

«Loro viejo *sí* aprende a hablar»: efectos de la implementación de un microcurrículo de inglés de supervivencia en un adulto

José Manuel Cocuyame Vásquez

**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés y Francés
Santiago de Cali
2025**

«Loro viejo sí aprende a hablar»: efectos de la implementación de un microcurrículo de inglés de supervivencia en un adulto

José Manuel Cocuyame Vásquez

**Trabajo de grado presentado para obtener el título de
Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés y Francés**

Directora

Marcela del Pilar Castellanos

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés y Francés

Santiago de Cali

2025

*A Dios, quien, en su infinita misericordia,
me ha guiado
en cada paso de mi vida.*

RESUMEN

La popularidad de libros de aprendizaje como «Inglés Básico» de Ghio Dell'Oro publicado en la década de los años noventa, es una expresión más de la búsqueda inextinguible de los migrantes, especialmente hispanohablantes, por adquirir algún grado de competencia lingüística en el inglés norteamericano (NAmE). En el contexto de esta movilidad social a países anglófonos, impulsada por la necesidad de supervivencia, se elabora este estudio con enfoque de investigación-acción y estudio de casos que buscó desarrollar la competencia comunicativa intercultural a través de la implementación de un curso de inglés de supervivencia con un aprendiz adulto intermedio en un entorno educativo no formal. A causa de la naturaleza cualitativa de los estudios en enseñanza de lenguas extranjeras, los datos se recogieron de cuestionarios de necesidades y experiencias, un diario de observación y cuatro registros de audio. El período de instrucción tuvo una duración de dieciséis semanas de lecciones presenciales. La información se analizó considerando un análisis temático con sus fases de codificación, categorización y triangulación. Los resultados validan la relevancia así como la fiabilidad del diseño de un microcurrículo con un enfoque y metodología acorde con los intereses y motivaciones de los alumnos. La articulación del enfoque ecléctico, de la mano de una instrucción basada en estrategias, impulsó significativamente el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del participante siempre con el propósito de que pudiera ser capaz de enfrentarse a situaciones comunicativas de emergencia en el extranjero.

Palabras clave: aprendizaje de adultos, competencia comunicativa intercultural, inglés con fines específicos, inglés de supervivencia, investigación-acción, microcurrículo.

ABSTRACT

The popularity of learning books such as Ghio Dell'Oro's "*Inglés Básico*" published in the 1990s is another expression of the inextinguishable search of migrants, especially Spanish speakers, to achieve a degree of linguistic competence in North American English (NAme). In the context of this social mobility to English-speaking countries, driven by the need for survival, this study was developed with an action-research and case study approach that sought to develop intercultural communicative competence through the implementation of a survival English program with an *intermediate* adult learner in a non-formal educational environment. Due to the qualitative nature of foreign language teaching studies, data were collected from an observation diary, needs and experiences questionnaires, and audio recordings. The instruction period lasted sixteen weeks of face-to-face lessons. The information was analyzed through the lenses of thematic analysis with its coding, categorization, and triangulation phases. The results account for the applicability and relevance of such syllabus with an approach and methodology in line with the students' interests and motivations. The articulation of the eclectic approach, along with strategy-based instruction, encouraged the development of the participant's intercultural communicative competence, always with the aim of being able to face emergency communicative situations abroad.

Keywords: adult learning, intercultural communicative competence, action research, English for Specific Purposes, syllabus, survival English.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	5
1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. OBJETIVOS.....	11
2.1. OBJETIVO GENERAL.....	11
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	11
3. ESTADO DEL ARTE.....	12
3.1. ESTUDIOS INTERNACIONALES.....	12
3.2. ESTUDIOS NACIONALES.....	15
3.3. ESTUDIOS LOCALES.....	18
4. MARCO TEÓRICO.....	22
4.1. COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI).....	22
4.2. APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS (TBLT).....	24
4.3. ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	26
4.4. INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS (ESP).....	27
4.5. ENFOQUE ECLÉCTICO.....	29
4.6. CONSTRUCTO MOTIVACIONAL.....	29
4.7. CURRÍCULO INTEGRADO.....	32
4.8. INSTRUCCIÓN BASADA EN ESTRATEGIAS (SBI).....	33
5. METODOLOGÍA.....	36
5.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	36
5.1.1. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	37
5.1.2. ESTUDIO DE CASOS.....	38
5.2. ETAPAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	38
5.3. ENTORNO Y PARTICIPANTE.....	40
5.4. DISEÑO DEL PROGRAMA DE CURSO.....	41
5.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	48
5.6. PROCESO DE ANÁLISIS.....	51
5.7. VALIDEZ Y FIABILIDAD.....	54

5.8. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	54
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	56
6.1. ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	56
6.2. ANÁLISIS DE CATEGORÍAS.....	61
6.2.1. INTERVENCIÓN.....	62
6.2.2. COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL.....	64
6.2.3. MOTIVACIÓN.....	66
6.2.4. METODOLOGÍA.....	68
6.2.5. MANEJO DEL AULA.....	71
6.3. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS.....	75
6.3.1. CUESTIONARIO DE EXPERIENCIAS.....	75
6.3.2. REGISTROS DE AUDIO.....	83
7. CONCLUSIONES.....	86
8. CONSIDERACIONES.....	91
9. REFERENCIAS.....	93
10. APÉNDICES.....	102
10.1. CUESTIONARIO ANÁLISIS DE NECESIDADES - PRELIMINAR.....	102
10.2. CUESTIONARIO ANÁLISIS DE NECESIDADES - INTERMEDIO.....	109
10.3. MICROCURRÍCULO (INGLÉS DE SUPERVIVENCIA).....	116
10.4. DIARIO DE OBSERVACIÓN.....	116
10.5. TRANSCRIPCIONES DE LOS REGISTROS DE AUDIO.....	116

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Errores globales, errores locales y aspectos gramaticales (Corder, 1967).....	19
Tabla 2. Taxonomía de tipos de tareas en Doing Task-Based Teaching (Willis, 1996).....	25
Tabla 3. Taxonomía de las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990).....	34
Tabla 4. Criterios para el diseño de material didáctico (Sans, 2000).....	43
Tabla 5. Tipología de las estrategias de lectura basada en Nunan (1990).....	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Marco de referencia para la CCI (Álvarez & Bonilla, 2009).....	15
Figura 2. Muestra de codificación del diario de observación.....	52
Figura 3. Sistema de categorías.....	62
Figura 4. Componentes de la CCI (Byram & Zarate, 1997).....	65

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el inglés se ha convertido en una lengua universal. Es el idioma que se utiliza en la mayoría de los intercambios comerciales y académicos a nivel mundial (Paricio, 2014). Por lo tanto, el aprendizaje de esta lengua se ha convertido en una necesidad para muchas personas, especialmente para aquellas que desean viajar al extranjero en busca de mejores oportunidades laborales. A pesar de ello, para los hispanohablantes que no cuentan con una buena competencia en inglés, puede resultar difícil comunicarse en situaciones cotidianas, o incluso en emergencias. Es por esa razón que la instrucción en inglés de supervivencia puede llegar a ser de gran valor en la formación profesional y humana de aquellas personas.

Un programa de curso de inglés de supervivencia es un microcurrículo particularmente diseñado para enseñar las habilidades necesarias para comunicarse en inglés en situaciones como llegar al aeropuerto, pedir comida en un restaurante, pero también en situaciones de emergencia como una actuar en una alerta meteorológica, pedir auxilio, entre otras. Este tipo de cursos están planteados para ser rápidos, prácticos y eficaces en razón de su enfoque en las competencias comunicativas, su metodología particular, objetivos claros y una duración reducida. Asimismo, los estudiantes adquieren de manera rápida las herramientas y estrategias necesarias para comunicarse en varias situaciones y alcanzar un nivel básico de la lengua extranjera.

Existe un sorprendente vacío de investigaciones y propuestas pedagógicas en el área de «inglés de supervivencia» (Lekatompey, 2019). Mientras que los cursos de *inglés con fines generales* (EGP) para el nivel básico han sido ampliamente diseñados e implementados, los currículos para preparar a los hispanohablantes para situaciones cotidianas y de emergencia en un país anglófono siguen siendo limitados. La instrucción en este tipo de programas de curso es beneficioso porque, en primer lugar, aumenta la confianza y la seguridad en situaciones comunicativas cotidianas en las que se requiere del uso del idioma extranjero. En segundo lugar, brinda nuevas oportunidades laborales para aquellos que desean trabajar en un entorno en el que se requiere el uso del inglés. En tercer lugar, hace que el alumno se adentre en comunidades extranjeras de una forma más agradable y sin complicaciones.

En conclusión, los cursos de inglés de supervivencia son una óptima opción para los estudiantes hispanohablantes que necesitan aprender a comunicarse en inglés en situaciones cotidianas. Estos cursos pueden ser eficaces y rentables, lo que los convierte en alternativas ideales para aquellos que no cuentan con el tiempo o los recursos para completar un programa de inglés más completo. Es así como la metodología que se expone en este estudio tiene el potencial de ser extrapolable a otros contextos educativos locales, nacionales e internacionales con el propósito de beneficiar a los profesores en su reflexión pedagógica que da sustento al diseño de microcurrículos en inglés. Por lo anterior, este estudio busca responder a la pregunta: ¿Cuál es el efecto de una instrucción en inglés de supervivencia para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de un participante adulto dentro de un entorno educativo no formal?

La presente investigación tiene una relevancia y contribución significativas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este tipo de cursos favorecen la confianza y la *autogestión* de los alumnos (Dörnyei, 2001), además amplían las oportunidades laborales y facilitan la integración con comunidades extranjeras anglófonas como consecuencia del pleno desarrollo de un *hablante intercultural*, quien es capaz de introducirse en un marco complejo y un contexto de identidades múltiples (Paricio, 2014). Asimismo, al centrarse en la competencia comunicativa intercultural, estos cursos no solo mejoran las habilidades lingüísticas, sino que fomentan una comprensión profunda de las diferencias culturales. Así, la investigación resalta la importancia de los cursos de inglés con fines específicos y su función en preparar a los futuros migrantes para un mundo interconectado.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Investigar el efecto de una intervención educativa en inglés de supervivencia sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en un participante adulto en un entorno educativo no formal.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Implementar un microcurrículo integrado que desarrolle de manera equilibrada todas las habilidades comunicativas en el participante.
- Enseñar estrategias cognitivas que le permitan al participante sobreponerse a situaciones comunicativas de emergencia en la vida real.
- Reforzar la conciencia crítica intercultural desde una perspectiva dialógica, especialmente entre la cultura estadounidense y la colombiana.

3. ESTADO DEL ARTE

La revisión de la literatura permite identificar las teorías e investigaciones precedentes que han influenciado en la selección del objeto de estudio y en la metodología que se adoptará (Vargas, 2018). El autor puede usar la revisión de la literatura para otorgarle respaldo a la identificación y elección de un problema de investigación y para ilustrar que hay un vacío que es necesario llenar (Ridley, 2012) o la necesidad de extender el conocimiento previo. En este apartado se presentan los estudios cuyos objetivos son afines a los propósitos de la presente investigación, es decir que tienen relación con la competencia comunicativa intercultural, el aprendizaje de EFL en adultos, la instrucción basada en estrategias y la enseñanza de inglés con propósitos específicos (ESP). Para lograr este objetivo es necesario explorar algunos estudios previos relevantes realizados en este campo a nivel internacional, nacional y local.

3.1. ESTUDIOS INTERNACIONALES

El estudio de Shufflebarger (2022) examinó la implementación de dos medidas pedagógicas para avanzar hacia la *alfabetización en equidad* en el aula de inglés como segunda lengua (ESL) con estudiantes adultos con antecedentes de inmigrantes y refugiados en los EE. UU., la mayoría de ellos de origen hispano.

La primera de estas medidas implicó problematizar los materiales y las *pedagogías opresivas*. La segunda medida propuesta consistió en hacer visible las *voces auténticas e ininterrumpidas* del alumnado en el currículo. La investigadora promueve criticar la idea de un «nosotros» unificado y nacional-cultural presente en los libros de texto de inglés, puesto que puede llevar a perpetuar estereotipos por apoyar la *otredad discursiva* de los inmigrantes.

La alfabetización en equidad que detalla la autora se refiere a la capacidad de los educadores para reconocer y tratar las inequidades en el aula. A través del uso de libros de texto que ilustran de manera auténtica la diversidad y las experiencias de comunidades marginadas, se demuestra cómo los profesores pueden llegar a crear entornos de enseñanza y aprendizaje más equitativos y fomentar la conciencia crítica y el apoyo a problemáticas de justicia social en los estudiantes.

Es importante señalar que esta investigación se basa en la experiencia de un grupo particular de estudiantes de ESL y puede no ser extrapolable a todos los contextos educativos formales. No obstante, se sugiere la aplicación de este tipo de enfoque para los programas de curso en inglés con contextos afines, ya que permite examinar, reflexionar y abordar las inequidades a través de la escritura creativa.

Por otra parte, la investigación de Nyoman *et al.* (2022) llevada a cabo en el Politécnico Estatal de Bali se orientó en el diseño e implementación de materiales didácticos relacionados con los programas académicos de los alumnos de un curso de Inglés con Fines Ocupacionales (EOP). El objetivo de esta exploración fue modificar el plan de estudios existente, acoplando los materiales de aprendizaje que integran las habilidades lingüísticas en EFL con las áreas relacionadas con la ingeniería eléctrica. La investigación se destaca por seguir diferentes etapas en su metodología, que incluyeron la identificación de las necesidades del grupo de participantes, la revisión de los recursos y materiales, así como la validación de los materiales diseñados.

El resultado más relevante es la estructuración de los materiales de aprendizaje basados en los elementos del circuito eléctrico. Dieciséis documentos fueron seleccionados y analizados según los géneros textuales, funciones sociales, elementos léxicos, glosario de significados de palabras u oraciones, estructura de texto y gramática. Después, estos archivos fueron integrados en cursos de EOP afines a ingeniería eléctrica en conjunto con técnicas pedagógicas que propiciaron las habilidades de lectura, escritura y expresión oral.

Si bien no se mencionan limitaciones de forma explícita en el estudio, se presume que algunas necesidades o habilidades de aprendizaje del alumnado no se hayan considerado en el análisis. Sin embargo, en el proceso de diseño del material didáctico se destaca el análisis de necesidades y la colaboración entre instructores y estudiantes. La implementación de este tipo de materiales mejoró la comprensión, motivación y transferencia de habilidades y conocimientos, brindando a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más significativa y auténtica.

Paralelamente a la investigación anterior, el estudio de Urunova (2022) en Alemania afirma que la enseñanza del inglés con propósitos específicos (ESP) se ha vuelto cada vez más a un requisito de la sociedad actual y que el enfoque ocupacional en la enseñanza de idiomas es crucial para desarrollar las competencias laborales. En este sentido la investigadora empleó una metodología basada en una revisión de la literatura existente sobre la enseñanza del EOP, especialmente en el campo de la robótica, y en la identificación de las estrategias de enseñanza recomendadas para los profesores de idiomas que trabajan en este ámbito. Esta investigación destaca la importancia de trabajar con textos personalizados que reflejen situaciones reales, desarrollar la competencia comunicativa, enseñar términos técnicos relacionados con la profesión y utilizar cualquier tipo de materiales educativos que potencien tanto la gramática como el léxico de los participantes.

La revisión literaria concluye que la demanda por enseñar EOP en instituciones no filológicas está en aumento debido a que se reconoce la necesidad de desarrollar la competencia profesional a través del aprendizaje de la lengua extranjera. Asimismo, la autora resalta el papel del ESP en el desarrollo de competencias comunicativas para entornos profesionales específicos, además de la adquisición de vocabulario y géneros discursivos ligados con la disciplina de los alumnos.

La investigación no menciona que ninguno de los estudios citados en la revisión literaria tenga algún tipo de limitación. Sin embargo, las estrategias utilizadas para los cursos de EOP deben ser reconsideradas si se diseña material didáctico para programas más específicos como inglés para ciencia y tecnología (EST). En términos de recomendaciones, se sugiere que los educadores de inglés en instituciones educativas se enfoquen en enseñar a los estudiantes a trabajar de la mano con literatura científica en inglés en su especialidad y a comunicarse en inglés al interior de su *comunidad de práctica*. La autora también destaca la importancia de las clases centradas en el desarrollo de habilidades de comunicación profesional, el uso de tecnologías innovadoras en el proceso educativo y el fomento del trabajo independiente de los estudiantes. Cada una de estas acciones contribuirán al desarrollo de habilidades lingüísticas y laborales de los estudiantes, de esta forma condicionándolos para su futura profesión en el campo de la robótica.

3.2. ESTUDIOS NACIONALES

El artículo de los profesores Álvarez y Bonilla (2009) intenta describir y reflexionar alrededor de una experiencia colaborativa y dialógica entre ambos docentes en el Programa de Lenguas de la Universidad de La Salle. La retroalimentación mutua derivada de esta experiencia pedagógica no sólo facilitó la mejora de los entornos de enseñanza, sino que contribuyó a la elaboración de una propuesta teórica encaminada al desarrollo de la *competencia crítica intercultural* en el marco de un programa académico de inglés como lengua extranjera.

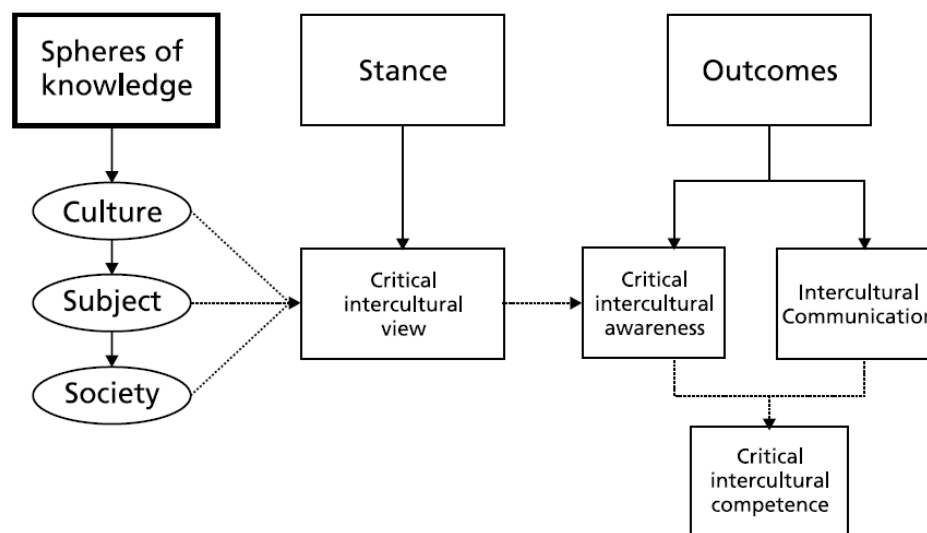


Figura 1. Marco de referencia para la CCI (Álvarez & Bonilla, 2009)

El proceso que los profesores realizaron a lo largo del semestre es nombrado por Edge (1992) como *desarrollo cooperativo*. Además, a través de diversos diálogos críticos entre profesores y estudiantes, llegaron a la conclusión de que los seres humanos se mueven entre las esferas del conocimiento cultural, la sociedad y las interacciones con otros sujetos. Los alumnos, con motivo de la reflexión y desarrollo de la conciencia intercultural, declaran que los sujetos son tanto el producto como los productores de la cultura y la sociedad.

Los resultados demuestran que los participantes construyeron una conciencia intercultural para aproximarse no solamente a la cultura extranjera sino también a la nativa. Algunas potenciales limitaciones de este estudio podrían incluir sesgo de selección debido a la muestra específica de

alumnos y la correlación entre las experiencias de ambos cursos, puesto que no se evidencia en profundidad cómo el curso *Mastering English Language Skills* sustenta las propuestas didácticas del curso *Cultural Awareness*. Pese a ello, es recomendable tener en cuenta la metodología del desarrollo cooperativo para futuros estudios como un proceso que permite la reflexión constante y respalda las propuestas pedagógicas.

A nivel nacional igualmente se referencia el estudio de Basallo (2016), que tuvo como objetivo fundamental explorar los efectos de la autoselección de textos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL) en adultos. En un primer apartado, el texto destaca la importancia de las habilidades de lectura para el éxito académico y social, y reconoce la ausencia de prácticas de alfabetización en América Latina y su profundo impacto en la comprensión y motivación de los estudiantes de idiomas.

El estudio tuvo como propósito contribuir a la educación de adultos mediante la promoción de prácticas de lectura, demostrando cómo la autoselección de textos puede hacer que la lectura sea más atractiva y accesible para todos los actores pedagógicos. Además, pretende ilustrar cómo la adopción de estos principios puede mejorar la comprensión, motivación y hábitos de lectura de los estudiantes, que en la actualidad son entorpecidos por la incomodidad al leer materiales no seleccionados por ellos en un contexto de EFL.

La investigación siguió el enfoque de investigación-acción y se llevó a cabo en una institución de idiomas en Bogotá, Colombia. Los datos se recopilaron a través de diarios, grabaciones de video y fotografías. El compilado de datos se analizó llegando a la conclusión de que la autoselección de lecturas y las estrategias de lectura influyen positivamente en el desarrollo de las habilidades de comprensión e interpretación de los estudiantes.

Este proyecto evidenció cómo por medio de las estrategias de lectura se pueden perfeccionar la motivación, el compromiso y los hábitos de lectura de los estudiantes, y presenta un modelo replicable que puede ser implementado en otros contextos educativos formales para mejorar la experiencia del aprendizaje de idiomas. Sin embargo, se deben considerar las limitaciones del estudio, como el tamaño de la muestra y la falta de un grupo de control. Por este motivo, sería

aconsejable realizar investigaciones adicionales para validar la efectividad de estos enfoques en diferentes contextos educativos.

En la misma línea del estudio de Basallo, en la Universidad de Antioquia, la pesquisa de Lopera (2012) analizó los efectos de una instrucción en estrategias de lectura en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL). La investigación siguió un tratamiento de caso exploratorio y se seleccionó un grupo de estudiantes de la Facultad de Enfermería. Se llevaron a cabo pruebas de comprensión lectora antes y después de la intervención pedagógica, con el objetivo de medir el impacto de la instrucción en estrategias de lectura en la muestra de alumnos. Además, se aplicó un cuestionario al final del curso para recopilar la percepción de los mismos sobre su experiencia de aprendizaje.

Los resultados del proyecto indican que las estrategias de lectura desempeñan un papel crucial en el aprendizaje de una lengua extranjera. Los alumnos con excelentes resultados hacen uso de una amplia variedad de estrategias, como *scanning*, previsualización, síntesis, predecir el significado de palabras, sacar inferencias e identificar los registros en enunciados. Aunque de los beneficios vinculados, la instrucción efectiva de estrategias implica describir estas estrategias cognitivas, entrenar a los participantes en su aplicación y promover factores metacognitivos, como lo son la planificación, supervisión y evaluación. Igualmente, los resultados del estudio destacan el papel de la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2. Los estudiantes motivados utilizan estrategias cognitivas e interactúan socialmente para aprender de los textos, lo que en definitiva facilita la comprensión lectora.

Los hallazgos de Lopera respaldan la eficacia de la instrucción en estrategias de lectura con el fin de potenciar las habilidades de comprensión lectora en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera. Las puntuaciones en las pruebas de comprensión lectora aumentaron de forma significativa según los resultados, adicionalmente hubo un cambio positivo en la confianza y la motivación de los estudiantes y una disminución en el uso del diccionario.

El estudio respalda la importancia de enseñar estrategias de lectura de manera explícita y brindar al alumnado las herramientas necesarias para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Sin embargo, cabe señalar que aprender a utilizar estrategias de lectura no garantiza la autonomía del aprendizaje, por lo que se sugiere realizar estudios adicionales en este campo.

3.3. ESTUDIOS LOCALES

Zamora y Ramos (2019) se enfocaron en analizar los errores que cometía un grupo de alumnos adultos con nivel A1 de inglés en su producción escrita, especialmente en la evaluación final. El objetivo principal fue comprender por qué ocurren estos errores y optimizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la competencia escrita de nivel básico. La investigación siguió un enfoque cualitativo donde se analizó una muestra de nueve alumnos con las calificaciones más bajas en producción escrita por medio de diversos instrumentos como pruebas de nivel inicial, rejillas de evaluación y entrevistas semiestructuradas.

Los investigadores utilizaron la distinción propuesta por Corder (1967) entre errores (*errors*) y equivocaciones (*mistakes*). Los errores son fallos en la competencia lingüística, mientras que las equivocaciones son usos incorrectos, no repetitivos causados por descuido o nerviosismo. Los errores se clasifican en globales y locales. Los *global errors* suscitan una interpretación errónea del enunciado por falta de coherencia y cohesión, mientras que los *local errors* no dificultan la comprensión del significado por corresponder a inexactitudes de capitalización, puntuación o elección de palabras.

GLOBAL ERRORS	LOCAL ERRORS	Grammatical aspects
Semantic	Substance	Nouns
Coherence and cohesion	Capitalization	Verbs
	punctuation	Prepositions
Syntactic	Spelling	adjectives
word order		Possessives
Omit a word	Lexical	
add a word	word choice	
	singular plural (S-V)	

Tabla 1. Errores globales, errores locales y aspectos gramaticales (Corder, 1967)

Al finalizar la intervención, los autores identificaron 254 errores en la producción escrita del grupo. Estos errores se clasificaron en las dos categorías mencionadas: errores globales y locales. Por otra parte, Zamora y Ramos destacan la función de la retroalimentación positiva y afirman que las dificultades vinculadas a las habilidades de escritura en los alumnos están relacionadas con deficiencias en la competencia lingüística, ansiedad al escribir, falta de ideas y dependencia del idioma nativo.

De manera general, los resultados de la pesquisa facilitan comprender mejor los desafíos en el aprendizaje de una lengua extranjera y proporcionan información relevante para desarrollar las estrategias de enseñanza. Aunque se requieren investigaciones futuras con muestras más grandes y diversidad de participantes para validar sólidamente los resultados.

Otro estudio con enfoque cualitativo fue el desarrollado por Guapacha y Benavidez (2017) en la Universidad del Valle. Los investigadores concretaron una intervención pedagógica que combinó el enfoque cognitivo académico para el aprendizaje de lenguas (CALLA) en combinación con el aprendizaje de idiomas basado en tareas (TBLT). Los profesores tuvieron como meta aumentar el rendimiento de un grupo de 33 alumnos de primer semestre del programa de lenguas extranjeras

utilizando recíprocamente los dos enfoques. Ambos enfoques son compatibles por su flexibilidad y ciclos secuenciales, además permiten que los estudiantes mejoren su competencia lingüística y su repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas a través de actividades contextualizadas.

