA DE PRESENTACION

Los porcentajes globales que los alumnos eligieron para la forma de presentación del material de apoyo son los siguientes. En base a estos porcentajes, multiplicados por el número de sesiones de material relevante bajo EA (4), se decidió la forma de presentación que aparece en la TABLA A, columnas extrema derecha.

a. Escrito	20 %	1 SESION
b. Representado o actuado	10 %	POCO REPRESENTATIVO = 0 SESIONES
c. Visual o gráfico	30 %	1 SESION
d. Audiovisual	40 %	2 SESIONES

RESULTADO CUESTIONARIO IDENTIFICACION DE INTERESES - NECESIDADES**GRUPO B****24 ALUMNOS (14 HOMBRES + 10 MUJERES)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	T	L
tu país	*		*	**		*		*	6	9
racismo	***		*	*				*	6	9
noviazgo		*	**	****	****		*	*	13	4
vacaciones			**			**	*		5	10
televisión				*	*	*	**	**	7	8
familia	*				*	***			5	10
drogas	*****	***	****	*	**		**	*	18	2
modas		*	**	**			*		6	9
violencia y crimen	**	*		*	***	***	***	**	15	3
automóviles	*	**	*				*	*	6	9
preparatoria								***	3	12
sexo-pubertad	*	**		*	**	*	**	*	10	6
ética empresarial		*	*			**		*	5	10
ciencia y tecnología	*		*	*			*	**	6	9
elección de carrera	*	*	*			*	*		5	10
cuerpo y juventud			***		**		**	*	6	9
deportes	***	**	**		**	*		*	11	5
negocios	*	*				*	*		4	11
religión		**	*	*			**		6	9
ecología	*	**	*	*		*		**	8	7
identidad			*	*	*	*	**	***	9	6
tu ciudad		*							1	13
artistas	*			*	****	**	**	*	11	5
música	**	****	**	*****	**	****			20	1

T = total de puntos por tema**L = lugar que ocupa de acuerdo al puntaje**

RESULTADOS DE RCG (RELEVANCIA CULTURAL GRUPAL) POR TEMAS ELEGIDOS

GRUPO B

TEMATICA

<u>RCG EN %</u>	<u>LUGAR QUE OCUPA</u>	<u>TEMA ELEGIDO</u>	<u>TRATAMIENTO Y PRESENTACION *</u>	
83 %	PRIMER LUGAR	<i>MUSICA</i>	<i>NA</i>	-----
75 %	SEGUNDO LUGAR	<i>DRUGAS</i>	<i>EA</i>	<i>GRAFICA</i>
62.5 %	TERCER LUGAR	<i>CRIMEN Y VIOLENCIA</i>	<i>NA</i>	-----
54 %	CUARTO LUGAR	<i>NOYIAZGO</i>	<i>EA</i>	<i>AUDIOVISUAL</i>
46 %	QUINTO LUGAR	<i>DEPORTES</i>	<i>NA</i>	-----
42 %	SEXTO LUGAR	<i>SEXO Y PUBERTAD</i>	<i>EA</i>	<i>GRAFICA</i>
		<i>IDENTIDAD</i>	<i>NA</i>	-----
33 %	SEPTIMO LUGAR	<i>ECOLOGIA</i>	<i>EA</i>	<i>ESCRITA</i>

B TEMAS = 4 EA + 4 NA

EA = Material culturalmente relevante presentado bajo un entorno de apoyo.

NA = Material culturalmente relevante presentado en ausencia de un entorno de apoyo.

* FORMA DE PRESENTACION

Los porcentajes globales que los alumnos eligieron para la forma de presentación del material de apoyo son los siguientes. En base a estos porcentajes, multiplicados por el número de sesiones de material relevante bajo EA (4), se decidió la forma de presentación que aparece en la TABLA A, columnas extrema derecha.

a. Escrito	20 %		1 SESION
b. Representado o actuado	10 %	POCO REPRESENTATIVO =	0 SESIONES
c. Visual o gráfico	40 %		2 SESIONES
d. Audiovisual	30 %		1 SESION

6.20. ANEXO T

RESULTADOS DE LA OBSERVACION EXPERIMENTAL

OBSERVACION DE CLASE DEPARTAMENTO DE LENGUA INGLESA

ITESM

CAMPUS IRAPUATO

NOMBRE _____ *GRUPO A* _____ FECHA _____ *ESCENARIO T-EA* _____
MATERIA _____ *INGLES III* _____ CLAVE _____ *PI-300* _____
SALON _____ *107* _____ No. ALUMNOS _____ *20* _____ HORA INICIO _____ *9 am* _____ HORA TERMINO _____ *10.30 am*

Este es un modelo de observación de clase cuyo objetivo es evaluar el uso en clase de material de apoyo culturalmente relevante y medir la participación de los alumnos en las clases de inglés de la preparatoria del ITESM campus Irapuato. Al observador se le pide la mayor objetividad posible. Se sugiere anotar por separado y llenar después de la clase.

En la siguiente escala evaluatoria, utilice el no. 1 para el grado más bajo, insatisfactorio, infrecuente o inadecuado y el no. 5 para los valores opuestos a éstos.

VARIABLES

1 2 3 4 5

Sección A. (planteamiento)

- | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| 1. Propiedad y claridad de los objetivos de la clase | | | | | * |
| 2. Inducción al tema | | | | * | |
| 3. Activación de conocimientos previos | | | | * | |

subtotal

13

VARIABLES	1	2	3	4	5
------------------	----------	----------	----------	----------	----------

Sección B. (material de apoyo)

4. Selección de material	*				
5. Utilización del material	*				
6. Utilización del libro de texto					*
7. Autenticidad del material	*				
8. Actualidad del material		*			
9. Relación del material con la temática del curso	*				
10. Relevancia cultural del material	*				
11. Relevancia didáctica del material				*	
12. Nivel de motivación del material		*			
13. Aplicación práctica posterior del material		*			
14. Relevancia del material con otras materias	*				
15. Nivel de captación de atención del material		*			
16. Estimulación de participación del material	*				
17. Incorporación de ideas del alumno al material	*				
<u>subtotal</u>					<u>25</u>

Sección C. (participación de alumnos)

18. Frecuencia de participación				*	
19. Participación elicitada por el maestro (**)					*
20. Participación espontánea		*			
21. Preguntas de clarificación (**)				*	
22. Preguntas de profundización		*			
23. Preguntas no relevantes al tema (**)	*				
24. Preguntas relevantes al tema				*	
25. Comportamiento de los alumnos			*		
<u>subtotal</u>					<u>5</u>

VARIABLES

1 2 3 4 5

Sección D. (participación del maestro)

26. Frecuencia de participación del maestro (**)			*		
27. Preguntas directas (***)				*	
28. Preguntas indirectas (***)		*			
29. Preguntas cerradas (***)			*		
30. Preguntas abiertas (***)		*			
31. Preguntas redirigidas (***)			*		
32. Variación en la elicitación de respuestas			*		
33. Respuestas a las preguntas de los alumnos				*	
34. Pertinencia al tema de las preguntas del maestro				*	
					<u>6</u>

Sección E. (entorno de apoyo)

35. Metodología de la presentación				*	
36. Orden y ritmo de la presentación			*		
37. Fomento de interacción de alumnos				*	
38. Nivel de moderación y guía del maestro				*	
39. Monopolización de la palabra (**)			*		
40. Retroalimentación inmediata al alumno				*	
41. Reforzamiento positivo			*		
42. Cierre de clase			*		
					<u>22</u>

TOTAL**73**

(*) Observaciones de clase no deben ir incluidas en el formato general.

(**) Para sumar estos valores, tomarlos con signo negativo.

(***) No tomar en cuenta estos valores en la suma general. Son indicativos.

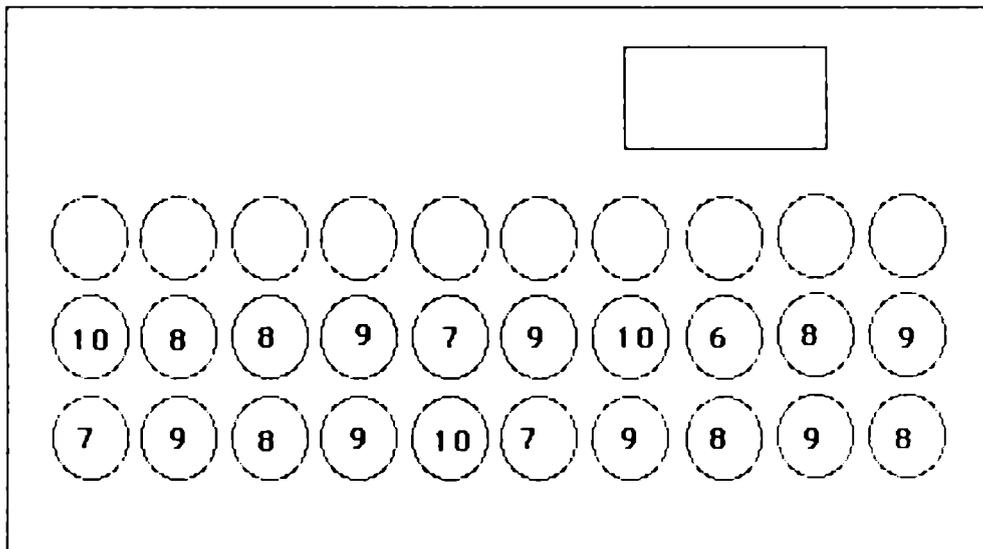
Sección F. (monitoreo de participación de alumnos)

Número de alumnos.....20

Número de participantes.....20 (100%)

Número de intervenciones.....168

**Promedio de intervenciones por alumno..... 8.4 en cuatro sesiones
2.1 por sesión**



Sección G. (tipo de intervenciones de los alumnos)

INTERVENCIONES	NO.	%
1. Relevantes	109	65
1+. No relevantes	59	35
total	168	100
2. De profundización	49	29
2+. De clarificación	119	71
total	168	100
3. Espontáneas	42	25
3+. Elicitadas	126	75
total	168	100

Participación oral significativa = 36.4 %

Participación oral no significativa = 63.6 %

Nota: Las preguntas hechas en clase pertenecen a las tres categorías (1, 2, 3) al mismo tiempo. De ahí que una pregunta pueda ser espontánea, de profundización y no relevante al tema; todo a la vez.

