



REVISTA VIRTUAL PLURILINKGUA

<https://plurilinkgua.org/>

Volumen 20, número 1, 2024

ENERO-JUNIO

Plurilinkgua 20 (1), revista semestral dedicada a la divulgación de investigaciones y reflexiones sobre lingüística aplicada, la conforman tres artículos que abordan distintos enfoques metodológicos y psicolingüísticos en la adquisición del inglés como lengua extranjera, y una reseña editorial

En el primer artículo, titulado "Actividades de Aprendizaje Directo en el Aula de Inglés", Samperio Sánchez y Loaiza Espinosa analizan las estrategias de enseñanza utilizadas con mayor frecuencia en el aula para potenciar el aprendizaje del inglés. A partir de una metodología mixta de tipo exploratorio, los autores examinan la aplicación de actividades que favorecen la comprensión, el recuerdo y el uso del idioma, destacando la importancia de una selección pedagógica adecuada para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en los estudiantes.

Por su parte, Guzmán Gálvez, en "The Importance of Listening Input from a Psycholinguistic Point of View", aborda la relevancia del insumo auditivo en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua desde una perspectiva psicolingüística. El estudio analiza los mecanismos mentales implicados en la transformación de sonidos en palabras con significado semántico, sintáctico y pragmático, resaltando el papel de las estrategias de escucha activa para la construcción del conocimiento en el aula.

Finalmente, Soto Salvatierra, Domínguez Gaona y Romero Monteverde presentan "Círculos de Lectura en el Aprendizaje de Inglés en el Nivel Medio Superior", una investigación realizada en un Colegio de Bachilleres en el norte de México. Mediante un estudio cuantitativo, los autores exploran las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia la lectura en inglés, identificando tanto el interés por participar en círculos de lectura como los desafíos que dificultan su implementación. Los hallazgos resaltan la necesidad de estrategias didácticas innovadoras que fomenten el hábito lector y fortalezcan el aprendizaje del idioma a través de la socialización de la lectura.

El número de la revista cierra con la reseña de *Fiction and Pragmatics* (2023), novedad editorial de acceso abierto en Cambridge Core, realizada por Farías Avélica.



REVISTA VIRTUAL
PLURILINKGUA
<https://plurilinkgua.org/>

Volumen 20, número 1, 2024

ÍNDICE

Artículos

- Actividades de Aprendizaje Directo en el Aula de Inglés 3
Nahum Samperio Sánchez
Mayús Loaiza Espinosa
- The importance of listening input from a psycholinguistic point of view 31
Jorge Alberto Guzmán Gálvez
- Círculos de lectura en el aprendizaje de inglés en el nivel medio superior 45
Lorena Soto Salvatierra
María del Rocío Domínguez Gaona
Myriam Romero Monteverde

Reseña de libro

- Locher M. A, Jucker, A. H., Landert, D., & Messerli, T.C. (2023). *Fiction and Pragmatics* 63
Francisco Jesús Farías Avélica



Volumen 20, número 1, 2024

Actividades de Aprendizaje Directo en el Aula de Inglés

Nahum Samperio Sánchezⁱ
Mayús Loaiza Espinosaⁱⁱ

Resumen

Las actividades que realiza el estudiante en el aula son fundamentales para el aprendizaje; estas deben seleccionarse con un objetivo que desarrolle habilidades lingüísticas. Por tanto, esta investigación exploró las actividades de aprendizaje directo más frecuentemente usadas por el docente en el aula. Se empleó una metodología mixta de tipo exploratorio que incluyó cuestionarios tipo escala de Likert y entrevistas semiestructuradas para recopilar datos sobre la frecuencia de uso y las decisiones pedagógicas de 32 docentes de un centro de lenguas en el norte de México en los cuestionarios y 13 docentes en las entrevistas. Los resultados indican que las actividades más frecuentemente usadas se enfocan en comprender, recordar, conocer y usar la información, mientras que memorizar y crear son menos comunes. Se concluye que estas actividades son clave para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, con una preferencia por métodos que promueven el uso activo, práctico y participativo del idioma, sugiriendo la importancia de programas de formación docente que enfatizan la selección cuidadosa de actividades con objetivos claros.

Palabras clave: actividades de aprendizaje directo, objetivos de aprendizaje, actividades de comprensión, actividades de práctica.

Direct Learning Activities in the English Classroom

Abstract

The activities that students engage in within the classroom are fundamental to their learning; these activities should be selected with an objective that develops language skills. Therefore, this research explored the most frequently used direct learning activities by teachers in the classroom. A mixed-method exploratory methodology was employed, which included a Likert scale questionnaire and semi-structured interviews to gather data on the frequency of use and pedagogical decisions of 32 teachers from a language center in northern Mexico in the questionnaire, and 13 teachers in the interviews. The results indicate that the most frequently used activities focus on understanding, remembering, knowing, and using information, while memorizing and creating activities are less common. It is concluded that these activities are key to the development of language and communicative skills, with a preference for methods that promote active, practical, and participatory language use, suggesting the importance of teacher training programs that emphasize the careful selection of activities with clear objectives.

Keywords: direct learning activities, learning objectives, comprehension activities, practice activities.

Introducción

La enseñanza del inglés requiere un enfoque cuidadosamente diseñado para desarrollar las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes. Las actividades de aprendizaje desempeñan un papel crucial en este proceso al proporcionar oportunidades concretas para practicar y mejorar en áreas clave como la producción oral, la comprensión auditiva, la escritura y la lectura, así como en aspectos fundamentales como la gramática, el vocabulario y la pronunciación.

En el aula de inglés, las actividades suelen ser de dos tipos. Las actividades de enseñanza y las actividades de aprendizaje (Pérez, 1994). Estas actividades son seleccionadas con un propósito que generalmente es el aprendizaje o desarrollo de habilidades lingüísticas. Sin embargo, el docente también selecciona actividades con propósitos como la creación de un buen ambiente en el aula, la cohesión de grupo, la socialización, el disfrute, o simplemente salir de la rutina.

Es importante destacar que las actividades de aprendizaje directo se centran específicamente en el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, contribuyendo directamente al logro de objetivos de aprendizaje específicos. Kersten (2021) enfatiza la importancia de alinear estas actividades con objetivos de aprendizaje claros y proporcionar oportunidades para la interacción entre los estudiantes para maximizar su eficacia. Por otro lado, las actividades de aprendizaje indirecto son pensadas con un propósito diferente, independientemente de que se practique o use el lenguaje, donde el lenguaje es el medio para la realización de la actividad. Es decir, el aprendizaje se da en segundo plano o por inherencia de la propia actividad. Sin embargo, ese no es el objetivo principal de la actividad. Estas actividades contribuyen mayormente a generar las condiciones para que el estudiante se sienta a gusto, relajado, sin miedo o vergüenza para hacer uso del lenguaje o para pasar el tiempo o salir de la rutina.

La problemática clave radica en la necesidad de diseñar o seleccionar actividades de aprendizaje que contribuyan directamente al aprendizaje de los estudiantes, con el fin de optimizar la eficiencia del tiempo y los esfuerzos en el aula de inglés. De esta manera, la inclusión de actividades no alineadas con los objetivos de aprendizaje específicos puede resultar en una pérdida de recursos y tiempo tanto para docentes como estudiantes. Por lo tanto, es crucial priorizar actividades de aprendizaje directo que estén claramente alineadas con los objetivos de la lección o el curso, garantizando así un aprendizaje más efectivo y significativo en la enseñanza del inglés.

Este artículo presenta los resultados de una investigación que analiza las actividades de aprendizaje directo implementadas por los docentes en sus prácticas de enseñanza. En pro de una mejor comprensión de estas prácticas, la investigación busca responder la pregunta específica sobre la selección y frecuencia de estas actividades en el aula de inglés: ¿cuáles son las actividades de aprendizaje directo más frecuentemente usadas por el docente en su práctica?

Revisión de la literatura

Una actividad de enseñanza-aprendizaje es un procedimiento llevado a cabo en un entorno de aula con el objetivo de facilitar el aprendizaje en los estudiantes. Según Pérez (1994), en un contexto pedagógico, se pueden identificar dos tipos de actividades en el aula. En primer lugar, están las actividades del profesor o actividades de enseñanza, que han sido consideradas tradicionalmente como el eje central de la enseñanza. Estas actividades se refieren a las acciones y estrategias que el docente utiliza para impartir conocimientos, presentar contenidos, y guiar el proceso educativo. Por otro lado, se encuentran las actividades del alumno o actividades de aprendizaje, que son las que se centran en el estudiante. Estas actividades ponen mayor énfasis en el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje. En lugar de ser meros receptores de información, los estudiantes participan activamente en la construcción de su conocimiento. En la misma línea, Huang (2021) distingue entre las actividades que realiza el profesor como los roles del profesor y lo que hace el alumno en términos de actividades, ejercicios y tareas como actividades del aula en las cuales se requiere que el estudiante use el lenguaje para lograr un objetivo.

Según la Comisión Europea (2016), las actividades de aprendizaje son acciones intencionales y organizadas que buscan mejorar o ampliar el conocimiento y las habilidades de un individuo. Estas acciones deben estar elegidas o diseñadas con un propósito claro para favorecer el aprendizaje efectivo. Del mismo modo, Penzo et al. (2010, p. 9) explican que “Las actividades de aprendizaje son, en primer lugar, acciones”. Es decir, acciones concretas que los estudiantes realizan como parte de su proceso de aprendizaje. Igualmente, Penzo et al (2010, p.9) explican que “hay actividades que facilitan o consolidan más el aprendizaje que otras y que, por tanto, son mejores recursos”. En consecuencia, esta perspectiva destaca la relevancia de la acción y la práctica en el proceso de aprendizaje. Por ello, es necesario que el docente establezca objetivos específicos de aprendizaje para cada actividad, ya que “la selección y calificación cuidadosa de los objetivos es una de las herramientas clave disponibles para que

los docentes construyan el éxito en el aprendizaje" (Cameron, 2001, p. 29). En este sentido, el docente debe reflexionar qué pretende lograr su alumno y cómo se beneficiará con la incorporación de la actividad en su lección ya que como explica Harmer (1998), debe de haber una razón para llevar la actividad al salón de clase. Por su parte, Ur (1991) establece a la actividad como algo a lo que el alumno responde para consolidar el conocimiento (una estructura gramatical, mejora de comprensión auditiva u oral, fluidez en la lectura, memorización de vocabulario) a través de la práctica.

La selección de actividades de aprendizaje implica que los profesores reflexionen sobre la relevancia y funcionalidad de los aprendizajes que desean desarrollar en el estudiante. Las actividades deben diseñarse con un propósito claro y significativo, de manera que los estudiantes puedan comprender su relevancia y aplicabilidad en situaciones reales. Asimismo, deben proveer al estudiante la oportunidad de desarrollar habilidades y usar el conocimiento de forma dinámica.

Del mismo modo, Harmer (1998) explica que una actividad debe de considerar a los alumnos, los objetivos específicos, la duración, los posibles problemas que el desarrollo de la actividad pueda presentar, el material necesario para desarrollarla, el procedimiento para llevarla a cabo y cómo se relaciona la actividad con respecto a las actividades anteriores y posteriores. Así pues, los docentes pueden considerar diferentes aspectos para la elección de una actividad; no obstante, toda actividad debe de estar seleccionada o diseñada con un propósito o un objetivo de aprendizaje específico y claro (Samperio et al., 2024).

Estos principios de selección y diseño de actividades también se aplican a las actividades de aprendizaje directo, las cuales se centran en una variedad de objetivos lingüísticos y contribuyen significativamente al desarrollo integral de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, mientras que las actividades de aprendizaje indirecto, aunque no se centran directamente en la adquisición lingüística, son fundamentales para crear un entorno propicio para el aprendizaje. Es decir, actividades que los docentes incorporan para ayudar al estudiante a ganar confianza, crear cohesión y salir de la rutina. No obstante, estas actividades también deben de ser pensadas por el profesor con un propósito específico y se debe considerar cómo se relacionan con las actividades de aprendizaje directo, ya que influyen en el proceso de aprendizaje y ocupan tiempo en clase.

La Comisión Europea (2016) clasifica las actividades en actividades de aprendizaje y actividades que no son para el aprendizaje. Asimismo, explica que la intención de aprender es

lo que distingue a estos dos tipos de actividades. El docente selecciona o crea estas actividades y las alinea con las necesidades de los estudiantes en el grupo. Esto implica atender a sus áreas de dificultad en el aprendizaje, intereses particulares y las destrezas que necesitan adquirir o desarrollar. Estas decisiones se basan en una evaluación continua, apoyada en observación activa, seguimiento y reflexión constante por parte del docente (Samperio, 2024; Ayu y Inderawati, 2019).

En la enseñanza de idiomas, es común que las actividades estén integradas en los libros de texto, sirviendo como guía para el docente en la selección de actividades durante el proceso de aprendizaje (Ayu y Inderawati, 2019; Mizbani y Chalak, 2017; Roca, 2019). Sin embargo, estas actividades preestablecidas pueden no ser siempre las más adecuadas para el grupo de estudiantes debido a la falta de contextualización y consideración de las necesidades específicas del aula (Ayu y Inderawati, 2019). Por tanto, es esencial que el docente desempeñe un papel activo en la selección y adaptación de estas actividades para satisfacer las características únicas de cada grupo (Ayu y Inderawati, 2019). Los libros de texto de enseñanza de idiomas están diseñados para cubrir objetivos de aprendizaje generales, pero pueden carecer de objetivos específicos y no siempre están orientados hacia el desarrollo de habilidades comunicativas (Mizbani y Chalak, 2017). Además, las actividades predominantes suelen centrarse en recordar y comprender información, sin abordar niveles más altos de complejidad cognitiva (Mizbani y Chalak, 2017).