Desde el punto de vista de los profesores, las estrategias de aprendizaje de lenguas son acciones y pensamientos específicos y sistemáticos que mejoran el rendimiento de los estudiantes y hacen que su aprendizaje sea más efectivo a través de diversas tareas de aprendizaje. Los resultados de la investigación demuestran que una instrucción en estrategias debe adaptarse a las necesidades y contextos individuales de los estudiantes para que sea efectiva.

De manera general, este estudio demostró que la instrucción explícita en estrategias mejoró tanto el repertorio de habilidades de aprendizaje de idiomas como el nivel de producción lingüística del alumnado. Estos hallazgos tienen implicaciones relevantes para la práctica docente y pueden guiar futuras pesquisas en el campo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas en la educación terciaria. Sin embargo, los investigadores recomiendan seleccionar un menor grupo de estrategias y trabajar con ellas durante un período más largo para corroborar su efectividad y la mejora del lenguaje de los estudiantes.

El último estudio referenciado en este apartado fue llevado a término por Usma y Moya (2017), quienes propusieron la inclusión de un componente intercultural a una unidad didáctica con el objetivo de compensar las necesidades comunicativas de un grupo de alumnos de español como lengua extranjera (ELE). El estudio subraya la importancia de una educación que promueva la comprensión intercultural y brinde a los aprendices las herramientas necesarias para enfrentar diferentes contextos comunicativos en ELE.

La metodología de esta investigación se destaca por seguir un *enfoque inductivo*, el cual se basa en el uso de ejemplos concretos para que los alumnos descubran las reglas gramaticales por sí mismos. Este enfoque recomienda crear contextos ricos en claves, hacer uso de situaciones reales y enfatizar el *input*, lo que permite que los alumnos construyan hipótesis y pongan a prueba su comprensión de la lengua por medio de intercambios comunicativos reales, en lugar de aplicar reglas gramaticales simplemente.

La investigación se llevó a término en diez meses con la participación de nueve estudiantes de intercambio y profesores voluntarios extranjeros. Los investigadores utilizaron el enfoque de investigación-acción y se recolectó la información por medio de un examen diagnóstico, unos diarios de campos y un cuestionario. Entre los resultados se resalta que la inclusión de aspectos culturales en el programa de curso permitió que los alumnos extranjeros aprendieran sobre la cultura colombiana.

De manera global, la investigación determinó que la inclusión de elementos culturales dentro de la enseñanza de ELE beneficia el proceso de aprendizaje y el desarrollo de la CCI. A pesar de las ventajas mencionadas, se reconocen limitaciones en la pesquisa, como la muestra limitada y el contexto específico, lo que sugiere la necesidad de proyectos de mayor escala.

Las investigaciones detalladas en el apartado de antecedentes resultan relevantes para la presente investigación, puesto que abordan temas destacables como las diferentes etapas en el proceso de investigación pedagógica, además de señalar los alcances teóricos y prácticos de cursos de inglés como lengua extranjera concebidos desde una mirada enteramente intercultural. Igualmente han sido notorias las contribuciones sobre la aplicación de la instrucción basada en estrategias dentro de la misma comunidad en la que se encapsula este estudio. Además de los antecedentes, que son los que cimientan las bases metodológicas de esta investigación, es fundamental revisar algunos conceptos teóricos que apoyan el análisis de la información recolectada, los cuales se presentan en la siguiente sección.

4. MARCO TEÓRICO

Eco (2006) menciona que en un estudio se deben definir todos los términos técnicos empleados como categorías claves de nuestro razonamiento. En este apartado se presentan con claridad y precisión los conceptos básicos de la investigación con el propósito de auxiliar al lector en la construcción de un *espacio conceptual* que le posibiliten establecer relaciones semánticas más profundas a medida que ahonda en la presentación de los resultados. Algunos de estos conceptos son la competencia comunicativa intercultural (CCI), el análisis de necesidades (NA), el enfoque ecléctico y la instrucción basada en estrategias (SBI). Los temas a abordar son esenciales debido a su relevancia en campos relacionados como la lingüística cognitiva, la didáctica y enseñanza de las lenguas extranjeras (SLT). En conjunto, estos temas proporcionan una base teórica sólida para las prácticas educativas y promover un aprendizaje efectivo y significativo.

4.1. COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI)

La *competencia comunicativa* se define como la capacidad de interpretar y representar diferentes comportamientos sociales de manera adecuada dentro de una determinada comunidad lingüística (Canale & Swain, 1980). Esta competencia incorpora en sí misma otras competencias como la *competencia lingüística* y la *competencia sociolingüística*. La competencia lingüística se refiere al dominio de los elementos léxicos, sintácticos y fonológicos del lenguaje. Con el fin de lograr la competencia sociolingüística, es necesario que el conocimiento de estos aspectos se adquiera y practique en distintos contextos sociales, puesto que dicha competencia implica comprender las condiciones culturales y sociales que están implícitas en el uso de la lengua.

Expertos como Canale y Swain (1980) consideran que la competencia estratégica es igualmente relevante para la competencia comunicativa. Esta competencia hace referencia a la capacidad de usar varios recursos para intentar comunicarse con éxito con la intención de superar las posibles limitaciones que se derivan del nivel de conocimiento de la lengua. Bachman (1990) la fija como la competencia que permite desempeñar funciones de evaluación, planificación y ejecución para determinar los métodos más eficaces para lograr el objetivo comunicativo.

La *competencia estratégica* mencionada se desarrolla en diferentes dimensiones: la cognitiva, que se refiere a la capacidad de integrar nuevos conocimientos sobre el tema y la metacognitiva, que se relaciona con la capacidad individual de monitorear y autodirigir el aprendizaje, además de la socioafectiva, que incluye las percepciones de los aprendices sobre su proceso, lenguaje y motivación, entre otros (Núñez-Pardo, 2021).

Por otra parte, en relación con la competencia comunicativa, la *competencia intercultural* figura como un complemento fundamental de la primera, lo que resulta en una competencia híbrida e integral que relaciona tanto los elementos lingüísticos como los culturales propios del concepto de interculturalidad. La competencia intercultural se fija como los conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes que debe tener un interlocutor o mediador intercultural, complementados con los valores que hacen parte de una determinada sociedad y de los grupos sociales a los que pertenecemos (Malik, 2003). El desarrollo de esta competencia no se aborda desde la perspectiva donde se considera una cultura foránea como superior o mejor, sino que se debe fortalecer a partir de una visión de *familiaridad* con la nueva cultura, y acercamiento a la misma con el fin de fomentar procesos de respeto, además de la valoración de la diversidad, en los que se reconozcan las similitudes y diferencias con la propia cultura.

Uno de los propósitos fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras es fomentar en los estudiantes el desarrollo de competencias comunicativas que les permitan interactuar de manera eficaz en el idioma y comprender a los hablantes nativos, ya que el conocimiento de una lengua implica, inevitablemente, el acercamiento a su cultura. En este sentido, es necesario reconocer que, mediante el desarrollo de la competencia crítica intercultural, los estudiantes adquieren una *conciencia crítica cultural*, al explorar tanto su propia cultura como las diferencias y similitudes con la cultura de la lengua que están aprendiendo, a la par con las costumbres de sus compañeros en el aula de clase. Esta conciencia cultural les brinda la oportunidad de reflexionar sobre su identidad cultural y entender cómo es percibida por personas de otros contextos. A través de un conocimiento más cercano acerca de la cultura individual y la de otros, Byram y Risager (1999) hablan de la importancia que tiene la conciencia crítica intercultural para de esta manera permitir al estudiante convertirse en un «hablante intercultural» que tiene la habilidad de ver, comprender

otros tipos de vista y estilos de vida más que producir y entender una serie de palabras alejadas del contexto.

4.2. APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS (TBLT)

Ellis (2015) pone de manifiesto la importancia de la metodología de la enseñanza por tareas, ya que la metodología y la enseñanza suelen estar divididas. Asimismo, Nunan (1990) sostiene que este tipo de enseñanza modifica los conocimientos o habilidades lingüísticas que deben dominar los alumnos. Postura que complementa Kumaravadivelu (1993), afirmando que la metodología se convierte en el principio central de la pedagogía basada en tareas, lo que hace que los alumnos sean más autónomos en el aprendizaje.

Este método de enseñanza profundiza en el diseño de las lecciones, de forma especial en relación con las fases que componen cada lección. Estas fases comunes en el diseño de un plan de clase son:

- A. La primera fase denominada «pre-tarea» se refiere a las diversas actividades que los profesores y alumnos pueden realizar antes de comenzar la tarea. El autor cita a Dörnyei (2001) quien sugiere que la preparación de la tarea debe incluir estrategias para abrir el apetito de los estudiantes por la misma.
- B. La segunda fase, denominada «la tarea», se centra en la tarea en sí misma y ofrece varias opciones de instrucción, incluyendo si se requiere que los estudiantes operen bajo presión de tiempo. Es importante señalar que es la única que es obligatoria en la enseñanza de la lección.
- C. La tercera fase se denomina «post-tarea» y consiste en los procedimientos de control de la realización de la tarea. En este estadio se podría profundizar en el proceso de toma de conciencia (*consciousness-raising*, en inglés) que permite al alumno adquirir las formas lingüísticas que se pretenden enseñar.

Ellis (2015) igualmente menciona las técnicas implícitas y explícitas para centrarse en el estudio de la forma (*focus-on-form*, en inglés) durante una tarea, así como el uso de las «conversaciones instructivas» que los profesores pueden enseñar con el objeto de ayudar a los alumnos a construir *zonas de proximidad*, permitiendo que desarrollen las competencias lingüísticas.

Tipo de tarea	Tarea específica
Listing	Brainstorming Fact-finding Games based on listing: quizzes, memory, and guessing
Ordering and sorting	Sequencing, ranking ordering, classifying
Comparing and contrasting	Games finding similarities and differences Graphics organizers
Problem solving-task	Logic problem prediction Analysing real situations Analysing hypothetical situation Reasoning Decisions making
Projects and creative task	Newspaper, posters, survey fantasy
Sharing personal experiences	Storytelling Anecdotes Reminiscences Narrating, describing, exploring, and explaining
Matching	Words and phrases to pictures

Tabla 2. Taxonomía de tipos de tareas en *Doing Task-Based Teaching* (Willis, 1996)

En la enseñanza de las lenguas extranjeras actuales, el aprendizaje basado en tareas se considera como uno de los más versátiles y beneficiosos siguiendo el enfoque comunicativo, debido a que permite crear oportunidades para el aprendizaje de la lengua meta y el desarrollo de habilidades por medio de la construcción colaborativa del conocimiento. También se destaca la importancia de llevar a cabo tareas acordes al modelo de este apartado para que los alumnos puedan despertar su motivación.

4.3. ANÁLISIS DE NECESIDADES

Hutchinson y Waters (1987) proponen un enfoque centrado en el aprendizaje del inglés con fines específicos (ESP, por sus siglas en inglés) que prioriza la forma en que aprenden los estudiantes en lugar de sus necesidades lingüísticas. Este enfoque aborda las necesidades de los estudiantes desde dos direcciones: las necesidades objetivo (*target needs*) y las necesidades de aprendizaje (*learning needs*). Las necesidades objetivo implican lo que los estudiantes necesitan hacer en la situación meta, y se dividen en necesidades, carencias y deseos. Las necesidades de aprendizaje abarcan varios factores, como el trasfondo sociocultural de los alumnos, el estilo de aprendizaje, el conocimiento de contenidos especializados y las actitudes hacia el inglés y las culturas de los países anglófonos. Los investigadores señalan el valor del análisis constante de las necesidades y el uso de múltiples métodos de recopilación de información para responder a la complejidad de las necesidades objetivo.

Para que se realice un análisis completo de las necesidades, los métodos de recolección de datos recomendados son las entrevistas individuales, observación de clases, recolección de muestras de trabajo de los estudiantes, entrevistas de grupos focales y evaluación de los materiales didácticos. Estos métodos permiten la determinación directa de las opiniones de las partes interesadas sobre las necesidades de los estudiantes, observación de situaciones cotidianas, confirmación del éxito relativo del curso, debate sobre las necesidades específicas de los estudiantes y evaluación de los materiales didácticos para garantizar la correspondencia entre las necesidades de los estudiantes y el uso real del idioma.

El análisis de necesidades implica la recopilación y análisis sistemático de toda la información subjetiva y objetiva necesaria para definir y validar propuestas curriculares. Este tipo de análisis es crucial en los cursos de inglés con fines específicos (ESP). Brown (1995) menciona que para realizar un análisis de necesidades integral, éste se puede realizar antes, al principio, durante o al final de un curso y es un proceso cíclico que da forma a los cursos presentes y futuros, lo que aumenta su eficacia.

El tipo de información recopilada en el análisis de necesidades depende de las fuentes utilizadas, como las *evaluaciones* para las necesidades objetivas y las *entrevistas* para las subjetivas. Brown

(1995) sugiere diferentes estándares para evaluar la calidad de los dos tipos de datos recopilados: cuantitativos y cualitativos. El análisis de datos cualitativos es más apropiado para el análisis de necesidades, y la triangulación. Además, el uso de múltiples procedimientos para la recopilación de datos, es una estrategia eficaz para aumentar la credibilidad. En la etapa de interpretación del análisis de necesidades, el analista debe tomar medidas para evitar malinterpretar los resultados. Puede ser útil pedir ayuda de expertos en los campos pertinentes, pero el investigador debe ser consciente de la posibilidad de sesgos en la interpretación.

Un análisis de necesidades práctico debe ser realizable, no costoso, no cronofágico, ofrecer unos resultados claros y fáciles de entender que puedan ser fácilmente incorporados a programas de enseñanza de idiomas. La eficiencia de cualquier curso de inglés con fines específicos depende en gran medida de la calidad del análisis de necesidades, pues es la base de infraestructura sobre la que se fundamenta todo el curso. No obstante, existen varias dificultades que deben abordarse, como proyectar las prioridades institucionales en los resultados del análisis de necesidades, la discrepancia entre las necesidades objetivas y subjetivas, la desmotivación de los estudiantes y el riesgo de contaminación de los datos (Mohammadi & Mousavi, 2013).

4.4. INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS (ESP)

En el ámbito de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, han surgido a lo largo de los años varias ramas de estudio, de las cuales las más conocidas y más frecuentemente investigadas son el inglés con fines académicos (EAP), el inglés para la ciencia y la tecnología (EST) y, en menor medida, el inglés con fines ocupacionales (EOP). Si bien se ha dicho mucho sobre el EAP y el EST en la literatura, el enfoque a menudo se limita sólo al inglés, y se presta muy poca atención a otros idiomas en el ámbito académico, científico-tecnológico. Esta situación no es sorprendente debido a que el inglés es la lengua *de facto* de la academia y la ciencia (Trace, Hudson & Brown, 2015).

Los cursos de idiomas con propósitos específicos (LSP, por sus siglas en inglés) son aquellos en los que la metodología, el contenido, los objetivos, los materiales, la enseñanza y las prácticas de evaluación se derivan de usos específicos de la lengua meta basados en un conjunto identificado

de necesidades especializadas. Ejemplos de LSP incluyen cursos como Japonés para Negocios, Español para Médicos, Mandarín para Turismo o Inglés para Controladores de Tráfico Aéreo. En cada uno de estos casos, el contenido y el enfoque de la instrucción se limitan a un contexto específico o incluso a un subconjunto particular de tareas y habilidades. Es importante destacar que el contexto y las personas involucradas (por ejemplo, estudiantes, profesionales en el campo) impulsan el currículo de LSP, a diferencia de la enseñanza de idiomas con propósitos generales (EGP), que a menudo se basa únicamente en la teoría profesional (Widdowson, 1993).

Según Strevens (1988), las características de la ESP son que: «consiste en [enseñanza] que está: diseñada para satisfacer necesidades específicas del alumno; relacionada en contenido (es decir, en sus temas y tópicos) con disciplinas, ocupaciones y actividades particulares; centrada en el lenguaje apropiado para esas actividades, en sintaxis, léxico, discurso, semántica, etc.». En este sentido, el ESP es un hipónimo que hace referencia a la enseñanza del inglés a estudiantes que están aprendiendo el idioma por un motivo específico relacionado con el trabajo o los estudios. De hecho, la línea divisoria entre ESP y EGP no siempre es clara: ¿dónde se sitúa, por ejemplo, un curso diseñado para un empresario coreano que va a asumir un puesto en el extranjero en un futuro próximo? Si el nivel de competencia del alumno es muy bajo, gran parte del contenido del curso probablemente será del tipo *inglés general*, con énfasis en *situaciones de supervivencia*. La mayoría estaría de acuerdo en que el curso debería clasificarse como ESP, simplemente porque los propósitos están claramente definidos y el análisis de las necesidades del estudiante juega un papel importante al momento de decidir qué incluir. Sin embargo, la situación referida demuestra que el ESP no debería considerarse una división discreta de la enseñanza del inglés, sino como un área (con límites difusos) cuyos cursos suelen estar más centrados en sus objetivos y se hace uso de una gama más limitada de temas (McDonough & Shaw, 1993).

Es un error pensar que el desarrollo de un curso de LSP es diferente del desarrollo de cualquier otro tipo de curso de lenguas. Ciertamente existen diferentes desafíos y áreas de enfoque, pero el desarrollo de un currículo de LSP, en gran medida, implica los mismos procesos que cualquier otro curso de idiomas, en el sentido de que debe ser sistemático, justificable y comenzar con una comprensión de las necesidades de los estudiantes. Asimismo, los alumnos de LSP normalmente no son expertos en la lengua meta y, debido a esto, se deben considerar diferentes enfoques en el

proceso del diseño del programa de curso, especialmente en términos de equilibrar la instrucción lingüística, (socio)cultural y de contenido especializado. En definitiva, se puede argumentar que todo curso de idiomas tiene un propósito (Widdowson, 1993), sin embargo, estos pueden variar y diferir en gran medida según las necesidades locales del programa.

4.5. ENFOQUE ECLÉCTICO

Una estrategia para impulsar los procesos de aprendizaje en una lengua extranjera es tomar como base el conocimiento previo del idioma, dificultades en las diferentes sub-habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias metodológicas a la hora de aprender. Como resultado se ha creado una propuesta denominada enfoque ecléctico, que integra diferentes elementos de otros enfoques de enseñanza para favorecer el aprendizaje (Salazar & Batista, 2005) con el fin de que el estudiante tenga un rol protagónico, las estrategias se ajusten a las metas educativas y se puedan mejorar las competencias comunicativas. Este enfoque permite al instructor seleccionar y combinar lo mejor de diversos métodos de enseñanza con el fin de crear un programa personalizado que responda a los intereses, objetivos y contextos profesionales o académicos de los estudiantes.

Muñoz (2009) señala que el enfoque ecléctico en la enseñanza de lenguas extranjeras combina elementos de diferentes métodos para adaptarse a los saberes previos, dificultades y preferencias metodológicas de los estudiantes. Este enfoque busca que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje, fortaleciendo sus habilidades comunicativas y lingüísticas mientras se ajustan a los objetivos de aprendizaje. El enfoque responde a la necesidad de integrar diversos modelos y estrategias para el aprendizaje de idiomas, considerando las características específicas de los alumnos. Además, gracias a que es adaptable, el enfoque ecléctico puede evolucionar con las necesidades cambiantes de los aprendices, asegurando que el curso continúe siendo pertinente y beneficioso.

4.6. CONSTRUCTO MOTIVACIONAL

Ellis (2015) analiza los factores psicológicos que intervienen en la adquisición de una segunda lengua, siendo la motivación un factor clave en este proceso. Establece una distinción entre

factores cognitivos, conativos, afectivos y mixtos que intervienen en el aprendizaje de cualquier lengua. Los factores cognitivos influyen en el procesamiento, almacenamiento y recuperación de la información; están particularmente relacionados con las habilidades de aprendizaje de la lengua de los aprendices. Estos factores incluyen la inteligencia, aptitud lingüística y creencias del aprendiz. Por otro lado, los factores conativos, entre los que se encuentran la motivación y la disposición para comunicarse, inciden en la capacidad del aprendiz de la lengua para establecer una meta y mantener el esfuerzo para alcanzarla. Los procesos de aprendizaje también se ven influidos por factores afectivos que afectan a los aprendices, en este caso la *ansiedad lingüística*; también determinan la respuesta temperamental del aprendiz de cara a las diferentes situaciones de aprendizaje que se le puedan presentar. Por último, en el aprendizaje de un idioma intervienen los factores mixtos como la personalidad y el estilo de aprendizaje.

Dörnyei (2001) analiza los elementos que construyen, promueven y mantienen la motivación en el aula de lenguas. En esencia, la motivación se define como la unión de la decisión de hacer algo y el esfuerzo invertido en dicha actividad. En otras palabras, la motivación es el impulso por el que alguien decide hacer algo y el tiempo que le toma hacerlo. Maslow (1970) explica que la motivación es impulsada por el deseo de satisfacer una necesidad de autorrealización, es decir, que la motivación está relacionada con la aspiración humana de ser mejor de tal manera que le permita incrementar sus competencias, estatus social y condiciones de vida. Otro enfoque de la motivación es el punto de vista cognitivo, que afirma que la motivación está impulsada por metas racionales que se establecen gracias a la comprensión del individuo de sus propias habilidades y capacidades como persona.

La aptitud lingüística, la motivación y la ansiedad lingüística juegan un papel determinante en el aprendizaje de lenguas. La *aptitud lingüística* no se refiere exclusivamente a la inteligencia, sino que corresponde al complejo constructo de habilidades, acompañadas de la motivación y la situación de aprendizaje necesarias, que posee el aprendiz y que le permite llevar a cabo su proceso de aprendizaje. La *motivación*, por otro lado, debe considerarse como un factor complejo que afecta al aprendizaje de una lengua y que consta de tres elementos diferentes: la *orientación motivacional*, que se refiere a las razones por las que el aprendiz está dispuesto a aprender una nueva lengua; la *motivación conductual*, que relaciona el esfuerzo y la dedicación del aprendiz; y

la *motivación atribucional*, que se refiere a la incidencia de la autoevaluación sobre la conducta de aprendizaje posterior al proceso de enseñanza. La *ansiedad lingüística*, como factor incidente, se define como el resultado de las respuestas emocionales de los estudiantes a las condiciones de aprendizaje que experimentan en una situación específica. Al igual que ocurre con la motivación, la ansiedad puede ser tanto el resultado como la causa de un bajo rendimiento.

En cuanto al aspecto de la motivación, Dörnyei (2001) destaca la importancia de la cultura para el aprendizaje de una segunda lengua. Los estudiantes pueden desmotivarse si advierten que se les está imponiendo una cultura extranjera. Los alumnos necesitan una inspiración con el fin de desarrollar una identidad en la segunda lengua que les permita interactuar con otros y así cambiar su naturaleza social y autoimagen. Gardner (2010) comparten una visión que reconoce cómo las actitudes y opiniones sobre una cultura pueden ser un factor que reduce o aumenta la motivación. Por ende, dividen las metas de los estudiantes en orientaciones integradoras o instrumentales. La primera es una actitud dialógica positiva hacia la L2 y su cultura; mientras que la segunda es una percepción monológica de que la L2 es únicamente un medio para lograr una meta.

En el marco de referencia de Dörnyei para la motivación en L2, se consideran tres niveles que incluyen no sólo los aspectos sociales de la cuestión, sino también aspectos sobre el ambiente de la clase, los estudiantes y el profesor. En el primer nivel, el «nivel de la lengua», se ubican los *elementos tradicionales* de la motivación, siendo estos rasgos los relacionados con las actitudes hacia la cultura; en el segundo, el «nivel del alumno», se ubican los aspectos del individuo, como las preferencias y las actividades que disfruta el alumno; finalmente, en el «nivel del profesor», se ubican los elementos relacionados con el programa de curso, materiales de clase, el método y enfoque de enseñanza y las tareas de aprendizaje. Además, Dörnyei hace referencia al concepto de «motivador suficientemente bueno», una adaptación del concepto de «padre suficientemente bueno» propuesto por D. W. Winnicott (1965). Esta idea considera que las personas no necesitan ser seres perfectos que implementen todas las estrategias que existen para lograr algo, sino que plantea que existe un esfuerzo mínimo a ser efectuado para lograr una meta, que en este caso es motivar a los estudiantes.

4.7. CURRÍCULO INTEGRADO

El programa de curso, igualmente denominado microcurrículo, es la estructura planificada de una única asignatura, dentro de un plan de aula, que describe los objetivos específicos del curso, los requisitos, las lecturas, las evaluaciones y las tareas planificadas a lo largo de su implementación (Graves, 2014). Teniendo en cuenta esta definición, se cree que el diseño del programa de curso se basa esencialmente en una decisión sobre las «unidades pedagógicas» y la secuencia en la que se realizarán (Robinson, 1998). Los programas de curso se pueden dividir en dos tipos diferentes: programas de curso orientados al producto y programas de curso orientados al proceso. Los de primer lugar, se centran en lo que los alumnos aprenderán como resultado de la instrucción y, por lo general, se crea una lista de *indicadores de aprendizaje*. Por otro lado, los de segundo lugar se centran en los procesos pedagógicos a través de los cuales se pueden alcanzar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Brown (1995) especifica siete tipos básicos de programas de curso: estructural, situacional, temático, funcional, nocional, basado en habilidades y basado en tareas, y estos pueden vincularse a enfoques y métodos de enseñanza específicos.

El *currículo comunicativo* es un programa de curso orientado al proceso que especifica tanto las categorías semántico-gramaticales (e.g., frecuencia, movimiento, ubicación) como las categorías de las funciones comunicativas que los estudiantes necesitan expresar (Brown, 1995). El Consejo de Europa (2002) amplió y desarrolló este currículo hasta convertirlo en un programa que incluía descripciones de los objetivos de aprendizaje de los cursos de lenguas para adultos europeos, las situaciones en las que normalmente utilizarían una lengua extranjera (p. ej., viajes, negocios), los asuntos sobre los que precisarían hablar (p. ej., identificación personal, educación, compras), las funciones comunicativas (e.g., describir un objeto, solicitar información, expresar acuerdo), las nociones que necesitarían (p. ej., tiempo, frecuencia, duración), además del léxico y la gramática necesarios. En resumen, dicho programa se centra en la comunicación (significado, convención, adecuación, interacción y estructura).