OBSERVACION DE CLASE DEPARTAMENTO DE LENGUA INGLESA

ITESM

CAMPUS IRAPUATO

NOMBRE _____ GRUPO A _____ FECHA _____ ESCENARIO M-NA _____

MATERIA _____ INGLÉS III _____ CLAVE _____ PI-300 _____

SALON _____ 107 _____ No. ALUMNOS _____ 20 _____ HORA INICIO _____ 9 am _____ HORA TERMINO _____ 10.30 am _____

Este es un modelo de observación de clase cuyo objetivo es evaluar el uso en clase de material de apoyo culturalmente relevante y medir la participación de los alumnos en las clases de inglés de la preparatoria del ITESM campus Irapuato. Al observador se le pide la mayor objetividad posible. Se sugiere anotar por separado y llenar después de la clase.

En la siguiente escala evaluatoria, utilice el no. 1 para el grado más bajo, insatisfactorio, infrecuente o inadecuado y el no. 5 para los valores opuestos a éstos.

VARIABLES	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

Sección A. (planteamiento)

- | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| 1. Propiedad y claridad de los objetivos de la clase | | | | | * |
| 2. Inducción al tema | | | | * | |
| 3. Activación de conocimientos previos | | | | * | |

subtotal

7

VARIABLES	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

Sección B. (material de apoyo)

4. Selección de material					*
5. Utilización del material				*	
6. Utilización del libro de texto	*				
7. Autenticidad del material				*	
8. Actualidad del material					*
9. Relación del material con la temática del curso				*	
10. Relevancia cultural del material					*
11. Relevancia didáctica del material					*
12. Nivel de motivación del material					*
13. Aplicación práctica posterior del material			*		
14. Relevancia del material con otras materias				*	
15. Nivel de captación de atención del material					*
16. Estimulación de participación del material					*
17. Incorporación de ideas del alumno al material		*			

<u>subtotal</u>					<u>57</u>
-----------------	--	--	--	--	-----------

Sección C. (participación de alumnos)

18. Frecuencia de participación			*		
19. Participación elicitada por el maestro (**)	*				
20. Participación espontánea					*
21. Preguntas de clarificación (**)	*				
22. Preguntas de profundización					*
23. Preguntas no relevantes al tema (**)			*		
24. Preguntas relevantes al tema		*			
25. Comportamiento de los alumnos					*

<u>subtotal</u>					<u>17</u>
-----------------	--	--	--	--	-----------

VARIABLES	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

Sección D. (participación del maestro)

26. Frecuencia de participación del maestro (**)					*
27. Preguntas directas (***)	*				
28. Preguntas indirectas (***)	*				
29. Preguntas cerradas (***)	*				
30. Preguntas abiertas (***)	*				
31. Preguntas redirigidas (***)	*				
32. Variación en la elicitación de respuestas	*				
33. Respuestas a las preguntas de los alumnos				*	
34. Pertinencia al tema de las preguntas del maestro				*	
				<u>4</u>	

Sección E. (entorno de apoyo)

35. Metodología de la presentación	*				
36. Orden y ritmo de la presentación	*				
37. Fomento de interacción de alumnos		*			
38. Nivel de moderación y guía del maestro	*				
39. Monopolización de la palabra (**)					*
40. Retroalimentación inmediata al alumno				*	
41. Reforzamiento positivo		*			
42. Cierre de clase	*				
				<u>7</u>	

TOTAL 92

(*) Observaciones de clase no deben ir incluidas en el formato general.

(**) Para sumar estos valores, tomarlos con signo negativo.

(***) No tomar en cuenta estos valores en la suma general. Son indicativos.

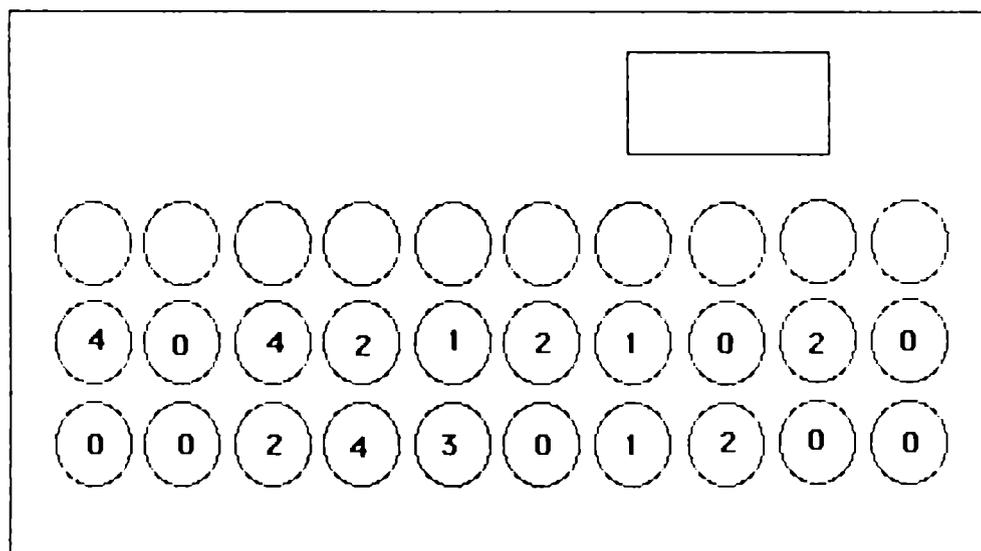
Sección F. (monitoreo de participación de alumnos)

Número de alumnos.....20

Número de participantes..... 12 (60%)

Número de intervenciones..... 28

Promedio de intervenciones por alumno.... 1.4 en cuatro sesiones
0.35 por sesión



Sección G. (tipo de intervenciones de los alumnos)

INTERVENCIONES	NO.	%
1. Relevantes	18	65
1+. No relevantes	10	35
total	28	100
2. De profundización	19	68
2+. De clarificación	9	32
total	28	100
3. Espontáneas	23	82
3+. Elicitadas	5	18
total	28	100

Participación oral significativa = 60.5 %

Participación oral no significativa = 39.5 %

Nota: Las preguntas hechas en clase pertenecen a las tres categorías (1, 2, 3) al mismo tiempo. De ahí que una pregunta pueda ser espontánea, de profundización y no relevante al tema; todo a la vez.

OBSERVACION DE CLASE DEPARTAMENTO DE LENGUA INGLESA

ITESM

CAMPUS IRAPUATO

NOMBRE _____ GRUPO *A* _____ FECHA _____ ESCENARIO *M-EA* _____

MATERIA _____ *INGLES III* _____ CLAVE _____ *FI-300* _____

SALON _____ *107* _____ No.ALUMNOs _____ *20* _____ HORA INICIO _____ *9 am* _____ HORA TERMINO _____ *10.30 am* _____

Este es un modelo de observación de clase cuyo objetivo es evaluar el uso en clase de material de apoyo culturalmente relevante y medir la participación de los alumnos en las clases de inglés de la preparatoria del ITESM campus Irapuato. Al observador se le pide la mayor objetividad posible. Se sugiere anotar por separado y llenar después de la clase.

En la siguiente escala evaluatoria, utilice el no. 1 para el grado más bajo, insatisfactorio, infrecuente o inadecuado y el no. 5 para los valores opuestos a éstos.

VARIABLES	1	2	3	4	5
------------------	----------	----------	----------	----------	----------

Sección A. (planteamiento)

- | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|
| 1. Propiedad y claridad de los objetivos de la clase | | | | | * |
| 2. Inducción al tema | | | | | * |
| 3. Activación de conocimientos previos | | | | * | |

subtotal

14

VARIABLES	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

Sección B. (material de apoyo)

4. Selección de material					*
5. Utilización del material					*
6. Utilización del libro de texto	*				
7. Autenticidad del material					*
8. Actualidad del material					*
9. Relación del material con la temática del curso				*	
10. Relevancia cultural del material					*
11. Relevancia didáctica del material				*	
12. Nivel de motivación del material					*
13. Aplicación práctica posterior del material				*	
14. Relevancia del material con otras materias					*
15. Nivel de captación de atención del material					*
16. Estimulación de participación del material					*
17. Incorporación de ideas del alumno al material					*
<u>subtotal</u>					<u>63</u>

Sección C. (participación de alumnos)

18. Frecuencia de participación					*
19. Participación elicitada por el maestro (**)	*				
20. Participación espontánea					*
21. Preguntas de clarificación (**)		*			
22. Preguntas de profundización					*
23. Preguntas no relevantes al tema (**)	*				
24. Preguntas relevantes al tema					*
25. Comportamiento de los alumnos					*
<u>subtotal</u>					<u>21</u>

VARIABLES	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

Sección D. (participación del maestro)

26. Frecuencia de participación del maestro (**)	*				
27. Preguntas directas (***)		*			
28. Preguntas indirectas (***)			*		
29. Preguntas cerradas (***)				*	
30. Preguntas abiertas (***)			*		
31. Preguntas redirigidas (***)		*			
32. Variación en la elicitación de respuestas					*
33. Respuestas a las preguntas de los alumnos					*
34. Pertinencia al tema de las preguntas del maestro				*	
				<u>13</u>	

Sección E. (entorno de apoyo)

35. Metodología de la presentación					*
36. Orden y ritmo de la presentación				*	
37. Fomento de interacción de alumnos					*
38. Nivel de moderación y guía del maestro				*	
39. Monopolización de la palabra (**)		*			
40. Retroalimentación inmediata al alumno				*	
41. Reforzamiento positivo					*
42. Cierre de clase				*	
				<u>31</u>	

TOTAL 92

(*) Observaciones de clase no deben ir incluidas en el formato general.

