



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“ANÁLISIS DE MI PRÁCTICA DOCENTE CON
UN GRUPO HETEROGÉNEO APRENDIENTE
DE INGLÉS ENFOCADO A LA MOTIVACIÓN DE
LOS ALUMNOS”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

**PRESENTA:
ALEJANDRA GABRIELA DOMÍNGUEZ GARCÍA**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA**

TUXTLA GUTÉRREZ, CHIAPAS; DICIEMBRE 2017

RESUMEN DEL CONTENIDO

Este trabajo surge de la necesidad de analizar mi práctica docente con el objetivo de identificar áreas donde sea posible planificar el proceso de una mejora y lograr así el desarrollo de dicha práctica docente. La práctica docente puede analizarse en diferentes contextos educativos; para esta tesis se observa el trabajo como docente con un grupo heterogéneo que cursa la lengua extranjera en un curso intensivo. Un aspecto de gran relevancia dentro del trabajo de investigación es la motivación de los alumnos en el aula de lengua extranjera. Para esta investigación se desarrolló el método de investigación-acción. El objetivo principal fue conocer y analizar el desarrollo de mi práctica docente antes, durante y posterior a la clase, con un grupo de alumnos que cursan inglés como lengua extranjera en los cursos sabatinos que se ofrecen en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. El trabajo de búsqueda se desarrolló en dos ciclos. El primer ciclo constó de una fase de exploración, para recolectar información donde se implementaron los siguientes instrumentos: el cuestionario, el diario del profesor, la bitácora de aprendizaje, observaciones externas y auto-observaciones. Durante el segundo ciclo se usaron los mismos instrumentos con excepción del cuestionario. Se realizaron cambios en cuanto a las actividades implementadas en clase, esto con base a los datos recabados. Por último, se presentó una propuesta pedagógica como resultado de la investigación, dicha propuesta se refleja en ocho fichas didácticas.

Palabras clave: Análisis, práctica docente, grupo heterogéneo, motivación, lengua extranjera.

AGRADECIMIENTOS

Para poder realizar esta tesis de la mejor manera posible necesité el apoyo de muchas personas e instituciones a las cuales quiero agradecer.

En primer lugar a mis padres que siempre me han dado su apoyo incondicional y a quienes debo este triunfo profesional.

A mi directora de tesis Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima por el tiempo que dedicó para leer este trabajo y por su apoyo constante.

Al Maestro Anastacio Gerardo Chavez Gómez por permitirme ser parte del personal de los cursos intensivos y así poder desarrollar mi proyecto de investigación.

A la Universidad Autónoma de Chiapas por permitirme formar parte de la Maestría en Didáctica de las Lenguas.

A CONACYT por tan importante apoyo y sustento sin el cual no habría sido posible enfocarme por completo y concluir mi proyecto de investigación.

“Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) con el número de registro del becario”.



Universidad Autónoma de Chiapas

Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla



Los que suscribimos, miembros del jurado para la evaluación profesional de la C. Alejandra Gabriela Domínguez García nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente


APROBACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

para el documento denominado "Análisis de mi práctica docente con un grupo heterogéneo aprendiente de Inglés enfocado a la motivación de los alumnos" elaborado por la persona antes citada.


Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 30 días del mes de 10 del año dos mil 17 en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Atentamente,

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima
Presidenta del jurado


Mtra. Gloria del Carmen Corzo Arévalo
Secretaria del jurado


Mtra. María Beatriz de Ibarrola y Nicolás
Vocal del jurado

Vo. Bp

Dra. Mónica Miranda Megchún
Directora



ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema y justificación	10
Objetivo General	14
Objetivos específicos	14
Preguntas de investigación	14
Panorama general de la tesis	15

CAPÍTULO 1 ANTECEDENTES TEÓRICOS

1.1 Grupos heterogéneos	17
1.2 Roles en la sociedad	19
1.2.1 Rol del docente de lenguas	20
1.2.2 Rol del estudiante de lenguas	29
1.3 Lengua extranjera	34
1.4 El proceso de reflexión	35
1.4.1 Introspección	39
1.5 Motivación	43
1.5.1 Factores que influyen en la motivación	46
1.5.2 Tipos de motivación	47

CAPÍTULO 2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Enfoque y metodología de la investigación	50
2.2 Contexto	55
2.3 Participantes	57
2.3.1 Participantes ciclo 1	57
2.3.2 Participantes ciclo 2	58
2.4 Estrategia metodológica	59
2.5 Instrumentos de recolección de datos	60
2.5.1 Ficha de identificación	60
2.5.2 Cuestionario para alumnos	60
2.5.3 Diario del profesor	61
2.5.4 Bitácora de aprendizaje	62
2.5.5 Observación externa	63
2.5.6 Videograbación de clases	64
2.6 Procedimiento de recolección de la información	65
2.6.1 Ficha de identificación	65
2.6.2 Cuestionario	66
2.6.3 Diario del profesor	66
2.6.4 Bitácora de aprendizaje	67
2.6.5 Observación externa	68

2.6.6 Videograbación de clases para la auto-observación	69
2.7 Procedimiento de análisis de la información	70
2.8 Problemas éticos considerados	71

CAPÍTULO 3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

3.1 La motivación	73
3.2 Fortalezas y debilidades del docente	89
3.3 Dificultades del alumno	99
3.4 Manejo de clase	103

CAPÍTULO 4 PROPUESTA DIDÁCTICA

CONCLUSIÓN	136
-------------------	-----

REFERENCIAS	140
--------------------	-----

ANEXOS	145
---------------	-----

Índice de tablas

Tabla	Título	Página
1	Principales perspectivas teóricas y metodológicas en la investigación social	51
2	Información personal de los participantes del primer ciclo	57-58
3	Información personal de los participantes de segundo ciclo	58-59
4	Fragmentos del diario del profesor	75
5	Fragmentos de la bitácora de aprendizaje	77
6	Fragmentos del diario del profesor	81
7	Fragmentos de bitácora de aprendizaje 18 de febrero	83
8	Fragmentos de bitácora de aprendizaje 25 de febrero	85
9	Fragmentos de bitácora de aprendizaje 4 de marzo	87
10	Fragmentos de bitácora de aprendizaje 11 de marzo	89
11	Fragmentos de bitácora de aprendizaje	90
12	Fragmentos del diario del profesor	92
13	Fragmentos de bitácora de aprendizaje 18 de febrero	94
14	Fragmentos de bitácora de aprendizaje 25 de febrero	95
15	Fragmentos de bitácora de aprendizaje 4 de marzo	96
16	Fragmentos de bitácora de aprendizaje 4 de marzo	100
17	Fragmentos de bitácora 11 de marzo	101
18	Fragmentos de bitácora 4 de marzo	105

Índice de figuras

Figura	Título	Página
1	Imagen de una clase tradicional con un profesor tradicional.	22
2	Imagen de clases interactivas con un profesor dinámico	23
3	Ciclo de reflexión	42
4	Proceso de investigación-acción cíclico	52
5	Foto de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla	55
6	Categorías de análisis	72
7	Respuesta de ficha de identificación	79
8	Respuesta de la ficha de identificación	82

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema

Durante mi vida como docente se me han presentado diversas dificultades, al inicio fue difícil aprender a tener el control de los grupos, solucionar problemas que emergían en el aula, y sobre todo entender que tendría que hacer adecuaciones para cada grupo, puesto que no todos trabajaban de la misma manera. Con el paso del tiempo fue convirtiéndose en un proceso mucho más sencillo, hasta llegar al punto de creer que no tenía dificultades con ningún grupo y siento que, debido a esto, caí en la monotonía.

Desde que inicié la Maestría en Didáctica de las Lenguas comencé a notar aspectos que antes no eran relevantes, como por ejemplo la secuencia y relación entre las actividades o la forma de monitorear las actividades, lo cual, durante prácticas y observaciones realizadas por docentes y compañeros, se hizo más evidente gracias a la mirada de los otros. Descubrí que no todo lo que hago dentro de las clases es lo mejor para mis alumnos y que hay una amplia lista de puntos que no tomo en cuenta al desarrollar mis clases. Considero que aceptar los errores y la falta de atención a aspectos relevantes en mi práctica docente fue difícil porque me doy cuenta que no he sido una profesional reflexiva. Perrenoud (2012) menciona que un ser humano piensa a menudo en lo que hace, antes, durante y después de haberlo hecho, pero la interrogante es si esto lo hace un practicante reflexivo. Si bien, como seres humanos tenemos la habilidad de reflexionar sobre las cosas que hacemos, ha sido para mí complejo lograr desarrollar esta actividad y considero que en mi práctica docente es donde esto se hace más evidente. Según Gonzales (en Domínguez y Rodríguez, 2010):

La reflexión puede verse como parte de los indicadores que caracterizan el funcionamiento de la personalidad. ...el desarrollo de la capacidad de reflexión (y autorreflexión) contribuye a garantizar una “orientación activo – transformadora del educando hacia el conocimiento,... se implican en el proceso de aprendizaje, convirtiéndose éste en vía para el desarrollo de todas sus potencialidades” (p.2).

La acción de reflexionar contribuye en parte a la manera en que se desarrolla la personalidad. Al hacer uso de la reflexión en diferentes situaciones de la vida diaria, se está de alguna manera modificando la personalidad, adaptando la manera de afrontar dichas situaciones y tratando de resolverlas según diferentes vivencias. Durante la planeación de clases o actividades, ocurre o debería existir un intenso proceso de reflexión por parte del docente. Se espera que dicha reflexión se desarrolle con base en los conocimientos, experiencias y personalidad del docente. Sin embargo, en las prácticas y observaciones fue evidente que no siempre realizaba mis planeaciones adecuadamente, que mis actividades, aunque aparentemente satisfactorias, no tienen siempre una secuencia lógica, y que presentaba problemas con las transiciones al cambiar de actividad o de tema. Considero que precisamente debido a mi falta de reflexión se presentaron estas deficiencias y debido a esto busco analizar críticamente mi propia práctica docente, para así poder mejorarla, especialmente con el tipo de grupos con el que se desarrolla esta investigación, grupos heterogéneos.

Existen maneras en las que los docentes podemos ser de apoyo para los alumnos al momento de enfrentarse a las dificultades que encuentren durante la clase y eso también debe considerarse en la planeación general. Díaz Barriga y Hernández (2010) opinan que se espera de los docentes, el uso de estrategias didácticas, esto con el fin de promover la adquisición de habilidades que puedan ser empleadas en contextos reales. Sin duda el nivel educativo hará que las estrategias cambien puesto que, para lograr un aprendizaje por parte de los alumnos es necesario considerar que cada uno presenta una manera diferente de aprender, sobre todo en un grupo heterogéneo.

De igual manera Díaz Barriga y Hernández (2010) hablan de los roles que han sido asignados a los docentes entre los cuales se mencionan transmisor de conocimientos, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje e incluso investigador educativo. Es así, que conocer la materia a impartir no es lo único que se espera del docente en el aula. El conocimiento de estrategias, conocer el desarrollo del proceso de aprendizaje, saber preparar, diseñar o adaptar actividades y fomentar el desarrollo de valores en clase, son

algunas de las cosas que el docente debe manejar para desarrollar su práctica docente de la mejor manera. Estas estrategias ocurren en diferentes momentos, unas dentro del aula en el momento que la clase se desarrolla y otras más previas o posteriores a la clase; se requiere entonces, de la participación del docente para que involucre, en la medida de lo posible, todos los elementos que pueden ser pieza clave para tener un mejor desempeño. Su formación profesional, los aprendizajes realizados a lo largo de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia, serán la base de su práctica docente.

Ahora bien, cabe señalar que con independencia de las características ideales que el profesor debe tener, encontramos las características propias de los grupos a quienes se enseña. Dentro del ámbito educativo las instituciones que ofrecen enseñanza de lenguas extranjeras suelen presentar características similares, pero cada institución tiene reglas particulares que se adecuan a sus objetivos, por ejemplo, el arreglo y distribución de los alumnos y cuantos pueden conformar cada grupo, entre otras. En algunos cursos los alumnos de cada grupo se encuentran dentro de un rango de edad, otros prefieren enfocarse en el nivel que los alumnos tengan de la lengua y cada una de las formas de agruparlos trae consigo una serie de factores que dificultarán o facilitarán el proceso de enseñanza a los docentes, pues los grupos presentarán características diferentes.

De acuerdo con Ur (1996) un grupo heterogéneo es el que tiene diferentes tipos de aprendientes contrario a lo que se conoce como grupo homogéneo, donde todos los alumnos son ‘similares’. Los grupos heterogéneos son muy comunes en los cursos de lengua y es con estos grupos en que se podría desarrollar el proceso de adecuación de actividades que promuevan un ambiente de aprendizaje propicio.

Como plantean Birren y Schaie (en Briones y Taberner, 2005), se atribuye a la edad la habilidad de los alumnos para aprender una lengua pero muy pocas veces se toman en cuenta las ventajas que la variedad de edades puede tener en un grupo. Si se ve desde el punto de vista de un aprendizaje colaborativo los conocimientos y experiencias de cada integrante de un grupo heterogéneo pueden enriquecer al grupo en sí. Schmuck y Schmuck (en Diaz Barriga y Hernández, 2010) definen a un grupo como “una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca” (p.85), esta interacción ocurre en

el aula, mediante actividades grupales o en parejas, o simplemente durante el intercambio de opiniones en diversas actividades.

Desde el inicio en mi carrera como docente he tenido la oportunidad de trabajar con grupos considerados homogéneos por cursar el mismo grado escolar y tener un nivel considerado similar de lengua, lo cual considero fue para mí una enorme ventaja como profesora. Sin embargo, el último grupo con el que trabajé fue uno completamente heterogéneo y esto al principio fue para mí un shock, desde el momento de planear las actividades y elegir las temáticas para presentar en clase, hasta la manera de agruparlos y diseñar actividades o juegos, fue sin duda un gran reto. Por lo anterior, surge el interés en desarrollar mi investigación con un grupo heterogéneo, puesto que, lo considero un contexto con mayor complejidad y donde hace falta profundizar en diferentes aspectos de mi desempeño como docente.

Con esta investigación espero obtener, mediante el apoyo de diferentes instrumentos, datos relevantes que muestren las áreas de oportunidad que pueden mejorarse y renovarse, esto mediante la propia reflexión y la opinión de terceros. El principal objetivo es el análisis y mejora de mi práctica docente, que, si bien de principio traerá beneficios para mí, será también de beneficio para mis alumnos, pues podré aportar a ellos una mejor calidad de enseñanza gracias a mi proceso de reflexión. Se espera que por medio de la investigación yo pueda desarrollar la reflexión en la práctica docente con el fin de mejorar la misma, pero también con el propósito de descubrir de qué manera se puede lograr la adquisición e implementación de técnicas didácticas que ayuden el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos de grupos heterogéneos en una clase de lengua.

Objetivos

Objetivo general

- Conocer y analizar el desarrollo de mi práctica docente previa, durante y posterior a la clase, con un grupo heterogéneo de alumnos que cursan inglés como lengua extranjera, con la finalidad de mejorar mi práctica docente enfocada a la motivación de los alumnos.

Objetivos específicos

- Conocer y evaluar mis creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.
- Conocer la opinión de los alumnos y de los docentes colaboradores acerca de mi práctica docente.
- Adaptar e implementar materiales y actividades adecuados para un grupo heterogéneo que fomenten la motivación en los alumnos.
- Reflexionar sobre el desarrollo de mi práctica docente previo, durante y posterior a la clase en relación a la motivación lograda en los alumnos particularmente en un grupo heterogéneo.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son mis creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas?
- ¿Qué debilidades y fortalezas se observan en mi práctica docente a lo largo del proceso de investigación?
- ¿Qué adecuaciones puedo realizar en mis planeaciones y puesta en práctica para el mejoramiento de mi práctica docente y la motivación de mi grupo heterogéneo?

Panorama general de la tesis

Este trabajo de investigación se encuentra formado por la introducción y cuatro capítulos, las referencias bibliográficas y anexos. En la introducción se argumenta la necesidad de analizar mi práctica docente, también se presentan los objetivos y preguntas de investigación.

El capítulo número uno muestra las bases teóricas en las que se basaron los puntos a estudiar en la investigación. A través de este capítulo se presentan y esclarecen los conceptos usados durante la investigación, tales como grupos heterogéneos, práctica docente y lengua extranjera, esto en base a diferentes autores. Por último, se presenta el porqué de la importancia de la reflexión en la vida de un docente y como esta puede representar un apoyo para la mejora de la misma.

A través del segundo capítulo se presenta el diseño metodológico empleado para el desarrollo de la investigación. En este capítulo se establece también el diseño y tipo de investigación a desarrollar, el contexto donde se llevó a cabo la investigación, los participantes que formaron parte de la misma en ambos ciclos quienes formaban parte de grupos heterogéneos, las técnicas de recolección de datos que fueron usadas y el proceso de análisis al que se sometieron dichas técnicas.

En el capítulo tres, se presentan los resultados obtenidos a través del proceso de recopilación de datos en la investigación, se analizan e interpretan dichos datos con ayuda de tablas, esto para apoyar la explicación de los hallazgos encontrados a través de la aplicación de los instrumentos. Posteriormente se contrastan con la teoría y la opinión profesional del investigador y colegas.

El cuarto capítulo presenta las sugerencias hechas por el docente investigador y muestra la propuesta diseñada como resultado de la investigación con el objetivo de atender la problemática planteada en la misma, la cual se ve representada en ocho fichas didácticas. Finalmente se agrega un apartado con conclusiones y recomendaciones, así como las

referencias bibliográficas y anexos que dan fundamento y muestra del proceso realizado en este trabajo.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS

La investigación denominada “Análisis de mi práctica docente con un grupo heterogéneo aprendiente de inglés enfocado a la motivación de los alumnos” surge de mi necesidad como docente de conocer diferentes aspectos, positivos y negativos de mi práctica docente, y cómo ésta puede propiciar una motivación en los alumnos. Debido a que la observación de mi práctica vista solo desde mi perspectiva no sería auténtica, involucro en el proceso de investigación autores reconocidos en el campo educativo e investigación, a mis alumnos, maestros, lectores y directora de tesis, que definitivamente brindarán un panorama más real de mi práctica.

1.1 Grupos heterogéneos

En la profesión de un docente existen diferentes situaciones que se repetirán durante sus años de trabajo, pero los grupos de alumnos con los que trabajen serán siempre distintos a los anteriores. Los grupos pueden ser homogéneos o heterogéneos, Ur (1996) define grupos heterogéneos de la siguiente manera:

A ‘heterogeneous’ class is one that has different kinds of learners in it, as opposed to a ‘homogeneous’ class, where the learners are similar. This definition cannot, however, be directly applied to the real world: there is in fact no such thing as a ‘homogeneous’ class, since no two learners are really similar; and there for all classes of more than one learner are in fact heterogeneous (p.302).

Como docente no me había detenido a pensar en lo que la autora comenta acerca de los grupos homogéneos, consideraba que por el hecho de tener algunas características en común se podían considerar homogéneos. Pero, como menciona Ur (1996) los grupos homogéneos no existen realmente, los grupos heterogéneos entonces pueden definirse de tal manera debido a distintos aspectos.

Cabe aclarar que para esta investigación el concepto de heterogéneo se refiere a una serie de características que presentan los participantes, la edad, el nivel educativo, la experiencia que tienen como aprendientes de la Lengua Extranjera (LE) y la motivación que cada alumno tiene en cuanto al aprendizaje de la LE. La definición anterior de grupo heterogéneo se logra formar gracias a la aplicación de un instrumento llamado ficha de identificación el cual se describirá de una forma más detallada en el capítulo de metodología, y de los datos que dicho instrumento arrojó.

De acuerdo con Ur (1996), existen problemas que los docentes enfrentan al momento de trabajar con grupos heterogéneos, tales como el material apropiado a usar en clase, la manera de agrupar a los alumnos, el vocabulario y los temas planeados para las clases y sobre todo el trato que se dará a los alumnos en algunos casos por la diferencia de edad. Sin embargo, son cuatro los problemas cruciales durante la práctica del docente, estos son: el aprendizaje individual, los materiales, la participación y el interés. Estos problemas se ven reflejados en el reto que representan para ellos las actividades a desarrollar, en la frecuencia con la que participan los alumnos y cómo unos lo hacen más que otros y en la problemática que puede surgir de la elección de temas, puesto que estos pueden ser de interés solamente para algunos alumnos.

Por su parte Díaz Barriga y Hernández (2010) sugieren que:

Un grupo heterogéneo representa una buena opción para romper prejuicios y manejar conflictos de género, clase social o raza, siempre y cuando se logre que la experiencia de compartir el aprendizaje y la convivencia conduzcan al respeto a la diferencia y la empatía (p.98).

Si bien, el tipo de grupo heterogéneo con el cual se desarrollará el estudio muestra una variedad que reside mayormente en la edad o escolaridad, se espera poder conseguir un ambiente en el aula que no solamente ayude al proceso de aprendizaje sino a una convivencia que fomente el respeto mutuo.

Ur (1996) sugiere afrontar las problemáticas presentadas con este tipo de grupos por medio de diferentes técnicas, por ejemplo, el uso de diferentes temas, actividades y materiales en una misma clase, esto con el objetivo de que cada alumno encuentre uno con el que se sienta más cómodo. También sugiere desarrollar diferentes actividades con el mismo material, esto con el fin de que las actividades representen un reto para cada uno de los alumnos, pero manteniendo el tema en común. Por último, Ur (1996) menciona que otra manera de enfrentar las dificultades en grupos heterogéneos es promoviendo el aprendizaje cooperativo, es decir, al crear una atmósfera de aprendizaje cooperativo se promueve el aprendizaje de los alumnos más débiles y el reforzamiento del conocimiento en los alumnos más fuertes, esto sin olvidar que al mismo tiempo practican valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

1.2 Roles en la sociedad

El núcleo familiar que es el primer “ámbito social” en el cual nos desenvolvemos los seres humanos, es donde aparecen las bases de lo que nos definirá como personas en diferentes aspectos. Freire (en Pineda 2008) señala que, “...es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo” (p. 48). Es decir, las personas desde nuestro nacimiento estamos en contacto con todos los miembros de nuestra familia y por lo consiguiente con la sociedad a la que pertenecemos. Sin duda, pertenecer a un grupo social nos definirá como personas aún más de lo que creemos, por ejemplo, la lengua que hablamos, la religión y diferentes prácticas sociales.

Es pues que, desde el momento en que nacemos, desempeñamos distintos roles en la sociedad en que nos desenvolvemos. Wright (1991) habla de los roles que ejercemos como seres pertenecientes a una sociedad, el autor menciona:

We have roles in society – we play parts in society. These differ: some roles are hard to avoid (e.g. father); some roles may be thrust upon us by circumstances (e.g. school pupil) on the other hand, we choose for ourselves many of the roles we fulfil (e.g. teacher) (p.3).

Si bien durante las diferentes etapas de nuestra vida enfrentamos distintos retos, en cada una de ellas ocupamos un rol distinto. Por ejemplo, dentro del aula de clase existen dos roles muy importantes, el rol del docente y el rol del alumno. Pero es importante tener en mente que aun cuando se espera que cada persona realice algunos roles de la vida, todos y cada uno de ellos representa al final un gran desafío. Como menciona el autor anteriormente, existen roles que difícilmente se pueden evitar y otros más que no elegimos pero que tenemos que desempeñar por el curso natural de la vida.

1.2.1 Rol del docente de lenguas

Un aspecto muy importante de esta investigación es mi práctica docente, puesto que dicha investigación está enfocada en identificar debilidades y áreas de oportunidad para la mejora de la misma. El trabajo de clase es indispensable en la práctica docente y como es mencionado por García-Cabrero, Loredo y Carranza (2008):

La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el que hacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (p.4).

Como expresan los autores, la práctica docente es la que ocurre dentro del aula y engloba cada una de las situaciones presentadas en la misma, sin embargo, fuera del aula y en contacto con otros docentes es donde se adquieren algunas de las creencias y estrategias con las que los docentes cuentan. Fregoso (2005) considera:

En la práctica docente existen actividades conscientes e intencionales que admiten esquemas teóricos previos explícitos o implícitos. Dichos esquemas no se obtienen de forma aislada, sino que se aprenden de y se comparten con otros profesionales. En este sentido la acción educativa no es un mero hacer sino que supone una historia y una tradición, a partir de la cual se han fundado

una serie de significados (conceptos, creencias, supuestos, saberes y valores) que sirven a los profesores como soporte en su acción profesional (p.692).

Lo comentado por el autor, es sin duda una actividad presente entre colegas que la mayoría del tiempo ocurre de manera natural que nadie es realmente consiente de dicho intercambio de información y crecimiento docente. Otro punto importante a considerar, es que los objetivos planteados por el docente en el salón de clases influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que dichos objetivos son mayormente establecidos fuera del aula, durante la planeación de clases, esto implica que la práctica docente no ocurre solamente en el aula. García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes (en García, Loredó y Carranza, 2008) plantean la necesidad de:

Distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo (p.3).

La distinción entre la práctica docente y la práctica más amplia no es muy clara para los docentes, usualmente ocurre que las actividades y situaciones que se afronten fuera del aula son consideradas también parte de la práctica docente. Como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje aparecen dos actores, el docente y el alumno, por ahora se abordará el rol del docente.

Con respecto al docente, Littlewood (en Wright, 1991) señala:

The concept of the teacher as 'instructor' is [...] inadequate to describe his overall function. In a broad sense, he is a facilitator of 'learning', and may need to perform in a variety of roles, separately or simultaneously (p.51).

De hecho, Scrivener (1994) señala que en un salón con un maestro tradicional, o un maestro como simple instructor, ocurre quizá mucha enseñanza pero poco aprendizaje; ya que el alumno no se siente motivado a ser agente ni responsable de su propio aprendizaje.



Figura 1. Imagen de una clase tradicional con un profesor tradicional (Scrivener, 1994, p.11).

Como puede apreciarse en la figura 1, el docente del pasado solía presentarse en el aula y decretar las cosas, lo que el docente decía era completamente aceptado y respetado, pero sobre todo era considerado cierto y nunca puesto en duda. El docente del presente como menciona Littlewood (en Wright, 991) no es un instructor de todo el conocimiento verdadero, por el contrario, el docente actual no acude a clase con un solo propósito y objetivo, en realidad son distintas las metas que un docente intenta alcanzar, dichas metas no pueden ser alcanzadas con un solo rol, debido a esto el docente actual interpreta diferentes

papeles dentro y fuera del aula. Wright (1991) presenta lo que él considera son los roles del docente:

Essentially, teachers have two major roles in the classroom:

1 to create the conditions under which learning can take place: the social side of teaching;

2 to impart, by a variety of means, knowledge to their learners: the task-oriented side of teaching (p.51).

Lo anterior concuerda con lo que señala Scrivener (1994) quien indica que el docente no debe ser el centro de la clase, el centro debe ser el alumno. El docente debe ser un facilitador, de tal manera que, en muchas de las actividades que se realicen en la clase, no sea posible distinguir quien es el docente y quien es el alumno; tal como se ejemplifica en la figura 2.



Fig. 1.4



Fig. 1.5

Commentary ■ ■ ■

Figura 2. Imagen de clases interactivas con un profesor dinámico (Scrivener, 1994, p.12).

En ese orden de ideas Wright (1991) señala que las expectativas que se tienen de un docente han cambiado con el paso del tiempo, como menciona el autor, en la actualidad se espera que el docente sea capaz de presentar el conocimiento a los alumnos, pero haciendo uso de diferentes recursos con el objetivo de convertirlo en un proceso que capture el interés de los mismos. Por otra parte, la existencia de un ambiente agradable que propicie el aprendizaje, también es parte del trabajo del docente.

Brindley (en Richards y Lockhart, 2000:34) menciona que el maestro es un facilitador que provee a los alumnos el “language input” en diferentes formas y no solo con el libro de texto. Es por esto que se dice que el trabajo de los docentes es ser un guía y facilitador de la información, esto por medio del uso de estrategias de enseñanza que ayuden a los alumnos a mejorar su aprendizaje. Díaz Barriga y Hernández (2010) recalcan que:

Hoy en día se espera que los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan a sus estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales (p.2).

