



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
AREA ACADÉMICA DE LINGÜÍSTICA**



**Segundo Congreso Regional de Enseñanza en Lenguas
ISBN 978-607-482-164-2
Memorias 2010**



**Pachuca, Hgo.
Septiembre 29, 30 y Octubre 1° 2010**

Segundo Congreso Regional de Enseñanza en Lenguas

Rector

Mtro. Humberto Veras Godoy

Secretario General

Mtro. Adolfo Pontigo Loyola

Director del ICSHu

Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández

Jefa del Área Académica de Lingüística

Mtra. Hilda Hidalgo Avilés

Coordinadora de LELI

Mtra. Rosa María Funderburk Razo

Coordinación Editorial

Mtra. Hilda Hidalgo Avilés

Mtra. Rosa María Funderburk Razo

Presentación

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, a través del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, el Área Académica de Lingüística y la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa, convocó a investigadores, especialistas, docentes, estudiantes e interesados en el área de lenguas de los distintos niveles y modalidades educativos a participar, en el **“2do Congreso Regional en Enseñanza en Lenguas”**, que tuvo lugar el **29 , 30 de septiembre y 1° de octubre de 2010** en la Ciudad de Pachuca De Soto, Hidalgo.

El objetivo de este evento fue brindar un espacio plural de difusión, intercambio de experiencias, análisis y discusión en torno a la enseñanza, aprendizaje y hallazgos de investigación en lenguas a través de la presentación de Conferencias Magistrales, Ponencias y Talleres.

Se contó con la asistencia de más de 250 participantes, ponentes y asistentes de instituciones nacionales e internacionales.

Estas memorias reúnen los artículos en extenso relacionados con las ponencias y talleres que tuvieron lugar y el contenido de los mismos es responsabilidad de los autores.

Segundo Congreso Regional de Enseñanza en Lenguas

Índice

| | |
|---|-----------|
| | 5 |
| 1. ¿Quiénes son nuestros estudiantes? | |
| 2. Can robots teach English? | 19 |
| 3. Propuesta para mejorar la producción escrita de estudiantes básicos de inglés en el aula | 27 |
| 4. ¿Cómo promover la competencia comunicativa en el salón de clase? | 41 |
| 5. Teaching pronunciation in the language classroom | 56 |
| 6. Teacher and learner views on the amount of corrective feedback | 66 |
| 7. El uso del idioma inglés como medio de comunicación en la internacionalización del conocimiento en la Educación Superior | 77 |
| 8. Métodos para medir el tamaño de vocabulario en una prueba <i>yes/ no</i> | 89 |

1. ¿QUIENES SON NUESTROS ESTUDIANTES?

Edith Álvarez Espinosa¹

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Resumen

Para entender la problemática que enfrentan los programas educativos, es necesario saber quiénes son los actores principales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de este proyecto es conocer el perfil de los estudiantes de nuevo ingreso en la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa (LELI) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Aunque ya existen algunos resultados publicados sobre el perfil de los estudiantes de educación superior (*Los Actores desconocidos*, de Garay, 2001), se generaliza a instituciones públicas y privadas del país. Por ello es conveniente indagar ahora las características de la población en los programas educativos referentes a la enseñanza-aprendizaje del inglés. Saber quiénes son nuestros estudiantes implica conocer no solo sus datos generales, antecedentes académicos, perfil socioeconómico y sus niveles de competencias. También se intenta saber el número de ocasiones que han intentado ingresar a esta licenciatura, si fue su primera opción y las razones de su elección, por sus implicaciones que impactan en su trayectoria académica. Los resultados que emerjan al sistematizar esta información permitirán conocer el perfil de nuestros estudiantes y ayudarán a comprender el por qué de algunos problemas específicos en este campo y a visualizar alternativas de solución pertinentes.

¹ Edith Álvarez Espinosa sustenta el grado de maestría en Educación por la UAEH. Experiencia docente en ELT niveles medio superior y superior. Desde 2004 forma parte de los PTC del PE de Enseñanza de la Lengua Inglesa y actualmente se desempeña ahí como Responsable del Programa de Seguimiento de Egresados y Coordinadora tutora.

1. Introducción

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo recibe cada semestre en sus diferentes programas educativos un número determinado de alumnos que integrarán la población de estudiantes en sus respectivas generaciones.

Estas generaciones o cohortes generacionales presentan diversas características y condiciones socioeconómicas predominantes en nuestro contexto, que hoy en día tienen similitudes, pero a la vez son muy variadas. Contar con esta información resulta de vital importancia para conocer y analizar cuáles son esas variables que pueden en algún momento ser determinantes en la problemática que presenta nuestra licenciatura, y que impacta directamente en la permanencia o deserción en los estudios.

En este sentido es importante mencionar que el número de aspirantes a la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa rebasa el número de alumnos aceptados en cada período de selección. Por ello, se esperaría que una vez concluido este proceso, ingresaran aquellos estudiantes que demostraron, bajo los parámetros del examen aplicado por CENEVAL, poseer ciertos conocimientos y el desarrollo de habilidades y competencias que demanda el nivel superior y el perfil de la carrera.

Sin embargo, los porcentajes relacionados con la media de aceptación en el examen de admisión indican que en cada ciclo semestral, los alumnos aceptados presentan variaciones considerables, que van desde arriba del 60% de aceptación, entre el 50 y el 60 %, hasta por debajo del 50%.

De aquí se desprende que cada generación presenta características diferentes, es decir, poseen ciertas fortalezas, pero también existen áreas de oportunidad que deben identificarse oportunamente para evitar que afecte en su desempeño durante su trayectoria escolar.

Entonces, conocer el perfil de los estudiantes se hace necesario e implica averiguar desde sus variaciones en relación a la edad, género, estado civil, si laboran o no, hasta el lugar y escuela de procedencia. Además de saber si esta

licenciatura fue su primera opción, es importante identificar las razones por las que eligieron esta carrera.

Revisión Teórica

En los últimos cuatro años, la Universidad Autónoma Metropolitana y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología financiado por la Asociación Nacional de Universidades, han llevado a cabo un estudio relativo al perfil socioeconómico, los hábitos de estudio y las prácticas de consumo cultural de los jóvenes universitarios mexicanos. Los primeros resultados fueron publicados en el libro “Los actores desconocidos” (de Garay, 2001). Sin embargo, la investigación ha continuado y actualmente se cuenta con más información de la que aparece en dicho libro, ampliando el número de instituciones y la diversidad de las regiones de nuestro país.

En este proyecto, el universo de instituciones estudiadas asciende ya a 27, tanto públicas como privadas; 19 de las cuales, -es decir, la mayoría- corresponden al sector de instituciones públicas, distribuidas a lo largo y ancho del territorio nacional: Tijuana, Colima Monterrey, Pachuca, Distrito Federal, Oaxaca, Mérida, Veracruz, Zacatecas, Chiapas y Sinaloa. Y aunque no es estadísticamente válido hablar por el conjunto de estudiantes del país, se acerca bastante a la realidad que ocurre en él (Cortés, 2001).

Alicia Vistrain Juárez, en su reseña de 2001, sostiene que el trabajo de De Garay en síntesis, permite un acercamiento a nivel nacional para conocer a los actores fundamentales de las IES, y que se trata de una investigación pionera que brinda información abundante, bien presentada y analizada que facilita una mejor aproximación a este grupo complejo y numeroso que son nuestros estudiantes de educación superior.

A través de una mirada sociológica que plantean Casillas, et al. (2001) sostienen que es posible encontrar ciertas características en común, pero a la vez diferencias importantes, es decir se puede observar que los estudiantes provienen de diversos ambientes culturales sociales; trayectorias escolares igualmente

distintas, con responsabilidades sociales de mayor grado para algunos, puesto que se pone de manifiesto su estado civil, situación laboral y dependientes económicos; los recursos materiales que emplean para el desarrollo de su actividad escolar no son los mismos; así como, dado su rol social se apropian de la cultura de muy diversas maneras, mismas que consideran tienen diversas repercusiones en la forma en que viven el proceso de socialización escolar, así como en las distintas maneras en que se relacionan con la complejidad del proceso enseñanza aprendizaje en el nivel universitario.

El trabajo de estos investigadores trata de presentar algunos de los elementos que caracterizan la vida de los estudiantes como una experiencia social compleja tratando de mostrar que hay una diversidad de maneras de ser estudiante.

Existen también diversos trabajos entre ellos, Briones (2010) que tratan de identificar los factores que inciden en la deserción escolar de los alumnos, basados en las diferentes condiciones que prevalecen en los estudiantes.

El objetivo de la investigación de Nereyda et al. (2008) por ejemplo, se basa en conocer de qué manera afectan los factores socioeconómicos en el desempeño académico de los estudiantes universitarios en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), con el objetivo de determinar cuál es la causa del bajo rendimiento académico.

Por otro lado, a pesar de que la enseñanza de lenguas extranjeras en México, particularmente en inglés, es una materia obligatoria en la secundaria y bachillerato, se han realizado pocos estudios en la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras. Uno de estos estudios es el de Competencia Lingüística en Inglés de estudiantes de primer ingreso a instituciones de Educación Superior por González Vivaldo y Castillo (2004). Esta investigación surgió por iniciativa de la ANUIES, se llevó a cabo en la Ciudad de México, y se enfocó particularmente en medir la competencia lingüística en inglés (CLI) de los alumnos que ingresan a las instituciones de educación superior (IES)

González, Vivaldo y Castillo (2004) señalan que el instrumento de medición utilizado, "Nelson English Language Test" (NELT), evalúa la CLI con 400 horas de

estudio. Por lo que los resultados reprobatorios obtenidos a nivel general evidencian “un panorama muy desalentador”, considerando que todos los estudiantes encuestados habían sido aprobados en seis cursos previos de inglés de al menos tres horas clase a la semana cada uno, lo que hace un promedio de 600 horas de instrucción en ese idioma. De hecho solo el 10.6% de los estudiantes que participaron acreditó la prueba (Duran Howard et. al , 2008).

El panorama antes descrito refleja sin duda la situación que la mayoría de las IES en el país enfrentan; en especial las licenciaturas en lengua inglesa ya que este nivel tan bajo de inglés es el que poseen la mayoría de nuestros alumnos al iniciar la carrera. Su trabajo ha puesto de manifiesto que el bajo nivel de manejo del inglés con el que ingresan los alumnos a las instituciones de educación superior, no es privativo de un estado o de una región, sino por el contrario, es una problemática que enfrenta todo el país.

Es por ello, que este estudio se enfocará específicamente a los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa, para exponer algunas características socioeconómicas y otras más que determinarán el perfil de nuestros alumnos, para poder comprender la problemática que impera en cada una de las generaciones.

Objetivo

Este estudio pretende conocer el perfil de los estudiantes de nuevo ingreso que predomina en la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Objetivos específicos

- Identificar quiénes son nuestros estudiantes en el sentido más amplio: - edad, sexo, estado civil, lugar de procedencia, antecedentes académicos, perfil socioeconómico, si trabajan o se dedican completamente al estudio.

- Conocer las razones por las que los alumnos han elegido esta carrera, si fue ésta su primera opción.
- Reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad.
- Establecer sus niveles de competencia en el idioma.

Metodología

En las ciencias sociales, la investigación más que explicar, trata de comprender. Se trata de un estudio descriptivo, en donde se utilizarán tanto métodos cuantitativos como cualitativos, atendiendo a los datos generales y a las preguntas abiertas.

Debido a las limitaciones de tiempo y recursos, se propone determinar una muestra representativa de acuerdo a la población total durante un periodo específico.

Esta muestra incluye 12 generaciones: a partir de las que ingresaron en julio del 2004 hasta enero-junio del 2010.

Para efecto de la recolección de datos, se utilizó el *'Instrumento para la información requerida en la elaboración de los perfiles de los estudiantes de la Licenciatura'*, en donde se concentran sus datos generales: edad, estado civil, aspectos socioeconómicos, antecedentes académicos y de salud, entre otros.

La sistematización de datos se realizó concentrando los datos en un formato de estadística grupal por cohorte generacional, en donde se puede apreciar la edad mínima y máxima, obteniendo una edad promedio de la generación, el número de alumnos que laboran, la concentración por sexo, estado civil, lugar y escuela de procedencia, Además se determina si esta licenciatura fue su primera opción, y las razones por las que la eligieron.

Análisis de Resultados Preliminares

El conjunto de alumnos que integran nuestra muestra tienen una edad promedio de 18.16 años, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

TABLA 1. EDAD PROMEDIO DE LOS ESTUDIANTES

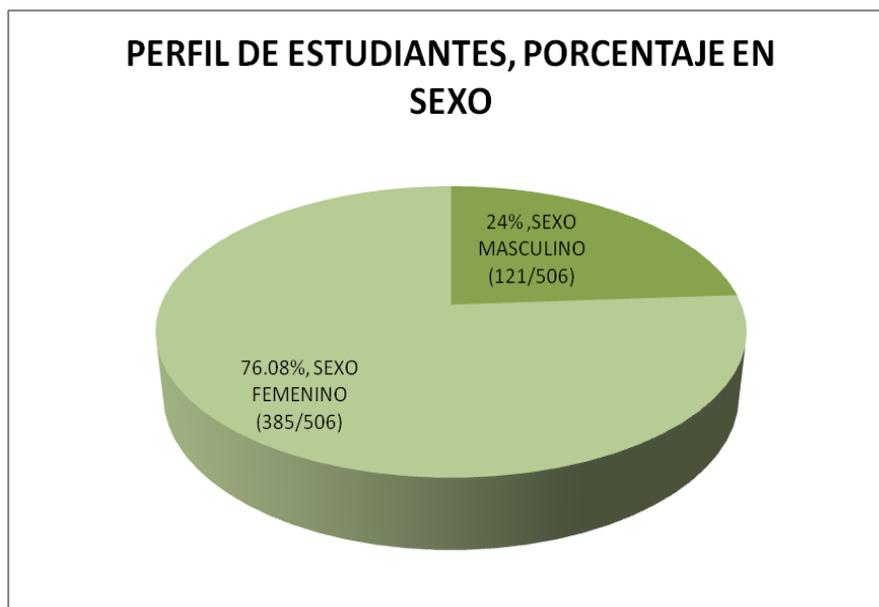
| Gen | Edad | Edad | Edad promedio |
|------------|------|------|---------------|
| 040 | 17 | 44 | 18 |
| 050 | 17 | 31 | 18 |
| 050 | 17 | 32 | 18 |
| 060 | 16 | 19 | 18 |
| 060 | 17 | 31 | 18 |
| 070 | 17 | 29 | 18 |
| 070 | 17 | 34 | 18 |
| 080 | 18 | 37 | 18 |
| 080 | 17 | 40 | 19 |
| 090 | 18 | 28 | 18 |
| 090 | 17 | 38 | 18 |
| 100 | 17 | 28 | 19 |
| PRO | | | 18.16 |

Atendiendo al promedio de edad con el que egresan del bachillerato, se puede apreciar que en su mayoría, esta edad coincide con su ingreso a la licenciatura, lo que indicaría que están dentro del rango de edad con el que se calcula la tasa de escolarización regular, y con ello, un bajo porcentaje de rezago educativo. Sin embargo, si se aprecia en las edades máximas de cada generación, éstas fluctúan desde los veintes hasta cuarenta y tantos años.

Es necesario advertir que las etapas en la conformación y maduración en los valores, actitudes, expectativas y experiencias de los jóvenes sufren modificaciones importantes entre los 18 y los 30 años; esto es, no es lo mismo tratar, relacionarse y comprender el “mundo de vida” de sujetos cuya edad fluctúa entre los 18 y 20 años, que hacerlo con aquellos que tienen más de 26 años.

Con relación al género, se puede advertir que una gran proporción, el 76.08% lo integra el sexo femenino, mientras que menos de una cuarta parte, el 24 % son del sexo masculino. (Cuadro 1)

CUADRO 1. PORCENTAJES POR GÉNERO DE LOS ALUMNOS



En relación al estado civil, como puede verse en el cuadro 2, es notable que casi la totalidad de alumnos son solteros. Estos datos son significativos si tomamos en consideración que el promedio de edad con el que se establecen relaciones matrimoniales en México es de 19 años (INEGI, 2000). Es decir, mientras que la mayoría de la población joven que no accede, interrumpió o abandonó la educación superior está casada, los alumnos que permanecen en las instituciones han decidido expresamente no hacerlo, lo que caracteriza un comportamiento social claramente distinto en comparación con el resto de la juventud mexicana.

CUADRO 2. PORCENTAJES POR ESTADO CIVIL

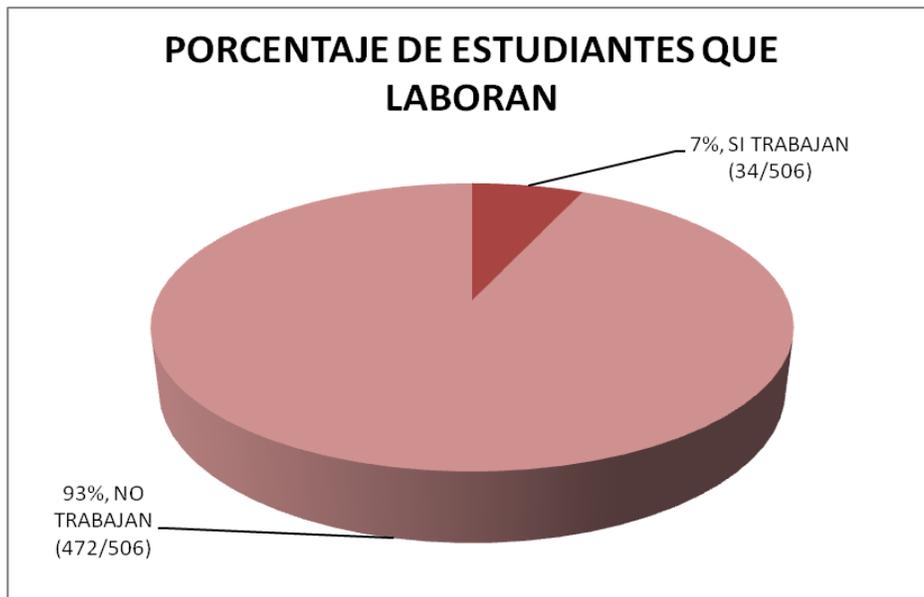


Es importante poner atención a la situación laboral de los estudiantes, ya que una de las creencias más generalizadas entre las autoridades y el profesorado consiste en suponer que los alumnos se dedican de tiempo completo a estudiar.

De acuerdo con Álvarez y Casillas (1987), si la universidad cree que los alumnos son de un modo y en realidad son de otro, entonces sobreviene la falta de correspondencia en las expectativas de la relación mutua y con ello se alienta la deserción escolar.

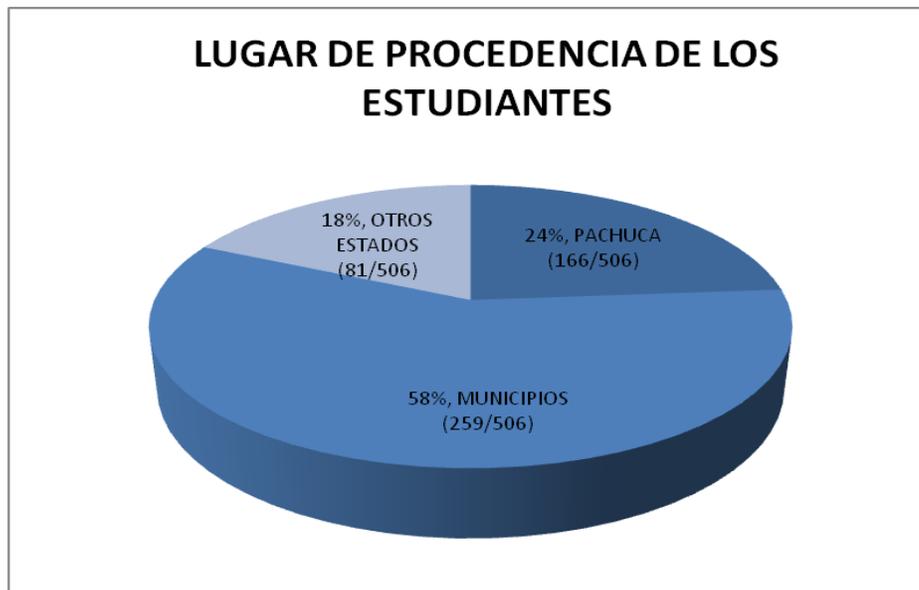
En el caso particular de nuestra licenciatura, el cuadro 3 muestra que el 93% de alumnos que ingresan a esta licenciatura no trabaja, lo que indica que efectivamente, son estudiantes de tiempo completo. Sin embargo, el 7 % restante que manifiesta estar laborando, supondría que este porcentaje de alumnos sustenta sus estudios por tener algunas dificultades de tipo económico.