Ningún programa de curso es mejor que otro si cumple con el propósito para el que fue diseñado. El *currículo integrado*, que es el uso de fragmentos de todos los tipos de currículos dentro de un programa de curso, ayuda a los alumnos a aprender mejor las estructuras, nociones y funciones de manera más comunicativa. En el diseño de un currículo integrado, se debe realizar un análisis

preliminar de las necesidades de los estudiantes. Sería fundamental que no se impusiera ningún programa de curso previamente diseñado a ningún profesor, pues el propio educador es capaz de elaborar e implementar su programa de curso en función de las necesidades de los estudiantes y los requisitos de la asignatura (Sabbah, 2018). Al permitir a los docentes la opción de adaptar su programa de curso por medio del diálogo, la crítica y la praxis, se puede crear una experiencia de aprendizaje más relevante y atractiva que aborde los objetivos de aprendizaje, las necesidades y preferencias de los estudiantes (Dueñas, 2014).

4.8. INSTRUCCIÓN BASADA EN ESTRATEGIAS (SBI)

Para que el estudiante se involucre de manera activa y autónoma en su proceso de aprendizaje se debe promover el uso de las estrategias de aprendizaje desde la enseñanza. El uso adecuado de las estrategias de aprendizaje le permite al alumno mejorar su nivel de suficiencia y su seguridad en el uso del idioma (Oxford, 1990). Actualmente, los docentes están añadiendo el entrenamiento en las estrategias de aprendizaje dentro de los programas de curso en lenguas extranjeras, ya que se ha demostrado su efectividad para con los estudiantes (Cohen, 1998). Oxford (1990) plantea que potenciar estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales contribuye a desarrollar habilidades comunicativas y estimula la participación activa en situaciones comunicativas dentro y fuera del aula. En su modelo, Oxford presenta dos categorías mayores de estrategias: directas e indirectas. En las directas sitúa las estrategias de memoria, las cognitivas y las de compensación, y en las indirectas ubica las metacognitivas, las afectivas y las sociales.

DIRECT STRATEGIES	Memory	• <i>Creating mental linkages</i> : Grouping, associating, placing new words.
		• <i>Applying new images and sounds</i> : Using memory, semantic mapping, using key words, representing sounds in memory.
		• <i>Reviewing well</i> : Structured reviewing.
		• <i>Employing action</i> : Using physical response, using mechanical techniques.
	Cognitive	• <i>Practicing</i> : Repeating, formally practicing, recognising and using formulas, recombining, practising naturalistically.
		• <i>Receiving and sending messages</i> : Getting the idea quickly, using resources for receiving and sending messages.
		• <i>Analysing and reasoning</i> : Reasoning deductively, analysing expressions, analysing contrastively, translating, and transferring.
INDIRECT STRATEGIES	Compensation	• <i>Creating structure for input and output</i> : Taking notes, summarising, highlighting.
		• <i>Guessing intelligently</i> : Using linguistic clues, using other clues.
	Metacognitive	• <i>Overcoming limitations in speaking and writing</i> : Switching to the mother tongue, getting help, using mime or gesture, avoiding communication partially or totally, selecting the topic, adjusting or approximating the message, coining words, using a circumlocution.
		• <i>Centring your learning</i> : Overviewing and linking with already known material, paying attention, delaying speech production to focus on listening.
		• <i>Arranging and planning your learning</i> : Finding out about language learning, organising, setting goals and objectives, identifying the purpose of a language task, planning for a language task, seeking practice opportunities.
		• <i>Evaluating your learning</i> : Self-monitoring, self-evaluating.
	Affective	• <i>Lowering your anxiety</i> : Using progressive relaxation, using music, using laughter.
		• <i>Encouraging yourself</i> : Making positive statements, taking risks wisely, rewarding yourself.
		• <i>Taking your emotional temperature</i> : Listening to your body, using a checklist, writing a language learning diary, discussing your feelings with someone else.
	Social	• <i>Asking questions</i> : Asking for clarification or verification, asking for correction.
		• <i>Cooperating with others</i> : Cooperating with peers, cooperating with proficient users.
		• <i>Empathising with others</i> : Developing cultural understanding, becoming aware of others' thoughts and feelings.

Tabla 3. Taxonomía de las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990)

A partir de la década de 1970, surge un auge en la aplicación del enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas, introduciendo nuevos conceptos y métodos en el aula. Simultáneamente, el concepto de estrategia comienza a relacionarse con la autonomía en el aprendizaje. Autores como Rubin (1987) destacan la importancia de integrar la instrucción en estrategias como un objetivo clave en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas. Este enfoque ha dado lugar a diversos movimientos que tienen diferentes perspectivas sobre su utilidad y aplicación. Algunos investigadores argumentan que enseñar estrategias de aprendizaje mejora la eficiencia y la independencia, preparando a los estudiantes para ser profesionales autónomos (Nunan, 1990). Sin embargo, autores como Benson, P., y Lor, W. (1999) ponen en duda el valor probado de estas

estrategias, sugiriendo que no se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje individuales y que las mismas se ven influenciadas por una perspectiva occidental.

Las teorías detalladas en este apartado resultan imprescindibles en la construcción de un *espacio conceptual* que le permita al lector establecer relaciones semánticas más profundas a lo largo de la presentación tanto de la metodología como del análisis de resultados, los cuales serán el contenido de las próximas secciones del presente informe de investigación. Conceptos clave, como las divisiones dentro de la enseñanza del inglés con propósitos específicos (ESP), currículo integrado y enfoque ecléctico, allanan el camino hacia un entendimiento más robusto alrededor de los argumentos sobre los cuales se sustenta la metodología, particularmente en relación con el diseño e implementación del microcurrículo.

5. METODOLOGÍA

El docente tiene la responsabilidad de reflexionar sobre su práctica para mejorarla. Actualmente, el modelo del profesor-investigador busca cerrar la brecha entre la teoría y la práctica educativa. En este contexto, el educador desempeña un papel crucial en la transformación del conocimiento de su disciplina en dos aspectos esenciales: (i) al implementar cambios y mejoras en su ejercicio profesional, dado su papel como formador de estudiantes y su cercanía al entorno educativo en el que enseña; y (ii) como promotor de procesos de cambio social. En este apartado se traza la ruta metodológica de esta investigación, la cual es compatible con las necesidades específicas de los participantes a los que se dirige el curso, las más recientes reflexiones didácticas y pedagógicas en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información en el diseño del material didáctico.

5.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

La investigación es un proceso sistemático de recopilación, análisis e interpretación de datos para potenciar la comprensión de un fenómeno que preocupa o llama la atención. Las personas hacen uso constante de un enfoque sistemático cuando recopilan e interpretan información con el fin de resolver los pequeños problemas de la vida diaria. En esta investigación, sin embargo, el enfoque se fundamenta en la *investigación formal*, un proceso estratificado en el que intencionalmente se propone mejorar la comprensión de un fenómeno con el objeto de comunicar lo que se descubre a una comunidad científica, en particular Leedy y Ormrod (2015). Además de vincularse con la investigación formal, este estudio sigue un enfoque de investigación cualitativo. En este tipo de estudios se puede estimar la intención de promover una discusión sobre un fenómeno, hacer un llamado de atención sobre alguna dificultad o sentar las bases para una reflexión más profunda. Adicionalmente, este enfoque se utiliza de forma frecuente para abordar situaciones en las que el ser humano se ve constreñido por su entorno (académico, laboral, familiar), o inclusive su propia psique (locus de control).

5.1.1. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción se formula como «un método de investigación usado por docentes para resolver un problema práctico mediante el uso del método científico». Este tipo de investigación implica el uso de múltiples métodos en sus diversas etapas, como la recolección de información, análisis, actuación y descripción de los resultados. Este *ciclo espiral* debe ir acompañado de un ejercicio crítico para que la labor del investigador no solo resuelva problemas específicos, sino que además sus resoluciones no reproduzcan o mantengan otras problemáticas Sampieri (2014). Por otro lado, en este enfoque se busca propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa), además de que las personas tomen conciencia de su papel en el proceso de transformación. Eventualmente, este método puede guiar la toma de decisiones en proyectos, procesos y reformas estructurales (Muñoz, *et al.*, 2001).

Burns (2009) plantea que es necesario seguir ciertos pasos al momento de utilizar este enfoque: explorar para reconocer el contexto; especular e identificar un problema a ser resuelto; intervenir el contexto diseñando y desarrollando una instrucción para resolver la problemática; observar y recolectar datos para hacer un seguimiento del proceso de intervención, analizar y reflexionar en relación con el análisis, y escribir y reportar los resultados de la investigación. Sobre la base de tales reportes se realizan los ajustes pertinentes al plan, se redefine la problemática y se generan nuevas hipótesis. Es decir, que, al final de la implantación, se vuelve a evaluar, lo que conduce al ciclo de «realimentación», que implica ajustar el plan y adecuarse a las contingencias que surjan. El ciclo se repite hasta que la problemática se resuelva o se logra el cambio (Stringer, 1999). Por esta razón se considera este método como un ciclo en espiral.

Elliot (1991) afirma que en el enfoque de investigación-acción, las teorías no se validan de forma independiente y luego se aplican a la práctica, sino que son validadas por la práctica misma, por esta razón se considera pertinente la aplicación de este enfoque al presente estudio. Implementar un enfoque de investigación-acción en una propuesta pedagógica para un programa de curso de inglés de supervivencia es fundamental porque se fomenta un ciclo continuo de reflexión, acción y evaluación, permitiendo a los educadores adaptar el contenido del curso según las necesidades, preferencias y motivaciones del estudiante. Al involucrar activamente a los *actores pedagógicos*

en el proceso de investigación se tiene por objetivo mejorar de forma constante las prácticas de enseñanza-aprendizaje, asegurando que el curso se mantenga relevante.

5.1.2. ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos es considerado como un método y un enfoque de investigación especial que puede utilizar datos cualitativos o cuantitativos, o incluso una combinación de ambos. Los casos estudiados suelen ser sencillos y se estudian en su propio entorno especial. Los datos cualitativos se obtienen a partir de la información recopilada, que luego se interpreta. Estos datos se pueden reunir no solo en forma de textos, sino también en forma de imágenes o mediante la observación participante, entre otros métodos. El uso de varios métodos diferentes permite la triangulación, es decir, la información obtenida de diversas fuentes es comparada, lo que aumenta la validez de un estudio de acuerdo con algunos investigadores (Mills, Eurepos & Wiebe, 2010).

Destacar información del cuerpo de las unidades de análisis, especialmente en la primera etapa, beneficia la simplificación de la masa de datos para su consiguiente procesamiento. En las etapas posteriores del procesamiento, la información se sintetiza aún más y el investigador sustrae las conclusiones que se buscan con el tratamiento de los datos. Mills, Eurepos y Wiebe resaltan que los datos se deben interpretar con el propósito de comprender el caso individual por medio de los elementos que se encuentran en su propio entorno (económicos, culturales, sociales). A partir de este bosquejo procedimental, en la presente investigación se aplicará el *estudio de observación* a fin de comprender el alcance del curso de inglés de supervivencia en una experiencia de vida real en el extranjero. Este enfoque proporciona una visión detallada de la forma como el participante aplica lo aprendido en situaciones comunicativas de emergencia, revelando tanto sus éxitos como sus desafíos al comunicarse en inglés. A través de este método, el investigador podrá evaluar la efectividad del curso en el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales, así como identificar áreas que requieran adaptaciones.

5.2. ETAPAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

A. PLANIFICACIÓN

La etapa de planeación de esta investigación comienza con el reconocimiento de la problemática, lo que envuelve la identificación de los desafíos y necesidades específicas del participante, a la par del contexto educativo. Esta etapa incluye la recolección y análisis de información acerca de la implementación de cursos de inglés de supervivencia o similares, lo que auspicia el encuentro con prácticas educativas efectivas e innovadoras. A partir de este punto, se hace un esfuerzo por apropiarse de los *constructos* más relevantes sobre la enseñanza del inglés con fines específicos (ESP), además de integrar conocimientos sobre orientación pedagógica, ética en la investigación, métodos de recolección de información, diseño de investigación, investigación-acción y estudio de casos. Es imprescindible en esta etapa adelantar el diseño e implementación del *cuestionario de necesidades preliminar* para identificar las motivaciones del participante. Los datos obtenidos se analizan posteriormente con el propósito de guiar el esquema del microcurrículo. Este último se beneficia del *enfoque ecléctico*, de la mano del método de *aprendizaje basado en tareas*, en la definición de los objetivos y actividades, que buscan alinearse con la información recolectada del análisis de necesidades del participante. Finalmente, se culmina esta etapa con la descripción de la forma de evaluación para el curso, asegurando que el método seleccionado sea apropiado para medir el progreso y efectividad del aprendizaje.

B. INSTRUCCIÓN

La etapa de instrucción del curso de inglés de supervivencia se orienta a implementar y ajustar el programa de curso. Durante esta fase, se desarrollan las cinco unidades definidas en el programa, asegurando que los recursos y materiales sean adecuados para facilitar el proceso de aprendizaje. Se utiliza un *diario de observación* como método para la recolección de información cualitativa a lo largo de las lecciones, lo que permite una reflexión asidua sobre la práctica educativa. A través de la *observación participante*, el diario y el registro fotográfico del cuaderno del participante, se documentan los avances y desafíos encontrados. En esta fase se diseña e implementa igualmente un *cuestionario de necesidades intermedio*, a ser administrado en la octava semana de lecciones, con el propósito de evaluar y ajustar el curso en función del *análisis de la situación educativa* del participante. Los reajustes a la planeación se realizan basándose en las respuestas al cuestionario

en conjunto con las reflexiones del diario de observación. Finalmente, se describen los elementos de la evaluación formativa del proceso (*ongoing assessment*) que se aplicará, la cual proporciona retroalimentación continua (*washback*) para el estudiante, beneficiando el proceso de aprendizaje y garantizando que se alcancen los objetivos del curso.

C. EVALUACIÓN

La etapa de evaluación en esta investigación hace hincapié en el estudio de casos, reduciendo el enfoque de investigación-acción para centrarse en la recopilación y análisis detallado de datos al respecto de la experiencia en el extranjero del participante. Se evalúan los resultados de los dos cuestionarios de análisis de necesidades (preliminar e intermedio) junto con las anotaciones del diario de observación. Este análisis se efectúa utilizando el método de comparación constante, el cual involucra los procesos concatenados de codificación y categorización en la formulación de teoría. En esta fase también se diseña y administra el *cuestionario de experiencias*, con el objeto de evaluar la validez del curso, sustentándose en las experiencias del participante en situaciones comunicativas de emergencia en una comunidad anglófona. Luego se realiza la transcripción de cuatro *registros de audio* en los que el participante describe cómo ha utilizado el inglés durante su estancia en el extranjero. Posteriormente, se aplica la triangulación de la información recogida de los tres instrumentos (cuestionarios, diario de observación, registros de audio), la cual ofrece una visión integral tanto de los logros como de los desafíos de las etapas anteriores. Finalmente, se redactan las conclusiones y consideraciones sobre el diseño e instrucción del curso de inglés, destacando su efectividad y puntos débiles.

5.3. ENTORNO Y PARTICIPANTES

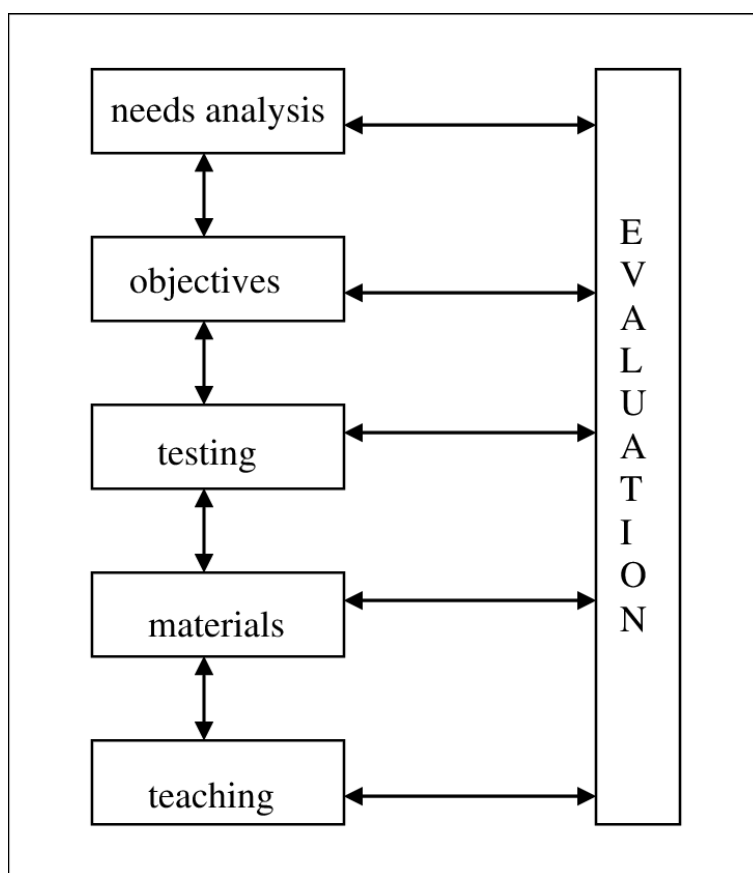
La intervención pedagógica detallada en este estudio se realizó en un contexto de educación no formal. La implementación de un curso de inglés de supervivencia puede llevarse a cabo a través de una variedad de métodos. Asimismo, un programa de estas características puede ser ofrecido por instituciones educativas, centros de idiomas o inclusive en línea. En Colombia, según la ley 115 de 1994, la educación no formal se define como una «modalidad educativa complementaria o separada del sistema educativo regular». Los materiales usados en este contexto pueden incluir,

libros de texto, materiales audiovisuales, ejercicios prácticos en situaciones cotidianas, etc. De manera particular, dado que el programa de curso está dirigido a ser implementado, a lo largo de dieciséis sesiones, en un único participante adulto con varias obligaciones y un horario reducido, las sesiones se darán como *clases personalizadas*. Este reconocimiento del entorno es importante porque la enseñanza debe estar sujeta a cambios que se correspondan con las necesidades de los diversos contextos, de la mano de postulados teóricos y prácticos que satisfagan las necesidades y favorezcan los intereses de los estudiantes (De Camilloni, 2008).

El único participante de esta investigación es un hombre adulto de 51 años quien hace parte de la comunidad de habla de Santiago de Cali. Es una persona de estrato socioeconómico medio con un nivel educativo de educación media. El participante labora regularmente durante una jornada laboral diurna como escolta y conductor en una empresa privada al momento de la intervención, por esa razón el tiempo dedicado al aprendizaje se da en las horas de la noche. Es imprescindible decir que, al momento de este estudio, el participante planea migrar a los Estados Unidos en pos de una más propicia calidad de vida para sí mismo y su familia. Este es el principal motivo por el cual desea aprender inglés. Además de lo mencionado, es relevante señalar que el participante es, con respecto al investigador, su padre biológico. Esta dimensión se tomará en consideración en la sección de análisis de los resultados.

5.4. DISEÑO DEL PROGRAMA DE CURSO

Brown (1995) detalla seis pasos en el desarrollo de un currículo: (a) análisis de necesidades; (b) metas y objetivos; (c) evaluación; (d) selección y elaboración de materiales; (e) enseñanza; y (f) evaluación del programa. De acuerdo con el modelo, cada componente del currículo se desarrolla en interacción con todos los demás componentes, creando un diseño fluido pero sistemático que se fundamenta en la naturaleza dinámica del currículo. En otras palabras, aunque normalmente se inicia con un análisis de necesidades como una forma de identificar objetivos potenciales, sobre los cuales se pueden desarrollar evaluaciones, materiales y prácticas de enseñanza, el modelo de Brown también reconoce que éste no es un proceso puramente lineal, y en cualquier escalón del desarrollo del currículo, podría ser necesario retroceder y recoger más información, crear nuevos objetivos, revisar y ajustar.



Modelo de desarrollo curricular (Brown, 1995)

Es necesario considerar ciertos aspectos en la elaboración de cualquier material didáctico. Sans (2000) sostiene que tanto el diseño de materiales como las unidades didácticas, debe ensamblar un conjunto esencial de componentes, así como de enfoques o actividades. En su modelo ideal, la investigadora introduce elementos como ejemplos del idioma, actividades de conceptualización, materiales para la práctica formal y *tareas significativas*. Adicionalmente, propone una serie de nueve criterios para el diseño de material didáctico (*tabla 4*).

Contextualización	Preferir siempre la recepción o generación de textos contextualizados.
-------------------	--

Significatividad e interacción	Siempre tomar en cuenta el significado de las formas lingüísticas en su descripción y en la práctica.
Implicación	Buscar siempre alguna clase de implicación lúdica o intelectual por parte del aprendiz en la resolución de cualquier actividad. Considerar la creatividad como algo inherente al uso de las lenguas.
Evitar la resolución mecánica	Evitar que el material fomente habilidades ajenas a la comunicación o se resuelva mecánicamente.
Relevancia	Relevancia de los recursos propuestos en relación con la resolución de la actividad.
Corrección	El material debe intensificar y permitir la corrección positiva y personalizada (considérese el potencial de la creación cooperativa respecto al aprendizaje de la gramática).
Entrenamiento estratégico	Favorecer el análisis y el descubrimiento. Aprender a aprender.
Prever la administración en clase	Organización social en el aula. La secuencia didáctica como un proceso equilibrado donde las dinámicas y los temas se van alternando y complementando.
Conciencia del proceso	Conciencia por parte del estudiante de cuáles son los objetivos de la unidad didáctica y focalización de los medios lingüísticos.

Tabla 4. Criterios para el diseño de material didáctico (Sans, 2000)

Además de los criterios presentados, en el diseño de materiales, McCarthy (2007) propone que exista una colección de datos orales o escritos llamado *corpora* con el objetivo de permitir a los

estudiantes tener contacto con *materiales auténticos*. A pesar de ello, Swan (1985) afirma que los materiales auténticos pueden ser adaptados a los fines específicos que se estén buscando al usar el material. Muchos cursos usan en sus clases conversaciones y situaciones reales que fuera del aula no le permiten al estudiante comunicarse efectivamente (Sans, 2000). Dicha crítica exhorta a que los programas de lenguas extranjeras sean elaborados sin ignorar elementos semánticos o formales. La clave se halla en tener clases que realmente ayuden al estudiante a ser competente en situaciones comunicativas reales y que la tarea que se procura alcanzar sea la de comunicarse fuera de clase de manera competente. En este punto es de notar el valor de los libros de texto que se escogieron para el diseño del material. Un referente imprescindible es la obra de Davis, M. y Gardner, D. (2010): «*A Frequency Dictionary of Contemporary American English*», en la cual se agrupan las palabras más utilizadas en el NAmE por su frecuencia de uso; a la vez que dispone de una lista de las palabras más usadas en función de su categoría gramatical y campo semántico. Este recurso permite elaborar *listas de vocabulario* para cada unidad, considerando la situación comunicativa que se busca abordar.

Purgason (2014) menciona que «la planificación de lecciones es el proceso de tomar todo lo que sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje junto con todo lo que sabemos sobre los estudiantes que tenemos frente a nosotros, y juntarlo para crear una hoja de ruta de cómo sería la instrucción de una clase». El microcurrículo de inglés de supervivencia que se propone en esta investigación se sustenta en un enfoque ecléctico e informado (Brown & Lee, 2015), que consiste en combinar y adaptar métodos, enfoques y técnicas de manera flexible, basándose en la investigación y teoría educativa para satisfacer las necesidades de los alumnos en un contexto particular de aprendizaje. Además, se plantea una metodología holística que integra el enfoque intercultural, el enfoque de habilidades integradas, el aprendizaje basado en tareas, la instrucción basada en contenidos y la instrucción basada en estrategias (*strategy-based instruction*). El diseño del curso se fundamenta en el modelo curricular de Brown (1995), no obstante, expande el procedimiento a partir de los catorce pasos que desglosan Barnard y Zemach (2014) para el desarrollo de material educativo, especialmente en lo que respecta a la importancia del análisis de necesidades, la definición de los contextos comunicativos en los que se basará el curso, el carácter *acumulativo* de las secuencias didácticas, el pilotaje del uso de los materiales, y el uso de instrumentos de recolección de datos para reajustar el currículo a las necesidades e intereses de los participantes.

El microcurrículo para esta investigación integra una serie de cinco unidades en las que se llegan a abordar varios temas (lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos) dependiendo de la situación comunicativa alrededor de la cual se articula cada unidad. Estas temáticas (35) se intercalan a lo largo de las unidades, además, varias de ellas se repiten en varias unidades debido a que, en gran medida, se consideran como conocimientos relacionados con el nivel básico de competencias en inglés: vocabulario de la familia, preposiciones, número de teléfono, deletreo, días de la semana, meses del año, vocabulario sobre el transporte, pronombres personales, adjetivos, expresiones de cortesía, determinantes, conjunciones, entre otros. Adicionalmente, partiendo de la estructura del programa de curso, se decidió que dos de las cinco unidades (1, 3) se vincularían a un enfoque de inglés básico, mientras que el enfoque de inglés de supervivencia estaría asociado a dos unidades (2, 4). La razón detrás de esta estructura radica en la naturaleza de las situaciones comunicativas alrededor de las cuales se articulan las unidades. Por un lado, las unidades de inglés básico tienen *intercambios comunicativos básicos* como dar información personal u ordenar en un restaurante, mientras que las de inglés de supervivencia presentan *situaciones comunicativas de emergencia* como entender un pronóstico del tiempo o hacer una llamada de emergencia. Esta planificación permite abordar cuatro situaciones comunicativas que se agrupan, de acuerdo con el criterio del investigador, dentro de la categoría de «inglés de supervivencia». La quinta unidad se enfoca en realizar la consolidación de las cuatro unidades, particularmente en el desarrollo de estrategias de compensación de la mano con actividades de producción oral.

Dado que la categoría de «inglés de supervivencia» puede llegar a acoplar diversos intercambios comunicativos, se escogió las cuatro situaciones anteriormente mencionadas por ser reconocidas como las más *elementales*, tomando en cuenta una experiencia como turista en la *comunidad de acogida* hacia la cual el participante planea migrar. Con base en los fundamentos anteriormente expuestos, a continuación se expone un resumen de cada una de las cinco unidades en las que se divide el microcurrículo, así como la forma de evaluación que se aplicará:

→ Unidad 01 (*Giving Personal Information*)

Esta unidad busca que el estudiante desarrolle habilidades en inglés en contextos prácticos, como viajes e interacciones personales. Parte de las actividades iniciales pretenden generar discusiones sobre las motivaciones para aprender inglés. Se desarrolla la unidad con actividades de escucha y producción oral, preparándose para participar en breves intercambios en aeropuertos. El alumno podrá practicar la redacción de una tarjeta de llegada (*arrival card*) con su información personal. Desde la planeación se busca abordar el vocabulario relacionado con la familia, útiles escolares y los días de la semana, incorporando ejercicios de escritura en los que se recogen *frases modelo* y *estructuras sintácticas* particulares. Con esta información, el aprendiz podrá participar en juegos de roles, simulando situaciones comunicativas reales: un registro en el aeropuerto o dentro de un avión. Asimismo, se analizarán elementos interculturales como los saludos formales, las normas de cortesía y los registros de habla del inglés estadounidense.