(**) Para sumar estos valores, tomarlos con signo negativo.

(***) No tomar en cuenta estos valores en la suma general. Son indicativos.

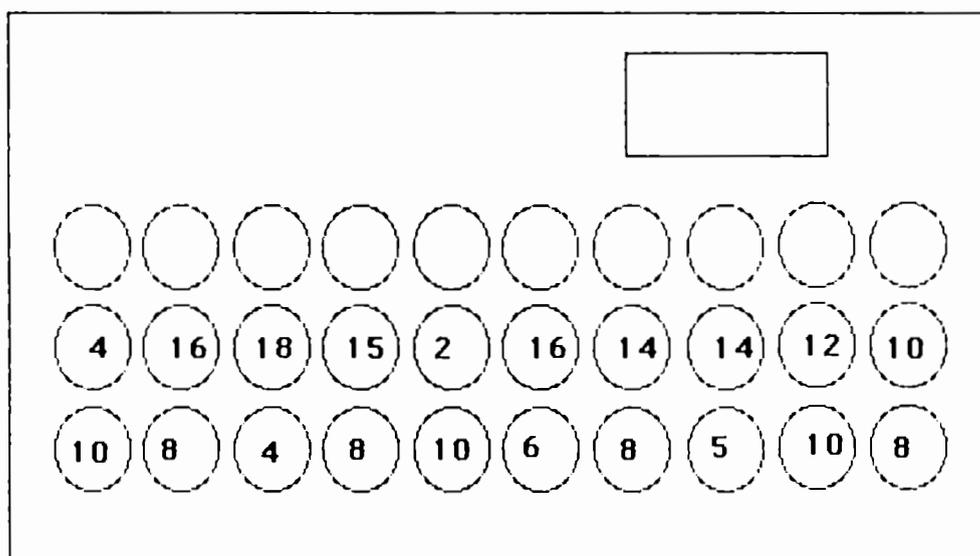
Sección F. (monitoreo de participación de alumnos)

Número de alumnos.....20

Número de participantes.....20 (100%)

Número de intervenciones..... 198

**Promedio de intervenciones por alumno..... 9.9 en cuatro sesiones
2.47 por sesión**



Sección G. (tipo de intervenciones de los alumnos)

INTERVENCIONES	NO.	%
1. Relevantes	174	88
1+. No relevantes	24	12
total	198	100
2. De profundización	184	93
2+. De clarificación	14	7
total	198	100
3. Espontáneas	152	77
3+. Elicitadas	46	23
total	198	100

Participación oral significativa = 83.7 %

Participación oral no significativa = 16.3 %

Nota: Las preguntas hechas en clase pertenecen a las tres categorías (1, 2, 3) al mismo tiempo. De ahí que una pregunta pueda ser espontánea, de profundización y no relevante al tema; todo a la vez.

OBSERVACION DE CLASE DEPARTAMENTO DE LENGUA INGLESA

ITESM

CAMPUS IRAPUATO

NOMBRE _____ GRUPO *B* _____ FECHA _____ ESCENARIO *T-EA* _____

MATERIA _____ *INGLES III* _____ CLAVE _____ *PI-300* _____

SALON _____ *107* _____ No.ALUMNOS _____ *24* _____ HORA INICIO _____ *12 am* _____ HORA TERMINO _____ *13.30 pm* _____

Este es un modelo de observación de clase cuyo objetivo es evaluar el uso en clase de material de apoyo culturalmente relevante y medir la participación de los alumnos en las clases de inglés de la preparatoria del ITESM campus Irapuato. Al observador se le pide la mayor objetividad posible. Se sugiere anotar por separado y llenar después de la clase.

En la siguiente escala evaluatoria, utilice el no. 1 para el grado más bajo, insatisfactorio, infrecuente o inadecuado y el no. 5 para los valores opuestos a éstos.

VARIABLES

1 2 3 4 5

Sección A. (planteamiento)

1. Propiedad y claridad de los objetivos de la clase

5

2. Inducción al tema

5

3. Activación de conocimientos previos

5

subtotal

12

VARIABLES	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

Sección B. (material de apoyo)

4. Selección de material	*				
5. Utilización del material	*				*
6. Utilización del libro de texto					
7. Autenticidad del material	*				
8. Actualidad del material		*			
9. Relación del material con la temática del curso	*				
10. Relevancia cultural del material	*				
11. Relevancia didáctica del material				*	
12. Nivel de motivación del material			*		
13. Aplicación práctica posterior del material		*			
14. Relevancia del material con otras materias	*				
15. Nivel de captación de atención del material			*		
16. Estimulación de participación del material	*				
17. Incorporación de ideas del alumno al material	*				

subtotal

27

Sección C. (participación de alumnos)

18. Frecuencia de participación				*	
19. Participación elicitada por el maestro (**)					*
20. Participación espontánea		*			
21. Preguntas de clarificación (**)			*		
22. Preguntas de profundización	*				
23. Preguntas no relevantes al tema (**)			*		
24. Preguntas relevantes al tema				*	
25. Comportamiento de los alumnos			*		

subtotal

3

VARIABLES	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

Sección D. (participación del maestro)

26. Frecuencia de participación del maestro (**)			*		
27. Preguntas directas (***)					*
28. Preguntas indirectas (***)		*			
29. Preguntas cerradas (***)				*	
30. Preguntas abiertas (***)		*			
31. Preguntas redirigidas (***)		*			
32. Variación en la elicitación de respuestas			*		
33. Respuestas a las preguntas de los alumnos				*	
34. Pertinencia al tema de las preguntas del maestro				*	
				<u>8</u>	
				<u>subtotal</u>	

Sección E. (entorno de apoyo)

35. Metodología de la presentación				*	
36. Orden y ritmo de la presentación		*			
37. Fomento de interacción de alumnos			*		
38. Nivel de moderación y guía del maestro			*		
39. Monopolización de la palabra (**)				*	
40. Retroalimentación inmediata al alumno				*	
41. Reforzamiento positivo				*	
42. Cierre de clase			*		
				<u>20</u>	
				<u>subtotal</u>	

TOTAL 70

(*) Observaciones de clase no deben ir incluidas en el formato general.

(**) Para sumar estos valores, tomarlos con signo negativo.

(***) No tomar en cuenta estos valores en la suma general. Son indicativos.

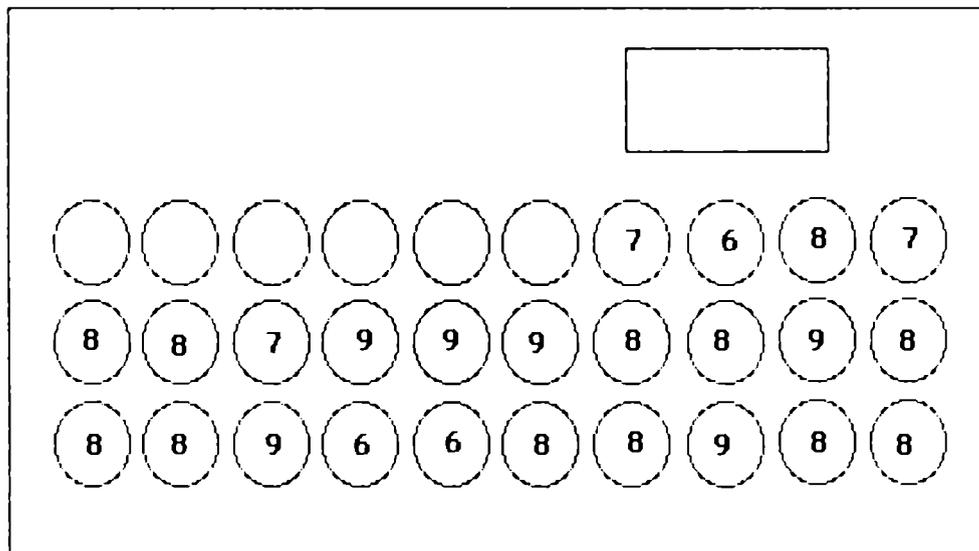
Sección F. (monitoreo de participación de alumnos)

Número de alumnos.....24

Número de participantes.....24 (100%)

Número de intervenciones..... 180

**Promedio de intervenciones por alumno.....7.5 en cuatro sesiones
1.87 por sesión**



Sección G. (tipo de intervenciones de los alumnos)

INTERVENCIONES	NO.	%
1. Relevantes	99	55
1+. No relevantes	81	45
total	180	100
2. De profundización	63	35
2+. De clarificación	117	65
total	180	100
3. Espontáneas	36	20
3+. Elicidadas	144	80
total	180	100

Participación oral significativa = 42.9 %

Participación oral no significativa = 57.8 %

Nota: Las preguntas hechas en clase pertenecen a las tres categorías (1, 2, 3) al mismo tiempo. De ahí que una pregunta pueda ser espontánea, de profundización y no relevante al tema; todo a la vez.