De esta forma se describe como el docente juega el papel de guía dentro del aula, no solo es importante tener los conocimientos a impartir y saber cómo presentarlos de una manera eficaz, sino también los valores que los alumnos puedan adquirir en el aula y poner en práctica en su entorno social. Para lograr que los alumnos aprendan a pasar por un proceso de reflexión dentro y fuera del salón de clases, los docentes primeramente debemos someternos a dicho proceso. Díaz Barriga y Hernández (2010) también hablan de lo que los docentes necesitan conocer y saber hacer:

... es evidente que enseñar no solo implica proporcionar información, sino también ayudar a aprender a desarrollarse como personas, y para ello el docente debe conocer bien a sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los motivan o desalientan, sus hábitos de

trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema (p.5).

El docente debe jugar un papel de facilitador de la información, guía para sus alumnos, debe contar también con ciertas estrategias a la hora de presentar y compartir sus conocimientos, pero sobre todo necesita conocer a sus alumnos, tal como mencionan Díaz Barriga y Hernández tratar de formar alumnos reflexivos, conscientes de su entorno y las opciones que este les presenta es solo una parte de todo lo que un docente debe o se espera que cumpla. Cubrir los diferentes puntos antes mencionados con un grupo de alumnos puede sonar como una tarea fácil, pero en la actualidad, un docente se encuentra a cargo de más de un grupo y es ahí donde la tarea docente se convierte en un verdadero reto, si bien puede llegar a ser complejo dedicar tiempo para conocer a cada uno de los alumnos, sus motivaciones, estilo de aprendizaje o hábitos de trabajo, no significa que sea algo imposible.

Si bien, es evidente que ambos actores (docente y alumno) son de suma importancia para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, considero que la base para lograr los objetivos de dicho proceso radica en el docente y su desempeño. La actitud del docente dentro del aula y con los alumnos dependerá de diferentes factores. Richards y Lockhart (2000) mencionan que las creencias y la manera de pensar que reflejan las acciones de los docentes en el aula están definidos por cuestiones cognitivas, afectivas y conductuales. Los conocimientos teóricos y prácticos de los docentes pueden influir en su desempeño profesional, del mismo modo pueden hacerlo la experiencia propia como aprendiente y la reflexión como una actividad constante o carente en la práctica del docente.

Como docentes conocemos los aspectos básicos a desarrollar en una clase, pero a menudo ignoramos puntos del proceso de enseñanza-aprendizaje que desde una mirada general parecen no tener mayor relevancia. Según Richards y Lockhart (en Carter y Nunan, 2012) las decisiones que los maestros toman en el día a día dentro de la clase tienen un efecto en el aprendizaje de los alumnos y en la efectividad de los programas de estudio.

Como docentes contamos con la responsabilidad de darle importancia a todas las características del grupo con el que trabajaremos, teniendo conocimiento de dichas características existe un momento previo a las clases donde debemos someternos a una detenida reflexión acerca de las mismas, esto con el objetivo de ofrecer a los alumnos una mejor clase, que cuente con las actividades y materiales idóneos para proveer el desarrollo de la clase y por lo consiguiente del aprendizaje.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010) “el docente cumple una función de organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento” (p.3). Al hablar de función de “organizador” y “mediador” los autores engloban lo que se refiere a la práctica docente “dentro” y “fuera” del aula, puesto que organizar no es solo decidir en qué orden se presentarán los temas, sino hacer una previa valoración y someterse a un proceso de reflexión mediante el cual se seleccionen, diseñen o adapten las actividades y el material se presentará y ocupará en el aula para alcanzar el objetivo del currículum. Por otro lado, al hablar del trabajo dentro del aula, hacemos referencia a las herramientas, materiales, estrategias y actitudes que usa y presenta el docente durante la clase. Posterior a la práctica en el aula, se lleva a cabo un proceso de reflexión, en ocasiones inconsciente de lo observado en el aula, de este modo se regresa a la práctica fuera del aula y es en sí un proceso que se espera los docentes lleven a cabo de manera permanente.

Es importante también tener en mente la importancia de las creencias del docente y como estas hacen que cada docente sea diferente al momento de planear, y desarrollar su clase. Como menciona Pajares en (Williams y Burden, 2010):

There is a growing body of evidence to indicate that teachers are highly influenced by their beliefs, which in turn are closely linked to their values, to their views of the world and to their conceptions of their place within it. One comprehensive review of the literature on teacher's beliefs concluded that these had a greater influence than teachers' knowledge on the way they planned their lessons, on the kind of decisions they made and on their general classroom practice (p.56).

Es pues importante recordar la relevancia que las creencias de los docentes tienen en la forma en que estos se desarrollan en su rol como docentes. Como es mencionado por el autor, muchas veces puede tener una mayor influencia lo que creemos que es correcto hacer en el aula, que lo que hemos aprendido durante nuestra preparación como docentes. Es claro que como parte de nuestras creencias como docentes se encuentra la actitud que tendremos con respecto a distintas situaciones ocurridas en el aula, ningún docente puede reaccionar exactamente igual que otro, aun cuando la situación sea la misma. Es pues que al hablar de la importancia de las creencias de cada docente no solo hablamos de creencias en cuanto a la enseñanza, pero también acerca del mismo docente. Williams y Burden (2005) comentan:

Humanistic teaching, therefore, is not just learner centered, but person centered. A teacher's view of teaching mirrors her view of herself and her teaching behavior reflects her essence as a person. We have to accept that teaching is an expression of values and attitudes, not just information or knowledge (p.63).

Los autores expresan la importancia que tiene la actitud y la parte emocional del docente para impartir una clase. Sin duda los alumnos pueden notar muchas características de los docentes con solo escucharlos y verlos durante su práctica, concuerdo con los autores al creer que la parte emocional y la actitud del docente influye en la forma en que la clase se desarrolla y la forma en que el docente se adapta a trabajar con el grupo. Es importante mencionar que la actitud del docente dentro del aula y con los alumnos dependerá de diferentes factores. Richards (2000) menciona que las creencias y la manera de pensar que reflejan las acciones de los docentes en el aula están definidos por cuestiones cognitivas, afectivas y conductuales. Considera también que se debe conocer la percepción del docente en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje para tener una idea de cómo este podría desempeñarse en el aula.

Del mismo modo en que los conocimientos teóricos y prácticos de los docentes puede influir en su desempeño profesional, es necesario mencionar otros factores que sin duda alguna tendrán repercusión en el. La experiencia propia como aprendiz es un factor importante, puesto que en dado caso de que el docente haya vivido experiencias muy gratas durante su

vida en la escuela, será muy probable que tienda a imitar las actividades o actitudes que para él fueron de suma importancia para concretar un aprendizaje significativo y que en definitiva dejaron recuerdos satisfactorios para él. Por otro lado, si las vivencias como estudiante fueron negativas existen una posibilidad de que el ahora docente repita dichas actitudes o bien recuerde precisamente lo que no le gustaría repetir y que no permitirá vivan sus alumnos. Richards y Lockhart (2000) creen que el proceso de enseñanza es una actividad muy personal, piensan que no es nada sorprendente que cada docente lleve al salón de clases diferentes creencias acerca de lo que es un aprendizaje efectivo. Por ejemplo, dentro de las clases de lenguas puede apreciarse una variedad de métodos, estrategias y actividades que dependerá siempre del docente a cargo del grupo.

Según Richards y Lockhart (en Carter y Nunan, 2012) las decisiones que los maestros toman en el día a día dentro de la clase tienen un efecto en el aprendizaje de los alumnos y en la efectividad de los programas de estudio. Es decir, si el docente no presta importancia a una actividad que tuvo un resultado negativo en el aula, es probable que los alumnos continúen cometiendo los mismos errores, he aquí la importancia del proceso de reflexión que debe ocurrir después de la implementación de diferentes estrategias y actividades dentro del aula.

Otro punto importante a recordar es “la personalidad”, la cual juega un papel esencial en el aula. Kindsvatter, Willen, e Ishler hablan de la personalidad como factor influyente en las creencias que adopta el docente y mencionan que este elige diferentes actividades y patrones de enseñanza que vayan mejor con su personalidad (Kindsvatter, Willen, e Ishler en Richards y Lockhart, 2000).

Si bien la función de organizador y mediador de las que hablan los autores es un trabajo constante y en ocasiones complejo, cuando esta función se lleva a cabo con grupos heterogéneos suele ser un tanto más exigentes, sin embargo, hay que tener en mente la gran influencia que las creencias de cada docente pueden tener en ellos y como esto puede ser una ventaja o desventaja al trabajar con un grupo heterogéneo.

1.2.2 Rol del estudiante de lenguas

Con anterioridad se habló de los roles que elegimos durante nuestra vida, y de algunos otros que tenemos que tomar debido a diferentes circunstancias; algunos de esos roles podrán parecer fáciles o difíciles dependiendo de la etapa de vida en que nos encontremos. Por ejemplo, el ser un estudiante puede parecer algo de lo más sencillo pero no todas las personas lo ven desde esa perspectiva, los niños recurren continuamente a pensar que es algo que representa dificultad, pero un profesionalista recuerda en la mayoría de los casos el rol de estudiante como una etapa relajada y divertida de su vida. Wright (1991) expresa:

Sometimes an individual may find it extremely difficult to define or “understand” his role. The result will be behavior that is contrary to people’s expectations – it is somehow inconsistent. For example, when starting a new job or changing a family role, an individual is likely to be disoriented or uncertain of how to behave. This can lead to poor relations with others, ineffectiveness in the task-oriented aspects of the role, or just plain unhappiness on the part of the individual (p.9).

En situaciones escolares es muy común apreciar este tipo de confusión por parte de los alumnos, por ejemplo, en el momento en que finalizan un nivel escolar (primaria) y son insertados en un nivel nuevo (secundaria) suelen haber dificultades de diferentes tipo, el número de docentes, el ambiente durante el receso, el espacio, por mencionar algunas. Si bien el rol sigue siendo el mismo (el de un estudiante), el cambio de nivel representa un descontrol en ellos. Cuando los alumnos cambian de su ambiente escolar regular, al aula de lengua extranjera también existe un cambio y en ocasiones no saben cómo desarrollarse en tal espacio. Como docente considero que también existen este tipo de confusiones, al cambiar de nivel al que se enseña, a veces es difícil adaptarse. En mi particular experiencia, durante mis clases con niños desarrollé ciertas rutinas y actividades, mi tono de voz, mi material, etc. Cuando comencé impartiendo clase con nivel superior, me encontré realizando las mismas cosas que con los niños, los alumnos sorpresivamente respondían a algunas actividades, pero sin duda adaptarme al contexto no fue un proceso breve.

Si bien los cambios pueden afectar la forma de desempeñar el rol del estudiante o del docente, existen otros factores que lo definirán, Nunan (1999b) menciona:

The role expectations of both the teacher and the learners will be conditioned by individual personality factors such as introversion/extroversion, cognitive style, prior learning and teaching experiences, and cultural factors. These factors are also what makes teaching fun, because we can never be entirely sure how these factors will play out on a particular occasion (p.156).

La personalidad del docente y de los alumnos es un punto importante a recordar durante el desarrollo de una clase con un grupo nuevo de alumnos. Es claro que el proceso de conocer a los alumnos toma un tiempo y tiene que ser poco a poco, la cultura de los alumnos se conoce en ocasiones si el docente pertenece a la misma cultura, pero si no es este el caso representará un mayor desafío. Los seres humanos como parte de una cultura, estamos conscientes de que los símbolos son los que la definen. La manera en la que hablamos, como interactuamos con el resto de las personas pertenecientes a nuestra sociedad, nuestras creencias, la comida, la música, entre otros. Nuestra cultura es en general la forma en que vivimos y considero que el respeto a la cultura es también el respeto a la identidad de cada individuo, en el aula el respeto del docente a los alumnos y de los mismos entre sí, será una actitud clave para que el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje sea exitoso.

Otro aspecto a tomar en consideración cuando se piensa en el rol del alumno es el tipo de experiencias que ha experimentado con anterioridad, la institución de donde proviene influye en dichas experiencias, los docentes que trabajaron con él y el contexto donde se desarrolló, también serán de suma importancia. Nunan (1999b) menciona que en las aulas de lengua tradicionales los alumnos son enfocados mayormente en las reglas de la lengua, en lugar de exponerlos a audios auténticos o interacciones con nativos, apoyarlos a aprender cómo comunicarse, ya sea de manera oral o escrita. Nunan (1999b) declara:

...learners in classroom characterized by a transmission model of learning are cast in a relative passive role. They are passengers, being carried forward in the learning experience by the teacher. In language classroom operating

within such a transmission mode, learners practice patterns provided by teachers, textbooks, and tapes (p.75).

Desde la perspectiva del autor, los alumnos pueden llegar a asumir un rol pasivo debido a la forma en que han sido instruidos en las aulas tradicionales. Actualmente se espera que el número de docentes y aulas tradicionales sea menor, existen muchos que continúan impartiendo sus clases con este método. Este hecho se suscita no solo dentro de las aulas de lengua, sino en diferentes clases y niveles educativos. Cuando un grupo de alumnos que provienen de este tipo de aulas se encuentra en un nuevo contexto con un docente que no trabaja de manera tradicional, pueden verse confundidos y al principio mostrar dificultad para adaptarse, esto no significa que no pueda existir un cambio, sin embargo, el rol del docente tendrá mucha influencia para lograr dicho cometido.

Como mencioné anteriormente, considero que aun cuando los alumnos pueden traer ciertas formas de aprender y trabajar en el aula debido a sus experiencias previas, existe la posibilidad de que realicen cambios dentro de un nuevo salón de clase con un nuevo docente. Wright (1991) expresa:

Conditions within the group are constantly changing. The effects of these changes are cumulative. At the end of a group activity such as a lesson, we might be in a position to say, 'Well – this has changed, that has not changed.' However, we must always bear in mind that teaching/learning activity is a long-term process, and the changes in participants' behavior and knowledge are usually difficult to evaluate and measure (p.11).

Como es mencionado por el autor, durante un curso de lengua es probable que los docentes puedan notar cambios pequeños en distintas actividades o clases. Existe también la posibilidad de que no se identifique ninguna diferencia aun cuando haya ocurrido, esto debido a que los cambios de parte de los alumnos no siempre son fáciles de detectar o medir.

En mi propia experiencia creo que he tenido pocas vivencias donde el cambio de los alumnos haya sido notorio, por ejemplo, con respecto a su forma de trabajo, en ocasiones he notado una mejora o un incremento en su interés que se ve reflejado en la forma de interactuar con los compañeros y con el docente. Por otro lado, un cambio en la actitud, partiendo de cierto grado de apatía a un constante interés en participar y expresarse en el aula, puede ser más reconocible.

Las creencias personales de cada alumno también tendrán influencia en la forma en la que aprenden y su motivación dentro del aula de lengua extranjera. Richards y Lockhart (1997) expresa:

Learners' belief systems cover a wide range of issues and can influence learners' motivation to learn, their expectations about language learning their perceptions about what is easy or difficult about a language, as well as the kind of learning strategies they favor (p.52).

Los alumnos suelen expresar sus creencias acerca de la lengua que aprenden sin ser cuestionados por el docente, si dentro del aula se implementa el uso de instrumentos como el diario del alumno o simplemente el docente esporádicamente cuestiona a los alumnos acerca de sus creencias, podría recolectarse información valiosa para el docente que finalmente sería de mucho apoyo para a planeación y desarrollo de las clases. El rol del estudiante es tan importante como el rol del docente y en situaciones como la antes mencionada puede ser de mucha utilidad, si bien en el rol del docente recaen muchas responsabilidades, a partir del rol del estudiante y sus creencias, el docente podría contar con un apoyo extra.

Rodrigo en (Sánchez, 2002) los alumnos traen al aula una serie de conocimientos que les son útiles para interactuar con su contexto. La autora considera también que el conocimiento lego tiene el objetivo de servir al alumno como guía para que este pueda comprender y en ocasiones predecir fenómenos y hechos que lo van a acercar al conocimiento científico. Sin duda los conocimientos previos de los alumnos en el salón de clase serán siempre de gran

ayuda para ellos. Es así que los conocimientos previos y las creencias que los alumnos traigan consigo también tendrán un impacto en como ellos se desenvuelven en clase.

Cuando los estudiantes deciden aprender una lengua, también deciden que adoptarán nuevos roles en la sociedad. Williams y Burden (2005) explican lo que conlleva aprender una lengua extranjera:

The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviors and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner (p.115).

Sin duda para muchos estudiantes de lengua lo más complejo o lo que representa un reto mayor reside en las cuestiones culturales y sociales con las que cuenta la lengua que se aprende. La educación tiene un propósito claramente social y cultural como menciona Díaz (2010), esto con el objetivo de formar personas que puedan socializar y desempeñar un buen papel al insertarse en la sociedad. Considero que la diferencia en el salón de clases primeramente la realizaremos los docentes y que consecuentemente los alumnos podrán modificar la manera en que reciben la información y si esta será o no significativa, es claro que si el docente se muestra mucho más entusiasta e interesado en el aprendizaje de sus alumnos se conseguirán mejores resultados dentro del aula y el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrollará en una atmósfera mucho más agradable. Esto sin olvidar que valorar y respetar la cultura de los alumnos es de suma importancia para desarrollar una interacción sana y de respeto en el aula, considero que aceptar la lengua materna de los alumnos en el aula de la LE no nos convierte en malos docentes, sino en docentes tolerantes que muestran respeto por sus alumnos.

1.3 Lengua extranjera

Esta investigación está enfocada en el análisis de mi práctica docente, esto con el objetivo de identificar puntos que puedan mejorarse y así lograr el desarrollo de la misma. Si bien los docentes tenemos aspectos que pueden mejorarse, los docentes de una lengua extranjera tenemos aspectos específicos que pueden ser estudiados y desarrollados. Dentro del ámbito de enseñanza de lenguas, es muy común que ciertas confusiones sigan apareciendo aun cuando han sido muchos autores quienes las aclaran, por ejemplo un error muy habitual es el uso de lengua segunda L2 y lengua extranjera LE como sinónimos. Gargallo (en Manga, 2008) indica:

Una lengua segunda es aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende. La lengua extranjera se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional (p.3).

La segunda lengua es aprendida en un contexto donde el contacto que los aprendientes de la misma tienen con la lengua, no se limita al aula de clase. Por otro lado, la lengua extranjera es aprendida en el salón de clases y fuera de ese lugar no existe tal contacto natural. Brown (2007) indica las diferencias de los contextos:

To distinguish operationally between a second and a foreign language context, think of what is going on outside your classroom door. Once your students leave your class, which language will they hear in the hallways or... out on the sidewalks and in the stores? Second language learning contexts are those in which the classroom target language is readily available out there... Foreign language contexts are those in which students do not have ready-made contexts for communication beyond their classroom (p.134).

Como es comentado por el autor, la diferencia entre el contexto de una L2 y una LE es muy notorio, y puede identificarse de una forma tan sencilla como identificando el tipo de ambiente fuera del aula de clase. Debido a lo anterior, la práctica docente que se analiza con este documento es la de un docente de Lengua Extranjera.

1.4 El proceso de reflexión

Se pueden encontrar muchas definiciones de “reflexión” con base a distintos autores. Zeichner y Liston (en Bailey, Curtis y Nunan, 2001) mencionan que:

Reflective teaching involves a recognition, examination, and rumination over the implications of one's beliefs, experiences, attitudes, knowledge, and values as well as the opportunities and constraints provided by the social conditions in which the teacher works (p. 36).

De acuerdo con los autores la reflexión abarca diferentes pasos a tomar en cuenta con base en las creencias y experiencias de los docentes, es pues que al hablar de reflexión se debería considerar un proceso y no solo una acción. Considero que la definición provista por los autores es de gran ayuda al momento de iniciar con un proceso de reflexión, sobre todo cuando el docente intenta iniciar la práctica de dicho proceso. También concuerdo con los autores al momento de considerar importante el contexto del docente, debido a que este puede influir en cómo el docente desarrolla la reflexión, ya sea de una forma positiva o negativa. Otro autor que presenta una definición de reflexión es Kemmis (en M. Bailey, Curtis y Nunan, 2001) quien indica que:

Reflection is not just an individual, psychological process. It is an action oriented, historically-embedded, social and political frame, to locate oneself in the history of a situation, to participate in social activity, and to take side on issues. Moreover the material on which reflection works is given to us socially and historically; through reflection and the action which it informs, we may transform the social relations which characterize our work and our working situation (p. 37).

El autor menciona que el proceso de reflexión engloba acciones llevadas a cabo por el docente, es por eso que también promueve la investigación acción. Considero que el docente que investiga y participa en la investigación tiene una ventaja al realizar el proceso de reflexión, no solo por el hecho de estar presente en el proceso sino por su participación constante en el mismo. Como docente es importante tener en cuenta que el desarrollo y

mejoramiento del proceso de reflexión traerá beneficio a los alumnos como a sí mismo y por consiguiente al desempeño en el aula. Domínguez y Rodríguez (2010) mencionan:

Consideramos entonces que la reflexión se refiere al cuidadoso, minucioso y cuestionador análisis que se realiza sobre un problema, objeto, hecho o fenómeno de la realidad material o espiritual (incluida la propia persona), sobre la base de la participación activa de la conciencia del sujeto, teniendo en cuenta el papel de sus concepciones, experiencias previas, necesidades, expectativas y recursos intelectuales (s.p.).

La preparación de las clases requiere que el docente tenga conocimiento de su población y las características de ésta. Es decir, que conozca la edad, la etapa de desarrollo y el contexto donde se desenvuelven, esto con el objetivo de desarrollar un proceso de reflexión antes de definir el orden de las temáticas, el material y la forma en que se presentarán a determinada población. Sin embargo, conocer a la población a la que se le impartirá la clase y preparar todo para esta, no es todo lo que se espera que el docente haga con el objetivo de convertirse en un docente reflexivo. Zeichner y Liston (en M. Bailey, Curtis y Nunan, 2001) declaran:

...simply thinking about teaching does not necessarily constitute reflective teaching: "If a teacher never questions the goals and the values that guide his or her work, the context in which he or she teaches, or never examines his or her assumptions, then it is our belief that this individual is not engaged in reflective teaching." In other words, simply planning our lessons or thoughtfully marking papers does not necessarily entail reflective teaching. By definition, this practice involves critical examination of our motivation, thinking and practice (p. 38).

El docente está a cargo de diferentes aspectos para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera satisfactoria, sin embargo, la consideración de las características del grupo, la planeación adecuada para dicho grupo y el desarrollo de las actividades planeadas durante las clases, no convierten a un docente, en un docente reflexivo.

Los autores expresan que esos son solo algunos de los requerimientos que tiene un docente normalmente, pero si este tiene como objetivo convertirse en un ser reflexivo debe examinar

a fondo aspectos de su práctica docente. Por ejemplo, la motivación es un punto muy importante en el aula y en ocasiones el docente se queda con la motivación que el alumno trae a clase de manera propia. En este caso el rol del docente debería cambiar y convertirse en un docente motivador que tenga como objetivo captar el interés de los alumnos. Si bien, al tomar en cuenta toda la información que se tiene del grupo se puede conseguir una planeación más adecuada por medio de una previa reflexión, en momentos posteriores a la clase también debe ocurrir un proceso de reflexión.

La reflexión que ocurre anterior a la práctica es la base para conseguir las metas en el aula, pero ¿qué ocurre durante la clase o tiempo posterior a ésta?, el identificar un problema en el proceso de la clase o reflexionar sobre una situación que emerge en el aula de vez en cuando, no lo es todo. Como comenta Perrenoud (2012) un “enseñante reflexivo” está en constante reflexión, no solo después de que identifica y logra mejorar ciertas circunstancias de clase. Como parte de mi propia experiencia como docente recuerdo haber recurrido al proceso de reflexión sobre la práctica, pero solamente por problemas presentados en clase, en realidad durante mis años como docente no he vivido como una enseñante reflexiva. Lo anterior detona mi interés en el análisis y mejora de mi práctica y en la intención de convertirme en una “enseñante reflexiva”.

Existen investigaciones previas que se han enfocado en los hábitos reflexivos de los docentes. Este es el caso de Pérez (s.f.) quien enfocó su investigación en:

La importancia de desarrollar hábitos reflexivos en el docente sobre su trabajo en el aula, con el fin de generar ambientes idóneos para mejorar su práctica frente a grupo y tener una mayor apertura metodológica para la transmisión de conocimientos en el aula (Pérez, s.f., p, 3).

La investigación fue desarrollada con profesores de tiempo completo de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Mexicali, B.C. La investigación se desarrolló bajo el método cualitativo; empleando un enfoque exploratorio

descriptivo y se utilizó la entrevista como principal instrumento de recolección de datos. Uno de los resultados obtenidos en el estudio fue que las unidades de aprendizaje no van de acuerdo al contexto y que eso vuelve más complejo el proceso de planeación de clase, también encontró que la falta de reflexión de parte de los docentes para hacer adecuaciones e innovar en la planeación de clase es un factor en su desempeño profesional, puesto que no se trata de cambiar una mínima tarea en la clase, sino de un proceso de reflexión que toma un largo tiempo desarrollar y que resulta en un análisis de la propia práctica docente.

El estudio también arrojó que los docentes hacían uso de estrategias para promover la lectura y la redacción en inglés, debido a la apatía que los estudiantes demuestran con respecto a dichas habilidades. Por este motivo los docentes han reforzado el uso de la tecnología, la reflexión por medio de cuestionarios y preguntas enfocadas a su sentir en el aula. Pérez (s.f.) concluye que no existe una forma exacta para que el docente diseñe sus estrategias pero que dependerá de qué tan reflexivo sea el mismo.

De la Torre, Delgadillo y Navarro (2014) consideran que “el conocimiento práctico es el tipo de conocimiento que surge de la reflexión desde la acción”, es pues que, por medio del enfrentamiento a situaciones en el aula, las docentes desarrollan este conocimiento práctico y que, si bien esto es algo común de las prácticas, en ocasiones puede convertirse en obstáculos para las docentes.

Sobre la reflexión en plena acción Perrenoud (2012) menciona que “hay poco tiempo para meditar y se reflexiona principalmente para guiar el siguiente paso, para decidir el camino que debe seguirse” (p.32). Es decir, no existe una reflexión profunda durante la acción, sin embargo, esto puede representar un aprendizaje y un desarrollo en la capacidad de reflexión.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante conocer la percepción del docente de dicho proceso, así como las características y necesidades de los alumnos con el fin de lograr que estos aprendan a ser pensadores reflexivos, creativos y sean capaces de enfrentar y resolver problemáticas dentro del aula.

Según Vigotsky (en Ruiz y García, 2005) “el aprendizaje en el contexto escolar implica siempre adquisición de conocimiento y construcción de significado” (p.2), el autor menciona

que, si bien el estudiante es el actor principal del proceso de aprendizaje, no es el único. Es así que dicho proceso se desarrolla mediante la interacción del estudiante con el docente y con sus mismos compañeros de clase.

Sin duda el proceso de aprendizaje de una lengua es complejo y paulatino, pero es un proceso en el cual tienen que trabajar en conjunto los alumnos y los docentes. Piaget (en Meece, 2001) habla del proceso de aprendizaje y menciona que, “aprender a aprender debería ser la meta de la educación, de modo que los niños se conviertan en pensadores creativos, inventivos e independientes. La educación debería formar, no moldear su mente”. (p.124). Actualmente los docentes nos enfocamos más en cumplir con lo requerido en las instituciones y no tanto en lo que los alumnos podrían alcanzar dentro de la clase.

Finalmente, puedo decir que aun estando consciente de lo complicado que puede ser el proceso de reflexión, vale la pena intentar desarrollarlo puesto que de ahí es donde parte todo. Por medio de la reflexión pueden identificarse problemáticas en el aula, dificultades presentadas por los alumnos y puntos de oportunidad que como docentes es muy probable que presentemos. Es así que la reflexión es y será sin duda una herramienta necesaria en el andar profesional de los docentes que muestran un interés en tener alumnos más atentos de su aprendizaje, más conscientes de sus errores, pero sobre todo más reflexivos.