En cuanto a la organización de las actividades, se ha encontrado que los libros de texto tienden a presentarlas sin un criterio selectivo, lo que puede afectar su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Roca, 2019). La falta de previsibilidad en el orden de las actividades y la ausencia de consideración de las características individuales de los estudiantes pueden limitar su utilidad en el aula (Roca, 2019). A pesar de ser un recurso valioso, el libro de texto no debe ser la única fuente de actividades en el aula, ya que su naturaleza generalizada puede no satisfacer las necesidades y expectativas de todos los estudiantes (Brown, 2000). Es fundamental que el docente sea flexible y adaptable al seleccionar, adaptar o diseñar actividades que se ajusten a las particularidades de cada grupo, contribuyendo así a un ambiente de aprendizaje más motivador y enriquecedor.

Estudios realizados en actividades en el aula

En el contexto más amplio del aprendizaje, se han realizado numerosos estudios que resaltan la importancia crucial de las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos estudios, aunque no se centran específicamente en el aprendizaje de idiomas, ofrecen valiosas

perspectivas sobre la participación y preferencias estudiantiles, aspectos esenciales en diversos ámbitos educativos. Nasrullah et al. (2017) investigaron el papel de las actividades en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando su relevancia positiva especialmente en la educación primaria dado que brindan a los estudiantes la oportunidad de utilizar e incrementar su conocimiento de manera práctica, activa y cooperativa. Asimismo, otros estudios han explorado de manera más específica la percepción, preferencia, gusto, utilidad y la relación entre las actividades en el aula y el aprendizaje del idioma inglés (Durán y García, 2021; Samperio, 2020; Eun-Hee y Myeong-Hee, 2020; Cahuas, 2020; Bohara, 2019).

Durán y García (2021) encontraron que, si bien los maestros suelen basar sus prácticas en el libro de texto, tanto maestros como estudiantes perciben estas actividades como monótonas y poco atractivas. Por su parte, Samperio (2020) reveló una discrepancia entre las preferencias de los estudiantes y las actividades que comúnmente incluyen los maestros en el aula, subrayando la necesidad de una mayor alineación entre las expectativas del estudiante y las prácticas pedagógicas. Por otro lado, Eun-Hee y Myeong-Hee (2020) resaltaron la importancia de considerar las preferencias tanto de instructores como de estudiantes al diseñar actividades, lo que sugiere la necesidad de una mayor flexibilidad y adaptabilidad en los enfoques pedagógicos. Por su parte, Cahuas (2020) encontró que las actividades comunicativas tienen un impacto significativo en la mejora de la expresión oral en inglés, destacando la importancia de seleccionar actividades con un propósito específico que contribuyan a las necesidades del lenguaje. En cuanto al desarrollo específico de habilidades lingüísticas, Bohara (2019) identificó diversas actividades utilizadas por los profesores para mejorar la habilidad del habla en inglés. Sin embargo, señaló obstáculos como la gestión del aula y el tamaño de los grupos que pueden dificultar la aplicación efectiva de estas actividades.

Estos estudios reafirman la importancia de las actividades en el aula como un componente crucial para el aprendizaje de idiomas y proporcionan una base de antecedentes para investigaciones futuras sobre la efectividad y relevancia de las actividades en el aula en el aprendizaje de idiomas, destacando la importancia de considerar tanto las preferencias de los estudiantes como los desafíos prácticos que enfrentan los profesores en la implementación de estas actividades.

Metodología

El presente estudio siguió una metodología de investigación mixta de tipo exploratorio. En primer lugar, se utilizó un enfoque cuantitativo para medir y analizar de manera objetiva y

numérica la frecuencia de las actividades. Así, las actividades fueron clasificadas en dos dimensiones: aprendizaje directo e indirecto. Las actividades de aprendizaje directo que contribuyen de manera directa al aprendizaje se subdividieron en ocho categorías: Conocer, Comprender, Memorizar, Recordar, Usar, Evaluar, Crear. Cabe mencionar que estas categorías se inspiraron en la taxonomía de Bloom. Por otro lado, las actividades de aprendizaje indirecto, que contribuyen a la creación de un buen ambiente en clase, se clasificaron en las actividades de Entorno. Este enfoque garantizó una evaluación precisa y significativa de las prácticas educativas. Esto incluyó la recopilación de datos a través de un cuestionario estructurado que evaluó la frecuencia de uso de actividades de aprendizaje directo que los docentes incluyen en su práctica diaria.

Por otro lado, se empleó el enfoque cualitativo para obtener una comprensión más profunda de las decisiones tomadas por los docentes en el aula relacionadas a las actividades de aprendizaje que incluyen. Esto se logró mediante entrevistas semiestructuradas en las que los participantes expresaron sus opiniones, percepciones y experiencias de manera más detallada y abierta.

Al combinar ambos enfoques, la investigación obtuvo una visión más completa y equilibrada de la situación en el aula, permitiendo una comprensión más profunda de la selección e inclusión de las actividades de aprendizaje directo por parte de los docentes. Los datos cuantitativos y cualitativos se complementan entre sí, proporcionando una base sólida para obtener conclusiones y recomendaciones más fundamentadas que beneficien el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto específico de la enseñanza del idioma inglés.

En la primera fase de la investigación, el cuestionario, participaron treinta y dos docentes activos de inglés de un centro de idiomas a nivel estatal de una universidad del norte de México. Por otro lado, en la entrevista participaron 13 docentes que en primera instancia colaboraron en el cuestionario (véase la sección de resultados para obtener datos más completos).

El cuestionario constó de 2 partes. La primera solicitaba datos demográficos como la edad, género, credenciales en la enseñanza de lenguas, lengua que imparte, nivel que imparte y cantidad de horas clase por semana por grupo. La segunda parte recopiló datos cuantitativos para la cual se empleó un cuestionario compuesto por 56 ítems diseñados para medir la frecuencia con la que los docentes incorporan actividades en sus clases. La escala de Likert

utilizada constó de 5 puntos y evaluó la frecuencia de la siguiente manera: 1 = Nunca, 2 = Raramente, 3 = Ocasionalmente, 4 = Frecuentemente, 5 = Muy frecuentemente.

Es importante destacar que el cuestionario se elaboró mediante la recopilación de actividades provenientes de 13 estudios previos (Anastasiadou, 2010; Albino, 2017; Cahuas, 2020; Sanchez, 2008; Bohara, 2019; Samperio, 2020; Huang y Hu, 2016; Kazarián y Prida, 2014; Eslami-Rasekh y Valizadeh, 2004; Menggo, Suastra, Budiarsa, y Padmadewi, 2019; Otodu, y Khoiriyah, 2023; Benito, Rivero y Rodríguez, 2022), que examinaron percepción, preferencia, gusto y utilidad; no obstante, no hubo un criterio de selección de las actividades. Así mismo, se incluyeron actividades encontradas en libros de texto pertinentes en la enseñanza del inglés (Fruen, 2018; Kalkstein y Rosenfield, 2004). Posteriormente, se realizó una depuración de los ítems, eliminando opciones repetitivas, ambiguas o aquellas que no reflejaban actividades en específico realizadas por los estudiantes en el aula. Esta revisión y depuración meticulosa garantizaron la inclusión de actividades realizadas por el estudiante en clase.

La justificación para el desarrollo del cuestionario en lugar de utilizar uno ya existente en la literatura radica en la necesidad de alinear el instrumento de medición con los objetivos y las particularidades de la investigación. Uno de los motivos principales que respalda la realización de un cuestionario es que ninguno de los cuestionarios previamente documentados en la literatura ofrecía una representación adecuada de lo que se buscaba investigar en este estudio en particular.

Cada uno de los elementos de la escala fue examinado individual y repetidamente por los investigadores. A través de discusiones y análisis detallados, se determinó a qué categoría se asociaban estos elementos, basándose en el objetivo de las actividades presentes en el cuestionario. Este proceso garantizó una evaluación más precisa y significativa de las actividades que se incluyen en clase. Así, se procedió a la subdivisión de los ítems del cuestionario en categorías que engloban los objetivos fundamentales de Conocer, Comprender, Memorizar, Recordar, Usar, Crear y Evaluar y de Entorno. De esta manera, se estructuraron ocho categorías.

En la categoría Conocer se incluyeron actividades que exponen al estudiante a nueva información. Comprender abarcó actividades para asimilar la información. Memorizar se enfocó en retener información mediante repetición. Recordar incluyó actividades para evocar información almacenada. Usar buscó que los estudiantes aplicaran y practicaran el lenguaje con estímulos específicos. Crear apuntó a la elaboración del idioma sin indicaciones concretas.

Evaluar involucró la valoración del propio uso del idioma por parte de los estudiantes. Finalmente, Entorno se orientó a crear un ambiente agradable y relajado.

La subdivisión de los ítems del cuestionario en categorías que abarcan actividades de aprendizaje directo proporciona una estructura organizada para comprender y evaluar las actividades incluidas en clase. Esto adquiere una gran relevancia en el contexto de la investigación por varias razones fundamentales. En primer lugar, se buscó identificar con mayor exactitud el objetivo de las actividades que los docentes incluyen en su práctica. Asimismo, esta categorización fue útil para la interpretación de los resultados obtenidos, permitiéndonos comprender de manera más precisa las actividades que el docente incluye en su práctica diaria y la relación que tienen con los objetivos de aprendizaje. El cuestionario completo se encuentra en el apéndice al final del artículo.

La entrevista semiestructurada, con 13 preguntas predefinidas y la posibilidad de preguntas de seguimiento, exploró las perspectivas y experiencias de 13 de los 32 docentes participantes. El propósito era obtener datos contextuales que enriquecieran la comprensión de las actividades que los docentes incluyen en su práctica diaria y las razones detrás de ello. Se solicitó la colaboración para las entrevistas a través del cuestionario, y se obtuvo el consentimiento de los participantes para grabar las entrevistas. Se codificaron los nombres incluyendo las dos primeras letras de su nombre más el nivel de inglés que impartían para una mejor identificación de los participantes. Se enfatizó que la entrevista no afectaría su desempeño como docentes y que era únicamente con fines informativos. Se seleccionaron deliberadamente ítems del cuestionario con calificaciones altas (4 o 5 en la escala de Likert) para su discusión en las entrevistas, con el objetivo de comprender en profundidad los objetivos detrás de su inclusión en las clases. Las preguntas exploraron los beneficios percibidos por los docentes al incluir estas actividades y su contribución al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque permitió obtener información cualitativa detallada sobre las prácticas docentes y las motivaciones subyacentes en la toma de decisiones pedagógicas.

Análisis de datos

Se empleó el análisis de tendencia central para examinar los datos cuantitativos, enfocándose en los promedios de las actividades del cuestionario mediante el software SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Además, se llevó a cabo un análisis de confiabilidad del

cuestionario para confirmar su fiabilidad como instrumento de medición. Para presentar la información de manera concisa, se aplicaron análisis descriptivos.

Por otro lado, los datos cualitativos fueron analizados mediante el análisis de contenido, con el propósito de explorar el significado implícito y las relaciones dentro del texto. Este análisis fue realizado de manera independiente por los investigadores, quienes intercambiaron opiniones para identificar los objetivos de las actividades en el aula. Se establecieron inicialmente los objetivos del análisis resaltando palabras, frases o elementos clave y registrando su frecuencia y ubicación en las transcripciones. La información se organizó en categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes, adaptando, combinando o creando nuevas categorías según fuera necesario.

Para garantizar la confidencialidad de los participantes, se asignaron seudónimos a los datos cualitativos, protegiendo así su identidad y permitiendo un análisis sin comprometer su privacidad.

Resultados

Este apartado tiene como objetivo proporcionar una visión en profundidad de los resultados de la investigación, resaltando las voces de los participantes y las conclusiones derivadas del riguroso proceso de recopilación y análisis de datos.

En el estudio, participaron un total de 32 docentes de inglés, de los cuales el 53% son de género femenino y el 47% de género masculino. Todos los participantes son profesores de inglés que provienen de diferentes entidades del estado de Baja California, México. De acuerdo con la procedencia, el 50% de los participantes pertenecen a la ciudad de Tijuana, el 11% a Mexicali, el 6% a Ensenada, el 6% a Tecate, y el 3% optó por no responder esta pregunta. En cuanto a la edad, el 40.6% de los participantes informó estar en el rango de edades de 23 a 26 años, el 12.5% en edades entre 18 y 22 años, el 6.3% se encontraba en el rango de 27 a 30 años, y el 40.6% tenía más de 30 años.

En lo que respecta al nivel de inglés que imparten en sus clases, se encontró que el 53.1% enseña en el nivel A1, el 28.1% en el nivel A2, el 6.3% en el nivel B1, el 9.4% en el nivel C1 y el 3.1% en el nivel C2. Por otro lado, 53% de los participantes encuestados cuentan con Licenciatura en Enseñanza de Inglés o Maestría y 47% con otras certificaciones en enseñanza del inglés. Estas cifras reflejan la diversidad de perfiles de los docentes que participaron en la investigación.

Por otro lado, se llevó a cabo una prueba de fiabilidad al cuestionario que incluyó el cálculo de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. Los resultados arrojaron un valor de $\alpha = 0.97$, lo cual indica que el cuestionario puede considerarse confiable para su implementación. Según Gliem y Gliem (2003), cuanto más cercano esté el coeficiente de Cronbach a 1, mayor será la consistencia interna de todos los ítems de la escala. Por lo tanto, el cuestionario presenta una consistencia adecuada para su utilización.

Las actividades de aprendizaje directo más frecuentemente usadas por el docente en su práctica

En el análisis de los datos del cuestionario, se calcularon los promedios de las actividades del cuestionario agrupados en categorías que comprendían los objetivos de las actividades. El análisis demostró que las actividades más frecuentemente incluidas en el aula son las actividades que tienen el objetivo de Comprender (M=3.51) seguidas por las actividades de Recordar (M=3.48), las de Conocer (M=3.45) y después las de Usar (M=3.44). En contraste, las actividades de Memorizar (M=2.88) y las actividades que tienen el objetivo de Crear (M=3.09) fueron las de menor frecuencia de uso en el aula de inglés. La Tabla 1 muestra los promedios en orden descendente de las categorías de actividades, así como la desviación estándar correspondiente.