VARIABLES	1	2	3	4	5
Sección B. (material de apoyo)					
4. Selección de material					*
5. Utilización del material					*
6. Utilización del libro de texto	*				
7. Autenticidad del material					*
8. Actualidad del material					*
9. Relación del material con la temática del curso				*	
10. Relevancia cultural del material					*
11. Relevancia didáctica del material				*	
12. Nivel de motivación del material				*	
13. Aplicación práctica posterior del material				*	
14. Relevancia del material con otras materias				*	
15. Nivel de captación de atención del material				*	
16. Estimulación de participación del material				*	
17. Incorporación de ideas del alumno al material					*
				59	
				<u>subtotal</u>	

Sección C. (participación de alumnos)

18. Frecuencia de participación		*			
19. Participación elicitada por el maestro (**)	*				
20. Participación espontánea					*
21. Preguntas de clarificación (**)	*				
22. Preguntas de profundización				*	
23. Preguntas no relevantes al tema (**)			*		
24. Preguntas relevantes al tema		*			
25. Comportamiento de los alumnos				*	
				12	
				<u>subtotal</u>	

VARIABLES	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

Sección D. (participación del maestro)

26. Frecuencia de participación del maestro (**)					*
27. Preguntas directas (***)	*				
28. Preguntas indirectas (***)		*			
29. Preguntas cerradas (***)	*				
30. Preguntas abiertas (***)	*				
31. Preguntas redirigidas (***)		*			
32. Variación en la elicitación de respuestas	*				
33. Respuestas a las preguntas de los alumnos					*
34. Pertinencia al tema de las preguntas del maestro				*	
<u>subtotal</u>				<u>5</u>	

Sección E. (entorno de apoyo)

35. Metodología de la presentación	*				
36. Orden y ritmo de la presentación	*				
37. Fomento de interacción de alumnos		*			
38. Nivel de moderación y guía del maestro	*				
39. Monopolización de la palabra (**)					*
40. Retroalimentación inmediata al alumno				*	
41. Reforzamiento positivo	*				
42. Cierre de clase		*			
<u>subtotal</u>				<u>7</u>	

TOTAL 91

(*) Observaciones de clase no deben ir incluidas en el formato general.

(**) Para sumar estos valores, tomarlos con signo negativo.

(***) No tomar en cuenta estos valores en la suma general. Son indicativos.

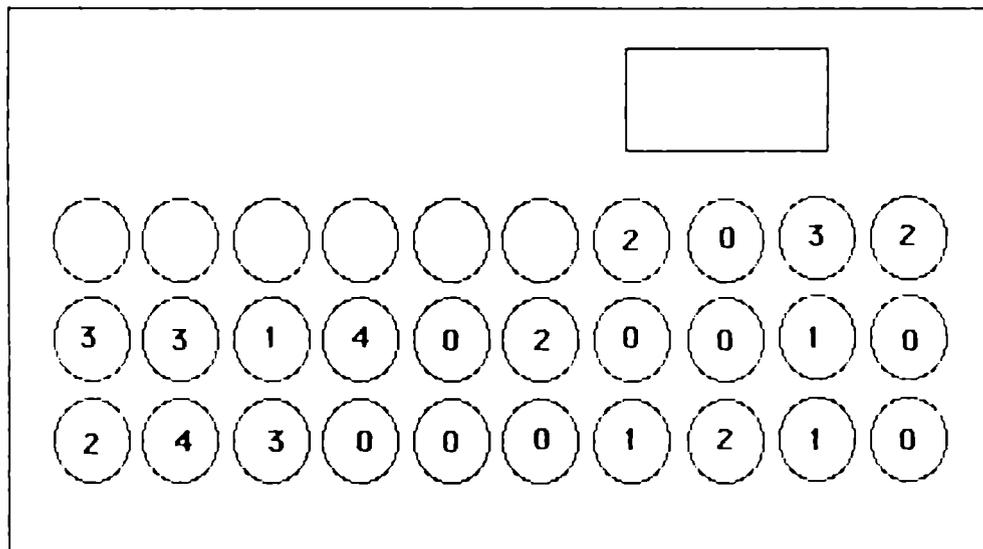
Sección F. (monitoreo de participación de alumnos)

Número de alumnos..... 24

Número de participantes..... 15 (62.5%)

Número de intervenciones..... 34

Promedio de intervenciones por alumno..... 1.4 en cuatro sesiones
0.35 por sesión



Sección G. (tipo de intervenciones de los alumnos)

INTERVENCIONES	NO.	%
1. Relevantes	20	60
1+. No relevantes	14	40
total	34	100
2. De profundización	25	73
2+. De clarificación	9	27
total	34	100
3. Espontáneas	28	83
3+. Elicidadas	6	17
total	34	100

Participación oral significativa = 61.2 %

Participación oral no significativa = 38.8 %

Nota : Las preguntas hechas en clase pertenecen a las tres categorías (1, 2, 3) al mismo tiempo. De ahí que una pregunta pueda ser espontánea, de profundización y no relevante al tema; todo a la vez.

VARIABLES	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

Sección B. (material de apoyo)

4. Selección de material					*
5. Utilización del material					*
6. Utilización del libro de texto	*				
7. Autenticidad del material					*
8. Actualidad del material					*
9. Relación del material con la temática del curso				*	
10. Relevancia cultural del material					*
11. Relevancia didáctica del material					*
12. Nivel de motivación del material				*	
13. Aplicación práctica posterior del material				*	
14. Relevancia del material con otras materias					*
15. Nivel de captación de atención del material				*	
16. Estimulación de participación del material					*
17. Incorporación de ideas del alumno al material					*

subtotal

62

Sección C. (participación de alumnos)

18. Frecuencia de participación				*	
19. Participación elicitada por el maestro (**)		*			
20. Participación espontánea					*
21. Preguntas de clarificación (**)	*				
22. Preguntas de profundización				*	
23. Preguntas no relevantes al tema (**)		*			
24. Preguntas relevantes al tema					*
25. Comportamiento de los alumnos					*

subtotal

18

VARIABLES	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

Sección D. (participación del maestro)

26. Frecuencia de participación del maestro (**)		*			
27. Preguntas directas (***)			*		
28. Preguntas indirectas (***)			*		
29. Preguntas cerradas (***)				*	
30. Preguntas abiertas (***)			*		
31. Preguntas redirigidas (***)			*		
32. Variación en la elicitación de respuestas					*
33. Respuestas a las preguntas de los alumnos					*
34. Pertinencia al tema de las preguntas del maestro					*
	<u>subtotal</u>				<u>13</u>

Sección E. (entorno de apoyo)

35. Metodología de la presentación					*
36. Orden y ritmo de la presentación				*	
37. Fomento de interacción de alumnos				*	
38. Nivel de moderación y guía del maestro				*	
39. Monopolización de la palabra (**)		*			
40. Retroalimentación inmediata al alumno					*
41. Reforzamiento positivo					
42. Cierre de clase				*	
	<u>subtotal</u>				<u>30</u>

TOTAL	<u>137</u>
--------------	-------------------

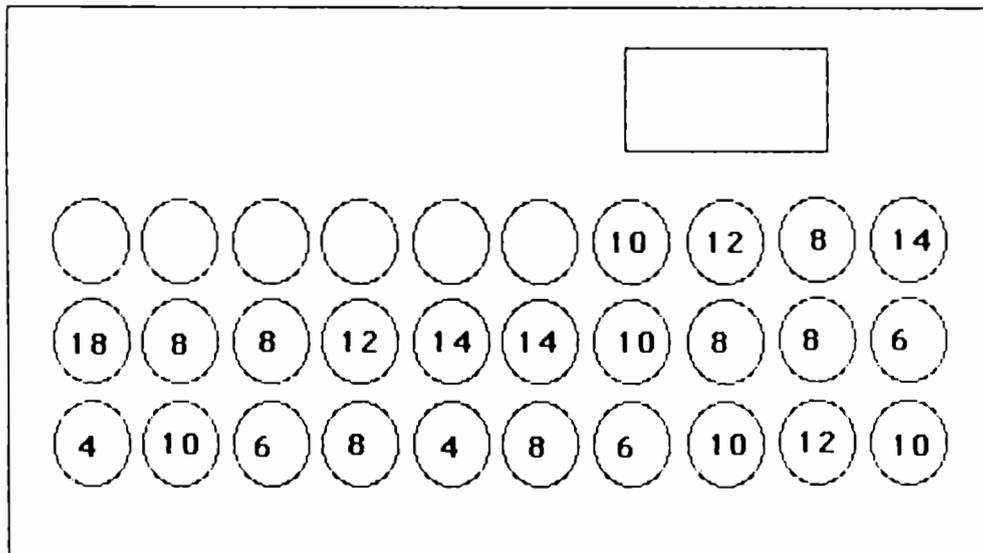
(*) Observaciones de clase no deben ir incluidas en el formato general.

(**) Para sumar estos valores, tomarlos con signo negativo.

(***) No tomar en cuenta estos valores en la suma general. Son indicativos.

Sección F. (monitoreo de participación de alumnos)

Número de alumnos..... 24
Número de participantes..... 24 (100%)
Número de intervenciones..... 228
Promedio de intervenciones por alumno..... 9.5 en cuatro sesiones
2.37 por sesión



Sección G. (tipo de intervenciones de los alumnos)

INTERVENCIONES	NO.	%
1. Relevantes	189	83
1+. No relevantes	39	17
total	228	100
2. De profundización	198	87
2+. De clarificación	30	13
total	228	100
3. Espontáneas	141	62
3+. Elicitadas	87	38
total	228	100

Participación oral significativa = 70.6 %

Participación oral no significativa = 29.4 %

Note : Las preguntas hechas en clase pertenecen a las tres categorías (1 ,2, 3) al mismo tiempo. De ahí que una pregunta pueda ser espontánea, de profundización y no relevante al tema; todo a la vez.