CUADRO 3. PORCENTAJES POR ESTUDIANTES QUE LABORAN

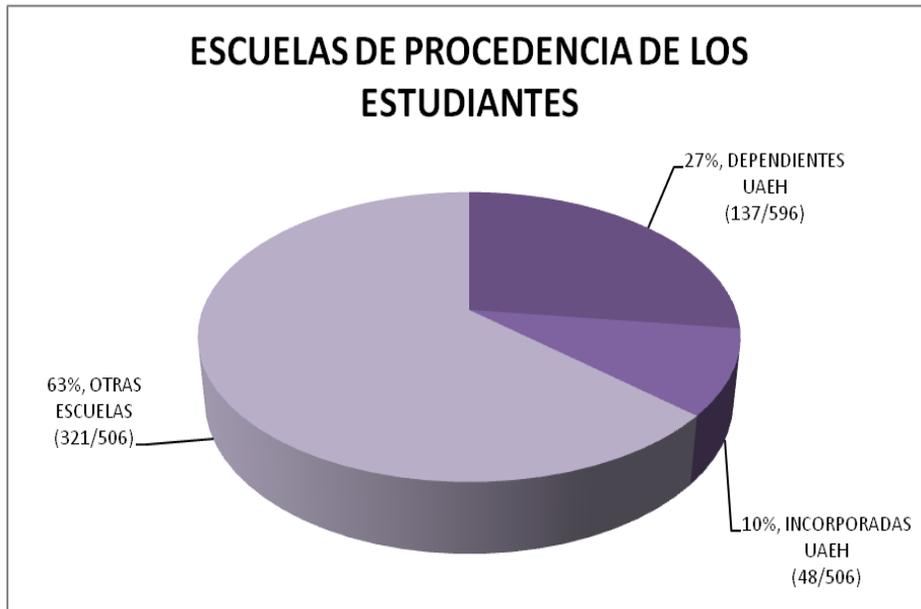


En cuanto al lugar y escuela de procedencia de los alumnos, se pueden apreciar los porcentajes en los cuadros 4 y 5. Sería muy conveniente analizar y relacionar posteriormente si esto tiene algún efecto importante con el desempeño escolar.

CUADRO 4. PORCENTAJES POR LUGAR DE PROCEDENCIA

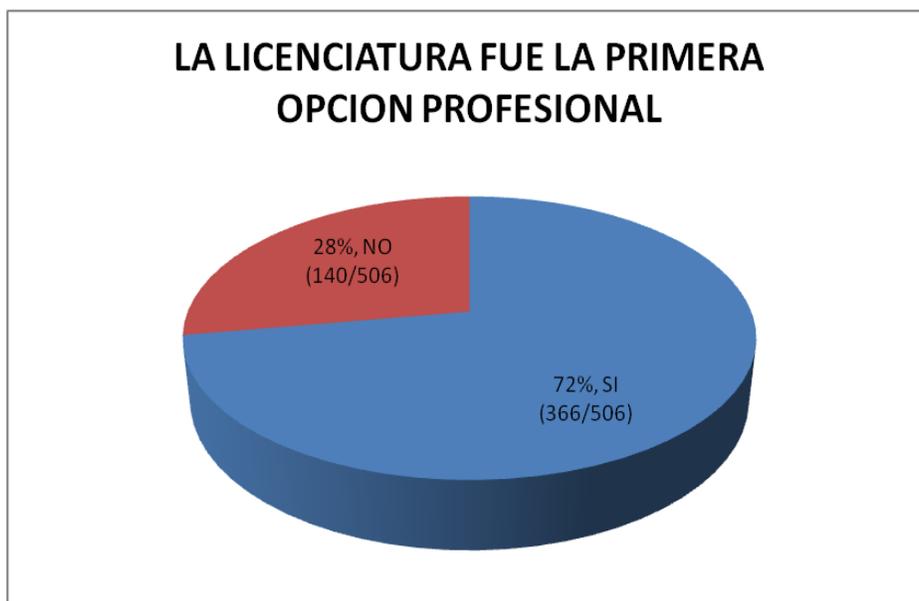


CUADRO 5. PORCENTAJES POR ESCUELAS DE PROCEDENCIA

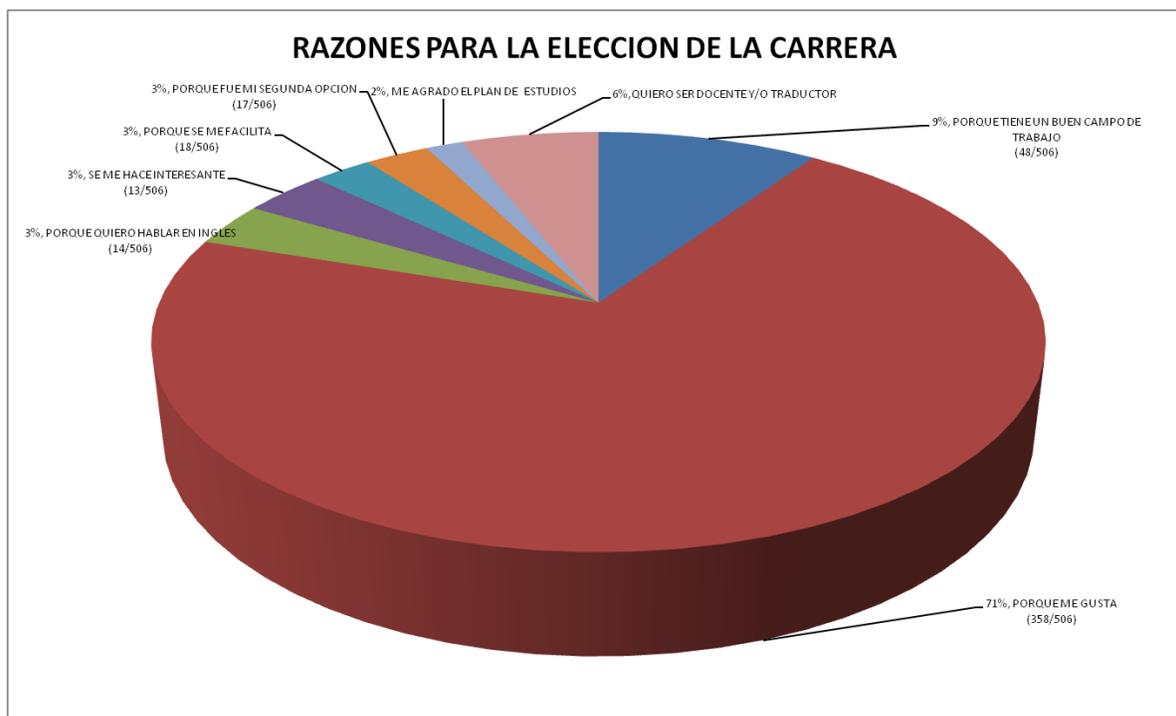


Finalmente, con respecto a saber si esta licenciatura fue su primera opción y los motivos por los cuales la eligieron, (cuadros 6 y 7) valdría la pena tener un seguimiento de estos aspectos para saber si esto de alguna manera incide en los índices de deserción, y si es así, buscar alternativas de solución a esta problemática.

CUADRO 6. PORCENTAJES POR NÚMERO DE OPCIÓN PROFESIONAL



CUADRO 7. PORCENTAJES POR RAZONES DE ELECCIÓN DE LA CARRERA



CONCLUSIONES

Se puede observar que a pesar de pertenecer a la misma licenciatura, los alumnos tienen vidas muy diferentes, pues hay quienes viven con sus padres, otros que viven solos, algunos tienen que trasladarse desde sus lugares de procedencia; otros, aunque en porcentaje menor, ya trabajan, por mencionar solo algunos de los aspectos identificados en el instrumento.

Si bien nuestros estudiantes tienen algunas características comunes, igualmente es posible encontrar diferencias importantes, mismas que podrían considerarse como posibles repercusiones en la manera en que viven el proceso de socialización escolar, así como en las distintas formas en las que se relacionan con la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que representan los estudios de educación superior.

Asimismo, valdría la pena que se considere seriamente la variabilidad de las edades de los alumnos con el propósito de diseñar estrategias diversas para

atenderlos. En el futuro cercano, es muy probable que progresivamente aumente la proporción de “estudiantes adultos”, en la medida que las exigencias de los mercados laborales imponen la necesidad de que la población cuente con mayores grados de profesionalización. La tasa de retorno de estudiantes que por distintas razones interrumpieron sus estudios de licenciatura, se incrementarán en los próximos años, así como de aquellos que en su momento suspendieron sus estudios al concluir el bachillerato.

Finalmente, la presente investigación coadyuvará a conocer las diversas condiciones que presentan nuestros alumnos de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa, determinadas por sus contextos sociocultural, económico y geográfico, así como la manera en que éstas afectan su desempeño académico, con el objetivo de identificar las posibles causas del bajo rendimiento académico y la deserción de nuestros estudiantes..

REFERENCIAS

- Alvarez, G. y Casillas M. (1987). *Los nuevos procesos en la UNAM*, en Cuadernos Políticos núms. 49-50 enero-junio, México, ERA.
- Briones, M. S. (2010) *Deserción Estudiantil Universitaria*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Casillas, M. A., et al. (2001) *Los Estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-abril 2001, vol. 6, num. 11, pp 139-163. Publicación trimestral del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (COMIE). <http://www.comie.org.mx>.
- Cortés, J. (2001) “*Lectura obligada: los actores desconocidos.*” Gaceta Universitaria, Año XVI, Núm. 142, septiembre, 2001. p. 20
- De Garay Sánchez, A. (2001) *Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México,
- Durán Howard, K. et al. (2008) “*El nivel de inglés y su problemática en tres universidades de México geográficamente distantes*” MEMORIAS DEL IV FORO NACIONAL DE ESTUDIOS EN LENGUAS (FONAEI 2008) ISBN 978-607-95074-7-3 Universidad de Quintana Roo – Departamento de Lengua y Educación <http://www.fonaei.org> - fonaei@fonaei.org

González, O. Vivaldo, J. y Castillo, A. (2004) Competencia Lingüística en Inglés de Estudiantes de Primer Ingreso a las Instituciones de Educación Superior. México: UAM –Unidad Iztapalapa

Nereyda, G. et al. (2008) *Factores Socioeconómicos que intervienen en el desempeño Académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California*. Revista IIPSI. Facultad de Psicología. ISSN Impresa 1560-909X, ISSN Electrónica 1609-7475. Vol.11 No. 1-2008X

Vistrain Juárez, A. (2002) Reseña de Los actores desconocidos, una aproximación al conocimiento de los estudiantes de Adrián de Garay Sánchez, Sociológica, Año 17, número 49, pp 361-366, Mayo-Agosto 2002.

2.CAN ROBOTS TEACH ENGLISH?

Nanette de Hoyos Esparza²

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Abstract

Previous studies have shown that simply adopting a new technology does not necessarily improve learning (Hegarty, 2004). The efficiency of using media to support learning would be reduced if the learning content carried by the media did not fit with the learners' level. People interact with tangible objects more naturally and become more engaged with them than with video (Xie, Antle, & Motamedi, 2008). Therefore, this paper attempts to present the state-of-the-art in the research involving the possibility of using robots as learning tools to support language teaching. This paper discusses the chance for instructors to exploit robots as tools to develop interactive and customized learning activities, and whether English Language Teaching needs robot support, whether robots present an appropriate medium for language instruction, and what challenges must be overcome. In order to explore the possibility of using robots as an instructional tool for teaching a second language, this paper reviews prior studies concerning educational robots and analyzes the characteristics of robots and instructional media. The presentation on the design and testing of five instruction scenarios for teaching English are also presented. Major characteristics of the robots and instructional goals are also a part of this paper, and if the robot should or should not take the lead in the classroom, since it can be a teacher assistant too. It also presents field trials reporting the use of robots in an English language classroom and models of collaboration between teachers and robots. Based on empirical experience, further suggestions are provided for future research directions in the realm of robots for English language education.

² Nanette de Hoyos Esparza obtained her Bachelor and Master degrees in Computer Science, with specialization in Artificial Intelligence, and an Interdisciplinary Ph.D. in Information Sciences in Texas, USA. She also obtained a TEFL certification and currently applies her knowledge in an interdisciplinary fashion to develop research in various Social Sciences areas. nanettedehoyos@gmail.com

Introduction

When we analyze different teaching approaches, from the viewpoint of language teaching, we find out interesting perspectives which provide us with information to let us think it is possible to work with robots to learn a language:

EMPHASIS IN ACTIONS: The TPR (Total Physical Response) approach (Asher, 1982) emphasizes learning through actions. Traditionally, a teacher plays the role of a leader, and the students are the actors. It is also important in this approach to give students the right to give commands during the learning activity. In this context, robots could fill the role of actors that follow students' commands (Wu et al, 2008).

EMPHASIS IN LANGUAGE ABILITIES: Stockwell (2007) summarizes the literature in computer-assisted language learning (CALL) from 2002 to 2005 and analyzes the studies about using different technologies to develop learners' different language abilities (grammar, vocabulary, pronunciation, reading, writing, listening, and speaking).

Humanoid robots could be programmed to "hear" and to "speak" to support teaching (Shih et al, 2007) and to enhance users' enjoyment and engagement (Xie et al., 2008). And for this reason, the communicative approach and the task-based language teaching (TBLT) approach have become popular for teaching English in modern Asian countries (Kam, 2002; Nunan, 2003).

Furthermore, the stress of communication and of context in learning activities was emphasized in the natural approach (Krashen & Terrell, 1983), who proposed the affective filter hypothesis, and believed that strong motivation, self-confidence, and a relaxed mood were beneficial for language learning.

It has been shown that these learning situations are possible when both students and robots are interacting in the classroom, as it will be explained in the following research experiences which were developed in Asia.

Research Scenario proposed by Chang, C.W., Lee, J.H., Chao, P.Y., Wang, C.Y., & Chen, G.D. (2010)

The study analyzed a robot with seven common characteristics that might support instruction. These characteristics are:

1. Repeatability
2. Flexibility
3. Digitization
4. Humanoid appearance
5. Body movement
6. Interaction
7. Anthropomorphism

Based on these characteristics, five scenarios and models of collaboration between teachers and robots were proposed consistent with the condition of the classroom and the characteristics of the robot. These scenarios were designed to facilitate language teaching and they are enumerated here:

- storytelling mode
- oral reading mode
- cheerleader mode
- action-command mode
- question-and-answer mode

Students' practical experience was assessed using video recordings and it was found that the students exhibited different behaviors during instructional activities that involved the robot:

1. Students responded loudly. For example, after the robot had introduced itself, the teacher asked the students if they liked it, and the students answered "yes" immediately without further prompting. Then, when the teacher asked the

students to say “Good morning” to the robot, all of the class greeted the robot loudly and in unison.

2. Students raised their hands and spoke more often. Extroverted students would speak frequently, but shy students spoke less often. However, it was found that some of the shy children began to answer teacher’s questions by raising their hands in the experiment, even though they often hoped the teacher would not see them.

3. Students asked questions. Students were eager to understand what the robot could do. The robot might encourage students to pay more attention in the classroom.

4. Students laughed and shouted. Students laughed primarily in response to the robot being silly. The class was cheered up and all students participated enthusiastically.

5. Students stood up, were thoughtful during the lesson, and listened quietly. Upon seeing the robot, the students stood up to see what it did. When the robot presented teaching activities, the students didn’t make any noise. They were also very interested in observing the interactions between the teacher and the robot. The students demonstrated positive and engaging reactions.

6. Students discussed the robot with excitement. From beginning to end, the children were interested in the robot and they discussed many details such as its age, voice, actions, reactions, the real identity of the robot, whether there was someone controlling it, whether the robot could see the students, etcetera. Their behavior indicated that the robot encouraged concentration and participation in the classroom.

The goal of the study was to understand the relation between robots and language teaching and then to provide suggestions for further research. Furthermore, it is easy to understand by the students` reactions that both the emphasis in actions and the emphasis in language activities which were previously discussed were present in this study.

Figure 1. Researchers have found that this English teaching robot has helped raise interest in the English language and boosted the confidence of students



Source:<http://www.telegraph.co.uk/news/picturegalleries/picturesoftheday/7479572/Pictures-of-the-day-19-March-2010.html?image=8>

English teacher robots role in the classroom

Robots have performed teaching roles as:

- Teaching assistants (Kanda, 2004;Ryu, 2008;Shi, 2007;Wu, 2008; Zhen-Jia, 2006)
- Teaching Aids (Chinnery, 2006)
- Main teachers for certain activities (Gwo-Dong, 2009)

Robots also work as different kinds of units depending on their control:

- Autonomous units
- Controlled units
- Remote control

- At site control

In the area of controlled units, their characteristics are as follows:

1. Remote controlled units involve a teacher who speaks with students via a microphone and moves the robot using a built-in camera.

Figure 2. Remote controlled unit



Source: <http://english.etnews.co.kr/news/detail.html?id=200902110006>

2. At site controlled robots are controlled in the same room.

Figure 3. Components of at-site controlled robot (Zhen-Jia et al, 2006)



Conclusions

What do people think about the topic of robot English teachers?

“Robot English teachers might face trouble in practice” (Breen, 2010). “Robots are efficient in teaching English” (Hyun-cheol, 2010).

Australian Andrew Cater, a professor at the Korea Polytechnic University's Language Education Center, sees the takeover of technology as inevitable but also thinks that “Learning a language is fundamentally human”, Cater said, “I think the human element is going to win out over technology in the end”.

Patricia Tamless, from Texas, who teaches at a Korean English institute, believes that technology may get to a stage where robots could teach, but thinks they could not replace Western teachers' cultural values.

As a final conclusion, I think nobody imagines robots will replace human teachers, but it is important to consider that robots, just as any other new technological teaching aid and gadget, might open “new opportunities” which we never ever considered before.

References

Asher, J. J. (1982). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook* (2nd ed.). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

Breen, J.R. (2010). Robot English teachers might face trouble in practice. Retrieved on August 6, 2010 at http://www.koreatimes.co.kr/www/news/special/2010/02/177_60160.html

Chang, C.W., Lee, J.H., Chao, P.Y., Wang, C.Y., & Chen, G.D. (2010). Exploring the Possibility of Using Humanoid Robots as Instructional Tools for Teaching a Second Language in Primary School. *Educational Technology & Society*, 13 (2), 13–24.

Chinnery, G. (2006). Emerging Technologies — Going to the MALL: Mobile assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9–16.

Gwo-Dong, C., & Chih-Wei, C. (2009). A Task-Based Role-Playing Game with Educational Robots for Learning Language. *Lecture Notes in Computer Science*, 5670.

Hyun-cheol, K. (2010). Robots are efficient in teaching English. Retrieved on August 9, 2010 at http://www.koreatimes.co.kr/www/news/biz/2010/03/123_62583.html

Kam, H. W. (2002). English language teaching in East Asia Today: An overview. *Asia Pacific Journal of Education*. 22(2), 1–22.