Tabla 1

Promedios de categorías de actividades agrupadas por objetivos de aprendizaje

	Media	Desv. estándar
Comprender	3.51	0.74
Recordar	3.48	1.09
Conocer	3.45	0.80
Usar	3.44	0.77
Evaluar	3.20	1.04
Entorno	3.19	1.10
Crear	3.09	1.04
Memorizar	2.88	1.16

Para conocer si la frecuencia de uso era diferente entre grupos de diferente nivel lingüístico, se agruparon los datos de los profesores que impartían los niveles A1 y A2, B1 y B2, y C1 y C2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCERL). Los promedios muestran que los docentes que imparten los niveles lingüísticos A1 y A2 incluyen actividades con una variedad de objetivos con más frecuencia que sus contrapartes con la excepción de la categoría de Conocer en los niveles C1 y C2 que muestran un mayor

promedio de uso ($M=3.75$). La Tabla 2 muestra los promedios de datos agrupados por nivel de las categorías de las actividades del cuestionario.

Tabla 2
Comparativo de Promedios de Actividades en Categorías por Niveles Lingüísticos

Objetivo	Nivel A	Nivel B	Nivel C
Recordar	3.64	2.50	2.94
Comprender	3.64	2.58	3.15
Usar	3.59	2.39	2.99
Conocer	3.41	3.33	3.75
Entorno	3.32	2.83	2.50
Evaluar	3.31	2.33	2.82
Crear	3.22	2.33	2.67
Memorizar	2.92	2.25	2.88

A pesar de que se observa a simple vista un promedio más alto en las actividades propuestas por docentes que enseñan en los niveles A1 y A2, se llevó a cabo un análisis estadístico mediante un análisis de varianza ANOVA para determinar la significancia estadística de estas diferencias. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las actividades asociadas a los objetivos de aprendizaje Usar ($p = 0.006$), Recordar ($p = 0.049$) y Comprender ($p = 0.026$). En cambio, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas en las actividades que tienen el objetivo de Memorizar ($p= 1.88$), Evaluar ($p= 0.079$), Entorno ($p= 0.560$), Crear ($p= 0.113$) y Conocer ($p= 0.074$). El hecho de que se hayan encontrado diferencias estadísticamente significativas en el uso de actividades con el objetivo de Usar, Recordar y Comprender señala que existe una variación importante en la inclusión de actividades con estos objetivos entre docentes de diferentes niveles lingüísticos. Los docentes de niveles A1 y A2 implementan más frecuentemente actividades para Usar, Recordar y Comprender información previamente dada por el maestro, como lo es una estructura gramatical o vocabulario, en comparación a los docentes que imparten niveles más avanzados de inglés. En cambio, el que no se hayan encontrado diferencias significativas en los objetivos de Memorizar, Evaluar, Entorno, Crear y Conocer significa que el uso de estas actividades es relativamente uniforme entre los docentes independientemente del nivel de inglés que imparten.

Las actividades fueron analizadas de manera individual para identificar aquellas de mayor frecuencia de uso. La Tabla 3 presenta las actividades más frecuentemente adoptadas por los profesores, enfocándose en las 17 actividades ubicadas en el cuartil 3 ($Q3= 3.90$) de la

muestra. Estos valores reflejan el promedio de frecuencia de uso para cada actividad, junto con la desviación estándar que evidencia la variabilidad en las respuestas. Las actividades más utilizadas se encuentran clasificadas en las categorías Usar y Comprender, brindando una perspectiva sobre las preferencias y prácticas comunes de los profesores. Asimismo, la actividad de aprendizaje que más incluyen los docentes en el aula es la actividad de escribir ejemplos de una nueva estructura gramatical vista.

Tabla 3
Promedio de actividades más frecuentemente usadas (Q3)

Categoría	Descripción de la actividad	M	DS
Usar	10. Escribir ejemplos (oraciones, preguntas, etc.) de una nueva estructura gramatical vista.	4.38	0.87
Usar	55. Utilizar vocabulario para completar oraciones de forma escrita.	4.34	0.83
Usar	44. Leer en voz alta en clase.	4.31	0.97
Usar	7. Describir imágenes de forma oral.	4.25	0.92
Comprender	2. Analizar reglas gramaticales presentadas por el libro de texto o el maestro.	4.22	0.94
Usar	42. Leer diálogos en parejas.	4.16	1.08
Usar	6. Dar presentaciones orales frente al grupo.	4.16	0.99
Comprender	20. Escuchar grabaciones y hacer ejercicios, por ejemplo, opción múltiple, completar, relacionar, ordenar, etc	4.09	1.12
Usar	43. Leer diálogos frente a toda la clase.	4.06	1.24
Usar	32. Hacer y responder preguntas para recopilar información de compañeros.	4.06	1.19
Comprender	31. Leer y discutir de forma oral lo que se leyó.	4.06	1.08
Comprender	56. Escuchar y ver videos para hacer ejercicios basados en el video.	4.03	1.20
Usar	41. Jugar juegos en los que se practique una estructura gramatical.	4.03	1.12
Comprender	24. Relacionar imágenes con nuevo vocabulario.	4.03	1.12
Usar	40. Jugar juegos en los que los estudiantes practican el habla.	3.94	1.37
Comprender	45. Leer pasajes, historias, párrafos, etc., en silencio y responder preguntas sobre ellos.	3.94	0.98
Comprender	22. Escuchar grabaciones y responder preguntas oralmente.	3.91	1.06

El análisis de la Tabla 3 revela que las actividades más utilizadas en el aula de inglés se enfocan principalmente en la aplicación práctica del conocimiento y la comprensión de conceptos. Las actividades con mayor promedio en la categoría Usar implican la producción oral y escrita, como escribir ejemplos, completar oraciones, leer en voz alta y describir imágenes. En la categoría de Comprender, se observa un énfasis en el análisis gramatical, la escucha y la lectura comprensiva, incluyendo la discusión de textos y la respuesta a preguntas de comprensión.

Las actividades de aprendizaje directo más comúnmente usadas por los docentes

(Datos cualitativos)

En el análisis de contenido de las entrevistas, se observa un enfoque diverso en la implementación de actividades para el desarrollo de habilidades lingüísticas específicas. El análisis de datos evidenció una mayor presencia de actividades de Usar, Comprender y Conocer en comparación con las categorías de Recordar, Entorno, Crear, Evaluar y Memorizar.

Las actividades mencionadas con mayor frecuencia sugieren que su inclusión es una práctica común y relevante en la enseñanza del inglés. Estas actividades abordan la práctica de diversas habilidades lingüísticas, como la producción oral, la escritura, la escucha y la lectura, lo que proporciona una visión completa de las prácticas pedagógicas en este ámbito. Al analizar las actividades, se identifican varios patrones comunes, entre los que destaca un fuerte énfasis en la producción oral. Los docentes involucran a los estudiantes en actividades como grabarse en video, contar historias, dar presentaciones orales, participar en debates y entrevistas, así como en juegos de roles. Además, se reconoce la importancia de la escucha a través de actividades como la práctica con videos y audios para mejorar la gramática y participar en juegos de competencia. La práctica de la escritura también es esencial, desde la redacción de ensayos y párrafos hasta la creación de historias, diálogos y juegos de roles. Estas actividades fomentan la aplicación práctica del idioma al utilizar el vocabulario y la gramática aprendidos en situaciones reales. Por último, se subraya la retroalimentación como un elemento clave, proporcionada mediante la revisión de videos, la corrección de oraciones, la retroalimentación del maestro y la participación en juegos de roles y debates.

Asimismo, dentro de las actividades de la categoría de Usar, se identificaron actividades que requerían que los estudiantes respondieran ejercicios o actividades del libro (MI_1, DA_1, JE_2, JO_1, BE_1, ME_1, AL_5, FR_2). Aunque no se especificó el tipo de ejercicio, se infiere que estos conducen al uso activo del lenguaje. La frecuente incorporación de actividades que implican la realización de ejercicios del libro en las prácticas de enseñanza del inglés brinda a los estudiantes la oportunidad de participar en prácticas guiadas, permitiéndoles aplicar y reforzar los conceptos y habilidades lingüísticas aprendidos en clase. En este sentido, BE_1 expresó que en el libro que utiliza, hay diferentes secciones para desarrollar habilidades lingüísticas y selecciona actividades de las secciones que estén relacionadas con el tema para practicar y comunicarse con el conocimiento que los estudiantes adquirieron. La inclusión de estas actividades también asegura una conexión estrecha con el contenido del curso, garantizando que los docentes sigan los aspectos clave del plan o programa de estudios, tal

como lo estipula FR_2 "se nos hace mucho énfasis en esto del libro como guía didáctica, pues sí gran parte de la clase está basada en los contenidos del libro. Es un libro editado por Scrivener que básicamente contiene lo necesario al menos básicamente para practicar las cuatro habilidades".

Con las actividades de Usar, en conjunto con las actividades de Crear, los docentes buscan, en mayor medida, que los estudiantes utilicen el idioma. Ambas categorías reflejan un equilibrio estratégico entre la práctica y la producción creativa. Por un lado, las actividades de Usar permiten al estudiante practicar en actividades con información previa y se conecta con la funcionalidad del idioma en situaciones cotidianas, tal como JO_1 explica cómo los estudiantes incluyen información previa a la práctica con una actividad de juegos de roles "Entonces, ahí, más que nada lo que se toma más en cuenta es la escritura, que estés escribiendo de manera correcta, tus estructuras sean acorde a lo que hemos estado viendo"; asimismo, otros docentes (MI_1, DA_1, LU_5, JE_2, JO_1) declararon incluir juegos de roles en sus clases para aplicar gramática en contexto y desarrollar la producción oral. Por otro lado, las actividades de Crear aportan individualidad y originalidad de la producción del lenguaje sin necesidad de un estímulo, un ejemplo claro es el dado por IV_2 cuando describe el objetivo de las actividades que incluye en su clase:

Con el habla pues ya más que nada que ellos improvisen, eso es lo que busco, que ellos improvisen, porque al final de cuentas nunca van a tener un libro y van a decir "ah voy a usar ahora esto para poderla realizar". Lo que quiero que improvisen porque es lo que van a enfrentarse al final de cuentas.

Las actividades de Usar y Crear contribuyen con la competencia comunicativa y el desarrollo de la identidad lingüística de los estudiantes. En estas actividades de producción y práctica, los docentes crean las condiciones para que los estudiantes hagan uso de lo aprendido. Ejemplos de estas actividades incluyen expresar puntos de vista u opiniones (DA_1), grabarse en video o audio (AA_1, BE_1, JO_5), hablar sobre temas generales (JE_2, AA_1), redactar ensayos (MI_1, AA_1), informes, guiones de obras (FR_2), entre otros. Estas actividades mayormente buscan el desarrollo de la producción oral, aunque también fue frecuente la mención de actividades en donde se buscaba aplicar y producir de manera escrita.

También se evidenció una importante presencia de actividades para Comprender y Conocer información. Por un lado, las actividades de Comprender buscan que el estudiante asimile o absorba la información que recibe. Entre las actividades en esta categoría se

encuentra el énfasis en actividades que involucran tanto la comprensión auditiva como la comprensión lectora. Es decir, los docentes emplean actividades como analizar reglas gramaticales en contextos textuales (BE_1), escuchar grabaciones y responder preguntas oralmente (AA_1, LU_5, ME_1), y leer textos en voz alta para practicar la comprensión lectora (MI_1, BE_1). Así mismo, se destaca la utilización de recursos audiovisuales, como videos, para mejorar la comprensión auditiva (LU_5, AA_1, ME_1, BE_1, JO_5). Las actividades también incluyen la escritura como herramienta para comprender, mediante la elaboración de ejemplos de estructuras gramaticales (JE_2,) la reescritura de oraciones para transformar verbos (IV_1), y la redacción de reportes de libros para profundizar en el lenguaje y la estructura (AA_1).

La inclusión de actividades de comprensión como analizar reglas gramaticales y dar ejemplos orales fomenta una comprensión profunda de la estructura del idioma. En palabras de ME_1 "Analizar reglas gramaticales les ayuda como que a captar la estructura y más que nada a diferenciarla de lo que es en el español. [...] Entonces analícnlo y ya vamos a reproducirla con estos ejercicios. Vean este ejemplo. ¿Cómo estoy haciéndolo? Dense cuenta [de] que no tenemos que traducir prácticamente". Asimismo, AR_1 explicó que él dosifica la información de gramática en actividades para fomentar la comprensión de la estructura: "Hacemos ejercicios, por ejemplo, de forma positiva, luego les explico la forma negativa y hacemos ejercicios. Luego las preguntas. Entonces, de esta forma creo que ellos se pueden beneficiar, pues para saber concretamente cómo es que se forman estas oraciones, sabiendo qué elementos son los que están utilizando". Actividades como escuchar grabaciones y responder preguntas desarrollan habilidades auditivas y orales (AA_1, IV_1, AR_1, JO_5, JO_1, LU_5). Leer en voz alta y analizar contenido de lecturas promueve la comprensión lectora (BE_1, AL_5, JO_5, MI_1). La escritura de reportes y la investigación de respuestas añaden una dimensión investigativa y expresiva a la comprensión. Para ilustrar, AA_1 da la oportunidad a sus estudiantes de elegir un libro de su agrado para escribir un reporte de libro para que los estudiantes puedan expresar su opinión; sin embargo, les estipula la estructura del mismo con el objetivo de comprender el idioma.