Figura 19

Resultados por Secciones

GRUPO A	20 ALUMNOS	9-10:30 HRS. MARTES-JUEVES INGLES III PI-300
---------	------------	---

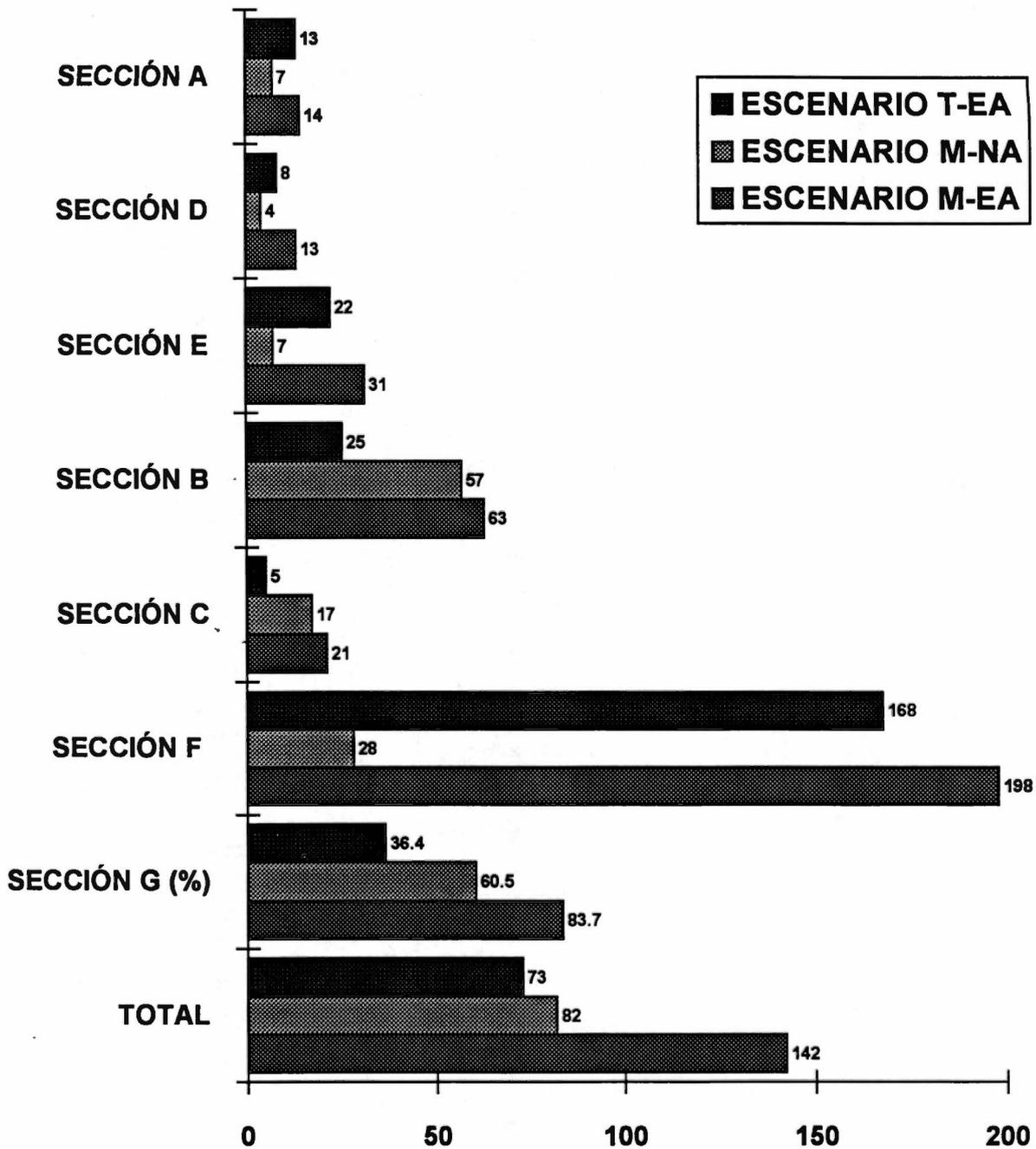


Figura 20

Participación Oral Significativa

GRUPO A	20 ALUMNOS	9-10:30 HRS. MARTES-JUEVES INGLES III PI-300
---------	------------	---

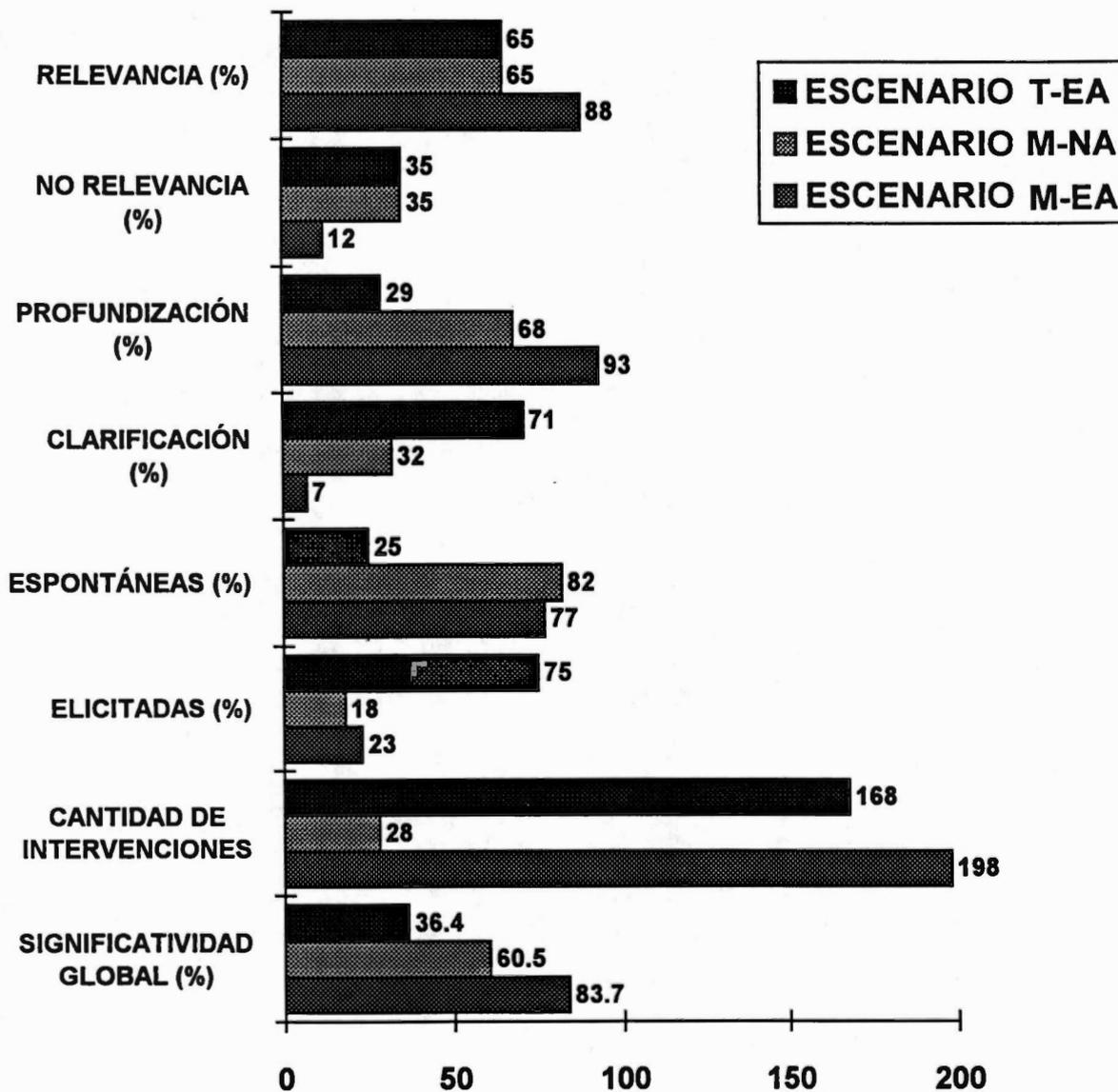


Figura 21

Resultados por Secciones

GRUPO B	24 ALUMNOS	12-13:30 HRS. MARTES-JUEVES INGLES III PI-300
----------------	-------------------	--

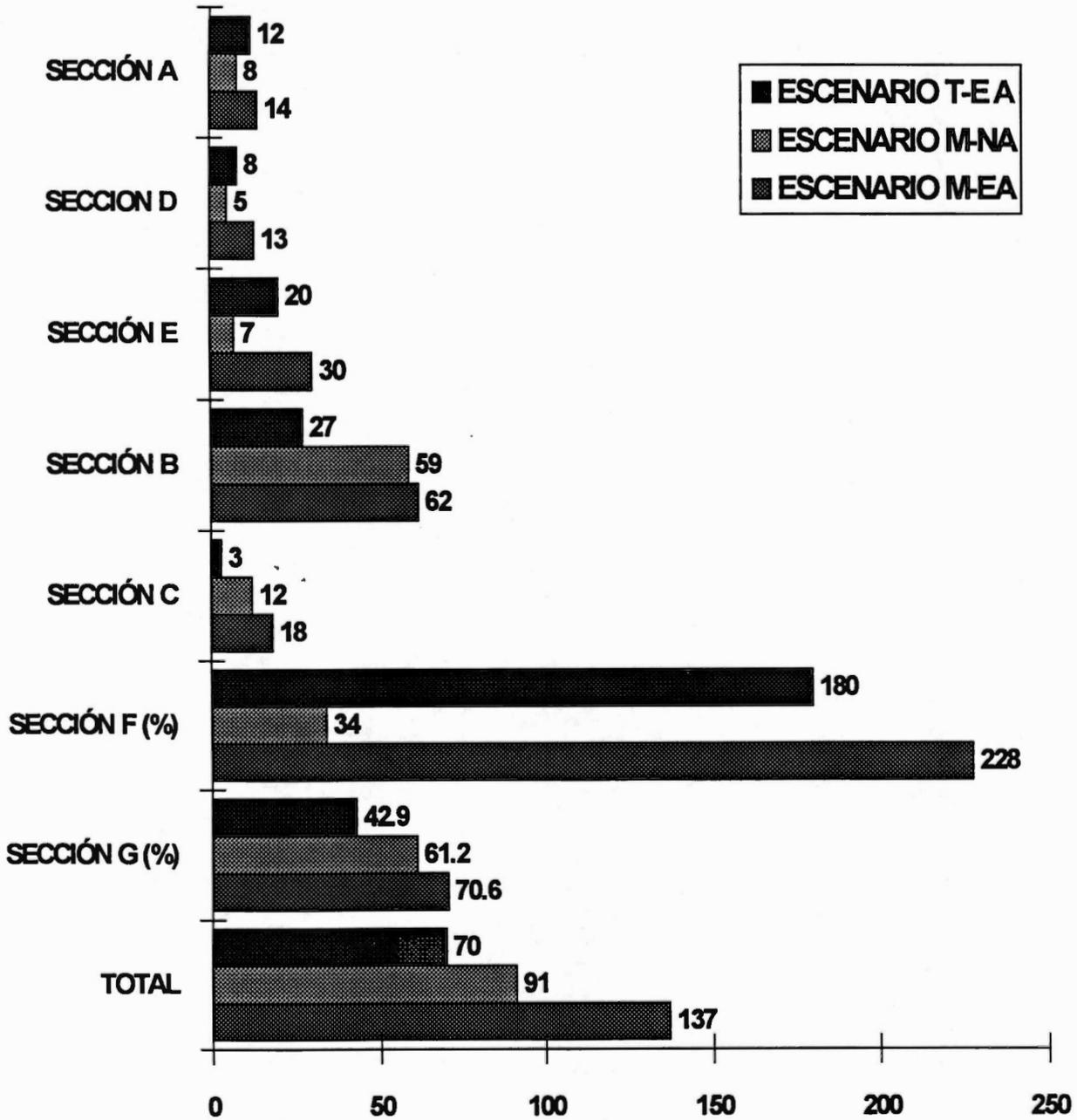


Figura 22

Participación Oral Significativa

GRUPO B	24 ALUMNOS	12-13:30 HRS. MARTES-JUEVES INGLES III PI-300
----------------	-------------------	--

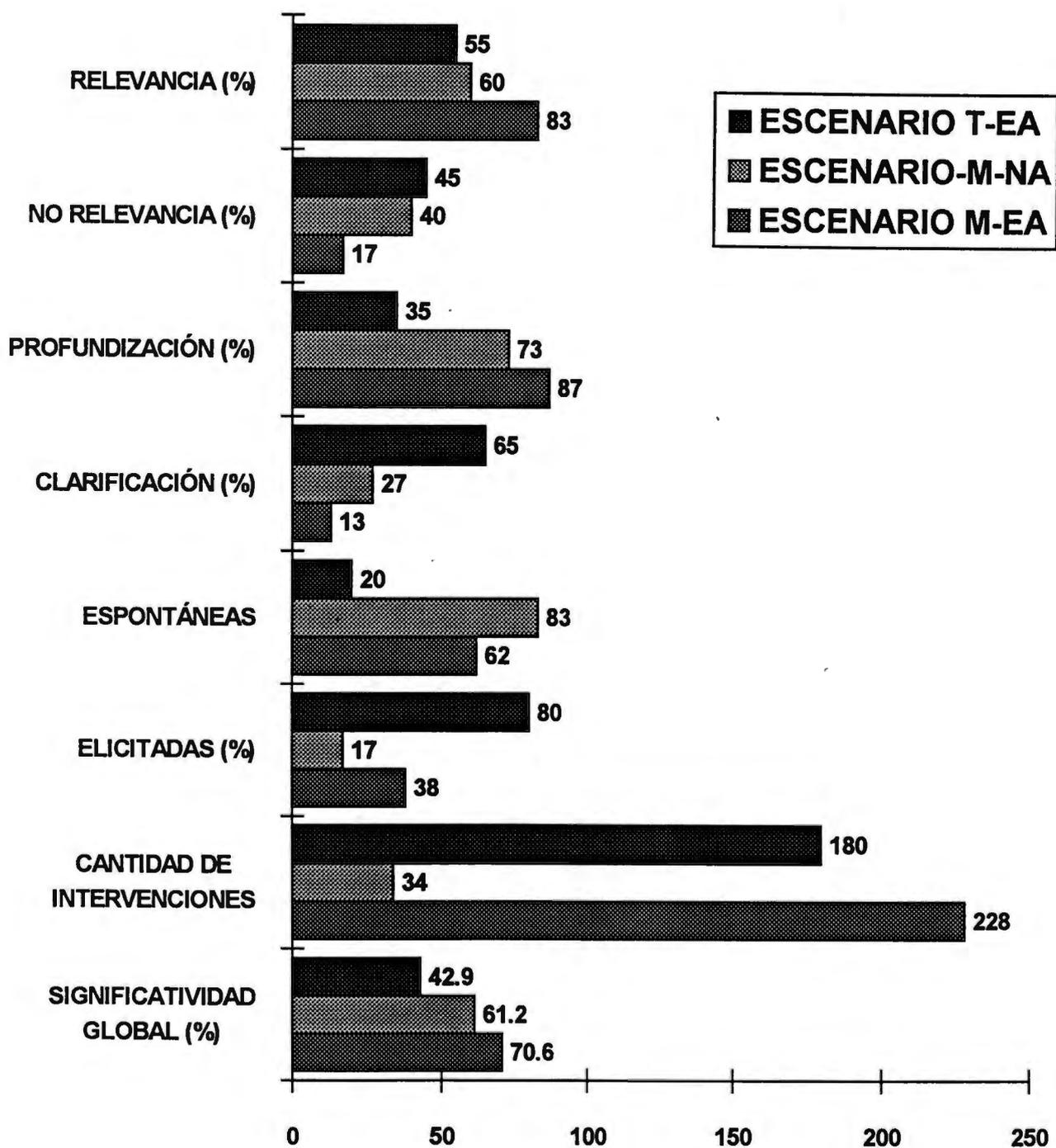
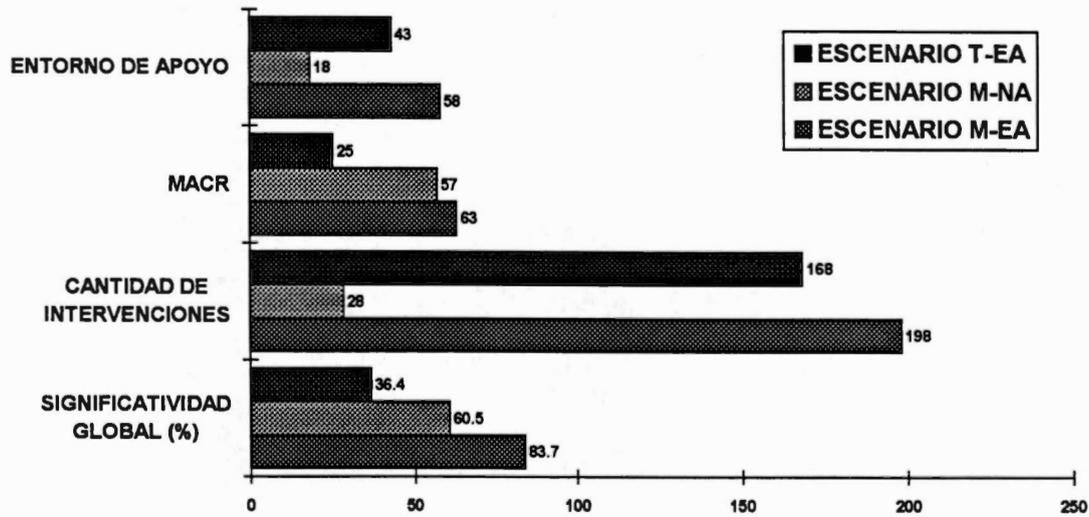


Figura 23

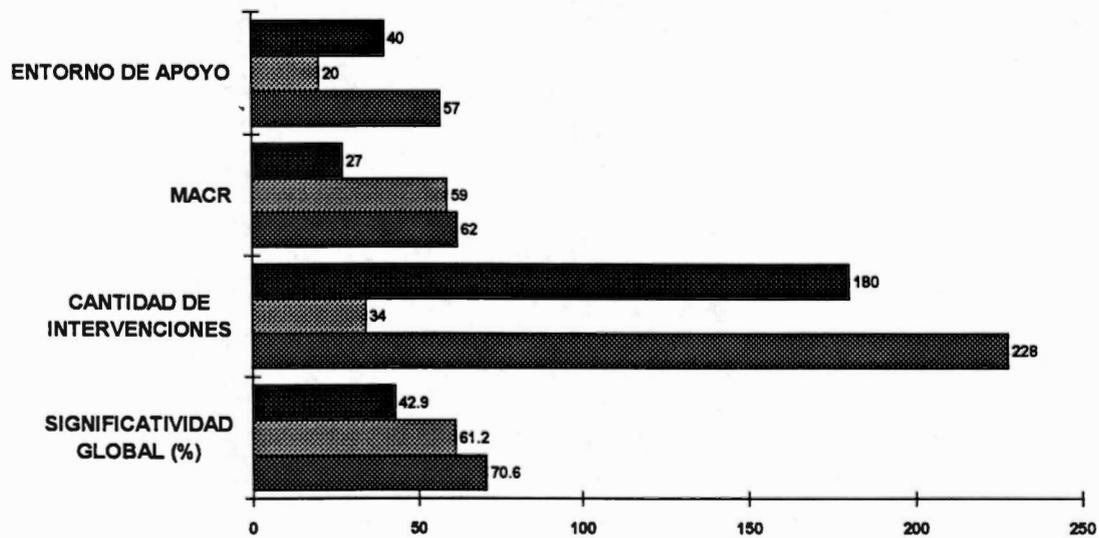
Comparativo Global Grupos A-B

1

GRUPO A	20 ALUMNOS 9-10:30 HRS.	MARTES-JUEVES
----------------	--------------------------------	----------------------



GRUPO B	24 ALUMNOS 12-13:30 HRS	MARTES-JUEVES
----------------	--------------------------------	----------------------



¹EL ENTORNO DE APOYO SE OBTUVO CON LA SUMA DE LAS SECCIONES A,D y E DEL INSTRUMENTO DE OSERVACIÓN

GLOSARIO

DEFINICION DE ALGUNOS TERMINOS USADOS EN EL TEXTO

1. Instrucción. Mary McGroarty distingue entre enseñanza e instrucción, siendo este último un concepto más amplio que engloba al de enseñanza. Asimismo, Anderson y Burns (7-14) definen la instrucción como las actividades destinadas a lograr el aprendizaje de un cuerpo organizado de conocimientos, mientras que Gage (96) define la enseñanza como la influencia interpersonal dirigida a la modificación de patrones de comportamiento en una persona.