Kanda, T., Hirano, T., Eaton, D., & Ishiguro, H. (2004). Interactive robots as social partners and peer tutors for children: A field trial. *Journal of Human Computer Interaction*, 19(1–2), 61–84.

Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.

Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589–613.

Ryu, H. J., Kwak, S. S., & Kim, M. S. (2008). Design factors for external form of robots as elementary school teaching assistants. *The Bulletin of Japanese Society for Science of Design (JSSD)*, 54(5).

Shih, C. F., Chang, C.W., & Chen, G. D. (2007) Robot as a storytelling partner in the English classroom: Preliminary discussion. *Proceedings of the Seventh International Conference on Advanced Learning Technologies*, 678–682. Washington, DC: IEEE Computer Society.

Stockwell, G. (2007). A review of technology choice for teaching language skills and areas in the CALL literature. *European Association for Computer-Assisted Language Learning (ReCALL)*, 19(2), 105–120.

Wu, C. C., Chang, C. W., Liu, B. J., & Chen, G. D. (2008). Improving vocabulary acquisition by designing a storytelling robot. *Proceedings of 8th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 498–500. Washington, DC: IEEE Computer Society.

Xie, L., Antle, A. N., & Motamedi, N. (2008). Are tangibles more fun? Comparing children's enjoyment and engagement using physical, graphical and tangible user interfaces. *TEI '08: Proceedings of the 2nd International Conference on Tangible and Embedded Interaction*, 191–198. New York: ACM.

Zhen-Jia, Y., Chi-Yuh, S., Chih-Wei, C., Baw-Jhiune, L., & Gwo-Dong, C. (2006). A Robot as a Teaching Assistant in an English Class. *Proceedings of the Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06)*.

3. PROPUESTA PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES BÁSICOS DE INGLÉS EN EL AULA

Gabriela Ladrón de Guevara de León³
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Resumen

El presente trabajo es una propuesta de intervención en el aula que permite el desarrollo de la producción escrita mediante el proceso de escritura en alumnos principiantes de inglés de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, plantel Cuauhtépec. Se ha detectado que en clase y al enfrentarse a evaluaciones, los estudiantes normalmente producen textos escritos de baja calidad, donde no demuestran lo aprendido durante el semestre, sin poner atención a los convencionalismos de la lengua, ni contestar la actividad en su totalidad. El objetivo de la intervención es fomentar mediante el trabajo en clase las técnicas de escritura necesarias no sólo para la certificación, sino para su mejora en esta área. Se abordará este tema por proceso con el fin de mejoren los productos del examen de certificación, ya que se sostiene la hipótesis de que si los estudiantes manejan de manera adecuada en proceso de la producción escrita (generar ideas, organizar ideas, escribir el primer borrador, revisarlo y editarlo), éste les servirá para optimizar su desempeño, mejorar sus ejercicios y sus resultados.

³ Gabriela Ladrón de Guevara es maestra en Ciencias de la Educación, profesora de Inglés y Francés, formadora de profesores y tutora de profesores en servicio. Actualmente profesora en la UACM. Licenciada en Enseñanza del Francés por la UPN y la Université de Bourgogne. Diploma in English, University of London. COTE de la Universidad de Cambridge. gabladrón@hotmail.com

Descripción del problema

En la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en las asignaturas de Inglés I, II y III se evalúa sólo por producto: el examen de certificación al final del semestre. Este examen es elaborado por un comité, en él que los profesores que diseñan el instrumento y lo aplican no son necesariamente los profesores frente a grupo. Se evalúan las 4 habilidades de la lengua.

Al enfrentarse a este examen, los estudiantes normalmente presenta productos de baja calidad, dónde no demuestran lo aprendido durante el semestre, sin poner atención a los convencionalismos de la lengua (mayúsculas, formación de párrafos, conjunciones, etc.), ni contestar la actividad en su totalidad. Durante el trabajo en clase se trabaja en el proceso de la escritura, pero durante la certificación no ponen atención al proceso de escritura, pero los estudiantes no planean sus textos y eso se refleja en sus resultados.

Por medio de esta investigación se desea fomentar mediante el trabajo en clase las técnicas de escritura necesarias no sólo para la certificación, sino para su mejora en esta área. Igualmente, es muy posible que el mejorar las estrategias de escritura de los estudiantes impactaría no sólo su desempeño en idiomas, sino en otras asignaturas donde presentar productos escritos es esencial, ya que muchos de ellos desconocen los convencionalismos en español y presentan problemas para hilar ideas.

Contexto de Enseñanza

1.1 Descripción de los estudiantes

Universidad pública, los estudiantes tienen nivel de principiantes, algunos de ellos (aproximadamente el 5%) sin contacto anterior de manera formal con el idioma. Las edades fluctúan entre los 19 y los 49 años. En general tienen motivación instrumental, ya que ven el idioma como una manera de obtener los créditos necesarios para titularse. Sin embargo, ya que la asistencia no es obligatoria, al final del semestre sólo unos cuantos asisten (normalmente 8 ó 10 de un grupo de 30) ya que están preparando proyectos de otras materias que consideran “más

importantes” que Inglés. Curiosamente el 80% del total de los alumnos inscritos a la materia se inscribe a certificación, aunque no terminen de cursarla.

Existen 3 niveles en los cursos de idiomas: Inglés I, II y III, cada uno con duración de un semestre, con 3 horas presenciales y 3 horas de autoestudio a la semana. Por desgracia la mayoría no cubre sus horas de autoestudio y su contacto con el inglés se limita al salón de clases.

1.2 Institución

Los programas de inglés señalan:

“El aprendizaje del inglés forma parte del plan de estudios del Ciclo Básico de todas las carreras de los colegios de la UACM. La materia tiene la condición de indispensable con una duración de tres cursos para los estudiantes del colegio de Ciencias Sociales y Humanidades y dos cursos para el Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales. Aunque los estudiantes pueden elegir en qué momento llevarlo, se recomienda que sea cursado desde los primeros semestres de su ingreso a la universidad debido a que los propósitos generales del aprendizaje del inglés se orientan a que el idioma les sirva como instrumento en su formación profesional.

En el caso de la **producción escrita**, señala que:

“La escritura es un proceso de codificación de ideas por parte del escritor quien, mediante un texto, las comunica a un lector. La escritura propicia que el individuo desarrolle su capacidad de organización intelectual, no solamente en el manejo de asuntos cotidianos sino también en la expresión de ideas y argumentos académicos pues el proceso de la producción escrita implica que el escritor correlacione conocimientos, habilidades y destrezas tanto en su lengua materna como en el idioma de su elección, en este caso el inglés”

1. Proyecto de desarrollo de producción escrita

2.1 Objetivos generales

1. Los estudiantes podrán escribir emails de 60-80 palabras, intercambiando información personal (nombre, edad, nacionalidad, familia, actividades cotidianas, pasatiempos), utilizando los pasos del proceso de producción escrita (generar ideas, organizarlas, planear el borrador, escribir el borrador, revisarlo, editarlo y escribir la versión final)
2. Los estudiantes podrán escribir emails y composiciones cortos (60-80 palabras) dando información personal (nombre, edad, nacionalidad, familia, actividades cotidianas, pasatiempos), de manera completa de acuerdo a las instrucciones dadas, organizando las oraciones en párrafos, utilizando marcadores discursivos coherentes, centrados en el mensaje y respetado la adecuada ortografía, gramática y puntuación en sólo 30 min.

2.2 Objetivos específicos

1. Los estudiantes se familiarizarán con los pasos del proceso de escritura.
2. Los estudiantes se concientizarán de la importancia de este proceso
3. Los estudiantes aplicarán el proceso de escritura
4. Los estudiantes practicarán este proceso
5. Los estudiantes realizarán ejercicios de producción escrita en condiciones similares a la certificación
6. Los estudiantes producirán textos de de manera completa de acuerdo a las instrucciones dadas, organizando las oraciones en párrafos, utilizando marcadores discursivos coherentes, centrados en el mensaje y respetado la adecuada ortografía, gramática y puntuación en sólo 30 min

3. Definición del acercamiento en la intervención

La intervención será una combinación de proceso y producto, ya que el proceso es esencial de acuerdo al primero de los objetivos y el producto es lo que se ve reflejado en la evaluación sumativa.

El proceso va a ser llevado a lo largo de las clases, con entrenamiento en condiciones parecidas a la certificación: media hora para realizar el texto en un formato similar al utilizado en el instrumento de certificación. En este caso, la evaluación es informal, pero soportada en la autoevaluación de los propios estudiantes y con retroalimentación del profesor, sin asignar calificaciones, solamente se harán sugerencias para mejorar el trabajo, tanto el proceso como el impacto del proceso en el producto.

Igualmente, habrá una evaluación formativa a medio semestre y otra al final del curso, ambas formales ya que así podrá ver el avance de los estudiantes y ellos podrán compararse y ver los beneficios (o la ausencia de los mismos) del proceso de escritura. En esta etapa, se revisaría únicamente el producto asignando un puntaje de acuerdo a los criterios de evaluación sugeridos por la Academia.

4. Actividades a realizar

Para alcanzar los objetivos planteados, se realizarán las siguientes actividades:

A. Demostración del proceso de escritura

Objetivos:

Que los estudiantes se familiaricen con los pasos del proceso de escritura.

Que los estudiantes se concienticen de la importancia de este proceso

Justificación

La escritura en L2 es considerada una de las habilidades productivas y su evaluación muchas veces determina el grado de dominio de una lengua, pero desgraciadamente es una de las menos usadas en L1. Como habilidad, la escritura implica el uso de algunas sub-habilidades como el correcto uso de la caligrafía o mecanografía, ortografía, construcción de oraciones gramaticalmente

correctas y puntuación, pero de la misma manera implica la recolección y discriminación de información, la organización lógica y cronológica de ideas, el uso de párrafos, el escribir borradores y editarlos (Davies y Pearse, 2000: 96). Sin embargo los estudiantes mexicanos rara vez han sido enseñados a escribir de esta manera en la educación básica, por lo que llegan a la educación superior sin estar preparados para producir textos, aunque obligatoriamente tengan que hacerlo. Esto les provoca inseguridad, falta de interés y la sensación de que están perdiendo el tiempo en una actividad que tiene poco que ver con “la vida real.” Además, el conocimiento previo que los estudiantes tengan al respecto condiciona su acercamiento a la escritura (Davies y Fraenkel, 2003: 161). Por eso, al escribir es importante que los estudiantes entiendan que es lo que van a hacer y cómo lo van a hacer, por ello empezar con el proceso de escritura en general y la importancia de su uso puede servir para el desarrollo de estos elementos en el estudiante.

B. Entrenamiento en el proceso de escritura

Objetivos:

Que los estudiantes apliquen el proceso de escritura

Que los estudiantes practiquen este proceso

Justificación

Este proceso es similar al que los escritores utilizan al producir sus obras. Empieza con obtener y seleccionar las ideas para el texto. Continúa con organizarlas y hacer un plan para el primer borrador. En este caso, Harmer (2001: 257) considera que la atención del profesor y los estudiantes debe estar en las diversas etapas por las que cada texto pasa en su proceso de gestación. Invertir tiempo con el estudiante en la fase de la pre-escritura, en la edición, segunda versión del texto y finalmente la versión guía el proceso hacia el corazón de varias habilidades utilizadas al escribir. Es importante notar que esta práctica implica habilidades de pensamiento (thinking skills) y conocimiento previo del mundo, no sólo del idioma. De esta manera, este proceso se convierte en un ciclo, no en un proceso lineal, y para lograr esto, se necesita una guía. De esta manera, los pasos

–de acuerdo con White y Arndt (1991: 5) incluyen hacer borradores, estructurarlos, revisarlos, concentrar y generar nuevas ideas y evaluarlas, lo que implica discusiones, investigación, estudio del idioma, etc. Así como invertirle tiempo en el salón de clases. La escritura efectiva depende de la estructura general del trabajo (Peck y Coyle, 1999: 110). Asimismo es importante considerar el conocimiento previo de los estudiantes acerca del mundo y del uso de la L1 y de L2 (Davies y Fraenkel, 2003: 161)

C. Producción de textos

Objetivos:

Que los estudiantes realicen ejercicios de producción escrita en condiciones similares a la certificación

Que los estudiantes produzcan textos de de manera completa de acuerdo a las instrucciones dadas, organizando las oraciones en párrafos, utilizando marcadores discursivos coherentes, centrados en el mensaje y respetado la adecuada ortografía, gramática y puntuación en sólo 30 min.

Justificación

Si el objetivo es formar estudiantes autónomos, no es conveniente corregir la producción escrita dándoles a los estudiantes la versión correcta. Es mejor indicarles donde está el error y de qué tipo de error se trata. (Scrivener 1994:160). Para hacerlo, es una buena idea utilizar un código de corrección, previamente dedicando tiempo en la clase para explicarlo. Asimismo, el uso de los criterios de evaluación ayudaría a los estudiantes a identificar las áreas en las que van a ser evaluados y por lo tanto identificarían también las áreas a mejorar.

5. Evaluación de los objetivos

Durante el proceso, para determinar si los objetivos se alcanzan (el utilizar el proceso de escritura) se utilizaría el apéndice 1 para que los estudiantes lo usen como lista de cotejo y autoevalúen el uso que le dan a los diferentes pasos del

proceso de escritura, con el fin de que se familiaricen con ellos y después los vuelvan parte de su producción escrita.

Igualmente, se fomentaría la autocorrección de los estudiantes, al no dárselos el texto corregido por el profesor, sino utilizando un código de corrección para que ellos mismos editen sus textos, promoviendo la independencia de los estudiantes.

Para cada ejercicio se utilizaría como elemento para la autoevaluación de los estudiantes una escala con descriptores, primeramente y para retroalimentación, la tabla de criterios acordada por la Academia de Inglés, en donde cambiaría únicamente los contenidos de la primera columna.

Tabla 1. Criterios acordados por la Academia de Inglés

| | 0 | 1 | 2 |
|--|--|---|---|
| Task completion Información personal, Actividades cotidianas Familia | El estudiante no escribe un e-mail y/o no proporciona de la información requerida o la proporciona en menos del 50%. | El estudiante escribe un e-mail, pero proporciona sólo parte de la información requerida del 50 al 70% | El estudiante escribe un e-mail conteniendo la información requerida (80-100%) |
| Cohesion Marcadores mínimos: and | El estudiante no mantiene la comunicación con el lector debido a que escribe sólo palabras o frases sueltas o mantiene la comunicación en menos del 50% del texto. | El estudiante mantiene la comunicación con el lector aunque sólo escribe oraciones, sin utilizar marcadores del discurso o los utiliza sólo del 50 al 70% del texto. | El estudiante mantiene la comunicación con el lector de manera continua durante el texto ya que organiza las oraciones en párrafos, utilizando marcadores discursivos en más del 80% del texto. |
| Grammar: Uso de sujeto + verbo+complemento Presente simple Verbo to be, presente simple. He/she | El estudiante no utiliza las construcciones gramaticales según el propósito del texto o las utiliza en menos del 50% del texto. | El estudiante utiliza construcciones gramaticales adecuadas al propósito del texto del 50 al 70% del mismo. | El estudiante utiliza las construcciones gramaticales adecuadas al tipo de texto más del 80% del mismo. |
| Lexis: Adjetivos calificativos Información personal Intereses Familia Números | El estudiante no utiliza el vocabulario según el propósito del texto o las utiliza en menos del 50% del texto. | El estudiante utiliza el vocabulario adecuado al propósito del texto durante más del 50 al 70% del mismo. | El estudiante utiliza el vocabulario adecuado al tipo de texto más del 80% del mismo. |
| Punctuation and Spelling | El estudiante omite el uso de mayúsculas y/o puntuación y maneja una ortografía deficiente en los grupos lexicales necesarios para la tarea o los utiliza en menos del 50% | El estudiante utiliza mayúsculas y puntuación ocasionalmente y mantiene una ortografía correcta, especialmente en los grupos necesarios para la tarea del 50 al 70% del texto | El estudiante utiliza mayúsculas y puntuación cuando es necesario y mantiene una ortografía correcta de manera continua en el texto (80-100%). |
| Overall Performance | Adición de los puntos obtenidos en los descriptores anteriores, en una escala de 0 a 10. | | |

Posteriormente se evaluaría solamente el producto final, como en la actividad C. Esto se haría para revisar los textos producidos y dar retroalimentación al estudiante. Comparando este texto con los productos anteriores, se evaluaría la mejora en la calidad de los mismos y se les daría entrenamiento con vistas a la certificación.

6. Conclusiones

La intervención propuesta debe reflejar la medida en la que los estudiantes puedan producir el tipo de texto requerido, siguiendo el proceso de escritura y que los estudiantes escriban según las instrucciones dadas, organizando las oraciones en párrafos, utilizando marcadores discursivos coherentes, centrados en el mensaje y respetado la adecuada ortografía, gramática y puntuación en sólo 30 min.

Para lograrlo, se han seleccionado actividades que desarrollen estas habilidades, el uso del proceso de escritura, y la comprensión del ejercicio a realizar (actividades a y b). Estas actividades están diseñadas de acuerdo al programa de Inglés I, compartiendo con él los contenidos, las habilidades a desarrollar y los temas propuestos.

Igualmente, para que los estudiantes sean conscientes del proceso y sean capaces de autorregularse, se les dan a conocer los criterios de evaluación. Esto también hace que ellos mismos los tomen en cuenta al momento de realizar sus textos, ya que sabrían que puntos modificar antes de entregar la versión final del mismo. También promueve que se involucren en su propio proceso de aprendizaje, con lo que se desarrolla la autonomía del aprendiente, otro de los objetivos del plan de estudios de la asignatura.

Al existir evaluaciones formales e informales, el estudiante puede conocer su propio trabajo y analizar si ha habido mejoras o no y la razón de las mismas y así llegar mejor preparado a su examen de certificación, dónde se enfrentará a ejercicios similares, pero al haber recibido entrenamiento específico en clase (actividad c), sus resultados serán mejores. Otro de los efectos será la reducción de la angustia que los estudiantes experimentan cuando se enfrentan a una

evaluación formal. En este caso, al estar familiarizado con los contenidos, los ejercicios y lo que se espera de su trabajo en estas circunstancias, llegaría más seguro. Sería un valor agregado que también contribuiría a mejorar su desempeño.

Referencias y bibliografía

Davies, P. & Fraenkel, A. (2003) *The language in English teaching*. Mexico: Richmond.

Davies, P. & Pearse, E. (2000) *Success in English Teaching*. China: Oxford University Press.

Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*. Malasia: Longman.

Peck, J. & Coyle, M. (1999) *The learner's guide to writing*. China: Palgrave.

Scrivener, J (1994) *Learning Teaching*. Singapore: Macmillan.

Spratt, M, Pulverness, A & Williams, M (2005) *The TKT course*. Reinio Unido: Cambridge University Press.

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Academia de Inglés Cuauhtepc, (2008). *Instrumento de Certificación de Inglés I. Writing. Semestres 2008-1 y 2008-2*

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Academia de idiomas (2004) "*Programa de inglés I*". México: UACM.

Universidad Autónoma de la Ciudad de México. (2007). "*El proyecto educativo de la UACM. Documentos de apoyo académico*". México: UACM.

White, R & Arndt, V (1991) *Process Writing*. Singapore: Pearson.

Mesografía Prentice Hall Resources *Strategies for college writing, a rhetorical reading*. Prentice Hall

http://wps.prenhall.com/hss_funk_strats_2/2/730/186992.cw/index.html Consultado el 20 de abril de 2009

Apéndice 1

Producción escrita

Para escribir de manera efectiva, es importante seguir esta serie de pasos:

PASO 1

Lluvia de ideas

Antes de empezar, piensa en las instrucciones de la actividad. ¿Quién leerá tu texto? ¿Cuál es el objetivo? ¿Qué tipo de texto es? Con esas ideas en mente, haz una lista de la información que necesitas incluir en tu texto, para ayudarte a buscar información acerca de tu tema.