En el tercer hallazgo significativo, se destaca la recurrente mención de actividades que fomentan el conocimiento. Es decir, actividades que tiene como objetivo de aprendizaje Conocer. La inclusión frecuente de estas actividades revela una variedad de actividades empleadas por los docentes para consolidar el conocimiento del vocabulario y la gramática en el proceso de enseñanza del inglés. Se destaca la importancia otorgada a la explicación directa del profesor. En esta actividad, el estudiante a través de la audición de explicaciones

gramaticales o la presentación de nuevos términos es expuesto a nueva información para después comprenderla y usarla. En estas actividades se incluye, la repetición de frases y vocabulario, así como la búsqueda activa de significados en diccionarios o en equipo, subrayan un enfoque participativo y autónomo por parte de los estudiantes en la adquisición de conocimientos. Además, se evidencia la integración de recursos multimedia, como la utilización de grabaciones y videos, para fomentar la comprensión auditiva y la observación contextual del lenguaje en uso (IV_1, BE_1). La inclusión de actividades lúdicas, como juegos de palabras (DA_1), resalta la búsqueda de métodos dinámicos y entretenidos para fortalecer el conocimiento léxico. Este hallazgo sugiere una combinación equilibrada de métodos didácticos que promueven la comprensión y aplicación efectiva del vocabulario y la gramática en el aprendizaje del inglés. La inclusión de estas actividades en la lista se fundamenta en la observación de prácticas que facilitan a los estudiantes la adquisición de nuevos conceptos lingüísticos. Estas actividades, en conjunto, fomentan un ambiente participativo y autónomo que contribuye al desarrollo sólido de la competencia en vocabulario y gramática en el aprendizaje del inglés, así lo explica JO_5:

Ellos están buscando la información para que ellos ya tengan un conocimiento previo, lo pongan en el pizarrón, y todo lo que ellos busquen o encuentren, empiecen ellos a buscar ejemplos, a qué es, cómo se forma, para sí está algo mal, cuando yo les doy la explicación, ya de perdida se les queda un poquito más el aprendizaje o queda un poquito más claro, [...] a través de eso se empiezan a fortalecer lo que ellos ya investigaron.

Notablemente, actividades de memorización tienen una presencia limitada en las prácticas pedagógicas identificadas. La baja inclusión de actividades de memorización indica un distanciamiento de métodos centrados en la retención sin aplicación práctica. Los docentes favorecen enfoques que promueven el pensamiento crítico y la aplicación práctica de habilidades. Debido a que estas actividades van más allá de la mera adquisición memorística del idioma, el docente elige una diversidad de actividades que refleja un enfoque integral enfocándose en la producción del lenguaje.

Al analizar actividades con sus objetivos asociados, emergen tendencias notables que revelan la orientación pedagógica en la enseñanza del inglés. Por un lado, se observa una prioridad en actividades como debates, entrevistas y juegos verbales, indicando un énfasis en el desarrollo de habilidades de expresión oral y reconocimiento de la importancia de la comunicación efectiva. Del mismo modo, la comprensión auditiva se presenta

prominentemente en prácticas como escuchar y analizar discursos, participar en conversaciones grabadas y ejercicios de escucha, señalando la atención a la habilidad de comprender el inglés hablado. Asimismo, aunque la comunicación oral y la comprensión auditiva son destacadas, la producción escrita no se queda atrás. Actividades como redacción de ensayos y creación de historias evidencian un enfoque equilibrado en el desarrollo de habilidades de expresión escrita.

Discusión

Las actividades comúnmente usadas por los docentes de inglés

Al analizar detenidamente los datos, se revela que los docentes centran su atención primordial en el empleo activo de la información transmitida a los estudiantes. A través de actividades diseñadas para fomentar la práctica, aplicación y utilización del conocimiento adquirido en el aula, los docentes buscan estimular un aprendizaje más efectivo. Los resultados, tanto cualitativos como cuantitativos, subrayan una prevalencia significativa de actividades con el objetivo principal de que los estudiantes usen la información. Además, los datos cualitativos destacan una notable presencia de actividades con el propósito de Crear. En estas instancias, los estudiantes generan sus propias ideas de manera independiente y sin apoyos lingüísticos, desarrollando habilidades tanto en expresión oral como escrita. Este hallazgo corrobora la idea de Bygate et al. (2001) quienes sugieren que los estudiantes deben usar el lenguaje mediante la comunicación para alcanzar un objetivo más allá de únicamente producir oraciones con gramática y vocabulario. De este modo, los docentes buscan el uso, práctica y producción del lenguaje a través de la inclusión de actividades en el aula.

El enfoque que ponen los docentes al incluir actividades que promueven el uso activo de la información transmitida a los estudiantes puede atribuirse a diversas razones. En primer lugar, esta elección puede derivarse de un enfoque que valore la participación y la aplicación práctica de los conceptos como vías efectivas para el aprendizaje. Además, refleja enfoques que priorizan la aplicación práctica de conocimientos para lograr un dominio lingüístico. La prevalencia de actividades con el objetivo de que los estudiantes usen la información podría ser una estrategia consciente para mejorar la retención del material. Se reconoce que la práctica activa contribuye a una retención más duradera. De acuerdo con lo expuesto en la revisión de la literatura Ur (1991) reconoce que la práctica mediante actividades ayuda al alumno a consolidar su conocimiento. Asimismo, la elección de actividades por parte del docente centradas en la creación, según lo indicado por los datos cualitativos, sugiere una intención de

fomentar la generación independiente de ideas por parte de los estudiantes, sin apoyos lingüísticos. Esta preferencia por actividades centradas en el uso activo puede estar motivada por un deseo de desarrollar habilidades transferibles y prácticas en los estudiantes, reconociendo la importancia de prepararlos para situaciones del mundo real.

El libro de texto y las decisiones del docente

Un hallazgo importante en el análisis de datos cualitativos sugiere que existe una influencia del libro de texto en la inclusión de actividades en el aula. Es importante mencionar que un objetivo general del curso, en algunos casos, es el completar el libro; pero las actividades del libro no necesariamente se eligen en función de las necesidades o deficiencias detectadas en los estudiantes. Por tanto, es posible que los docentes consideren que las actividades de aprendizaje en el libro de texto no son suficientes o adecuadas, lo que puede llevar a que el docente elija actividades no consideradas en los libros con un objetivo específico. Solo podemos especular que el docente incluye actividades extras al libro de texto con diferentes objetivos. En primera instancia, el docente elige actividades que creen un entorno cómodo, divertido o seguro para el estudiante en el cual se sienta dispuesto a participar de manera relajada o sin estrés. En segunda instancia, es posible que el docente identifique carencias en el libro de texto. De acuerdo con los hallazgos de Mizbani y Chalak (2017) los libros de texto dejan de lado actividades que coadyuvan a la creación de nuevos conocimientos e ideas mediante la comunicación. Por lo tanto, es posible que el docente busque o diseñe actividades que satisfagan dichas carencias o necesidades en el aula. Por último, también es posible que el docente decida incluir actividades que sean personalizadas de acuerdo con el contexto de sus estudiantes; es decir, que consideren sus gustos, conocimientos, experiencias, tradiciones, valores, o creencias. En conclusión, los docentes complementan las actividades de los libros de texto.

Si bien los libros de texto pueden ofrecer una estructura valiosa y recursos útiles, es esencial que los docentes mantengan la flexibilidad necesaria para adaptar las actividades de acuerdo con las características y necesidades particulares de sus estudiantes. Según como se documenta en la revisión de la literatura, de acuerdo con Brown (2000), los libros de texto, al tener una naturaleza generalizada, posiblemente omiten las diferencias individuales entre los estudiantes, lo que puede resultar en actividades que no satisfagan completamente las necesidades y expectativas de todos en el aula. Este planteamiento destaca la importancia de analizar críticamente el papel del libro de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, así como la necesidad de empoderar a los docentes para que tomen decisiones

informadas al seleccionar y adaptar actividades para el aula. Esto más que adherirse al libro de texto, implica evaluar de manera continua las necesidades de los estudiantes y modificar las actividades para atenderlas adecuadamente. Además, al fomentar una cultura en la que los docentes se sientan capacitados para seleccionar, adaptar y crear materiales didácticos, se promueve un enfoque más centrado en el estudiante.

Conclusión

Esta investigación se enfocó en responder cuáles son las actividades de aprendizaje directo más frecuentemente utilizadas por los docentes en el aula. Los resultados del estudio resaltan la prevalencia de actividades enfocadas en fomentar el uso activo de la información y la generación independiente de ideas por parte de los estudiantes, tanto en expresión oral como escrita. Esta práctica respalda la noción de que el uso del lenguaje en la comunicación es fundamental para lograr objetivos más allá de la simple producción de oraciones gramaticalmente correctas. Los docentes reconocen la importancia del uso del lenguaje y, por lo tanto, seleccionan una mayor variedad de actividades que brindan a los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar sus habilidades de comunicación tanto oral como escrita.

El estudio tiene dos limitaciones importantes: en primer lugar, la muestra de treinta y dos docentes de inglés podría no ser suficientemente representativa para capturar la diversidad completa de perspectivas en la comunidad docente. Una muestra más grande sería necesaria para aumentar la validez externa de los resultados. En segundo lugar, la autoevaluación de los docentes sobre la frecuencia de uso de actividades puede estar sesgada, lo que podría afectar la precisión de los datos recopilados.

Derivado de los resultados, se generan recomendaciones para futuras investigaciones en el ámbito de la enseñanza del inglés. Primero, investigar la relación entre los objetivos de aprendizaje y la elección de actividades en el aula, así como la secuencia en la que se presentan estas actividades. Una investigación detallada podría revelar cómo una secuencia estructurada de los objetivos de aprendizaje de las actividades podría contribuir a un aprendizaje más significativo y eficiente. Segundo, es importante investigar las características específicas que hacen que las actividades destinadas a crear un entorno agradable sean efectivas para los estudiantes, sin necesariamente adoptar la forma de juegos o actividades lúdicas. Esta investigación podría proporcionar una comprensión más profunda de cómo diseñar

actividades pedagógicas atractivas y relevantes para los estudiantes, al tiempo que cumplen con los objetivos de aprendizaje prioritarios.

En conclusión, esta investigación destacó cómo los docentes en el aula de idiomas utilizan una variedad de actividades de aprendizaje para fomentar el desarrollo integral de habilidades lingüísticas en sus estudiantes. Las actividades no solo están diseñadas para memorizar información, sino para estimular el uso activo y creativo del lenguaje. Además, los resultados revelan una secuencia instruccional escalonada mostrando así un enfoque pedagógico. Estos hallazgos proporcionan una comprensión más profunda de cómo se seleccionan e implementan las actividades de aprendizaje en el aula y ofrecen valiosas implicaciones para la práctica docente y la investigación futura en el campo de la enseñanza del lenguaje.

Referencias

- Albino, G. (2017). Improving speaking fluency in a task-based language teaching approach: The case of EFL learners at PUNIV-Cazenga. *Sage Open*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/2158244017691077>
- Anastasiadou, A. (2010). *Implementing the process writing approach in the English language classroom: An innovation for the development of young learners' writing skills in the Greek state primary school*. [Tesis de doctorado]. University of Thessaloniki. <http://ikee.lib.auth.gr/record/125504/files/GRI-2011-6112.pdf>
- Ayu, M., y Inderawati, R. (2019). EFL textbook evaluation: The analysis of tasks presented in English textbook. *Teknosastik*, 16(1), 21-25. <https://media.neliti.com/media/publications/300845-efl-textbook-evaluation-the-analysis-of-ce9337d8.pdf>
- Benito Durán, J. A., Rivero Gutiérrez, K. S., y Rodríguez Ramírez, Y. A. (2022). Learning strategies and their influence on foreign language skills: A literature review from the Oxford taxonomy. *MEXTESOL Journal*, 46(2), 1-18. https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=46339
- Bohara, S. (2019). *Classroom activities for developing learner's speaking ability* [Tesis de maestría]. Central Department of Education.
- Brown, H.D. (2000). *Principles of language teaching and learning*. (4ta ed.). White Plains.
- Bygate, M. Skehan, P. y Swain, M. (2001). *Research pedagogic tasks: second language learning, teaching, and testing*. Pearson Education.
- Cahuas J. (2020). *Actividades comunicativas para la mejora de la expresión oral del inglés en estudiantes del Programa de Idiomas de la Escuela de Administración de Negocios Globales (2020)* [Tesis de maestría]. Universidad Ricardo Palma. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/4110>
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733109>
- Comisión Europea. (2016). *Classification of learning activities-Manual. Methods and nomenclatures*. Oficina para las Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://eige.europa.eu/resources/978de2eb-5fc9-4447-84d6-d0b5f7bee723.pdf>
- Durán, E. y García, K. (2021). Exploring EFL teaching and learning processes in two undergraduate mandatory courses. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 23(1), 145-160. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.85931>

- Eslami-Rasekh, Z. y Valizadeh, K. (2004). Classroom Activities Viewed from Different Perspectives: Learners' Voice and Teachers' Voice. *Tesl-Ej*, 8(3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068092.pdf>
- Eun-Hee, N. y Myeong-Hee, S. (2020). Teaching activities and students' preferences in integrated college English reading and writing classes. *English Teaching*, 75(2), 69-91. http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2020/06/v75_2_04.pdf
- Fruen, G. (2018). Personal Best AI Beginner Student's Book. Richmond Publishing.
- Gliem J.A. y Gliem R.R. (2003) Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's Alpha reliability coefficient for Likert-type scales. 2003 Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, Columbus, 82-88. <https://hdl.handle.net/1805/344>
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Longman.
- Huang, Q. (2021). Exploring teacher roles in relation to classroom activities in an activity-dominated English class: the learners' perspectives. *European Journal of English Language Teaching*, 6(6). <http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v6i6.3988>
- Huang, X. y Hu, X. (2016). Teachers' and students' perceptions of classroom activities commonly used in English speaking classes. *Higher Education Studies*, 6(1), 87-100. DOI:10.5539/hes.v6n1p87
- Kalkstein, H. y Rosenfield, E. (2004). *GRAMMAR Step by Step 1* (2da ed.). McGrawHill.
- Kazarián, Y. y Prida Reinaldo, M. (2014). Actividades para motivar el aprendizaje de los estudiantes en las clases de Inglés. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(4), 612-622. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2014000400013
- Kersten, K. (2021). L2 input and characteristics of instructional techniques in early foreign language classrooms—Underlying theory and pedagogical practice. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 10(2), 27-59. <https://eric.ed.gov/?id=ED629087>
- Menggo, S., Suastra, M., Budiarsa, M. y Padmadewi, N. N. (2019). Needs analysis of academic-English speaking material in promoting 21st century skills. *International Journal of Instruction*, 12(2), 739-754. https://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2019_2_47.pdf
- Mizbani, M., y Chalak, A. (2017). Analyzing listening and speaking activities of Iranian EFL textbook Prospect 3 through Bloom's Revised Taxonomy. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(3), 38-43. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.3p.38>