1.4.1 Introspección

Con anterioridad se ha hablado del proceso de reflexión, lo que implica y lo complejo que puede llegar a ser, sin embargo, existe otro término que me lleva a cuestionarme qué papel juega dentro de dicho proceso y si es que está ligado a él. Fernández (1991) define la introspección como:

La i., auto-observación, observación interior u observación subjetiva es el método utilizado por el sujeto para investigar o describir el acontecer psicológico propio adscrito a la corriente de la conciencia. Etimológicamente deriva del vocablo latino introspectivo, que significa observación interna... También puede definirse como la observación de las vivencias propias. Su objeto se reduce, pues, a la experiencia psíquica propia (s.p.).

El término introspección mencionado por el autor, habla de un proceso de observación que una persona, en este caso el docente investigador, realiza de sí mismo. La auto-observación al igual que la reflexión son actividades complejas, puesto que no son comúnmente realizadas por los seres humanos. Otros autores también definen el término introspección, Wallace (2012) por ejemplo, menciona:

It is also possible to 'look inward' through examining our own thoughts and feelings and giving account of them: this yields what is sometimes called introspective or mentalistic data... what people think or feel may be just as important as any other kind of data (p.39).

De acuerdo con Wallace, los pensamientos y sentimientos, en este caso de los participantes de la investigación, son muy importantes en el proceso de introspección. Considero que realizar una observación de uno mismo como persona debe arrojar respuestas importantes, especialmente cuando la forma en que nos sentimos es tomada en cuenta, puesto que son los sentimientos los que realmente agregan algo particular a cada participante. Los seres humanos somos muy complejos, puesto que nadie más que nosotros podemos entender de mejor manera lo que pensamos y sentimos, y la introspección es una gran opción para lograr plasmarlo. Por último, Nunan (1999a), provee otra definición de introspección:

Introspection is the process of observing and reflecting on one's thoughts, feelings, motives, reasoning process, and mental states with a view to determining the ways in which these processes and states determine our behaviour (p.115).

Este autor describe la introspección como la observación y reflexión de los pensamientos, lo cual me ayuda a darme cuenta que introspección y reflexión aun cuando pueden parecer procesos muy similares, son realmente independientes. El autor también considera que ambos procesos pueden tener una influencia en la conducta del que los practica, que en este caso es el docente investigador. Gracias a las definiciones aportadas por los autores anteriores, asimilo que aprender a llevar a cabo el proceso de introspección aportará puntos clave para esta investigación y al mismo tiempo traerá beneficios para mi práctica docente.

Relacionado a la introspección aparece el término retrospección, el cual es definido por Nunan (1999a), el autor comenta que los datos recolectados de forma retrospectiva son los que se recopilan después de que la situación de la investigación ha ocurrido. Debido a esto, podría considerarse la redacción de la bitácora de aprendizaje, la redacción del diario del maestro, así como la auto-observación por medio de la video-grabación como actividades retrospectivas. Nunan (1999a) define retrospección:

Retrospectively, that is, some time after the mental events themselves have taken place. The amount of time which elapses between the mental event and the reporting of that event may distort what is actually reported, and one needs to be aware of this when actually using one of these techniques. (In one sense, all the techniques reported here are retrospective in that there will always be a gap, however slight, between the event and the report (p.116).

De acuerdo con el autor, la retrospección es un proceso que se presenta un tiempo después de que el evento que forma parte de la investigación ocurre, debido a esto es considerado por algunos autores como deficiente, pero como menciona Nunan algunas de las técnicas presentadas en su libro son retrospectivas, esto porque siempre existirá un periodo de tiempo entre el evento y el reporte del mismo. Por ejemplo, para la recolección de esta investigación se ocupan algunos instrumentos los cuales tienen que reportarse de manera retrospectiva. El diario tanto del alumno como del docente y la autoobservación, si bien ambos diarios se redactan tan pronto la clase es finalizada, existe un periodo de tiempo desde que las actividades se desarrollan en el aula, hasta que son reflexionadas, comentadas y plasmadas en ambos diarios. Por otro lado, la autoobservación, aun cuando se intenta realizar lo más pronto posible, ocurre algunas horas después de la clase.

Para llevar a cabo todo el proceso de reflexión se tomaron en consideración los pasos que presenta Moon (2004) y se plasmaron en un ciclo que considero fue de mucha utilidad durante todo el proceso de recolección y análisis de la información.

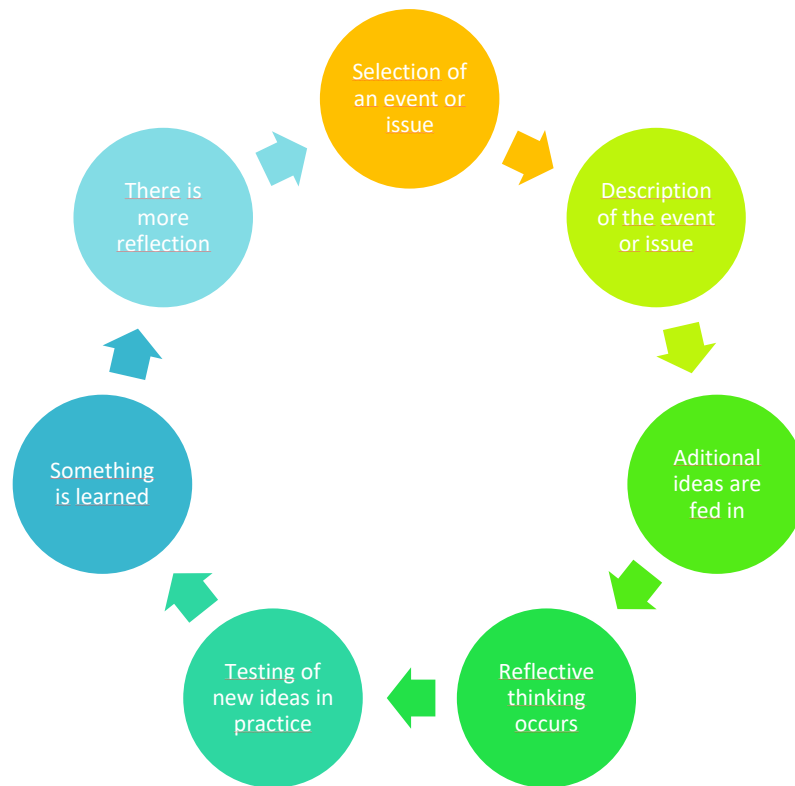


Figura 3. Ciclo de reflexión (Moon, 2004, p.185).

En la figura 3 se aprecian los pasos que forman parte del ciclo de reflexión, la autora menciona los pasos considerados de mayor importancia. Primeramente, el investigador tiene que elegir una temática a estudiar para luego describir dicha situación por medio de previas observaciones y plasmando de una manera clara el contexto, las reacciones, los sentimientos y la conducta del propio investigador, así como de los participantes. El siguiente paso se trata de agregar detalles a la información con la que se cuenta, tales como sugerencias de otros investigadores, teoría fundamentada, más sobre el contexto, todo esto por medio de observaciones más profundas. Posteriormente, tomando en cuenta los pasos anteriores y la información recabada puede comenzarse el proceso de reflexión, donde se relacionan los datos obtenidos y se interpretan desde diferentes puntos de vista. El siguiente paso es experimentar con los participantes, poniendo en práctica distintos planes o actividades para evaluar su efectividad. Lo siguientes es analizar si existió un aprendizaje o un cambio tanto para los participantes como para el investigador, en ese momento se analiza acerca de puntos

que podrían ser analizados más a detalle y finalmente se inicia de nuevo el proceso de reflexión.

1.5 Motivación

La motivación es uno de los factores más importantes dentro y fuera del salón de clases, pues ella muchas veces determina el éxito en el aprendizaje. Según Skehan (1989) la motivación ocupa el segundo lugar, después de la aptitud, entre los predictores más fuertes del éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera. La motivación puede definirse, según Trotter (en García Ferriño, 2000:16), como “la fuerza interior que impulsa a una persona hacia el logro de un objetivo”. Todo aprendizaje requiere de esa fuerza; pues si hay emoción, el aprendizaje se hace más participativo, más efectivo, más entusiasta”.

El motivar a las personas es algo complicado, ya que como menciona Ford (en Dörnyei, 2001:25) “no hay botones mágicos de motivación que puedan ser apretados para hacer que las personas quieran aprender, trabajar duro, y actuar de manera responsable”. De hecho, Reger y Maslow (en Dörnyei, 2001:8) propusieron que “la fuerza central de motivación en la vida de las personas es la tendencia a la propia actualización, esto es, el deseo de lograr un crecimiento personal y el desarrollo total de las capacidades y talentos que hemos heredado”.

En este orden de ideas, duda captar el interés y lograr motivar a un grupo heterogéneo puede convertirse en un verdadero reto. Huertas en (Díaz Barriga y Hernández, 2010) destaca que:

La motivación es un proceso psicológico (implica componentes cognitivos y afectivo-emocionales) que determina la planificación y actuación del sujeto, al mismo tiempo que tiene un grado de voluntariedad y se dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado (p. 53).

Los seres humanos necesitamos estar motivados para llevar a cabo ciertas acciones, dicha motivación dependerá de muchos factores a nuestro alrededor, pero sobre todo de la voluntad

que cada individuo tenga. En cada etapa de la vida de un ser humano son distintos los motivadores que se presentan, como menciona Pereira (2009):

La motivación es un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa y la laboral, por cuanto orienta las acciones y se conforma así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige (p.153).

Es de esta manera que la motivación será lo que impulse a las personas a conseguir sus metas, por ejemplo, en el aula de clase un docente puede fijarse ciertas metas a alcanzar con sus alumnos de la misma manera en que los alumnos tendrán objetivos propios por conseguir dentro del aula o posterior al curso en general. Díaz Barriga y Hernández (2010) presentan las tres dimensiones por las que está regulada la motivación:

-Aproximación-evitación: existen deseos y gustos apetecibles, pero también cuestiones que se desea evitar.

-Intrínseca-extrínseca: permite entender que una acción puede surgir tanto de intereses y necesidades personales, como de las demandas de la situación en que nos encontramos.

-Profundo-superficial: en el caso de los esquemas motivacionales profundos o implícitos, se trata de aquellos que predisponen hacia metas e interpretaciones generales y básicas. El nivel superficial hace referencia a esquemas de acciones relativas a metas concretas, determinadas por situaciones estándar (p.53).

Dentro de un aula de Lengua Extranjera los alumnos cuentan con distintas razones para tomar dicha clase, esto los hace en un aspecto heterogéneos, algunos expresan sentirse motivados a viajar, a perfeccionarse en el dominio de la lengua para conocer gente en lugares turísticos de su localidad, otros lo hacen por el simple hecho de querer aprender otra lengua, sin duda estos alumnos suelen presentar una motivación intrínseca. Sin embargo, es una mayoría la cual presenta una motivación completamente extrínseca, esto debido a que,

dentro de las instituciones educativas superiores, se solicita a los alumnos a cumplir con un nivel de una lengua o bien se ven obligados a tomar un curso de lengua para tener mejores oportunidades laborales, puesto que en la actualidad es un aspecto considerado importante a la hora de contratar a una persona para un trabajo que sea bien remunerado. Williams y Burden (2005) ejemplifican una situación de motivación en el aprendizaje de lengua extranjera:

When faced with an examination of English proficiency, a student may be highly motivated to succeed because of the competitive nature of the education system, in order to meet parental expectations or because of the job opening that a successful result would bring. At the same time, he or she might seek to avoid taking the examination because the high level of competition is very stressful and because of concern about letting down the family name and the shame that failure would bring. The level of that learner's motivation to achieve the goal of learning the language to the required examination level will depend on the relative strength of each of these factors (p.114).

En una situación como la que los autores presentan donde los alumnos se enfrentan a un momento de estrés que en ocasiones afecta su desempeño. Como ellos explican la razón que motive a los alumnos a presentar un examen, pueden ser el interés de los alumnos por recibir aceptación o felicitación por parte de los padres, por otro lado, puede representar una oportunidad de desarrollarse en la vida profesional con una ventaja, puesto que hoy en día el conocimiento de otra lengua es importante en cualquier profesión.

1.5.1 Factores que influyen en la motivación

Tomando en cuenta las definiciones de motivación provistas por diferentes autores es momento de tomar en cuenta otro aspecto en esta área importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Wright (1991) existen tres factores que influyen la motivación:

- **Personality:** *...certain personality types are attracted to certain roles. These personalities expect that the role will enable them to fulfil their needs.*
- **Beliefs and attitudes:** *Positive beliefs about a role or the role expectations may also draw an individual towards the role. We may feel that we are able to 'do good' in a certain role.*
- **Personal needs:** *We can also look at motivation from the point of view of an individuals' needs ...we can see every individual as having a hierarchy of personal or human needs. (p. 38).*

Sin duda los factores que afectan la motivación según el autor, suelen ser aspectos importantes en la vida de una persona. La personalidad de cada ser humano influye en las decisiones importantes que toma durante su vida, dentro de estas se encuentra el rol que se desea desempeñar en la sociedad. Una persona que decide ser docente podría considerarse con cualidades para desempeñar tal profesión, al mismo tiempo podría pensar que es bueno explicando y guiando a las personas, pero sobre todo que cuenta con la paciencia y tolerancia que este rol exige.

Si bien en todas las aulas se encuentra una gran variedad de personalidades y formas de aprender, es claro que dentro de un aula de Lengua Extranjera existirá una mayor probabilidad de encontrarse con un grupo aún más heterogéneo de lo normal. Es pues que son todas las características de un grupo heterogéneo las que se tienen que tomar en cuenta durante la planeación de clases y la elección de material, esto por medio de un proceso profundo de reflexión.

1.5.2 Tipos de motivación

Con el fin de definir lo que es un grupo heterogéneo se tomaron en cuenta características con las que cuentan los participantes de esta investigación, el tipo de motivación con el que cada participante cuenta es una de ellas. De acuerdo con Cook (1991) algunos tipos de motivación existentes en el aula de lengua extranjera, son los siguientes:

***Integrative motivation:** learning the language to take part in the culture of its people*

***Instrumental motivation:** learning the language for a career reason or other practical reason*

***Additive motivation:** L2 learning that adds to the learner's capabilities*

***Subtractive bilingualism:** L2 learning that takes away from the learner's capabilities (p.72).*

Si bien Cook habla de tipos de motivación en aprendientes de una L2, son dos de esos tipos de motivación que parecen manifestarse con el grupo participante de esta investigación. Es importante mencionar que los participantes aprenden inglés no como una L2 sino como una lengua Extranjera. Por otro lado, la motivación de los aprendientes de una Lengua extranjera y la motivación de los docentes de una LE no pueden ser iguales y claro que pueden verse afectas entre sí. Dörnyei y Ushioda (2013) mencionan:

Teachers act as key social figures who significantly affect the motivational quality of the learning process in positive or negative ways. Indeed, almost everything a teacher does in the classroom has a motivational influence on students, which makes teacher behaviour a powerfull 'motivational tool' (p.109).

Tal como es mencionado por los autores, la manera en que el docente actúa en el aula tendrá una gran influencia en el grado de motivación que los alumnos puedan desarrollar en el aula. Se considera entonces a la actitud del docente como una herramienta básica en el proceso de promoción de la motivación en los alumnos. Dörnyei y Ushioda (2013) también comentan:

The teacher's level of enthusiasm and commitment is one of the most important factors that can affect learner's motivation to learn. Broadly speaking, if a teacher is motivated to teach, there is a good chance that his or her students will be motivated to learn (p.158).

Es entonces que, el rol del docente como ya se mencionó anteriormente, es de suma importancia durante el desarrollo de la clase en el aula, aun cuando actualmente se le haya dado más importancia a las aulas donde la clase está centrada en el alumno y no en el docente como solía ser en el pasado, el docente sigue jugando un papel muy relevante en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se considera al docente el proveedor de información, el guía del proceso de aprendizaje, pero también tiene el rol principal en el aula para lograr mejorar la motivación en los alumnos. Wright (en Wajnryb, 2009) menciona:

Highly motivated learners are more likely to synchronise their roles willingly with the teacher's role, and are more likely to co-operate with the teacher in the various processes involved in classroom learning (p.31).

Considero que los roles que el docente tiene que desempeñar fuera del aula, al formar parte de una sociedad, pueden tener una influencia en su rol como docente y en el nivel de motivación del mismo. Sin embargo, la actitud que los docentes presentamos con nuestro rol en el aula tendrá un impacto en la motivación de los alumnos y en la actitud que ellos demuestren con relación a la clase de lengua.

En este capítulo pude profundizar en algunos temas de importancia relacionados con el tema de investigación, los roles del docente como del estudiante son de gran relevancia en la tesis y con base en ellos se desarrolla el resto de la investigación. Los estudiantes-participantes de esta investigación pertenecen a un grupo heterogéneo, el cual es considerado de tal forma debido a la edad, el nivel educativo y el tipo de motivación con el que cuentan.

El docente-investigador es el principal responsable del análisis de la práctica docente y del desarrollo del proceso de reflexión para alcanzar la mejora de dicha práctica docente. Si bien, el fin de esta investigación reside también en lograr la motivación de los alumnos, la

motivación del propio docente juega un papel muy importante. El siguiente capítulo se encargará de presentar detalles de la investigación tales como el contexto, los participantes y los instrumentos empleados en el ciclo uno y dos.

2.-DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se describe la metodología que se empleó para llevar a cabo la investigación. Se explicará el tipo de investigación y se justificará la selección de la misma, se describirá el contexto y los participantes, se detallarán los ciclos de investigación-acción empleadas en esta investigación y se describirán las herramientas para la recolección de la información y la forma en que fueron analizados

2.1 Enfoque y metodología de la investigación

Para comprender el diseño de la investigación, debemos partir de la postura y la visión que se tiene de la misma. De esta manera retomando a Crotty (en Sandin, 2003 p. 46) tenemos que en la investigación social primero debemos posicionarnos epistemológicamente, pues esto determinará nuestra postura hacia el objeto de estudio. Luego, debe analizarse la perspectiva teórica y finalmente elegir la metodología que se empleará para llevar a cabo la investigación (Ver tabla 1). En base a lo anterior podemos decir que esta investigación tiene una perspectiva epistemológica subjetivista, ya que se dará una interpretación de lo ocurrido a través de la interpretación de los participantes y a su vez, porque yo seré un sujeto partícipe de la misma, es decir “el significado de la realidad es impuesto por parte del sujeto” (Sandín, 2003, p. 46) Asimismo, se tiene una perspectiva de teoría crítica, ya que busca un cambio, en este caso, en mi propia práctica docente y, finalmente, el método que se empleara en este estudio será el de la investigación-acción, pues es el que nos permite planear, actuar, observar y reflexionar (Kemmis y Mc Taggart en Arias y Restrepo, 2009).

Una vez definido el posicionamiento señalamos que esta investigación es de corte cualitativo, ya que consiste en “...descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas interacciones y comportamientos que son observables... La investigación cualitativa nos ayuda a situarnos en el contexto en el que ocurre el acontecimiento y nos permite registrar las situaciones, marcos de referencia, y aquellos eventos sin desgajarlos de la realidad en la que tienen lugar” (Watson-Gegeo en Pérez Serrano 2007:3).

Principales perspectivas, teóricas y metodológicas en la investigación social. Adaptado de Crotty (1998: 5)

Perspectivas epistemológicas	Perspectivas teóricas	Métodos	Técnicas y procedimientos de recogida y análisis de datos
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Objetivismo. ▶ Construccinismo. ▶ Subjetivismo. (y sus variantes). 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Positivismo (y pospositivismo). ▶ Interpretativismo: <ul style="list-style-type: none"> • Interaccionismo simbólico. • Fenomenología. • Hermenéutica. ▶ Teoría crítica (<i>Critical inquiry</i>). ▶ Feminismo. ▶ Posmodernismo, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Investigación experimental. ▶ Estudio de campo. ▶ Etnografía. ▶ Investigación fenomenológica. ▶ Teoría fundamentada. ▶ Investigación-acción. ▶ Análisis del discurso, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Muestreo. ▶ Cuestionario. ▶ Observación. ▶ Entrevista. ▶ Escalas. ▶ Grupos de discusión. ▶ Historias de vida. ▶ Narrativa. ▶ Estrategias etnográficas. ▶ Reducción de datos. ▶ Identificación de temas. ▶ Análisis comparativo. ▶ Análisis documental. ▶ Análisis de contenido. ▶ Análisis estadístico.

Tabla 1. Principales perspectivas, teóricas y metodologías en la investigación social (Sandín, 2003, p. 46).

Ahora bien, con relación a la metodología empleada, el método que se siguió para el desarrollo de esta investigación fue el de investigación-acción, ya que, por sus características, descritas por Burns (1999), es el ideal para logra el objetivo de mi investigación. De acuerdo con Burns (1999) la investigación-acción:

1. Es contextual. Define e investiga problemas en una situación en específico.
2. Es evaluativa y reflexiva. Pretende un cambio y una mejora en la práctica.
3. Es participativa. Provee de investigación colaborativa.
4. Los cambios en la práctica están basados en la recolección de información, la cual provee un ímpetu de cambio, descritas por Burns (p.291).

Toda vez que en este proceso busco mejorar mi práctica docente, esta elección de metodología se encuentra respaldada por Bausela (2004), quien señala que:

“La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa” (p. 1).

Mediante la investigación-acción se espera que el docente juegue un papel de agente de cambio y que al mismo tiempo que investiga, aprende y reflexiona sobre la propia práctica docente. Se espera que por medio de la investigación acción se facilite el análisis de la práctica y como resultado la mejora de la misma. Kemmis y McTaggart (en Bausela, 2004) resumen el proceso de investigación-acción en cuatro fases:

- (i) Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.
 - (ii) Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
 - (iii) Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar.
 - (iv) La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación
- (p.2).



Figura 4. Proceso de investigación cíclico (Basado en Kemmis y McTaggart en Bausela, 2004)

De esta manera el método de investigación- acción sigue un modelo en espiral, debido a que los ciclos se repiten continuamente, el proceso de identificación, propuesta y evaluación bien podría llevarse a cabo permanentemente. Para cumplir con el objetivo de esta investigación, se desarrollaron dos ciclos. Como mencioné anteriormente esta investigación está enfocada en analizar mi práctica docente y el tipo de investigación favorece y facilita el proceso, como menciona Wallace (2012):

Action research involves the collection and analysis of data related to some aspect of our professional practice. This is done so that we can reflect on what we have discovered and apply it to our professional action. This is where it differs from other more traditional kinds of research, which are more concerned with what is universally true, or at least generalizable to other contexts (p.17).

El autor expone que el fin de la investigación-acción es muy distinto a los tipos de investigación tradicionales y aclara que es de ayuda para los docentes conscientes de las debilidades y dificultades que su propia práctica pueda tener, pero sobre todo que se interesen en mejorar y cambiar dichas deficiencias. Durante el primer ciclo que ocurrió en el semestre agosto-diciembre 2016 de los cursos sabatinos ofertados por la Universidad Autónoma de Chiapas, se prestó suma atención a las clases del docente y la manera en que se desenvuelve en el aula, poniendo especial atención a la planeación, el desempeño, actividades y materiales empleados en clase. En este ciclo la docente a cargo fue observada por docentes participantes en la investigación, Wallace (2012) indica:

Collaborative approaches involve others, usually other colleagues in the same institution. An example of collaboration would be sitting on a colleague's lesson to observe it, or tape-recording discussions about various aspects of teaching (p.41).

Es entonces que la participación de los docentes externos al aula, forma parte de un trabajo colaborativo, puesto que los comentarios expresados por ellos durante las observaciones (en

el formato de observación) y posterior a la clase en la sesión de retroalimentación, fueron fundamentales para la identificación de áreas importantes a mejorar en la práctica docente del docente investigador. Los docentes que participaron en esta investigación, jugaron un papel de observadores y colaboradores, en ocasiones presenciales y otras a través de la observación de las videograbaciones. Asimismo, se diseñó y aplicó un cuestionario a los alumnos, con la información recabada a lo largo de ese semestre y su análisis, se implementaron ajustes en la práctica docente dando inicio así al segundo ciclo.

En el segundo ciclo se implementaron las clases, actividades y materiales tomando en consideración lo analizado en el primer ciclo y se continuó con las observaciones y grabaciones para una reflexión sobre los cambios implementados. Para finalizar se evaluó el desempeño, actividades y materiales a través de los comentarios vertidos por los observadores, la propia reflexión y la opinión de los estudiantes.

Sandín (2003) menciona que existen modalidades de la investigación acción. Dentro de esas modalidades están: la investigación participativa, la investigación-acción práctica, la investigación-acción crítica y la investigación acción cooperativa o colaborativa. Sandín (2003) explica la modalidad cooperativa y dice que:

“La investigación cooperativa puede considerarse una modalidad de la investigación-acción cuyo elemento fundamental reside en la colaboración y trabajo conjunto entre investigadores y educadores, sin excluir otros miembros de la comunidad educativa” (p.53).

Considerando que se contó con la participación de los alumnos y otros docentes en el desarrollo de esta investigación, se ubicó dicha investigación en la modalidad cooperativa. La opinión de los alumnos y la mirada externa de los compañeros docentes fueron fundamentales para llevar a cabo la recolección de la información y sobre todo la reflexión de la misma.

2.2 El contexto

La investigación cualitativa requiere que toda información recolectada se interprete sólo dentro del marco contextual de la situación social o educativa estudiada (Gurdián-Fernández, 2007) puesto que se basa en la contextualización natural de la situación que se va a estudiar. Tomando en cuenta lo antes mencionado, el proyecto de investigación tuvo como contexto en ambos ciclos los cursos sabatinos de inglés que se ofertan en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla., de la Universidad Autónoma de Chiapas.

La Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla es una institución pública que “forma profesionales capacitados en la enseñanza de lenguas y coadyuva en la formación integral de sus alumnos, docentes, personal administrativo, así como de la sociedad en general, a través de sus programas educativos y de sus programas apoyo” (FLCT, 2017).



Figura 5. Foto de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla

Uno de sus programas de apoyo es precisamente el de los cursos autofinanciables, cuya coordinación tiene la función de “atender las necesidades de los diferentes programas de estudios de la Universidad, tanto a nivel licenciatura como a nivel posgrado en relación a los requisitos de ingreso, permanencia y egreso de estos niveles. Asimismo, se brinda atención a la sociedad en general” (Culebro, 2015, p. 47).

Es éste, pues, el objetivo de estos cursos, que fueron creados con el fin de disminuir el rezago en el cumplimiento de nivel de lengua (inglés) de la UNACH en general y para acercar el inglés a miembros de la sociedad que, por motivos de estudio o trabajo, no pueden asistir a los cursos regulares del Departamento de Lenguas que se ofertan una hora de lunes a viernes y que, por cuestiones personales o laborales, prefieren tomar los cursos intensivos sabatinos. Toda vez que estos cursos son equiparables a los cursados en el Departamento de Lenguas, la edad mínima para poder inscribirse es de 14 años cumplidos.

Los cursos intensivos cuentan con un programa para cada nivel, el cual se encuentra alineado al programa del Departamento de Lenguas, el cual, a su vez tiene como fundamento el Marco Común Europeo de Referencia. Los cursos intensivos están organizados en tres cursos: 1) equivalencia a primero y segundo de Departamento de Lenguas (80 horas) 2) equivalencia a tercero y cuarto semestre de Departamento de Lenguas (80 horas) y 3) equivalencia a quinto semestre de Departamento de Lenguas (60 horas). La facultad propone el uso de un manual de enseñanza de inglés (American English File), sin embargo, el profesor tiene la libertad de hacer uso de otras herramientas y actividades para apoyar el aprendizaje de sus alumnos, siempre y cuando éstas se encuentren relacionadas los contenidos del programa.

Para poder llevar a cabo esta investigación se solicitó al Coordinador de los Cursos Intensivos de inglés permiso para impartir clases a un grupo de quinto semestre durante el periodo agosto-noviembre 2016 (primer ciclo) y durante febrero-mayo 2017 (segundo ciclo) a otro grupo de quinto semestre. En ambos casos la duración del curso fue de 60 horas y las clases se impartieron los días sábados de 9 a 2 p.m. de acuerdo al horario y calendario establecido por la propia coordinación

Al impartir clases en los cursos autofinanciables pude estar inmersa en un contexto natural para llevar a cabo la presente investigación, concordando así con las ideas propuestas por la investigación-acción y, además, permitiéndome explorar y analizar mi práctica docente con grupos que son mayormente heterogéneos en cuanto a la edad y trayectoria escolar de sus integrantes.