→ Unidad 02 (*Understanding a Weather Forecast*)

Esta secuencia didáctica se centra en impulsar la habilidad de expresar percepciones y opiniones sobre el clima mediante adjetivos, así como comprender eventos meteorológicos. Al inicio de las lecciones se plantea que el alumno pueda responder de forma concisa a la pregunta: «*What's the weather today?*». La unidad articula discusiones sobre fenómenos climáticos, inferencias a partir de información multimedia, además de estrategias para la toma de notas de información clave de alertas meteorológicas. En este contexto, el alumno pondrá en práctica el léxico relacionado con el clima en el análisis y comparación de pronósticos del tiempo, además de aprender a sintetizar información referida a alertas climáticas. Desde la planeación se pretende enseñar algunos de los adjetivos y sustantivos ligados al clima, frases modelo empleando el verbo «*to like*», fenómenos meteorológicos, y el sistema métrico internacional en conjunto con el sistema inglés de unidades de medida estadounidenses y abreviaturas.

→ Unidad 03 (*Ordering at a Restaurant*)

Esta unidad didáctica pretende explorar las preferencias personales en comidas del alumno, a la par con diferentes métodos de cocina e ingredientes mientras se practican intercambios formales simulados en un restaurante. Se llevarán a cabo actividades de lectura centradas en el desglose de

información de textos multimodales como un menú, identificando elementos como descripciones de platos, precios o combos. La unidad prevé igualmente el desarrollo de actividades de escucha con material multimedia para que el alumno refuerce las *estrategias directas*. Como *actividad de consolidación* se plantea que el estudiante elabore un menú de cuatro tiempos para un restaurante utilizando el vocabulario sobre los alimentos. En la preparación para esta tarea, se enseñará sobre el significado de las conjunciones «*and*» y «*but*» en conjunto con la preposición «*with*» a través de frases modelo. Finalmente, la secuencia busca que el estudiante aprenda a interpretar etiquetas nutricionales y contraste las *convenciones sociales* en el contexto de un restaurante.

→ Unidad 04 (*Making an Emergency Call*)

En esta unidad didáctica, el alumno aprenderá a interactuar en situaciones de emergencia usando palabras clave y oraciones cortas. Parte de las actividades iniciales buscan que el alumno mejore su pronunciación mediante trabalenguas y su práctica guiada. Como parte de la preparación para la actividad de consolidación, la enseñanza se enfocará en formular preguntas y dar información detallada sobre situaciones específicas. Adicionalmente, el estudiante practicará escribir números en forma extendida, desde cero hasta un millón, así como escribir y deletrear nombres propios y direcciones de correo electrónico correctamente. Desde la planeación se prevé la implementación de juegos de rol para practicar escenarios de emergencia de la vida real. Por otro lado, también se hablará sobre la historia y función de los números de emergencia en varios países como parte del componente intercultural. Eventualmente, la unidad cubrirá los adjetivos, números cardinales y ordinales, frases modelo de la mano con el verbo «*to be*» en presente simple.

→ Unidad 05 (*Surviving a Short Dialogue*)

En esta unidad didáctica se centra en revisar y practicar diálogos de las unidades pasadas, como entrevistas, conversaciones acerca del clima, pedidos en restaurantes y llamadas de emergencia. Se discutirá sobre los comportamientos corteses y descorteses en los contextos formales como en una entrevista o restaurante. Muchas de las actividades buscan que el estudiante sepa identificar el tema central de documentos orales y escritos de corta extensión, además de aprender a actuar en llamadas de emergencia reales con el objetivo de dar información clave. Las actividades que

priman en la unidad se centran en completar diálogos con las palabras correctas (*filling exercise*), utilizando estrategias de lectura y traducción para inferir significados, para luego simularlos en una actividad de juego de roles para mejorar la producción oral. Finalmente, la unidad permite la reflexión sobre el valor del inglés en la publicidad y el reconocimiento del significado cultural de los gestos con las manos (háptica).

De acuerdo con Dudley-Evans y St. John (1998), un método particular de evaluación en un curso de inglés con fines específicos es la evaluación continua (*ongoing assessment*). Esta evaluación implica tareas realizadas durante el lapso de la instrucción, permitiendo a los alumnos consultar diversos recursos para completar la tarea asignada. Considerada una extensión de la evaluación alternativa, la evaluación continua se valora por su flexibilidad, además de su carácter formativo en comparación con las pruebas tradicionales. Además, proporciona retroalimentación continua, permitiendo a los estudiantes monitorear su progreso y hacer mejoras durante el curso (Carrión & Chavarría, 2012). La evaluación sustentada en el *desempeño* se aproxima más a la realidad del estudiante que la que se basa sólo en pruebas objetivas, por lo que éste asume la responsabilidad de autoevaluarse (Wiggins, 1990). La prueba «se hace al estudiante» mientras que la evaluación se lleva a cabo con ellos, pues promueve la reflexión y la toma de conciencia frente al proceso de aprendizaje (Hancock, 1994). En razón de lo mencionado, el programa implementa la evaluación continua durante las cinco unidades, permitiendo que el estudiante tome decisiones convenientes sobre diversos aspectos de su proceso de aprendizaje, además de obtener una retroalimentación adecuada del educador destacando avances o retrocesos. Por último, como pilar de la evaluación continua, cada unidad asigna un tiempo específico de trabajo autónomo, diseñado para promover el aprendizaje independiente, con miras a desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para alcanzar los objetivos comunicativos.

5.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Durante la etapa de recolección de datos de este proyecto, la información se obtendrá por medio de tres cuestionarios, un diario de observación y cuatro registros de audio. Los tres cuestionarios cumplen el propósito de explorar tanto las percepciones, gustos e intereses del participante, como sus vivencias en relación con su proceso de aprendizaje y subsiguiente utilización de los saberes

y estrategias en una comunidad anglófona extranjera. El diario de observación erige un foco de atención en relación con aspectos claves de las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden ser estudiadas de forma detallada posteriormente por el investigador. Finalmente, los cuatro registros de audio proporcionan evidencia del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y la aplicación de las estrategias cognitivas para enfrentar desafíos comunicativos en contextos reales en el extranjero.

A. CUESTIONARIO

Los cuestionarios utilizados son herramientas valiosas en la obtención de información relevante en relación con las creencias, actitudes, motivaciones y preferencias de los estudiantes. Kasper y Roever (2005), reconocen la versatilidad que poseen los cuestionarios, debido a que pueden ser diseñados de acuerdo con las características específicas de una población dada, así como variar en relación con las necesidades del investigador. En este trabajo se hará uso de tres cuestionarios en diferentes tiempos del periodo de instrucción. El preliminar se realizará una semana antes del inicio del curso; el intermedio se empleará en la octava semana, mientras que el cuestionario de experiencias se completará luego del periodo de instrucción cuando el participante se encuentre realizando su estancia en el extranjero. El *cuestionario preliminar* tiene como objetivo recolectar información sobre el contexto educativo, las necesidades, los deseos, y los factores que motivan al participante en su proceso de aprendizaje. El *cuestionario intermedio* busca la recolección de información con relación a las técnicas preferidas de enseñanza, las necesidades, la utilidad, y las competencias lingüísticas del participante a lo largo de su proceso de aprendizaje. Por último, el *cuestionario de experiencias* tiene como objetivo documentar las experiencias del encuestado en un país anglófono desde un enfoque comunicativo y sociocultural. Este último busca igualmente *desglosar* estas vivencias con el objeto de determinar el alcance y resultados de la instrucción en un proceso de validación del contenido enseñado.

B. DIARIO DE OBSERVACIÓN

Otro elemento importante en el presente estudio es el punto de vista del investigador en relación con los eventos que toman lugar en el aula de clases durante la etapa de implementación. En ese

sentido, una manera idónea de recoger información es hacer anotaciones de eventos o situaciones importantes para su posterior análisis. Wallace (1998) destaca la forma como los diarios pueden ser de gran beneficio para los docentes porque les permiten establecer un foco de atención claro en cuanto a aspectos claves de las dinámicas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los diarios de investigación son relatos y reflexiones de corte personal que detallan observaciones, hipótesis, sentimientos, reacciones, interpretaciones, anécdotas, justificaciones y/o explicaciones acerca de los comportamientos y eventos del aula, las actividades, los materiales y recursos, el trabajo del estudiante y/o del profesor y de algún otro hecho de la vida de los actores pedagógicos que tenga incidencia en el proceso educativo. En cada entrada del diario de observación se indicará la fecha de la lección, seguido del contenido textual apoyado por imágenes de referencia del cuaderno del participante, con el propósito de acompañar la rememoración de las actividades, percepciones y sentimientos suscitados durante la lección. En la presente investigación, el diario de observación es un instrumento imperativo para la recolección de datos, haciendo posible que el investigador contraste lo que se contempla en las planificaciones de clase con lo que realmente sucede durante la instrucción (Sanjuan, 2011).

C. REGISTRO DE AUDIO

La emigración es un fenómeno multidimensional que engloba motivaciones, acciones e ideales como base para emprender, desarrollar y culminar una experiencia de vida. En este trasfondo, la comunicación y la interacción en un entorno social con una lengua e idiosincrasia disímiles a la propia comunidad de habla conlleva un reto para el migrante. Los registros de audio comparten un mismo objetivo con el cuestionario de experiencias, pues a través de ellos se busca recolectar información sobre las vivencias del participante en una comunidad extranjera desde un enfoque comunicativo y sociocultural. Con el participante se optó por utilizar la aplicación de WhatsApp para la grabación de los registros. El participante, alrededor de las cuatro semanas del *periodo de observación*, deberá grabar un audio en el que responderá a la interrogante: «¿En qué situaciones utilizaste el inglés en esta semana?». Con el uso de este método se pretende dar al participante el tiempo suficiente para pensar sobre sus percepciones y opiniones, pero filtrando a la vez la gama de experiencias como migrante a las relacionadas explícitamente con el uso auténtico del inglés en la *comunidad de acogida*. Al igual que los diarios de observación, que ayudan a contrastar las

expectativas con la realidad contemplada (Wallace, 1998), los registros de audio proporcionan un indicador *tangible* del uso del inglés en situaciones comunicativas auténticas, enriqueciendo así la reflexión sobre la validez del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.6. PROCESO DE ANÁLISIS

Según Goetz y LeCompte (1981), el análisis de información cualitativa debe hacerse de manera sistemática, con el objetivo de desarrollar constructos y establecer conexiones entre ellos, lo cual hace posible avanzar hacia la teorización de forma coherente. Kisnerman (1997) menciona que la sistematización «apunta a encontrar el significado, la comprensión de la práctica social, a través de ordenar y relacionar lógicamente la información que la práctica nos suministra y que hemos registrado». Los datos obtenidos durante una práctica, si no se estructuran mediante un *criterio investigativo*, no favorecen el conocimiento acerca de un asunto, sólo configuran un conjunto de datos extensos, además de desorganizados. El ordenamiento, que implica una sistematización, se lleva a cabo a partir de categorías o criterios que pueden ser emergentes o preestablecidos por los investigadores. Actualmente, existen diversos métodos de análisis en la investigación cualitativa, aunque no todos están enfocados a la construcción de teoría. Sin embargo, es responsabilidad del investigador considerar cada uno de ellos en la búsqueda de una mayor credibilidad de la teoría construida. En este contexto, al comparar algunos procedimientos analíticos, se decide utilizar en esta investigación el proceso de análisis de contenido (temático), de manera general, y el Método de Comparación Constante (MCC), particularmente.

Según Glaser (1967), «aunque este método es un proceso de crecimiento continuo –cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente– los estadios previos permanecen operativos a lo largo del análisis y proporcionan desarrollo continuo al estadio siguiente hasta que el análisis se termina». Es decir, que en este método se provoca un entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos, codificación, análisis e interpretación de los datos durante todo el proceso, lo cual refleja, de cierta manera, el carácter holístico de la investigación cualitativa. El material codificado no se deja de lado después de ser clasificado, sino que se incorpora continuamente en el proceso posterior de comparación. Al comparar permanentemente los nuevos eventos con los anteriores, se pueden descubrir nuevas dimensiones tipológicas. Esta comparación continua de

incidentes específicos posibilita al analista pulir conceptos, identificar sus propiedades, explorar sus interrelaciones e integrarlos en una teoría coherente (Osses *et al.*, 2006).

La categorización y la codificación son actividades con enfoque en una operación clave: decidir a qué categoría pertenece cada *unidad de análisis*. La *categorización* posibilita agrupar de forma conceptual unidades que comparten un mismo tema. Las categorías sobrellevan un significado o tipo de significado, además pueden aludir a situaciones, contextos, acontecimientos, actividades, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, puntos de vista acerca de un problema, métodos, estrategias, procesos, etc. Por otro lado, la *codificación* hace referencia a la acción concreta de asignar a cada unidad un indicador (código) correspondiente a la categoría en la que se considera incluida. Los códigos, que remiten a las categorías, son marcas añadidas a las unidades de análisis para indicar su categoría. Estas marcas pueden ser numéricas o visuales (colores), asociando cada número o color con una categoría particular, a pesar de que es común utilizar palabras o abreviaturas para etiquetar las categorías (Osses *et al.*, 2006). La codificación en este estudio se hará mediante marcas visuales de colores para cada macrocategoría.

La tarea sobre la traducción del vocabulario de la comida estuvo excelente. El participante sobresalió también en la tarea sobre la creación de su propio pedido en un restaurante con temática, pidiendo en los cuatro tiempos. Cabe señalar que en la revisión de esta tarea pude darme cuenta de la entrega y el valor agregado que este tema tiene para el alumno, pues las decisiones sobre el menú muestran que se tomó el tiempo para preparar un pedido prolijo. Sólo se hicieron unas pequeñas correcciones al respecto de la palabra «plátano» y «sancocho» que el participante había traducido como *banana* y *chicken stew*, respectivamente. En este punto fue de gran relevancia ilustrar el valor de la cultura y la lengua de origen cuando se quieren hacer este tipo de traducciones, pues al ser palabras afianzadas a nuestras raíces, portan un significado único que resulta difícil de *transponer* en otros idiomas. Para ilustrar esta situación lingüística, me referí al conocido postre de origen francés *crème brûlée*, que no tiene muchos cambios gráficos ni fonéticos en inglés ni en español.

Le pedí al participante que ubicara en las opciones de su mismo pedido la preposición *with* y que me mencionara cuál era el uso de esta palabra en los sintagmas nominales. El participante mencionó de manera acertada el significado de esta palabra en español, y luego platicamos sobre la capacidad de *with* para dar especificidad a los objetos que detalla. Posteriormente, de manera conjunta, creamos cuatro oraciones con un sujeto simple y un complemento preposicional, utilizando el vocabulario de la unidad más la preposición *with*.

Figura 2. Muestra de codificación del diario de observación

La metodología seguida en el proceso de análisis se especifica a continuación. En primer lugar, se resaltan con colores distintivos las oraciones de las entradas del *diario de observación* que se convertirán en unidades de análisis (conversaciones, sucesos, actividades). Luego del momento de codificación, se agrupan las unidades a fin de identificar en ellas componentes temáticos que permitan esbozar las *macrocategorías*. (Valles, 1997) denomina *codificación abierta* a esta etapa en la cual se busca otorgarle una denominación común (código más abstracto o conceptual) a las unidades. Después se definen las (macro)categorías operacionalmente, lo que permite distinguir *subcategorías*. Esta operación se denomina *codificación axial*. Una vez obtenidas las categorías, se vuelve al texto, para asegurar que las oraciones estén correctamente ubicadas en las categorías construidas. En algunos casos, será necesario suprimir o reformular categorías.

Una adecuada categorización debe expresar, por medio de diversas categorías, y especificar, con propiedades adecuadas, lo más valioso y rico del contenido de los instrumentos de recolección de datos, de modo que facilite el avance hacia la formulación de interpretaciones teóricas sólidas. El sistema de categorización construido, deberá cumplir con los siguientes criterios propuestos por Rodríguez, Gil y García (1996): *exhaustividad*: engloba todas las unidades diferenciadas de los datos; *exclusión mutua*, cada unidad figura en una sola categoría; *único principio clasificadorio*: las categorías están ordenadas desde un único criterio de ordenación y clasificación; *objetividad*: las categorías son inteligibles para cada uno de los codificadores; *pertinencia*: las categorías son relevantes respecto de los objetivos del estudio y adecuadas al contenido analizado.

El último proceso del análisis de contenido es la *triangulación*. Este proceso incorpora el uso de múltiples fuentes de datos, métodos, investigadores o teorías con el fin de comparar y contrastar las interpretaciones de los datos (Burns, 2009). En el caso de esta investigación, la triangulación, dentro del marco procedimental del enfoque de investigación-acción, se llevará a cabo a través del análisis correlacionado de los dos cuestionarios de necesidades (preliminar e intermedio) en conjunto con el diario de observación. Mientras que dentro del marco procedimental del enfoque de estudio de casos, la triangulación se realizará por medio del cuestionario de experiencias de la mano con los registros de audio (transcripciones). El propósito de la triangulación en el MCC es el de enriquecer el análisis al ofrecer diversas perspectivas sobre los datos, además de minimizar

el sesgo individual o metodológico. Este proceso iterativo de comparación-contraste fortalece la credibilidad de los resultados.

5.7. VALIDEZ Y FIABILIDAD

La validez es un factor fundamental para medir la efectividad de cualquier tipo de evaluación en didáctica (Carrión & Chavarría, 2012). En los estudios con enfoque de investigación-acción es de gran relevancia contar con estrategias que validen la precisión de los resultados y adjudiquen una evaluación objetiva de los mismos. Por lo mencionado, la presente pesquisa hace uso de dos estrategias de validez: revisión de pares (*member checking*) y auditor externo (*external auditor*). La primera con el propósito de determinar la precisión de los resultados cualitativos al llevar el informe final al participante y determinar si éste los considera precisos. La persona vinculada a la segunda estrategia tendrá la responsabilidad de revisar todo el informe final. Este auditor no está relacionado con el participante, por lo que puede brindar una evaluación objetiva a lo largo del proceso de investigación o en la culminación del propio estudio Creswell y Creswell (2018).

5.8. CONSIDERACIONES ÉTICAS

La perspectiva moral permite a los seres humanos preguntarse sobre la bondad o maldad de sus decisiones y acciones. La ética en este marco corresponde al desarrollo reflexivo y crítico, hasta un nivel filosófico, de las preguntas morales acerca de aquellas decisiones y acciones. Los datos presentados en este estudio son anónimos; cualquier información personal que revele la fuente de los datos será eliminada. Sin embargo, si las fuentes de información no tienen nada en contra, se permite la información sobre la identidad. Desde este punto de vista, este estudio valora una serie de estrategias con el fin de resguardar la integridad del participante: mantenerlo informado sobre los avances de la investigación, mantener un buen tratamiento de los datos personales, y discutir los resultados del estudio Creswell y Creswell (2018).

La participación de los investigadores en un estudio con enfoque de investigación-acción es casi inevitable. Si se explicita la forma cómo se desempeñarán los papeles de los investigadores con los participantes, la recopilación e interpretación de los datos del estudio sería un proceso mucho

más práctico (Stake, 2010). Un investigador en estudios de orientación cualitativa es visto como «el instrumento. Su presencia en la vida de los participantes invitados a formar parte del estudio es fundamental para la metodología» (Marshall & Rossmann, 2011). En virtud de esta función «intervencionista», durante el proceso de recopilación de datos procuraré desarmarme de lo que Marshall y Rossmann denominan la «armadura académica», que implica el uso de un «lenguaje académico oscuro», «suposiciones de privilegio teórico» o superioridad y actitudes en extremo «objetivas y distantes» al momento de reunirme con el participante. Denzin (1997) menciona que este aspecto es fundamental y efectivo si los investigadores desean recopilar de los participantes una gran cantidad de datos que sean auténticos y válidos.

Por otro lado, cuando se utiliza el método del estudio de casos, se necesitan buenas técnicas de recolección de información. Se debe dar a los participantes suficiente tiempo para pensar sobre sus opiniones, no se los debe alentar a que sean demasiado abiertos en el proceso ni se los debe presionar de una manera de la que puedan arrepentirse más tarde. Cuando el investigador puede utilizar diversos documentos y materiales como datos de la investigación, igualmente se deben considerar las posibles limitaciones de su uso (Mills, Eurepos & Wiebe, 2010).

La metodología detallada en esta sección delimita el derrotero para la presentación del análisis de resultados que se precisará a continuación. En esta investigación es de suma relevancia remarcar los dos enfoques en los que encapsula el diseño e implementación del microcurrículo, puesto que cada uno determina cuáles son los instrumentos de recolección de datos que se emplearán. De la misma manera, las tres etapas del proceso de investigación orientan la marcha sobre la cual se ha de alcanzar cada uno de los *objetivos específicos*. Por último, el modelo de desarrollo curricular que se determinó representa un esfuerzo por sopesar las características más fundamentales sobre las cuales se sustenta un programa de curso minucioso, que luego se aplicarán al diseño del curso de inglés de supervivencia.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta sección se presentan de manera prolija los resultados de esta investigación separados en tres categorías: análisis de necesidades, análisis de categorías, análisis de experiencias. Cada uno de los análisis utilizó un método de recolección de datos diferente, tomando en consideración las tres etapas del proceso de investigación.

6.1. ANÁLISIS DE NECESIDADES

A. DESEOS

A diferencia del apartado de *necesidades*, las respuestas depositadas en la sección de *deseos* son las que permiten entrever la motivación del participante. Esta información admite tener una idea de los planes futuros del estudiante, así como sus sentimientos hacia la lengua extranjera. En este sentido, el encuestado manifestó que sí le gusta el inglés y señaló que *aprender un nuevo idioma, emigrar a un país anglófono, hablar con nuevas personas, y tener una relación sentimental* son su mayor motivación para aprender inglés. En relación con el trabajo autónomo, el participante afirmó que sí le gusta esta modalidad y que consideraba que podría consagrar hasta cinco horas por semana para esta actividad. Por otra parte, en relación con las competencias lingüísticas que le gustaría reforzar y las actividades que preferiría realizar en sus aulas de inglés, el participante seleccionó las mismas opciones que en la sección *necesidades*. Esta situación permite reflexionar acerca el hecho de que el participante podría estar colocando sus necesidades por encima de sus intereses. Por lo antedicho, a lo largo de la intervención pedagógica se decidió contemplar si esta percepción perduraba y, en esa medida, reajustar las actividades para balancear las necesidades e intereses del estudiante, con el propósito de potenciar su motivación.

B. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN META

Este último apartado de *análisis de la situación meta* consta de sólo dos preguntas: una cerrada y otra abierta. Por una parte, con respecto a las situaciones en las que el encuestado considera que

necesitará hacer uso del inglés, el mismo destacó que *asistir a reuniones, tener conversaciones, leer documentos y tomar notas* son las más tentativas en sus planes a mediano plazo. En cuanto a qué le gustaría hacer con su conocimiento de la lengua al final del curso, el participante escribió que contempla especialmente: «poder llegar a tener conversaciones fluidas con otras personas y poder leer y escribir bien el inglés». Esta última respuesta permitió entrever que para el alumno *hablar, leer y escribir* son las habilidades más importantes a desarrollar durante la intervención. A pesar de ello, cabe mencionar que, al tratarse de un curso de inglés de supervivencia, se debe considerar un nivel de competencia relativamente básico (pre-A1), por lo que se podría poner en entredicho la adquisición de la *fluidez* en las competencias lingüísticas mencionadas. Un primer análisis de las percepciones e intereses del participante, particularmente acerca de las habilidades lingüísticas y el contenido que puntualizó que necesita y preferiría desarrollar, dan cuenta sobre el *enfoque holístico* alrededor del cual se implementó este programa de inglés de supervivencia: inglés con fines específicos.

C. NECESIDADES

Las respuestas consignadas por el estudiante en el apartado de *necesidades* fueron fundamentales para el (re)diseño de las últimas unidades del programa de curso. En el cuestionario preliminar se mencionó que las respuestas de las secciones *necesidades* y *percepciones* serían contrastadas con aquellas del cuestionario intermedio. Lo que se intenta es poner en evidencia algún cambio en las impresiones del estudiante antes y durante la intervención.

Con relación al cuestionario preliminar, el participante menciona que aún necesita potencializar todas las habilidades lingüísticas (lectura, escucha, habla, escritura). En cambio, entre los temas que el estudiante cree que necesita aprender, se puede entrever que aún permanece la inclinación hacia el enfoque de inglés general con siete de las ocho opciones escogidas, únicamente *turismo* es la opción que se podría ligar al enfoque de inglés con propósitos específicos. En la parte final de esta sección, el alumno seleccionó cuatro actividades en las que considera debe hacer uso del inglés: *lectura de documentos, diálogos, cuestionarios, y escuchar audios*. Es sorprendente notar que el participante eligió las mismas cuatro opciones del cuestionario preliminar. Lo que parece una casualidad podría manifestar de nuevo la necesidad del participante por desarrollar, de forma

integral, las cuatro competencias lingüísticas.

D. PERCEPCIONES

El apartado de *percepciones* le concede al encuestado la posibilidad de hacer, de manera sucinta, una autoevaluación de las cuatro habilidades lingüísticas en la lengua extranjera. En la pregunta sobre cómo percibe su desempeño en las variadas habilidades del inglés, es importante resaltar que hubo un cambio mínimo pero notorio con respecto al cuestionario preliminar. Al igual que en el cuestionario preliminar, el estudiante marcó *leer* como *regular*, pero en las demás opciones se valoró más positivamente: marcó *escribir* como *regular*, y *hablar y escuchar* como *malo*. En esta ocasión, el estudiante no consideró la opción *pésimo* para ninguna de las habilidades, lo que evidencia un crecimiento del desempeño a lo largo del curso. Aparte de esta autoevaluación, al igual que en el cuestionario preliminar, el participante mencionó que el inglés es *importante* para su vida.