- Nasrullah, S., Khan, M. S., Matiullah, y Kamal, S., y Khan, I. U. (2017). Effect of classroom activities in teaching-learning process at primary level. *Scientific International (Lahore)*, 29(3), 691-695. <http://www.sci-int.com/pdf/636430587612078336.pdf>
- Otodu, S., y Khoiriyah. (2023). Students' Preference of Speaking Activities in Online ESP Classes. *Journal Pendidikan*, 15(2), 1310-1320. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i2.2644>
- Penzo, W., Fernández, V., García, I., Gros, B., Pagès, T., Roca, M., Vallès, A. y Vendrell, P. (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Octaedro
- Pérez, R. (1994). *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo integrador*. Oikos-Tau.
- Roca, J. (2019). Actividades para el aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera en libros de texto de primaria. *Cuadernos de investigación filológica*, (46), 27-58. <https://doi.org/10.18172/cif.3643>
- Samperio S., N. (2020). Do the activities teachers use in the classroom match students' preferences? *Plurilingua* 16 (1), 1-19. http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua/docs/v16/1/PLKG161_Samperio.pdf
- Samperio, S., N. (2024). Competencias docentes de lenguas: del dominio lingüístico a la gestión del aula. En N. Samperio Sánchez, D. G. Toledo Sarracino, M. del R. Domínguez Gaona, y M. del S. Montaña Rodríguez (Coords.), *Explorando aspectos clave en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 14-42). Universidad Autónoma de Baja California. https://www.researchgate.net/publication/378139639_Explorando_Aspectos_Claves_en_la_Ensenanza_de_Lenguas_Extranjeras
- Sánchez, R. (2008). *Patrones de secuenciación de actividades en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y su incidencia en el aprendizaje: estudio cuasi-experimental* [Tesis de doctorado]. Universidad de Murcia.
- Ur, P. (1999). *A course in language teaching*. Cambridge University Press.

Apéndice I

Frecuencia de Actividades Utilizadas en el Aula

Estimado/a participante,

Este cuestionario tiene como objetivo identificar la frecuencia con la que llevas a cabo ciertas actividades en tu práctica docente en el aula. Te pedimos que, de manera honesta y precisa, indiques con qué regularidad realizas estas actividades con tus estudiantes.

Fase 1: Cuestionario

En esta primera fase, se recopila información a través de un cuestionario que consta de una serie de preguntas diseñadas para obtener una visión general de las actividades que tus estudiantes realizan en el aula.

Fase 2: Entrevista

La segunda fase de la investigación consiste en una entrevista en la cual se profundizará en las respuestas. La entrevista nos permitirá obtener una comprensión más completa y contextualizada de las respuestas proporcionadas en el cuestionario.

Tu participación en la entrevista es completamente voluntaria. Si estás dispuesto a colaborar en la segunda fase de la investigación, te contactaremos posteriormente para coordinar una entrevista. Tu identidad y cualquier información personal seguirán siendo anónimas y confidenciales en todas las etapas de la investigación.

Agradecemos sinceramente tu contribución a nuestra investigación. Tus respuestas nos ayudarán a comprender mejor las prácticas docentes en el aula y enriquecerán nuestro estudio. Al continuar con este cuestionario, manifiestas tu consentimiento para participar en esta investigación y tu aceptación de los términos anteriores.

¿Estás dispuesto a colaborar en la segunda fase de la investigación? Sí No

Correo:

Teléfono:

Contacto:

Dr. Nahum Samperio Sánchez

nahum@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de idiomas, Tijuana.

Mayús Loaiza Espinosa

mayus.loaiza@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de idiomas, Tijuana.

CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

Edad: _____ Género: _____
Lengua que imparte: _____ Nivel que imparte: _____
Certificaciones en la enseñanza de lengua: _____
Cantidad de horas clase que imparte por día y por semana: _____

Instrucciones:

A continuación, encontrarás una lista de actividades comunes en el aula. Junto a cada actividad, verás una escala numérica del 1 al 5, donde cada número representa la frecuencia con la que realizas esa actividad. Por favor, selecciona el número que mejor describa la frecuencia de esa actividad en tu propia práctica docente. Aquí está el significado de cada número:

- 1 = Nunca
- 2 = Raramente
- 3 = Ocasionalmente
- 4 = Frecuentemente
- 5 = Muy frecuentemente

En clase, incluyo actividades para ...

1. Adivinar el significado de palabras desconocidas en un texto.	1	2	3	4	5
2. Analizar reglas gramaticales presentadas por el libro de texto o el maestro.	1	2	3	4	5
3. Buscar explicaciones gramaticales en el libro de texto.	1	2	3	4	5
4. Buscar palabras en un diccionario electrónico.	1	2	3	4	5
5. Contar historias.	1	2	3	4	5
6. Dar presentaciones orales frente al grupo.	1	2	3	4	5
7. Describir imágenes de forma oral.	1	2	3	4	5
8. Describir palabras para que su compañero adivine.	1	2	3	4	5
9. Escribir correos electrónicos, cartas, mensajes, posts, resúmenes, etc.	1	2	3	4	5
10. Escribir ejemplos (oraciones, preguntas, etc.) de una nueva estructura gramatical vista.	1	2	3	4	5
11. Escribir historias, diálogos en grupos o parejas.	1	2	3	4	5
12. Escribir historias o diálogos basándose en una imagen.	1	2	3	4	5
13. Escribir palabras nuevas varias veces.	1	2	3	4	5
14. Escribir recetas de cocina.	1	2	3	4	5
15. Escribir un diario.	1	2	3	4	5
16. Escribir lo que dice el profesor (dictado).	1	2	3	4	5
17. Escuchar canciones y cantar.	1	2	3	4	5
18. Escuchar canciones y hacer ejercicios basados en la canción, por ejemplo, opción múltiple, completar, relacionar, ordenar, etc.	1	2	3	4	5
19. Escuchar grabaciones e identificar sonidos, acentuación de palabras, entonación, etc.	1	2	3	4	5

20. Escuchar grabaciones y hacer ejercicios, por ejemplo, opción múltiple, completar, relacionar, ordenar, etc.	1	2	3	4	5
21. Escuchar grabaciones y repetir palabras, oraciones, preguntas, sonidos, entonación, etc.	1	2	3	4	5
22. Escuchar grabaciones y responder preguntas oralmente.	1	2	3	4	5
23. Escuchar y ver videos para divertirse.	1	2	3	4	5
24. Relacionar imágenes con nuevo vocabulario.	1	2	3	4	5
25. Grabarse en video y escuchar su pronunciación.	1	2	3	4	5
26. Hacer actividades manuales (posters, dibujos, maquetas, marionetas, collages, colorear etc.).	1	2	3	4	5
27. Hacer debates o discusiones.	1	2	3	4	5
28. Hacer doblajes en inglés.	1	2	3	4	5
29. Hacer juegos de rol.	1	2	3	4	5
30. Leer de manera rápida.	1	2	3	4	5
31. Leer y discutir de forma oral lo que se leyó.	1	2	3	4	5
32. Hacer y responder preguntas para recopilar información de compañeros.	1	2	3	4	5
33. Identificar diferencias en imágenes de forma oral.	1	2	3	4	5
34. Identificar errores gramaticales en un texto.	1	2	3	4	5
35. Identificar la gramática en un texto.	1	2	3	4	5
36. Jugar “Simón dice...”.	1	2	3	4	5
37. Jugar a hacer mímica para adivinar palabras.	1	2	3	4	5
38. Jugar con letras revueltas para formar palabras.	1	2	3	4	5
39. Jugar juegos de movimiento, por ejemplo, competencias.	1	2	3	4	5
40. Jugar juegos en los que los estudiantes practican el habla.	1	2	3	4	5
41. Jugar juegos en los que se practique una estructura gramatical.	1	2	3	4	5
42. Leer diálogos en parejas.	1	2	3	4	5
43. Leer diálogos frente a toda la clase.	1	2	3	4	5
44. Leer en voz alta en clase.	1	2	3	4	5
45. Leer pasajes, historias, párrafos, etc., en silencio y responder preguntas sobre ellos.	1	2	3	4	5
46. Organizar vocabulario en categorías.	1	2	3	4	5
47. Pronunciar palabras con símbolos fonéticos.	1	2	3	4	5
48. Realizar entrevistas orales a hablantes nativos de inglés.	1	2	3	4	5
49. Jugar juegos de memoria, por ejemplo, memorama.	1	2	3	4	5
50. Realizar lluvia de ideas en grupos.	1	2	3	4	5
51. Reconocer la etimología (sufijo, prefijo, raíz) de las palabras.	1	2	3	4	5
52. Reportar información de forma oral a compañeros.	1	2	3	4	5
53. Revisar la ortografía de otros estudiantes o su propia escritura.	1	2	3	4	5

54. Traducir palabras, oraciones y párrafos del inglés al español o del español al inglés.	1	2	3	4	5
55. Utilizar vocabulario para completar oraciones de forma escrita.	1	2	3	4	5
56. Escuchar y ver videos para hacer ejercicios basados en el video.	1	2	3	4	5

ⁱ Licenciado en Docencia del Idioma Inglés por la Universidad Autónoma de Baja California y Doctor y Maestro en Enseñanza del Inglés por la Universidad de Southampton, Reino Unido. Es profesor investigador, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel I, y participante del Cuerpo Académico de Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas en la UABC. Sus áreas de investigación incluyen estrategias de aprendizaje, actividades de aprendizaje en el aula y manejo de grupo.

ⁱⁱ Estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas en la Facultad de Idiomas de la UABC, campus Tijuana. Ha investigado sobre objetivos de aprendizaje, actividades de aprendizaje y evaluación de dichos objetivos en el aula de inglés



Volumen 20, número 1, 2024

The importance of listening input from a psycholinguistic point of view

Jorge Alberto Guzmán Gálvezⁱ

Abstract

Language learning has explored many areas for its acquisition and storage to achieve a wider knowledge from previous knowledge when perceived and it transforms from a memory to a whole connected speech. There are two main strategies when teaching listening that are very important to take into consideration to activate prior knowledge, so that the student can create new information, and the guessing of new content that has not ever been heard previously by the listener, sometimes basing on independent word knowledge. This study aims to examine the different mental processes that occur when a person receives listening input and how those sounds become words that will later become function words with a definition that will get not only semantic and syntax, but pragmatic meaning. It is not simple to fully understand what an utterance is transmitting when a learner listens to it (a sound) and transforms it into actual world knowledge.

Key Words: *Listening, input, psycholinguistics.*

La importancia del input en la comprensión auditiva desde un punto de vista psicolingüístico

Resumen

El aprendizaje de idiomas ha explorado muchas áreas para su adquisición y almacenamiento para lograr un conocimiento más amplio del conocimiento previo cuando se percibe y se transforma de un recuerdo a un discurso completo conectado. Hay dos estrategias principales a la hora de enseñar a escuchar que son muy importantes tener en cuenta para activar los conocimientos previos, de manera que el alumno pueda crear nueva información, y predecir nuevos contenidos que nunca había escuchado el oyente, a veces basándose en el conocimiento de palabras independientes. Este estudio tiene como objetivo examinar los diferentes procesos mentales que ocurren cuando una persona recibe información de forma auditiva y cómo esos sonidos se convierten en palabras que luego se convertirán en palabras funcionales con una definición que obtendrá un significado no sólo semántico y sintáctico, sino pragmático. No es sencillo comprender completamente lo que transmite un enunciado cuando un alumno lo escucha y lo transforma en conocimiento real del mundo.

Palabras clave: *Comprensión auditiva, psicolingüística, exposición (input).*

Introduction

There are some English schools that regularly focus on certain skills, depending on the students' necessities. For example: a school's poster had: "we teach you to read and write in English" written on it. Does something occur if students are not exposed to listening input? It is very important for a human being to listen.

Problem of study

The aim of this study is to conduct an investigation about the effectiveness produced in the listening input that L2 learners are exposed to in the learning process. Some people seek English for specific purposes which implies reading and writing in English; when a student is not exposed to listening input, there is a lack of acquisition. This research will explain why listening is vital and very important in a student, and if students who are not exposed to listening get a lower understanding of the language. It will identify the most significant aspects in psycholinguistics, TESOL, language acquisition, neurolinguistics, listening, etc. to measure the knowledge acquired passively when receiving listening input in an English class and how important it is for students to receive input so that students learn to listen, and they listen to learn.

Research questions

- a) What is the main function of psycholinguistics in TESOL?
- b) How does the input reflect on language acquisition?
- c) What makes listening input special?
- d) What are the neurolinguistic and psycholinguistic processes involved in the listening input for language acquisition?
- e) Do Psycholinguistics change the listening input exposed in TESOL?
- f) Does psycholinguistics modify the input received?

Why should teachers find Psycholinguistics and its relationship with input interesting?

Psycholinguistics influence a lot the mental processes that are involved in language acquisition from a sound until it becomes a semantically well-structured sentence. It has been very common that people don't know how to explain something, they rather stay with the explanation that everything they say has been heard through listening input by them is their argument to explain that its "sounds" good. So, it has been studied the main reason why listening input is so important and interesting. There are schools that always include courses

that only teach reading and writing, some others only listening and speaking. My topic would take a point of view on the listening input, how a sound results in a word which gets into our minds through a memory that can acquire meaning.

Something so simple results in a process that results in an interesting study on the psycholinguistic field and how language is stored, and the process to remember those meanings and transform them into concepts that are statically based in our memories and bring them back to acquire new information from the old one to get the puzzle together and achieve a more complete domain in the target language. It is very interesting to know how those passive skills are being formed, and it has been demonstrated that these processes will always be unnoticed. When the learner listens to words, there is not a specific moment where the student is aware of the steps that are happening when being exposed to the target language, but to know the explanation will help people understand why it happens and not only answering a typical “Why is language used like that?” with a “I’m not sure I have heard it that way”.