2.3 Los participantes

Tanto los participantes del ciclo 1 como los del ciclo 2 formaron parte de esta investigación en el mismo contexto. Las clases se impartieron en las aulas del departamento de lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas y ambos grupos cursaron el 5to nivel de inglés durante el proceso de la investigación.

2.3.1 Participantes ciclo 1

Durante el primer ciclo se contó con un grupo de participantes de diferentes edades del curso de inglés sabatinos, algunos de ellos se encontraban cursando aun el nivel medio superior (preparatoria o bachillerato), otros se encontraban ya en un nivel superior, mientras que otros ya eran profesionistas. El grupo de alumnos que se estudió contó con 17 alumnos. El grupo cursaba el 5to nivel de septiembre a diciembre de 2016. Los participantes tuvieron en común el nivel de inglés que cursaron y solo algunos compartieron el mismo grado de escolaridad y la edad, por lo que puede considerarse un grupo heterogéneo de acuerdo con Ur (1996). El grupo estuvo formado por 13 mujeres y 4 hombres quienes se encontraron entre los 15 y 70 años.

PARTICIPANTES PRIMER CICLO	EDAD	NIVEL DE ESCOLARIDAD	AÑOS TOMANDO CLASE DE LENGUA
Participante 1	21 años	Universidad	1 año
Participante 2	18 años	Universidad	1 año
Participante 3	21 años	Universidad	4 años
Participante 4	21 años	Universidad	10 años
Participante 5	37 años	Universidad	1 año
Participante 6	18 años	Bachillerato	4 años
Participante 7	21 años	6to semestre universidad	1 año y medio
Participante 8	70 años	Maestría	60 años
Participante 9	20 años	Universidad	1 año y medio
Participante 10	18 años	Universidad	4 años

Participante 11	17 años	Preparatoria	1 año
Participante 12	18 años	Universidad	2 años
Participante 13	16 años	Preparatoria	1 año y medio
Participante 14	16 años	Preparatoria	1 año
Participante 15	20 años	5to semestre universidad	7 años
Participante 16	18 años	Universidad	1 año
Participante 17	16 años	3er semestre preparatoria	1 año

Tabla 2. Información personal de los participantes del primer ciclo.

2.3.2 Participantes ciclo 2

En el segundo ciclo participó en la investigación un grupo perteneciente al curso de inglés sabatino intensivo, algunos de los participantes cursaban el nivel medio superior y otros el nivel superior, dicho grupo estuvo formado por 18 alumnos. Al igual que el grupo del primer ciclo, el grupo participante del segundo ciclo, cursaba el 5to nivel de lengua de febrero a mayo de 2017. Los participantes tuvieron en común el nivel de inglés que cursaron y solo algunos compartieron el mismo grado de escolaridad y la edad, por lo que nuevamente puede considerarse como un grupo heterogéneo. El grupo estuvo formado por 11 mujeres y 7 hombres quienes se encontraron entre los 16 y 25 años.

PARTICIPANTES SEGUNDO CICLO	EDAD	NIVEL DE ESCOLARIDAD	DE AÑOS TOMANDO CLASE DE LENGUA
Participante 1	16 años	2do secundaria	1 año y medio
Participante 2	16 años	2do semestre preparatoria	1 año
Participante 3	17 años	4to semestre preparatoria	1 año y medio
Participante 4	25 años	Universidad	4 años
Participante 5	19 años	Universidad	1 año
Participante 6	21 años	5to semestre universidad	2 años
Participante 7	22 años	7to semestre universidad	2 años

Participante 8	16 años	2do semestre preparatoria	9 años
Participante 9	16 años	2do semestre preparatoria	5 años
Participante 10	17 años	4to semestre preparatoria	1 año
Participante 11	16 años	2do semestre preparatoria	4 años
Participante 12	20 años	Universidad	4 años
Participante 13	18 años	6to semestre preparatoria	1 año y medio
Participante 14	18 años	6to semestre preparatoria	1 año
Participante 15	18 años	6to semestre preparatoria	2 años y medio
Participante 16	17 años	4to universidad	8 años
Participante 17	18 años	6to semestre preparatoria	1 año
Participante 18	18 años	6to semestre preparatoria	1 año

Tabla 3. Información personal de los participantes del segundo ciclo

2.4 Estrategia metodológica.

Desde el inicio del proceso de investigación tuvieron que seguirse ciertos pasos, primeramente, se identificaron los puntos clave de la investigación que en este caso resultan ser, la práctica docente, la motivación, y los grupos heterogéneos. Para poder recolectar información donde dichos puntos se vean reflejados de una forma clara, se consideró un tiempo de reflexión y se analizó qué instrumentos podrían arrojar datos importantes y que estuvieran ligados a los puntos clave.

Posteriormente se indagó en la gran variedad de técnicas de recolección con las que el ámbito de la investigación cuenta y se encontraron algunos mucho más atractivos. Tomando en cuenta los aspectos que se quieren analizar con esta tesis se optó por elegir el cuestionario, el diario del profesor, la bitácora de aprendizaje, las observaciones externas y las videograbaciones.

Para obtener la información que respalda esta investigación se implementaron los instrumentos de recolección de datos que resultaron ser de mucha utilidad y definitivamente los indicados para el análisis de la información, estos instrumentos propiciaron y apoyaron el desarrollo de la reflexión del docente investigador durante todo el proceso. Los instrumentos empleados son presentados en el siguiente apartado.

2.5 Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos empleados en esta investigación, fueron elegidos con el objetivo de que su implementación pudiera arrojar datos que estuvieran relacionados con los diferentes momentos de la práctica docente, previo, durante y posterior a esta. Algunos de los instrumentos pudieron relacionarse a más de una etapa de la práctica.

2.5.1 Ficha de identificación

Al inicio del ciclo 1 y el ciclo 2 se pidió a los participantes llenar una ficha de identificación con el objetivo de conocer algunos datos tales como la edad, nivel de escolaridad, años de cursar clases de lengua y la razón por la que toman el curso de lengua en ese momento. Por medio de esta ficha de identificación pude conocer datos de los participantes que fueron de ayuda para la construcción de la definición de grupo heterogéneo propia de esta tesis. Es de gran relevancia mencionar que fue por medio de estas fichas de identificación que fue posible identificar cuantos alumnos se encontraban tomando la clase de lengua por interés propio y quienes la toman por cumplir con un requisito.

La ficha de identificación forma parte del análisis previo de mis participantes, a través de las fichas encontré información que probablemente sería posible recabar por medio de una entrevista pero que claramente me tomaría mucho más tiempo recopilar. Si bien, a través de la ficha los alumnos no suelen extenderse en sus respuestas cómo es posible que lo hicieran durante una entrevista, es gracias a dicha ficha que obtengo la información necesaria para esta investigación. (Ver anexo1)

2.5.2 Cuestionario para alumnos

Elliot (2005) menciona que un cuestionario es una lista de preguntas que sirve de apoyo cuando se intenta confirmar la similitud que puede existir en las respuestas de cierto número de personas, dicho listado de preguntas permite cuantificar observaciones e interpretaciones de las personas. El cuestionario fue de utilidad para conocer la opinión de los alumnos con

respecto a la clase de manera general y posteriormente se usaron los datos obtenidos durante el análisis y triangulación. (Ver anexo 2)

2.5.3 Diario del profesor

El diario del profesor fue un instrumento importante dentro de esta investigación, el diario permitió ver la perspectiva del docente dentro del estudio, como mencionan Bailey, Curtis y Nunan (2001):

Teaching journals can be used as data collection devices in practicing reflective teaching, in conducting action research, or as the basis for a diary study. For many years, intensive journals have been kept by language learners, for purposes of research on second or foreign language acquisition (p.49).

Como he mencionado antes, esta investigación presenta como uno de sus objetivos más relevantes, el mejoramiento de la práctica docente, dicho proceso comienza con el desarrollo de la reflexión y precisamente el diario es de gran ayuda para iniciar la reflexión. También se eligió al diario de profesor como uno de los instrumentos a emplear, debido a que es considerado apropiado dentro de la investigación acción y considero que dentro de esta tesis tuvo un papel fundamental. De acuerdo con Gutiérrez Quintana (2008) los diarios en clase de lengua extranjera son utilizados para recoger las incidencias que ocurren durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, sentimientos, emociones, participación de los alumnos y docentes, reflexiones, frustraciones, interpretaciones, etc.

Por otro lado, Nunan (1999a) menciona algunos de los instrumentos que pueden usarse en una investigación y que pueden funcionar como herramientas que propicien la introspección:

Diaries, logs, and journals are important introspective tools in language research. They have been used in investigations of second language acquisition, teacher-learner interaction, teacher education, and other aspects of language learning and use. Diaries can be kept by learners, by teachers,

or by participant observers. They can focus either on teachers and teaching, or on learners and learning (or on the interaction between teachers and learners, or between teaching and learning) (p.118).

Dentro de los instrumentos considerados apropiados para fomentar el proceso de introspección se encuentra el diario. Como menciona el autor, el diario puede ser escrito por el docente y también por los alumnos y puede enfocarse en el proceso de enseñanza o aprendizaje. Para fines de esta tesis se usaron tanto el diario del docente como el de los alumnos y ambos se enfocaron mayormente en el proceso de enseñanza, ya que es lo que se pretende estudiar. El diario me permitió analizar mi propia práctica y las situaciones presentadas durante la misma de una manera amplia y detallada. (Ver anexo 3)

2.5.4 Bitácora de aprendizaje

De acuerdo a Jordan (en Corzo, Gómez, Us, E., Díaz, De Ibarrola, Us, W., Núñez y Escobar, 2009):

Las bitácoras de aprendizaje pueden informar a los tutores de temas que los estudiantes disfrutaron, encontraron difícil o no hayan entendido, etc., en ocasiones explicando sus razones (p.136).

El uso de las bitácoras de aprendizaje fue de gran ayuda durante el desarrollo de toda la investigación, si bien al inicio del primer ciclo se esperaba hacer uso de un cuestionario en diferentes momentos de la investigación, la implementación de las bitácoras resultó ser mucho más viable para conseguir datos auténticos puesto que por medio de las bitácoras los participantes mostraron sentirse más libres que por medio del cuestionario. Corzo (en Gómez, Us, E., Díaz, De Ibarrola, Us, W., Núñez y Escobar, 2009) menciona que:

Las bitácoras de aprendizaje ayudan al estudiante a desarrollar capacidades de cómo ser más reflexivos y por lo tanto a ser más autoconcientes, autocríticos y honestos en cuanto a su propio aprendizaje; de igual forma, a ser más

abiertos a la crítica y la retroalimentación, más objetivos y con mayor motivación para mejorar su aprendizaje. (p.136).

La reflexión representa para todas las personas una dificultad, cuando nos desenvolvemos en ciertos roles puede llegar a ser aún más difícil. La mayoría del tiempo los docentes suelen reflexionar, pero de una manera inconsciente, por otro lado, para los alumnos es un proceso mucho más complejo puesto que no han sido enseñados a reflexionar. Las bitácoras de aprendizaje son un medio para que los alumnos puedan expresar su opinión acerca de su experiencia con alguna actividad o clase, y al mismo tiempo propiciar la reflexión en ellos. De acuerdo con Corzo (en Gómez, Us, E., Díaz, De Ibarrola, Us, W., Núñez y Escobar, 2009):

Los docentes tienen la oportunidad de conocer mejor a los estudiantes. La bitácora podría también guiar las lecciones de los docentes. Si el docente preparó su clase pero no resultó como esperaba, la bitácora podría ser clave para él, ya que le permitirá darse cuenta de donde estuvo el fallo y hacer ajustes que permitirán a esa lección tener mejor éxito en el futuro (p.137).

Por medio de la implementación de bitácoras de aprendizaje en el salón de clases, no solo se promueve la reflexión de los alumnos, sino que también se consiguen datos que pueden aclarar al docente las posibles áreas de mejora. Si bien, los docentes podemos ser conscientes de las cosas que salen mal en el aula, no siempre podemos observarlas durante el desarrollo de la clase, o posterior a ella. Para esta investigación las bitácoras de aprendizaje fueron de gran trascendencia debido a que la perspectiva de los alumnos y su opinión arrojaron datos que son de gran importancia en el mejoramiento de la práctica docente y que son de mucha ayuda durante el proceso de triangulación de los datos en la fase de análisis. (Ver anexo 4)

2.5.5 Observación externa

La observación fue un instrumento utilizado en esta investigación durante diferentes momentos del proceso. Wajnryb (2009) define a la observación como una herramienta:

Observation is a multi-faceted toll for learning. The experience of observing comprises more than the time actually spent in the classroom. It also includes preparation for the period in the classroom and follow-up from the time spent there. The preparation can include the selection of a focus and purpose and a method of data collection, as well as collaboration with others involved. The follow-up includes analysis, discussion and interpretation of the data and experiences acquired in the classroom. And reflection on the whole experience (p.1)

La observación fue fundamental durante el desarrollo de esta investigación ya que los datos arrojados por este instrumento fueron claves para la identificación de aspectos relacionados a la práctica docente. Como menciona Wajnryb (2009) existen diferentes propósitos para llevar a cabo una observación, pero el que se considera más relevante es el crecimiento y desarrollo profesional del docente. Pérez (1998) comenta que la observación externa es aquella en la que el observador no pertenece al grupo que se estudia, esta herramienta brinda al investigador otra percepción de la práctica en el aula. Las observaciones externas fueron realizadas por colegas docentes, así como por mi directora de tesis, mi lectora y los docentes MADILEN que impartieron la unidad de competencia integradora. Estas observaciones sirvieron para tener otra visión de mi práctica docente, y poder identificar áreas débiles de mi práctica. Toda esta información también fue de utilidad al momento de llevar a cabo la triangulación de la información. (Ver anexo5)

2.5.6 Videgrabación de clases

Con el fin de externar comentarios sobre mi desempeño en el aula que no puedo notar durante el desarrollo de la clase y debido a que la observación externa es, como su nombre lo aclara, realizada por docentes externos al aula, recurrí a la grabación de clase como una opción que me permitiera observarme mientras la clase se desarrolla. Bailey, Curtis y Nunan (2001) expresan:

The idea of seeing is stressed because most of us communicate a great deal of information nonverbally—information about our message, our attitudes,

our affective state at the time. For this reason, video works as a powerful prompt for stimulated recall. Whatever the cause of this video-enhanced distancing, the separation between our teaching selves and our viewing selves usually creates enough space for us to watch ourselves teaching with the kind of objective that is usually possible only when we are viewing someone else (118).

Considero como es mencionado por los autores, que mientras el docente imparte la clase, existen detalles que no pueden percibirse por él mismo, por ejemplo, el impacto que tiene el lenguaje corporal o lo que el mismo puede transmitir a los alumnos. Tener la oportunidad de observarme como una persona externa a mi aula me permite notar puntos específicos que me sería imposible ver mientras imparto mi clase. Hermida (2013) menciona que las clases video grabadas permiten que el docente tome conciencia de sus habilidades, creencias y actitudes en el aula, promoviendo así el reconocimiento de áreas de mejora en la práctica docente. De esta manera tuve la oportunidad de percibir aspectos de los que no me había percatado antes, pero sobre todo pude tomar nota de todo esto fuera de mi rol de docente.

2.6 Procedimiento de recolección de la información.

A continuación, se presenta una descripción de la manera y los momentos en que los instrumentos antes presentados fueron implementados durante los dos ciclos con los grupos de participantes.

2.6.1 Ficha de identificación

La ficha de identificación fue aplicada al inicio de cada uno de los ciclos con el objetivo de obtener información personal de los participantes. Los datos recabados con la ficha de identificación fueron de gran ayuda para la construcción de una definición de grupo heterogéneo para esta investigación. El nivel escolar, la edad y la motivación de cada uno de los participantes en ambos grupos fue clave para el entendimiento de los datos arrojados en las bitácoras de aprendizaje, así como en el diario del profesor. Sin duda, cada uno de los

participantes de esta investigación y su perspectiva, tuvieron gran influencia en la construcción de este proyecto.

2.6.2 Cuestionario

El cuestionario fue aplicado con el grupo de participantes que estaba formado por 17 participantes y que perteneció al ciclo 1. El cuestionario fue diseñado y piloteado con un grupo que no perteneció a la investigación. El piloteo se realizó con un grupo que compartía características con el grupo del primer ciclo de la investigación, ambos grupos estaban formados por alumnos de diferentes edades y diferentes niveles escolares, pero ambos grupos cursaban el mismo nivel de inglés y tomaban clases en el mismo contexto. La implementación del pilotaje se consideró necesaria para la identificación de problemas o preguntas que representaran confusión para los participantes en el cuestionario, así pues, fue de ayuda y propició la mejora en el instrumento.

El cuestionario solo se aplicó una vez debido a que durante las primeras sesiones de clase se consideró la opción de incluir otro instrumento (bitácora de aprendizaje), el cual contenía algunas preguntas similares a las del cuestionario. Después de analizar las preguntas de ambos instrumentos se decidió eliminar el cuestionario, pero tomar algunas de sus preguntas para completar la bitácora de aprendizaje.

2.6.3 Diario del profesor

El diario del profesor es un instrumento que fue empleado tanto en momentos previos a la clase como después de la misma. Algunas semanas se redactó solamente en momentos posteriores a la clase y en algunas semanas la redacción fue doble (antes y después de la clase). El diario fue de ayuda para capturar opiniones con respecto a las actividades en clase, a la forma de presentar los temas y como los participantes reaccionaron en los diferentes momentos de las clases. El diario también fue un medio para mí como docente de exponer mi manera de sentir y ver las situaciones ocurridas en el aula, los momentos de satisfacción

y de frustración se plasmaron en el diario. Barrlett (en Bailey, Curtis y Nunan, 2001) menciona que:

The act of writing begins a reflective, analytic process that helps the writer view reaching more clearly. He says that recording our practice can be “done by audio or visual means (tape-recording a lesson, using photography, etc.), but the best means would seem to involve some form of writing. In writing, we begin not only to observe, but we take the first step in reflecting on or about our practice” (p.48).

Como es mencionado anteriormente por el autor, existen diferentes medios por los cuales la práctica docente puede ser analizada, ya sea por medio de grabaciones de audio o video, así también como por la vía escrita. Sin embargo, considero que el uso del diario en mi particular caso fue de mucha ayuda no solo para fines de la investigación sino en otros roles que desempeño, creo que el hábito de reflexionar ha sido siempre algo difícil para mí en diferentes situaciones de mi vida, pero la implementación del diario en el aula me hizo trabajar más en mi reflexión y a notar que era necesario practicarla siempre. Por medio del diario se logró llevar un registro de situaciones presentadas en el aula y pudieron plasmarse las inquietudes que surgieron al momento de impartir mis clases, así como el desarrollo de mi reflexión, lo cual es comentado también por el autor. Sin duda el diario del profesor es uno de los instrumentos más importantes en esta investigación y fue de gran ayuda para la triangulación como para la mejora de diferentes aspectos en la práctica docente.

2.6.4 Bitácora de aprendizaje

La bitácora fue escrita por los participantes después de las clases durante 6 clases en el primer ciclo, puesto que la primera clase no se aplicó nada, y posteriormente durante la segunda se les aplicó el cuestionario. La bitácora se define como instrumento de la investigación posterior al inicio de las clases con el grupo del primer ciclo, como ya comenté su uso se decidió después de valorar el uso del cuestionario y comparar el tipo de datos que se recolectaba con ambos. De acuerdo con Corzo (en Corzo, Gómez, Us, E., Díaz, De Ibarrola, Us, W., Núñez y Escobar, 2009) las bitácoras de aprendizaje presentan distintas ventajas mencionadas a continuación:

-Dan oportunidad a los estudiantes de escribir libremente sin preocuparse por los aspectos gramaticales.

-Ayudan a los estudiantes a ser más conscientes de cómo aprenden, qué actividades de idioma disfrutaban y las que no disfrutaban, y de sus procesos emocionales y cognitivos.

- Fomenta la reflexión de los estudiantes sobre sus sentimientos y emociones con respecto a su proceso de aprendizaje.

-Pueden guiar a un dialogo con el estudiante más callado del grupo a quien por lo regular le da miedo hablar en clase. (p.138).

Como es planteado por la autora, el uso de las bitácoras de aprendizaje en clase trae diferentes ventajas para los alumnos y en este caso en particular, trajeron ventajas y datos invaluable para la investigación. Durante el desarrollo del segundo ciclo los participantes escribieron su diario al finalizar cada sesión al igual que en el primer ciclo, esta vez los diarios se recabaron durante 8 sesiones.

2.6.5 Observación externa

Las observaciones externas se llevaron a cabo por tres docentes durante el primer ciclo, la primera observadora era la directora de la tesis, otra observadora estaba encargada de una unidad de competencia y la última observadora fue una docente colega. Durante este ciclo, las observaciones se realizaron en diferentes momentos del curso. Los docentes observadores recibieron la planeación de la clase que observarían, así como un formato de hoja de observación el cual llenaron a mano. El formato de observación tomaba en cuenta la actitud del docente, la actitud de los participantes, las actividades de la clase y el manejo de clase que tenía el docente, así como las dificultades que se presentaran a los participantes como al docente observado. Bailey, Curtis y Nunan (2001) hablan de la observación entre docentes y mencionan:

We have found that peer observation it's an excellent way to break down barriers and begin conversation that lead to professional development. By peer observation, we mean the act of being openly and attentively present in another teacher's classroom, watching and listening to the classroom interaction primarily for reasons of professional growth (rather than supervision or evaluation). Of course, as teachers we can also participate in peer observation for professional development purposes by inviting our colleagues into our classroom to watch us work with our learners (p.157).

Como es presentado por los autores, la observación entre compañeros docentes puede llegar a ser muy enriquecedora. Considero que abrir las puertas de nuestra aula de clase es una gran muestra de confianza para un docente colega, a decir verdad, es difícil que los docentes dejen entrar a otro docente a su salón de clase y mucho más difícil que este docente desarrolle un rol de observador, puesto que lo primero que viene a la mente es que serán juzgados y criticados, sin pensar en los datos valiosos que dicha observación puede arrojar. Si bien, invitar a otro docente a observar nuestra práctica docente no es algo que pase comúnmente, creo que definitivamente ayudará al crecimiento de nosotros mismos como docentes. Durante el segundo ciclo de nuevo participaron tres observadores la directora de tesis, la docente lectora de la tesis y un compañero de la maestría. Las observaciones se llevaron a cabo y se tomaron como un instrumento que brindaría una tercera perspectiva constante a lo largo del estudio.

2.6.6 Videograbación de clases para la auto-observación

Ocurrió durante tres clases a lo largo del primer ciclo, las grabaciones fueron de utilidad para poder observarme en el momento de las clases y posteriormente someterme a un momento de reflexión. Durante el segundo ciclo se realizaron dos grabaciones de clase que también fueron de ayuda para la identificación de aspectos que pasaron desapercibidos al momento mismo de impartir las clases

La grabación de clase funciona como un instrumento que me ayuda a notar los puntos débiles que se presentan durante la clase, si bien, detenerme a reflexionar lo que hago bien o mal en el momento en el que ocurre la clase no es algo práctico, la grabación de clases fue de utilidad para ver detalladamente las fallas que tuve durante mi clase. Por otro lado, la observación externa también jugó el mismo papel, puesto que fue de ayuda en el análisis del ‘durante’ de mi práctica docente.

2.7 Procedimiento de análisis de información

El diario del profesor tuvo como objetivo principal describir todos los sentimientos y percepciones por parte del docente/investigador durante la clase, esto con el fin de analizar detalladamente la práctica docente del mismo. Las grabaciones de clases se observaron con detenimiento para lograr el análisis de las actitudes del docente durante el desarrollo de la clase. Los cuestionarios y bitácoras de aprendizaje fueron aplicados para posteriormente someterlos a un análisis puesto que la percepción de los alumnos durante cada ciclo fue de suma importancia. Por último las observaciones externas fueron de suma utilidad debido a que representaron una tercera percepción de la investigación, posterior a la observación externa se tuvo un diálogo con el docente observador para obtener su punto de vista, identificar las áreas débiles del docente y escuchar sugerencias de mejora.

Una vez obtenidos todos los datos, se llevó a cabo la triangulación por medio de los diferentes puntos de vista (docente (yo), alumnos y observadores). Es así que, durante el primer ciclo de la investigación se intentó identificar las áreas de oportunidad que se presentaron en el aula específicamente en la práctica del docente. Posteriormente durante el segundo ciclo se implementaron cambios en actividades y mejoras en la planeación de las clases con base en lo observado durante el primer ciclo, los datos obtenidos en el segundo ciclo fueron también de gran ayuda para llevar a cabo la triangulación.

Con el fin de dar validez a este estudio se considera importante lo mencionado por Suarez (2002) donde se enfoca en la técnica de validación que él considera más importante:

“Una de las técnicas importantes de validación interna es el uso de la triangulación de perspectivas, que implica contrastar las percepciones de los implicados en el proceso de investigación, normalmente docentes, estudiantes y

observadores/asesores externos. De este modo, una observación inicialmente subjetiva adquiere cierto grado de autenticidad al confrontarse con otros puntos de vista, y negociarse el significado de un acontecimiento” (p.47).

Tomando en cuenta lo anterior se espera que los comentarios recibidos por los estudiantes en los cuestionarios y los diarios, las observaciones realizadas por compañeros docentes y el autorreflexión del docente/investigador, logren la triangulación que sustente la validez de la investigación.

2.8 Problemas éticos considerados.

Antes de iniciar la investigación se informó de manera oficial al Coordinador de los cursos autofinanciables Dr. Gerardo Anastasio Chávez Gómez sobre la realización de la misma y se pidió su autorización. Asimismo, se hizo la invitación a los alumnos a formar parte de la investigación, se les informó que los datos recolectados durante la investigación serían presentados de manera anónima. A los alumnos se les pidió su consentimiento para la videograbación de las clases y en el caso de los menores de edad, se informó a los padres de la investigación y se les pidió el consentimiento. Al finalizar la investigación se invitó a los participantes a que asistieran a los foros en que se presentaron los resultados para que conocieran los resultados de la investigación.

En este capítulo se pudieron observar características de la investigación, por ejemplo, se profundizó en el tipo de investigación que se desarrolló, se describió el contexto donde la investigación fue desarrollada, así como los participantes del ciclo uno y dos. Se presentaron las técnicas de recolección de datos que fueron empleadas en ambos ciclos de la investigación y como los datos fueron recabados a través de ellas. A continuación, se presenta el análisis de los datos recabados en el primer y segundo ciclo de la investigación.

3.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se analiza la información recabada por medio de los instrumentos a lo largo de la investigación “Análisis de mi práctica docente con un grupo heterogéneo aprendiente de inglés enfocado a la motivación de los alumnos”. Para analizar con mayor detalle y organización la información, el análisis se desarrolla en cuatro categorías: motivación, fortalezas y debilidades del docente, dificultades del alumno y manejo de clase.



Figura 6. Categorías de análisis.

Comenzaré con la categoría “motivación”, ya que esta es un aspecto importante dentro de esta investigación, si bien, dicha investigación está enfocada principalmente en mi práctica docente, cómo esta propicia la motivación de los alumnos es el punto clave para partir en el desarrollo de una mejora profesional.

3.1 Motivación de los alumnos en el aula

Como docente espero que los alumnos pertenecientes a mi clase demuestren interés en ella y sobre todo que se vean motivados en distintos momentos de la misma. Pero qué significado tiene el concepto motivación, de acuerdo con Santrock (en Pereira ,2009):

“La motivación es el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p.153).

Con base al autor la motivación es un aspecto muy importante en diferentes sectores de la vida de una persona y es lo que la impulsa a realizar cualquier acción. Las necesidades de cada persona, sus creencias y valores serán fundamentales y que tendrán una fuerte influencia en la motivación. Dentro de la clase es posible identificar en ocasiones en qué forma los alumnos se encuentran motivados, es decir qué tipo de motivación tienen los alumnos para tomar cierta clase de lengua.