PASO 2

Organización de tus ideas

Cuando tengas tu lista terminada, piensa acerca del contenido para cada punto. Una vez que tengas puntos suficientes para empezar, escribe acerca de ellos, con tanta información como puedas. Selecciona las más importantes o atractivas para tu texto, de acuerdo al posible lector, al objetivo y al tipo de texto.

PASO 3

Plan de tu texto

Ya que tengas tus ideas desarrolladas, haz un plan de cómo las vas a utilizar en tu texto, el orden en que las vas a escribir y cómo las vas a presentar, tomando en cuenta los pasos anteriores y sin perder de vista a tu lector, el tipo de texto y su objetivo.

PASO 4

Borrador

Usando el plan del punto anterior, escribe tu texto. Enfócate en los puntos que seleccionaste y trata de seguir en plan tan de cerca como sea posible. Siempre puedes volver a tu plan y agregar o eliminar puntos como consideres adecuado.

PASO 5

Revisión

Lee tu borrador. Revisa la organización. ¿Es clara? Las palabras que escogiste ¿con adecuadas? El mensaje ¿es claro? ¿es coherente? ¿es lógico? La gramática ¿Es correcta? Revisa de nuevo las instrucciones de la actividad. ¿Contestaste todas las preguntas? ¿Completaste la actividad? ¿Escribiste el texto que se te pidió?

PASO 6

Edición

Con las respuestas anteriores en mente agrega o elimina información, modifica el orden de tus oraciones, corrige ortografía y gramática, etc. Asegúrate de checar nuevamente la ortografía, el uso de mayúsculas, el orden de tus ideas, etc. Entrega esta versión final.

¿Has seguido estos pasos en tu trabajo?

*Adaptado de: Strategies for college writing, a rhetorical reading. Prentice Hall
http://wps.prenhall.com/hss_funk_strats_2/2/730/186992.cw/index.html Consultado el 21 de abril de 2009*

Apéndice 2

LISTA DE EJERCICIOS PARA PROCESO DE ESCRITURA

1. Write about a classmate. Include information about his / her name, nickname, age, occupation, and hometown. Write 30-40 words.

2. Think of a park, a museum, or a theater near you. Tell a friend where it is. Use prepositions of time and place and vocabulary for locations and directions. Write 30-40 words.

3. Read and answer the questions. Use complete sentences.

Do you prefer a small family or a large family? Why?

What is an advantage of a small family?

What is an advantage of a large family?

Now, organize your answers in a paragraph. Write 40-50 words.

4. Think of your family. Select one of your relatives. Describe him/her (age, activities, likes/dislikes, occupation etc). Write at least one paragraph. Use the present simple when needed.

5. Write five habits or routines you have. Use at least one expression from the box in each sentence.

| | | | |
|-----------|----------------|-------------|-------------|
| Every day | in the morning | on Monday | at school |
| at work | at home | on weekdays | on weekends |

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

6. Choose two topics. Write at least one paragraph about each.

- My school
- My family
- Music

Adaptado de: Saslow, J. y Ascher A. (2007) Top Notch 1A. Split Edition. Pearson: Hong Kong.

4.¿CÓMO PROMOVER LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL SALÓN DE CLASE?

LEI Ana María Martínez Gutiérrez⁴

UNAM. Facultad de Estudios Superiores Acatlán

anamartz@apolo.acatlan.unam.mx

LEI María del Pilar Solís Flores

UNAM. Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Centro de Enseñanza de Idiomas. Departamento de Inglés

pilarsolis16@apolo.acatlan.unam.mx

Abstract

En este trabajo se aborda la enseñanza de lenguas con base en el método comunicativo, la competencia comunicativa y su dimensión intercultural. Asimismo, se menciona qué es la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras basada en tareas comunicativas (*Tasks Based Language Learning*), sus características y los componentes que la integran. La metodología de la enseñanza de lengua basada en tareas es relevante porque es integral, se enfoca en el significado y las estructuras lingüísticas, vocabulario, habilidades lingüísticas de producción, estrategias comunicativas así como las habilidades de comprensión. Por lo anterior se puede lograr que el estudiante use la lengua de manera eficaz y no fosilice errores. Se presenta el modelo tareas comunicativas para la enseñanza de lenguas extranjeras propuesto por Willis, ya que es pedagógico y detalla los componentes de las tareas de manera clara, basándose en procesos cognitivos del aprendizaje de lenguas. El modelo se compone de tres fases. La primera de la pre-tarea o *pre-task*, la segunda fase es el ciclo de la tarea o *task cycle* subdividiéndose en la tarea, planeación y reporte, la tercera fase es el enfoque en la lengua subdividiéndose en dos partes, análisis y práctica. Todas estas partes o actividades conforman una sola tarea.

⁴Ana María Martínez es Licenciada en Enseñanza de Inglés por la UNAM, diploma en Lingüística Aplicada por el CELE UNAM y es maestrante en Ciencias de la Educación por el IEU. Tiene amplia experiencia académica en instituciones públicas y privadas. Imparte cursos de actualización para profesores y formación de docente.

María del Pilar Solís es Licenciada en Enseñanza de Inglés por la UNAM y maestrante en Ciencias de la Educación por la UVM. Tiene amplia experiencia académica y administrativa a nivel universitario, diseña material didáctico mediante el uso de TIC's y labora en la FES Acatlán UNAM.

Introducción

En la actualidad la enseñanza de lenguas extranjeras ha cobrado gran relevancia ya que el mundo globalizado, la tecnología, los cambios científicos y sociales y las necesidades académicas de los estudiantes universitarios demandan que las personas conozcan una lengua extranjera para interactuar en la sociedad del conocimiento.

Desde la segunda Guerra Mundial el idioma inglés; y su enseñanza, se ha difundido en todo el mundo, considerándose en este tiempo como un *lingua franca*, en otras palabras, es un medio de comunicación entre hablantes de distinta lengua materna (Crystal, 2006, 464), para los negocios, las universidades, los descubrimientos científicos y tecnológicos, el turismo, entre muchas otras actividades del mundo postmoderno.

En nuestro país la necesidad de la enseñanza del inglés se ha reconocido. Los programas de educación básica incluyen ya la materia de inglés; y en la enseñanza media y superior se han impartido desde hace ya varios años. Sin embargo, enseñar inglés como lengua extranjera es un desafío cultural, académico y didáctico.

Enseñar a hablar una lengua extranjera cualquiera que esta sea, es difícil y lo es más si se intenta desarrollar la competencia comunicativa con una dimensión intercultural. Los libros de texto no lo promueven; los profesores enseñan de manera tradicional; o bien, tiempos son cortos y se carece de prácticas comunicativas y sociales tanto en los programas como en los libros de texto. Por lo anterior, se considera relevante diseñar y proponer tareas comunicativas (*communicative tasks*) como respuesta a estas necesidades de los profesores que imparten la lengua extranjera de acuerdo con los estándares especificados en Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas.

Antecedentes

La enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado desde tiempos remotos hasta nuestros días. La necesidad de aprender lenguas extranjeras se hace más relevante en la sociedad del conocimiento que demanda este aprendizaje para acceder a la información, la educación y la tecnología.

Las metodologías comunicativas de la enseñanza de lenguas también han sufrido cambios importantes, desde el método clásico del latín y del griego, el método directo, el método de Lectura (*Reading Method*), el audiolingual, *total physical response*, nocional-funcional, hasta llegar al método comunicativo, en sus dos versiones la fuerte y la débil, hasta llegar a la enseñanza de lenguas basada en tareas. Hacia los 80's y hasta finales del los 90's y el 2000 surge el enfoque Comunicativo (Brown, 2000, 1-20 y Prator y Celce-Murcia) basado en la teoría Cognitiva pero en su vertiente constructivista, en la lingüística aplicada la sociolingüística y psicolingüística. El énfasis de este enfoque se centra en la competencia comunicativa, refleja la visión social del lenguaje, basados ya en un paradigma psicológico distinto de carácter cognitivo y constructivista. Otros métodos menos relevantes también surgieron, sin embargo, sólo se mencionan los anteriores para dar una breve semblanza histórica de la evolución de la enseñanza de lenguas.

El enfoque comunicativo y la dimensión intercultural

El enfoque comunicativo que emerge fines de los 80's y hasta finales del los 90's (Brown, 2000, 1-20 y Prator y Celce-Murcia) como se concibió anteriormente, ha cambiado considerablemente ya que las necesidades y las demandas de la sociedad y del mundo entero han cambiado. Antaño el enfoque comunicativo consistía en que los estudiantes pudieran llevar a cabo el acto comunicativo. La enseñanza se enfocaba en las nociones y funciones esenciales para la comunicación, la pronunciación y vocabulario; se permitía incluso que el estudiante cometiera errores; se incluían algunas “capsulas culturales” donde se

ilustraba al estudiante sobre tradiciones y costumbres, pero sin incluir conocimientos del comportamiento social; la importancia de la corrección gramatical y su peso social, entre otras características. La competencia comunicativa conlleva una dimensión cultural-social, se considera una competencia dentro de las prácticas sociales y culturales de una comunidad, en la cual la lengua ocupa un lugar central. La competencia comunicativa intercultural abarca también la relación entre la lengua, las prácticas culturales y creencias de un grupo, ya que estas últimas también desempeñan un papel en las interacciones comunicativas. El aprendizaje es un proceso acumulativo: lo nuevo es aprendido sólo cuando se integra al conjunto de conocimientos y experiencias previas; pero además con énfasis en los saberes actitudinales (de ser y estar), procedimentales (saber hacer), y metacognitivos (saber aprender). Las actividades, tareas, y proyectos se desprenden de los ámbitos sociales y de las prácticas sociales (Pérez, y Zayas, 2007) para las que se utiliza el lenguaje.

El acento recae en el papel de los individuos como actores sociales dotados de múltiples identidades –nacional, local, regional, profesional, etc. – y de un bagaje de conocimientos sobre el mundo y de aptitudes y destrezas que entran en juego en la comunicación. En el enfoque intercultural, el buen estudiante no es el que imita al nativo, sino el alumno que es consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo los otros las perciben, conoce también las identidades y culturas de las personas con las que interactúa. El profesor es un mediador profesional entre quienes aprenden así como las lenguas y culturas extranjeras, es consejero y guía, evalúa la capacidad del aprendiente para comunicarse en la lengua meta, y da al retroalimentación sobre el progreso y el aprovechamiento (Paricio, 2001).

Competencia Comunicativa

La competencia comunicativa es un término acuñado en un primer momento por D. Hymes (Stern, 2000) referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particular, concreta y social e históricamente situados, esta postura contrasta con el concepto de competencia lingüística de N. Chomsky a visión más pragmática;

es decir, se interesa por el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado, el contexto debe entenderse como *situación*, toma en consideración los factores extralingüísticos que condicionan el uso del lenguaje, esto es, todos aquellos factores a los que no se hace referencia en un estudio puramente formal del lenguaje, en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos.

Para Breen y Candlin (Salaberri, 2007) la comunicación tiene las siguientes características: es una forma de interacción social, tiene un grado elevado de no-predictibilidad y creatividad en su forma y el mensaje, se dan en el discurso y en contextos socioculturales, que gobiernan las formas de uso, depende de las condiciones psicológicas de los hablantes, tiene una finalidad completa, se utiliza lenguaje auténtico. Swain y Canale la competencia comunicativa se compone de cuatro competencias: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. En 1984, J. Van Ek (en Byram 2001) propone un nuevo modelo más detallado de la competencia comunicativa con seis componentes. Las competencias no están aisladas y son competencia: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural, social.

Competencia Comunicativa Intercultural

De acuerdo con Byram, Gribkova y Starkey (2002), los componentes de la competencia Intercultural a desarrollar por un hablante/ mediador intercultural serían los siguientes:

- Los puntos de vista y perspectivas interculturales (“saber ser”): apertura, capacidad para revisar la propia desconfianza frente a otras culturas y la fe en la de uno mismo. Se trata de una voluntad de relativizar los propios valores, creencias y comportamientos, aceptando que no son los únicos posibles, y de aprender a considerarlos desde la perspectiva de una

persona exterior, de alguien que tiene un conjunto de valores, creencias y comportamientos distintos.

- El conocimiento (“saberes”): conocimiento de los distintos grupos sociales, de sus productos y de sus prácticas, tanto en el propio país como en el del interlocutor; conocimiento de las interacciones generales entre sociedades e individuos.
- Las capacidades de comparación, de interpretación y de establecer relaciones (“saber comprender”): capacidad general para interpretar un documento o un acontecimiento vinculado a otra cultura, para explicarlo y ponerlo en relación con documentos o acontecimientos vinculados a la propia cultura.
- Las capacidades de descubrimiento y de interacción (“saber aprender/hacer”): capacidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y unas prácticas culturales dadas, así como para manejar conocimientos, puntos de vista y capacidades sometiéndose a las normas de la comunicación y de la interacción en tiempo real.
- La visión crítica en el plano cultural (“saber comprometerse”): capacidad para evaluar, de manera crítica, los puntos de vista, prácticas y productos del propio país y de las otras naciones y culturas.

Aprendizaje de la Lengua basado en tareas (Task Based Language Learning **[TBLL]**)

En contraste con otros enfoques, un enfoque basado en tareas (*tasks*) da a los aprendientes tareas y actividades que al llevarse a cabo incrementarán el desarrollo del lenguaje; ya que el lenguaje es utilizado para la comunicación y el significado juega un papel primordial; de ahí que la instrucción basada en *tasks* comunicativos se hace atractiva pues permiten que ambos aspectos interactúen de manera equilibrada y directa. En este tipo de instrucción se deberá cuidar el equilibrio del enfoque en lo forma y en el significado de manera adecuada, para que el desarrollo del interlenguaje tenga lugar. Para que esto se lleve a cabo es

importante tener en mente las siguientes consideraciones pedagógicas: a. la manera en que se seleccionan los *tasks*; para maximizar las probabilidades del enfoque en la forma; b. la manera en que los *tasks* se implementan; mediante 3 distintas etapas: pre-tarea, post-tarea así como la adaptación de los *tasks* (Skehan 2007), para otros autores existen algunas variaciones, por ejemplo; Richards, Rodgers y Willis (en Oxford, 2006) un *task* por naturaleza tiene distintos pasos, como lo es la preparación de un tarea (*task*) o pre-tarea (*pre-task*), la tarea en sí misma incluye el ciclo de la tarea o *task cycle* (Willis, 2005) y el seguimiento o post-tarea (*post-task*). Asimismo, Oxford explica que el modelo de propuesto por Willis ofrece la fase de *task cycle* que combina eficientemente el significado y el énfasis las formas lingüísticas.

Según Ellis (2003, 2006), los *tasks* dan al aprendiente la oportunidad de experimentar, practicar y probar sus conocimientos de la lengua extranjera o segunda lengua. Los elementos que conforman un *task*: 1. Plan de trabajo. 2. Enfoque en el significado, 3. Uso de la lengua meta como proceso del mundo real. 4. Las cuatro habilidades. 5 Procesos cognitivos, 6. Resultado comunicativo. Para Ellis, un *task* se define:

“A task is a work plan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources; although the design of the task may dispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, oral or written skills and also various cognitive processes”.

El modelo de diseño de tareas comunicativas (CT) de Willis

Una vez que se han establecido los fundamentos teóricos así como otros aspectos relevantes para el diseño de tareas, se profundizara en el modelo de tareas comunicativas de Jane Willis (1998, 2005). Por tanto se define el concepto de *tasks* desde su perspectiva, las variedades de los mismos y su modelo las fases

que lo conforman. Posteriormente se discute de la importancia de implementar tareas en los cursos de lenguas extranjeras, de trabajar en el diseño de ellos utilizando distintos temas, materiales y situaciones. Para la autora una tarea (*task*) es:

“By task, I mean a goal-oriented activity with a clear purpose in which learners use the language to achieve a real outcome.... Doing a communication task involves achieving an outcome, creating a final product that can be appreciated by other. Examples include compiling a list of reasons, features, or things that need doing under particular circumstances; comparing two pictures and/or texts to find the differences; and solving a problem or designing a brochure”.

Componentes del Modelo Basado en Tareas de Willis

1. PRE-TAREA (Pre-task)

En esta fase es de familiarización con el tema, se contextualiza y se sitúa, en un ámbito social y se determina la práctica social que se llevará a cabo. Ejemplos de estas actividades pueden ser: a. Clasificar palabras y frases, b. Relacionar figuras y frases, c. Juegos de palabras, d. cuestionarios y preguntas, e. Lluvia de ideas y mapas mentales, etc.

Se introduce a los alumnos al tema de manera significativa, el profesor ayuda a los alumnos a recordar y activar vocabulario así como frases que serán útiles durante el *task* al igual que fuera del salón de clases. Se provee al alumno con el vocabulario y/o expresiones. Se estimula la confianza de los alumnos para llevar a cabo el *task*, es decir se contextualiza al alumno de tal manera que el uso de la forma se de de manera natural. Las actividades en esta fase deben involucrar activamente a los alumnos, proporcionar exposición relevante con la lengua meta y sobre todo crear interés en el tema.

Finalmente, el profesor indica las instrucciones para el *task*, se asegura que el procedimiento, los objetivos y el resultado esperado están claros. En este punto

los alumnos querrán saber exactamente que tiene que hacer cada persona, cuánto tiempo tienen y que sucederá un vez que hayan terminado.

2. CICLO DE LA TAREA (*Task Cycle*)

En esta etapa los alumnos utilizan el lenguaje en diferentes circunstancias y son expuestos a situaciones en las que otros lo están usando. Esta fase se subdivide en otras tres:

a. Tarea (*Task Phase*). En este periodo los alumnos llevan a cabo el *task*, tienen la oportunidad de usar la lengua meta de forma interactiva y espontánea en privado, es decir, en pares, tríos o grupos pequeños. En este punto el profesor observa y sólo interrumpe si existe un error mayor que interfiera con la comunicación; los errores menores son permitidos. Esta fase ayuda a que los estudiantes desarrollen fluidez en la lengua meta y estrategias de comunicación.

b. Planeación (*Planning Phase*). En este componente, los estudiantes deben planear el reporte acerca del *task*, trabajan para corregir errores, se esfuerzan por mejorar su producción. El profesor proporciona información e instrucciones acerca de la forma que deberá tener su reporte: oral o escrito, y que recursos tendrán a su disposición: libros, diccionarios, la ayuda del profesor, etc. Además de puntualizar las características y componentes que el reporte debe cubrir, y el tiempo disponible para la preparación y reporte de la tarea. Otra función del profesor es proporcionar información y ayuda para que los alumnos puedan expresar de forma más precisa lo que ellos quieren decir.

c. Reporte (*Report Phase*). Este periodo estimula una combinación de precisión y fluidez (*accuracy and fluency*), ya que en su reporte los alumnos se esfuerzan por alcanzar ambas y además maximiza sus oportunidades de aprendizaje ya que los alumnos débiles obtienen apoyo extra de sus compañeros. El profesor es el director, introduce las presentaciones, establece un propósito para escuchar los reportes.

Ejemplos de las actividades en esta parte de la tarea son: a. Enlistar: palabras, ideas, oraciones, b. Comparar: lugares, mencionar similitudes y diferencias, ventajas vs desventajas, c. Ordenar: Ideas, palabras, oraciones, textos, entrevistas, d. Clasificar: vocabulario, tipos de actividades, (ropa, hábitos, hobbies), juegos de palabras, textos, ideas. e. Compartir experiencias y proyectos: Discusiones, debates, dinámicas de grupos, exposiciones, presentaciones de ppt., diálogos y entrevistas y f. Resolver problemas: Dilemas, dar sugerencias, diálogos, entrevistas.