Research synthesis

Psychological implications within language acquisition

Research has proved that there are psycholinguistic and neurolinguistic implications when students listen to a word and identify the various processes that occur for it to be understood. When a learner is exposed to reading input similar processes happen, but there is something that makes listening so special and its importance and when used in an English class it becomes vital.

Human brain and mental processes

The human brain is divided into several parts to understand all their functions; upper vs. lower parts, left vs. right hemisphere, and front vs. back regions that are in charge of different uses. There are three important parts that involve the brain and language which are: comparison with other living beings, localization arguing that it does not matter the intelligence or learning style, and lateralization with the implementation from left and right hemisphere. Where do mental processes start storing and acquiring language?

Research says that there are mental processes that involve language acquisition through listening. Something happens in the learner when it comes to these situations. From now on we will refer to psycholinguistics as PSYL.

It has been said that PSYL “explores the relationship between the human mind and language or thought and language” (Field, 2011, p.361). According to Field, it has been agreed upon demonstration that the seven major areas from PSYL research are: Language processing, Language storage and access, Comprehension theory, Language and the brain, Language in exceptional circumstances, First language acquisition and Second language acquisition (Field 2003 in Eghlidi, Talebinezhad & Fard, 2017, p. 318).

Listening input

Lexical Items

The nature of vocabulary and how to identify that a word is “known” by the user is something very difficult to explain. PSYL have obtained results based on what is known about words and how they operate when they are read or listened Field said that “We think we know what a word is because we are so used to seeing words separated by pauses on the printed page. The best way of conceiving of a word is a moveable unit of meaning which cannot be broken into smaller free-standing pieces” (Field, 2003 p.10). From the evidence: it is arguable that the lexical items cannot be broken into just “separated words”. Some of them together and in different contexts give and express different concepts. There are three PSYL lexical items: lexical entries (information needed). Lexical storage (lexical items and the process of being kept). Lexical access (the process that helps the user apply the lexical items).

The implication comes to language

The implication when it comes to Language use has a very important role in the two language stages which are competence and performance that talk about known information and the usage of it. According to Higginbotham (1972, p. 814) an area of PSYL research which has great implications for education is that which has to do with discovering and defining those variables which intercede between what individuals know of their language (competence) and what they actually do in using the language (performance). There is an enormous difference between knowledge and performance, the meaning and the impact will reflect when it comes to language use. People sometimes know a lot of English, but when it comes to talking or writing they do not know how to perform. It has to do with the personality and confidence felt.

Two possible processes

It has been proven that input is essential and necessary when we acquire a language, the two possible processes obtained when a language is acquired are reading and listening. In this article, we focus on hearing, analyzing, and understanding how information is passively unnoticed. There are some levels of discourse processing when phonemes that have become in words, ideas, thoughts, and expressions come to get a meaning and a whole representation. Richards (1983) says that “three related levels of discourse processing appear to be involved in hearing: propositional identification, interpretation of illocutionary force, and activation of real-world knowledge” (p. 220). The first discourse process (propositional identification) happens when we listen to language; the second discourse process (interpretation of illocutionary force) occurs once we listened and identified language; the next step is to find a meaning to those words. When those language items are put in a comprehensive context and connected speech the third discourse process (activation of real-world knowledge) is reached.

Learn to listen or listen to learn?

A big uncertainty that has caught researchers' attention, language instructors and psychopedagogists' attention about cognitive processes in comprehension is if learners listen to learn or learn to listen. It's not simple to narrow down, it is akin to asking: what was first? The egg or the chicken? Because there must be code, a lot of mimics at the beginning when the user does not understand the vocabulary that they're being exposed to, it becomes a useless activity. Students should have an intermediate or previous knowledge to operate that skill through cognates or words, and mimics that are easy to understand and comprehend to activate those skills and help them develop the mental processes that occur. Vandergrift (2004) states that “listening instruction is expanding from a focus on the product of listening (listening to learn) to include a focus on the process (learning to listen)” (p. 3). The reality is that it is needed to be applied a scaffolding procedure in which the learner acquires code through listening. By hearing, the learner gains more knowledge. This author also says that “listeners with more language knowledge (and more automated processes) have more room in working memory to retain all information and make necessary revisions or inferences as they listen”, (p. 3), which explains that learning is also crucial. Both come along; after receiving capture, students acquire knowledge through learning and the information is transformed into more significative listening capture understanding. There should be a good balance between coded information and output, since students need to process and store information to use it and have a different product out of that activity.

Research says that there is a vital importance in receiving information, there are mental processes supported by PSYL that imply the input acquired by listening. Kharchenko (2017) says that “the activity PSYL paradigm in study of listening is based on the conceptual provisions of psychological linguistics, which is considered to be the original source of the development of modern PSYL as a scientific knowledge” (p. 37). When language is articulated in sounds which produce and express a thought, it receives a listener who obtains those ideas that are transformed into new comprehension.

Listening input within psychological implications

It is not simple to fully understand what an utterance is transmitting when a learner listens to it and transforms it into actual world knowledge. According to Hulstijn (2006), diving into different stages is an essential part in order to understand the meaning of utterances. The key is to understand what is being said word-by-word. Once one or more words are defined, higher order methods will begin to work. The author says that “these processes involve sentence phrasing, reorganization of the linear order of the incoming information into a nonlinear arrangement of grammatical and semantic information units, and finally the activation of nonverbal thoughts” (p. 9). It is shown that there are scaffolding processes when listening and understanding what is being expressed through the thoughts within an utterance.

The lexical knowledge previously acquired helps future knowledge to obtain new language when it gets to be heard, but it must be adequate to the level of the listener that is getting listening input. Age is also another aspect that is being taken into consideration. It has been proved that it is not the same to acquire the first language than to obtain the second language, especially about an interference from the L1. Field (2005) mentions that some studies related to L1 listening such as the ones by Elman and McClelland (1988) and Ganong (1980) “have demonstrated that lexical knowledge plays an important part in how a listener processes a group of phonemes, especially where the signal is imprecise” (Field,2005, p.402). Listeners obtain a group of phonemes that gotten together become words, being words used in an utterance acquire meaning. It plays an important role. There have been some cases where the listeners do not have a very wide knowledge, when the lexical knowledge is not enough, and the quantity of stored information that is being received is too much, the quality gets completely ruined.

L1 or L2 acquisition

Unlike L1 acquisition when L2 is obtained from experimenting different results, teaching in a classroom over an already acquired world knowledge makes the progress change. When the user has successfully acquired a language, it becomes very difficult in the sense that there may be interference from the L1 when listening to false cognates and from words that are completely not understood. According to Field (2005) the listening task level in the L2 is closely related to phonological, discourse, and lexical complexity and with referential cohesion. Listeners are less anxious; depending on the level of L2 listening; listeners will perform better and have a higher working memory than L2 listening. Anxiety and memory play an important role when the learner is facing the L2 that is being studied. It also depends on the characteristics they have and their current emotional state. Students may have trust issues on themselves and be sure on what it has been just heard, but if the students feel unsure, there will not be a clear answer from the students.

Many experiments on the psychological approach have been tried on students by using feed in listening as their main tool for getting better results. According to Corcoran (1981), psycholinguistics “suggests a method for identifying which unit has high psychological coherence. Assuming the validity of the Gestalt principle that perceptual units tend to preserve their integrity by resisting interruption from extraneous signals, psycholinguists have exploited this tendency by introducing an interfering stimulus into a speech sequence and requiring listeners to locate it relative to the total perceptual object”. (p.119). Using sounds as a tool in the class to remain words or identify them to practice grammar structures and vocabulary is very helpful in the sense that there will be new achieved goals when automatic response come into action, every time the student listens to the subject (as in the example from the experiment) the click will be listened automatically as well.

Listening skills

Listening skills go beyond simple comprehension, it is the full understanding of sounds, words, abstract ideas, meanings, broad connections, etc. It has been proved that the scaffolding processes that listeners go through, every time phonemes are received are steps that are commonly followed every time a word is received. According to Abdullaeva and Khudoyqulova (2021), through the training of listening skills and abilities, it is expected to have a good level of proficiency in different areas such as “the recognition of the sound flow, the perception of the meaning of the audited units and the identification of significant information in the audited text (p. 13). These authors also concluded that “in the course of

listening, the listener performs a perceptual-mnemonic activity and mental operations of analysis, synthesis, deduction, induction, comparison, opposition, concretization, etc. memory and comprehension” (p. 13). The different mental processes that occur when a listener is acquiring phonemes that become words which have word meanings help the human being to communicate tend to be truly unnoticed, they are completely externally controlled.

Bottom-up or top-down strategy

There are two strategies which are crucial when teaching listening: activating prior knowledge so that the student can create new information and guessing of new content that has not ever been heard previously by the listener, sometimes based on independent word knowledge. These strategies involve mental processes related to auditory perception. These are the top-down and the bottom-up strategies. In the top-down strategy, the receiver uses background knowledge of the topic to make sense of what is being listened to. Oh, and Lee (2014) found that “more proficient listeners relied more on top-down processing because they used world knowledge and text knowledge as a frame of reference for better comprehension, whereas less proficient ones used mostly bottom-up processing of what they heard” (p. 154). This refers to the fact of coming back to memory and remembering the information that has been previously stored to relate a story or information. Some examples are listening for the main idea, making predictions, drawing inferences, summarizing, and taking down notes. The second strategy is called bottom-up in which the listener attempts to make sense of the language sound or word by word, with less use of background knowledge. According to Khuziakhmetov and Porchesku (2016), “When forming bottom-up strategies of speech perception, it is necessary to have the information about essential features of English words and sentences which are essential for their successful recognition” (p. 1993). The importance of teaching listening lessons is high. The more information a student can receive means the more output the student will be able to produce in terms of replication, repetition, substitution, etc.

Meaning words

Words are more than just written or spoken ideas; there are some linguistic features that are encountered when referring to words and their characteristics. Some of them are “accented vowel, initial sound, part of speech, length in morphemes and length in phonemes, accented structure, and consonant index” (Khuziakhmetov & Porchesku, 2016, p. 1993), which are processes in the mind from sound to word and meaning. According to Ashcraft and Phillips (n.d.), the listener relies on the language message (sounds, words, and grammar) that creates

the meaning. They give these examples: listening for specific details, recognizing word-order patterns, recognizing word sounds, recognizing cognates.

Neurolinguistics and PSYL have demonstrated that listening input has different areas where they are found and proved to be part of one another. When it comes to language acquisition and the processes that are followed, the information is received in our minds. It is not possible to internally control the knowledge from somebody's mind. Broca's area plays a part in building and planning the syntactic order. It transfers the messages in a comprehensible order. This is a neurolinguistic area that plays a crucial role in communication. When Broca's area is affected, people can understand, but not speak, whereas Wernicke's area is the one that allows people to speak, but the thoughts that are transmitted and received by them (listening input) are not understood. Wernicke's area is in charge of codification and recodification. According to Price et al. (1996), "previous functional neuroimaging studies have consistently shown activation of Wernicke's area, there has been only variable implication of Broca's area. This area is involved in both auditory word perception and repetition, but activation is dependent on task (greater during repetition than hearing) and stimulus presentation (greater when hearing words at a slow rate) (p. 919). These are the two areas that are used and activated when a listener receives words and processes the sounds in stimulus, but both areas play an important role in transmitting and receiving. They are used when communicating, they are connected when people express one another.

There are two types of words known as content words which carry the most meaning when we speak (nouns, verbs, adjectives, and adverbs) and function words which help connect the content words (prepositions, articles, pronouns, and auxiliary verbs. They have a different impact when they are listened. According to Field (2011), psycholinguists have shown that first language listeners handle function words differently than content words. He adds that "this makes intuitive sense because content words require the listener to access a lexical meaning representation whereas function words do not. A separate channel of processing for functions would enable them to be detected faster" (p.363). Even quality and quantity of meaning in every word or phrase is processed through different mechanisms.

Processes

Research says that acquired listening has many stages when it is processed in the mind from being perceived as many phonemes as possible that come along to formulate words. Rost (2011, cited in Brunfaut & Révész, 2015) describes L2 listening as "an interactive, cognitive process, which involves neurological, linguistic, semantic, and pragmatic processing" (p. 142).

In that sense, those sounds transformed into words become prior knowledge that has been stored, to combine ideas, memories, concepts, to understand a shared thought. It has been also observed that humans tend to listen, observe, analyze, and repeat what other people do; an example is when they are required to repeat and produce something. All this research synthesis has helped develop this thought. Listening in a language classroom can be done through media and resources, such as videos, audios, and real-life speech. Within these types of media there are plenty of them, for example: small talks, greetings, farewells, conversations, narratives, discussions, songs, documentary and so forth.

Stages

When a listening class is presented, there are 3 stages to follow in them, the first stage is the “pre-listening” in which learners are prepared for the next activity, prior knowledge is activated through it. The second stage is the “while listening” where 2 activities should be done; an easy task and a difficult task. The last stage is a post listening task where the students are to reflect, talk, discuss, etc. If students are exposed to an input; there should be an output as well in order for the mental processes to store information. There is a reason for everything teachers do in a language classroom, but instructors do not pay close attention to those aspects that are so important. Rapport establishment, choral and individual repetition on a grammar or vocabulary class are done for a reason. Every single lesson where students must listen, particularly, in listening lessons it is expected that students do not just perceive words. Students listen, receive, convert, interpret what they heard to be compared with language storage to acquire wider lexical knowledge.

Conclusion

Listening input is a key factor when a language is learnt. Different stages in a language class shows why it is crucial. Research says that within a warmup in a class it exists an unnoticed substage called activate schemata which occurs once a student listens to the teacher’s instructions. The mental processes involved are completely unnoticed. They are there, they occur, but the only problem is that there is not something observable. Neurolinguistics and PSYL are in charge of studying these processes.

What is the benefit and how it can be applied in the language classroom?