El grupo participante perteneciente al primer ciclo en esta investigación, estuvo integrado por 17 alumnos de los cuales 15 alumnos se encuentran estudiando y toman la clase de inglés debido al requerimiento de su institución educativa, los otros 2 participantes toman la clase de lengua simplemente porque desean hacerlo y no como un requerimiento de ninguna institución.

Desde mi perspectiva como docente, la mayor preocupación en clase es que los alumnos se sientan motivados lo cual se puede observar en diferentes maneras. Durante la participación voluntaria, al realizar las actividades escritas, al compartir anécdotas u opiniones con el grupo, durante los juegos en clase que se usan como herramienta de repaso. Como menciona Petrides (2006):

“When referring to motivation, teachers are concerned with the behaviour of the pupil. Students are considered motivated if they are actively involved in a task and the main aim of language teachers is to encourage as many pupils as possible to be involved in classroom activities hoping that this will aid learning” (p.3).

Sin duda la actitud de los alumnos en clase es un factor importante que marcará una diferencia en la cantidad de motivación de los mismos. Los alumnos pueden presentarse a clase con diferentes actitudes dependiendo de su estado de ánimo, y salud, y también a factores relacionados con su entorno. Para el docente en clase la motivación se puede observar por medio de la actitud de los alumnos, pero también por el interés que estos muestren a los temas, actividades y clase en sí.

Como expresa Cook (en Petrides, 2006) el significado que los maestros dan a la motivación es el interés que se genera en los alumnos como reacción a algo. Una situación que se presenta de manera común en las aulas es la tensión del primer día de clase, sobre todo cuando todos los alumnos son de nuevo ingreso. Un buen recurso para la primera sesión es el uso de actividades donde los alumnos tengan que moverse de su lugar, ponerse de pie y hablar con diferentes compañeros.

Como docente de lengua he tenido la oportunidad de vivir la experiencia del primer día de clases con varios grupos y siempre intento implementar actividades de ese tipo y al final de cada primera sesión me siento bien de haber conseguido romper la tensión entre los alumnos. Durante la primera sesión del primer ciclo realicé una planeación de diferentes actividades de repaso de temas del nivel anterior y otras para iniciar con algunos temas del nuevo nivel, debo decir que la respuesta de los alumnos fue una sorpresa para mí, esto debido a que fue la primera vez que sentí tan poca motivación e interés por parte de un grupo. Wright (1991) menciona:

First, what are the symptoms of low motivation? Learners may exhibit a negative attitude to the subject you are teaching. They may not participate very keenly in class or avoid doing assignments. Attendance may fall off and the learners who continue coming to class may be disruptive (p.32).

Sin duda durante mi primera sesión de clase con el grupo perteneciente al primer ciclo se presentaron algunos de los síntomas que menciona el autor en el párrafo anterior, y aun después de algunas clases siguieron apareciendo actitudes negativas o poco interés de parte

de algunos participantes. A continuación, presento fragmentos del diario del profesor que se redactaron posterior a la primera y segunda sesión de clase.

Fecha	Fragmento
03 de Septiembre del 2016 (clase 1)	<i>Después de implementar diferentes actividades y juegos, ellos aún se mostraban serios y con muy pocas ganas de participar, de hecho tuve que pedirles que lo hicieran.</i>
10 de Septiembre del 2016 (clase 2)	<i>Durante esta clase preparé más actividades en parejas o pequeños grupos y los alumnos se mostraron más cómodos para intercambiar comentarios.</i>

Tabla 4.- Fragmentos del diario del profesor.

Como se observa en la tabla anterior, hubo un pequeño cambio de la primera sesión a la segunda, sin embargo, es importante mencionar que los alumnos continuaron mostrando poco interés y entusiasmo en las actividades en clase. Considero importante resaltar el hecho de que la mayoría de los estudiantes tomó la clase de lengua para cumplir con un requisito por parte de la institución donde estudian. Cook (1991) habla de los tipos de motivación que ya se mencionaron anteriormente, pero, dentro de esos destacaré la motivación instrumental e integrativa. Como menciona Cook (1991):

The integrative motivation reflects whether the student identifies with the target culture and people in some sense, or rejects them. The more that a student admires the target culture-reads its literature, visit it on holiday, looks for opportunities of practicing the language, and so on – the more successful the student will be in the L2 classroom. The instrumental motivation on the other hand reflects whether the student is learning the language for an ulterior motive unrelated to its use by native speakers – to pass an examination, to get a certain kind of job. And so on. (p.73).

De acuerdo a lo que menciona el autor, los alumnos tendrán mayor número de logros con la lengua que aprenden si muestran interés por la cultura de la lengua que aprenden, si ellos

toman la clase de lengua por interés propio, es más probable que presenten mayor confianza, o interés en clase. Por otro lado, los alumnos que acuden a una clase de lengua y que cuentan con una motivación instrumental, es decir, que su objetivo es cumplir con un requisito de la institución donde estudian o laboran, son más propensos a mostrar resistencia a realizar actividades, participar o intercambiar comentarios en clase. Esto es debido a que, el nivel de interés de la cultura y la lengua que aprenden es muy bajo o en el peor de los casos inexistente.

Considero que la actitud presentada por el grupo participante del primer ciclo de la investigación, estuvo relacionada al tipo de motivación con el que contaban, sin embargo, esto fue lo que presentó una mayor área de oportunidad para mejorar en clase. Si bien durante la segunda clase los alumnos mostraron más disposición para realizar las actividades y menos resistencia a conversar en clase, el proceso para captar la atención y lograr la motivación en ellos fue largo.

Anteriormente se abordó el tema de los roles que se presentan en el aula, el rol del alumno y el rol del docente. Wright (1991) habla acerca del rol del docente:

A primary function of teachers' management role is to motivate the learners who are demotivated and to nurture those who are already well motivated to the task of learning a foreign language... involving the learners more actively in the classroom process in activities that demand inter-student communication and co-operative efforts on their part. Group work and simulations are two examples of such activities that are designed to achieve this effect (p.53).

Lo expresado por el autor es sin duda una tarea difícil para los docentes, si bien el rol del docente abarca una serie de características con las que tiene que cumplir, jugar el papel de motivador es de las más complejas. En mi particular caso, me sentía preocupada y frustrada debido a la actitud de los alumnos, debo aceptar que este grupo representó un verdadero reto para mí, pero al mismo tiempo se convirtió en una experiencia muy enriquecedora. Durante la clase 2 presenté a los participantes el cuestionario a contestar donde tenían una pregunta específica relacionada a su motivación a participar en clase (¿En qué parte de la clase te sentiste motivado a participar?). Es importante que mencione que este cuestionario fue

empleado solamente durante el primer ciclo, debido a que en clases posteriores las preguntas del cuestionario fueron incluidas en las preguntas de la bitácora de aprendizaje, fusionando de esta manera los instrumentos de investigación y finalizando con un instrumento que fue usado en la mayoría de las sesiones de ambos ciclos. De las respuestas obtenidas presento a continuación la tabla 2 con algunos fragmentos del cuestionario aplicado a los participantes del primer ciclo.

Fecha	Fragmento
10 de Septiembre del 2016 (clase 2)	<i>Cuando todos participan con experiencias y cuando vi que te ayudaban a corregir. Eso te motiva ya que te sientes incluido y relajado (Participante 1).</i>
10 de Septiembre del 2016 (clase 2)	<i>Cuando había que dar opiniones, porque ahí pongo en práctica lo aprendido, aunque me pongo nervioso y me cuesta mucho (Participante 2).</i>
10 de Septiembre del 2016 (clase 2)	<i>Cuando nos juntamos en parejas porque platicas con los demás compañeros y conoces más de ellos mientras practicas la pronunciación y escuchas lo que te dicen (Participante 3).</i>
10 de Septiembre del 2016 (clase 2)	<i>Cuando nos pasaron los papelitos y nos pusieron en parejas porque pude practicar sin que me ponga nerviosa (Participante4).</i>

Tabla 5.- Fragmentos de la bitácora de aprendizaje

Considero que lo que los participantes demostraron en clase se vio reflejado en el cuestionario puesto que durante esa clase ellos se mostraron mucho más cómodos en el desarrollo de las actividades. Los participantes señalaron que fue durante la actividad donde ellos compartían sus experiencias en una de las cuales se sintieron más motivados a participar y la otra fue la actividad en parejas que también fue una actividad oral, esto concuerda con lo expresado por Wright (1991) quien sugiere actividades donde los alumnos interactúen para propiciar la motivación en ellos. Las docentes observadoras expresaron en la hoja de observación lo siguiente:

“La docente invita a los estudiantes a participar (acerca de sus experiencias) pero son pocos los participantes” (Observadora 1).

“Actitud relajada, lo que da confianza al alumno a que participe sin temor o pena” (Observadora 1).

“La docente pregunta individualmente tomando en cuenta a todos y llamando a los participantes por su nombre” (Observadora 2).

“Hace preguntas sobre la vida real y los apoya con palabras nuevas” (Observadora 3).

Conforme a lo plasmado por las observadoras, fue durante la actividad oral donde los participantes se motivaron más a participar, esto concuerda con algunas de sus respuestas. También es importante recalcar que fueron 7 participantes quienes expresaron sentirse motivados a participar durante esas actividades y que debido a esto se tomaron en consideración la implementación de más actividades orales durante las clases. Como resultado de la tercera bitácora de aprendizaje donde se cuestiona a los alumnos sobre su motivación a participar las respuestas arrojaron que de nuevo fueron 7 participantes los que expresaron que se motivaron más en las actividades orales mientras que 3 participantes expresaron sentirse motivados con las actividades de lectura, uno más en la actividad de lectura y solo uno dijo no sentirse motivado debido a su estado anímico. El participante 5 manifestó lo siguiente:

“Hoy me sentí indisposto para participar porque me siento cansado, desvelado y pensando que otros lo podrían hacer mejor” (Participante 5).

La situación del participante 5 se presentó solo en una ocasión lo cual es bueno debido a que este participante se sintió más motivado en clases posteriores. La docente observadora 2 expresó que por medio de preguntas claves se promovió la participación de los alumnos y de nuevo se observó aprobación en cuanto a las actividades orales en parejas y en grupo.

La opinión de la docente observadora me hizo reforzar mis creencias en cuanto a los beneficios que las actividades grupales tienen para los alumnos, la docente expresó en la hoja de observación que durante los trabajos en parejas se apoyaban y compartían sus opiniones acerca de las actividades, otros impulsaban a que sus compañeros participaran

durante las actividades y resolvían sus dudas en parejas. Considero que esos son aspectos importantes que frecuentemente se desarrollan durante la interacción de los participantes y no con tanto con el docente.

En las bitácoras de aprendizaje posteriores, los alumnos expresaron sentirse a gusto con las actividades orales, sus opiniones fueron las siguientes:

“Me motivó a participar el hecho de preguntarles a mis compañeros si eran buenos bailando, etc. puesto que es una actividad sencilla y cuando se hacen tareas en pareja porque los otros también ponen sus comentarios en la mesa”
(Participante 6).

“En especial cuando hablamos sobre las cosas que nos gustan hacer y nos hacen sentir mejor y cuando preguntó nuestra opinión sobre si creemos que está bien dejar el trabajo por un tiempo para relajarnos. Me pareció interesante ese tema porque quería dar mi opinión acerca de esa pregunta”
(Participante 10).

Como parte de una ficha de identificación que los alumnos llenaron se integró la pregunta ¿Por qué tomas la clase de inglés? Y los alumnos contestaron de la siguiente manera:

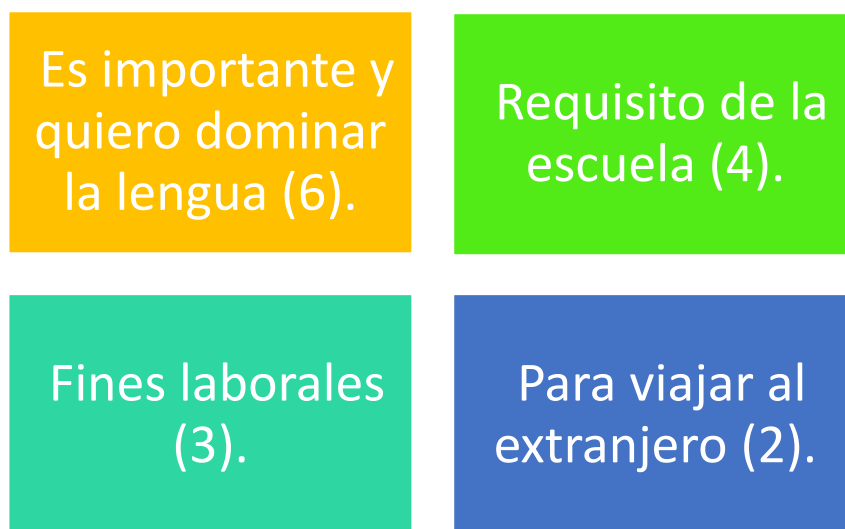


Figura 7. Respuesta de ficha de identificación.

Es así que de los 15 participantes que contestaron 8 cuentan con una motivación intrínseca mientras que 7 de ellos están motivados extrínsecamente. Como menciona Díaz Barriga y Hernández (2010):

La motivación intrínseca-extrínseca, permite entender que una acción puede surgir tanto de intereses y necesidades personales, como de las demandas de la situación en que nos encontramos o por factores impuestos por otros (p.53).

Lo mencionado anteriormente por los autores concuerda con las respuestas emitidas por los participantes, puesto que una parte ellos presenta objetivos que están relacionados a su situación educativa o laboral, mientras que otros tienen objetivos completamente distintos a estos. Díaz Barriga y Hernández (2010) también consideran que el papel del docente, para fomentar el interés de los alumnos y por ende la motivación de los mismos es, actuar como guías en cada situación que se presente en el aula. Debido a esto se tomaron en consideración los comentarios de los participantes en cada bitácora con el objetivo de guiarlos a alcanzar sus metas y mejorar en los puntos que ellos consideran difíciles.

Debido a mi experiencia inicial con el grupo perteneciente al primer ciclo, mis expectativas eran bajas al momento de encontrarme con el grupo participante del segundo ciclo. Esperaba que los participantes iniciaran con una actitud negativa, que se mostraran un tanto apáticos y que motivarlos a participar fuera una actividad difícil desde el inicio del curso.

Por otro lado, la característica de mis grupos de participantes fue que ambos eran grupos heterogéneos y esperaba encontrarme con un grupo del segundo ciclo que tuviera alumnos muy jóvenes y al menos dos alumnos de edad avanzada. Mi sentir previo a la clase pudo verse reflejado en el diario y se muestra a continuación:

Fecha	Fragmento
10 de febrero de 2017 (previo a clase 1)	<i>Mañana inicia el curso sabatino y me preocupa que el grupo con el que me encuentre no tenga interés de participar en la investigación, o peor aún, en las actividades en clase.</i>
11 de febrero de 2017 (posterior a clase 1)	<i>Para mi sorpresa, este grupo es muy agradable, todos quieren hablar todo el tiempo, en ocasiones de temas ajenos a la clase, pero el hecho de que sean activos me agrada.</i>

Tabla 6.- Fragmentos del diario del profesor.

Durante la primera sesión de clase pude notar claramente la diferencia con el grupo del primer ciclo, puesto que los participantes del ciclo dos se mostraban más dispuestos a formar parte de las dinámicas en clase. Debido a que el objetivo principal de esta tesis, recae en el análisis y mejoramiento de mi práctica docente, me veo en la necesidad de someterme a un proceso de reflexión constantemente y el diario del profesor es un medio que facilita tal proceso.

El diario es un instrumento que juega un papel muy importante al momento de analizar el antes y el después de mi práctica docente. En la tabla 2 se aprecia como mis expectativas del grupo no coincidieron con lo que realmente encontré en el aula. Mi percepción del grupo fue muy buena desde la primera clase y considero que fue desde el día uno que la interacción se sintió relajada y natural.

Durante el segundo ciclo se contó con un grupo formado por 18 participantes de los cuales 11 eran mujeres y 7 eran hombres y se encontraron entre los 16 y 25 años de edad. Fue durante la primera clase del segundo ciclo cuando los alumnos fueron invitados a participar en la investigación, todos los alumnos aceptaron formar parte de la investigación y por lo consiguiente llenaron la ficha de identificación con sus datos personales. Dentro de la ficha de identificación se encuentra la pregunta ‘¿por qué tomas clases de inglés?’, a este cuestionamiento los participantes contestaron:

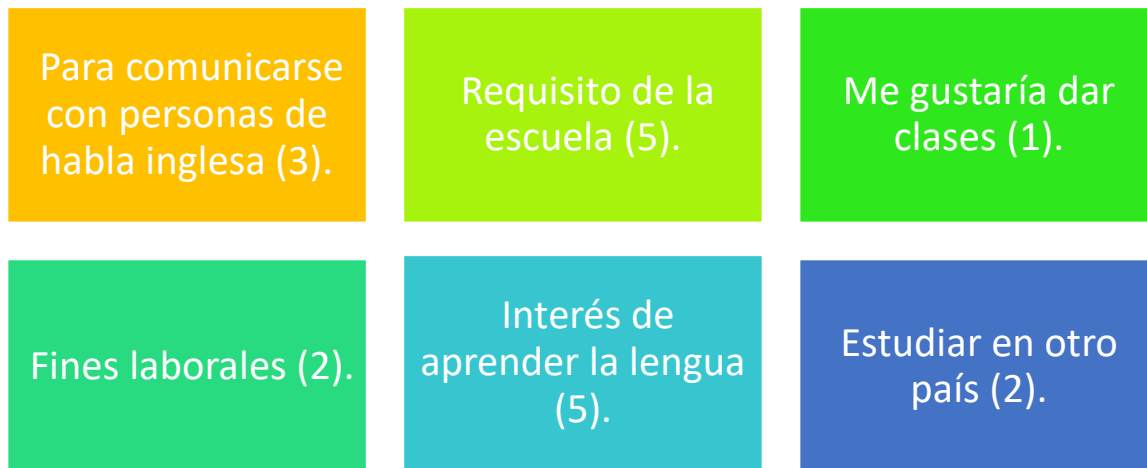


Figura 8.- Respuesta de la ficha de identificación.

Las respuestas de los participantes me hacen visualizar el porqué de la actitud positiva reflejada por ellos en el aula, la mayoría de los alumnos tomaban el curso por motivaciones en su vida a futuro y solo algunos decidieron inscribirse debido a que el certificado de la lengua es un requisito en la institución donde estudian. Algunas respuestas de los participantes en cuanto a la razón de tomar la clase de inglés fueron:

“Porque quiero aprender y porque mis papás me metieron” (Participante 11).

“Porque quiero ahorrar tiempo en la universidad, sinceramente no me gusta el inglés” (Participante 14).

“Porque en un futuro me será de gran ayuda y la carrera que quiero llevar me lo pide como requisito y porque me gustaría estudiar fuera del país” (Participante 18).

El participante 14 expresa que no es de su agrado tomar la clase de lengua, pero su desempeño en el aula es bueno, participa y muestra interés en realizar las actividades. Por otro lado, el participante 11 aclara que, aunque no eligió estar en el curso, le interesa su aprendizaje. La participante 18 comentó que su presencia en el curso de lengua es por

distintos motivos, no solo toma la clase porque es un requisito en la universidad, sino también porque le interesa estudiar en otro país en un futuro. Las respuestas de los alumnos me hacen pensar que estaba equivocada al pensar que los alumnos toman un curso de lengua solo por un motivo.

Al finalizar la segunda clase con el grupo del segundo ciclo se implementó por primera vez la bitácora de aprendizaje y se les explicó que era importante que contestaran de manera honesta. Dentro de las preguntas de la bitácora se encuentra una referente a la motivación, la pregunta es ¿En qué parte de la clase te sentiste motivado a participar y por qué? Debido a que era el primer contacto con el instrumento, consideré que era probable que los alumnos no contestaran con la verdad o que en sus respuestas no se sintieran libres de contestar. A continuación, presento algunos fragmentos de la primera bitácora.

Participante	Fragmento
Participante 12	<i>Me gusta cuando son las actividades que hay que participar en equipo, no soy muy fan de pasar al pizarrón pero si mi equipo me ayuda no tengo ningún problema.</i>
Participante 5	<i>Es motivante participar y enfrentarse en equipos.</i>
Participante 3	<i>Me sentí motivada a participar cuando la profesora comenzó a hacer preguntas de las fotocopias, porque siento que invita al alumno a integrarse a la clase y cosas así.</i>
Participante 10	<i>La parte más interesante fue cuando hicimos la dinámica de participar en equipos y también esa fue la parte donde me sentí motivada a participar porque es más entretenido cuando trabajamos en equipo.</i>
Participante 6	<i>En ninguna, porque hay muchas interrupciones.</i>
Participante 15	<i>En ninguna parte, se me hace más interesante aprender los temas que participar en las actividades.</i>

Tabla 7.- Fragmentos de bitácora de aprendizaje 18 de febrero.

Debido a mi preocupación por conocer lo que sucede con mi práctica docente en los diferentes momentos de la misma (previo, durante y posterior), me resulta muy enriquecedor conocer la opinión de los participantes, ya que ellos me proveen de esa opinión del durante de la clase y que al mismo tiempo me permite reflexionar y trabajar en el después de la misma. Es claro que yo esperaba que los alumnos no se sintieran tan cómodos escribiendo la bitácora de aprendizaje, pero sus respuestas arrojaron mucho más de lo que esperaba. Si bien, los participantes 5, 10 y 12 comentan haberse sentido motivados a participar durante las actividades y trabajos de equipo, no todos coinciden en sus respuestas. La participante 3 comenta que el momento en que la docente se acerca y cuestiona individualmente sobre las respuestas u opiniones de las actividades, invita a los alumnos a sentirse parte de la clase. Esto me hace reflexionar y creo que muchas veces pasamos por alto, acercarnos y tener contacto con los alumnos de manera individual, simplemente con un momento que el docente dedique a cada uno de los alumnos, les recordará que su opinión y su presencia en el aula son muy importante.

Por otro lado, la participante 6 expresó no sentirse motivada a participar debido a que las actividades presentaban muchas interrupciones. Considero que la opinión de la participante 6 está relacionada a la cuestión de edades de los alumnos, ya que ciertamente los alumnos de menor edad, suelen hacer comentarios que en ocasiones no están relacionados al tema y que algunas veces puede resultar molesto para el resto del grupo. Creo también que hizo falta algo de interacción individual, como la expresada por la participante 3 y que es un punto que es necesario recordar y reforzar.

Por último, la participante 15 comentó no sentirse motivada a participar debido a que ella prefiere no hacerlo y aprender solamente de lo que se ve en el pizarrón o lo que es dicho por la docente. Sin duda, esto me llevó a la conclusión de que como mencioné desde el principio de esta investigación los grupos heterogéneos pueden representar un mayor reto para los docentes, dentro del grupo de participantes el rango de edad va desde los 15 hasta los 25, y esto representa una dificultad a la hora de trabajar en el aula, es relevante también recordar que la opinión de los participantes fue emitida posterior a 1 segunda clase y que probablemente en clases futuras su opinión pueda cambiar.

Durante la clase 3 se implementaron actividades en parejas y durante una actividad oral los alumnos cambiaban de pareja constantemente. Su opinión acerca de dicha clase se vio reflejada en el diario del alumno que se recolectó posterior a la clase, a continuación, se presentan algunos fragmentos de dicho diario.

Participante	Fragmento
Participante 17	Quiero mejorar mi lectura y por eso cuando leemos en grupo me motivo a participar.
Participante 7	<i>Actividades que se realizan en parejas o grupo, ya que se interactúa y participa de manera dinámica.</i>
Participante 6	<i>Me sentí motivada a participar cuando nos levantamos todos y nos hicimos preguntas acerca de nuestros gustos.</i>
Participante 10	<i>Me sentí motivada a participar en las historias o planes para hacer una broma a nuestros padres.</i>
Participante 12	<i>Me gusta mucho cuando todos hacemos actividades como levantarnos y conversar, hace que me sienta motivada a participar y a conocer más a mis compañeros.</i>
Participante 9	<i>Me sentí motivada a participar cuando nos preguntamos sobre nuestras películas, bandas y cantantes favoritos.</i>
Participante 15	<i>Me sentí motivada a participar en la actividad en parejas donde hicimos un escrito porque puse en práctica la escritura.</i>
Participante 14	<i>Me motivó a participar la actividad donde nos levantamos y compartimos nuestros gustos pues la pronunciación se me hacía fácil</i>

Tabla 8.- Fragmentos de la bitácora 25 de febrero.

Durante la clase 3 los participantes se mostraron más relajados al momento de participar. Se implementó una actividad donde tenían que pensar en una broma que haría enojar mucho a sus padres, la actividad estaba relacionada al tema de la clase, esta actividad fue realizada en parejas y juntos pensaron en la broma y la presentaron al grupo. Con respecto a esa actividad los participantes 7, 10 y 15 expresaron haberse sentido muy interesadas en participar debido a que se sienten más cómodos trabajando en parejas. Algo muy interesante fue el cambio de

opinión de la participante 15 quien en el diario anterior expresó no estar interesada en participar, mientras que en este dice sentirse motivadas a participar la actividad en parejas y comenta también que la actividad le ayudó a poner en práctica su habilidad escrita.

Una situación similar ocurrió con la participante número 6 quien en el diario anterior dijo no haberse sentido motivada a participar en ningún momento de la clase, pero en esta ocasión mencionó sentirse motivada durante la actividad donde conversaban sobre sus gustos en cuanto a música y cine. En esta actividad los participantes 12, 9 y 14 también comentaron haberse sentido motivados a participar, los datos recabados durante este diario me llevan a reflexionar sobre la importancia que tienen las actividades donde los alumnos interactúan y sobre todo la relevancia que tienen los temas que se eligen para las actividades en el aula. Creo que la implementación de actividades grupales fue de ayuda para lograr mejorar la forma de trabajo con los alumnos y sobre todo para comenzar a motivar a los alumnos que no parecían muy interesados en las actividades. Lo más revelador para mi durante estas clases fue que las actividades grupales y en parejas funcionan para los grupos heterogéneos como este, aun cuando la diferencia de edad puede representar en ocasiones un obstáculo en clase, existen momentos y ejercicios donde esta no es tomada en cuenta y los alumnos pueden trabajar de manera productiva en clase.

Durante diferentes sesiones se implementaron algunas actividades adaptadas a los temas de clase, pero sobre todo planeadas con base a los datos recabados por medio de la bitácora de aprendizaje. A través de dichos instrumentos los participantes expresaron abiertamente su opinión acerca de las actividades realizadas y su preferencia por ciertas dinámicas. Como parte de la tercera sesión del segundo ciclo, donde se trabajó con el tema de comparativos y superlativos, los alumnos tenían que trabajar en parejas y diseñar un volante, donde ellos ofrecieran y promocionaran un producto o un servicio que no existiera en la ciudad donde viven. Durante la clase se mostraron entusiasmados con la actividad y esto se plasmó en el diario del docente posterior a la clase.

Al finalizar la clase los participantes escribieron su bitácora y sus percepciones de la sesión se vieron reflejadas en ella. La siguiente tabla muestra lo que ellos pensaron de la actividad de ese día:

Participante	Fragmento
Participante 13	Cuando pasamos a describir nuestros productos porque teníamos que participar y perder pena.
Participante 12	Me sentí motivada al pasar al frente a explicar mi volante aunque no me sentí muy segura, pero me gusta mezclar mi actividad con cosas dinámicas.
Participante 8	Cuando pasamos a exponer nuestro producto o servicio.
Participante 1	Me sentí motivado a participar cuando hicimos los anuncios y aprendí a usar comparativo y superlativos
Participante 13	En la lectura del chavo que visitó New York, Paris, Roma.
Participante 15	No me sentí motivada a participar en clase.
Participante 14	Mientras hacíamos los dibujos yo me sentí motivada a participar, más no lo hago pues tengo miedo a equivocarme

Tabla 9.- Fragmentos de la bitácora de aprendizaje 4 de marzo.