3. ENFOQUE EN LA FORMA (*Language Focus*)

Esta es la etapa de análisis y práctica en la que se explica de manera implícita o explícita el punto gramatical. Se presentan actividades de análisis en donde los alumnos tienen la oportunidad de examinar la forma gramatical que se abordó en la fase anterior. El objetivo es que los alumnos sean capaces de identificar y pensar en características particulares de la forma y sus usos. Es importante que estas actividades no sean presentadas de forma descontextualizada ya que deben de dar seguimiento a las fases previas, los ejemplos y actividades descontextualizadas o poco familiares frecuentemente son menos significativos para los alumnos. Las formas gramaticales secundarias, el vocabulario y expresiones que se presentaron inesperadamente durante la tarea podrán ser incluidos o no en esta etapa. Después se pueden presentar actividades de práctica ya que estas son útiles para la consolidación y revisión además de que proporcionan confianza y seguridad a los alumnos. Algunas actividades de práctica sugeridas son: Repetición patrones lingüísticos, elaboración de preguntas, escuchar y completar, completar oraciones, párrafos, crucigramas, completar textos (*cloze*), memoria y juegos de palabras, formación de palabras y léxico, entre muchas otras que se pueden retomar de los libros de texto.

Como se puede apreciar, la implementación de tareas comunicativas (CT) es relevante porque presenta una propuesta más completa en comparación con otros

enfoques y métodos de la enseñanza de lenguas. Se utiliza la lengua como práctica social y el estudiante trabaja como usuario de la lengua, trabaja en forma colaborativa, reflexiona el uso de la lengua, y la práctica en grupo, el aprendizaje es participativo y da la oportunidad a que el estudiante también se organice, se enfatiza el saber “ser o estar”. El enfoque es holístico integrador ya que también se enfoca en las formas lingüísticas básicas y en aquellas que surgieron en el desarrollo de la tarea, existe la atención al significado y la forma lingüística (*accuracy*), lo que evita la fosilización de errores en la estructura del interlenguaje, esto se logra en la última parte de la tarea enfoque en la forma o *language focus*.

Se destaca que la comunicación y el uso del idioma en situaciones del mundo real, así como la atención a los procesos cognitivos, psicolingüísticos y de adquisición de lengua extranjera o segunda lengua, se dan cuando se permite la negociación del significado y mantiene al mismo tiempo en el enfoque en la forma obteniéndose atención en la fluidez y la exactitud gramatical (*fluency / accuracy*) la competencia y la actuación (*competence /performance*), componentes de la competencia comunicativa. A lo mencionado se suman las cuestiones culturales e interculturales pues no están divorciadas, por el contrario, son incluyentes en una misma tarea, o bien se pueden diseñar tareas de tipo cultural e intercultural, dada la flexibilidad de la metodología.

Conclusiones

Como se puede apreciar, la implementación de tareas comunicativas (CT) es relevante porque presenta una propuesta más completa en comparación con otros enfoques y métodos de la enseñanza de lenguas. Se utiliza la lengua como práctica social y el estudiante trabaja como usuario de la lengua, trabaja en forma colaborativa, reflexiona el uso de la lengua, y la práctica en grupo, el aprendizaje es participativo y da la oportunidad a que el estudiante también se organice, se enfatiza el saber “ser o estar”. El enfoque es holístico integrador ya que también se enfoca en las formas lingüísticas básicas y en aquellas que surgieron en el desarrollo de la tarea, existe la atención al significado y la forma lingüística

(*accuracy*), lo que evita la fosilización de errores en la estructura del interlenguaje, esto se logra en la última parte de la tarea enfoque en la forma o *language focus*.

Se destaca que la comunicación y el uso del idioma en situaciones del mundo real, así como la atención a los procesos cognitivos, psicolingüísticos y de adquisición de lengua extranjera, que se dan cuando se permite la negociación del significado y mantiene al mismo tiempo en el enfoque en la forma obteniéndose atención en la fluidez y la exactitud gramatical (*fluency / accuracy*) la competencia y la actuación (*competence /performance*), componentes de la competencia comunicativa. A lo mencionado se suman las cuestiones culturales e interculturales pues no están divorciadas, por el contrario, son incluyentes en una misma tarea, o bien se pueden diseñar tareas de tipo cultural e intercultural, dada la flexibilidad de la metodología.

Referencias

Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. NY.: Longman. Pg. 1-20.

Byram, M. (1997). *Introduction in Teaching and assessing intercultural communicative competence*. UK.: Multilingual Matters. P.p.1-11.

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching a Practical Introduction for Teachers*. Recuperado el 25 de junio 2009 de lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf.

Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. UK.: Multilingual Matters. P.p. 1-7.

Crystal, D. (2006). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Italy: Cambridge University Press.

Ellis, Rod. (2003). *Task-Based Learning and Teaching*. New York: Oxford University Press. pp.16

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Recuperado el 15 de junio 2010 de http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Hymes, D. (2000). Aspects of Sociolinguistics. En Stern, H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Centro Virtual Cervantes (CVC). (2010). Recuperado el 14 de enero 2010 de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> y de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Kramsch, C. (1996). *The Cultural Component of Language Teaching*. Recuperado de 15 de junio 2010 de <http://www.collectionscanada.gc.ca/eppp-archive/100/201/300/zeitschrift/2002/02-05/archive/kramsch2.htm>

Oxford, R. (2006). *Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview*. Asian EFL Journal. Recuperado el 15 de junio 2010 de <http://asian-efl-journal.com>. Volume 8. Issue 3 Article 5

Paricio, M., S. (2001). Dimensión Intercultural en la Enseñanza de Lenguas y Formación del Profesorado. En *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN 1681-5653). Recuperado el 11 de Diciembre 2009, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>

Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en Comunicación Lingüística*. Esp.: Madrid. Alianza Editorial.

Peterwagner, R. (2005). *What is the matter with communicative competence?*

Krottenhallergasse: LIT Verlag Münster. Pp.. 10-15,

Prator, C. y Celce-Murcia, M. (1991) An Outline of Language Teaching Approaches en Celce-Murcia, M. y McIntosh, L. *Teaching English as a Second or Foreign Language*.(eds.) Rowley, Massachusetts, U.S.A.: Newbury House Publishers. Pp . 3-38.

Rickheit, G., Strohner, H., Vorweg, C. (2008). The Concept of Communicative Competence. P. 15-18. En *Handbook of Communicative Competence*. (2008). Rickheit, G., Strohner, H. (eds.) Germany: Mouton de Gruyter.

Skehan, P. (2007). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford Applied Linguistics. China: Oxford University Press.

Stern, H.,H. (2003). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. China: Oxford University Press. Pgs. 75-116.

Salaberri, R., M., S. (2007) *Competencia Comunicativa Intercultural*. Recuperado el 13 de Doc. en Extenso ¿Cómo promover la competencia...? Enero 2010 de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/1209368660027_05_opinion_compet.pdf.

Willis, J. A. (2005). *Framework for Task-Based Learning*. Malaysia: Longman.2005.

_____. (1998). *Task-Based Learning*. ENGLISH TEACHING *professional*. Issue Nine, October.

5. TEACHING PRONUNCIATION IN THE LANGUAGE CLASSROOM

Mtra. Bertha Guadalupe Paredes Zepeda⁵

Colaboradores:

Contreras Terreros Diana Ivette Ramírez Gómez Roberto
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Abstract

Various authors among them Harmer (2004) and Kelly (2004) point out that there are two key problems with pronunciation teaching. Firstly it tends to be neglected. And secondly when it is not neglected, it tends to be reactive to a particular problem that has arisen in the classroom rather than being strategically planned. The aim of this paper is twofold: a) to raise teacher's awareness of the need to teach pronunciation in the language classroom b) to provide information with regard to the implications of teaching pronunciation in the language classroom.

⁵ Bertha Gpe. Paredes Zepeda has been a teacher of English for 20 years and for the past years teacher trainer and consultant in ELT. She is a full time professor at Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH). Bertha Gpe. Paredes Zepeda holds an MA in ELT from the University of Warwick, England. From 2003 to 2004 as a Fulbright teacher, she taught English as a Second Language to Chinese immigrant in New York City, USA. She has also been coordinator of the BA in ELT at UAEH.

Teaching Pronunciation in the language classroom

According to Richards (1992), pronunciation is the way a certain sound or sounds are produced. Unlike articulation, which refers to the actual production of speech sounds in the mouth, pronunciation stresses more the way sounds are perceived by the hearer. Various authors, among them Harmer (2004) and Kelly (2004) point out that there are two key problems with pronunciation teaching. Firstly it tends to be neglected. And secondly when it is not neglected, it tends to be reactive to a particular problem that has arisen in the classroom rather than being strategically planned.

Kelly (2004) believes that the fact that pronunciation tends to suffer from neglect may not be due to teachers lacking interest in the subject but rather to a feeling of doubts as to how to teach it. Many experienced teachers would admit a lack of knowledge of the theory of pronunciation teaching and they may therefore feel the need to improve their practical skills in pronunciation teaching. Whereas, trainees and less experienced teachers might be very interested in pronunciation teaching, but their concern with grammar and vocabulary tends to take precedence. Language learners, on the other hand, often show considerable enthusiasm for pronunciation. They feel it is something that would help them to communicate better. So, paradoxically, even though both teachers and learners are keen on the subject, it is often neglected. In order to avoid the previous problems, according to Kelly (2004) teachers need:

- A good grounding in theoretical knowledge for the teaching of pronunciation

- Practical classroom skills
- Access to good ideas for classroom activities

From reactive to planned teaching

A lot of pronunciation teaching tends to be done in response to errors which students make in the classroom. Such reactive teaching is, of course absolutely necessary, and will always be. However, when it comes to planning a lesson or devising a timetable of work to be covered, teachers tend to make grammar their first concern. Lexis follows closely behind, with items of vocabulary and longer phrases being 'slotted in' where appropriate. A look at the contents pages of most coursebooks will show that we tend to think of the organization of language in terms of grammatical structures, although some recent publications claim to have a lexically arranged syllabus. Hence, it is quite natural to make grammar the primary reference when planning lessons.

Yet pronunciation work can, and should, be planned for too. Teachers should regard features of pronunciation as integral to language analysis and lesson planning. Any analysis of language that disregards or sidelines factors of pronunciation is incomplete. Similarly, a lesson which focuses on particular language structure or lexis needs to include features of pronunciation in order to give students the full picture, and hence a better chance of being able to communicate successfully. While planning, teachers should decide what pronunciation issues are relevant to the particular structures and lexis being dealt with in the lesson. They can also anticipate the pronunciation difficulties their students are likely to experience, and plan their lesson accordingly. There will still, of course, be reactive work to be done in the classroom, just as there is with grammar and lexis, but by anticipating and planning, the teacher can present a fuller analysis to learners, and give them the opportunity for fuller language practice. Integrating pronunciation teaching fully with the study of grammatical and lexical features has the further incremental benefit that learners will increasingly

appreciate the significance of pronunciation in determining successful communication.

As a result, lessons should be divided into three main types:

- **Integrated** lessons: in which pronunciation forms an essential part of the language analysis and the planning process, and the language presentation and practice within the lesson.
- **Remedial** or reactive lessons, where a pronunciation difficulty which arises in class is dealt with there and then, in order to facilitate the successful achievement of classroom tasks.
- **Practice** lessons, in which a particular feature of pronunciation is isolated and practiced for its own sake, forming the main focus of a lesson period.

What pronunciation model to teach?

The growth in the use of English together with the ease of communication worldwide means that English is increasingly being used as a medium of communication between speakers for whom it is not a first language. In the past the preferred pronunciation model for teaching in Britain or among British teachers abroad, was Received Pronunciation of RP. RP is concerned with social standing rather than geographical. It is still perceived as signifying status and education and “the Queen’s English” or “BBC English” is often used as synonyms. However, the number of people who speak with an RP accent in Britain is currently estimated at about only 3% of the population and declining (Harmer, 2004).

As a teacher the model to use in the classroom will usually be close to the language used in the real world outside the classroom. However, language

teachers need to be aware of variations and differences, and the more knowledge one has with regard to different accents and varieties of English, the more informed one's teaching is likely to be. In addition teachers should expose their students to a wide range of varieties and accents while allowing them to choose their own target model as long as it is widely comprehensible. The best advice for teachers is to teach what they know and use, and be as informed as they can be about other varieties.

Implications of Teaching Pronunciation in the Language Classroom

Several authors among them Ur (1997), Harmer (2005) Kelly (2004) point out that there are three areas a language teacher should know about in the pronunciation of English in addition to speed and volume which are intimately connected with meaning:

- The sounds of the language, or phonology
- Stress and rhythms
- Intonation

Sounds

Words are made up of individual sounds or phonemes. A phoneme is the smallest sound in a language which can differentiate words. It is useful to be able to list and define the sounds or phonemes of the language by writing them down using phonetic representations. The term "phonetic" is used to refer to transcriptions of the sounds of all human languages which make distinctions between sounds that may not be distinguished in a given language system. "Phonemic" is used to refer to transcriptions of a particular sound system (Ur: 1997). For example "beat" = /b + i: + t/ (i: is the symbol for the sound "ee") "coffee" = /kofi/ and "cease" = /si:s/.

Sounds are represented by phonetic symbols because there is no one to one correspondence between written letters and spoken sounds. Thus the "c" of "cat" is

pronounced differently from the “c” of “cease”, but is the same as the “c” of “coffee”. “Though”, “trough” and “rough” all have the “ou” spelling but it is pronounced differently in each case. Different spellings can have the same sound too: “plane” and “gain” both have the same vowel sound, but they are spelt differently. By changing one sound the word meaning can be changed. For example if we replace the sound /b/ with the sound /m/, we get “meat” instead of “beat” (Harmer, 2005). It is vital to remember that the symbols do not “spell” words but represent their pronunciation in phonetic script.

According to Davies and Fraenkel (2003) the phonemic system of English is generally considered to have up to 12 vowel phonemes, plus 8 diphthongs (vowel combinations) and up to 21 consonant phonemes, plus 3 semi-vowels (vowel-like consonants). The variation in number is due to differences among varieties of English, for example, standard American and standard British English, and slightly different analyses by linguistics.

Stress

The second area of importance is stress, in other words where emphasis is placed in words and sentences. It has been claimed that certain languages, for example English and Arabic among others are stress-timed. That is to say stresses occur at regular intervals within connected speech and the duration of an utterance is more dependent upon the number of stresses than the number of syllables. As a result English speech rhythm is characterized by tone-units: a word or group of words which carries one central stressed syllable, other syllables, if there are any, is lightened (Ur,1997). Harmer (2005) claims that the stressed syllable, the syllable which carries the main stress, is that part of a word or phrase which has the greatest emphasis because the speakers increase the volume or change the pitch of their voice when saying that syllable e.g “important” , “complain”. And in many longer words, there is both a main stress and a secondary stress, eg “interpretation” where “ter” has the secondary stress and “ta” the main stress. In addition, different varieties of English can often stress words differently. For

example British English speakers usually say “advertisement” whereas some American speakers say “advertisment”. The placing of stress can also affect the meaning of a word. For example, “import” is a noun, but “import” is a verb.

According to Davies and Fraenkel (2003) there are some general patterns of word stress. Two-syllable nouns and adjectives tend to have stress on the first syllable and two-syllable verbs on the second, but there are exceptions. Compound nouns are even more likely to have the stress on the first syllable and some compound nouns, like blackboard and briefcase, contrast with adjective-noun combinations, like black board (any board that is black) and brief case, (a case, e.g. a law case that is brief).

There are a number of nouns and verbs that are spelt the same but with first-syllable stress for the nouns and second-syllable stress for the verbs, for example:

| Noun | Verb | Noun | Verb |
|------------------|-------------------|----------------|-----------------|
| <u>C</u> ontrast | Contr <u>a</u> st | <u>R</u> ebel | Re <u>b</u> el |
| <u>E</u> xport | Exp <u>o</u> rt | <u>R</u> ecord | Re <u>c</u> ord |

Although there are again exceptions, three-syllable words tend to have the stress on the first or second syllable, not the last one, for example:

Photograph, beautiful, cultivate Computer, important, develop

In some cases, when suffixes are added to words the stress moves forwards:

Photograph ----- photography ----- photographic

Psychology / psychologist ----- psychological

There are a number of suffixes that attract the main stress to the syllable immediately before the suffix. They include:

-ity, -ial, -ic, -ical, -ically, -ious, -ian, -ion, For example:

Public ----- publicity Drama ----- dramatic / dramatically

The use of stress in speech helps us both deliver and understand meaning in longer utterances and it is closely linked with intonation. Within utterances, therefore, tonic syllables are emphasized in order to highlight the most significant new information. Onset syllables are used to initiate a pitch which continues up to the tonic syllable.

With regard to sentence stress Kelly (2004) outlines a three-stage process which enables the speakers of English to say the same thing in different ways:

- When the speakers say words of more than one syllable in isolation the stress is on one of the syllables.
- When words are arranged together in a sentence or utterance, certain syllables will be stressed in order to convey the most important new information. This may cancel out normal word stress.
- Intonation is used to give further subtleties of meaning to the syllables we have chosen to stress.

According to Kenworthy (1992) correct word stress patterns are essential for learner's production and perception of English. If a non-native speaker produces a word with the wrong stress pattern, an English listener may have great difficulty in understanding the word, even if most of the individual sounds have been well pronounced. In listening, if learners of English expect a word to have a particular

stress pattern, they may not recognize it when a native speaker says it. In other words, what they hear does not match with what they have in their mental dictionary. That is to say from just sounding right or wrong, word stress can be important for intelligibility and comprehension.

Intonation

The term intonation refers to the way the voice goes up and down in pitch when we are speaking. It is a fundamental part of the way we express our own thoughts and it enables us to understand those of others (Kelly, 2004). The rises and falls in tone that make the “tune” of an utterance is an important aspect of the pronunciation of English, often making a difference to meaning or implication. Stress, for example, is most commonly indicated not by increased volume but by a slight rise in intonation. A native speaker usually has little difficulty in hearing intonation changes in his or her own language: others however, may not find it so easy. The different kinds of intonation are most simply shown by the symbols \ / over the relevant syllable or word in order to show falling and rising intonations; and the symbols V Λ to show fall-rise and rise-fall (Ur, 1997). Intonation according to Harmer (2005) is often described as the music of speech. It encompasses the moments at which we change the pitch of our voices in order to give certain messages. It is absolutely crucial for getting our meaning across. The word “Yes” for example, can be said with a falling voice, a rising voice or a combination of the two. By changing the direction of the voice we can make “Yes” mean “I agree” or “Perhaps it’s true” or “You can’t be serious” or “Wow, you are o right” or any number of other things. Teachers often use arrows or wavy lines to show intonation

tunes –pitch change-. Pitch describes the level at which one speaks. Some people have high-pitched voices; others say things in a low-pitched voice. When we pitch the words we say, we may use a variety of different levels: higher when we are excited or terrified, for example, but lower when we are sleepy or bored.

According to Kenworthy (1992) rhythm is a product of word stress and the way in which important items are back grounded by their occurrence on a weak beat. The rhythm of English is, then, mainly a function of its stress patterns; these may also affect such aspects as speed of delivery, volume and the use of pause.

Conclusions

It could be concluded that the main implications of dealing with the teaching of pronunciation in the language classroom are:

- Teachers should possess a sound knowledge of the theoretical aspects involved in the teaching of pronunciation
- Classroom-work needs to be focused on practice rather than on theory. Teachers need to show learners how the choices they make serve to determine the meaning of utterances.

References

Fraenkel, A. and Davies, P. (2003) *The Language in English Teaching*. London: Richmond Publishing.

Harmer, J. (2004) *The Practice of English Language Teaching*. England: Longman.

Harmer, J. (2005) *How to teach English*. England: Longman.

Kelly, G. (2004) *How To Teach Pronunciation*. England: Longman.