La pregunta adicionada a esta sección se relaciona con las técnicas de aprendizaje preferidas. Al igual que en la sección *necesidades*, el estudiante dio a conocer su interés por reforzar las cuatro competencias lingüísticas, una impresión que manifiesta por las opciones: *tener conversaciones*, *leer documentos* y *escribir textos de corta extensión*. A pesar de ello, es importante remarcar una de las opciones que el encuestado seleccionó: *hacer ejercicios de traducción*. La elección de esta técnica de aprendizaje permite conjeturar dos asuntos: durante el curso este tipo de ejercicios han tenido protagonismo y, que los mismos han sido del interés del estudiante. Este aspecto valora el hecho de que los adultos intermedios que aprenden una lengua extranjera, disfrutan u optan por este tipo de ejercicios en su proceso de aprendizaje. Por último, la opción *aprender por medio de imágenes o videos*, da a entender que los recursos multimedia han sido igualmente del interés del aprendiz. Recopilado en el diario de observación, el estudiante me comentó que le gusta aprender por medio de este tipo de recursos debido a que la información se presenta más *concisamente*. En definitiva, esta información fue imprescindible para seguir con el diseño de las unidades finales del programa de curso, pues no sólo indica el tipo de estrategias que el profesor-diseñador debe procurar implementar, sino las habilidades lingüísticas sobre las cuales fundamentarse, buscando un equilibrio de las mismas siguiendo el *enfoque de habilidades integradas*.

E. UTILIDAD

Esta sección alude de forma particular a la trascendencia de las actividades, recursos y materiales que se han implementado en el curso. El estudiante expresó que se le dificultan las actividades en las que debe escribir, interpretar *diálogos*, *escuchar audios*, y *entrevistar a otros*. Únicamente la última de las cuatro actividades no se pudo implementar en el curso. Es relevante señalar que, al igual que en esta sección, en el apartado de *necesidades* el alumno escogió las opciones *diálogos* y *escuchar audios*. Además, mencionó que siente inseguridad al *escuchar* y al *hablar* en inglés. La relación que se muestra se interpretó como un *indicador* de modificaciones a la metodología del curso, pues fue preciso impulsar estas dos competencias lingüísticas mediante las actividades que más se le dificultan al participante.

En la pregunta sobre qué recursos *no* se utilizan en el aula de clase, el encuestado destacó: *libros de texto*, *juegos (de mesa, en línea)* y *prácticas al aire libre*. Es preciso destacar que el profesor debe procurar dinamizar sus aulas realizando actividades donde se empleen este tipo de recursos. Sin embargo, cabe mencionar que sí se utilizaron materiales de diversos libros de texto, pero el participante no se percató en su momento porque el docente no se lo había dicho explícitamente. Con respecto a las prácticas al aire libre, no existía un espacio cerca del salón de clase, aparte de la calle peatonal en donde se pudieran realizar este tipo de actividades. Además, por cuestiones del horario de trabajo del participante, las sesiones de clase se llevaron a cabo hacia las 6 p.m., lo que dificultaba aún más una práctica al aire libre.

La pregunta final de esta sección es semiabierta. En esta pregunta el participante comenta acerca la interferencia del español como su lengua materna (L1) en el aprendizaje del inglés. El alumno expresó que sí considera que el español afecta su proceso de aprendizaje y mencionó que piensa que en el curso se debe «practicar y hablar más en inglés». Esto indica una evidente necesidad de potenciar la *producción oral*; sin embargo, es significativo notar que, por el nivel de competencia alrededor del cual se encasilla este microcurrículo (pre-A1), el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas se mantiene en el nivel básico.

F. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

En la sección de *deseos* del cuestionario preliminar, el estudiante mencionó que podría consagrar hasta cinco horas por semana de trabajo autónomo, en tanto que en este apartado mencionó que dedica dos horas a esta actividad. Esta situación resalta la dificultad que suscitó el horario laboral del participante en el desarrollo del trabajo autónomo. Además, el encuestado seleccionó cuatro actividades que desarrolla para fortalecer su aprendizaje: *dialogar con practicantes de la lengua, aprender vocabulario, utilizar software de aprendizaje de lenguas, y leer varios tipos de textos*. De estas opciones, es de mencionar la primera y la última actividad respectivamente. En ninguna ocasión el participante me mencionó que tuviera una persona con quien practicar su producción oral en inglés. Del mismo modo, nunca tuve conocimiento si, más allá de los textos que se leían y analizaba en el aula, el participante leyera otros tipos de textos, o si consideraba el empleo de aplicaciones destinadas al aprendizaje de idiomas de lenguas, o incluso los anuncios publicitarios por la ciudad como una alternativa.

El participante comentó que se siente *motivado y contento* en las aulas de inglés. También indicó que su participación durante las sesiones es *muy alta*. Lo dicho resalta las ventajas de las *clases particulares* en la motivación del participante, de manera especial en su interés y satisfacción. A pesar de las ventajas de esta forma de enseñanza, es crucial destacar que hablar de *participación* en este tipo de cursos queda relegado a la cantidad de tiempo de intervención del profesor (TTT) y tiempo de intervención del estudiante (STT). Teniendo en cuenta este punto, el aprendiz lo que señala es que, desde su propia óptica, a lo largo de las sesiones, estos tiempos se han repartido de forma ecuánime.

En contraste con el diccionario, el *traductor* es el recurso que más usa el participante. La opción *traductores*, a la par con *cuaderno, fotocopias y tablero*, corresponden a los recursos o materiales didácticos que el estudiante prefiere en las aulas. Como es evidente, el uso de los traductores –así como el mismo ejercicio de traducción– es un recurso que se aplica comúnmente en las sesiones. Como manifestó en la sección de *percepciones*, el alumno prefiere *hacer ejercicios de traducción* en las actividades propias de la clase y en su trabajo autónomo. La traducción como estrategia es un tema que siempre suscita mucho debate entre los docentes de lenguas extranjeras que siguen

el *enfoque comunicativo* en su metodología, porque mencionan que la comunicación directa en la lengua meta es más auténtica y efectiva para transmitir significados completos. Pese a ello, cabe subrayar que este microcurrículo no aplica este mismo enfoque, sino un *enfoque holístico*, desde el cual es permitida la traducción dentro de la metodología de aprendizaje.

6.2. ANÁLISIS DE CATEGORÍAS

El análisis cualitativo resultó de la necesidad de distinguir los fenómenos sociales y pedagógicos que se desarrollan en las dinámicas del aula. El análisis cualitativo que aquí se da a conocer es el resultado de un proceso de codificación y categorización en función de las entradas por clase del diario de observación que se elaboró a lo largo de las veinticinco sesiones de la implementación del programa de curso de inglés de supervivencia. El análisis de la información se concretizó por medio de la inducción analítica y el método de las comparaciones constantes. Valiéndose de las herramientas ofimáticas de Google, se concretó la codificación y categorización de las oraciones que respaldaran los diferentes aspectos que intervienen en la práctica pedagógica. Las oraciones correspondientes se agruparon dentro del sistema de categorías (*figura 3*), donde se presentan 5 macrocategorías y 16 subcategorías, fruto de la codificación axial. Este proceso no sólo permite elaborar un análisis longitudinal de los datos y reflexiones a lo largo de la implementación, sino que complementa los datos de los dos cuestionarios de necesidades (preliminar e intermedio) con el fin de determinar la validez del microcurrículo respecto de los objetivos planteados.

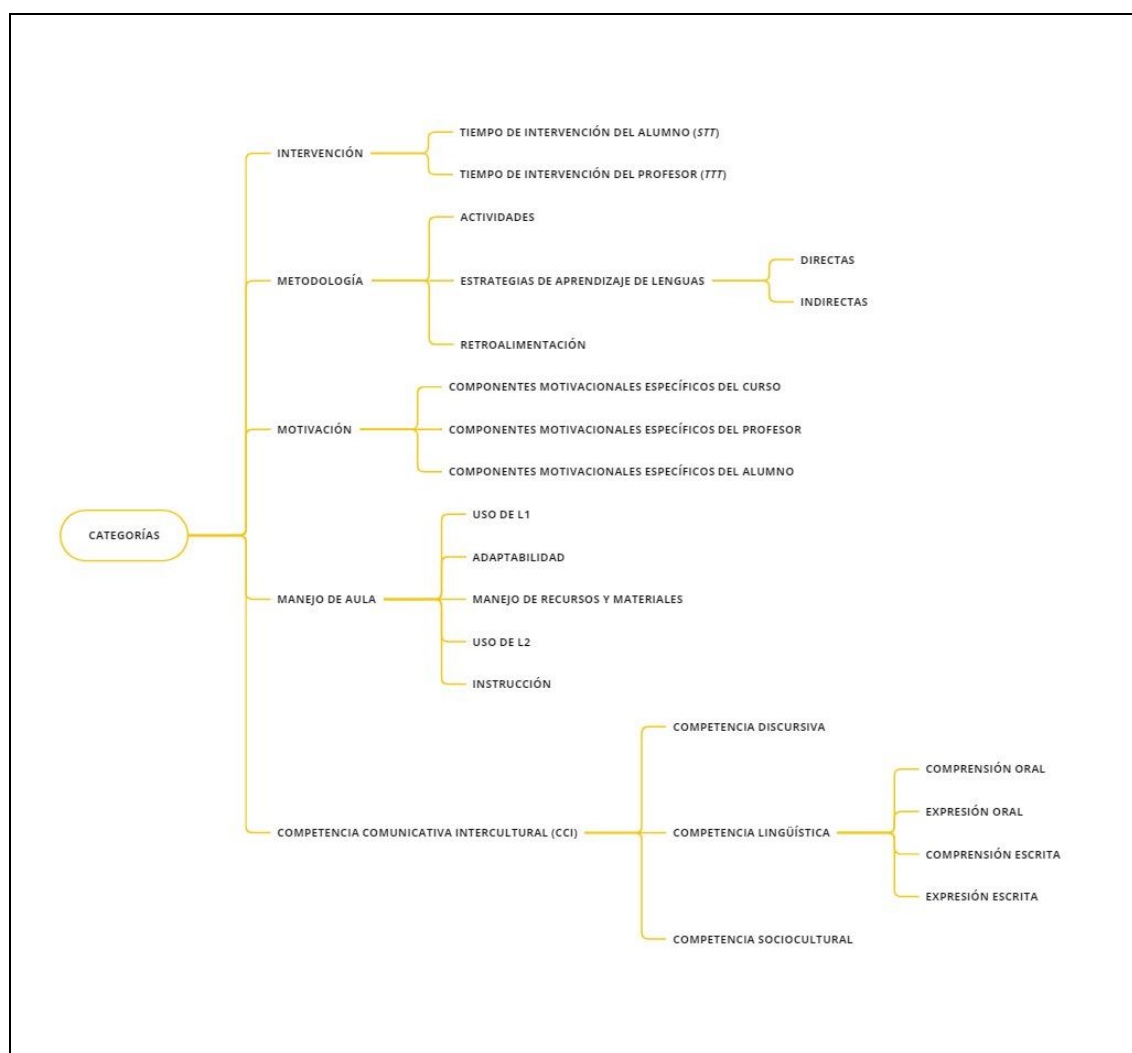


Figura 3. Sistema de categorías

6.2.1. INTERVENCIÓN

Las interacciones que ocurren en el aula, concebidas como los intercambios y relaciones que se establecen entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, se suceden en diferentes intensidades y características. Estas interacciones pueden manifestarse a través de dinámicas de cooperación o competencia, empatía o rechazo, autonomía o dependencia, participación activa o pasividad, así como relaciones de igualdad o desigualdad. El profesor, en buena medida, genera los tipos de interacción a partir de su técnica de enseñanza y de sus actitudes hacia el alumnado. Aun así, los estudiantes juegan un rol esencial y pueden modificar, estructurar e imponer un tipo

particular de interacción (Harmer, 2008). Un ejemplo que evidencia esta circunstancia sucedió al momento de explicar cómo se expresa la *pertenencia* en inglés. El participante debía escribir una secuencia de oraciones empleando la preposición *of*. Al momento de revisarlas, me comentó que no había comprendido del todo el uso de esta preposición, y me solicitó que le explicara la forma correcta de utilizarla. El comentario permitió iniciar una interacción alrededor de las estructuras que permiten identificar *pertenencia* y cómo, al igual que en español, existen diferentes maneras de expresarla.

Existe un debate continuo sobre la cantidad de tiempo que los docentes deberían dedicar a hablar en las sesiones de clase. A menudo se critican las clases por tener mucho tiempo de intervención del profesor (TTT) y poco tiempo de intervención del estudiante (STT). Por otro lado, no se debe discurrir simplemente de la diferencia entre STT y TTT, sino que se debe considerar la calidad de la intervención del profesor (TTQ). Los profesores que hablan sobremanera a lo largo de la clase, utilizando un lenguaje que no es especialmente útil o apropiado, no ofrecen a los alumnos el tipo de diálogo apropiado, mientras que aquellos que involucran a los estudiantes con sus historias e interacción, utilizando información pertinente y comprensible, benefician tanto la comprensión como la adquisición de la lengua extranjera. Las mejores lecciones, por lo tanto, son aquellas en las que se maximiza la STT, pero en los momentos apropiados durante la lección el profesor no tiene miedo de resumir lo que está sucediendo, contar una historia o participar en una discusión, entre otros. Los *profesores experimentados* hacen uso de su sentido común y su experiencia para conseguir el equilibrio adecuado (Harmer, 2008). En diferentes momentos, condicionándose a la naturaleza del tema, solía comenzar las sesiones pidiéndole al participante que me describiera el clima en aquel momento del día, a lo que respondía con algunos de los adjetivos (*windy, cloudy, warm, sunny*) que se estaban estudiando especialmente para la segunda unidad. En otra ocasión, durante una actividad de *pre-task* sobre el análisis de la tira cómica *Dennis the Menace*, después de analizar el diálogo minuciosamente, le pedí al participante que describiera en una sola palabra cuál era el tema principal de la viñeta, él respondió «estrés» y «sorpresa». Yo agregué a esas dos palabras una tercera que me pareció importante: inocencia. En aquel momento, interactuamos al respecto de cómo aquellos conceptos (*stress, surprise, innocence*) son representados por medio de elementos particulares de la imagen, de esa manera ahondando en el mensaje que el autor de la viñeta deseaba transmitir. En esta situación se puede ver cómo el docente debe tomar el rol de

compañero de clase en este tipo de intervenciones al tratarse de un entorno educativo no formal de clases particulares.

6.2.2. COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

La competencia intercultural se define, según Malik (2003), como los conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes que debe tener un interlocutor o mediador intercultural, complementados con los valores que hacen parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos. En el fortalecimiento de esta competencia es primordial desarrollar una verdadera *conciencia crítica intercultural*, que se define como la capacidad de los interlocutores para reconocer y comprender las diferencias entre sus esquemas o marcos mentales cognitivos y los esquemas de los interlocutores extranjeros. Asimismo, la competencia intercultural incorpora otras competencias en sí misma como la competencia lingüística, que se refiere al conocimiento de los niveles del idioma que, en su expresión más pedagógica, se refiere a las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión escrita, y expresión escrita. Por tal razón, es permitido explicitar la competencia comunicativa intercultural como una conjunción de las habilidades lingüísticas canónicas con el añadido imperante de la interculturalidad.

Vinculando lo mencionado con las dinámicas del aula, el desarrollo de la CCI (conciencia crítica intercultural) se abordó a partir de varias actividades en línea con la temática de cada una de las cinco unidades didácticas. La mayoría de ellas se indicaron para ser completadas como parte del trabajo autónomo, mientras que otras se podrían considerar ejercicios dentro de la planificación del *pre-task* o durante la tarea. En una oportunidad iniciamos una sesión analizando un meme del personaje de Gloria en la telecomedia "Modern Family" con el fin de hacer una reflexión acerca de los desafíos y la estigmatización que poco ponen de manifiesto los inmigrantes que tienen una primera lengua distinta –en este caso el castellano– de la *lengua dominante* en un contexto social como en los EE.UU. En muchas ocasiones los oyentes identifican la falta de competencias en la lengua extranjera de una persona con su capacidad cognitiva, lo que al final lleva a configurarse juicios falsos y generalizaciones que perjudican la imagen de toda una comunidad.

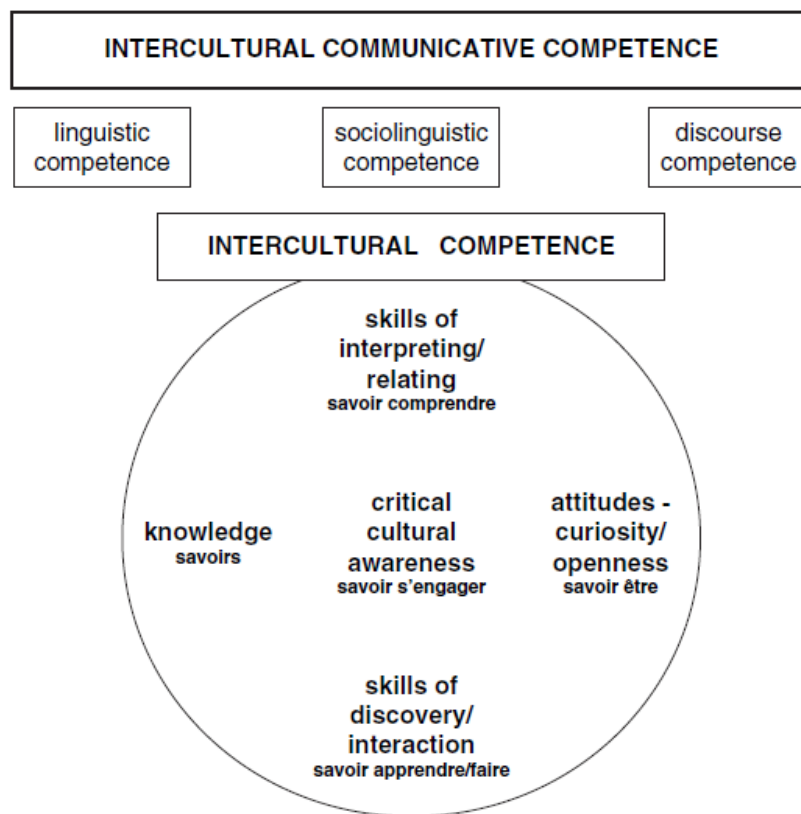


Figura 4. Componentes de la competencia comunicativa intercultural (Byram & Zarate, 1997)

Por otro lado, durante la instrucción hubo una amplia gama de actividades cuyo fin era potenciar las cuatro competencias lingüísticas. Una de estas fue el uso de ciertas colocaciones que usan las personas que no cuentan con una competencia intermedia (B1) en el idioma o se ven enfrentadas a situaciones comunicativas complejas, por ejemplo: «*I'm sorry. I don't speak English*» o «*don't worry*», enunciados que en intercambios comunicativos reales tienen un elevado valor mediático entre los interlocutores. Otra actividad a puntualizar en la que se desarrolló la comprensión oral aconteció al iniciar la tercera unidad. En ella acompañé al participante en la visualización de un corto video en el cual se muestra al chef Gordon Ramsay cocinando un Crab Eggs Benedict en el contexto de una MasterClass. El video, subtulado en inglés, mostraba los tipos de preparación e ingredientes que se necesitaban en dicha receta. A medida que el video avanzaba, el participante fue capaz de identificar ciertos tiempos de cocción e ingredientes. En la segunda reproducción, inicié la tarea de resaltar las palabras de mayor relevancia vinculadas a los tipos de preparación

(*boiling, seasoning, whisking*), así como algunos ingredientes (*salt, vinegar, chives, butter, eggs*), explicando sus significados de manera pausada para el participante.

6.2.3. MOTIVACIÓN

La motivación en lengua extranjera es un constructo ecléctico y multifacético. Para comprender la variedad de variables y procesos ligados al desarrollo y permanencia de la motivación, resulta práctico separar en tres grupos los componentes motivacionales: 1) *componentes motivacionales específicos del curso* ligados al programa de estudios, los materiales de enseñanza, el método de instrucción y las tareas de aprendizaje; 2) *componentes motivacionales específicos del profesor* que se relaciona de manera directa con la personalidad del educador, las técnicas de enseñanza, la retroalimentación y la relación con los alumnos; y 3) *componentes motivacionales específicos del grupo* relacionados con la dinámica del grupo de aprendizaje (Dörnyei, 2001). En el curso de inglés de supervivencia, el participante tuvo la oportunidad de interactuar con la lengua meta a través de situaciones comunicativas particulares que tenían como fin reflejar los momentos más representativos de una experiencia como turista en un país anglófono. Cada uno de los temas de cada unidad giraba en torno a una situación comunicativa en particular. Se dispuso de esta forma procurando que el curso estuviera alineado con las potenciales necesidades comunicativas que el participante tendría en su posterior viaje a los Estados Unidos. Es igualmente relevante señalar que, durante una de las actividades de la primera unidad, surgió la pregunta sobre el significado del artículo *the*. Inicié explicando que esta palabra se cataloga como artículo (definido) en inglés y que en español se traduce como *el* o *la* con nombres singulares. También expliqué cómo varía su pronunciación si la palabra que le sigue comienza por vocal o consonante. En aquel momento el participante me detuvo para decirme que para él es complejo comprender esas diferencias, que para mí es más fácil entender esos temas en razón de mi formación profesional. Este *llamado de atención* me remitió a repensar el enfoque del curso. El participante tenía toda la razón en querer prescindir de este tipo de explicaciones gramaticales porque, al tratarse de un programa de *inglés de supervivencia*, se debía hacer hincapié en lo *práctico*, reflexionando esencialmente sobre los intercambios comunicativos reales.

La situación mencionada evoca el sistema motivacional de Keller (1987), que se refleja en cuatro componentes elementales de la motivación en el aula de clase: interés, relevancia, expectativa y satisfacción. Dentro de esta clasificación se hallan la confianza en sí mismo (*self-confidence*) y la autodirección (*self-efficacy*), que están mayormente relacionadas con las expectativas generales del alumno. Desde esta visión, la confianza en sí mismo evoca la convicción de que el individuo tiene la capacidad de producir resultados, lograr objetivos o realizar tareas de forma competente. La autodirección (*self-efficacy*) es esencial para el aprendiz, haciéndolo cumplir con sus deberes e involucrarse cada vez más en su proceso de aprendizaje. En diversas ocasiones, el participante me comentó que, debido a la falta de tiempo por su horario laboral, no podía cumplir a cabalidad con sus deberes. Aunque constaté que en muchos casos no concretaba su trabajo autónomo por simple olvido o ausencia de motivación, pues optaba por dedicar su tiempo libre al ocio, dejando de lado los deberes del curso. En otra ocasión el participante me comentó que le gustaría que yo le dejara más ejercicios para profundizar en temas como los *pronombres interrogativos*. Mientras me platicaba sobre esto, se le ocurrió a él mismo hacer sus propios repasos usando su cuaderno, copiando nuevamente las palabras para así crear nuevas oraciones, articulando de esta manera el conocimiento léxico que se había enseñado. Iniciativas como esta no sólo demostró la entrega a su proceso de aprendizaje, sino que pone a la vista una reflexión alrededor de la *productividad* de los idiomas naturales, que es la característica que permite a los hablantes de una lengua el poder construir un número infinito de oraciones a partir de un número finito de palabras de acuerdo con las reglas de la gramática.

R. C. Gardner (2010), argumenta que el marco general de la motivación de la segunda lengua se compone de tres niveles: lengua, alumno y situación de aprendizaje. Estos niveles coinciden con los tres componentes básicos del proceso de aprendizaje de la L2: la lengua meta, el alumno y el entorno de aprendizaje. Aconteció que el participante seleccionó en el cuestionario preliminar de análisis de necesidades que uno de los temas que le gustaría ver en el curso es *gastronomía*. Esta respuesta validó la decisión de diseñar toda una unidad del programa que se relacionara con esta disciplina y la cual, según mi propio concepto, fue la que tuvo la más alta recepción por parte del participante. Un ejemplo de ello se observó durante la realización de una actividad de *producción oral* en la cual se reprodujo un video de la comedia de situación *The Big Bang Theory* en el que se presentan dos personajes que, antes de compartir una cena, dan gracias a Dios enunciando una

oración que el mismo video titula *Grace Before Meals*. Se diseñó esta actividad basándose en los intereses del alumno y buscando que, a través de un texto lírico con oportuna rima, perfeccionara su pronunciación en la lengua meta. En conclusión, esta clase de actividades tuvo una excelente recepción por articular adecuadamente los tres niveles de la motivación.

6.2.4. METODOLOGÍA

La metodología funciona como un recurso que garantiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, proporcionando al docente estrategias que le permiten estructurar sus actividades de manera más eficiente y facilitar la mejora del rendimiento en los alumnos. La metodología se concibe como un proceso no impuesto ni predeterminado, creativo, exploratorio y generado en la dinámica de la actividad de enseñanza. Este proceso se fundamenta en elementos teóricos, conceptuales y de naturaleza práctica; además son relevantes los papeles que cada *actor pedagógico* desempeña y los materiales y recursos usados en el proceso. Asimismo, lo que se consigue llevando a cabo el desarrollo de la metodología es que los estudiantes se conozcan a sí mismos, que se relacionen e integren en la sociedad por medio de diversos grupos, que moldeen su actitud en relación con el proceso de aprendizaje y puedan aprender a dar solución a los problemas y conflictos que se les planteen. En la implementación del curso de inglés son de destacar las actividades que buscaban preparar al participante para la resolución de un problema en una situación de emergencia. En la segunda unidad, se mostró un corto video de la Oficina Nacional de Administración Oceánica y Atmosférica (NOAA) de los Estados Unidos. En este video, el alumno observó cómo el NOAA Weather Radio recibe las señales de alerta de fenómenos atmosféricos, avisando del peligro a la comunidad a través de tonos agudos de alto volumen seguidos de un mensaje de voz. El objetivo de la actividad consistía en que el participante fuera capaz de identificar las señales auditivas y textuales en este tipo de situaciones para así producir una reacción oportuna. Por otro lado, en la cuarta unidad del curso, se llevó a cabo una actividad con la aplicación de Google Maps. Con el uso de la misma, se buscaba que el participante aprendiera a desplazarse por varias direcciones en los EE.UU. observando cómo se redactan, así como las diversas opciones con las que cuenta la herramienta de Google Maps. El alumno se mostró muy interesado a lo largo de la actividad, comentando que este tipo de instrumentos lo auxiliarán cuando deba desplazarse por las grandes y a veces intrincadas distancias que existen en los EE.UU.