Los participantes expresaron haberse sentido motivados a participar durante la actividad de los volantes, algunos atribuyeron las razones al tipo de actividad, otros a que fuera una actividad en parejas, la participante 12 comentó que las actividades diferentes en clase son las que la motivan a participar, la participante 14 dijo haberse sentido motivada a participar pero el temor a equivocarse la detiene de hacerlo, por último la participante 13 dijo haberse sentido motivada a participar en la actividad de lectura más que en la actividad de presentación del volante.

Sin embargo, la participante 15 expresó nuevamente no haberse sentido motivada a participar. La opinión de ella me hizo preguntarme la razón del porque ella no parece estar motivada puesto que no es la primera ocasión en la que ella dice no sentirse motivada para nada en clase. Un punto importante a mencionar es que la participante 15 expresó en la ficha de identificación haberse sentido aburrída en cursos pasados y que la razón por la que tomaba la clase de lengua era porque le interesaba aprender y mejorar su nivel. Como menciona Williams y Burden (2010) las razones por las que las personas realizamos una actividad pueden ser muy diferentes:

Sometimes we do something because the act of doing it is enjoyable in itself. At other times we engage in an activity not because we are particularly interested in the activity itself, but because performing it will help us to obtain something else that we want. (p.123).

Como es mencionado por los autores, no siempre realizamos las cosas por que las disfrutemos, sino porque algunas de ellas representan un paso a otras que realmente nos motiven obtener. Si bien la participante 15 expresa estar interesada en mejorar su nivel y aprender más sobre la lengua, existe una posibilidad de que la finalidad de esto sea, que en el momento de ingresar a la universidad la lengua no represente un reto más. La participante 14 por ejemplo, dijo en su ficha de identificación que en definitiva la lengua no le gusta pero que la razón para tomar el curso era simplemente ahorrar tiempo en la universidad. (Ver Anexo 6)

Durante la quinta sesión con el grupo perteneciente al ciclo 2 se implementó una actividad en la que los participantes tendrían la oportunidad de practicar el tema visto dos sesiones antes. La manera en la que ellos entendieron que estaban practicando el tema fue lo divertido, los participantes expresaron en la tabla 7 el interés que despertó en ellos el practicar los temas con ayuda de una actividad dinámica y sobre todo dijeron haberse sentido motivados a trabajar en equipo.

Participante	Fragmento
Participante 13	Me sentí motivado en el juego de comparativos y superlativos.
Participante 14	El que la miss nos ponga a jugar o a trabajar de manera interactiva me motiva a participar, aun cuando no estoy segura de si mi respuesta está bien.
Participante 5	En el concurso de equipos y la dinámica de apuesta.
Participante 3	En la clase cuando hacíamos oraciones y “apostábamos” dinero, me sentí motivada porque era divertido.
Participante 10	La dinámica que realizamos me pareció interesante y también me sentí motivada a participar porque fue entretenida y trabajamos como equipo.
Participante 9	Cuando jugamos con yet, just, already me dieron muchas ganas de participar.
Participante 14	Me sentí motivado cuando teníamos casi \$10,000 dólares en el concurso de apuestas.

Tabla 10.- Fragmentos de la bitácora 11 de marzo.

3.2 Fortalezas y debilidades del docente

En ocasiones es difícil aceptar que dentro del aula de clase presentamos dificultades, sin embargo, es mucho más fácil reconocer las fortalezas con las que contamos, una de las actividades que nos serán de utilidad para mejorar la práctica docente será reconocer nuestras debilidades y trabajar sobre ellas para tener un mejor desempeño. Aunque como docentes nos propongamos reconocer diariamente los errores cometidos en el aula y las debilidades presentadas, es, desde mi perspectiva, algo que no puede lograrse de un día para otro. Considero que la base para lograr dicho cometido está en acudir a la reflexión y primeramente hacernos un hábito la reflexión de la clase en sus diferentes momentos.

Con ayuda del diario del alumno que se usó como instrumento en esta investigación se recabó una serie de fragmentos de la opinión que los alumnos que se presenta a continuación:

Participante	Fragmento
Participante 8	<i>Necesariamente es útil que se practique en repetidas ocasiones, y precisamente eso es lo que hacemos en clase y que al menos, en mi opinión es muy significativo</i>
Participante 2	<i>La maestra explica bien y se toma el tiempo para que podamos entender bien y eso me agrada</i>
Participante 5	<i>En mi opinión, la clase es muy dinámica y divertida, lo cual me hace prestar atención en todos y cada uno de los temas, ver imágenes, escuchar audios y hacer juegos hace que vea la clase más interesante</i>
Participante 11	<i>Cuando hicimos la actividad de apuestas porque teníamos que recordar el uso de have to para saber si ya entendíamos el tema y fue divertido</i>

Tabla 11.- Fragmentos de la bitácora de aprendizaje

Las opiniones anteriores emitidas por los participantes del primer ciclo, muestran un poco las fortalezas de la docente, por ejemplo, el participante considera que realizar repases de los temas y reforzarlos es de utilidad para su proceso de aprendizaje y por otro lado el participante 2 menciona que la docente tiene una forma de presentar y explicar los temas que lo hace mucho más sencillo. El participante 5 hace un comentario acerca de los recursos que usa la docente en el aula y declara que el uso de los mismos crea un ambiente más dinámico, divertido e interesante. Así mismo el participante 11 declara que los juegos hacen que el ambiente de la clase sea más divertido mientras que repasan y refuerzan el tema visto.

La bitácora de aprendizaje es un instrumento que forma parte del análisis posterior a la clase, lo cual es muy importante para mí, como ya mencioné en el capítulo anterior. Antes de finalizar mi clase, los alumnos tienen un tiempo para contestar las preguntas que forman parte de la bitácora, ellos se pueden sentir libres y relajados para contestar dicho instrumento debido a que la clase ha finalizado. Una ventaja de que los participantes contesten el instrumento justo después de dar por terminada la clase es que, todo lo realizado, escuchado, hablado y visto en clase son conocimientos ‘frescos’. Por otro lado, la observación externa me fue de ayuda para enfocarme en el ‘durante’ de mi clase, puesto que los comentarios expresados por los docentes fueron escritos en el momento en que ocurría la clase. Los

docentes que participaron como observadores externos expresaron sus opiniones, y se ven plasmadas en los siguientes fragmentos:

“La docente muestra disposición, es accesible y amable.” (Observadora 1).

“Se mueve constantemente en el aula para monitorear a los estudiantes” (Observadora 1).

“Monitorea a los alumnos mientras contestan la actividad” (Observadora 2).

“Da ejemplos en inglés, usa español en casos difíciles” (Observadora 3).

“Aclara con ejemplos a los alumnos que no responden con la respuesta correcta” (Observadora 3).

Las observadoras expresan los puntos fuertes de la docente que observaron durante las clases, hacen mención de la actitud de la docente y de cómo se comporta en el aula. Las fortalezas de los docentes son los puntos más fáciles de encontrar, y recalcar, sin embargo, lo que propiciará una mejora en la práctica docente será el reconocimiento de las debilidades para de esta manera comenzar a mejorar y cambiar cada una de ellas. Al momento de describir en las hojas de observación, los puntos que se consideraron debilidades, las observadoras expresaron lo presentado en los siguientes fragmentos:

“Durante la explicación de gramática, la docente habla mucho” (Observadora 2).

“La docente no checa comprensión, necesita reforzar la comprensión” (Observadora 2).

“La docente necesita cambiar la forma de revisar las actividades, este proceso es muy largo y rutinario” (Observadora 2).

“Hacen falta actividades en parejas, tríos o grupos” (Observadora 3).

Sin duda como docente han sido muy pocas las ocasiones en las que me he detenido a reflexionar qué cosas hago mal en el aula, desde los momentos previos a la clase

(planeación), hasta el momento de afrontar dificultades en el momento que se desarrolla la clase. Debido a esto considero de suma importancia la participación de las docentes que juegan un papel de observadoras externas, sobre todo sus comentarios como los presentados en los fragmentos anteriores, ya que es a partir de esos que se pueden modificar o cambiar el tipo de decisiones que se toman para cada clase. Por otra parte, en el diario del docente también se observaron comentarios que muestran las debilidades docentes similares a las que las docentes observadoras encontraron

Fecha	Fragmento
24 de septiembre del 2016 (clase 4)	<i>Debo confesar que me siento frustrada, aun cuando intento hacer diferentes actividades para que los alumnos se interesen en la clase, a ellos parece no importarles mucho. La clase de hoy la sentí un tanto aburrida, sentí que nadie quería hablar y por momentos ya era la única que hablan.</i>
1 de octubre del 2016 (clase 5)	<i>Algunos alumnos participan más que en clases anteriores pero otros continúan mostrándose muy tímidos, considero que esto en parte es debido a las actividades, tal vez las actividades preparadas en parejas no son suficientes.</i>

Tabla 12.- Fragmentos del diario del profesor.

En el diario la docente expresa sentimientos de frustración y preocupación por la actitud de los alumnos en el aula. Dichos sentimientos pueden llevar a una persona, en este caso la docente del grupo a tomar ciertas decisiones que pueden ser de ayuda para el grupo o en su defecto que pueden traer aún más negatividad a los alumnos. Richards y Lockhart (1997) hablan sobre las decisiones que los docentes toman y expresan lo siguiente:

Teachers are constantly confronted with a range of different options and are required to select from among these options the ones they think are best suited to a particular goal... Teaching involves making a great number of individual decisions. Before a lesson can be taught it must be planned. Decisions at this stage are called planning decisions... The teacher has to make on-the-spot decisions concerning different aspects of the lesson, many of which may not been

planned. These are known as interactive decisions. After the lesson, the teacher must make decisions about effectiveness and what the follow-up to the lesson will be. These are known as evaluative decisions (p.78).

De acuerdo con los autores son tres los tipos de decisiones que los docentes deben tomar para desarrollar una clase. Sin embargo, no siempre se tienen en mente estas decisiones, que sin duda alguna son de gran importancia para promover un proceso enseñanza-aprendizaje agradable y objetivo. Con base a los comentarios escritos por las docentes observadoras y los autores antes mencionados, encuentro el área de debilidades como una gran oportunidad de mejora para mi práctica docente.

Como parte del segundo ciclo se hizo la aplicación de los instrumentos de recolección de datos al igual que en el primer ciclo, esto con el objetivo de comparar opiniones e identificar nuevamente puntos a trabajar para la mejora de la práctica docente. Durante la segunda sesión de clase con el segundo grupo de participantes de la investigación, se presentó el instrumento llamado diario del alumno y se explicó a los participantes que se aplicaría después de las clases con el fin de conocer su opinión acerca de lo visto y realizado en clase. Como resultado del primer diario contestado por los participantes se recopilaron los siguientes fragmentos:

Participante	Fragmento
Participante 7	<i>Cuando se realizó el juego en el que identificamos los verbos, para mi es más interesante cuando se refuerzan los conocimientos por medio de juegos interactivos, es menos aburrido.</i>
Participante 8	<i>Me gustó la parte en la que pasamos al frente en parejas a conversar.</i>
Participante 13	<i>Me pareció más interesante la parte en la que pasamos a decir nuestro diálogo porque aprendimos de nuestros errores y nos esforzamos por hacerlo bien.</i>

Participante 14	<i>Me motiva a participar el que la miss me inspire confianza, pues soy algo insegura en la pronunciación y así.</i>
Participante 17	<i>Al inicio de la clase el vocabulario de ropa fue muy pobre para mí.</i>

Tabla 13.- Fragmentos de la bitácora de aprendizaje 18 de febrero

Como comenté anteriormente, el análisis de mi práctica docente intento realizarlo en diferentes momentos de la misma, previo, durante y posterior a ella. El diario del alumno es uno de los instrumentos que me es de apoyo para realizar el análisis posterior a mi práctica, ya que los alumnos lo redactan momentos después de la clase. En los fragmentos anteriores, los participantes resaltaron los puntos que consideran interesantes o buenos en la clase, entre ellos, el uso de juegos como actividad de refuerzo de los temas y las actividades en donde existe interacción con otros participantes. La opinión de la participante 14 me hace reflexionar sobre mi actitud en la clase con ellos, ella expresa sentir apoyo de parte mía como docente, aun cuando yo no pude notar dicha acción en el momento de la clase. Las opiniones positivas de los participantes remarcan algunas de las fortalezas de mi práctica, sin embargo, la opinión de la participante 17 presenta un punto que tampoco fue visible para mí y que podría tomarse como una debilidad de mi trabajo como docente. Esto me hace pensar en la importancia del diario del alumno para mi investigación, considero que gracias a esta investigación he podido volverme más consciente de que existen muchas situaciones que se presentan durante una clase y que el percatarse de estos detalles es lo que puede promover un cambio en el desempeño del docente.

Desde el inicio de la investigación se esperaba encontrar puntos débiles en la práctica docente. Con la ayuda de la bitácora de aprendizaje, observaciones externas y autoobservación se logró la identificación de las debilidades docentes, así como de las fortalezas que presenta el mismo. Wallace (2012) menciona que:

Just because something is a 'strength' does not mean, of course, that it need not be developed further – particularly if it is an important or 'key' strength in your professional repertoire (p.6).

Como menciona el autor es importante que los docentes recordemos que, si las debilidades identificadas durante el proceso de la clase necesitan atención y tiempo para mejorarlas, las fortalezas no pueden olvidarse puesto que también necesitan mejora. Como parte de la sesión dos del segundo ciclo, se aplicaron actividades de lectura, orales y algunas de ellas se realizaron de manera grupal, mientras que otras fueron hechas en parejas. Al finalizar la clase se aplicó la bitácora de aprendizaje y los participantes expresaron los puntos donde se sintieron más interesados en clase. La opinión de los participantes se ve plasmada en la tabla siguiente:

Participante	Fragmento
Participante 13	<i>Se me dificulta un poco cuando estoy escuchando las instrucciones porque a veces no entiendo las palabras.</i>
Participante 17	<i>La parte de la clase que me pareció más interesante fue cuando hicimos la dinámica de preguntarnos unos a otros nuestros gustos musicales porque así nos conocemos un poco más.</i>
Participante 10	<i>La parte que más me gustó de la clase fue cuando hablamos de “family conflicts” porque son cosas que pasan en la realidad.</i>
Participante 12	<i>La parte que se me hizo más interesante fue donde vimos los comparativos y también cuando leímos el artículo sobre los hijos que viven con sus padres siendo mayores de edad.</i>
Participante 9	<i>Me pareció muy interesante la clase cuando hicimos un plan para hacerles una broma a nuestros padres, me pareció muy entretenido y divertido.</i>

Tabla 14.- Fragmentos del diario del alumno 25 de febrero.

De acuerdo con los datos obtenidos por medio de la bitácora de aprendizaje, los alumnos mencionan su interés en diferentes momentos de la clase. Algunos consideran que las actividades orales donde interactúan con distintos compañeros son las más interesantes, otros

mencionaron las actividades grupales de mayor interés, fue durante estas últimas donde todos comparten su opinión y comparan puntos de vista. El participante 9, comenta que la actividad en parejas fue de mayor interés y que el tema fue de mucha ayuda. Como puntos fuertes dentro de mi práctica docente puedo considerar, la implementación de actividades en

parejas y grupales y las actividades orales, las cuales han sido aceptadas por los alumnos. Sin embargo, es importante para mí recordar que los temas que en este momento pudieron ser relevantes para los alumnos, puede no serlo para un grupo el próximo año, considero que la actualización de los temas será un punto básico para continuar considerando dichas fortalezas como propias de mi práctica docente. Por otra parte, la opinión del participante 13 recae en la forma en que la docente da instrucciones, esto me hace recordar que durante el ciclo uno, las docentes observadoras ya habían señalado este es un punto como una dificultad presentada por mí en clase. Esto me hace reflexionar y al mismo tiempo considerar la importancia de estar consciente de todo lo que acontece durante la clase.

La opinión de los participantes expresada durante una sesión posterior, en el diario del alumno donde comentan lo que consideran como algo positivo o negativo con respecto a la práctica del docente, se aprecia en la siguiente tabla:

Participante	Fragmento
Participante 6	<i>Ninguna parte de la clase me pareció interesante, me aburrí mucho.</i>
Participante 7	<i>Me pareció interesante la participación grupal de interacción, ya que entre todos se hace una retroalimentación de los temas abordados.</i>
Participante 14	<i>Yo creo que debimos reforzar más los comparativos y superlativos, una idea pudo haber sido hacer oraciones donde los incluyéramos y mezclarlos en la misma oración.</i>
Participante 17	<i>Toda la clase es interesante pero cuando la profesora habla solamente en inglés me obliga a poner toda mi atención en ella, para poder entender con claridad y es ahí donde se pone más interesante.</i>
Participante 18	<i>Me pareció interesante cuando hicimos los volantes para la actividad de parejas, porque compartimos las ideas que teníamos.</i>

Tabla 15.- Fragmentos del diario del alumno 4 de marzo 2017.

La opinión de los participantes 7, 17 y 18, resaltó puntos positivos de la práctica en el aula, la implementación de actividades grupales y en parejas y cómo el uso constante de la lengua extranjera puede ser un factor motivante para ellos. Sin embargo, los comentarios de los participantes 6 y 14, son muy importantes ya que con base en ellos puedo someterme a una reflexión y contemplar qué mejoras podrían realizarse. Considerar y pensar con atención en los sucesos ocurridos en el aula, puede llevarme a desarrollar el proceso de introspección, de acuerdo con Rosenthal (en Mora, 2007):

La introspección es el proceso a través del cual adquirimos un tipo de conciencia “focalizada o atenta” sobre nuestros procesos y contenidos mentales, que difiere de la conciencia casual, fugaz y difusa que se tiene a diario sobre ellos (p.59).

Como es mencionado por el autor, atravesar por un proceso de introspección es volverse más consciente de lo que ocurre alrededor y dentro de nosotros mismos. Sin duda, el someterme a un proceso de introspección me dará la libertad de observar de una forma más clara mis debilidades como docente, identificadas por los participantes y me permitirá al mismo tiempo idear la manera de mejorarlas.

Ya he mencionado que mi práctica docente es el motivo más importante de donde surge el interés por desarrollar esta investigación, mencioné que el enfoque sobre la práctica docente sería antes, durante y posterior a la misma. Si bien, ya he comentado como el diario del profesor fue de apoyo para el momento posterior y en ocasiones previo a la práctica, la bitácora de aprendizaje fue de apoyo para analizar la práctica posterior al desarrollo de la misma. En el momento en que la práctica ocurre, fueron las observaciones externas las que jugaron un papel importante, debido a que los comentarios expresados por los docentes observadores, enriquecieron y aportaron datos claves para el desarrollo de la investigación. Sin embargo, la grabación de clases fue un instrumento que arrojó datos que no podrían haber sido obtenidos de otra fuente, puesto que la perspectiva del docente investigador sería completamente distinta a la de los docentes que participaron como observadores. Como menciona Wajnryb (2009):

During the lesson you will be watching and listening for anything that you think contributes to making the learning environment one in which students learn better... you will also become aware of factors that hinder or impede learning and detract from the effectiveness of the learning environment (p.58).

El autor expresa que el momento en que el docente desarrolla la clase, es cuando se pueden observar aspectos que puedan favorecer o entorpecer el proceso enseñanza-aprendizaje. Gracias a la grabación de clases que se realizó durante ambos ciclos, se logró observar distintas áreas que a simple vista parecían no necesitar correcciones o mejoras, pero que a través de una detenida observación y reflexión lograron ser identificadas para someterse a un proceso de mejora.

A través de la observación de las clases video grabadas, fue posible analizar aspectos de la clase que cambiaron a lo largo de las sesiones. Las sesiones fueron planeadas con antelación durante las clases del primer y segundo ciclo, los comentarios recibidos por los participantes mediante la bitácora de aprendizaje fueron de gran utilidad para preparar mejoras durante la planeación de las futuras clases. Wajnryb comenta:

While planning is a relatively static activity, teaching is inherently dynamic. It follows therefore that, in a sense plans are made to be changed – that is, they are drawn up in the knowledge that the teacher will almost inevitably alter the plan as the lesson develops. These ‘up-and-running’ decisions are no less important than those made before the lesson began (p.74).

Es claro que durante la planeación de clase es muy importante para cualquier docente y que radica en gran parte en ésta, el éxito que pueda tener la clase en sí. Durante la observación de las clases video grabadas, fue posible notar los cambios que se realizaron en la planeación de la clase. Para un docente observador pudo ser notorio un error o un detalle no atendido por el docente, pero para mí como docente investigadora, los cambios realizados y los errores cometidos en clase fueron fáciles de observar. Por medio de la grabación también fue posible

observar los momentos en que el docente tuvo que hacer adaptaciones o cambios durante la clase, Williams y Burden (2005) comentan:

We do not necessarily have to think about how to act appropriately as teachers in any situation before we do so. When we 'think on our feet' or make spontaneous decisions about how to act, then we can be seen as reflecting-in-action, which in turn gives rise to the application of 'theories-in-action'. (p.54).

Si bien la planeación es clave para lograr el objetivo de las clases, las modificaciones realizadas en el momento en que la clase ocurre son también importantes. El hecho de cambiar los planes o las actividades durante la clase no implica que el docente sea malo, sino que, como dicen los autores lo que ocurre cuando el docente toma decisiones como esta, es debido a que está ocurriendo en ese momento una reflexión en la acción. Considero que el uso de la planeación y la grabación de clase fueron muy significativos para la investigación.

3.3 Dificultades del alumno

De la misma manera en que los docentes presentamos dificultades en diferentes momentos de la planeación de una clase o de la clase en sí, los alumnos presentan momentos de confusión o dificultades en el aula, pero no siempre se atreven a expresarlo, en ocasiones esto está relacionado a la actitud de cada uno de ellos o por temor a ser juzgados. Considero que es muy difícil que los alumnos expresen sus dudas en clase de manera voluntaria y es debido a esto, que opté por implementar la bitácora de aprendizaje como uno de los instrumentos de esta investigación.

Esperaba que por medio de la bitácora los alumnos se sintieran con mayor libertad de expresarse y que pudieran plasmar realmente lo que sentían ya que ellos sabían que sus comentarios serían leídos por mí. Posterior a la primera sesión donde se aplicó la bitácora pude notar que el instrumentó funcionó de la manera en que se esperaba y que sería de mucha utilidad para la recolección de datos de esta investigación. Cuando se cuestionó a los

participantes acerca de las dificultades que presentaron en clase, estas fueron algunas de sus respuestas:

Participante	Fragmento
Participante 2	<i>Con el uso de los verbos ya sea en gerundio o con el infinitivo si encontré dificultad porque aún no me quedaba claro porque suelo distraerme. Siento que debemos reforzar un poco más en el speaking, ya que es en ese momento en el que me siento con ganas de hablar pero siento que todo el tiempo lo hago mal</i>
Participante 10	<i>En la actividad que se me dificultó fue donde tenía que preguntarle a los demás compañeros sobre si les gustaba una cosa o si estaban de acuerdo con ello porque desconocía algunas palabras</i>
Participante 13	<i>Mi mayor problema es la pronunciación y me motivaría más reforzar ese tipo de actividades</i>
Participante 17	<i>En mi caso una de las grandes dificultades es la expresión y considero que podría trabajar en ello escuchando música o viendo programas de tv</i>
Participante 4	<i>Algunos temas me cuestan un poco comprenderlos ya que se me dificulta mucho la estructura de las oraciones como el presente perfecto</i>

Tabla 16.- Fragmentos de la bitácora de aprendizaje 4 de marzo

De los fragmentos extraídos de la bitácora de aprendizaje se pueden resaltar la gramática, la habilidad oral y la pronunciación como algunas de las dificultades más fuertes de los alumnos, creo que la implementación de actividades en parejas o grupales podría ayudar a mejorar dichos aspectos del aprendizaje de los participantes. Es importante indicar que fueron varios de los participantes quienes concordaron con algunos de los fragmentos presentados anteriormente, la mayoría relacionaba sus dificultades con la gramática o la habilidad oral, pero esto no es una novedad, en diferentes niveles de clase de lengua los alumnos usualmente muestran dificultades con estos dos aspectos en un curso de lengua, sin embargo los fragmentos siguientes demuestran que estas no son las únicas dificultades que pueden presentar los alumnos. Como menciona Nunan (1999b):

One of the classroom variables that has had a marked effect on students participation in oral activities has been group size. Students who remain silent in groups of ten or more will contribute actively to discussions when the size of the group is reduced to five or three. Type of communicative task can also influence student's willingness to speak. (p.157).

Conuerdo con el autor cuando expresa que la participación oral es una de las dificultades más presentadas en el aula por los participantes. Por medio de la bitácora de aprendizaje, los alumnos expresaron que durante las actividades grupales en las cuales ellos tenían que comentar o expresar su opinión, se sentían inseguros y en ocasiones esa fue la razón por la que ellos no se atrevieran a participar. Sin embargo, los participantes expresaron que en actividades orales donde los equipos eran de 3 o 4 integrantes, ellos sentían más confianza para hablar en la lengua meta y que existía apoyo por parte de los otros compañeros, por esto la confianza en ellos mismos crecía.

Participante	Fragmento
Participante 6	El punto más importante para mí es cuando la teacher enseña el grammar y lo explica un poco en español, porque a veces tengo dificultad de entender lo que dice y me cuesta más de lo normal
Participante 2	Las dificultades que se me presentaron fueron la de comprender lo que la maestra decía en algunas ocasiones, ya que habían palabras que no conocía
Participante 11	Cuando la profesora nos explica bien y detalladamente se le entiende, pero hay veces en la que me pongo nervioso porque no comprendo muy bien o con rapidez lo que la profesora dice, para mí es lo que más se me dificulta, eso y el poder comunicarme ya que soy un poco tímido
Participante 13	Con los temas no tengo ninguna dificultad. Pero al trabajar en equipo me siento atascado, porque solo trabajo yo

Tabla 17.- Fragmentos de la bitácora 11 de marzo.

Considero que la opinión y la perspectiva de los alumnos es siempre muy valiosa y como parte de esta investigación aún más, puesto que ese es un punto de partida para la mejora de mi práctica docente. Como ya he mencionado, el reconocimiento de los propios errores es un tanto complejo, y en ocasiones no tiene que ver con el ego, sino con la rutina y la monotonía. Creo que muchas veces como docentes llega un momento en el que creemos que todo lo hacemos a la perfección y que es imposible que cometamos errores, pero es exactamente ahí donde somos más propensos a hacer las cosas mal. Por ejemplo, en los comentarios de los participantes se ve reflejado un problema con la forma en que la docente se expresa o se dirige a ellos, puesto que son varios los participantes que comentan que en ocasiones es difícil entenderla. Otro punto que me parece interesante es la opinión del participante 13, quien asegura que las actividades en grupo solo evitan su mejora y lo detienen en su proceso de aprendizaje.

Así mismo, existe otra opinión acerca de las dificultades de los alumnos y esta es por parte de las docentes observadoras quienes expresaron lo siguiente durante sus observaciones:

“Parece que el grupo en general es muy pasivo, trabajan pero no se ve mucha iniciativa” (Observadora 1).

“Veo caras de confusión cuando la maestra habla, ¿Cómo puede estar segura de que los alumnos comprendieron lo que dijo?” (Observadora 2).

“Una alumna no habló, sino hasta el momento que le preguntaste de sus mascotas” (Observadora 2).

“Algunos alumnos temen hablar, otros necesitan más motivación” (Observadora 3).

Considero que el hecho de que los alumnos permanezcan mucho tiempo en silencio no se debe solamente a cuestiones de personalidad como había pensado, en cambio creo que también es mi responsabilidad. Sin duda, cuando me dirijo a los alumnos en el aula no lo hago pensando en que ellos necesitan que les hable de alguna forma más clara o lenta y este es un error que no habría notado sin ayuda de los mismos alumnos y las observadoras. Comparando lo que expresaron los participantes con lo expresado por las observadoras

encuentro algunas debilidades que presento como docente y algunas áreas que necesito atender con más cuidado.

3.4 Manejo de clase

El manejo de la clase que puede tener un docente comprende distintos aspectos, por ejemplo, la forma en que el docente interactúa con los alumnos o el tipo de interacción que el docente propicia entre los mismos alumnos. Anteriormente, se ha hablado del rol del maestro y del rol del alumno y como estos dos son igual de relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Wright (1991) indica:

Teaching and learning are essentially social activities, implying role relationships between teacher and learner, learner and learner. These relationships are established maintained, and evaluated through communication (p.10).