Kenworthy, J. (1992) *Teaching English Pronunciation*, Longman. England

Ur, P. (1997) *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP

6. TEACHER AND LEARNER VIEWS ON THE AMOUNT OF CORRECTIVE FEEDBACK

Iraís Ramírez Balderas⁶

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Abstract

This is part of a small scale study carried out in the ELT program at the University of Tlaxcala. This study explored teacher and learner views on the amount of corrective feedback. The data were collected through semi-structured interviews in Spanish and a survey. Even though it is a small study, inconsistencies between learners' and teachers' views as well as reported practices were evident.

Introduction

This study explored the students' perspectives on error at different points of their studies in the B.A. in Languages and the teachers' beliefs on error in relation to their teaching practice. Knowing about learners' and teachers' views on error and corrective feedback will shed some light on learners' notions on error as well as their expectations about corrective feedback. In order to fulfil learners' expectations, understand and empathize with them, teachers need to know first, what the learners' insights about this area are. The intention of this study was to promote teachers' awareness about learners' beliefs as well as their own which can result in a better understanding of error, corrective feedback and the facilitation of the dialogue that may benefit teachers' and learners' practices in the classroom.

⁶ Iraís Ramírez Balderas has worked in ELT for over fifteen years as a language teacher, teacher educator, researcher, self-access center and program coordinator. She works with pre- and in-service teachers. Her research includes topics such as teacher's classroom language, corrective feedback and models of teacher education and teacher's beliefs. iraisramirez1@yahoo.com

1.1 Organisation

This article starts with contextual information involving the teachers' work environment and a description of the typical learner at the B.A. in Language Teaching. The above is followed by the methodological choices and the data analysis. Finally, the findings and a discussion of their implications will be included.

2. Context

The English academy of the B.A. in Modern Languages is formed by twelve non native (NNS) English speakers and one native speaker (NS). However, the latter teacher does not teach English courses but content subjects such as American history and culture. That is the case of other three NNS who teach content subjects in English. Two teachers of the academy were out of the country doing their doctoral studies. The seven NNS teachers in charge of the English courses participated in this research as well as three learners in each of their classes.

2.1 Teachers' work environment

The English Academy established the communicative approach as a guideline and there have been attempts at defining policies that may homogenise some teaching practices such as providing feedback. The mobility of teachers and the lack of time to introduce new teachers to these policies among other constraints have caused the lack of application of these policies by everyone.

All of the English teachers use the same textbook series and follow the syllabi included in the curriculum documents. The assessment practices are established in the syllabi and the rule is to have at least three criteria of assessment to complement exams (e.g. attendance to the Self-Access Centre, homework, project work and/or presentations). As a consequence of all of the above, the teaching and learning practices are not clearly detailed. Among the learning practices, the provision of feedback as well as the beliefs on error by teachers and learners can be crucial since these issues can set the basis for understanding how grading and

assessment work in my context. In addition to this, the dialogue between teachers and learners about several teaching practices issues can be started.

The way feedback is provided can encourage or discourage students since it can be positive or negative. It can also be used as a source for learning because students can use feedback to know when they make an error, where the error is and probably how to correct it. Comments from teachers saying it is not worthwhile to correct homework since learners only see the grade and not the feedback are common. However, there were no records, until now, of asking learners about their views on error and the reasons for their apparent lack of interest on the feedback they receive. Attempts to share views on error assessment and the identification and systematization of error evaluation criteria have been made by the English academy of the B.A. in Modern Languages in the past. However, the changes in the staff and work conditions have resulted in the overlooking of this area.

All of the English teachers in the Department of Philosophy and Literature have access to teaching methodology books but little access to journals or research reports which means most of the teachers' received knowledge comes from textbooks and methodology books which many times seem to offer advice in the form of recipes or oversimplified research findings.

2.2 The typical student of the program in modern languages

The students' ages fluctuate between 18 and 25. The typical student attracted to the program in Modern Languages has a desire to learn English (or French) and is a full time student. Most students are female and belong to a middle-low economic class. In the faculty, students have access to services such as tutoring, internet, self-access centre and library.

The learners in this program are future English teachers. This means that the impact of the teaching models they receive during their instruction is more

significant and their views and experiences while learning may influence their future teaching practice.

3. Literature Review

Corrective feedback has been a controversial issue in the field of second language acquisition. However, second language acquisition theory is not the only field concerned about it. Feedback has been viewed from perspectives such as communication theory, education, applied linguistics, conversation analysis, language teaching and cognitive psychology. Consequently, different terms such as negative evidence and negative feedback have been used to name it and it has been defined in a number of ways (cfr. Richards, Platt and Platt, 1992; Lightbown and Spada (1999); McPherson (2004).

Ellis (2007) stated that corrective feedback takes the form of responses to learner utterances containing an error. The responses are other-initiated repairs and can consist of an indication that an error has been committed, the provision of the correct target language form, metalinguistic information about the nature of the error or any combination of these.

All of the definitions above point at the fact that corrective feedback is a response to an error. The aim of such response is to help the learner identify an error and if possible, eliminate it from further production. However, the process between these two steps has not been completely revealed yet. It seems that all of the stages of this process are complex and not enough consensuses have been reached as to how error elimination occurs.

The identification of errors depends largely on the norm or standards against which utterances are measured or evaluated. The type of feedback used or required could be related to its objectives and functions. The sources as well as the quantity, timing and strategies as well as its effects have been the object of much research in the past decades.

However, the aim of feedback is clear. Its aims at modifying the learners' interlanguage rule so the error is eliminated (Chaudron 1988, cited in El-Tatawy, 2002). This could be the reason why most of the studies carried out in this field have been devoted to looking at the different types of feedback in relation to their effectiveness.

Research in this area has shown that learners' major difficulty in error correction lies in their failure to detect errors rather than the lack of knowledge, that learners have limited understanding of grammatical terms commonly used in correction codes, and that they correct surface errors better than meaning errors (Lee, 1997). However, it has also suggested that learners value the feedback they receive on their errors in writing (Radecki and Swales 1988, Leki 1991, Ferris 1995, Greenslade and Félix-Brasdefer, 2006). Consequently, it is not inaccurate to think that the efficiency of corrective feedback depends not only on what, when, why and how the teachers provide it but also on how learners receive it, their beliefs and practices about it along with multiple variables such as learner differences, proficiency level in the L2 and their own learning agenda.

4. Methodology

Most research about feedback is focused on the efficiency of the different types of corrective feedback (explicit or implicit) in different skills, especially in writing. In addition to this, teacher and learner beliefs shape to a certain extent their practices. Teachers' consideration that the correction of learner' errors has a primary role in teaching has been documented (Richards, 1996). Providing corrective feedback is viewed by teachers as an essential task in the language classroom. The way(s) of providing corrective feedback varies from teacher to teacher and perhaps their beliefs are involved in the decisions they make when choosing the specific feedback type(s) they provide. It may be the case that teachers and learners differ in their beliefs but in addition to this, teachers may show inconsistency between their beliefs and their reported practices.

This case study used mixed methods adopting a quantitative to qualitative typology, that is, an interview study facilitated by a preceding questionnaire survey. Dörnyei (2007) stated that this choice may help overcome the problem of small sample size by applying purposive sampling from which the participants can be chosen due to their characteristics.

The main concern of this research was to explore the teacher and learner beliefs in an untouched context where research on feedback has not been available to teachers and learners.

3.1 Participants

The seven participating teachers were in charge of the 2nd, 4th, 6th, and 8th term courses of English and three students belonging to each of these groups. The learners were chosen based on the following criteria: a strong student, an average one and a weak one per group. The learners' grades were the basis to decide the strength of the learners.

3.2 Procedures

The data was collected through a survey and a semi structured interview in Spanish. The surveys focused on the learners' beliefs and perceptions on error. This information was collected before the interview. The interviews were audio recorded and focused on the learners' perceptions on the feedback received as well as their reported practices on it.

4. Data Analysis

The data analysis included the following steps:

- a) The data drawn from teachers' and learners' survey were coded according to the several categories among which amount of corrective feedback (CF) and CF follow up were used to answer the research questions.

- b) All the interviews were transcribed and transcripts were reviewed along with the audiotape to check accuracy.
- c) Transcripts were analyzed by the researcher in a first occasion to find other categories in addition to the ones in the survey.
- d) The researcher reread the transcript several times in order to achieve full understanding of the material.
- e) The raw data was condensed into a brief, summary format.
- f) Next, links were established between the research objectives and the summary findings derived from the raw data, and then the data were mined for emerging themes that fit the purpose and the data type of the study.
- g) The researcher reviewed the literature to examine previous research to define and describe this phenomenon in the light of that literature.

5. Findings

This section reports on the teachers' and learners' responses to the survey and interview in relation to the research questions. First, the teachers' responses will be shown and secondly the learners' answers will be displayed.

5.1 Quantity

Three of the seven teachers reported that they tried to provide corrective feedback on as many errors as possible. Two teachers preferred to provide selective feedback and the other two said they provided as feedback on as few errors as possible. The experience of teachers did not appear as a factor that influenced on this choice since the teachers were distributed evenly. The difference was marked by the novice teacher who believed in correcting as many errors as possible.

Teachers' reasons to provide extensive feedback were that if learners were not corrected extensively from the basic levels they would make many mistakes when they reached higher levels of proficiency and it would be more difficult to eliminate such errors because learners would feel more confident and would disregard

correction (Tr. 1). Teacher 7 commented on the fact that his learners were required to sit the TOEFL examination at the end of the course so they should be as accurate as possible. Teacher 4 stated that the levels and components of language (phonetics, semantics, syntax, lexis) intertwine. For example, the mispronunciation of a sound may affect not only the understanding of a word but of the whole sentence producing a negative reaction from the listener who may lose interest in the message or choose to end communication.

Selective feedback was employed by teachers who believed that feedback depended on the kind of output that the teacher expects which in turn is based on features such as the objective of the activity or lesson (Trs. 2 and 6). Teacher 2 also prioritised global errors over localized ones.

Minimum feedback was used by the teachers who thought only pragmatic or interpretive errors should be corrected because they cause communication breakdown (Tr. 3). Teacher 5 agreed that as long as communication occurs, errors can be disregarded. Many English speakers are non-native and they would have to acquire the necessary strategies to help communication flow despite of the problems raised by certain errors.

As for learners, their views about the quantity of errors corrected by the teachers were as follows. The teacher four reported correcting as many errors as possible and her learners concurred with that report. On the other hand, teacher three reported correcting as few errors as possible while her students thought she corrected as many as possible. Teacher seven reported correcting as many errors as possible but his learners thought he corrected selectively. Two of the seven weak learners in this study thought the teacher corrected as much as possible while their peers thought the teacher corrected selectively. The above are examples of how teachers and learners have different takes on the happenings in the classroom. Only in one case (teacher four and her learners), the practices reported by the teacher and the learners matched.

In terms of learners' preferences about the quantity of corrective feedback, seventeen learners (80%) stated that they would like the teachers to correct as many errors as possible while three learners preferred selective corrective feedback and one of the learners did not respond this question or the next in which eighteen learners (85%) said they would like teachers to indicate and correct the errors as opposed to just indicate them. Learner one (Lr.1) stated that he wanted to be corrected every single time he made a mistake. Learner 4 suspected some teachers did not correct some errors because they (the teachers) did not really know the correct form either. In addition, this learner commented that teachers should be better prepared and verify that errors are corrected and doubts about the error item are clarified. This learner considered that corrective feedback helps the learners to take advantage of the teachers' knowledge.

The distribution of the teachers' and learners' preferences on corrective feedback in terms of quantity made it clear that time of experience in teaching or learning English did not have an impact on their points of view and preferences. It seemed that their beliefs about these issues had been rooted long ago and further experience has not made them reconsider them.

As shown by Clark and Yinger's study (1977 cited in Borg, 2006), "teachers thinking and behaviours are guided by a set of organized beliefs and these often operate unconsciously" Borg, (2006: 9). The same may be thought of learners who may have strong beliefs about several issues related to learning. This does not mean that nothing can be done about it. The first step may be to raise awareness by finding out teachers and learners beliefs and promote their discussion and even challenging them in order to look into them with a critical mind.

This may promote reflection from learners and teachers but even if it is only a dialogue, the outcomes would still be beneficial since knowing the teacher and learner beliefs may also hint at their expectations. In the case of feedback, most learners showed preference for receiving extensive, direct feedback. However, the results were not conclusive since both learners and teachers showed in the interviews that their preferences changed depending on the situation at the moment the error occurs.

6. Implications

Teachers and learners may have similar or dissimilar points of view and preferences about corrective feedback but through dialogue they can negotiate certain aspects of corrective feedback because there may be valid pedagogical reasons for teachers not to provide learners with the type and/or amount of corrective feedback expected by them. Even though the majority of the learners established their preference for extensive feedback, the learners who disagree should also be taken into consideration. Eliminating feedback does not seem as an adequate option and overcorrection can be useless if both teachers and learners do not provide any follow up to corrective feedback. It seems obvious that acknowledging the error and looking at the correct form may not be enough to overcome errors.

The exchange of teachers' and learners' views may raise awareness of the beliefs that trigger their decisions and practices. This may initiate a reflection process which can engage teachers and learners in self-improvement procedures resulting in more effective teaching and learning. In addition to this, awareness and reflection may foster teachers' and learners' independence as well as the empowerment.

References

- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. Norfolk: Continuum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Spain: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2007). *Corrective Feedback in Theory, Research and Practice*. [powerpoint slides] Retrieved from Lecture Notes Online Website:
<http://celea.org.cn/2007/keynote/ppt/Ellis.pdf>
- El-Tatawy, M. (2002). Corrective Feedback in Second Language Acquisition. *Working papers in TESOL and Applied Linguistics*, 2(2), 1-19.
- Ferris, D. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29(1), 33-53.
- Greenslade, T. A. & Félix-Brasdefer, J.C. (2006). Error Correction and Learner Perceptions in L2 Spanish Writing. In *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, ed. Carol A. Klee and Timothy L. Face, 185-194. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. www.lingref.com, document #1285.
- Lee, I. (1997). ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for teaching. *System*, 25(4), 465-477.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), 203-218.
- Lightbown, P.M. and Spada, N. (1999). *How Languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, K.T. (2004). *Feedback on Academic Speaking Skills: The learner's perspective*. PhD Thesis. Macquarie University.
- Radecki, P. M. & Swales, J.M. (1988). ESL student reaction to written comments on their written work. *System*, 16(3), 355 - 365.
- Richards, J.C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. U.S.A: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. England: Longman

7. EL USO DEL IDIOMA INGLÉS COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN EN LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Rosario de los Milagros Ruiz Ortega⁷

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Since last Century, English has acquired the status of a global language in terms of communications and international policies all over the world. Nowadays, with the development of technology and International educational network as part of this globalized world, the objectives of learning English in higher education has been modified. Subsequently, culture, language and alternative approaches to research and knowledge are right at the centre of the problem of strategy in the internationalization process of higher education.

In this paper it is analyzed higher education as worldwide field of power in which research universities in the United States exercise a global hegemony. The uneven process of economic and cultural convergence of globalization has powerfully advanced this hegemony. The underlying preoccupation here is with the consequences of this and with the obvious possibility that things could be different.

It is worth to emphasize from the outset that even though it is not inevitable that worldwide communications, and expanding people and knowledge flows in higher education should be so soaked in American content as to subordinate everything and everyone else; globalization in higher education could cater for a broad range of interests and carry many cultural contents in a more plural environment.

⁷ Profesora desde 1993. Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Inglesa. Maestría en Lingüística Aplicada. Especialidad en Tecnologías Aplicadas a la Educación. Segundo semestre del doctorado en Ciencias de la Educación. Temas de interés: La preparación de maestros de inglés. La internacionalización de la Educación Superior en México.
rosariodelos_milagros@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

El propósito de este ensayo es presentar un aporte al debate contemporáneo sobre uno de los temas más complejos que debe enfrentar la educación superior en nuestro días, la problemática de la internacionalización del conocimiento la cual ha adquirido en los últimos tiempos nuevas y desafiantes características, de la mano del proceso de globalización. A decir de Dettmer, (2004,3) citando a Scott, la globalización e internacionalización mantienen una relación “dialéctica” de tal forma que de acuerdo a Marguinson (1999,19) “La educación misma, opera como uno de los objetos-sujetos de la globalización.” Paralelamente a estos procesos de internacionalización tiene lugar la posición tradicional del idioma inglés como lengua global de la investigación. Ordorika (2006,p.40). Hoy en día, cualquier investigador o profesional que quiera estar al día o acceder a libros especializados necesita irremediablemente saber inglés para estar informado de los rápidos avances que están teniendo lugar en su área de conocimiento. Y ello es así porque el 75% de la bibliografía científica está en inglés. Este hecho también abarca a otros contenidos proporcionados por los distintos medios informativos existentes (Internet, televisión, radio, periódicos, vídeos, películas...). Marguinson y Ordorika (s/f:2). El motivo principal del porqué se utiliza el inglés, como veremos más adelante, tiene varias implicaciones en la internacionalización del conocimiento en la educación superior. Una de ellas son las tendencias hegemónicas que parten de los países centrales y traen consigo ciertos efectos culturales e idiomáticos. Situación que presenta una hegemonía del idioma inglés como lengua global en la investigación. Un ejemplo de esta situación lo encontramos en Llobera (1990) quien explica como el inglés interviene en los estudios antropológicos marginando las publicaciones escritas en otro idioma que no sea el inglés, a decir del autor, “es obligado constatar, que en los últimos años la hegemonía de la lengua inglesa ha hecho que la antropología, como empresa multinacional que deviene, utilice dicha lengua como medio básico de comunicación.” (p. 11)

1. ¿QUE SE ENTIENDE POR GLOBALIZACIÓN?

1.1 DEFINICIÓN

De acuerdo al Diccionario de la Lengua Española, globalización es:

“Tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales” (p. 771).

Por su parte, Guiddens (2006,p.69) señala que la globalización es “El hecho de que cada vez es más cierto que vivimos en *un solo mundo* de manera que los individuos, grupos y naciones se hacen más *interdependientes*.”. sobre cómo se inicia la globalización Guiddens afirma que esta “Se crea por la conjunción de una serie de factores políticos, sociales, culturales y económicos. Sobre todo, se ha visto impulsada por el desarrollo de unas tecnologías de la información y de la comunicación que han intensificado la velocidad y el alcance de las interacciones que establecen las personas por todo el mundo” (pp.69-70).

Aunque el término globalización es hasta cierto punto complejo de definir, en forma general y siguiendo a Schugurensky (1998) podemos entender por globalización al proceso político, económico, social, y cultural que está teniendo lugar actualmente a nivel mundial, gracias al cual cada vez existe una mayor interrelación económica entre los diferentes países.

1.2 La dimensión histórica de la globalización

La globalización también es un proceso histórico cuya tendencia puede ser abordada a partir de una periodización elaborada teniendo en cuenta la distinta naturaleza de las fuerzas operantes en la formación del sistema planetario. En el pasado los grandes imperios expandieron sus conquistas tan lejos como sus ejércitos podían llevarlas. Más tarde, los imperios coloniales, en nombre del interés superior de la metrópolis, impusieron sus leyes y sus prioridades al conjunto de los continentes del planeta.

Al respecto Wallerstein, I. (1979,p.93) considera dos etapas en esta periodización: El Primer Orden Mundial (siglo XVI-XVIII) en el cual Ferrer, A. (1996:98) señala el desembarco de Cristóbal Colón y Vasco de Gama que culmina con la conquista

del Nuevo Mundo como el mayor acontecimiento de esta época. La segunda etapa ó el Segundo Orden Mundial (siglo XIX –XX) que comienza a tomar auge a partir de la Revolución Industrial en Inglaterra donde se inician las teorías del comercio internacional.