One of the benefits is that the mental processes activate memories which work in three lexical processes. The first one is the lexical entries (information needed by the listener). The second one is lexical storage (lexical items and the process of information being kept.) The third one is lexical access (the process that helps the user apply the lexical items). Language implications show that there are two language stages: competence and performance. Competence implies knowing the language, to say that we know a word, we either read or listen trying to identify what is being interpreted, a group of letters is identified as a word, then our mind transforms it into meaning. The final step in the listening key is the connected speech in different contexts that suit that word to find a meaning on it. Following the different stages that our minds follow when language is perceived through listening not only can be interesting, but it is also very helpful for teachers to know how students store and keep new knowledge in their minds. There is a reason for everything in a language class, there is a reason why teachers do reviews, reading classes, listening classes, speaking classes, and writing classes. The perfect example here is when teachers ask students to think, remember, get prior knowledge, and write it or speak it, activating schemata is a crucial daily step in a class before it begins. Then, it comes the performing which implies to put that knowledge into practice, to produce, to speak, to get that knowledge out so that it is used when it is necessary.

It can be applied in the language classroom when a teacher activates schemata, including a warmup or a small talk activity at the beginning of the class, whatever that makes the student remember or listen. For example, let's say that the lesson to teach is "reported speech". A perfect warm up activity for the students could be a telephone game, because they are listening, remembering, speaking, waking up, etc. Listening is a key factor that will help the students learn the target language because it is passively storing new information that stays unnoticed until it is reviewed again deeply.

Approaching the expert (Emails answers from John Field and Spolsky). These are the authors' responses about the topic

John Field:

Dear Jorge,

Very good to hear of your interest in psycholinguistics. In my view, the kind of scientific enquiry that PL demands has regrettably not had enough impact upon thinking in L2 learning circles.

There are two important reasons. One is the failure of psycholinguists to make their thinking and finding available to wider audiences in a way that is accessibly explained and not dependent upon terminology and reference to complex constructs. The second is the rather shallow way in which much of the discussion has taken place in TESOL circles, where commentators are far too ready to turn an unsubstantiated idea into a proven fact and to use it as the basis for argument or methodology. One example is to be found in the use of long-ago lists of 'subskills' which were based on guesswork. These days, another is to be found in the way that many commentators invent questions in questionnaires; then go on to take it for granted that the questions really do tap into human behavior. They are not only quote hard 'findings' based on this imagined set of processes but then apply it to the advice given to teachers and materials designers. This is especially seen in the case of listening, which is the most difficult of the four skills to investigate. Based on invented questionnaires, we are told that 'metacognitive' processes are very important to successful listening - but the fact is that they are simply the easiest for learners to report because cognitive skills are highly automatic and tend to pass unnoticed.

I hope some of this helps.

JF

Spolsky:

Glad for your interest. Psycholinguistics included study of language learning, and so had implications for TESOL. It raised the notion of a language learning module and attacked the notion that learning was only externally controlled.

References:

- Ashcraft, N., Phillips, J. (n.d.). English Language Teaching Overseas Part I [Power Point presentation]. https://eca.state.gov/files/bureau/eta_training_sessions_-_part_1.pdf?
- Abdullaeva, A. E., & Khudoyqulova, D. K. (2021). Psycholinguistic features of teaching listening to students of higher educational institution. *CENTRAL ASIAN JOURNAL OF THEORETICAL & APPLIED SCIENCES*, 2(2), 10-13. <https://cajotas.centralasianstudies.org/index.php/CAJOTAS/article/view/62>
- Brunfaut, T., & Révész, A. (2015). The Role of Task and Listener Characteristics in Second Language Listening. *TESOL Quarterly*, 49(1), 141-168. <http://www.jstor.org/stable/43893740>
- Price, C. J., Wise, R. J. S., Warburton, E. A., Moore C. J., Howard D., Patterson K., Frackowiak, R. S. J., & Friston K. J., (1996). Hearing and saying: The functional neuroanatomy of auditory word processing, *Brain*, 119(3), 919-931. DOI: [10.1093/brain/119.3.919](https://doi.org/10.1093/brain/119.3.919)
- Corcoran, F. (1981). Processing Information from Screen Media: A Psycholinguistic Approach. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 117-128. <http://www.jstor.org/stable/30219815>
- Eghlidi, M., Talebinezhad, M. R., & Fard, Z. R. (2017). Psycholinguistic Perspectives and Contributions of ELL and ELT. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4, 317-335. <https://jallr.com/index.php/JALLR/article/view/688>
- Field, J. (2005). Intelligibility and the Listener: The Role of Lexical Stress. *TESOL Quarterly*, 39(3), 399-423. <https://doi.org/10.2307/3588487>
- Field, J. (2011). Face to Face with the Ghost in the Machine: Psycholinguistics and TESOL. *TESOL Quarterly*, 42(3), 361-374. <https://doi.org/10.2307/40264473>
- Field, J. (2003). *Psycholinguistics: A resource book for students*. Simultaneously.
- Higginbotham, D. C. (1972). Psycholinguistic Research and Language Learning. *Elementary English*, 49(6), 811-817. <http://www.jstor.org/stable/41388331>
- Hulstijn, J. H. (2006). Psycholinguistic perspectives on language and its acquisition. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (15), 701-713. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_52

- Kharchenko, N. V. (2017). Listening in the paradigm of activity psycholinguistics. *Science and Education a New Dimension*, 0(147), 37-40. <https://europub.co.uk/articles/-A-500305>
- Khuziakhmetov, A. N., & Porchesku, G. V. (2016). Teaching Listening Comprehension: Bottom-Up Approach. *International journal of environmental and science education*, 11(8), 1989-2001. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114600.pdf>
- Richards, J. C. (1983). Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240. <https://doi.org/10.2307/3586651>
- Oh, E., & Lee, C. M. (2014). The Role of Linguistic Knowledge and Listening Strategies in Bottom-up and Top-down Processing of L2 Listening. *English Teaching*, 69(2). DOI: [10.15858/engtea.69.2.201406.149](https://doi.org/10.15858/engtea.69.2.201406.149)
- Vandergrift, L. (2004). 1. Listening to learn or learning to listen? *Annual review of applied linguistics*, 24, 3-25. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000017>
<https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/1-listening-to-learn-or-learning-to-listen/97B2D8AA89FC0FB421B532BA5A3CF697>

ⁱ Licenciado en docencia con más de 5 años de experiencia en enseñanza de la lengua inglesa. Como profesor y educador de múltiples escuelas en las cuales ha sido destacado por su carisma, profesionalismo y empatía. Jorge Alberto ha ayudado a innumerables alumnos a desenvolverse en la enseñanza del idioma inglés con sus objetivos a largo plazo. Tiene una licenciatura en la docencia del inglés como lengua extranjera de la Universidad de Guadalajara y es Profesor del colegio Reforma y Proulex de la UDG en el Estado de Jalisco, México. Correo electrónico: jorge.guzman2197@alumnos.udg.mx



Volumen 20, número 1, 2024

Círculos de lectura en el aprendizaje de inglés en el nivel medio superior

Lorena Soto Salvatierraⁱ

María del Rocío Domínguez Gaonaⁱⁱ

Myriam Romero Monteverdeⁱⁱⁱ

Resumen

El propósito de este artículo es presentar los resultados de una investigación realizada en el nivel medio superior en un Colegio de Bachilleres (COBACH), ubicado en el norte de México. El objetivo del estudio fue conocer los intereses, opiniones y experiencias sobre la lectura en inglés de los alumnos con el fin de obtener información para la creación de un círculo de lectura que cumpla con las necesidades de los alumnos y mejore el aprendizaje de la lengua inglesa, a través de la lectura y la socialización de esta. La metodología utilizada fue de corte cuantitativo, se recabó la información por medio de la aplicación de un cuestionario a 212 alumnos que cursaban la materia de inglés en el primero y tercer semestre de bachillerato. Con base en los resultados se percibe, en la mitad de los estudiantes encuestados, una actitud positiva por participar en un círculo de lectura. No obstante, se identifican algunos obstáculos para dicha implementación como el poco gusto por la lectura en su propia lengua y el poco tiempo de dedicación para dicha actividad, tanto en su lengua materna como en inglés.

Palabras Clave: *círculos de lectura, aprendizaje del inglés, nivel medio superior, literatura en aprendizaje de lenguas*

Reading clubs for learning English in high school

Abstract

The purpose of this article is to present the findings of a research study applied in a high school system: Colegio de Bachilleres (COBACH), located on the north of Mexico. The study aimed to explore students' interests, beliefs, and experiences regarding reading in English to gather relevant information for the development of a reading club that meets their needs and enhances English language learning through reading and social interaction. The research followed a quantitative approach, collecting data through a questionnaire administered to 212 students enrolled in first- and third semester of high school who were enrolled in English courses. The results indicate that half of the surveyed students demonstrated a positive attitude toward participating in a reading circle. However, certain challenges were identified for its implementation, such as a general lack of interest in reading in their native language and limited time dedicated to reading activities, both in their first language and in English.

Keywords: *Reading clubs, English learning, high school, use of literature in language learning*

Introducción

En la enseñanza de lenguas, los docentes emplean un sinfín de materiales didácticos, desde los más tradicionales como diccionarios y libros de texto, hasta los innovadores como videos o aplicaciones digitales, que hacen el proceso de enseñanza-aprendizaje más ameno para los estudiantes. La literatura, entendida esta como “el arte que utiliza el lenguaje como herramienta para transmitir ideas, emociones y experiencias humanas” (Nueva Escuela Mexicana, 2024), no es una excepción dentro de este proceso. No obstante, su uso suele ser menor en comparación con otro tipo de materiales, siendo que este puede ser aprovechado de diversas maneras en actividades de pre y post lectura (Teranishi et al., 2015). En un estudio realizado por Gómez (2017) sobre el uso de la literatura en la enseñanza del inglés, se propone y aplica el uso de esta dentro de un salón de inglés en una secundaria. En dicho trabajo, se presentaron distintas lecturas con sus respectivas actividades durante varias sesiones para motivar a los estudiantes a acercarse a la lectura de libros en inglés, con el propósito de seleccionar una obra más extensa y compleja posteriormente. En este trabajo se concluye que la literatura es un buen material de aprendizaje para los estudiantes, ya que se logró observar un alto nivel de motivación. También, hace hincapié en lo primordial que es conocer los intereses literarios y características de los alumnos respecto a la lengua que están aprendiendo antes de seleccionar las lecturas.

Por otro lado, la práctica de la habilidad lectora en el currículo de las clases de inglés como lengua extranjera en el sistema del Colegio de Bachilleres no se enfatiza en los objetivos de cada semestre (Secretaría de Educación Pública, 2016), por lo que se asume que los beneficios que brinda esta habilidad en el aprendizaje de inglés podrían no estar siendo aprovechados. Los beneficios que puede traer consigo el fomento de la lectura en la lengua inglesa en los estudiantes de preparatoria es tanto de tipo académico como lingüístico; sin embargo, en ocasiones las restricciones de tiempo en el currículum no permiten que esta opción sea viable dentro de las clases de lengua extranjera, es por ello que se podría contemplar el uso de otras estrategias como podrían ser los círculos de lectura.

La idea de desarrollar un círculo de esta naturaleza dentro de un bachillerato parte de la poca atención que generalmente se le da a la lectura con el empleo de literatura en las clases de inglés en comparación con la atención dada a otras habilidades del lenguaje. Cabe mencionar que, en el programa de inglés de COBACH, la comprensión lectora no se enfatiza en los objetivos por lo que en ocasiones se tiende a dejar de lado (Secretaría de Educación Pública, 2016). Es por ello que se plantea el diseño de un círculo de lectura para promover el aprendizaje

de inglés en estudiantes de preparatoria con distintos niveles ya que se perciben beneficios como el de enriquecer el repertorio léxico de estos y proveer a los docentes diferentes estrategias de lectura que puedan ser de apoyo al momento de leer en la lengua extranjera, debido a que los estudiantes en ocasiones perciben a la lectura como una actividad desafiante o negativa y tienden a evitarla, sobre todo al estar en otra lengua.

Para el desarrollo del proyecto se indagaron los intereses sobre la lectura en inglés de los estudiantes y su posible participación en un círculo de lectura por medio de un estudio de campo mismo que se explica en la metodología.

Revisión de la literatura

La lectura en el aprendizaje de lenguas

La lectura es una de las habilidades que empleamos en la vida diaria con el fin de comunicarnos y aprender sobre diferentes temáticas incluyendo aspectos culturales y académicos (Cassany, Luna y Sanz (2003). La práctica de la lectura en el aprendizaje de una lengua extranjera tiene un impacto positivo en el progreso de los estudiantes ya que además de mejorar la comprensión, también se puede beneficiar su comprensión auditiva y la producción oral y escrita. De acuerdo con Gómez (2017), la lectura en una lengua extranjera da la oportunidad de conocer y analizar lo que nos rodea de una forma recreativa. Por ejemplo, la lectura de obras literarias además de ser una actividad lúdica, también puede ser una actividad que beneficie otros aspectos académicos ya que los alumnos pueden desarrollar nuevas maneras de expresarse y también de visualizar su entorno.

En este mismo orden de ideas, Krashen (2022), en la plática Language Acquisition: Fundamentals of Theory and Application ofrecida para la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, expone muchas razones por las que la lectura, específicamente de ficción en una lengua extranjera es importante si el objetivo es ser competente y la compara con la música, ya que ambas son un input que expone al estudiante a la adquisición de nuevo vocabulario, incrementando su repertorio lingüístico. Krashen también agrega como un hecho que las personas en contacto cercano con la literatura tienen un mayor conocimiento sobre la lengua, adquieren más vocabulario y un mejor manejo de la gramática. Por otro lado, el tipo de material de lectura que ofrecen los géneros literarios, se considera auténtico porque es una fuente del uso real de la lengua (Kaowiwattanakul, 2020), lo cual representa una manera de aprender ya que la exposición a los patrones y estructuras gramaticales facilitan su aprendizaje.