Durante las primeras sesiones del primer ciclo de la investigación la interacción con el grupo participante representó un reto debido a que la actitud de los participantes no era la esperada por el docente. Al inicio de las clases, parecían no estar interesados en participar, en colaborar con las actividades en la clase, y mucho menos en formar parte de los juegos implementados por la docente. Sin embargo, como es expresado por el autor, la comunicación entre los dos roles en el aula (docente y alumno) es indispensable para mejorar la relación entre ambos. Durante las sesiones posteriores, la relación entre los participantes y el docente fue mejorando, los participantes parecían más relajados y más abiertos a la participación en grupo. Es claro que no todos los grupos de alumnos se presentarán con la misma actitud el primer día de clases, sin embargo, con un trabajo constante y una buena comunicación la actitud de ellos hacía la lengua o hacía la clase puede presentar una mejora. Otro de los aspectos que los participantes reconocían como dificultad era entender la forma en que el docente cuestiona a los alumnos y un aspecto muy importante es la manera en que el docente da las instrucciones en clase. Partiendo de las opiniones de los participantes y las observadoras en la categoría de dificultades de los alumnos, surge este último aspecto que

es la forma de dar instrucciones. Según ambas opiniones la docente no siempre es muy clara al dar instrucciones lo cual se convierte en una debilidad, pero al mismo tiempo en objetivo a mejorar. Como parte de las observaciones externas se tomaron fragmentos de las opiniones de las docentes, las cuales se presentan a continuación:

“Falta escribir algunas respuestas en el pizarrón para apoyar a los alumnos.”
(Observadora 2).

“El salón es chico, hay que sentarlos diferente, con más espacio entre filas y distribuirlos mejor” (Observadora 2).

“La docente debería mejorar la forma en que los alumnos se distribuyen en el aula, no hay espacio entre las filas para monitorear” (Observadora 3).

La forma en que los lugares de los alumnos son distribuidos en el aula puede ser algo que sea de utilidad durante la clase o que retrase el proceso, las observadoras notaron este punto y recalcaron que es importante cambiar este aspecto. La observadora 2 también considera que una manera de mostrar más apoyo a los alumnos es escribiendo algunas de las respuestas intercambiadas en clase y no solo dejarlas al aire, ya que se corre el riesgo de que no todos los alumnos puedan entenderlas de esta forma.

La forma en que los alumnos interactúan entre ellos, es otro punto importante a considerar en esta categoría, debido a los comentarios realizados por las observadoras y por los mismos participantes a través de la bitácora, se realizaron cambios en las clases posteriores. Uno de estos cambios fue implementar actividades en parejas y equipos, esto fue requerido por ambos, observadores y participantes. Posteriormente los participantes comentaron acerca de esto, los fragmentos se presentan a continuación:

Participante	Fragmento
Participante 5	Algo significativo sucede cuando hacemos alguna actividad en parejas o en equipos, porque si uno no sabe algo, los demás lo ayudan
Participante 2	Las dificultades que se me presentaron fueron la de comprender lo que la maestra decía en algunas ocasiones, ya que habían palabras que no conocía
Participante 11	Cuando la profesora nos explica bien y detalladamente se le entiende, pero hay veces en la que me pongo nervioso porque no comprendo muy bien o con rapidez lo que la profesora dice, para mí es lo que más se me dificulta, eso y el poder comunicarme ya que soy un poco tímido
Participante 13	Con los temas no tengo ninguna dificultad. Pero al trabajar en equipo me siento atascado, porque solo trabajo yo

Tabla 18.- Fragmentos de la bitácora 4 de marzo 2017.

Como docente investigadora, he tenido la oportunidad de participar de manera consiente en momentos de la clase que me permitieron reconocer todos los aspectos que cubre la práctica docente. García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) mencionan:

La práctica docente es algo más que el simple hacer de las personas, por lo que para comprenderla es necesario articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto. Es decir, considerar que en todo proceso educativo existe un entrelazamiento de contextos: criterios institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, interpretaciones de los profesores, condiciones ambientales y curriculares (p.692).

Es entonces, que el trabajo de un docente no solo se trata de lo que este pueda enseñar en el aula, sino de todos los aspectos que el docente debe considerar para poder desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje y sobre todo para poder crear una relación amena entre él y los alumnos. Si bien, el proceso de mejoramiento de mi práctica docente es un proceso que tomará un tiempo lograr, comenzar con pequeños cambios es la clave para completar el

objetivo. Considero que lo mejor que un docente puede recibir, son comentarios como los de los fragmentos anteriores, ya que son esos comentarios que los alumnos hacen sinceros y que terminan por satisfacer el trabajo de un docente.

4.- PROPUESTA DIDACTICA

Como se presentó desde el inicio de este trabajo de tesis, la investigación está enfocada en la mejora de mi práctica docente. El producto de la investigación es una propuesta didáctica que está formada por fichas didácticas que pueden ser implementadas con grupos heterogéneos y que permitirán a los alumnos desarrollarse con mayor facilidad en un grupo con una variedad de alumnos. Las fichas didácticas se enfocan en actividades orales mayormente debido a que en la investigación se observó que era donde los alumnos parecían sentir mayor dificultad. Por otra parte, las fichas fomentan el trabajo en equipo y parejas, porque considero que esto facilitará el desarrollo de la habilidad oral de los alumnos.

La propuesta didáctica tiene como objetivo mejorar mi práctica docente por medio de la implementación de fichas didácticas que al mismo tiempo serán de gran ayuda para los alumnos, dicha propuesta pedagógica se presentará a continuación en ocho fichas didácticas. Di Rosa (en Valverde, 2003) provee una definición de ficha didáctica *“Es un medio, el mejor para adaptar la enseñanza a los escolares que la poseen y a las circunstancias concretas en las cuales se encuentran”* (p.14). Se considera a la ficha didáctica como un medio que permite adaptar la manera que se considere idónea para entregar a los alumnos las temáticas en clase.

Por otro lado, el ministerio de Educación Pública (en Valverde, 2003) expresa *“Se considera a las fichas como una técnica apropiada para individualizar el aprendizaje, pues surgen de la concepción del alumno como un ser curioso, lleno de potencialidades que deben desarrollarse al máximo y tomarse en cuenta”* (p.14). Debido a que la mayoría de los grupos con los que un docente de lengua se encontrará en su vida profesional, serán mayormente heterogéneos, la implementación de fichas didácticas en clase será de ayuda, sobre todo en relación a lo que se menciona en la cita anterior, puesto que la ficha también funcionará como un medio de acercamiento individual entre el docente y el alumno.

Como se mencionó con anterioridad, el trabajo en equipo en grupos heterogéneos fomenta que en los alumnos exista más confianza, si ellos notan que reciben apoyo o que pueden

ofrecer apoyo a sus compañeros de clase, el proceso de aprendizaje parecer ser mucho más sencillo. Cuando los alumnos trabajan en equipo ellos no se sienten juzgados, al contrario, sienten que alguien está con ellos y que en caso equivocarse, alguien va a ayudarlos. Si bien, se esperaría que los alumnos sientan ese apoyo por parte del docente, no significa que solo el docente pueda verse como un apoyo.

Es así que, con base en las experiencias vividas durante la investigación, con ayuda de la observación y la opinión de los participantes, dígase alumnos y docentes. Surge el interés de crear una propuesta didáctica que pueda ser de utilidad para grupos similares con los que tuve la oportunidad de trabajar en ambos ciclos. Cuando hablo de los grupos, me refiero a grupos pertenecientes a los cursos intensivos de inglés, ya que son grupos donde puede existir una gran variedad de edades, niveles escolares o intereses en la lengua. Es así que, el material que surge es para apoyar y desarrollar el trabajo en equipo, pero al mismo tiempo se enfoca en mejorar la habilidad oral de los alumnos.

Las fichas están diseñadas para trabajar con un grupo de alumnos con características diferentes, la edad, el nivel escolar, la motivación que presentan para aprender la lengua, por decir algunas. Se eligieron las actividades que ahí se incluyen, debido a que fueron probadas con estos grupos y se observó una respuesta positiva con ellos, pero sobre todo fue notorio que los alumnos se sintieron muy a gusto realizando las actividades, lo cual al mismo tiempo se vio reflejado en las bitácoras de aprendizaje de los participantes.

Para finalizar, las fichas didácticas tienen como objetivo fomentar el aprendizaje en equipo, el apoyo entre alumnos, la práctica de la habilidad oral, así como promover la reflexión de los alumnos. En la última parte de las fichas se encuentra una sección con preguntas que ayudarán a los alumnos a reflexionar sobre lo visto, y aprendido durante la sección y el uso de la ficha didáctica.

Así mismo, las fichas fueron diseñadas con la finalidad de mejorar algunos aspectos de la práctica docente del investigador, la manera de dar instrucciones fue un problema identificado durante la investigación, la planeación de actividades que reforzaran el aprendizaje fue otra debilidad de la docente observada durante las clases. Una observación

marcada por dos docentes observadores fue el hecho de que parte de la clase se centraba en el docente y no tanto en los alumnos, por último, se observó que la docente no prestaba mucha atención al reforzamiento de la comprensión de los alumnos. Los puntos anteriores fueron la mayor motivación para el diseño de las fichas didácticas.

Ficha didáctica para el docente #1

Tema:	Experiencias (presente perfecto)	Edad:	15 -60
Objetivo:	Recordar experiencias que han vivido y responder las preguntas de la actividad haciendo uso del presente perfecto.	Tiempo:	35 minutos
Contexto:	Grupo sabatino intensivo de inglés, Departamento de Lenguas Tuxtla.	Materiales:	Marcadores/gis, pizarrón, fotocopias.
Observaciones:	Pedir a los alumnos que compartan alguna experiencia única para ellos.	Referencias:	https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/13_questions_10_-_have_you_ever/present-perfect-13/21242
Procedimiento	<p>1.- El docente pide a los alumnos que trabajen en parejas y entrega las fotocopias a cada alumno.</p> <p>2.- El docente explica a los alumnos que ellos deberán leer y hacer las preguntas de la actividad compartiendo sus diferencias en edad e intereses uno al otro.</p> <p>3.- Docente y alumnos leen las situaciones y comentan las respuestas obtenidas en cada grupo.</p> <p>4.- El docente cuestiona a los alumnos acerca de sus respuestas, y si consideran que en otros países las personas pueden comer, beber o hacer cosas más raras.</p>		

Have you ever...?

Topic:

Experiences in life

Time:

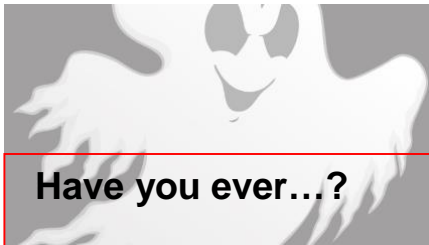
25 minutos

Instructions:

Ask your partner the questions below and write the questions on the lines. Write the verbs in the correct form.

Adapted by: A. G. D. G. 2017

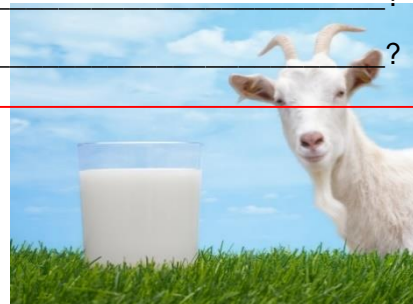
Source: https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/13_questions_10_-_have_you_ever/present-perfect-13/21242



Have you ever...?

Student A

- 1.- (ride) a horse _____ ?
- 2.- (eat) rabbit meat _____ ?
- 3.- (see) a ghost _____ ?
- 4.- (go) to Mexico city _____ ?
- 5.- (drink) goat's milk _____ ?
- 6.- (have) pozole for breakfast _____ ?
- 7.- (dream) you could fly _____ ?
- 8.- (visit) Comitán _____ ?
- 9.- (play) tennis _____ ?
- 10.- (do) something crazy _____ ?
- 11.- (be) in an accident _____ ?



Have you ever...?

Topic: Experiences in life Time: 25 minutos

Instructions:
Ask your partner the questions below and write the questions on the lines. Write the verbs in the correct form.

Adapted by: A. G. D. G. 2017

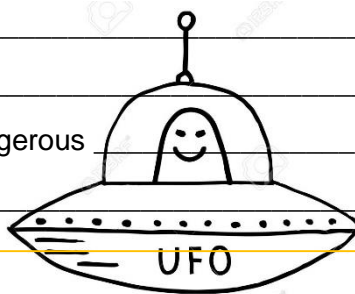
Source: https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/13_questions_10_-_have_you_ever/present-perfect-13/21242



Have you ever...?

Student B

- 1.- (ride) a donkey _____ ?
- 2.- (eat) deer meat _____ ?
- 3.- (see) a UFO _____ ?
- 4.- (go) to Veracruz _____ ?
- 5.- (drink) almond milk _____ ?
- 6.- (have) tacos for breakfast _____ ?
- 7.- (dream) you die _____ ?
- 8.- (visit) Palenque _____ ?
- 9.- (play) videogames _____ ?
- 10.- (do) something dangerous _____ ?
- 11.- (be) late for school _____ ?



Bitácora de aprendizaje

- **¿Esta actividad te pareció interesante?**

- **¿Encontraste alguna dificultad en la actividad?**

- **¿En qué parte de la actividad te sentiste más motivado a participar?**

- **¿Qué aprendiste con esta actividad?**

Ficha didáctica para el docente #2

Tema:	Comparativos	Edad:	15 -60
Objetivo:	Crear un volante donde ofrezcan un producto o servicio que no exista en su ciudad, usar los comparativos vistos en clases anteriores.	Tiempo:	35 minutos
Contexto:	Grupo sabatino intensivo de inglés, Departamento de Lenguas Tuxtla.	Materiales:	Marcadores/gis, pizarrón, fotocopias, colores.
Observaciones:	Durante las presentaciones los alumnos tienen que comparar su producto o servicio con los que ya existen y explicar porque los suyos son mejores.		
Procedimiento	<p>1.- El docente pide a los alumnos que trabajen en parejas y entrega una fotocopia a cada pareja.</p> <p>2.- El docente pide a los alumnos que piensen en un producto o servicio que ellos usen en el lugar donde viven, pero que consideran que pueda ser mejorado y explica como desarrollarán la actividad.</p> <p>3.- Los alumnos pasan al frente, presentan sus volantes al resto del grupo y explican de que se trata su producto o servicio y por qué es mejor que lo que ya existe en la ciudad.</p> <p>4.- Docente y alumnos discuten acerca de los productos y servicios presentados en clase. El docente cuestiona a los alumnos si ellos usarían alguno de los productos y servicios y si creen que ya existen en otros estados o países.</p>		

I need it now!

Topic:

Advertisement!

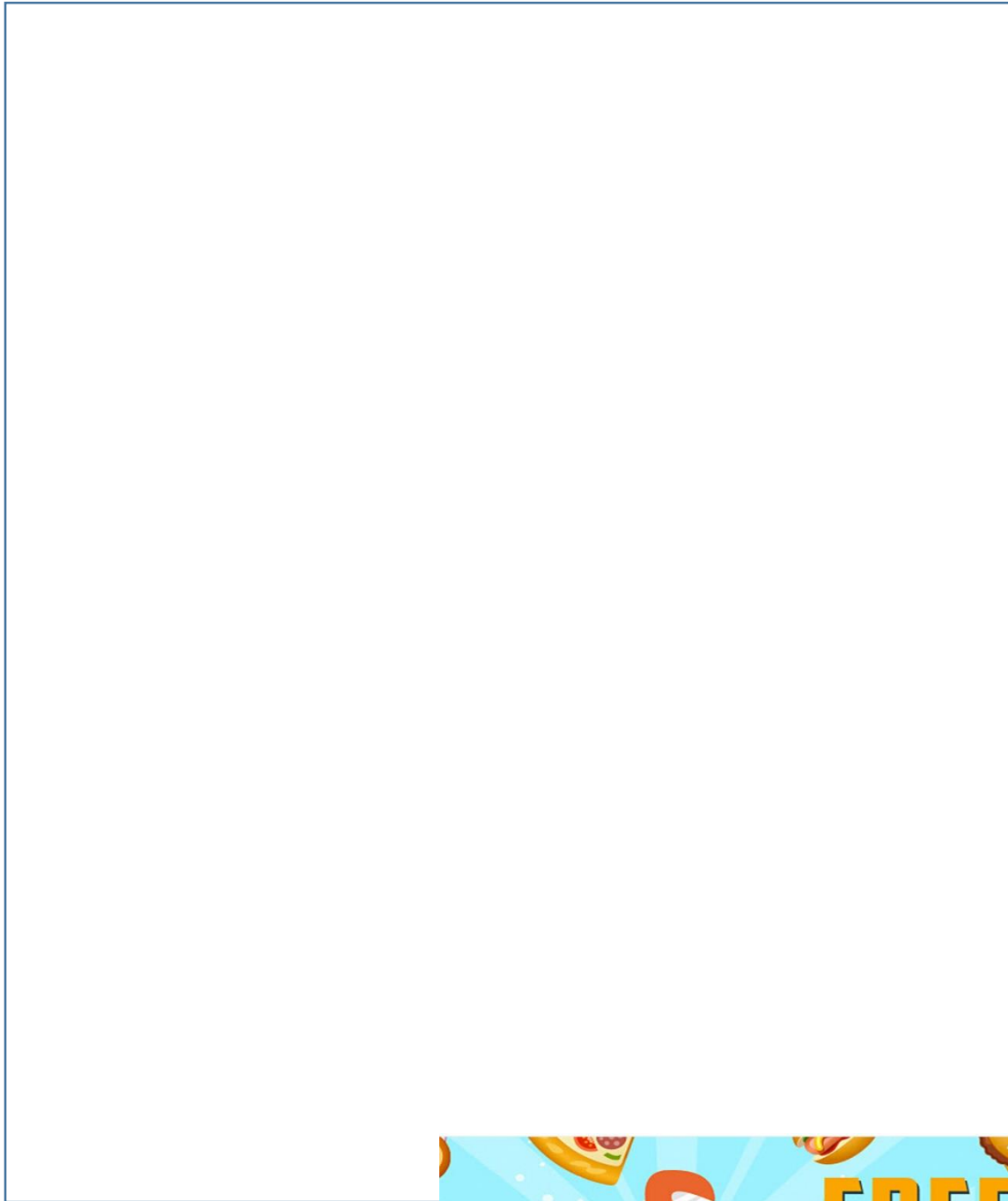
Time:

25 minutos

Instructions:

Work with your partner, think of a product or service that you would like to improve. Make a flyer where you show the product or service you want to offer. Present your product or service and compare it to the ones you have.

Designed by: A. G. D. G. 2017



Bitácora de aprendizaje

- **¿Esta actividad te pareció interesante?**

- **¿Encontraste alguna dificultad en la actividad?**

- **¿En qué parte de la actividad te sentiste más motivado a participar?**

- **¿Qué aprendiste con esta actividad?**

Ficha didáctica para el docente #3

Tema:	Superlativos	Edad:	15 -60
Objetivo:	Trabajar en equipos de 3 integrantes y usar los superlativos al hablar de ciudades que ellos conocen.	Tiempo:	40 minutos
Contexto:	Grupo sabatino intensivo de inglés, Departamento de lenguas Tuxtla.	Materiales:	Marcadores/gis, pizarrón, fotocopias,
Observaciones:	Los alumnos comparten la experiencia más significativa que vivieron en el lugar que visitaron.	Referencias:	Oxenden, O., & Latham-Koenig, C. (1997). <i>American English file-Student book 2</i> . Oxford University Press.
Procedimiento	<p>1.- El docente pide a los alumnos que trabajen en equipos de tres integrantes y entrega las fotocopias a cada equipo.</p> <p>2.- El docente pide a los alumnos que recuerden una ciudad que hayan visitado y que les haya dejado buenas experiencias. Cada integrante del equipo debe elegir una ciudad diferente.</p> <p>3.- El docente explica que cada alumno tendrá preguntas diferentes y que hará esas preguntas a sus dos compañeros.</p> <p>4.- El docente pide a algunos alumnos que comenten acerca de la ciudad que les pareció más interesante.</p>		

The best in town!

Topic:

Cities and superlatives

Time:

30 minutos

Instructions:

Choose a city you have visited and you found very interesting. Work with your team and ask your classmates your questions about the city they chose.

Source: Oxenden, O., & Latham-Koenig, C. (1997). *American English file-Student book 2*. Oxford University Press.

Adapted by: A. G. D. G. 2017

Tourist A

What (interesting) thing to do?

What's (beautiful) park?

What's (dangerous) area?

Where's (good) place to take a picture of the town?

What's (easy) way to get around?



Tourist B

What's (famous) place in town?

What's (typical) thing to eat?

What's (old) building?

What's (popular) area to go out at night?

What's (good) hotel here?

What's (beautiful) place near here to go for a trip?



Tourist C

What's (typical) thing to drink?

Where's (exciting) nightlife?

What's (good) souvenir to buy?

What's (old) building?

What's (easy) way to meet local people?

Where's (good) shopping area?



Bitácora de aprendizaje

- **¿Esta actividad te pareció interesante?**

- **¿Encontraste alguna dificultad en la actividad?**

- **¿En qué parte de la actividad te sentiste más motivado a participar?**

- **¿Qué aprendiste con esta actividad?**

Ficha didáctica para el docente # 4

Tema:	Las fiestas en mi país y en Estados Unidos.	Edad:	15-60
Objetivo:	Reflexionar sobre las costumbres que existen en su país con respecto a las fiestas y comparar con las reglas y costumbres de fiestas en Estados Unidos.	Tiempo:	45 minutos
Contexto:	Grupo sabatino intensivo de inglés, Departamento de Lenguas Tuxtla.	Materiales:	Marcadores/gis, pizarrón, fotocopias.
Observaciones:	-Pedir a los alumnos su opinión acerca de las fiestas en su país y si creen que en Estados Unidos es así.	Referencias:	Mariani, L. (2010). <i>Communication strategies: Learning and teaching how to manage oral interaction</i> . Lulu.
Procedimiento	<p>1.- El profesor hace preguntas sobre las fiestas en la cultura de los estudiantes, pide ejemplos de fiestas, costumbres, lugares y experiencias propias.</p> <p>2.- El docente cuestiona a los alumnos acerca de su opinión, si ellos creen que en otro país podrían ser celebradas las mismas fiestas, y si las reglas y costumbres serían similares.</p> <p>3.- El docente pide a los alumnos agruparse y les entrega una fotocopia con la actividad.</p> <p>4.- El docente explica a los alumnos que ellos deberán leer y discutir las situaciones que aparecen en la fotocopia y considerar los puntos de vista que emerjan de esa actividad.</p> <p>5.- Docente y alumnos leen las situaciones y comentan las respuestas obtenidas en cada grupo, también se toman en cuenta las semejanzas y diferencias existentes entre su cultura y la cultura de la Lengua Extranjera.</p>		

Let's party!

Topic:	Party in Mexico vs Party in USA	Time:	25 minutos
---------------	---------------------------------	--------------	------------

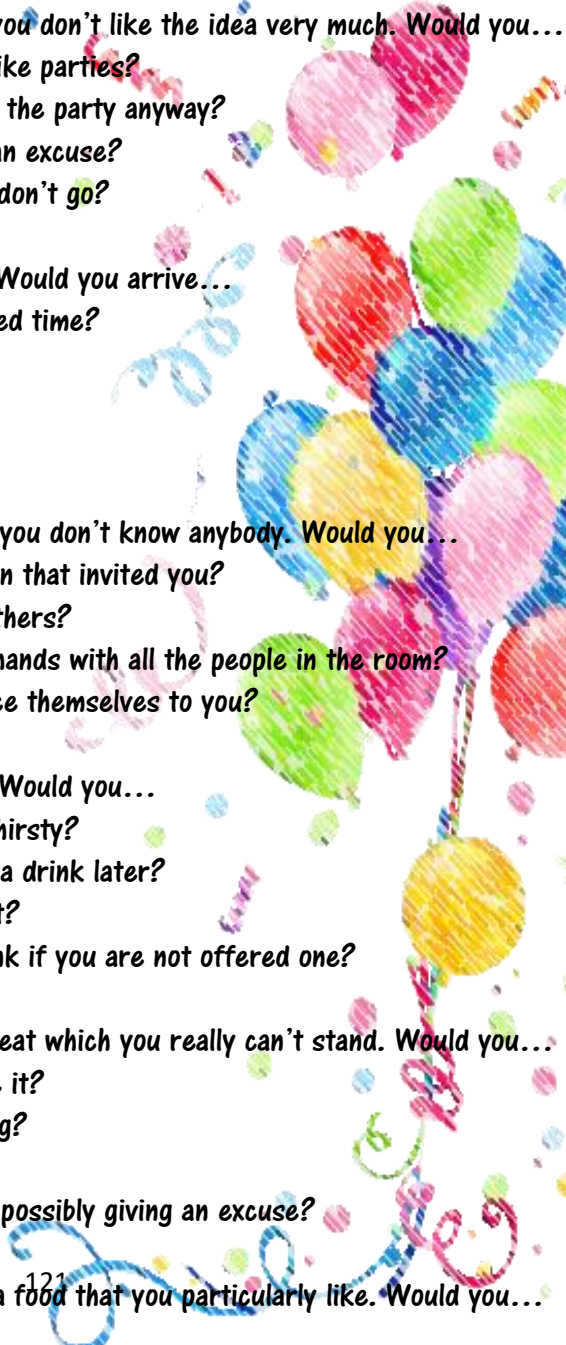
Instructions:

What would you do, and if necessary, what would you say in the following situations.

- If you were in your country?
- If you were in USA?

Source: Mariani, L. (2010). *Communication strategies: Learning and teaching how to manage oral interaction*. Lulu.

Adapted by: A. G. D. G. 2017

- 
1. You are invited to a party but you don't like the idea very much. Would you...
 - a) clearly explain that you don't like parties?
 - b) accept the invitation and go to the party anyway?
 - c) refuse in a polite way, giving an excuse?
 - d) accept the invitation but then don't go?
 2. The party starts at 7:30 pm. Would you arrive...
 - a) a few minutes before the stated time?
 - b) exactly at 7 o'clock?
 - c) at about 8:30 pm?
 - d) at around 6:30 pm?
 3. At the party you find out that you don't know anybody. Would you...
 - a) sit or stand close to the person that invited you?
 - b) wait to be introduced to the others?
 - c) introduce yourself and shake hands with all the people in the room?
 - d) wait for the others to introduce themselves to you?
 4. Your host offers you a drink. Would you...
 - a) accept it even if you are not thirsty?
 - b) refuse and wait to be offered a drink later?
 - c) accept it only if you feel like it?
 - d) refuse and later ask for a drink if you are not offered one?
 5. You are offered something to eat which you really can't stand. Would you...
 - a) eat it, pretending that you like it?
 - b) leave it without saying anything?
 - c) refuse it straightaway?
 - d) explain that you cannot eat it, possibly giving an excuse?
 6. You would like some more of a food that you particularly like. Would you...
 - a) simply help yourself?

Bitácora de aprendizaje

- **¿Esta actividad te pareció interesante?**

- **¿Encontraste alguna dificultad en la actividad?**

- **¿En qué parte de la actividad te sentiste más motivado a participar?**

- **¿Qué aprendiste con esta actividad?**

Ficha didáctica para el docente #5

Tema:	Verbos seguidos de –ing.	Edad:	15 -60
Objetivo:	Practicar los verbos seguidos de –ing. Hablar con diferentes compañeros en la lengua meta.	Tiempo:	25 minutos
Contexto:	Grupo sabatino intensivo de inglés, Departamento de lenguas Tuxtla.	Materiales:	Marcadores/gis, pizarrón, fotocopias.
Observaciones:	Los alumnos pueden compartir al final sus habilidades o hábitos que no se encuentren en la actividad.	Referencias:	Oxenden, O., & Latham-Koenig, C. (1997). <i>American English file-Student book 2</i> . Oxford University Press.
Procedimiento	<p>1.- El docente entrega una fotocopia a cada alumno.</p> <p>2.- El docente pide a los alumnos que lean la lista de actividades que está en la fotocopia y explica a los alumnos que hablaran con sus compañeros para ver si encuentran a alguien que realice las actividades de la lista.</p> <p>3.- El docente explica a los alumnos que en la parte de “more information” ellos pueden pedir detalles a sus compañeros acerca de las actividades y tomar nota.</p> <p>3.- El docente monitorea la actividad y ayuda a los alumnos si tienen dificultades para expresar alguna idea.</p>		

Find someone who...