1.3 La dimensión político-económica de la globalización

En el ámbito económico la era de la globalización trae consigo una nueva economía que a decir de Schugurensky, D. (1998, p.120) se puede apreciar en el cambio del *fordismo* (conjunto de ideas tecnológicas económicas y sociopolíticas de Henry Ford que contribuyó a la formación de la sociedad de consumo de masas en Estados Unidos y más tarde en Europa y Japón) (en Hillmann, K. (2001,p.363), hacía el *Toyotismo* (un sistema de producción flexible, adecuado a las necesidades del consumidor).

Políticamente la globalización obedece también al cambio de un “estado benefactor” por un “estado neoliberal.” Schugurensky (1998) describe a esta política neoliberal como el “que contribuye a la promoción de la competencia económica internacional mediante recortes en los gastos sociales, desregularización económica, disminución de impuestos al capital, privatización y flexibilidad laboral” (p.122)

Asimismo habría que mencionar una entidad que no es una organización en sentido estricto pero que juega un papel determinante en la definición de los grandes parámetros de una economía política común. Como lo hace notar Schugurensky, D. (1998,p.121); “La globalización es un proceso político dirigido por una minoría integrada por los países del grupo G-7 (el grupo de los siete países más desarrolladas del mundo)” a través de determinadas organizaciones internacionales, entre las que destacan: el Banco Mundial (BM), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), (también en Marguinson y Ordorika, s/f p.3) el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial de Comercio (OMC); estas organizaciones internacionales, así como las grandes

instituciones económicas son los principales vectores de la globalización.

1.4 La Dimensión educativa de la globalización: la internacionalización

En buena medida, este desarrollo de la globalización de la economía a nivel mundial se debe al desarrollo de la ciencia y su aplicación como tecnología en los procesos productivos. Es así que la presencia de la globalización promueve cambios radicales en la educación, la idea de libre mercado, la presencia de los medios de comunicación, especialmente el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), la eficiencia y calidad de los productos y mercancías de las personas, la cultura y el conocimiento son elementos de las políticas neoliberales que influyen en la educación bajo el nombre de internacionalización.

Dettmer (2004,p.3) señala que si bien por un lado los términos de globalización e internacionalización tienen un mismo significado en cuanto a que “aluden al crecimiento de las actividades internacionales de las instituciones de educación superior”, por otro lado son diferentes en cuanto a la organización de sus elementos constitutivos, es decir que mientras la globalización se entiende como “sistema mundo que tiene vida propia” (Vidovich y Slee en Dettmer 2004,p.3) y que comprende “Un reordenamiento radical del orden mundial basado en nuevos bloques regionales, nuevos aliados y enemigos, fronteras nacionales más porosas y la emergencia de una sociedad del conocimiento intercambiando bienes simbólicos” (Scott en Dettmer, 2004,p.3) la internacionalización se refiere a “Los estados-nación como unidades esenciales” (Vidovich y Slee en Dettmer, 2004,p.3) y que “Refleja un orden mundial dominado por los estados-nación y un norte-sur dividido.” (Scott, 1998, p.126 en Dettmer 2004,p.3). Van der Wende también en Dettmer explica que en el aspecto cultural “la globalización promueve el establecimiento de una cultura global” y agrega, “usualmente occidental”.

En su proyección mundial, la internacionalización se refiere a un proceso de transformación institucional integral que pretende incorporar la dimensión internacional e intercultural en la misión y las funciones sustantivas de las

instituciones de educación superior, de tal manera que sean inseparables de su identidad y cultura. Se destacan dos componentes básicos en el proceso de internacionalización universitaria: el proceso de transformación institucional (estrategias organizacionales y programáticas) y la internacionalización de las funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión, así como en movilidad académica y estudiantil y otras áreas igualmente importantes). Schugurensky (1998, pp.124-128); Dettmer (2004,p.3); Guiddens (2006,pp.69-84).

Este proceso de internacionalización de la educación superior tiene enormes implicaciones para el cambio de las universidades y sus relaciones con la sociedad. Toca asuntos como la inversión extranjera, la transnacionalización y privatización de la educación superior, la certificación de conocimientos, las posibilidades de importación y exportación de servicios profesionales, entre otros. Implica también más retos para las universidades públicas ante la constitución de un mercado de educación superior en Norteamérica. (Ver Marguinson y Ordorika (PDF). Además la internacionalización implica que las universidades del país se transformen para tener un amplio acceso a la información y a los flujos de conocimiento científico que circulan por los espacios universitarios del mundo, para entrar al reconocimiento de grados, la movilidad internacional de alumnos y académicos, el trabajo en redes y llevar a cabo proyectos académicos entre universidades de distintos países.

2. LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las cuestiones de políticas educativas referente a la internacionalización de la educación superior se refiere a las tendencias hacia la liberación de los mercados de servicios educativos a través de acuerdos internacionales para las acreditaciones curriculares y homologaciones de títulos. Esta tendencia, promovida por las economías centrales, atraviesa distintos planos y coloca una polémica en torno a la consideración de la educación como un bien público o mercancía comercial.

En el contexto mexicano la internacionalización tiene sus inicios con el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, y posteriormente en 1994 con el Tratado de libre Comercio de América del norte (TLCAN) con la participación de México, Estados Unidos y Canadá. A partir de ese momento los diversos organismos de educación superior en México (FTDES, ANUIES, CESIC, Proadu (SEP), Promep, Conacyt, y Pronae) han desarrollado múltiples acciones encaminadas a promover estrategias y proyectos para impulsar la internacionalización de las instituciones de educación superior entre las cuales se encuentran diferentes convenios internacionales tales como el Programa Alfa de la Unión Europea, UMAP, ALCUE, la participación mexicana en el proyecto Tunning América Latina, Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC). Ver Rubio Oca, J. (2006:262-271). Una cuestión importante que incluye Rubio Oca es el apoyo que la SEP y el Consejo Británico han aportado mediante la preparación de maestros de inglés en las instituciones de educación pública en México, el programa de inglés virtual y los Centros de Autoacceso de las universidades. (p. 265); lo cual nos hace ver que es el inglés el idioma a utilizar en este proceso de internacionalización.

3. EL INGLÉS COMO LENGUA GLOBAL

El inglés es probablemente el tercer idioma del mundo en número de hablantes que lo tienen como lengua materna (entre 320 y 380 millones de personas), y el segundo más hablado, detrás del chino mandarín, si se cuenta también a quienes lo tienen como segunda lengua (150-300 millones de personas más). Crystal (1997,pp.2-8) además de aquellas naciones donde se enseña inglés como lengua extranjera y que Crystal denomina “*el círculo en expansión*” (The expanding circle) (entre 100 y 1,000 millones de hablantes) (pp. 53-54)

Al extender Inglaterra su lengua por todo el mundo (El Imperio Británico), y al convertirse los Estados Unidos de América en la mayor potencia económica y militar, el idioma inglés se ha convertido de facto en la *lingua franca* de nuestros días. La constitución del mundo actual, producto de los procesos globalizadores, ha creado la necesidad de tener un idioma oficial en común y el inglés parece ser

el que lleva la delantera, desde hace varios años. A pesar de no ser el lenguaje más hablado en el mundo.

Esta primacía ostentada actualmente por el idioma inglés en el mundo lo convierte en el vehículo de comunicación por excelencia a todos los niveles: en la política, la economía, el comercio, el turismo, la ciencia y la tecnología. Tal es el caso del inglés, frente a los demás idiomas, Este se impone tanto por su número de hablantes, como por su enorme potencia económica. Además de que en el aspecto educativo un gran porcentaje de la investigación científica nace en esos países.

4. IMPLICACIONES EN EL USO DEL IDIOMA INGLÉS EN LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Si bien en este proceso de internacionalización ya no se discute si es importante o no hablar el idioma inglés, ya que simplemente se toma como una premisa. Como veremos esto tiene varias implicaciones.

En primer lugar, el factor dominante de la lengua inglesa es el poder económico. Por consecuencia, están las organizaciones y países que han diseñado y llevan a cabo la expansión del capitalismo y que tienen como idioma materno al inglés. Pese a la existencia de otras lenguas internacionales y de idiomas, el inglés constituye hoy en día el principal idioma de comunicación internacional. Esto se debe a que una "civilización" dominante por lo regular no adopta otra lengua, sino que, por el contrario, impone la suya. Como lo expresan Marginsony Ordorika, (s/f:15). "El inglés no se ha adoptado por coerción de las universidades Anglo-americanas pero si por el imperialismo tanto económico, político, militar y cultural del Reino Unido inicialmente y de los Estados Unidos en los últimos 250 años". (mi traducción).

Con base a esta perspectiva y continuando en el ámbito de internacionalización en la educación superior se destaca a decir de Ordorika (2006,p.34) "un modelo hegemónico basado en una idealización del modelo norteamericano de universidades elitistas de investigación, que subordina y pone en cuestión a

diversas tradiciones universitarias en distintas regiones y naciones.” Estas universidades líderes (Ivy League) en la investigación se localizan principalmente en Estados Unidos seguidas por el Reino Unido aunque en menor proporción de acuerdo al “ranking” (2005) de la SJTIHE (Shanghai Jiao Ting Institute of Higher Education) y el Times Higher, los cuales incluyen entre las 100 primeras posiciones a 52 universidades americanas y otras 17 de países de habla inglesa. Y en los resultados del 2007 estas universidades muestran una supremacía mundial de 500 universidades posesionadas en los primeros lugares. Ordorika (2006,p.40); Marginson y Ordorika (s/f:28-30).

Además esta tendencia hegemónica de las universidades líderes no solo se traduce en el dominio de la lengua inglesa, también existen una imposición en cuanto a las normas del modelo norteamericano de universidad ya que al ser el inglés el idioma utilizado son estas universidades las que diseñan las agendas globales sobre la investigación lo que coloca a las universidades de la periferia en clara desventaja competitiva. Pero sobre todo como lo apunta Ordorika (2006,p.40); existe asimismo una posición de desdén hacia los criterios y roles universitarios primordiales como “la contribución de las universidades públicas de investigación a la cultura nacional, la democratización o las prácticas de gobierno nacional, así como la solución de problemas y necesidades sociales y el compromiso con la cobertura de masas en la educación superior”.

5. CONCLUSIONES

Dada esta realidad sobre el rol del idioma inglés en la internacionalización del conocimiento en la educación superior, respecto al reconocimiento del predominio de tendencias homogeneizadoras en el proceso de globalización, el cual tiende a permanecer centrada en Occidente; cabe la reflexión sobre que podemos esperar desde los países hispanos como México.

¿Cómo explicar este fenómeno de las relaciones de poder y por otra parte la posibilidad de compartir con diferentes grupos sus respectivos universos simbólicos a través de un lenguaje común sin pretender adoptar una nueva

cultura, ni borrando las costumbres y tradiciones que han sido heredades generación tras generación? Aquí el inglés no se asimila como destrucción de una cultura, sino como una manera de aprender, acercarse y compartir un poco más de ese mundo competitivo de la globalización.

Desde un trabajo científico lo encontramos en la perspectiva antropológica. Sobre todo cuando nuestro análisis involucra el reconocimiento de la realidad nacional e internacional y las formas en que permean las circunstancias locales. Es una realidad que al momento de la investigación debemos considerar precisamente tanto a “nosotros” como a los “otros.” Y en consecuencia de esta representación se establece una tendencia por las mezclas e hibridaciones como lo propone Canclini (2005)

Otro aspecto es el relativismo del que habla Todorov (1989) y el cual se relaciona con la concepción de la interculturalidad como un modo de convivencia entre las distintas culturas, que debe permitir a los sujetos asumir las diferencias y valorarlas como algo bueno y enriquecedor.

Independientemente de cuáles sean los enfoques, teorías y perspectivas de análisis que se tome como base del trabajo de investigación, la realidad nos demanda una reflexión sobre cómo percibimos las radicalizaciones entre culturas y naciones y qué tipo de estrategias utilizar para optimizar la internacionalización de la educación superior a partir del idioma inglés como medio de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

Crystal, D. (1997) *English as a Global Language*. Cambridge: CUP.

Dettmer, J. (2004) *Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior: Una Revisión Teórico-Conceptual*. *Revista de la Educación Superior*, Revista de la Educación Superior Vol. XXXII(4), No. 132, Octubre-Diciembre de 2004. ISSN: 0185-2760.

Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. (2001) España: ESPASA.

García Canclini, N. (2005) *La Globalización Imaginada*. Buenos Aires: Paidós.

Guiddens, A. (2006) *Sociología*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Hillmann, Karl-Heinz. (2001) *Diccionario Enciclopédico de Sociología*. Barcelona, España: Herder

Llobera, J. *La Identidad de la antropología*. (1990) España: Anagrama.

Marguinson, S. y I. Ordorika. (s/f) *El Central Volumen de la Fuerza. Global Hegemony in Higher Education and Research*. Documento PDF.

Ordorika, I. (2006) *Educación Superior y Globalización: Las Universidades Públicas frente a una Nueva Hegemonía*. Andamios, Volumen 3, número 5, diciembre 2006, pp. 31-47.

Rubio Oca, J. (2006) *La Política Educativa y la Educación Superior en México 1995-2006: Un balance*. México: Secretaría de Educación Pública. Fondo de Cultura Económica.

Schurugensky, D. (1998). "La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿Hacia un modelo heterónimo?", en Armando Alcántara, Ricardo Pozas y Carlos Torres, Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo, México, Siglo XXI.

Todorov, T. (1989) *El Cruzamiento entre Culturas*. Mad

Wallerstein, I. (1979) *El Moderno Sistema Mundial*. México: Siglo veintiuno. Eds.

8. MÉTODOS PARA MEDIR EL TAMAÑO DE VOCABULARIO EN UNA PRUEBA YES/NO

Mtra. Brenda Vargas Vega⁸
Universidad Autónoma de Querétaro

Abstract

Los objetivos del estudio son: 1) identificar la consistencia de los métodos de estimación y 2) establecer la pertinencia de las no-palabras. Se utiliza una prueba *yes/no* que incluye palabras inventadas y se deriva de la Tarea de Decisión Léxica (TDL). Sirve para medir el tamaño de vocabulario receptivo de una lengua y hace dicha estimación por medio de fórmulas matemáticas que consideran cuatro posibles respuestas: decir que conoces una palabra que existe (hits); decir que conoces una palabra que no existe (falsa alarma); decir que no conoces una palabra que existe (incorrecto) y decir que no conoces una palabra que no existe (identificación correcta). Se asume que los hits de los participantes demuestran su conocimiento de vocabulario, mientras que sus falsas alarmas indican su tendencia a adivinar. Las fórmulas matemáticas cuantifican el tamaño de vocabulario descontando (penalizando) las falsas alarmas. Los resultados arrojados por los cinco métodos, de los cuales cuatro consideran no-palabras, muestran estimaciones diferentes que, en ocasiones, sobrestiman y, en otras, subestiman el conocimiento de los estudiantes. Con base en los resultados, se delinea el tipo de método que mejor se ajusta al nivel de proficiencia de los estudiantes.

Introducción

⁸ Brenda Vargas Vega es Maestra en Lingüística Aplicada de la UAQ, donde colabora en programas de licenciatura y cursos de lenguas en el área de inglés. Ha trabajado también en niveles de secundaria y preparatoria en escuelas particulares e impartido cursos para maestros. brendavax@hotmail.com

Existen dos formas predominantes para evaluar el vocabulario de una segunda lengua: desde el marco de un enfoque comunicativo, donde el vocabulario forma parte del conocimiento general de la lengua; o dentro del enfoque de elementos discretos, donde se le considera un constructo independiente, permitiéndonos así medir su profundidad de conocimiento o bien, su amplitud. Aunado a estas medidas, existen otras consideraciones referentes a lo que el sujeto puede hacer con el léxico que posee. Una de ellas - vocabulario receptivo- es referente a la comprensión que el sujeto tiene del vocabulario, mientras que la otra - vocabulario productivo – representa la capacidad que el sujeto tiene para generar palabras.

Entre las pruebas que miden amplitud o tamaño de vocabulario receptivo destacan: la de opción múltiple, la de traducción, la de relacionar columnas y la prueba yes/no. Esta última es una lista de palabras que incluye palabras inventadas y evalúa el tamaño de vocabulario mediante métodos de estimación.

En una prueba yes/no, las no-palabras se incluyen para detectar la tendencia del participante a adivinar la respuesta del mismo modo que en una prueba de relacionar columnas se incluyen más distractores para reducir la posibilidad de resolver por eliminación o puntería. Estas no-palabras deben seguir las reglas fonotácticas de la lengua que se quiere evaluar; es decir, deben ser “palabras” fonética y morfológicamente posibles en la lengua meta. Se asume que al no incluirlas, sobrestimaríamos el conocimiento de los estudiantes. Por lo tanto, existen métodos de estimación que contemplan dos tipos de respuestas observables: hits (decir que conoces una palabra que existe) y falsas alarmas (decir que conoces una palabra inventada o no-palabra). El funcionamiento de estos métodos se basa en ajustar el número de hits y falsas alarmas (de aquí en adelante, f. a.)

La prueba yes/no es una lista de palabras que incluye palabras inventadas y se deriva de la Tarea de Decisión Léxica (TDL), una herramienta psicolingüística de reconocimiento. Sirve para medir el tamaño de vocabulario receptivo de una

lengua y hace dicha estimación por medio de fórmulas matemáticas que consideran cuatro posibles respuestas: decir que conoces una palabra que existe (hits); decir que conoces una palabra que no existe (falsa alarma); decir que no conoces una palabra que existe (respuesta incorrecta) y decir que no conoces una palabra que no existe (identificación correcta). Estos métodos corresponden a un modelo discreto si consideran un todo o nada de conocimiento, o a un modelo continuo, donde es posible que el estudiante no esté totalmente seguro de conocer una palabra. Su funcionamiento se basa en ajustar el número de hits y falsas alarmas (f. a. de aquí en adelante) ya que se asume que los hits de los participantes demuestran su conocimiento de vocabulario, mientras que sus f. a. indican su tendencia a adivinar.

Este estudio no se centra en la medición de tamaño de vocabulario sino en el funcionamiento de los métodos, teniendo así como objetivos: i) identificar la consistencia de las estimaciones entre los métodos y ii) establecer la pertinencia de las no-palabras en la prueba. Los resultados muestran que el nivel de proficiencia (identificado por el número de hits y f. a. de los participantes) es de vital importancia en la consistencia de estimaciones entre métodos y que las no-palabras no juegan un papel determinante cuando la proficiencia es alta.

Planteamiento del problema

El análisis de resultados de métodos discretos y continuos en la medición de tamaño de vocabulario controlado por el nivel de proficiencia en una prueba yes/no.

Antecedentes

3.1 Las no-palabras

Se piensa que es recomendable incluir no-palabras en una prueba yes/no porque, al tratarse de un autoreporte, es posible que los estudiantes sobrestimen su conocimiento. Es decir, una prueba que no incluye no-palabras se evaluaría únicamente mediante el conteo de respuestas correctas que pueden ser resultado de la puntería del estudiante. Por el contrario, una prueba yes/no que considera no-palabras, necesita métodos que tomen en cuenta más alternativas de respuesta para atender a esta posibilidad de adivinar. Asimismo, según Huibregtse y Admiraal (2002), los métodos deben considerar el estilo de respuesta de los participantes, que pueden ser conservadores – quienes no dan una respuesta si no están seguros de ella – o no conservadores – quienes señalan como conocidas tanto palabras como no-palabras indiscriminadamente.

3.2 Los métodos

Huibregtse y Admiraal (2002) realizaron un estudio cuyo objetivo era revisar tres métodos posibles para evaluar la prueba yes/no. Lo llevaron a cabo sin hacer referencia a ningunos datos; es decir, únicamente desde un enfoque teórico y al concluir, compararon los resultados de los tres métodos revisados y propusieron uno nuevo. La Tabla 1 a continuación resume las consideraciones de esos cuatro métodos, describe sus fórmulas y a qué modelo corresponden y añade un método más (denominado M0) usado en este estudio, el cual no considera la inclusión de no-palabras.