2. Inglés estándar. Es aquella variedad o dialecto del inglés que es reconocido como norma por los angloparlantes maternos. Es un dialecto que, en los hablantes educados y con respecto a ortografía, pronunciación y vocabulario, es considerablemente uniforme en sus formas oral y escrita, y en sus versiones formal e informal. Es usado regularmente en los medios masivos de comunicación, así como en el medio educativo, y comunmente sirve de modelo contra el cuál se confrontan los demás dialectos del inglés. Socialmente, aunque no lingüísticamente, es considerado superior a los otros dialectos. (Sheorey, 43)

3. Entorno de apoyo. Es aquel ambiente formado en el salón de clase por la interacción del maestro y los alumnos y que fomenta un aprendizaje (de la lengua) a base de la promoción de la seguridad personal, la disminución de la ansiedad y el aumento de la autoestima para que el alumno se sienta confiado y sea capaz de tomar riesgos para aprender (Haverson, 189). . Está básicamente centrado en el alumno, no en el profesor. En ocasiones, implica el uso de conceptos como el 'material de apoyo culturalmente

relevante', el 'aprendizaje cooperativo' y el 'enfoque comunicativo'. Sin embargo, la relación de estos conceptos con el entorno de apoyo no es de dependencia mutua. Pueden existir (y de hecho lo hacen con frecuencia) con independencia uno del otro.

4. Actitud negativa *. Es toda aquella manifestación psicológica y/o física, tanto del maestro como del alumno, que es observable en el salón de clase y que impide, entorpece o no favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Relevancia. El concepto de relevancia procede del verbo latino *relevare*, que significa levantar, resaltar, valorizar. Relevante es aquello que realmente importa, que tiene cierto valor para los individuos y para los grupos que participan en alguna actividad. La relevancia sugiere la noción de pertenencia, de pertinencia, de unión, de relación con alguien o algo.

6. Material auténtico. Es aquél recurso presentado en clase y sobre el cuál se trabaja, cuyas características principales son:

- a. Es tomado de la realidad (revistas, periódicos, literatura, radio)
- b. No fue diseñado con propósitos académicos ni didácticos, sino comunicacionales.
- c. Maneja lenguaje real, de un modo real. Los códigos lingüísticos presentados al alumno a través de este material no han sido manipulados, simplificados o modificados por el maestro.

Para Porter y Roberts (en Celce-Murcia, 116), el material auténtico es aquél en el que las instancias del lenguaje presentado no fueron

motivadas por la enseñanza y, por lo mismo, están pensadas para hablantes nativos de la lengua. En contraste, los materiales diseñados por el maestro tienen un paso, un ritmo más lento, vocabulario limitado, oraciones completas, repetición de estructuras lingüísticas claves para el curso en cuestión, entonación exagerada, enunciaciones demasiado claras, falta de ruido de fondo y un código simplificado.

Además, según Haverson (en Celce-Murcia, 1987), el material auténtico parece el mejor modelo del lenguaje, pues su propósito original es la creación y transmisión de significados concretos, no de estructuras pedagógicas. De este modo, el concepto de autenticidad constituye una característica importante del material de apoyo culturalmente relevante. Un material no puede ser culturalmente relevante si no es auténtico.

7. Competencia comunicativa. Un hablante de una lengua debe poseer, además de una serie de reglas estructurales, un juego de reglas socioculturales que lo guiarán en la selección de formas lingüísticas apropiadas. En otras palabras, un hablante exitoso no se distingue únicamente por el adecuado manejo de las reglas gramaticales de una lengua, sino por el conocimiento interno de cuándo usarlas y bajo qué circunstancias (Dlshtain y Cohen, en Celce-Murcia, 154-155).

En resumen, la competencia comunicativa implica no sólo certeza gramatical, sino un conocimiento del juego sociocultural de corrección, adecuación, normas discursivas y estrategias para asegurar que una comunicación está siendo entendida. Por lo mismo, comprende los siguientes componentes:

- a. Una competencia gramatical o lingüística.
- b. Una competencia sociocultural.

- c. Una competencia discursiva.
- d. Una competencia estratégica.

(Riggenbach y Lazaraton, en Celce-Murcia, 125).

Se orienta más, pues, hacia el énfasis en fluidez y efectividad de comunicación que en la forma.

8. Cantidad de participación *. Es el número de intervenciones, contabilizado en base a preguntas, respuestas o aportaciones, que un alumno tiene durante una sesión de clase, ya sean éstas espontáneas o elicitadas por el maestro.

9. Calidad de participación *. Es aquella característica de la intervención de un alumno que:

- a) es relevante a las estructuras lingüísticas ejercitadas
- b) es pertinente al tema tratado
- c) conduce a la profundización en el tema y las estructuras analizadas

10. Aprendizaje significativo *. Es aquella internalización de las estructuras y contenido de los conocimientos que permite al alumno su transferencia positiva posterior a niveles más elevados de aprendizaje y/o su aplicación práctica a la resolución de problemas de índole cotidiano.

11. Material de apoyo culturalmente relevante *. Está constituido por todos aquellos instrumentos lingüísticos (textuales o auditivos, escritos u orales, gráficos o ilustrados) utilizados en el salón de clase como complemento o apoyo al libro de texto, que responden a las necesidades,

intereses o expectativas vitales de un grupo de alumnos específico y cuyo fin es elicitarse de ellos una respuesta participativa (oral o escrita).

12. Participación oral significativa *. Producción oral del alumno en clase, fundamentalmente de carácter espontáneo, que aclara, profundiza, propone, polemiza y modifica el tema tratado por el MACR, debido al interés y al compromiso generado en el hablante.

* definición de quien esto escribe

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, L. y J. Simmons. The Determinants of School Achievement in Developing Countries: The Educational Production Functions. Washington, D.C. : International Bank for Reconstruction and Development, 1975.
- Ammon, Ulrich, N. Dittmar y J. Mattheier, eds. Sociolinguistics: An International Handbook of Science of Language and Society. New York, N.Y. : Walter de Gruyter, 1987.
- Anderson, B. V. y J. G. Barnitz. "Cross-cultural Schemata and Reading Comprehension Instruction". Journal of Reading, 28 (2), 1984, pp. 102-108.
- Anderson, Lorin W. "Opportunity to Learn". The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. M. J. Dunkin, ed., Oxford, England: Pergamon Press, 1987.
- Anderson, Lorin W. y Robert B. Burns. Research in Class Rooms. Oxford, England: Pergamon Press, 1989.
- Averch, H., et. al. "How Effective is Schooling? A Critical Synthesis and Review of Research and Findings." The Inequality Controversy: Schooling and Distributive Justice. D. M. Levine y Jo Bane, eds., New York, N. Y. : Basic Books, 1975, pp. 63-97.

Babbie, Earl. The Practice of Social Research. 3a ed., Belmont, Calif.: Wadsworth Publishing Company, 1983.

Baena Paz, Guillermina. Instrumentos de investigación. 10a. ed., México, D.F.: Editores Unidos Mexicanos, S.A., 1983.

Barnhouse, Katherine. "Planning Lessons and Units." Teaching English as a Second or Foreign Language. Ed. Marianne Celce-Murcia. Los Angeles, Calif.: Newbury House-Harper Collins, 1991, pp. 410-431.

Bartholomew, Rolland y Margarita A. de Sánchez. "Interacción verbal." (fotocopias). Caracas, Venezuela, junio 1981.

Beebe, L. M. "Risk Taking and the Language Learner." Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. H. W. Seliger y M. H. Long, eds., New York, N.Y. : Newbury House, 1983.

Bennett, S. N. Teaching Styles and Pupil Progress. Cambridge, Mass. : Cambridge University Press, 1976.

Blair, Robert, W. "Innovative Approaches." Teaching English as a Second or Foreign Language. Ed. Marianne Celce-Murcia. Los Angeles, Calif. : Newbury House-Harper Collins, 1991, pp. 23-45.

- Bredo, Eric y Walter Feinberg. "The Critical Approach to Social and Educational Research." Knowledge and Values in Social and Educational Research. Philadelphia, Penn.: Temple University Press, 1982, pp. 271-291.
- Brinton, Donna. "The Use of Media in Language Teaching." Teaching English as a Second or Foreign Language. Ed. Marianne Celce-Murcia. Los Angeles, Calif.: Newbury House-Harper Collins, 1991, pp. 454-472.
- Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. New Jersey, U.S.A.: Prentice Hall, 1987.
- Bruner, Jerome. The Process of Education. Harvard, U.S.A.: Harvard University Press, 1988.
- Carr, W. y S. Kemmis. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, España: Ed. Martínez Roca, 1988.
- Carrell, P. L. "Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications." Modern Language Journal, 68 (4), 1984, pp. 332-343.
- Celce-Murcia, Marianne. "Language Teaching Approaches: An Overview." Teaching English as a Second or Foreign Language. Ed. Marianne Celce-Murcia. Los Angeles, Calif.: Newbury House-Harper Collins, 1991, pp. 3-11.