Topic:	Verbs followed by -ing.	Time:	15 minutos
---------------	-------------------------	--------------	------------

Instructions:

Work with your team and ask your classmates your questions about the city they chose.

Choose the city you found the most interesting.

Source: Oxenden, O., & Latham-Koenig, C. (1997). *American English file-Student book 2*. Oxford University Press.

Adapted by: A. G. D. G. 2017



<i>Find someone who</i>	<i>Student's name</i>	<i>More information</i>
<i>1. Enjoys cooking</i>		
<i>2. Doesn't like shopping for clothes</i>		
<i>3. Has stop smoking recently</i>		
<i>4. Thinks watching soccer is boring</i>		
<i>5. Doesn't mind doing housework</i>		
<i>6. Is good at dancing</i>		
<i>7. Likes getting up early</i>		
<i>8. Spends a lot of time driving</i>		
<i>9. Can't study/work listening to music</i>		
<i>10. Thinks eating meat is wrong</i>		
<i>11. Has started getting more excercise recently.</i>		
<i>12. Is afraid of flying.</i>		

Bitácora de aprendizaje

- **¿Esta actividad te pareció interesante?**

- **¿Encontraste alguna dificultad en la actividad?**

- **¿En qué parte de la actividad te sentiste más motivado a participar?**

- **¿Qué aprendiste con esta actividad?**

Ficha didáctica para el docente #6

Tema:	Have to, don't have to, must, must not, can't.	Edad:	15 -60
Objetivo:	Relacionar los señalamientos con las oraciones que hablen de ellos.	Tiempo:	25 minutos
Contexto:	Grupo sabatino intensivo de inglés, Departamento de Lenguas Tuxtla.	Materiales:	Marcadores/gis, pizarrón, fotocopias.
Observaciones:	Los alumnos pueden compartir sobre señalamientos que vieron en algún lugar en particular.	Referencias:	
Procedimiento	<p>1.- El docente entrega una fotocopia a cada alumno. Y explica que en ella verán señalamientos que deberán relacionar con las oraciones que se encuentran pegadas en las paredes del salón.</p> <p>2.- El docente pide a los alumnos que se pongan de pie y comiencen a resolver la actividad.</p> <p>3.- El docente monitorea la actividad y ayuda a los alumnos si tienen dificultades para entender algo de la actividad.</p> <p>4.- Cuando los alumnos terminan la actividad el docente pide que chequen sus respuestas en parejas y finalmente las revisan de forma grupal.</p> <p>5.- El docente repasa el tema y entrega a cada uno de los alumnos la lista de oraciones de la actividad.</p>		

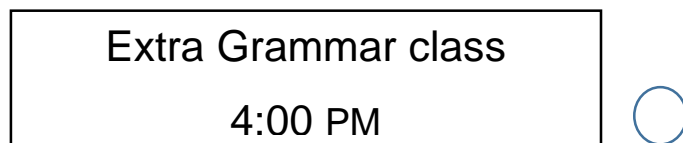
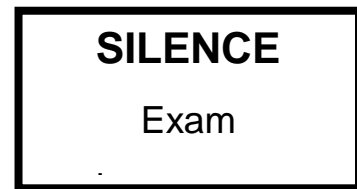
Look at the signs!

Topic:	Have to, don't have to, must, must not, can't.	Time:	15 minutos
---------------	--	--------------	------------

Instructions:

Take your signs and go around the class reading the sentences and matching them with the signs, write the number of the sentence in the circle.

Designed by: A. G. D. G. 2017



1- You don't have to come if you don't want to.

2- You must not eat or drink in here.

3- You must turn off your cellphone.

4- You can't talk near here.

5- You must not feed the animals.

6- You can't park here.

7- You must not smoke here.

8- You can't take pictures.

Bitácora de aprendizaje

- **¿Esta actividad te pareció interesante?**

- **¿Encontraste alguna dificultad en la actividad?**

- **¿En qué parte de la actividad te sentiste más motivado a participar?**

- **¿Qué aprendiste con esta actividad?**

Ficha didáctica para el docente #7

Tema:	Prepositions	Edad:	15 -60
Objetivo:	Trabajar y repasar en parejas y las preposiciones vistas en clases anteriores.	Tiempo:	25 minutos
Contexto:	Grupo sabatino intensivo de inglés, Departamento de Lenguas Tuxtla.	Materiales:	Marcadores/gis, pizarrón, fotocopias.
Observaciones:	El docente pregunta a alumnos al azar sobre lugares donde ellos han realizado las actividades de la fotocopia.	Referencias:	Oxenden, O., & Latham-Koenig, C. (1997). <i>American English file-Student book 2</i> . Oxford University Press.
Procedimiento	<p>1.- El docente pide a los alumnos que trabajen en parejas y entrega las fotocopias a cada alumno.</p> <p>2.- El docente pide a los alumnos que recuerden las preposiciones vistas en clases anteriores y explica la actividad a realizar.</p> <p>3.- El docente monitorea la actividad y apoya a los alumnos con dudas.</p> <p>4.- El docente pide a algunos alumnos que compartan algunas de sus respuestas con el grupo.</p>		

Can you think of...?

Topic:

Prepositions

Time:

15 minutos

Instructions:

Work with a partner and together think of the answers.

Source: Oxenden, O., & Latham-Koenig, C. (1997). *American English file-Student book 2*. Oxford University Press.

Adapted by: A. G. D. G. 2017

Can you think of...?

✚ 2 places you can swim across

✚ 2 places you can walk through

✚ 2 sports where you hit something over a net

✚ 2 places where you can go up and down

✚ 2 places you can go into without a ticket

✚ 2 places you can drive into

✚ 2 sports where you go around a track

✚ 2 jobs where people take things from one place to another

✚ 2 things you put into (and take out of) your pocket / bag everyday

✚ 2 places you go past on your way to this school

✚ 2 things a cat can walk along but a person can't

Bitácora de aprendizaje

- **¿Esta actividad te pareció interesante?**

- **¿Encontraste alguna dificultad en la actividad?**

- **¿En qué parte de la actividad te sentiste más motivado a participar?**

- **¿Qué aprendiste con esta actividad?**

Ficha didáctica para el docente #8

Tema:	Segundo condicional	Edad:	15 -60
Objetivo:	Trabajar y practicar en parejas la habilidad oral y repasar el segundo condicional.	Tiempo:	25 minutos
Contexto:	Grupo sabatino intensivo de inglés, Departamento de Lenguas Tuxtla.	Materiales:	Marcadores/gis, pizarrón, fotocopias.
Observaciones:	El docente pide a los alumnos que compartan sus propias respuestas y comenten con el grupo la decisión que tomarían ante una situación como la de la actividad.	Referencias:	Oxenden, O., & Latham-Koenig, C. (1997). <i>American English file-Student book 2</i> . Oxford University Press.
Procedimiento	<p>1.- El docente pide a los alumnos que trabajen en parejas y entrega las fotocopias a cada alumno.</p> <p>2.- El docente explica a los alumnos que trabajaran en parejas pero que cada alumno contestará las preguntas con lo que cree que el compañero haría. Posteriormente leerán las respuestas de sus parejas y le dirán si su respuesta se acerca a algo que ellos harían o no.</p> <p>3.- El docente monitorea la actividad y apoya a los alumnos con dudas.</p> <p>4.- El docente pide a algunos alumnos que intercambien preguntas y revisen las respuestas de sus compañeros.</p> <p>5.- El docente con ayuda de los alumnos repasan el tema gramatical.</p>		

I think you'd...

Topic: Second conditionals

Time:

15 minutos

Instructions:

Answer the questions as you think your partner will do. When you finish interchange papers with your partner and check if you get the answers right.

Source: Oxenden, O., & Latham-Koenig, C. (1997). *American English file-Student book 2*. Oxford University Press.

Adapted by: A. G. D. G. 2017

- Complete the sentences about **B**

- 1 If you could go on vacation anywhere in the world, I think you'd go to _____.
- 2 If you won a trip to London for two people, I think you'd take _____.
- 3 If you decided to learn another language, I think you'd learn _____.
- 4 If someone invited you to a very expensive restaurant, I think you'd order _____.
- 5 If you could meet a famous person, I think you'd choose _____.
- 6 If you went to a karaoke evening, I think you'd sing "_____".
- 7 If you could play any musical instrument, I think you'd choose _____.
- 8 If someone offer you to buy a new car, I think you'd choose _____.

- Complete the sentences about **A**

- 1 If you won a lot of money, I think the first thing you'd buy would be _____.
- 2 If you could live anywhere in the world, I think you'd choose _____.
- 3 If somebody offer to teach you a new sport, I think you'd choose _____.
- 4 If you could appear on a TV program, I think you'd like to be on "_____".
- 5 If a friend wanted to buy you a pet, I think you'd ask for a _____.
- 6 If you could choose your ideal job, I think you'd be a _____.
- 7 If you could have something to eat or drink right now, I think you'd have _____.
- 8 If you decided to go to an English-speaking country on vacation, I think you'd go to _____.

Bitácora de aprendizaje

- **¿Esta actividad te pareció interesante?**

- **¿Encontraste alguna dificultad en la actividad?**

- **¿En qué parte de la actividad te sentiste más motivado a participar?**

- **¿Qué aprendiste con esta actividad?**

CONCLUSIÓN

El propósito de este trabajo de investigación fue desde el principio analizar mi práctica docente, observar las áreas de oportunidad para trabajar y mejorar en mi desempeño; pero sobre todo para ofrecer a mis alumnos una mejor calidad de enseñanza. Otro punto importante fue la motivación de los alumnos, y como por medio de la mejora de mi labor en el aula se podría propiciar la motivación en los alumnos. Desde el primer ciclo de la investigación se pudo observar que la motivación de los alumnos era un aspecto que necesitaba ser mejorado en las clases.

Comencé por notar y observar atentamente los puntos débiles que mi actuación como docente tiene, me propuse atender esas debilidades y entender por qué estaban presentes; desde ese momento comenzó el reto de aprender a desarrollar la reflexión. El ciclo de Moon (2004) presentado en el apartado de introspección cuenta con 7 diferentes pasos para lograr la reflexión, primeramente es necesario encontrar una situación para desarrollar la investigación, el paso 2 se enfoca en la descripción de la situación a estudiar y es seguido por la adición de nuevas ideas que se agregan al estudio, esto es el movimiento 3; posteriormente ocurre el primer momento de reflexión para luego implementar el paso 5 que se enfoca en poner en práctica las nuevas ideas de la investigación y evaluar su impacto. Para terminar, ocurren el momento 6 y 7 que guían el aprendizaje de lo que ya se analizó y el último punto de reflexión respectivamente. El ciclo fue de gran ayuda para reflexionar desde el primer paso de la investigación, puesto que se inicia con la elección del tema que en este caso se enfocó en mi práctica docente y en los grupos heterogéneos.

Durante las observaciones de clases previas al ciclo 1 de la investigación, se prestó atención al contexto, la población de los grupos y su actitud hacía la clase de lengua. Pero fue durante el primer ciclo que se logró tomar en cuenta detalles de los grupos participantes, tales como, las razones por las que tomaban la clase de lengua, su edad y su motivación. Por medio de las observaciones se alcanzaron los pasos 2 y 3 del ciclo.

El momento de reflexión profunda llegó durante el paso 4 debido a que ya se contaba con datos para comenzar el análisis, se tomaron en cuenta la opinión de los diferentes participantes de la investigación (alumnos, docentes observadores y docente investigador), esto ocurrió al final del ciclo 1. Para alcanzar el paso 5 se implementaron cambios en la planeación de actividades y el uso de fichas didácticas y se implementaron con el grupo participante perteneciente al segundo ciclo para observar si existía un cambio o no. El paso 6 del ciclo se presentó a la mitad y al final del ciclo 2 puesto que fue en esos momentos donde podía observarse un cambio o un aprendizaje por parte de la docente investigadora.

Por último, el paso 7 es el que ocurrió durante la redacción de este documento ya que permitió realizar nuevamente una reflexión de todos los datos obtenidos y si bien, este documento finaliza aquí, es posible profundizar en este último pensamiento, prestando atención a detalles que podrían ser objeto de estudio y comenzar el ciclo de nuevo.

Sin duda la introspección ha sido uno de los puntos clave en esta investigación, anteriormente sabía que tenía que someter mis clases a un momento de análisis. Tomar en cuenta las cosas positivas y negativas ocurridas en ella y tratar de entender el porqué de cada una. Sin embargo, no era algo fácil de hacer, realizar un análisis detallado y reflexionar fue algo que aprendí a hacer a lo largo de estos dos años de estudios de maestría. Creo que lo más significativo, sin dejar de lado todos los otros aspectos de la investigación, fue aprender a reflexionar y sobre todo ayudar a mis alumnos a aprender a hacerlo también. La implementación de la bitácora de aprendizaje en la investigación fue muy acertada y considero que continuaré haciendo uso de tan valioso instrumento con mis clases regulares.

Como se mencionó en los objetivos de la investigación los diferentes momentos de la clase (previo, durante y posterior) eran igualmente importantes para la mejora de la práctica. Considero que antes de las sesiones aprendí a tomar un tiempo para reflexionar y tomar en cuenta aspectos como la variedad de edad de los alumnos, esto para la elección de temas y actividades a desarrollar. Durante las mismas era un tanto más complicado tomar notas o poner atención a todo lo que pasaba con cada uno de los alumnos, debido a esto se optó por la implementación de un diario del maestro y una bitácora de aprendizaje escrita por los alumnos, ambos eran redactados justo después de la clase. Al final se recolectaban las bitácoras de los alumnos y junto con el diario del maestro eran analizados posteriormente.

Era justo aquí cuando una introspección volvía a ocurrir, se analizaban los comentarios de los alumnos y se tomaban en cuenta para la planeación de las siguientes sesiones. Considero que los tres momentos son muy importantes para los docentes, pero a veces los pasamos por alto y nos enfocamos solo en el tiempo en el que se desarrolla la clase.

Durante los dos años de la maestría tuve la oportunidad de ver aspectos de la enseñanza que antes no había considerado relevantes, con ayuda de las diferentes unidades de competencia pude entender y aclarar aspectos de mi desempeño docente y esto fue muy gratificante; sin embargo, creo que todo el proceso de investigación fue lo que representó un mayor reto. Para poder desarrollar el trabajo de tesis debía contar con un grupo de participantes, ser la docente encargada del grupo facilitaría el proceso, así que tomé un grupo de inglés intensivo los días sábados. Si bien, como estudiante de licenciatura también desarrollé un proceso de búsqueda de información para completar un trabajo de tesis, definitivamente la investigación durante la maestría fue en gran medida más compleja y exigente. El tiempo que debía dedicar a ésta era tanto como el que debía asignar a las unidades de competencia que cursaba en ese momento y a las asignaciones, creo que eso hizo que el proceso fuera un tanto cansado.

Es relevante mencionar que, con base a las observaciones externas, la opinión de los alumnos participantes y los diarios de la docente investigadora, surgieron aspectos de la práctica docente que requerían atención y ciertas mejoras. Desde el inicio de la exploración ese fue el objetivo, pero la realidad es que fue más difícil de lo que parecía, aun cuando los puntos a mejorar eran identificados, llevar a cabo las modificaciones no fue tan fácil. Considero que esto tiene que ver con los hábitos que como docentes nos vamos creando desde el inicio de nuestra vida profesional, creo que las mejoras las iré trabajando también en mis clases futuras, esperando lograr cambios reales en mi desempeño docente.

Otro punto importante por señalar es la motivación de los alumnos. Se lograron identificar por medio de los diferentes instrumentos, formas en las que la motivación de los alumnos podría ser impulsada. Como docentes debemos tener siempre en mente que no todos los alumnos reaccionarán de la misma forma a un estímulo y que la mayoría de las veces es probable que los cambios o las actividades implementadas no tengan el resultado que

esperamos; todo cambio necesita un periodo de tiempo para poder apreciarse, pero esto no significa que no sea posible.

Definitivamente ser una estudiante-investigadora de maestría me dejó aprendizajes valiosos: aprendí a someter mi práctica a un análisis, entendí por qué tomaba ciertas decisiones al enfrentarme a distintos grupos de alumnos, pero sobre todo comprendí que pensar que tenía el control de todos los aspectos en el aula era un gran error. Considero que, con el paso del tiempo, los docentes adoptamos algunas prácticas que desarrollamos en el aula y que debido al constante uso de ellas llegamos a pensar que están bien. Sin duda, el tiempo que pude tomar el papel de estudiante nuevamente me enseñó que un docente debe actualizarse constantemente y aprender de todo lo que vive en el aula y fuera de ella.

Por otro lado, los errores cometidos también formaron parte del aprendizaje: los materiales que no elegí correctamente, la manera incorrecta de dar instrucciones durante las sesiones, la falta de planificación de algunas actividades para la clase y el creer que todos los alumnos entenderían de la misma manera, fueron equivocaciones que al final, resultaron ser ventajas para mi papel como investigadora, puesto que fue ahí donde residió el verdadero aprendizaje. Los errores cometidos durante el proceso de investigación fueron los que me llevaron a mejorar y a entender aspectos de mi papel como docente, pero sobre todo comprender cómo necesitaba atravesar por un proceso de reflexión y aprendizaje en beneficio de mis propios alumnos.

Como docente investigadora que tuvo la oportunidad de vivir esta experiencia, espero que todos los hallazgos que pude mencionar y describir en este trabajo de investigación, puedan ser de utilidad para otros investigadores y que brinden la oportunidad de adentrarse en casos más profundos y complejos. Creo que, para cualquier docente, vivir una experiencia de introspección como investigadora participante, es enriquecedora.

REFERENCIAS

- Arias, C.I. y Restrepo, M. I. (2009). La investigación-acción en educación: un camino hacia el desarrollo profesional y la autonomía. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 14(22). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2550/255020476004.pdf>.
- Bailey, K. M., Curtis, A., Nunan, D.(2001). *Pursuing professional development: The self as source*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Bausela, E. (2004) La docencia a través de la investigación acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 1 – 9.
- Briones, E., y Tabernero, C. (2005). Formación cooperativa en grupos heterogéneos. *Psicothema*, 3, 396-403.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, N.Y: Pearson Education
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Carter, R., Nunan, D. (2012) *Teaching English to Speakers of other languages*. UK: Cambridge University Press.
- Cook, V. J. (1991). *Second language learning and language teaching*. New York: Routledge.
- Corzo, G. (2009). Learning Logs as a Useful Technique. En Gómez, E., Us, E., Díaz, A. M. E., De Ibarrola, B., Us, W., Núñez, I., Corzo, G. y Escobar, L. (Coords.), *A Guidebook for Assessing Learning*. (pp. 93-102). Naucalpan, México: Ediciones Ruz. Traducción propia
- Culebro, M.E. (2015). *Segundo Informe de Actividades 2014-2015*. Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla. Universidad Autónoma de Chiapas. Recuperado de: <http://elt.unach.mx/images/stories/segundoinforme/segundoinforme2015.pdf>
- Da Silva, H. y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México, D.F.: Trillas
- De la Torre, A., Delgado, V., y Navarro, J. (2014) *Proceso de formación para la práctica docente reflexiva*. Jalisco: Red de investigadores normalistas.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias Docentes para un aprendizaje*

- significativo*. Mexico DF: MCGrawHill.
- Domínguez, I. M. P., & Rodríguez, E. G. (2010). La reflexión en el proceso de formación de los profesionales de la educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (22).
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. USA: Routledge.
- Duskin, R; Papalia, D; & Wendkos, S (2001). *Psicología del desarrollo*. Colombia: MCGraw-Hill Interamericana.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla. (2017) Reseña Histórica. Misión y Visión. Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla. Universidad Autónoma de Chiapas. Recuperado de: <http://elt.unach.mx/index.php/home/historia>
- Fernandez, F. (1991). *Introspección*. Gran Enciclopedia Rialp. Recuperado de <http://www.mercaba.org/Rialp/I/introspeccion.htm>
- Fregoso, M. V. (2005). Los significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 685-697.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE.), 1-15.
- García Ferriño, Y. O. (2003). *Aprender en la prepa 7: Motivaciones, expectativas y resultados. Un estudio de caso* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- Graells, P. M. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*©. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa Alicia Gurdián-Fernández Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)

San José, Costa Rica. *Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER)*.

- Gutiérrez Quintana, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*. Pp. 336-342. Alicante, ES: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante. Alicante. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0336.pdf.
- Hermida, A. (2013). Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y la autonomía docente. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Núm. 13.
- Manga, A. M. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje
- Meece, J. (2001). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México, D.F.:McGraw-Hill
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Psychology Press.
- Moon, J. (2005) *Children learning English*. UK: Macmillan Heinemann
- Moon, J. (2010). *Assessment Learning journals and logs*. Irlanda: UCD Dublin.
- Mora, C. (2007). Introspección: pasado y presente. *Revista de psicología-Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela*, 26(2), 59-73.
- Nunan, D. (1999a). *Research methods in Language Learning*. USA:Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999b) *Second Language Teaching and learning*. USA: Heinle & Heinle Publishers
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Pérez, G. (1998). *Técnicas cualitativas de investigación*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (noviembre de 2007). Desafíos de la Investigación Cualitativa. Chile: Universidad de Educación a Distancia. Recuperado

https://www.academia.edu/6457324/DESAF%C3%80S_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_CUALITATIVA

- Pérez, M. (s.f.) *La práctica reflexiva del profesor de Idiomas en el contexto del Modelo Educativo de la UABC*. Mexicali: Facultad de idiomas.
- Perrenoud, P. (2012). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Colofón
- Petrides, J. R. (2006). Attitudes and motivation and their impact on the performance of young English as a foreign language learners. *Journal of language and learning*, 5(1), 1-20.
- Pineda Ibarra, R. (2008). LA CONCEPCIÓN DE" SER HUMANO. *Revista Electrónica Educare*, 12(1).
- Richards, J. and Lockhart, C. (2000). *Reflective teaching in second language classrooms*. USA: Cambridge Language Education
- Ruiz, M. R., & García, E. G. M. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 8.
- Sánchez, L. (2002) *Diversos términos sobre el conocimiento lego del alumno: ¿uno o varios significados?*. Perfiles educativos: México
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Oxford, UK: MacMillan Publishers Limited.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. UK: Macmillan books for teachers
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Arnold.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, Núm. 1. Pp. 40-56.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching practice and theory*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Valverde, A. A. (2003) La ficha didáctica: una técnica Útil y necesaria para individualizar la enseñanza. *Pensamiento Actual*, 4(5).
- Vargas, J. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*. Vol. 3, Núm. 1. Pp. 119 – 139.
- Wajnryb, R. (2009) *Classroom observation tasks. A resource book for language teachers and trainers*. UK: Cambridge University Press

Wallace, M. (2012) *Action Research for Language Teachers*. UK: Cambridge University Press

Williams, M., Burden, R. L. (2010). *Psychology for Language Teachers*. UK: Cambridge University Press

Wright, T. (1991) *Roles of Teachers & Learners*. USA: Oxford university press.

ANEXO 1

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FICHA DE IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS

Nombre(s): _____ Apellidos: _____

Lugar de Nacimiento: _____ Fecha de Nacimiento: _____

Nacionalidad: _____ Estado Civil: _____ Nivel de escolaridad: _____

¿Durante cuántos años has tomado clases de inglés?

¿Cuál es tu experiencia de cursos pasados?

¿Por qué tomas clases de inglés?

ANEXO 2



Universidad autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas
Maestría en Didáctica de las Lenguas



Instrumento de recolección de información: Cuestionario para el alumno

1.- ¿Qué parte de la clase te pareció más interesante?

Cuando la profesora nos dio temas nuevos

-¿Por qué?

Porque te sientes interesado en porque es así y como se debe de hablar o escribir.

2.- ¿En qué actividad crees que hizo falta reforzar?

En el hablar correctamente, corrigiendo pronunciación.

3. ¿En qué parte de la clase te sentiste motivado a participar?

Cuando todos participaban con experiencias y cuando ui que te ayudaban a corregir.

-¿Por qué?

Eso te motiva ya que te sientes incluido y relajado.

4. ¿Qué aprendiste en la clase de hoy?

Aprendí como utilizar el presente perfecto con already y yet, y me refuerzo el tema de as-as y than

5. ¿Qué actividad consideras que se te dificultó?

Escuchar

-¿Por qué?

Porque a veces se habla muy rápido o con palabras que no entiendo

ANEXO 3

03 de septiembre. 2016

Hoy fue la primera clase del semestre y me sentía entusiasmada, por lo general mis primeras clases suelen ser muy divertidas, uso juegos y diferentes actividades para repasar temas o para presentar nuevos temas.

Al principio de la clase todos parecían muy serios el grupo es de 5to nivel lo cual me resultaba más confuso, porque pensé que se sentirían más libres para hablar. Después de implementar diferentes actividades y juegos ellos aún se mostraban serios y con muy pocas ganas de participar, de hecho tenía que pedirles que lo hicieran.

Para las últimas horas de la clase ya me sentía frustrada e intentaba animarlos a participar pero nada parecía motivarlos.

Al finalizar la clase me sentí aliviada y preocupada a la vez, me preguntaba que actividades tendría que implementar para que los alumnos se mostraran un poco más interesados en participar. Me voy a casa pensando en que debo mejorar diferentes partes de mi clase y esperando que la próxima clase los resultados sean mejores.

ANEXO 4

¿Qué parte de la clase te pareció interesante? ¿Y por qué?

¿En qué actividad crees que hizo falta reforzar?

¿Encontraste alguna dificultad en los temas? ¿En cuál o cuáles?

¿En qué parte de la clase te sentiste motivado a participar?

¿Qué aprendiste en la clase de hoy?

✓ En la clase me pareció muy interesante cuando comparamos las reglas cotidianas que nosotros tenemos como algo normal y que en otro país puede ser algo diferente o prohibido.

✓ La clase no me pareció complicada en ningún momento porque el tema se explica bien y por la forma en las actividades del libro que ayudaron a explicar de una forma más ilustrada.

No encontré ninguna dificultad con el tema que se vio.

• Me sentí muy motivada al participar durante el juego de la papa caliente, fue muy interesante y divertido.

Aprendimos los modificadores, las preposiciones y a diferenciar que deporte va con play, go y do, también las expresiones de movimiento.

ANEXO 5



Universidad autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas
Maestría en Didáctica de las Lenguas



Instrumento de recolección de información: Hoja de observación.

Adaptado de: Somogyi-Tóth, K. (2012). Observation Tasks: A workbook for student teachers.

Docente observado: _____

Fecha y hora: _____ Número de alumnos: _____

Nivel: _____ Tema de la clase: _____.

	Efecto positivo	Efecto negativo
Actitud del docente frente a grupo		
Seguridad		
Dinámica de clase		
Tono de voz		

Lenguaje corporal		
Capta el interés		
Promueve la participación		
Actividades		
Variedad de actividades		
Hace preguntas claves		

Materiales atractivos		
Actitud del alumno		
Responde a las actividades		
Muestra interés en participar		
Muestra disposición a moverse en el aula		

--	--	--

Observado por:

ANEXO 6

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FICHA DE IDENTIFICACIÓN DE ALUMNOS

Nombre(s): _____ Apellidos: _____

Lugar de Nacimiento: Villa Flores, Chiapas Fecha de Nacimiento: 19/07/99

Nacionalidad: Mexicana Estado Civil: Soltero Nivel de escolaridad: 6º Semestre de Preparatoria

¿Durante cuántos años has tomado clases de inglés?

Durante un año

¿Cuál es tu experiencia de cursos pasados?

El primer curso fue mi favorito porque era más fácil, el pasado no fue tan agradable el maestro un poco desagradable

¿Por qué tomas clases de inglés?

Porque quiero ahorrar tiempo en la universidad, sinceramente no me gusta el inglés.