Tabla 1. Métodos de estimación de tamaño de vocabulario

| Atributo | M0 | M1 | M2 | M3 | M4 |
|--|-------|---------|-------------------------|--|----|
| Alternativas de respuesta | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Posibilidad de adivinar | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Estilos de respuesta | ✗ | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ |
| Niveles de conocimiento (modelos continuos) | ✗ | ✗ | ✗ | ✓ | ✓ |
| Fórmulas | $h/2$ | $h - f$ | $cfg = \frac{h-f}{1-f}$ | $\Delta m = \frac{h-f}{1-f} - \frac{f}{h}$ | ⊕ |
| $I_{STD} = 1 - \frac{4h(1-f) - 2(h-f)(1+h-f)}{4h(1-f) - (h-f)(1+h-f)}$ | | | | | |

h=hits; f=falsas alarmas

Fuente: M1, M2, M3 y M4: Huijbreghse y Admiraal (2002) y M0: fórmula propia basada en el número de ítems incluidos en la prueba de este estudio (200 palabras y 100 no palabras)

En estudios experimentales se ha encontrado que i) el M3 arroja estimaciones inválidas (menores a cero) con estudiantes de baja proficiencia. (Mochida y Harrington, 2006; y Beeckmans, *et al.*, 2001) y ii) a mayor proficiencia, menor número de falsas alarmas (Harrington, 1996).

Este estudio

4.1 Objetivos

Los objetivos de este estudio son i) identificar la consistencia de los métodos de estimación usados para evaluar la prueba *yes/no* y ii) establecer la pertinencia de las no-palabras en una prueba *yes/no*

4.2 Metodología

4.2.1 Creación del instrumento (corpus y criterios de selección)

Para la selección de palabras reales, se utilizó la lista de frecuencia del British National Corpus, eliminando cognados y palabras gramaticales. Se incluyeron 200 palabras con una frecuencia de 5200 a 5800.

Para la selección de no-palabras, se usó el programa Llex v3.0 de Meara (2003), el cual es una batería electrónica de pruebas *yes/no*. Está dividida en cinco niveles para el inglés y cada nivel contiene su propio grupo de no-palabras. En esta prueba se incluyeron 100 no palabras seleccionadas del nivel 3 del Llex v3.0

4.2.2 Participantes

La prueba se aplicó a 151 estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas-Inglés de la UAQ inscritos durante el semestre julio-dic 2008. Cincuenta y tres de ellos pertenecían al 1er semestre, 45 al 3er semestre, 35 al 5º semestre y 18 al 7º semestre.

4.2.3 Evaluación

La prueba usada en este estudio se evaluó mediante 5 métodos de estimación que están descritos en la Tabla 1 de la Sección 3.2. Se incluyó el método cero (M0), que es el único que no considera no-palabras, para tratar de responder al objetivo ii de este estudio. En cuanto a su evaluación, este estudio es similar al de

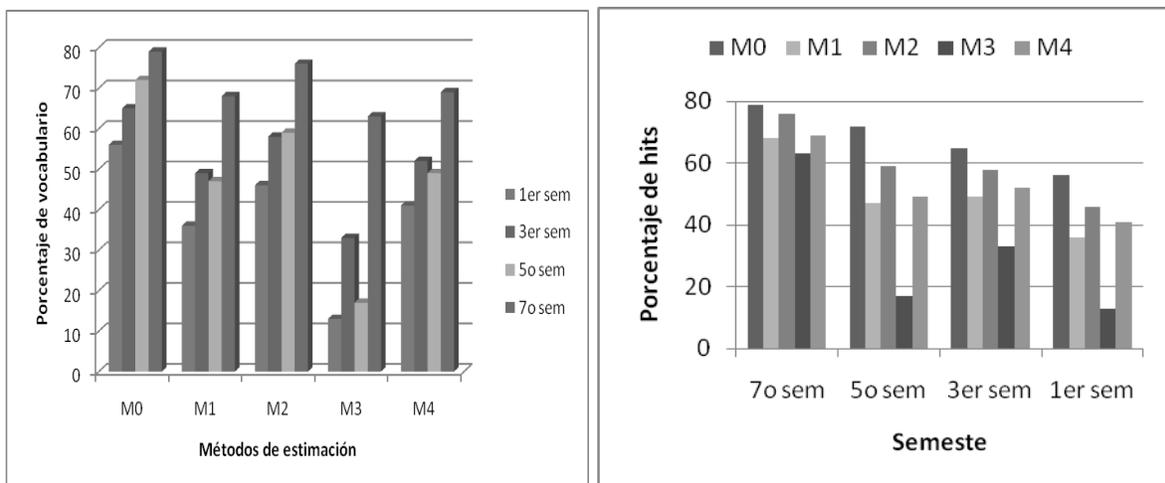
Mochida *et al.* (2006) quienes también sometieron sus datos a diferentes métodos pero todos ellos consideraban no-palabras.

4.3 Análisis de los resultados

4.3.1 Consistencia de estimaciones entre los métodos.

Con la finalidad de observar el comportamiento de los métodos con participantes de diferente nivel de proficiencia, aplicamos la prueba a estudiantes de diferentes semestres. Hicimos un análisis de tamaño de vocabulario para determinar qué método arroja las estimaciones más altas, indicando una probable sobrestimación, o más bajas, indicando una probable subestimación; y un análisis de desviación estándar grupal para detectar la consistencia de las estimaciones de los métodos que consideran no-palabras, por lo que excluimos al M0 de este segundo análisis.

Gráfica 1. Análisis de tamaño de vocabulario **Gráfica 2. Desviación estándar de los grupos**



La Gráfica 1 muestra claramente que el M0 arroja las estimaciones de tamaño de vocabulario más altas en todos los semestres. Dichos resultados nos hacen cuestionarnos sobre la sobrestimación de este método y, en consecuencia, sobre la pertinencia de la inclusión de no-palabras. También observamos que el M3 arroja estimaciones especialmente bajas en los semestres 1 y 5.

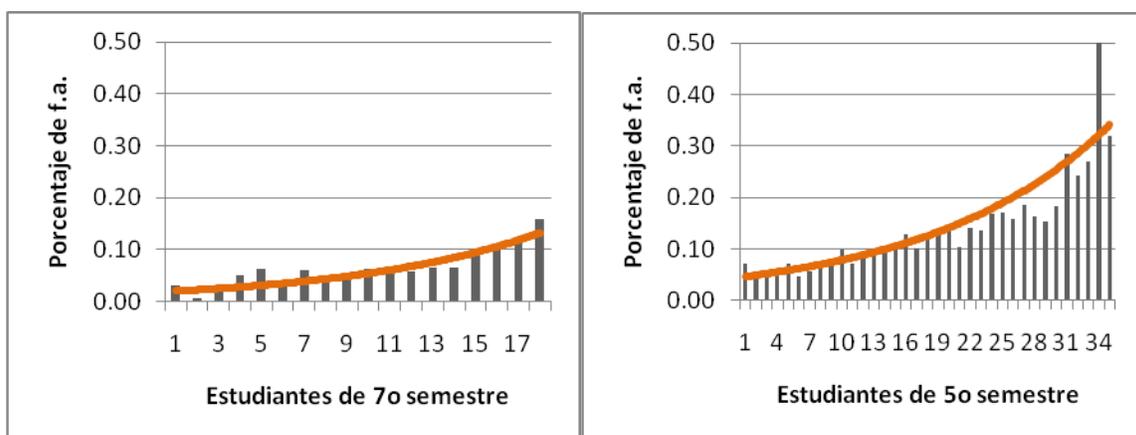
Por otro lado, la Gráfica 2 nos muestra baja variabilidad entre métodos en el 7º semestre y alta variabilidad en los semestres 5 y 1, sugiriendo que los métodos de estimación son más consistentes conforme aumenta la proficiencia del grupo. Asimismo, notamos que existe baja variabilidad entre los métodos M1 y M4 (2ª y 5ª barras) en todos los semestres. Es decir, estos métodos arrojan estimaciones de tamaño de vocabulario muy similares a pesar de que uno es de modelo discreto y otro de modelo continuo. Para responder a qué se debe la variabilidad, recurrimos a la estadística descriptiva del 7º y 5º semestre, que muestran baja y alta variabilidad respectivamente.

Encontramos números negativos en la calificación mínima del 5º semestre con todos los métodos que consideran no-palabras y concluimos que la alta variabilidad es consecuencia de la penalización que hacen los métodos hacia las f.a., especialmente fuerte en el M3 (Véase Anexo 1). No modificamos esas estimaciones inválidas a cero porque el interés de este estudio radica en ver el comportamiento de los métodos y no en hacer una medida de tamaño de vocabulario.

A continuación analizamos la D.E. entre métodos de las calificaciones individuales del 5º y 7º semestre, adecuando a los participantes de menor a mayor número de f.a. La Gráfica 3 muestra que la variabilidad entre métodos se debe al alto porcentaje de f.a. Los métodos penalizan de manera distinta este factor. Por lo tanto, a mayor número de f.a., mayor variabilidad de estimaciones y mayor

desviación estándar entre métodos, reafirmando así lo que se había encontrado de manera grupal.

Gráfica 3. Desviación estándar de las calificaciones individuales de los semestres 7 y 5



Baja variabilidad, f.a. grupal= 0.11

Alta variabilidad, f.a. grupal= 0.25

4.3.2 Comportamiento de los métodos hacia los hits y las f.a.

Tomando nuevamente los datos de los semestres 7 y 5 y considerando los antecedentes que teníamos sobre los métodos, analizamos su comportamiento hacia el número de hits y f.a. Para ello, elegimos a los participantes de ambos semestres que obtuvieron el mayor y menor número de hits y el mayor y menor número de f.a. La Tabla 2 resume los resultados.

Tabla 2. Comportamiento de los métodos hacia los hits y las f.a. (\approx para denotar similitud)

| 7o sem. | | 5o sem. |
|-----------------------------------|--------------|--|
| M0 \approx M2 | mayores hits | M0 \approx M2 |
| <i>M0 = M4</i> | menores hits | M1, M2, M3, M4 resultados inválidos |
| M1 \approx M4 | mayores f.a. | M0 \approx M2 pero M1, M3, M4 resultados inválidos |

| | | |
|-------------------------------|--------------|-----------------|
| $M0 \approx M4$ (M4 más alto) | menores f.a. | $M0 \approx M4$ |
|-------------------------------|--------------|-----------------|

La Tabla 2 nos muestra resultados similares entre el M2 y el M0 cuando existe una mayor cantidad de hits, apuntando a un favorecimiento del M2 por los hits, como lo habían sugerido Huibregtse y Admiral (2002). Dicho favorecimiento se comprueba con el comportamiento del 5o semestre en el rubro de mayores f.a. donde esta semejanza vuelve a aparecer aún cuando los demás métodos que consideran no-palabras arrojan estimaciones inválidas.

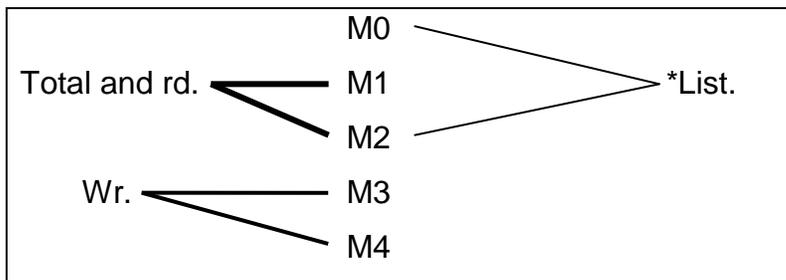
Por otro lado, la semejanza de las estimaciones entre el M4 y el M0 cuando existe una menor cantidad de f.a. indica que el M4 favorece a los participantes conservadores ya que esta semejanza se sostiene aún cuando existe un bajo número de hits. Cabe señalar que el M4 arrojó estimaciones aún mayores que el M0 en el rubro de menores f.a. en ambos grupos.

Además, los resultados de este estudio indican que no sólo el M3 puede arrojar estimaciones inválidas cuando hay una alta proporción de f.a. En este estudio, los cuatro métodos que consideran no-palabras arrojaron estimaciones inválidas con algunos participantes del 5o semestre debido a la alta cantidad de f.a. en combinación con un bajo porcentaje de hits. Es por eso que los métodos se comportan de manera distinta entre el 5o y 7o semestre en el rubro de menores hits. El participante de 7o semestre obtuvo 0.06 de f.a. siendo así favorecido por el M4, mientras que el participante de 5o semestre obtuvo 0.7 de f.a. y fue penalizado por todos los métodos que consideran no-palabras. Cabe señalar, sin embargo, que la fuerte penalización del M3 se sostiene aún cuando el porcentaje de hits es alto. En estos casos, sólo el M3 arroja estimaciones inválidas (para detalles, véase Anexo 2).

4.3.3 Correlaciones de las estimaciones de los métodos con la prueba TOEFL

Por último hicimos la correlación de cada uno de los métodos con el puntaje total de la prueba TOEFL y tres de sus partes: comprensión lectora (rd), producción escrita (wr) y comprensión auditiva (list). Estos son los resultados:

Tabla 3. Correlaciones de las estimaciones de los métodos con la prueba TOEFL



Coefficiente de correlación de Pearson, N=31, g.l.=29, $p < 0.001$ en Total, Rd. y Wr; en List.

Encontramos una correlación significativa a $p < 0.001$ entre todos los métodos de estimación y el puntaje total del TOEFL, su sección de comprensión lectora (rd) y su sección de producción escrita (wr). Las correlaciones más altas con el puntaje total del TOEFL y su sección de comprensión lectora se encontraron con el M1 y el M2 ($r=0.73$). Sin embargo, las correlaciones más altas con la sección de producción escrita se dieron con el M3 y el M4 ($r=0.68$) a pesar de que el M3 arrojó las estimaciones de vocabulario más bajas. Sólo el M0 y el M2 se correlacionaron con la parte de comprensión auditiva del TOEFL ($r=0.41$ a $p < 0.05$) siendo éstos métodos los que arrojaban estimaciones altas de vocabulario cuando se favorecen los hits.

5. Discusión y conclusiones

Este estudio comprueba que a mayor proficiencia, menor número de falsas alarmas. Se sugiere que la aplicación de los métodos que consideran no-palabras

se ajuste al nivel de proficiencia de los estudiantes. Los estudiantes menos proficientes pueden tener más tendencia a adivinar y esto les causaría penalizaciones severas. Si definimos la proficiencia en términos del porcentaje de f.a., encontramos que el M4 favorece a los estudiantes más proficientes (aquellos con un bajo porcentaje de f.a.); que las estimaciones del M1 pueden ser muy similares a las arrojadas por el M4 cuando la cantidad de f.a. es moderada (estudiantes intermedios); y que todos los métodos que consideran no-palabras pueden arrojar estimaciones inválidas cuando la proficiencia es baja; es decir, cuando los estudiantes obtienen un alto porcentaje de f.a., y dicha penalización es más fuerte con el uso M3.

Esto se une a la distinción que se hace entre los modelos discretos y los modelos continuos. Se asume que los modelos continuos atienden a niveles de conocimiento (el M4, a través de la identificación de estilos de respuesta) y son precisamente estos métodos los que reaccionan más hacia la cantidad de f.a.: el M3 penalizando severamente al alto porcentaje de f.a. y el M4 favoreciendo el bajo porcentaje de f.a. Además, no es clara la supuesta sobrestimación del M0 al encontrarnos con métodos que consideran no-palabras y arrojan resultados similares a éste. El M2 favorece los hits y al hacerlo, arroja estimaciones similares al M0 y el M4 favorece a los estudiantes conservadores, arrojando así estimaciones similares al M0 cuando existe un bajo porcentaje de f.a.

Anexo 1. Estadística descriptiva del tamaño de vocabulario grupal

5º semestre

| | M0 | M1 | M2 | M3 | M4 |
|--------------|------|-------|-------|-------|-------|
| Media | 0.72 | 0.47 | 0.59 | 0.17 | 0.49 |
| Moda | 0.62 | 0.42 | #N/A | #N/A | #N/A |
| Mediana | 0.71 | 0.48 | 0.63 | 0.33 | 0.50 |
| Máximo | 0.96 | 0.77 | 0.93 | 0.74 | 0.77 |
| Mínimo | 0.18 | -0.53 | -1.75 | -5.75 | -0.54 |
| Desv. Están. | 0.15 | 0.22 | 0.43 | 1.05 | 0.22 |

7º semestre

| | M0 | M1 | M2 | M3 | M4 |
|--------------|------|------|------|------|------|
| Media | 0.79 | 0.68 | 0.76 | 0.63 | 0.69 |
| Moda | 0.92 | 0.67 | #N/A | #N/A | #N/A |
| Mediana | 0.79 | 0.67 | 0.77 | 0.61 | 0.68 |
| Máximo | 0.96 | 0.89 | 0.95 | 0.88 | 0.89 |
| Mínimo | 0.53 | 0.47 | 0.49 | 0.38 | 0.53 |
| Desv. Están. | 0.14 | 0.13 | 0.15 | 0.16 | 0.12 |

Anexo 2. Mayores y menores hits y falsa alarmas (f. a.)

7o semestre

| participante | M0 hits | f. a | M1 h-f | M2 cfg | M3 Meara | M4 lsdt | |
|--------------|---------|------|--------|--------|----------|---------|---------------|
| 11 | 0.96 | 0.13 | 0.83 | 0.95 | 0.81 | 0.83 | mayores hits |
| 8 | 0.53 | 0.06 | 0.47 | 0.49 | 0.38 | 0.53 | menores hits |
| 18 | 0.9 | 0.33 | 0.57 | 0.84 | 0.47 | 0.58 | mayores f. a. |
| 9 | 0.61 | 0 | 0.61 | 0.61 | 0.61 | 0.67 | menores f. a. |

5o semestre

| participante | M0 hits | f. a | M1 h-f | M2 cfg | M3 Meara | M4 lsdt | |
|--------------|---------|------|--------|--------|----------|---------|---------------|
| 35 | 0.96 | 0.32 | 0.64 | 0.93 | 0.60 | 0.67 | mayores hits |
| 23 | 0.18 | 0.7 | -0.53 | -1.75 | -5.75 | -0.54 | menores hits |
| 3 | 0.92 | 0.71 | 0.21 | 0.72 | -0.05 | 0.31 | mayores f. a. |
| 18 | 0.46 | 0.05 | 0.41 | 0.43 | 0.32 | 0.49 | menores f. a. |

*Las abreviaturas se especifican en el cuerpo del documento

Bibliografía

Beeckmans, R., Eyckmans Vera Jansenss,V., Dufranne M. y De Velde, H. (2001). "Examining the Yes/No vocabulary test: some methodological issues in theory and practice" en *Language Testing* 18 (3): 235-274.

Huibregtse, I., Admiraal,W. y Meara,P. (2002). "Scores on a yes-no vocabulary test: correction for guessing and response style" en *Language Testing* 19 (3): 227-245

Meara, P. (2003). "LLEX Vocabulary Tests v 3.0" University of Wales: Swansea.

Meara, P. y Buxton, B. (1987). "An alternative to multiple choice vocabulary tests" en *Language Testing* 4 (2): 142-154

Meara, P. y Jones, G. (1988). "Vocabulary size as a placement indicator" en P. Grunwell (ed.) *Applied Linguistics in Society*. London: CILT.

Meara, P. e Rodríguez Sánchez, I. (2001). "A methodology for evaluating the effectiveness of vocabulary treatments" en Bax, M & Jan-Wouter Zwart (eds), *Reflections on Language and Language Learning*, John Benjamins.

Mochida, A. y Harrington,M. (2006). "The Yes/no test as a measure of receptive vocabulary knowledge" en *Language Testing* 23 (1): 73-98

Read, J. (2005). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: CUP