Un aspecto esencial de toda metodología de la educación es la evaluación (*assessment*). Entre los principios de la misma se sustenta el *washback*, que es una retroalimentación positiva y benéfico para los aprendices. Las respuestas incorrectas de los alumnos en una prueba pueden convertirse potencial información para la implementación de actividades o proyectos, esta retroalimentación también «repercute» en los estudiantes en forma de diagnósticos de fortalezas y debilidades. El *washback* perfecciona una serie de principios básicos de la adquisición de la lengua: autonomía, confianza en sí mismo, identidad e inversión, etc., además permite a los profesores hacer que la realización de una prueba sea una experiencia satisfactoria a través de la cual los alumnos sienten una sensación de logro. La realización de este tipo de retroalimentación implica que los alumnos tienen acceso inmediato a los profesores para discutir la retroalimentación y la evaluación se les ha otorgado. El *washback* también comprende los efectos de una evaluación en la enseñanza y el aprendizaje antes de la prueba, es decir, en la preparación para la evaluación. Al aprovechar las estrategias correctas para revisar, sintetizar y consolidar el material antes de la prueba, el alumno puede descubrir que el tiempo de preparación es tan benéfico como la retroalimentación recibida (Brown & Lee, 2015). Durante la revisión del trabajo autónomo fue el momento en el que más se implicó la retroalimentación. A manera de ejemplo, en la revisión del vocabulario sobre el clima, el participante tuvo un par de errores en la traducción de algunas palabras como *mild* y *heat* que luego expliqué más detalladamente. En este momento expuse cómo los sonidos /ɪ/ y /i/ hacen la diferencia entre el significado de *hit* y *heat*. Asimismo, le pregunté al participante qué palabras le llamaron la atención durante el ejercicio de traducción. Él me respondió que *sunshine* y *rainbow*. Igualmente, me comentó que no buscó las palabras *windy*, *sun*, *temperature* y *hot*, porque ya las habíamos visto la sesión pasada.

Dentro de los elementos metodológicos, las estrategias de aprendizaje juegan asimismo un papel significativo. Las estrategias de aprendizaje hace referencia a las acciones específicas que realiza un estudiante para hacer el aprendizaje más sencillo, rápido, entretenido, autorregulado, efectivo y transferible a situaciones nuevas (Oxford, 1990). Se podría afirmar así que las estrategias son secuencias de acciones encaminadas hacia la obtención de metas de aprendizaje que, de manera paulatina, pueden volverse acciones inconscientes (Hernández, 2016). Según los argumentos de Oxford (1990), desarrollar estrategias metacognitivas, cognitivas, afectivas y sociales contribuye

a las competencias comunicativas y estimula la participación activa en situaciones comunicativas dentro y fuera del aula. En su modelo, la autora presenta dos categorías de estrategias: directas e indirectas. En las indirectas se hallan las metacognitivas, afectivas y sociales, mientras que en las directas posiciona las estrategias de memoria, cognitivas y de compensación.

Strategy	Comment
Having a purpose	Knowing what you want to gain from the text
Previewing	Making a quick survey of the text, identifying the topic, main idea
Skimming	Getting the author's point of view
Scanning	Looking for specific details
Predicting	Anticipating what is coming next
Inferring	Getting the ideas that are not explicit
Cohesive devices	Identifying functions of conjunctions
Guessing word meaning	Using context, word structure, cognates
Background knowledge	Using what one already knows and applying it to new ideas in the text.

Tabla 5. Tipología de las estrategias de lectura basada en Nunan (1990)

En relación con lo mencionado, durante la implementación procuré que el aprendiz potenciara su competencia comunicativa intercultural a través de estrategias, mayormente directas, que no sólo le permitieran avanzar óptimamente en el programa, sino que pudiera emplearlas en situaciones comunicativas reales. En este sentido, cabe resaltar el uso de *frases modelo básicas*, mediante las cuales se buscaba que el estudiante integrara las nuevas palabras dentro de una estructura versátil que permitiera la construcción de nuevas oraciones de acuerdo a sus necesidades comunicativas. Oxford (1990) menciona que una de las estrategias directas es la «compensación», la cual faculta al aprendiz para sobreponerse a limitaciones comunicativas al momento de hablar y escribir. Para alcanzar este fin, la autora recomienda hacer uso de la lengua materna, pedir ayuda, emplear los gestos (háptica) y mímicas, ajustar o aproximar el mensaje, entre otros. Esta estrategia permite la traducción como un proceso válido en la enseñanza de la lengua extranjera. En varios ejercicios, el participante construía oraciones simples utilizando la traducción. Le pregunté sobre el motivo de la traducción, él me respondió que lo hizo así para entender lo que cada una quiere decir. En ese momento le indiqué que, aunque es legítimo este tipo de estrategias, no debemos apoyarnos constantemente en la traducción, puesto que lo que se pretende es hacer el esfuerzo cognitivo de

recordar las palabras que se han aprendido y emplearlas en nuevas oraciones, valiéndose de las frases modelo y las estructuras que se han enseñado. En otra oportunidad, durante el desarrollo de una actividad de la segunda unidad, me percaté que el participante debía reforzar su capacidad de «síntesis», que es vista como una capacidad mental de orden superior (*Higher-Order Thinking Skills*). En aquella actividad, el estudiante debía apuntar cuál era la situación de emergencia que estaba ocurriendo al escuchar unas breves emisiones de radio con sus respectivas transcripciones. En esa ocasión le pedí al participante que pensara en que las situaciones descritas en los diálogos eran reales. Una persona en esa situación hipotética le preguntaba sobre lo que está aconteciendo. Él debía ser sumamente conciso con lo que decía, pues para ganar tiempo de respuesta no podía dar muchos detalles. Luego de realizar este ejercicio con las tres alertas, le hice observar que en cada una de sus respuestas se revelaban tres tipos de información: tipo, ubicación y magnitud del fenómeno meteorológico (*location, name, power*).

6.2.5. MANEJO DEL AULA

El manejo de la clase evoca la gran variedad de habilidades y técnicas que los docentes emplean para mantener al alumnado organizado, ordenado, enfocado, atento y a la vez productivo a nivel académico durante la práctica pedagógica. Esencialmente, todo lo que los docentes pueden hacer para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, que incluiría elementos como el comportamiento, entorno, actividades, recursos y materiales, constituye una parte del manejo de aula.

En un manejo de aula eficiente se deben considerar varias variables. Estas comprenden cómo se organiza el espacio de la clase, si los estudiantes trabajan individualmente o en grupos y de qué forma se distribuye el tiempo de clase. Asimismo, cabe considerar cómo los alumnos perciben a su profesor, además de prestar atención a la técnica de enseñanza y al tiempo de intervención e interacción entre los actores pedagógicos a lo largo de una lección. Con respecto a los recursos y materiales usados como parte de la metodología, se le enseñaron al participante tres diccionarios bilingües en línea que son fáciles de utilizar en la ocasión que necesite de una traducción rápida en situaciones comunicativas de la vida real. Le indiqué las similitudes y diferencias entre ellos, como la pronunciación de las palabras, ejemplos y aceptaciones, e incluso la lista de sinónimos. Con este recurso el fin es que el participante no se fíe sólo de los traductores, sino que sea capaz

de encontrar palabras que le permitan, a partir del dominio de *estructuras modelo*, crear nuevas oraciones coherentes. Por otro lado, el cuaderno fue uno de los recursos en los que se hizo mayor énfasis, debido a que le proporciona al alumno un recuento de todas las sesiones, distribuidas por unidades, que se abordaron. Este *baúl de información* no sólo es de gran beneficio en el aula de clase, sino que puede ser usado como respaldo en una situación comunicativa real. Además del cuaderno, le indiqué al estudiante las ventajas de la aplicación Google Translate, que cuenta con varias opciones dentro de su interfaz que son de gran utilidad. *Conversación* es una de ellas por medio de la cual el usuario puede traducir simultáneamente sus enunciados al destinatario en la lengua extranjera y de manera contraria. *Cámara* es la segunda opción. Si un comensal quiere saber lo que dice un menú con mucha descripción y casi ninguna imagen icónica, puede hacer uso de esta opción que le muestra el texto traducido en tiempo real en el idioma seleccionado.

El papel de la lengua materna y las limitaciones o ventajas de los contextos multilingües en clase es uno de los elementos más destacables del manejo del aula. Sobre todo en los niveles iniciales, los alumnos tienden a traducir lo que está sucediendo en el aula de clase a su L1, quieran o no los profesores. Es un proceso natural de aprendizaje de la lengua extranjera. A pesar de ello, en una clase de inglés se debería hablar en la L2 y, en la medida de lo posible, debería haber un entorno en inglés en el salón donde se escuche y se utilice el inglés la mayor parte del tiempo posible. Es por ello que es aconsejable que los profesores usen el inglés –en este caso particular– y no pasen mucho tiempo hablando en la L1 de los alumnos (Harmer, 2008). Como los estudiantes traducen de todas formas mentalmente, tiene sentido utilizar este proceso de traducción de forma *reactiva*. Se puede, por ejemplo, pedirles a los estudiantes que traduzcan palabras, frases u oraciones a su lengua materna y más tarde, tal vez, de vuelta a la lengua meta sin considerar el original. Esto les faculta para reflexionar acerca del significado y la construcción de las palabras y oraciones. Los docentes pueden traducir también palabras concretas, particularmente aquellas que representan conceptos y abstracciones, una vez que otras formas de explicar su significado no sean efectivas. Sucedió que en una ocasión, durante el aprendizaje de vocabulario, se pudo advertir un caso de interferencia de la lengua materna, especialmente en la diferenciación de los fonemas /n/ y /m/. Es característico del dialecto caleño la presencia del alófono [m] como coda final en sílabas con la consonante /n/, lo que podría indicar una *interferencia negativa* de la L1 en la pronunciación y diferenciación de palabras como *gun* y *gum*.

Al momento de enseñar pronunciación, se acostumbra que los estudiantes relacionen un sonido equivalente en su lengua materna (L1) al sonido en inglés que están intentando producir. Podrían darse casos en los que un profesor con estudiantes hispanohablantes desee explicar que el inglés tiene dos sonidos diferentes que la L1 no distingue, como es el caso de la /b/ y /v/. Cuando en la implementación del programa se manifestaron dificultades análogas, revisando las opciones que contiene la aplicación Duolingo, descubrí que existía un apartado para que el usuario practicara los sonidos del inglés. Le indiqué al participante esta sección y le pedí que abriera la opción del sonido /v/ para así practicarlo. En otra ocasión, al finalizar la escritura de la fecha y número de la clase –un ejercicio que siempre se hacía al comenzar cada sesión–, me detuve para explicarle al estudiante cómo el superíndice «*th*» en el día hace que la cifra se estime como número ordinal. Procuré explicarle que este sonido se articula imitando el fonema consonántico /z/ presente en el dialecto español estándar peninsular. En línea con lo expresado, pude reparar que la traducción tiende a ser el proceso cognitivo que más se evidencia en el aprendizaje de una lengua extranjera en la edad adulta.

Utilizar el proceso de traducción en las formas descritas no significa explícitamente un retorno al método tradicional de gramática-traducción, sino más bien que, de vez en cuando, el uso de la L1 de los alumnos puede auxiliarlos a discernir conexiones y diferencias entre la primera lengua y la lengua meta, además de que, ocasionalmente, el uso de la lengua materna por parte del profesor puede contribuir a comprender asuntos que son más complejos de asimilar. Aunque la L1 puede utilizarse como herramienta facilitadora, el inglés, como lengua meta, debería predominar en el aula de lengua extranjera, especialmente en lo que respecta al educador, porque es en últimas el mejor proveedor de información comprensible (*input*) que los estudiantes tienen (Harmer, 2008). Para ilustrar la forma como se abordó el uso de la lengua meta, al comienzo de una sesión de la segunda unidad, resolví escribir en el tablero la pregunta a seguir: «*What would it be your perfect weather?*», para que el participante me respondiera verbalmente, recordando los adjetivos sobre el clima que se enseñaron en la clase pasada. Él recurrió a su cuaderno para revisar los ejercicios de consolidación que había hecho y respondió con tres adjetivos: *sunny*, *cool* y *dry*. Con el grupo de tres adjetivos se redactó la siguiente oración, haciendo hincapié en la preposición *and*, la cual permite concatenar una lista de adjetivos: «*My perfect weather is sunny, dry and cool*».

Los pedagogos han abordado la dicotomía entre teoría y práctica defendiendo una discriminación entre las teorías profesionales y las teorías personales. Las teorías profesionales son aquellas que son generadas por expertos y comúnmente se transmiten desde los centros de educación superior. Las teorías personales, por otro lado, son aquellas que los educadores desarrollan interpretando y aplicando teorías profesionales en situaciones prácticas mientras están en la práctica. A pesar de que esta divergencia parece evidente, en realidad las teorías profesionales generadas por expertos suelen ser valoradas, mientras que las teorías personales producidas por educadores acostumbran ser obviadas (Kumaravadivelu, 2001). La competencia *adaptativa* dentro de la metodología es un rasgo imprescindible que permite que el educador cree una teoría personal que dé respuesta a las exigencias de los componentes del proceso de aprendizaje del idioma extranjero: la lengua meta, el alumno y el entorno de aprendizaje. Una situación alusiva al desarrollo de la teoría personal se hizo evidente cuando el participante tuvo dificultades con la pronunciación de diversos sonidos consonánticos como /ɹ/, /v/, /dʒ/ y /θ/. Entendiendo el desafío, decidí que la opción más acertada, considerado la teoría pedagógica y mi propia experiencia, sería la aplicación de trabalenguas y la repetición guiada de las líneas de los diálogos que se abordarían en cada nueva unidad.

La ilusión del «desarrollo del docente» se ha visto nublada por causa de la *posición subordinada* que sustenta en sí mismo dentro del entorno pedagógico. El conocimiento pedagógico sensible al contexto tiene que surgir de los docentes y de su práctica cotidiana con el propósito de construir individuos autónomos. Este objetivo no se puede lograr simplemente pidiéndoles que pongan en práctica teorías concebidas y construidas por otros. Se debe buscar que los profesores desarrollen el conocimiento, la competencia, la actitud y la autonomía convenientes para construir su propio «conocimiento pedagógico sensible al contexto» que hará de su práctica docente un esfuerzo que valga la pena. Ninguna teoría de la práctica puede ser útil y utilizable a menos que se genere por la práctica. Una teoría de la práctica sustancial se alcanza a través de la reflexión pedagógica que alimenta y es nutrida por las capacidades reflexivas de los alumnos que les permiten comprender e identificar problemas, analizar y evaluar información, considerar y sopesar alternativas, y luego escoger la mejor alternativa disponible, que después se somete a una evaluación crítica adicional (Kumaravadivelu, 2001). Es propio del profesor definir qué tipo de enseñanza es la más benéfica para el alumno en su proceso de aprendizaje. Esta reflexión pedagógica se manifiesta de manera

elemental en la técnica docente a través de la cual se manifiesta el nivel de autonomía. A lo largo de las aulas, hubo ocasiones en las cuales se recurrió a la *enseñanza indirecta* con el propósito de que el participante reconociera, de la mano de un proceso inferencial, ciertas reglas o estructuras gramaticales, como el caso de la derivación de nombres singulares a plurales. En una ocasión le pedí que se tomara un tiempo para analizar los errores que había cometido en una actividad en la que, tomando el vocabulario sobre la *familia*, debía construir una lista de veinte oraciones con el verbo «*to have*». Por este ejercicio el aprendiz tuvo la oportunidad de reforzar los conocimientos que tenía sobre la distinción entre plurales y singulares en la L2. Por otro lado, en la actividad de *post-task* de la tercera unidad del curso, alumno y docente debían llevar a cabo un juego de roles en el cual el estudiante sería un comensal que le hace un pedido al mesero de un restaurante. El participante, luego de varios ensayos, seguía pronunciando la palabra «*dessert*» como «*desert*». Le expliqué que existe una diferencia en la acentuación (*stress*) de ambos vocablos; a pesar de ello, el estudiante no pareció notar la diferencia. Esta situación me permitió hacer hincapié en la importancia del *contexto comunicativo* en los procesos de significación de las palabras. En una situación comunicativa, como pedir *en un restaurante*, sería contraintuitivo de parte del mesero pensar que un comensal le pedirá un *desierto* en vez de un *postre*.

6.3. ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS

En este apartado se expone el análisis de la información de las percepciones del estudiante, luego del periodo de implementación, recopiladas usando un cuestionario, que recoge las reflexiones y percepciones del participante sobre su proceso de aprendizaje, y registros de audio, que permiten vislumbrar la puesta en marcha de los conocimientos y estrategias enseñadas durante el curso en situaciones comunicativas reales en una comunidad extranjera. Estos métodos de recolección de información cualitativa, inherentes a un *estudio de observación* (Mills, Eurepos & Wiebe, 2010), brindan una visión profunda acerca del impacto del programa en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del estudiante.

6.3.1. CUESTIONARIO DE EXPERIENCIAS

A. COMUNICATIVO

El apartado *comunicativo* permite que el encuestado valore de forma integral su desempeño en la lengua extranjera, teniendo en cuenta las cuatro habilidades comunicativas, su compromiso por repasar lo tratado en el curso de inglés de supervivencia, el uso del español en sus interacciones comunicativas, la importancia de los elementos paralingüísticos, así como permitirle que relate brevemente sus anécdotas haciendo uso del inglés.

En la tabla de calificación de desempeño en las cuatro competencias comunicativas es de resaltar que, a diferencia de los cuestionarios administrados preliminarmente, el encuestado no destacó la casilla *pésimo* ni *malo*, pues para *leer*, *escribir* y *escuchar* él señaló su desempeño como *regular*, mientras que *hablar* lo marcó como *bueno*. Es la primera vez que el encuestado elige esta casilla. Esta percepción valida el esfuerzo que se realizó por potenciar la producción oral en el desarrollo de la quinta unidad del microcurrículo por medio de la práctica con diálogos, así como los juegos de roles.

El encuestado seleccionó cuatro actividades que realiza para reforzar su nivel de inglés: *asistir a clases o talleres*, *dialogar con practicantes de la lengua*, *leer diversos tipos de textos*, y *utilizar software de aprendizaje de lenguas*. En contraste con los cuestionarios anteriores, el encuestado señaló que asiste a clases o talleres para reforzar su nivel de inglés. En los *registros de audio* del participante no se hace mención de esta actividad, por lo que genera dudas acerca la razón detrás de esta elección. Al respecto de las demás opciones, se destacan dos: dialogar y leer, que remiten a las *necesidades comunicativas* del encuestado al encontrarse inmerso dentro de una comunidad extranjera. Es así como se deduce que, más allá de un *esfuerzo* del encuestado por potencializar su nivel en inglés, es una necesidad.

En el presente cuestionario, el encuestado mencionó que el inglés es *imprescindible* para su vida. La respuesta contrasta con los pasados cuestionarios administrados (preliminar e intermedio) en el sentido de que el inglés pasó de ser *importante* a ser un elemento *imprescindible* en la vida del encuestado en este momento. La razón por detrás de este cambio puede ser producto del mismo contexto de *inmersión* en el que se encuentra, pues en los Estados Unidos, particularmente en la

Florida, el español es ampliamente hablado como segunda lengua; a pesar de ello, el inglés sigue siendo la *lengua mayoritaria* de esta comunidad. Esta percepción la manifestó el participante en uno de sus primeros *registros de audio*.

Dentro de los elementos no verbales (paralingüística) que el encuestado utiliza comúnmente para complementar sus enunciados se identifican las *posturas del cuerpo, risas, saludos, expresiones faciales y gestos con las manos*. Se preveía, curiosamente, que el encuestado apuntase al menos *pronunciación exagerada* o *hablar pausadamente*, al ser factores que constantemente se asocian al registro de habla de un extranjero con un nivel básico del idioma (L2).

El encuestado mencionó que dedica tres horas a repasar lo visto en el curso de inglés por semana, lo que es un buen indicador, pues remite a pensar que el curso continúa siendo relevante para su vida y, especialmente, para su *adaptación* a la comunidad de habla. El encuestado también indicó que entre las estrategias que usa para mejorar su desenvolvimiento en inglés se hallan: *recordar vocabulario, utilizar diccionarios digitales, pedir aclaraciones, y pronunciar pausadamente*. De las cuatro opciones, cabe resaltar que las primeras dos están intrínsecamente relacionadas con el desarrollo del curso, puesto que en éste se hizo hincapié en brindarle al participante varias listas de vocabulario para saber cómo lidiar con el tipo de *situación de emergencia* a la que tuviera que hacerle frente, así como el uso de los diccionarios digitales, que tuvo protagonismo en diversas actividades repartidas a lo largo de las cinco unidades que se abordaron. Por lo anterior, no es de extrañar que el encuestado consagre parte de su tiempo a revisar las listas de vocabulario en su cuaderno. Al respecto de las dos últimas opciones, es de resaltar que en una pregunta acerca de los elementos no verbales utilizados en sus conversaciones en inglés, el encuestado no seleccionó las opciones de «pronunciación exagerada» ni «hablar pausadamente» pero en esta pregunta sí lo hizo. Se ignora la razón de esta decisión, aunque es de remarcar cómo estos elementos, que no se percibieron al principio, aparecen ahora y permiten validar lo mencionado anteriormente.

Por otro lado, en relación con la anécdota más significativa haciendo uso del inglés, es de señalar que la misma había sido evaluada en el primer *registro de audio* del encuestado. En su respuesta, él manifiesta cómo fue su experiencia al tener que recargar combustible en una gasolinera en los EE.UU. La producción oral es la competencia más visible en esta situación, sin embargo, lo más

relevante es el *proceso cognitivo* que se puede entrever, pues se trata de una situación en la que el encuestado debía dar respuesta a una necesidad que se le había presentado y, luego de reconocer que en su primera lengua no era un código compartido por ambos interlocutores, debió recurrir al inglés como *lingua vehicular*, transmitiendo enunciados concisos (oraciones independientes) que le permitieron ser formal y lograr transmitir acertadamente su mensaje.

La situación anterior permite entrever que, si bien el encuestado manifestó que ha hecho uso del traductor 15 veces hasta el momento, en esta anécdota no habla sobre el uso de este recurso en la interacción con la funcionaria de la gasolinera a la cual debía pedirle que le habilitara una de las islas para poder abastecerse de veinte dólares de combustible. Por otra parte, la octava pregunta de este apartado interroga acerca de la figura del español como *obstáculo* en el desenvolvimiento del inglés. Al respecto, el participante comentó que el castellano sí obstaculiza su rendimiento en la lengua extranjera «porque uno tiene que aprender, escuchar, hablar y leer en inglés sin estar mentalmente traduciendo en español». Este punto va de la mano con las opiniones que el mismo encuestado manifestó en los cuestionarios anteriores. En estos mencionaba que el español afecta su proceso de aprendizaje e indicó que pensaba que en el curso se debía «practicar y hablar más en inglés». En la pregunta, el encuestado no sólo señala su *descontento* por el proceso cognitivo de la *traducción* que realiza al construir enunciados en inglés, sino que más allá existe un deseo por lograr una mayor *fluidez* en el idioma, es decir, que el encuestado podría haber encontrado motivación (intrínseca) para continuar su aprendizaje.

Antes, en el apartado de *análisis de la situación meta* del cuestionario preliminar, con respecto a las situaciones en las que el encuestado considera que necesitará hacer uso del inglés, el mismo señaló que *asistir a reuniones, tener conversaciones, leer documentos y tomar notas* eran las más tentativas en sus planes a mediano plazo. Luego, en el apartado de *necesidades* del cuestionario intermedio, el encuestado seleccionó cuatro actividades en las que considera debe hacer uso del inglés: *lectura de documentos, diálogos, cuestionarios, y escuchar audios*. Estas respuestas que se indican pueden ser comparadas con las depositadas en la pregunta final de este apartado sobre las situaciones en las que utiliza el inglés cotidianamente. El encuestado mencionó que *asistir a reuniones, pedir un servicio o producto, colaborar en equipos de trabajo, y leer documentos* son las situaciones que demandan más un uso del idioma extranjero. Es evidente la relación entre las

respuestas de los cuestionarios pasados con las del presente pues, por ejemplo, *pedir un servicio o producto* está estrechamente ligado a *tener conversaciones*. Únicamente la opción de *colaborar en equipos de trabajo* puede hacer ver una nueva situación que previamente no se había señalado de manera explícita.

B. SOCIOCULTURAL

El apartado *sociocultural* permite que el encuestado se cuestione sobre el valor de su cultura con respecto a la cultura extranjera, con el fin de medir el grado de Conciencia Crítica Intercultural (CCI) que valide una relación *monológica* o *dialogica* entre ambas culturas. En este sentido, esta sección pregunta sobre el papel de la cultura origen al momento de acoplarse al estilo de vida de la comunidad extranjera, los cambios de percepción en relación con la motivación, además de la importancia de las personas cercanas en esta experiencia de vida para el encuestado.

La primera pregunta de este apartado es semiabierta. En esta, el encuestado afirmó que su cultura de origen *no* obstaculiza su adaptación a la cultura meta «porque uno siempre tiene que saber y acortarse su origen y cultura, y no me ha obstaculizado el modo de vida aca en EE.UU (sic)». En el comentario se puede observar como el encuestado valida la importancia de la herencia cultural en el momento de atravesar un *intercambio cultural*, lo que a su vez permite entrever un acople a la cultura extranjera que evoca un proceso de *aculturación*.

Por otra parte, el encuestado seleccionó como *alta* la colaboración de sus cercanos (familiares o amigos) en su desenvolvimiento con el inglés, y relató resumidamente cómo una de sus sobrinas le auxilió a escoger los ingredientes que quería para armar su propia pizza en un restaurante. Esta percepción admite una reflexión sobre la relevancia del *apoyo social* no sólo en el aprendizaje de un idioma extranjero, sino en los desafíos que pueden enfrentar los emigrantes al relacionarse en una nueva comunidad con normas, cultura e idiomas distintos. Sin embargo, este relato también facilita hacer una rápida evaluación sobre la práctica de las unidades vistas en el curso de inglés, particularmente durante la tercera unidad: «*Ordering at a Restaurant*», en la que se consideró el vocabulario acerca las comidas y las expresiones más utilizadas al ordenar en un restaurante. Lo anterior comprueba que el participante no alcanzó todos los objetivos para dicha unidad. Aunque

cabe notar igualmente que otros factores pudieron impactar en esta decisión, como la timidez, la prisa o, incluso, haber carecido de su cuaderno al momento de ordenar.

En la pregunta sobre cómo se siente comúnmente empleando el inglés como lengua vehicular, el encuestado marcó la casilla de *motivado*, una respuesta que también escogió en los cuestionarios pasados. La motivación es vista como un *continuum* que se ha analizado constantemente en esta investigación desde antes de la implementación misma del programa de curso. En este sentido, el interés por viajar a los EE. UU. como migrante es la razón que más motivaba al estudiante antes y durante la implementación. Hasta ahora, se puede inferir que esta motivación se ha vuelto cada vez más intrínseca en el sentido de que el participante no estima que interactuar en inglés sea un proceso angustioso, sino que se esfuerza por buscar diversas alternativas para derribar *barreras comunicativas* y suplir, desde sus necesidades más básicas, hasta buscar transmitir mensajes más complejos.