- Cherkahoui, M. Les paradoxes de la réussite. París, Francia: PUF, 1979.
- Coll, César. Psicología y Curriculum. México, D.F.: Paidós Pedagogía, 1991.
- Corder, S. P. "The Significance of Learners' Errors." International Review of Applied Linguistics (IRAL), 5 (4), 1967, pp. 161-170.
- De Ibarrola, María, et. al. VV: Investigaciones en educación. México, D.F.: CONACYT, 1980.
- De la Torre, Ernesto y Ramiro Navarro de Anda. Metodología de la investigación bibliográfica, archivística y documental. México, D.F.: McGraw-Hill, 1982.
- Dunkin, M.J. y B. Biddle. The Study of Teaching. Nueva York, E.U.A. : Holt, Rinehart, and Winston, 1974.
- Flanders, N.A. "Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievements." (Cooperative Research Project no. 397). Minneapolis, University of Minnesota, 1960.
- Flanders, N.A. y E.J. Amidon. A Case Study of an Educational Innovation: The History of Flanders Interaction Analysis System. Oakland, Cal.: Ned A. Flanders, 1981.

Gage, N. L. "Paradigms for Research on Teaching." Handbook of Research on Teaching. N.L. Gage, ed., Chicago, U.S.A. : Rand McNally, 1963, pp. 94-141.

Galtung, J. Teoría y métodos de la investigación social. Buenos Aires, Argentina: Eudeba, 1966.

Gimeno Sacristán, J. El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid, España: Ediciones Morata, 1989.

Good, C.V. Dictionary of Education. New York, N.Y. : McGraw Hill, 1959.

Goode, William J. Métodos de investigación social. México, D.F.: Ed. Trillas, 1982.

Haverson, Wayne. "Adult Literacy Training." Teaching English as a Second or Foreign Language. Ed. Marianne Celce-Murcia. Los Angeles, Calif.: Newbury House-Harper Collins, 1991, pp. 185-194.

Heath, S. B. "Sociocultural Context of Language Development." Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Linguistic Minority Students. Los Angeles, Calif. : Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University, 1986, pp. 143-186.

Horwitz, E. K. y Dolly J. Young. Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications. New Jersey, U.S.A.: Prentice Hall, 1991.

Isaac, Stephen y William B. Michael. Handbook in Research and Evaluation. 2a. ed., San Diego, Calif. : Edits Publishers, 1990.

Jackson, Ph. W. La vida en las aulas. 2a. ed., Madrid, España: Ediciones Morata, 1992.

Johnson, D. M. "Natural Language Learning by Design: A Classroom Experiment in Social Interaction and Second Language Acquisition." TESOL QUARTERLY, 17 (1), sin fecha, pp. 55-58.

Kerlinger, Fred. Investigación del comportamiento: Técnicas y metodología. (sin datos del país): Nueva Editorial Interamericana, 1975, pp. 11-31.

Kilpatrick, W. H. Philosophy of Education. New York, N.Y. : Macmillan, 1951.

Martínez Rizo, Felipe. "Calidad y distribución de la educación. Estado del arte y bibliografía comentada." Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XIII, no. 4, (sin mes ni año), pp. 58-86.

McGroarty, Mary. "English Instruction for Linguistic Minority Groups." Teaching English as a Second or Foreign Language. Ed. Marianne Celce-Murcia. Los Angeles, Calif. Newbury House-Harper Collins, 1991, pp. 372-385.

- McLuhan, Marshall. Understanding Media: The Extensions of Man. New York, U.S.A.: McGraw-Hill, 1964.
- Medley, D.M. y H.E. Mitzel. "Measuring Classroom Behavior in Systematic Observation." Handbook of Research on Teaching. N.L. Gage, ed., Chicago, U.S.A.: Rand McNally, 1963, pp. 94-141.
- Mohan, B.A. Language and Control. New York, N. Y. : Addison Wesley, 1986.
- Montes, Felipe. "Lenguaje de la calidad: Una tecnología educativa dirigida a incrementar los niveles de desempeño verbal en el aula." X Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios sobre Educación. Monterrey, Nuevo León : ITESM, 1992, pp. 5-7.
- Moreno López, Salvador. "Métodos y objetivos en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje." DIDAC, otoño 1983, pp. 1-14.
- Morley, Joan. "Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction." Teaching English as a Second or Foreign Language. Ed. Marianne Celce-Murcia. Los Angeles, Calif. : Newbury House-Harper Collins, 1991, pp. 81- 106.
- Naghi Namakforoosh, Mohammad. Metodología de la investigación en administración, contaduría y economía. México, D.F. : Limusa, 1984.

Olshtain, Elite y Andrew Cohen. "Teaching Speech Act Behaviors to Non-native Speakers." Teaching English as a Second or Foreign Language. Ed. Marianne Celce-Murcia. Los Angeles, Calif. Newbury House-Harper Collins, 1991, pp. 154-165.

Oxford, Rebecca L. Language Learning Strategies. New York, N. Y. : Newbury House, 1990.

Padua, Jorge. Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. México, D. F. : F.C.E., 1987.

Palmer, F.R. Semantics. Cambridge, Mass. : Cambridge University Press, 1968.

Pardinas, Felipe. Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. 12a. ed., México, D. F. : Siglo XXI, 1974.

Peck, Sabrina. "Recognizing and Meeting the Needs for ESL Students." Teaching English as a Second or Foreign Language. Ed. Marianne Celce-Murcia. Los Angeles, Calif. Newbury House-Harper Collins, 1991, pp. 363-372.

Richards, J.C. y Theodore Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press, 1986.

Riggenbach, Heidi y Anne Lazaraton. "Promoting Oral Communication Skills." Teaching English as a Second or Foreign Language. Ed. Marianne Celce-Murcia. Los Angeles, Calif.: Newbury House-Harper Collins, 1991, pp. 125-136.

Rojas Soriano, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. México, D. F. : Plaza y Valdés, 1991.

Rubin, J. "What the 'Good Language Learner' can Teach us." TESOL QUARTERLY, 9 (1), 1975, pp. 41-51.

Sánchez, Margarita. Notas de clase de componentes de investigación II. Monterrey, N. L. : enero-mayo 1992.

Sander, Benno. "Administración de la educación en américa latina: El concepto de relevancia cultural." La educación, s/n, dic. 1984, pp. 49-69.

Sarramona, Jaime. Investigación y estadística aplicadas a la educación. Barcelona, España: Ediciones CEAC, 1980.

Scarcella, R. C., et. al. Developing Communicative Competence in a Second Language. New York, N. Y. : Newbury House, 1990.

Seliger, Herbert. "Psycholinguistic Issues in Second Language Acquisition." Issues in Second Language Acquisition. New York, N. Y. : Newbury House Publishers, 1988, pp. 17-40.

- Selinker, Larry. "The Psychologically Relevant Data of Second-Language Learning." The Psychology of Second Language Learning. Paul Pimsler y Terence Quinn, eds., Cambridge, Mass. : Cambridge University Press, 1971, pp. 35-43.
- Sheorey, Ravi. "Notas de curso". Teaching English as a Second Language: Second Language Acquisition and Methodology. Monterrey, N.L., 1991.
- Snow, Marguerite. "Teaching Language Through Content." Teaching English as a Second or Foreign Language. Ed. Marianne Celce-Murcia. Los Angeles, Calif. : Newbury House-Harper Collins, 1991, pp. 315-328.
- Stenhouse, Lawrence. Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, España: Ediciones Morata, 1987.
- Van Dalen, D.B. y W.J. Meyer. Manual de técnicas de investigación educativa. 1a. ed., México, D.F.: Paidós Educador, 1988.
- Walker, R. y C. Adelman. "Interaction Analysis in Informal Classrooms: A Critical Comment on the Flanders System." British Journal of Education Psychology, no. 45, p. 73-76.
- Zimmerman, Susana y Paula Flores Kastanis. "Implementación del enfoque comunicativo basado en contenido en la enseñanza del inglés como idioma extranjero a nivel profesional en el ITESM-CEM." X Reunión de I.E.E.E. Monterrey, Nuevo León: ITESM, 1992, pp. 87-91.

VITAE

Alberto Eduardo Beuchot y González de la Vega nació en México, D.F., el 30 de marzo de 1957. Se recibió de bachiller en la preparatoria de la Escuela Moderna Americana en 1975 y en 1981 recibió el título de Licenciado en Arquitectura por la Universidad Iberoamericana, A.C. En 1984 obtuvo una beca para estudiar la Maestría en Diseño Gráfico con especialidad en cartel en la Academia de Bellas Artes de Varsovia, Polonia. En 1994, recibe el título de Maestro en Educación con especialidad en Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua por parte del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Desde 1983, ha impartido clases en la Universidad Iberoamericana y en la Universidad Autónoma Metropolitana (Azcapotzalco) y desde 1989 labora como profesor de planta (asociado) en el ITESM campus Irapuato, donde se ha desempeñado como Director del Departamento de Lengua Inglesa y como Director del Departamento de Difusión Cultural, puesto que actualmente ocupa. Paralelamente, es director de AB Comunicación, empresa consultora en diseño gráfico, estudios de mercado y comunicación empresarial. Asimismo, cuenta en su haber con más de 10 exposiciones individuales y colectivas de pintura, así como innumerables conferencias en educación e historia del arte. Está casado con la Dra. Guadalupe Cuéllar Calderón y tiene una hija.

Dirección permanente:

Paseo de las Plazas 242

Col. Las Plazas

Irapuato, Guanajuato, México