Los puntos en este apartado se entremezclan en la última pregunta que procura que el encuestado elabore un perfil de las cualidades que comparte la comunidad en la cual reside actualmente. En este punto entra en juego la *valoración subjetiva* que cada persona hace a partir de una reflexión intercultural (*savoir comprendre*). En el diseño de esta pregunta se pretendió un balance entre las cualidades (opciones) positivas y negativas, anticipando toda clase de valoraciones por parte del encuestado. Todas las opciones que el encuestado eligió se perfilan como una *valoración positiva* de la comunidad extranjera: *buena, respetuosa, educada, ordenada, cooperativa*. El perfil hecho complementa las respuestas que el encuestado proporcionó en los incisos anteriores, exponiendo un *contexto sociocultural* en el cual su cultura no es deshonrada por la cultura extranjera, y en la cual el apoyo social de sus cercanos ha mantenido su motivación e integración dentro de aquella comunidad que es descrita con buenos valores, permitiendo de esta forma un proceso apacible de aculturación.

C. EVALUATIVO

El apartado *evaluativo* de este análisis de experiencias tiene como propósito identificar el grado de *apropiación* de los temas abordados durante el curso de inglés de supervivencia al momento

de ponerlos a prueba dentro de una comunidad de habla anglófona. En esta sección el encuestado cuenta con la posibilidad de identificar todos los temas que aprendió a lo largo del curso para así discriminar entre los más beneficiosos y los menos útiles, según su experiencia en intercambios comunicativos durante su primer mes en el extranjero.

En la primera pregunta sobre cuán relevante contempla que fue el curso de inglés, el encuestado respondió con la más alta calificación. Después, en la última pregunta semiabierta, que interroga acerca de si el encuestado considera que alcanzó los objetivos que él mismo se planteó al iniciar el programa, el encuestado respondió que sí «porque me está ayudando muchooo, a defenderme y a llevar mucho mas facil la vida aca en EE.UU (sic)». Al comparar las apreciaciones en ambas preguntas se puede entrever una destacada valoración positiva por todo lo enseñado en el curso, fundamentándolo de manera *pragmática* por la importancia que le ha significado al participante el aprendizaje y adquisición de los conocimientos y, especialmente, las habilidades al momento de interactuar en contextos comunicativos *auténticos* dentro de una comunidad de habla inglesa. El participante comentó en el *cuestionario preliminar* que, en cuanto a qué le gustaría hacer con sus saberes del idioma extranjero al concluir el curso, relató que le gustaría «poder llegar a tener conversaciones fluidas con otras personas y poder leer y escribir bien el inglés». Con respecto a esto, desde el inicio del diseño del programa se consideró que sería compleja la adquisición de la «fluidez», teniendo en cuenta el nivel de competencia básico que se buscó desarrollar durante el curso de inglés. A pesar de ello, en los registros de audio se hace evidente que el participante ha potenciado su *expresión oral* al resolver desafíos comunicativos haciendo uso de expresiones de cortesía, construyendo enunciados concisos y esforzándose por pronunciar apropiadamente las palabras, elementos que en definitiva demuestran cierto grado de *fluidez*.

El encuestado afirmó que la unidad del curso de inglés que más beneficio le ha proporcionado es la primera: *dar información personal*. El objetivo de esta unidad fue brindarle al participante un vistazo sobre los saberes y estrategias que necesitaría para enfrentar una situación comunicativa real en un aeropuerto al momento de hacer su registro de entrada (*check-in*) y salida (*check-out*), así como llenar la tarjeta de entrada (*arrival card*), que países como los Estados Unidos le exige a los migrantes legales. Lo más importante de esta unidad es que este tipo de información no sólo está presente en esta situación comunicativa, sino que puede extrapolarse a contextos realmente

diferentes, unos más complejos que otros, lo que vuelve el tema de esta unidad *versátil* y, en este sentido, se debería considerar que este tipo de información debe primar en el diseño de unidades de cursos de inglés con propósitos específicos afines. Cabe mencionar así que el MCER detalla que para un nivel de competencia básico (pre-A1) en lengua extranjera, el alumno debe ser capaz de producir oraciones cortas que expongan su información personal (nombre, dirección, familia, nacionalidad); igualmente menciona que el estudiante debe ser capaz de suministrar esta misma información, pero de forma escrita, valiéndose de un diccionario si es necesario. Estos *objetivos generales*, en los que una amplia variedad de cursos se basan a nivel mundial, no fueron extraños al programa de inglés de supervivencia.

Entre los temas tratados en el curso de inglés que el encuestado reconoce como más útiles están: *redactar una tarjeta de llegada, vocabulario de la comida, unidades de medida, preposiciones, verbos, deletreo, saludos, y pronombres personales*. Mientras que entre los temas que le fueron menos beneficiosos están: *entonación de las preguntas, reconocer un desastre natural, abstraer información esencial, tabla de valores nutricionales, vocabulario sobre el transporte, leer una dirección, gestos alrededor del mundo e historia del código postal*. A primera vista no se observa ningún solapamiento entre las respuestas de ambas preguntas, lo que en otra instancia causaría confusión. Personalmente, me sorprendió que el encuestado no seleccionara entre los temas que le son más útiles las opciones: *números, herramientas de Google Traductor, respuestas cortas y largas, y expresiones de cortesía*. La justificación de ello puede deberse al límite de opciones de respuesta (8) en la misma pregunta. No obstante, me parece significativo notar la falta de relación entre lo manifestado en los registros de audio del participante con las respuestas a esta pregunta. En los registros se puede remarcar claramente la importancia de estos temas por su presencia en varias conversaciones que el participante ha tenido, pero parece que esta impresión, que sustenta el investigador, no es la misma que sustenta el participante, razón por la cual estas opciones no se marcaron. Por otra parte, a pesar de que no fue un tema tratado de manera formal en el curso, el participante ha permitido conjeturar, por sus registros de audio, que es capaz de discernir entre el artículo definido (*the*) y el indefinido (*a, an*), aunque la distinción entre las dos *variantes* de este último todavía parece no estar del todo clara. Igualmente, provoca intriga que el encuestado haya preferido entre los temas que le fueron menos beneficiosos: *abstraer información esencial, leer una dirección, y vocabulario sobre el transporte*. Se podría llegar a intuir, teniendo en cuenta los

registros de audio, que el participante no ha tenido el imperativo de analizar grandes volúmenes de información en sus quehaceres diarios, por lo que la primera opción seleccionada hallaría su justificación en este punto. Por otro lado, al manifestar que cuenta con un auto para transportarse en la ciudad y conocer –por conversaciones informales– que utiliza las aplicaciones como Waze o Google Maps para desplazarse, justificaría la falta de necesidad de estos temas en su cotidiano en el extranjero.

6.3.2. REGISTROS DE AUDIO

A lo largo de su primer mes de estancia en el extranjero, el participante ha tenido experiencias de diversa índole al emplear el inglés diariamente para fines generales y específicos. Lo que llama la atención, en primera instancia, es que los diversos intercambios y desafíos comunicativos que se describen corresponden únicamente a la *expresión oral* en inglés, ya que no se tienen muchas descripciones de lo que haya realizado con las demás competencias lingüísticas.

La primera impresión que tuvo el participante al llegar a su destino es que el español es hablado de manera amplia en aquella ciudad, a pesar de que no es la lengua mayoritaria. Este aspecto es fundamental para el participante puesto que beneficia su integración en la *comunidad extranjera* al aplacar las barreras comunicativas que, incluso, podrían llegar a complicar la resolución de sus necesidades primarias. Sin embargo, esta percepción fue cambiando con los días al enfrentarse e interactuar mucho más con la comunidad y corroborar el verdadero papel del inglés como lengua mayoritaria de la población en espacios como la gasolinera, el supermercado, el restaurante y un almacén. Respecto a los lugares que el participante ha frecuentado, la gasolinera ocupa el primer puesto. En los Estados Unidos, es de aclarar, recargar combustible implica: bajarse del vehículo, pedirle al funcionario que habilite una de las *islas* y llenar el tanque por sí mismo. En este caso, tanto en Colombia como en los Estados Unidos, la persona debe interactuar con un funcionario para garantizar el servicio de abastecimiento. En estas interacciones es relevante mencionar que el participante tiene un óptimo dominio de los números y de las formas de cortesía, además, en todos los casos, se puede entrever la *buena voluntad* del funcionario para garantizar el servicio.

→ «Hay mucho latino. Se habla mucho el español»

- «*Twenty dollar(s) en (in) number seven*»
- «Llegué donde el señor y le dije: "*good morning, sir. The electric depart. Thank you.*"»
- «*Good afternoon. I am the electric, electrician. I'm coming to apartamento number one*»

Las expresiones de cortesía es el aspecto que más sobresale de los enunciados del participante, lo que demuestra su entendimiento de la formalidad como estrategia para lograr un óptimo servicio de las personas, a pesar de que en varias ocasiones los enunciados sólo pueden comprenderse con un esfuerzo de interpretación mayor del destinatario. En relación con los elementos que minan la interpretación del mensaje, el participante se ha mostrado amplio interés en pronunciar lo mejor posible las palabras que utiliza. En ciertas ocasiones, cuando comete un error de pronunciación, él mismo se autocorrige; incluso le genera *humor* reconocer que tiene aspectos a mejorar en este sentido.

- «Las palabras en una pizzería fue «*thank you*», gracias, «*please*», por favor»
- «"*Good morning, sir. Please, open the door*", y él me explicó y le dije "*thank you.*"»
- «(...) Una parte que se llama Hotter (sic), *Hooters*, perdón, *Hooters* es que se pronuncia»

Igualmente, es de notar la naturaleza de las preguntas, peticiones y respuestas que el participante ha expresado y recibido haciendo uso del inglés. A lo largo del curso de inglés, se hizo hincapié en los beneficios de los enunciados prolijos, preguntas y respuestas concisas, que favorecieran no sólo la transmisión sino la recepción del mensaje. Se puede observar que este tipo de enunciados son los protagonistas en los diálogos, tanto por parte del emisor como del destinatario. También es de hacer notar el papel del contexto comunicativo en la interpretación de los enunciados en los cuales hay palabras que podrían haber evocado ambigüedad, como *seat* en lugar de *six* o *bear* en vez de *beer*. No obstante, la decodificación del mensaje fue acertada por la lectura del contexto, pues resultaría contradictorio pensar que el emisor, conscientemente, desea utilizar el significado de los primeros vocablos (*seat, bear*) en sus enunciados, cuando lo que realmente se presenta es un error (*mistake*) de pronunciación.

- «Llegué donde la señora y le dije: "*good afternoon. For the bear (beer).*"»
- «La señora me explicó que en el "*three*", que era el pasillo donde estaban las cervezas»

- «*Good afternoon. An (at) station seat (six), twenty*»
- «La señora me entendió cuando me vio con los aparatos»
- «Me tocó pedir una Coca-Cola y "*good evening. An what an cocacol (sic).*"»

A pesar de la concisión de los enunciados del participante con diversas intenciones ilocutivas, es posible entrever la práctica de algunos temas vistos en el curso de inglés, como el verbo *to be* o *to open* acompañados de pronombres personales, los artículos definidos (*the*) e indefinidos (*an*), así como las fórmulas de tratamiento nominal (*sir*). Por otra parte, es imprescindible mencionar la motivación, entendiéndola como un continuum que se ha analizado en este estudio desde antes de la misma implementación del curso de inglés. En esta línea, el interés por viajar a los Estados Unidos como migrante es lo que más motivaba al participante antes y durante la implementación. Hasta el momento, se puede inferir que esta motivación se ha vuelto cada vez más intrínseca en el sentido que el participante no considera interactuar en inglés como un proceso angustioso, sino que por sí mismo procura diferentes estrategias que beneficien su desenvolvimiento en la lengua extranjera, como es el caso de escuchar a las personas hablando o *expresándose* en inglés.

- «(...) Me siento más tranquilo cuando voy a hablar con las personas (...). Escucho muchas personas hablando; mi hermano como se expresa, y uno entiende mucho más cuando está escuchando a las personas hablando inglés.»

7. CONCLUSIONES

La propuesta del diseño e implementación de este programa de curso de inglés de supervivencia coincidió, de forma particular, con las necesidades comunicativas de un adulto con la motivación de migrar a los Estados Unidos y, de manera general, con el perfil de muchos hispanoamericanos que procuran alcanzar un nivel alto de calidad de vida en países de habla inglesa. Es desde esta perspectiva que se enmarca el microcurrículo ofrecido: inglés con propósitos específicos, pues a partir de la etapa de planeación, el análisis de necesidades fue suma importancia para su diseño. Richards (2001), cita el análisis de la situación (*situation analysis*) como la etapa del análisis de necesidades que se centra en el medio que rodea el aprendizaje de una lengua. Ahondar en los factores situacionales que afectan a los componentes básicos del proceso de aprendizaje (lengua meta, alumno y entorno de aprendizaje) como las limitaciones sociales, culturales, económicas e inclusive de corte político, garantiza que el programa de curso sea eficaz y relevante dentro del contexto en el que se implementa.

Tomando en cuenta los resultados del análisis de necesidades se pudo efectuar una depuración de los recursos y materiales que el profesor tenía a su alcance, así como iniciar la búsqueda de otras referencias que pudieran ser relevantes para el diseño de las unidades del programa de curso. En este punto es de puntualizar que los libros de texto que se eligieron corresponden al nivel básico (A.1) especialmente, ya que en la búsqueda de *documentos auténticos* se seleccionaron diversos tipos de texto que algunos docentes juzgarían que encajan mejor en el nivel intermedio. Al igual que con los recursos y materiales del curso, el propio diseño de las unidades didácticas se apoyó en microcurrículos semejantes a la propuesta que se pretendía desarrollar, que concluyó en cinco secuencias didácticas orientadas a situaciones comunicativas particulares que integraran no sólo las cuatro competencias lingüísticas sino también la interculturalidad. Los ajustes al respecto de los contenidos interculturales, lingüísticos y sociolingüísticos, así como el tipo de evaluación, se desprendieron del análisis de necesidades, con el propósito de hacer una propuesta más ajustada para el participante durante la etapa de planificación.

Asimismo, como parte de la elaboración de la propuesta del microcurrículo, se optó por seguir el *enfoque ecléctico*, que se diferencia de otras propuestas didácticas análogas, en las cuales prima

el *enfoque comunicativo*. El enfoque escogido integra diferentes elementos de otros enfoques de enseñanza para favorecer el aprendizaje (Salazar & Batista, 2005) con el fin de que el estudiante tenga un rol protagónico; las estrategias se modifican a las metas educativas y se puedan mejorar las competencias tanto comunicativas como lingüísticas. Es significativo destacar que, de entre el abanico de métodos de enseñanza, se escogió articular las unidades didácticas con el *aprendizaje basado en tareas*, siguiendo el esquema de Willis (1996) de tres etapas: *pre-task*, *task*, *post-task*. Al respecto del ciclo de tarea (*task cycle*), la conclusión de cada una de ellas envolvió el óptimo uso de los saberes y estrategias que se abordaron, así como de la inclusión de ciertas tecnologías de procesamiento de lenguaje natural (NLP) en la búsqueda de vocabulario y el desarrollo de la autonomía del aprendiz en la consecución de las mismas.

La etapa de la instrucción sostiene los aprendizajes más significativos de la pesquisa en lo que se refiere a la reflexión pedagógica de manera particular. El programa de curso resultó de una base teórica de investigaciones en inglés con fines específicos (ESP), de la mano con la aplicación del enfoque ecléctico y del método de aprendizaje basado en tareas. El material es un microcurrículo de inglés de supervivencia de cinco unidades didácticas que buscó consolidar el nivel pre-A1 en el participante por medio del desarrollo de las habilidades lingüísticas y la interculturalidad. No obstante, si bien se instituyeron a priori las características del programa, durante la instrucción se efectuaron diversos cambios en relación con los contenidos, con especial énfasis en potenciar la competencia discursiva y sociolingüística (Byram & Zarate, 1997). La investigación-acción, con sus procedimientos iterativos, evaluativos y en espiral, sustenta este proceso de modificaciones, pues el currículo puede rediseñarse en función de las necesidades de los aprendices, descubiertas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y, de esta manera, cambiar los elementos que no sean adecuados para mejorar el currículo durante la segunda mitad de la instrucción con el fin de satisfacer las necesidades de los estudiantes de manera más eficaz (Kaewpet, 2009).

El proceso de cambios se hizo a partir de la reflexión pedagógica del docente como investigador. La *adaptabilidad* como parte del manejo del aula es consecuencia del conocimiento pedagógico sensible al contexto, a través del cual se equilibran las particularidades del estudiante referente a su aprendizaje con los objetivos pedagógicos de cada unidad del curso. Esa reflexión pedagógica primó a lo largo de la instrucción, particularmente relacionado con la selección de las estrategias

de aprendizaje más idóneas para la resolución de problemas de comunicación en un intercambio comunicativo real. Aunque al inicio se procuró emplear las estrategias directas e indirectas que delimita Oxford (1990), en realidad se utilizaron las estrategias directas de memoria, cognitiva y compensación, principalmente. Las de memoria potencian la creación de relaciones mentales, el uso de imágenes y sonidos referenciales, a la par con la revisión estructurada de los temas. Las cognitivas benefician la práctica, el análisis y el razonamiento (deductivo), la traducción, la toma de notas y la síntesis. Finalmente, las de compensación auxilian en la comprensión del mensaje por medio del uso de *claves lingüísticas*, los recursos paralingüísticos (háptica), el parafraseo y el paso a la lengua materna. Todas las estrategias empleadas se pensaron con el fin de beneficiar el proceso de aprendizaje, pero, sobre todo, para que sean aplicadas por el alumno en una situación comunicativa real en un país anglófono.

La *conciencia crítica intercultural* juega un papel de gran trascendencia en cualquier intercambio comunicativo en la cual los emisores emplean una L2 para la transmisión de un mensaje. Por esa razón, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural permitió que el alumno tuviera un acercamiento con la comunicación y la interculturalidad como eje transversal del programa de inglés de supervivencia. Una propuesta que no sólo aproxime al estudiante a formas de expresión cultural y artística en lengua inglesa, sino que, adicionalmente, lo sensibilice a comportamientos, actitudes, visiones de mundo y formas de interrelacionarse características del mundo anglófono, particularmente del contexto estadounidense. Se concluye que aplicación del microcurrículo deja resultados satisfactorios, según lo expresado por el participante, en cuanto al objetivo de generar una *sensibilidad intercultural* a partir de las prácticas culturales en las que él mismo reconoce su propia cultura frente a la cultura extranjera.

La propuesta didáctica esbozada es compatible con una visión intercultural del aprendizaje de las lenguas pero, sumado a esto, se valida por el uso de los recursos y materiales, particularmente de las nuevas tecnologías de procesamiento de lenguaje natural (NLP). El análisis de los potenciales contextos comunicativos reales en los que el participante podría sostener un diálogo, definió que es fundamental abordar el uso de herramientas como traductores, diccionarios bilingües en línea y servidores de aplicaciones de mapas en la web (Google Maps).

Como se mencionó en varios apartados, durante la etapa de evaluación, la recolección de datos cualitativos y el posterior análisis de experiencias sustenta el enfoque de estudio de casos que, de la mano de la investigación-acción, integran la metodología del presente trabajo. Semanalmente, se le pidió al participante que describiera su experiencia en relación con el uso del inglés en los EE.UU. en un audio que compartiría con el investigador. El participante manifestó que el uso de este recurso, en conjunto con la libertad poder expresar su opinión sin contención, como sería el caso con una encuesta o entrevista estructurada, le generó tranquilidad. El método administrado de forma análoga benefició el consiguiente proceso de transcripción de los registros de las cuatro semanas de recolección de la información, así como su análisis. Mills, Eurepos y Wiebe (2010) apuntan que el análisis de casos no tiene como fin la «generalización», sino más bien, por medio del proceso investigativo, comprender e interpretar a fondo los casos individuales en sus propios contextos especiales. Los datos se interpretan con el propósito de comprender el caso individual por medio de los elementos que se encuentran en su propio entorno, ya sea económico, cultural o social. En conjunto, esta metodología permite una comprensión más profunda y contextualizada de las experiencias individuales, priorizando la interpretación sobre la generalización.

En un estudio de casos, el investigador examina información sobre las dinámicas, mecanismos, procesos y *regularidades* internas, procurando aproximarse a la idea ordinaria de generalización. El propósito es alcanzar nociones y comprensión, partiendo de lo específico a lo general (Mills, Eurepos & Wiebe, 2010). En lo relativo a la *valoración* del curso de inglés de supervivencia, se determinó desde el principio que, más allá de la evaluación formativa durante la implementación, sería la experiencia en el extranjero la que validaría si lo dictado fue significativo para el alumno. Los cimientos de los métodos de un estudio de casos son el papel del investigador en el proceso de pesquisa, el contexto en el que se efectúa la investigación, la conexión de los planteamientos del estudio con la teoría existente, el uso de varios métodos que buscan aumentar la *confiabilidad* a lo largo del proceso y, finalmente, el análisis comprometido y habilidoso del investigador. Por lo que el participante manifestó tanto en los *registros de audio* como en la *encuesta de análisis de experiencias*, los contenidos, las herramientas de aprendizaje, especialmente el *cuaderno*, así como las estrategias (cognitivas) abordadas fueron de gran utilidad para abordar una situación de emergencia particular en el extranjero. Aun así, no se puede *generalizar* la experiencia, pues el

modelo de estudio de caso se considera *idiográfico*, puesto que intenta explicar y comprender los casos individuales en sus propios contextos únicos.

A nivel metodológico, en esta investigación se corrobora la eficacia de llevar a cabo el diseño del material didáctico a través de tres etapas: planeación, instrucción y evaluación, orientadas por el *enfoque de investigación-acción* en las dos primeras, particularmente, y el *estudio de casos* en la etapa de evaluación. Lo indicado se complementa con la importancia del uso de los instrumentos de recolección de datos cualitativos (cuestionarios, registros de audio, diario de observación) que orientaron los procesos de codificación, categorización y triangulación.

Por lo tanto, «Loro viejo *sí* aprende a hablar» si se valorizan el abanico de ventajas y desafíos de aprendizaje de una lengua extranjera en adultos intermedios. El curso de inglés se concretó con las características expuestas, considerando aspectos como la realidad de que los adultos cuentan con la capacidad de procesar una notable cantidad de información, así como el hecho de que son capaces de utilizar más conscientemente recursos paralingüísticos y distinguir entre registros de habla. En definitiva, la metodología puesta en marcha demuestra que el diseño estructurado del microcurrículo facilita el aprendizaje efectivo de una lengua extranjera en adultos, considerando que comunicar no solamente consiste en conducir un mensaje, sino actuar e interactuar con otros hablantes en función de ese mensaje (Bagnoli *et al.*, 2010). Esto realza la habilidad de los adultos para aprovechar su experiencia previa y sus competencias cognitivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

8. CONSIDERACIONES

A partir de la presente investigación es posible desarrollar propuestas afines con el propósito de potencializar las habilidades lingüísticas, así como la competencia intercultural, haciendo uso del enfoque ecléctico de manera transversal. A pesar de ello, los resultados de la implementación se deben analizar con prudencia, dado que el entorno educativo no formal, sumado a una enseñanza personalizada, son aspectos particulares de la instrucción que no garantiza los mismos resultados en una hipotética replicación. Pese a ello, la reflexión pedagógica que suscita el cometido de un curso de *inglés de supervivencia* es lo que se espera que se imite en diseños de microcurrículos destinados a personas, especialmente hispanohablantes, con planes de migrar a un país de habla inglesa. En este sentido, se sugiere la actualización de los contenidos discursivos, lingüísticos y sociolingüísticos del microcurrículo, incluyendo nuevos materiales escritos y audiovisuales que susciten discusiones en pos del diálogo intercultural, siempre con una vocación crítica, de esta manera evitando los estereotipos y combatiendo los prejuicios. Finalmente, a seguir se exponen algunos puntos débiles que se tendrían que considerar en la valoración de la presente propuesta, con la intención de no replicarlos en eventuales investigaciones homólogas:

- El espacio de dos horas de aula a la semana en promedio resulta suficiente para introducir conceptos básicos y desarrollar las cuatro habilidades comunicativas en un programa de inglés de supervivencia, pero presenta limitaciones. Con reducido tiempo, es esencial que las aulas sean altamente focalizadas, aprovechando al máximo cada minuto. La brevedad del espacio hace necesario que los recursos, materiales y actividades sean seleccionados con cautela para maximizar el aprendizaje y el compromiso del participante, lo que puede convertirse en un desafío tanto para el profesor como para el alumno.
- La coordinación de los horarios entre profesor y estudiante es requisito para garantizar el progreso del curso. En un entorno educativo no formal, donde tanto el educador como el aprendiz pueden tener diversas obligaciones laborales o personales, encontrar un horario mutuamente conveniente puede ser un desafío. Esto puede llevar a una disminución de la eficacia del aprendizaje si no se maneja adecuadamente.

- Las clases particulares, aunque personalizadas, presentan varias desventajas, como lo es la falta de interacción social, ya que el aprendizaje en un entorno individual es privado de las oportunidades de la interacción grupal, lo que es esencial para mejorar las habilidades comunicativas y practicar el inglés en contextos más variados. Este punto refiere a que el alumno puede llegar a depender excesivamente del profesor, lo que a su vez puede limitar su autonomía en el aprendizaje.
- La interacción con hablantes nativos o avanzados en la lengua extranjera es esencial para fortalecer la competencia comunicativa intercultural. En el caso de un curso de inglés de supervivencia, esta interacción puede darle al estudiante oportunidades para practicar el idioma en contextos reales, perfeccionar su pronunciación y comprensión oral, además de aprender modismos y expresiones propias de la comunidad extranjera. A pesar de ello, en un entorno educativo no formal, estas oportunidades pueden ser limitadas, lo que indica la pertinencia de incluir actividades que imiten intercambios comunicativos reales en las sesiones de clase.
- El empleo de aplicaciones destinadas al aprendizaje gratuito de lenguas como Duolingo o Busuu, que se utilizaron en esta implementación, proporcionan la oportunidad de reforzar lo aprendido en clase. Sin embargo, también es importante señalar que estas aplicaciones a menudo se orientan al vocabulario y la gramática de manera aislada, y proporcionan del todo la inmersión cultural o una práctica conversacional provechosa.

9. REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2016). Cómo Hacer Investigación Cualitativa. *Paidós Educador*, 103-108.
- Álvarez, J. A., & Bonilla, X. (2009). Addressing Culture in the EFL Classroom: A Dialogic Proposal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 11(2), 151-170.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11448>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R. & Ruel, V. (2010). La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. *Montevideo: ANEP*.
- Barnard, R. & Zemach, D. (2014). Materials for Specific Purposes. En Tomlinson, B. (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 306-323). Bloomsbury Publishing.
- Basallo, J. S. (2016). Adult EFL reading selection: Influence on literacy. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 167-181.
<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.49943>
- Benson, P., & Lor, W. (1999). Conceptions of language and language learning. *System*, 27, 459-472.
- Brown, D. (1995). *Teaching by Principles-An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall.
- Brown, D., & Lee, H. (2015). Curriculum and Course Design. En *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (pp. 178-195). Pearson.

Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. *The Cambridge guide to second language teacher education*, 289-297.

Byram, M., & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Multilingual Matters.

Byram, M., & Zarate, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Council of Europe.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Carrión, T. R., & Chavarría, G. C. (2012). Enhancing students' performance: Alternative assessment in an ESP course for journalism students. *Revista de Lenguas Modernas*, 16, 255-271.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya.

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.

<https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>

Creswell, J. W. & Creswell, J. D (2018). Writing Strategies and Ethical Considerations. En *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5^{ta} ed., pp. 139-175). Sage Publications.

- Davis, M. & Gardner, D. (2010). *A Frequency Dictionary of Contemporary American English*. Routledge.
- De Camilloni, A. R., *et al.* (2008). Los profesores y el saber didáctico. *El saber didáctico*, 41-60.
- Dell'Oro, G. (2001). *Inglés básico (93^{ra} ed.)*. Skipper Publishing Corporation.
- Denzin, N. (1997). *Interpretative ethnography: Ethnographic practices for the 21st Century*. Sage Publications.
- Dörnyei, Z. (2001). Motivational Strategies in the Language Classroom. *Cambridge University Press*.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Dueñas, F. A. (2014). Incorporating Critical Pedagogy in the EFL Classroom. *Enletawa Journal*, (6).
- Eco, U. (2006). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, Editorial Gedisa, 5.
- Edge, J. (1992). *Cooperative development*. Longman Harlow.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University press.
- Ellis, R. (2015). Psychological Factors and Second Language Acquisition. En *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford Linguistics.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. Peter Lang.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Aldine.

Goetz & LeCompte (1981). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Morata.

González, A., Pulido, M., & Díaz, A. (2005). *Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Graves, K. (2014). Syllabus and curriculum design for second language teaching. En M. Celce-Murcia, D. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed., pp. 46-62). Boston, MA: National Geographic Learning.

Guapacha, M. E., & Benavidez, L. H. (2017). Improving language learning strategies and performance of pre-service language teachers through a CALLA-TBLT model. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 101-120.

<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.57581>

Hancock, C. (1994). *Alternative Assessment and Second Language Study: What and Why?* ERIC Digest.

Harmer, J. (2008). Managing the Classroom. En *How to teach English* (pp. 34-45). Oxford University Press.

Hernández, F. (2016). Aprendiendo inglés estratégicamente. *Vicerrectoría de Investigaciones, Universidad del Valle*.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031>

Kaewpet, C. (2009). *A Framework for Investigating Learner Needs : Needs Analysis Extended to Curriculum Development*.

Kasper, G., & Roever, C. (2005). Pragmatics in second language learning. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 317-334). Lawrence Erlbaum Associates.

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(3), 2-10.

Kisnerman, N. (1997). Sistematización de la práctica con grupos. *Lumen-Hvmanitas*, 13-17.

Kumaravadivelu, B. (1993). *The name of the task and the task of naming: Methodological aspects of task-based pedagogy*.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL quarterly*, 35(4), 537-560.

Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2015). The Nature and Tools of Research. En *Practical Research: Planning and Design* (pp. 19-39). Pearson.

Lekatompessy, F. (2019). An Evaluation of Survival English Textbook Used in Teaching Speaking for First Semester Students in English Education Study Program. *IJET (Indonesian Journal of English Teaching)*, 8(2), 73-78.

Ley general de educación. *Ley 115 de febrero 8 de 1994 (Colombia)*.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Lopera, S. (2012). Effects of Strategy Instruction in an EFL Reading Comprehension Course: A Case Study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 79-89.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/29057>

Malik, B. (2003). Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales. En Repetto, E. (Ed.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*, 2, 424-452.

- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- McCarthy, M. (2007). *From Corpus to Classroom*. Cambridge University Press.
- McDonough, J., & Shaw, C. (1993). *Materials and methods in ELT*. Blackwell.
- Mills, A., Eurepos, G., & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of Case Study Research*. Sage Publications, 1, 66-76.
- Mohammadi, V., & Mousavi, N. (2013). *Analyzing Needs Analysis in ESP : A (re) modeling*.
- Muñoz, D. G. (2009). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá, Colombia.
- Muñoz, J. F., et al. (2001). Competencias Escriturales. En *Cómo Desarrollar Competencias Investigativas en Educación* (pp. 195-210). Universidad de Manizales.
- Nunan, D. (1990). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Núñez-Pardo, A. (2021). Rethinking the EFL Textbook from a Critical Interculturality Stance. En Álvarez, J. A., Ramírez, A., & Vergara, O. (Eds.), *Interculturality in Language Teacher Education* (1^{ra} ed., pp. 141-166). Programa Editorial.
- Nyoman, N., Paramita, G. A., et al. (2022). Designing English Learning Materials for Electrical Engineering Students as Occupational Purposes. *Proceedings of Seminar Nasional Riset Linguistik dan Pengajaran Bahasa (SENARILIP VI)*.
<https://ojs2.pnb.ac.id/index.php/SENARILIP/article/view/867/451>

Osses, B. *et al.* (2006). Qualitative Research in Education: Towards the Generation of Theory Through the Analytical Process. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.

Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, (21), 215-226.

Purgason, K. (2014). Lesson planning in second/foreign language teaching. En Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Snow, M. A. (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4^{ta} ed., pp. 362-369). National Geographic Learning.

Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Ridley, D. (2012). *The Literature Review. A Step-by-Step Guide for Students*. London: Sage, 2.

Robinson, P. (1998) State of the art: SLA theory and second language syllabus design. *The Language Teacher*, 22, 7-14.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history, and typology. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). London, England: Prentice Hall.

Sabbah, S. S. (2018). English Language Syllabuses: Definition, Types, Design, and Selection. *Arab World English Journal*, 9(2).

Salazar, L., & Batista, J. (2005). Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma*, 26(1), 55-88.

Sampieri (2014). *Metodología de la investigación*. Action Research, 496-503.

Sanjuan, L. (2011). *La Observación*. Facultad de Psicología - UNAM.

Sans, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. En *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* (pp. 10-22).

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm

Shufflebarger, A. (2022). Moving toward equity literacy in adult ESL teaching through problematizing curriculum and centering student voices. *TESOL Journal*, 13(4).

<https://doi.org/10.1002/tesj.679>

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press.

Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. En M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the art* (pp. 1-13). Singapore SEAMEO Regional Center.

Stringer, E. (1999). *Action Research* (2nd ed.). SAGE Publications.

Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach. *ELT Journal*, 39(2), 76-87.

Trace, J., Hudson, T., & Brown, J. D. (2015). An overview of language for specific purposes. En J. Trace, T. Hudson, & J. D. Brown (Eds.). *Developing Courses in Languages for Specific Purposes* (pp. 1-23). Honolulu: University of Hawai'i.

<http://hdl.handle.net/10125/14573>

Urunova, S. (2022). Englischunterricht für berufliche Zwecke (EOP) für Robotikstudenten. *Berlin Studies, Transnational Journal of Science and Humanities*, 2. <http://berlinstudies.de/>

Usma, D. A., & Moya, A. M. (2017). Propuesta intercultural para la enseñanza de cursos de español como lengua extranjera en Colombia. *Lenguaje*, 45(1), 115-140.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4616>

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis S.A.

Vargas, A. (2018). *La escritura del trabajo de grado como texto académico. Estrategias para su composición*. Programa Editorial Univalle.

Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.

Widdowson, H. G. (1993). Communication, community, and the problem of appropriate use. En *Language, Communication and Social Meaning* (pp. 305-315). Georgetown University Press, Washington DC.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2).

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.

Winnicott, D. W. (1965). The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development. *International Universities Press*.

Zamora, D. F., & Ramos, L. (2019). Errors and students' insights on L2 writing: Analysis of A1 English adult learners. *Lenguaje*, 47(2), 409-426.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.7709>

10. APÉNDICES

10.1. CUESTIONARIO ANÁLISIS DE NECESIDADES - PRELIMINAR



Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje

CUESTIONARIO

PERCEPCIONES E INTERESES PRELIMINARES

El presente cuestionario tiene el propósito de recolectar información sobre el contexto educativo, las necesidades, los deseos, y los factores que motivan al alumno en su proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Con el fin de preservar su privacidad y facilitar su libertad de expresión, este cuestionario es completamente anónimo; se garantiza que la información recogida será confidencial y utilizada únicamente por el investigador. Su sinceridad y participación es de gran importancia para esta actividad.

I. INFORMACIÓN PERSONAL

1. Género: _____

2. Edad: _____

3. Nivel educativo:

- ☐ Educación media
- ☐ Técnico
- ☐ Tecnólogo
- ☐ Profesional

4. ¿A qué se dedica actualmente?

II. NECESIDADES

5. ¿Cuál de las siguientes competencias lingüísticas cree que necesita desarrollar?

- ☐ Lectura
- ☐ Escucha
- ☐ Habla
- ☐ Escritura
- ☐ Todas las anteriores

6. ¿Cuál de los siguientes temas cree usted que necesita aprender en este curso? Escoja hasta 8 opciones de respuesta

- ☐ Política
- ☐ Saludos y presentaciones
- ☐ Ingeniería
- ☐ Frases para pedir asesoramiento
- ☐ Música
- ☐ Vocabulario para hacer compras
- ☐ Administración
- ☐ Ordenar en un restaurante
- ☐ Economía
- ☐ Expresar necesidades y deseos
- ☐ Matemáticas
- ☐ Vocabulario para el transporte público
- ☐ Religión
- ☐ Pedir y dar indicaciones en un mapa
- ☐ Gastronomía
- ☐ Hacer reservaciones de hotel
- ☐ Deportes
- ☐ Números y precios
- ☐ Turismo
- ☐ Vocabulario para situaciones de emergencia

☐ Otras, ¿cuáles?

7. ¿En cuál de las siguientes actividades necesita hacer uso del inglés? Escoja hasta 4 opciones de respuesta

- ☐ Exposiciones
- ☐ Diálogos
- ☐ Juegos
- ☐ Actividades de expresión oral
- ☐ Ejercicios de gramática
- ☐ Dictados
- ☐ Entrevistar a otros
- ☐ Lectura de documentos
- ☐ Ejercicios de vocabulario
- ☐ Cuestionarios
- ☐ Actividades de escritura
- ☐ Ver videos
- ☐ Escuchar audios
- ☐ Ejercicios de traducción
- ☐ Dramatizaciones
- ☐ Otras, ¿cuáles?

III. DESEOS

8. ¿A usted le gusta aprender inglés?

- ☐ Si
- ☐ No

9. ¿Cuál de las siguientes competencias lingüísticas desearía reforzar?

- ☐ Lectura
- ☐ Escucha
- ☐ Habla
- ☐ Escritura
- ☐ Todas las anteriores

10. ¿Qué tipo de actividades preferiría realizar en su clase de inglés? Escoja hasta 4 opciones de respuesta

- ☐ Exposiciones
- ☐ Diálogos
- ☐ Juegos
- ☐ Actividades de expresión oral
- ☐ Ejercicios de gramática
- ☐ Dictados
- ☐ Entrevistar a otros
- ☐ Lectura de documentos
- ☐ Ejercicios de vocabulario
- ☐ Cuestionarios
- ☐ Actividades de escritura
- ☐ Ver videos
- ☐ Escuchar audios
- ☐ Ejercicios de traducción
- ☐ Dramatizaciones
- ☐ Otras, ¿cuáles?

11. ¿A usted le gusta realizar «trabajo autónomo»?

- ☐ Si
- ☐ No

Si respondió afirmativamente, especifique:

¿Cuánto tiempo dedicaría a esta actividad por semana? _____

12. ¿Cuál considera que es su mayor motivación para aprender inglés? Escoja hasta 4 opciones de respuesta

- ☐ Asistir a conferencias
- ☐ Hablar con nuevas personas
- ☐ Conocer culturas diferentes
- ☐ Aprender un nuevo idioma
- ☐ Intercambiar ideas de negocios
- ☐ Pasar el tiempo
- ☐ Comprender música y videos
- ☐ Leer libros
- ☐ Aprobar un examen de competencias
- ☐ Tener una relación sentimental
- ☐ Emigrar a un país anglófono
- ☐ Otras, ¿cuáles?

IV. PERCEPCIONES

13. ¿Cómo percibe su desempeño en las diferentes habilidades del inglés?

	Excelente	Óptimo	Bueno	Regular	Malo	Pésimo
Leer						
Escribir						

Hablar						
Escuchar						

14. ¿Ha tomado cursos de lenguas extranjeras anteriormente?

☐ Si

☐ No

Si respondió afirmativamente, especifique:

¿Dónde?

¿Cuánto tiempo?

¿Qué lenguas ha estudiado?

15. ¿Alguna vez ha hecho uso del inglés en una situación en particular?

☐ Si

☐ No

Si respondió afirmativamente, relate su anécdota:

16. ¿Cuán importante cree usted que es el inglés en su vida?

Imprescindible	Importante	Conveniente	Insignificante
----------------	------------	-------------	----------------

V. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN META

17. ¿En cuál de las siguientes situaciones cree usted que necesitará hacer uso del inglés? Escoja hasta 4 opciones de respuesta

- ☐ Hacer presentaciones
- ☐ Asistir a reuniones
- ☐ Tener conversaciones
- ☐ Entrevistar a otros
- ☐ Laborar en el sector turístico
- ☐ Leer documentos
- ☐ Ver videos
- ☐ Jugar videojuegos
- ☐ Hacer llamadas telefónicas
- ☐ Tomar notas
- ☐ Leer textos narrativos
- ☐ Escuchar música
- ☐ Escribir textos de diversa índole
- ☐ Realizar dramatizaciones
- ☐ Intercambiar ideas de negocios
- ☐ Otras, ¿cuáles?

18. ¿Qué le gustaría poder hacer con la lengua meta (inglés) al final del curso?

10.2. CUESTIONARIO ANÁLISIS DE NECESIDADES - INTERMEDIO



Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje

CUESTIONARIO *PERCEPCIONES Y EXPERIENCIAS INTERMEDIAS*

El presente cuestionario tiene el propósito de recolectar información sobre las técnicas preferidas de aprendizaje, las necesidades, la utilidad, las competencias lingüísticas del estudiante en su proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Con el objetivo de preservar su privacidad y facilitar su libertad de expresión, este cuestionario es anónimo; se garantiza que la información recogida será confidencial y utilizada solamente por el investigador. Su sinceridad y participación es de gran valor para esta actividad.

I. NECESIDADES

1. ¿Cuál de las siguientes competencias lingüísticas cree que necesita desarrollar?

- ☐ Lectura
- ☐ Escucha
- ☐ Habla
- ☐ Escritura
- ☐ Todas las anteriores

2. ¿Cuál de los siguientes temas cree usted que necesita aprender en este curso? Escoja hasta 8 opciones de respuesta

- ☐ Política
- ☐ Saludos y presentaciones
- ☐ Ingeniería
- ☐ Frases para pedir asesoramiento

- ☐ Música
- ☐ Vocabulario para hacer compras
- ☐ Administración
- ☐ Ordenar en un restaurante
- ☐ Economía
- ☐ Expresar necesidades y deseos
- ☐ Matemáticas
- ☐ Vocabulario para el transporte público
- ☐ Religión
- ☐ Pedir y dar indicaciones en un mapa
- ☐ Gastronomía
- ☐ Hacer reservaciones de hotel
- ☐ Deportes
- ☐ Números y precios
- ☐ Turismo
- ☐ Vocabulario para situaciones de emergencia
- ☐ Otras, ¿cuáles?

3. ¿En cuál de las siguientes actividades necesita hacer uso del inglés? Escoja hasta 4 opciones de respuesta

- ☐ Exposiciones
- ☐ Diálogos
- ☐ Juegos
- ☐ Actividades de expresión oral
- ☐ Ejercicios de gramática
- ☐ Dictados
- ☐ Entrevistar a otros
- ☐ Lectura de documentos
- ☐ Ejercicios de vocabulario
- ☐ Cuestionarios
- ☐ Actividades de escritura
- ☐ Ver videos
- ☐ Escuchar audios

- ☐ Ejercicios de traducción
- ☐ Dramatizaciones
- ☐ Otras, ¿cuáles?

II. PERCEPCIONES

4. ¿Cómo percibe su desempeño en las diferentes habilidades del inglés?

	Excelente	Óptimo	Bueno	Regular	Malo	Pésimo
Leer						
Escribir						
Hablar						
Escuchar						

5. ¿Cuál de las siguientes técnicas de aprendizaje es de su preferencia? Escoja hasta 5 opciones de respuesta

- ☐ Practicar los sonidos y la pronunciación
- ☐ Aprender palabras nuevas
- ☐ Tener conversaciones
- ☐ Aprender viendo y escuchando a hablantes nativos
- ☐ Aprender nuevas palabras en contexto
- ☐ Estudiar temas gramaticales
- ☐ Escuchar canciones
- ☐ Memorizar listas de palabras
- ☐ Practicar al aire libre
- ☐ Leer documentos

- ☐ Realizar dictados
- ☐ Aprender por medio de la resolución de problemas
- ☐ Hacer ejercicios de traducción
- ☐ Escribir en el cuaderno
- ☐ Aprender autónomamente
- ☐ Llevar a cabo proyectos
- ☐ Practicar por medio de videojuegos
- ☐ Escribir textos de corta extensión
- ☐ Aprender por medio de imágenes o videos
- ☐ Otras, ¿cuáles?

6. ¿Cuán importante cree usted que es el inglés en su vida?

Imprescindible	Importante	Conveniente	Insignificante
----------------	------------	-------------	----------------

III. UTILIDAD

7. ¿Qué tipo de actividades se le dificulta realizar en su clase de inglés? Escoja hasta 4 opciones de respuesta

- ☐ Exposiciones
- ☐ Diálogos
- ☐ Juegos
- ☐ Actividades de expresión oral
- ☐ Ejercicios de gramática
- ☐ Dictados
- ☐ Entrevistar a otros
- ☐ Lectura de documentos
- ☐ Ejercicios de vocabulario
- ☐ Cuestionarios
- ☐ Actividades de escritura
- ☐ Ver videos

- ☐ Escuchar audios
- ☐ Ejercicios de traducción
- ☐ Dramatizaciones
- ☐ Otras, ¿cuáles?

8. ¿Qué recursos o materiales didácticos NO se emplean en su clase de inglés? Escoja hasta 4 opciones de respuesta

- ☐ Tablero
- ☐ Libros de texto
- ☐ Fotocopias
- ☐ Juegos (de mesa, en línea)
- ☐ Secuencias audiovisuales (Google Slides, PowerPoint)
- ☐ Prácticas al aire libre
- ☐ Diccionarios (físicos, en línea)
- ☐ Cuaderno
- ☐ Software de aprendizaje (Duolingo, Rosetta Stone)
- ☐ Traductores
- ☐ Computador
- ☐ Gráficos (mapas mentales, cuadros sinópticos)
- ☐ Otros, ¿cuáles?

9. ¿En cuál de las siguientes competencias lingüísticas se siente más inseguro?

- ☐ Lectura
- ☐ Escucha
- ☐ Habla
- ☐ Escritura
- ☐ Todas las anteriores

10. ¿Considera usted que el uso del español afecta su proceso de aprendizaje en inglés?

- ☐ Si
☐ No

¿Por qué?

IV. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

11. ¿Cuántas horas dedica al aprendizaje autónomo del inglés semanalmente?

1	2	3	4	5	+
---	---	---	---	---	---

12. ¿Cómo se siente comúnmente en su curso de inglés?

- ☐ Motivado
☐ Aburrido
☐ Contento
☐ Desafiado
☐ Indiferente
☐ Otro, ¿cuál?

13. ¿Qué recursos o materiales didácticos prefiere en su clase de inglés? Escoja hasta 4 opciones de respuesta

- ☐ Tablero
☐ Libros de texto
☐ Fotocopias
☐ Juegos (de mesa, en línea)
☐ Secuencias audiovisuales (Google Slides, PowerPoint)

- ☐ Prácticas al aire libre
- ☐ Diccionarios (físicos, en línea)
- ☐ Cuaderno
- ☐ Software de aprendizaje (Duolingo, Rosetta Stone)
- ☐ Traductores
- ☐ Computador
- ☐ Gráficos (mapas mentales, cuadros sinópticos)
- ☐ Otros, ¿cuáles?

14. ¿Cómo percibe su participación en clase?

Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
----------	------	-------	------	----------

15. ¿Qué tipo de recurso utiliza más?

- ☐ Traductor
- ☐ Diccionario (físico, electrónico)

16. ¿Qué actividades realiza para reforzar su aprendizaje del inglés? Escoja hasta 4 opciones de respuesta

- ☐ Escuchar música
- ☐ Ver películas y series
- ☐ Jugar videojuegos
- ☐ Dialogar con practicantes de la lengua (nacionales, extranjeros)
- ☐ Utilizar software de aprendizaje de lenguas (Duolingo, Rosetta Stone)
- ☐ Aprender vocabulario
- ☐ Aprender gramática
- ☐ Leer diversos tipos de textos (cuentos, revistas, libros académicos, cómics)
- ☐ Ver noticias internacionales
- ☐ Otras, ¿cuáles?

10.3. MICROCURRÍCULO (INGLÉS DE SUPERVIVENCIA)

10.4. DIARIO DE OBSERVACIÓN

10.5. TRANSCRIPCIONES DE LOS REGISTROS DE AUDIO



Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje

TRANSCRIPCIONES EXPERIENCIA EN EL EXTRANJERO

Entrada Fecha	Transcripción
01 28/01/24	Ya cumpla ocho días en Estados Unidos, en la Florida, en Miami. Desde que salí del avión, aquí en Miami, pues, hay muy poco que le hablan a uno... hay mucho latino. Se habla mucho el español. No he utilizado mucho lo que he aprendido, pero las palabras en una pizzería fue « <i>thank you</i> », gracias, « <i>please</i> », por favor, pedir y dar las gracias a las personas de lo que estábamos comiendo. En una estación de gasolina me tocó llegar y... uno coge y parquea el carro y entra a la oficina y le dije: « <i>twenty dollar(s) en (in) number seven</i> », porque estaba en la estación siete. Y así más que todo, personas que uno se encuentra de frente y los saluda: « <i>good afternoon</i> », buenos días, buenas tardes, en inglés. Y cuando me voy a despedir de acá de mi familia, cuando ya me voy para la pieza: « <i>good night</i> ». Eso es lo que he tenido como... la práctica del

	poder hablar en palabras en inglés. Espero seguir utilizándolas más y poner en práctica los conocimientos que he adquirido.
02 04/02/24	Ya llevo catorce días en Estados Unidos, en la Florida, en Miami, en el condado de Broward. Y en esta semana he tenido como tres experiencias así salteaditas de hablar en inglés con las personas. El lunes o martes, es que no me acuerdo bien, fuimos a una oficina donde venden como... que se llama Home Depot, y me tocó pedir, que me dijeran dónde estaba la parte de los eléctricos. Llegué donde el señor y le dije: «<i>good morning, sir. The electric depart. Thank you</i>», y él me dijo dónde era y le dije «<i>thank you</i>». A los otros días, llegué donde un señor, que me dijo mi hermano que pidiera que abrieran la puerta eléctrica de la entrada. Llegué donde el señor y le dije: «<i>good morning, sir. Please, open the door</i>», y él me explicó y le dije «<i>thank you</i>». Ayer que íbamos para Los Cayos, arrimamos a un supermercado a comprar unas cosas. Mi hermano me dice «ve, vamos a comprar unas cervezas para tomar allá en la playa». Llegué donde la señora y le dije: «<i>good afternoon. For the bear (beer)</i>», o sea, como diciéndole: «muy buenas tardes, ¿dónde están la(s) cervezas?», la señora me explicó que en el «<i>three</i>», que era el pasillo donde estaban las cervezas, le respondí «<i>thank you</i>». Y listo, esa(s) fue(ron) mi(s) experiencia(s) más habladas en esta semana. Creo que he soltado un poquito más; ya me siento más tranquilo cuando voy a hablar con las personas y, gracias a Dios, me he desenvuelto. Escucho muchas personas hablando; mi hermano como se expresa, y uno entiende mucho más cuando está escuchando a las personas hablando inglés.
03 10/02/24	Hoy ya llevo veintiún días en los Estados Unidos, en la Florida, en Miami, y he tenido otras experiencias de charlas, pues no tanto de charlas, sino de hablar en inglés. Por ejemplo, de buenos días, «<i>good morning</i>», «<i>good afternoon</i>», «<i>sorry</i>», «<i>please</i>». Todo eso en los almacenes donde he estado, en el Walmart, en los otros almacenes, Home Depot, que más que todo vamos a comprar cosas eléctricas. En estos días me tocó echar otra vez gasolina solo en el carro, y pues llegué a la estación y le dije a la señora: «<i>good morning. An (at) station number one, veinte, twenty</i>». Y ella me entendió bien y me dijo «OK», listo. Después, que día tuve que entrar a una, a decirle quién era yo a una persona de una portería, y le dije: «<i>good afternoon. I am the electric, electrician. I'm coming to apartamento number one</i>». Y así muchas cosas. El apartamento no fue el <i>number one</i>, sino que fue en el <i>eight</i>. Eso fue todo lo que he tenido en estos días, en esta semana, y espero seguir hablando más y desenvolviéndome

	mejor.
04 18/02/24	Voy a completar un mes aquí en Estados Unidos, y he tenido unas experiencias de hablar unas palabras en inglés. Una de ellas fue, tocó ir en (a) la casa de unas personas que fuimos a prestar un servicio eléctrico. Entonces fue una de «<i>good morning. I am the electrician</i>», no sé si <i>electrician</i> está bien para decir eléctricos, pero bueno, la señora me entendió cuando me vio con los aparatos. La otra fue en la estación de gasolina otra vez a echarle gasolina al carro y «<i>good afternoon. An (at) station seat (six), twenty</i>», y me entendió que era en la estación seis a echarle veinte dólares. El señor me respondió: «<i>OK, twenty</i>» y yo, «<i>OK</i>». La otra fue anoche que salimos a comer unas alitas a una parte que se llama Hotter (sic), <i>Hooters</i>, perdón, <i>Hooters</i> es que se pronuncia, y pues me tocó pedir una Coca-Cola y «<i>good evening. An what an cocacol (sic)</i>», y pues, me entendió también (risa). Gracias a Dios, pues charlitas ya un poquito más larguitas.