Los círculos de lectura en el aprendizaje de lenguas

Una de las formas de incorporar la lectura de textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras es por medio de la creación de círculos de lectura. Un círculo de lectura “es una actividad donde los participantes se reúnen a discutir una misma lectura” (Elhess y Egbert, 2015, p. 13). Estos autores comentan que el objetivo de un círculo literario o círculo de lectura es “mejorar la lengua mediante la comprensión lectora y el aprendizaje de vocabulario” (p. 13), aunque también ayudan a elevar la consciencia en el entendimiento del presente, mostrando hechos del pasado.

Cuando un círculo de lectura (CL) se trabaja en una lengua extranjera, sus beneficios, roles, objetivos y modo de trabajo cambian un poco en comparación al CL convencional. En términos generales, los círculos de lectura permiten que los estudiantes se involucren en diálogos significativos en relación con los libros que leen, lo cual da paso al desarrollo del habla para todos los estudiantes, sobre todo si son estudiantes de inglés (Jacobs, 2016).

En un estudio realizado por Kusanagi (s.f.) sobre la creación de un círculo de lectura en una universidad japonesa para mejorar el nivel léxico de 29 estudiantes de medicina por medio de la lectura de novelas de lengua inglesa, se enfatiza la importancia de la literatura dentro de los cursos inglés como lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés, *English as a foreign language*), por distintas razones y no solo para el tipo de estudiantes que participaron en su estudio sino en general. Uno de esos aspectos es que, mediante la lectura de textos meramente literarios como novelas, un estudiante puede ser capaz de familiarizarse con la estructura de la lengua, pues menciona que el discurso hablado suele ser un poco desordenado a comparación del escrito. Además, menciona que es una buena herramienta para que el estudiante se comunique por medio del léxico. El enfoque específico del círculo de lectura fue la comprensión, en el cual los participantes tuvieron el rol de discutir sus lecturas de acuerdo con sus interpretaciones y reflexionar sobre ellas por medio de reportes de lectura. En sus conclusiones menciona que los materiales literarios y el manejo de las actividades para antes y después de la lectura, se tienen que basar en el contexto del grupo con el que se va a trabajar. De igual manera, menciona que la literatura es una buena herramienta para que la clase de inglés como lengua extranjera tenga un enfoque centrado en el estudiante en el cuál avancen a su ritmo y de manera más autónoma (Kusanagi, s.f., como se cita en Teranishi et. al., 2015).

Los beneficios de un círculo de lectura

En cuanto a beneficios más aislados, Elhess y Egbert (2015) plantean que, en su experiencia con círculos de lectura en inglés, han encontrado cuatro que son evidentes. El primero es habilidades de comprensión mejoradas (*improved comprehension skills*), el cual es el desarrollo de habilidades para comprender textos; esto se logra por medio de las estrategias y roles que los participantes deben aplicar mientras participan en el CL, como lo mencionan los autores, algunos ejemplos de estas actividades son formular preguntas, resumir textos, destacar ideas, poner atención a detalles y ver el texto desde una manera crítica. Esta habilidad se relaciona con una de las características del perfil que la Estrategia Nacional de Inglés plantea para los estudiantes, esta es que “el joven sea capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 38). Por otro lado, se puede ligar con la competencia *identificar las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas*, que es una de las tantas que COBACH espera de los cursos de inglés (Secretaría de Educación Pública, 2016).

El segundo beneficio que ellos mencionan es el desarrollo de la competencia oral (*developed oral proficiency*), que hace referencia al incremento del nivel oral de los participantes al dialogar en la lengua extranjera sobre el texto y sobre todo al abordar temas interesantes para ellos al momento de comparar, analizar y compartir ideas. Esta opinión también la comparte Kaowiwattanakul (2020), declarando que los círculos de lectura propician el nivel de seguridad de los estudiantes haciendo que expresen oralmente sus ideas y opiniones sobre el texto en conversaciones reales.

El tercer beneficio es *increased student participation in a safe environment*, para el cuál Elhess y Egbert (2015) consideran que “los estudiantes se pueden llegar a sentir más cómodos trabajando con sus compañeros que siendo monitoreados y corregidos constantemente por el profesor y pueden sentirse más dispuestos a compartir sus opiniones sin sentir ansiedad por cometer errores” (p. 14). En este punto se puede agregar que al sentir que los demás participantes se animan a comunicar sus reflexiones, es más sencillo para aquellos que no participan tan fácilmente dentro de las clases convencionales. Por lo tanto, este es un buen espacio para desarrollar su expresión oral, también tomando en cuenta que el CL es un grupo más pequeño en comparación con los grupos en los que tienen las clases de inglés, los cuáles pueden tener hasta 45 estudiantes por grupo.

Por último, estos mismos autores, Elhess y Egbert (2015), mencionan como beneficio habilidades de escritura reforzada (*reinforced writing skills*), como lo dice su nombre, la lectura refuerza la escritura y esta se puede llevar a cabo por distintas actividades relacionadas con el texto que lean dentro del CL. Por ejemplo, se pueden redactar resúmenes de lectura, descripciones de personajes basados en la lectura, entre otras. Es importante mencionar que la lectura ayuda a que los estudiantes se familiaricen con la escritura de la lengua extranjera y sea más sencillo redactar algo por sí mismos debido a su contacto con la estructura, gramática y vocabulario. Esta habilidad es la misma que espera la Estrategia Nacional de Inglés, en donde el estudiante debe saber “producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 38), por lo tanto la participación en el círculo de lectura sería una gran manera de desarrollar esta competencia si se practica la escritura por medio de reportes de lectura o reseñas, por ejemplo.

Otro beneficio que la literatura tiene es el conocimiento de otras culturas, como lo menciona Avcı (2019): “it provides authentic material for education which leads to cultural and language enrichment. Through literature, students can learn about other cultures” (p. 138). También permite reconocer las diferencias entre las variantes de una misma lengua. Esta habilidad se relaciona con algunos contenidos del programa de COBACH, por ejemplo, en el nivel 1 plantea que el estudiante podrá establecer diálogos y redactar acerca de su cultura u otras culturas, esta unidad lleva el nombre de *hablando de las celebraciones importantes de mi país y alrededor del mundo*. También se relaciona con un atributo de unas de las competencias genéricas, el cual plantea *el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional* (Secretaría de Educación Pública, 2016). Al igual que con la habilidad anterior, el acercamiento a la lectura beneficiaría el alcance de las habilidades esperadas por ambos programas educativos.

Estructura y Configuración del Círculo de lectura

Ahora se abordará la manera en la que se puede trabajar un círculo de lectura en una lengua extranjera. Realmente no existe un modelo específico para trabajar un CL, las ideas expuestas en esta parte son sugerencias y opiniones de autores que trabajaron en algún momento con un CL en inglés, por lo tanto, tenían diferentes objetivos y estaban dirigidos a un público diferente. Avcı (2019) dice que “cada situación de salón de clases será diferente y dependerá de las necesidades de los estudiantes” (p. 148), refiriéndose a los círculos de lectura.

Por ello es importante mencionar que cada círculo de lectura es diferente entre sí, todo esto depende de los factores que lo conforman, así como los participantes, la lengua en la que se maneja, el propósito, horario, tipo de texto, etcétera.

En primer lugar, Montoya (2006) recomienda a los docentes que deben tener claros los objetivos que desean alcanzar con el círculo de lectura. Estos pueden estar enfocados en practicar y mejorar todas las habilidades de la lengua o ser más específicos y solo concentrarse en uno o dos aspectos. Delimitar los objetivos ayudará a que el círculo de lectura no sea complicado ni para los estudiantes ni para el docente y basar el diseño y modo de trabajo de acuerdo con las necesidades del contexto. Por otro lado, este mismo autor menciona la importancia de planear una etapa antes del círculo de lectura si es necesario, para enseñar a los estudiantes los tipos de preguntas que deben pensar y hacer al momento de leer. El autor también menciona el papel de los estudiantes, el cual debe ser mayor al del docente, en otras palabras, ellos deben dirigir el CL y la participación del docente debe ser balanceada para que poco a poco los participantes adquieran más responsabilidad y alcancen un sentido de independencia.

El material literario que se puede usar en un círculo de lectura en una lengua extranjera debe ser seleccionado tomando en cuenta varios factores. Lazar (2009) sugiere que se deben considerar el tipo de curso que se está enseñando, el tipo de estudiantes que lo están tomando y las características de los textos. En cuanto al tipo de curso, el autor se refiere a los diversos cursos de lenguas dependiendo su propósito, por ejemplo, curso de cualquier lengua con propósitos específicos, curso de alguna lengua con énfasis empresarial o un curso de lengua extranjera general. El tipo de texto cambiaría de acuerdo con las necesidades y objetivos del curso, no sería conveniente escoger una novela clásica para un curso de inglés para ingenieros, por ejemplo. El autor también toma en cuenta el nivel de los estudiantes, la duración del curso y la forma en que está organizado.

Por otro lado, se debe tomar en cuenta el tipo de currículum, es decir, si es flexible y si es posible trabajar con material literario o, por el contrario, si ya lo contiene. Por último, se debe considerar el tipo de textos literarios de acuerdo con lo que el profesor cree que sea mejor para el curso, por ejemplo, poemas, una novela completa o extractos de ella, o cuentos, entre otros. Por lo que respecta al tipo de estudiantes, Lazar (2009) considera una serie de características que se deben considerar sobre ellos. La primera es la edad y si los alumnos son muy jóvenes o muy grandes. También es importante que los intereses y pasatiempos de los estudiantes estén relacionados al texto, al igual que este debe estar al nivel de su comprensión de acuerdo con su

contexto cultural y étnico. También, la madurez y el entendimiento emocional que poseen los alumnos debe estar al nivel de la lectura. El nivel de competencia lingüística, por otro lado, debe estar en un punto intermedio.

En otro orden de ideas, de acuerdo con la opinión de Montoya (2006) en cuanto a la selección de libros, propone que es importante encontrar un libro adecuado para el nivel de lengua de los alumnos y tomar en cuenta que la variación de niveles dentro de un grupo es muy diferente, por lo tanto, recomienda tener al menos tres opciones de lecturas de diferentes niveles. Se recomienda que los docentes o encargados de CL, provean al grupo diferentes libros y sean ellos los que escojan la lectura de acuerdo con una votación. Clarke y Holwadel (2007) sugieren que: “el profesor seleccione libros relacionados con los antecedentes de sus estudiantes para motivar mejores conexiones personales. Estas selecciones de libros se les ofrecen a los estudiantes quienes finalmente definen lo que quieren leer” (como se cita en Acvi, 2019, p. 144).

Metodología

Se realizó una investigación de corte cuantitativo en la que se recabaron datos numéricos con miras a describir la esta situación educativa (Creswell, 2014). La intención de la investigación fue conocer los intereses, opiniones y experiencias sobre la lectura en inglés y la lengua materna de los alumnos con el fin de obtener información para guiar la creación de un CL. La pregunta que guio este trabajo fue ¿cuáles son los intereses, opiniones y experiencias de los estudiantes sobre la implementación de un círculo de lectura?

Para recabar la información se elaboró un cuestionario breve de 13 preguntas, que se dividió en tres secciones (Anexo 1). En la primera se recabó información demográfica de los alumnos como el semestre que cursaban por si era necesario hacer una consulta posteriormente. De igual forma la edad y el género pareció importante ya que se podría relacionar con la importancia que le dan a la lectura. Las preguntas de la uno a la cinco tuvieron la intención de conocer los gustos y opiniones generales de los jóvenes en cuanto a la lectura en su primera lengua. La segunda parte del cuestionario, preguntas de la seis a la nueve, consistió en indagar su nivel de inglés y su relación con la lectura en dicha lengua. La tercera parte, por último, tuvo la intención de saber sobre su posible participación en un CL en inglés.

La población del estudio a la que se le aplicó el cuestionario eran los alumnos de un Colegio de Bachilleres (COBACH) ubicado en la ciudad de Tijuana que estuvieran cursando la materia de inglés, específicamente los alumnos de primer y tercer semestre del turno matutino.

Se empleó una muestra por conveniencia que contempló a 212 estudiantes, 111 de primer semestre y 101 de tercer semestre. Su edad oscilaba entre los 15 y los 17 años.

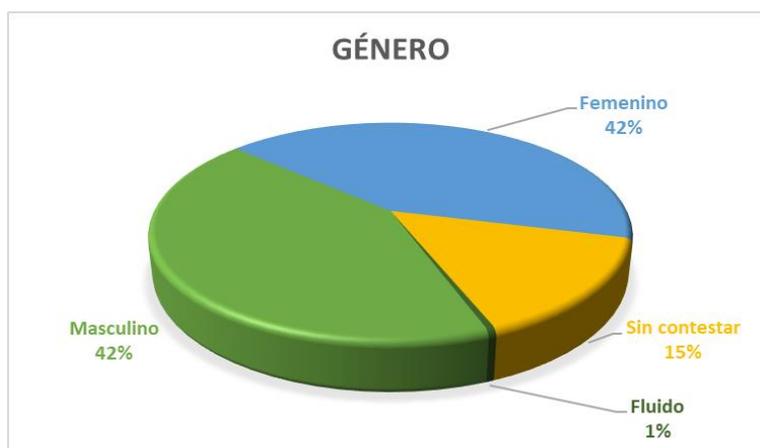
Para la aplicación de los instrumentos, se comenzó por asistir a la institución y conversar con el director, al cual se le comentó sobre el proyecto y se le pidió permiso para desarrollarlo. Después de unas semanas, se llevó a cabo la aplicación del estudio de campo en grupos de primer y tercer semestre del turno matutino, que son los que llevaban la materia de inglés en ese momento. En total, se aplicaron 212 cuestionarios impresos. El consentimiento informado se obtuvo de manera verbal al momento de aplicar el cuestionario. También se incluyó en el instrumento una leyenda que garantizaba el anonimato y el uso de la información: la información que proporciones será totalmente confidencial, anónima y para propósitos académicos.

Una vez aplicado el instrumento, los resultados fueron analizados cuantitativamente. Para su reporte, se hizo el conteo de las veces que se repetían las respuestas para así realizar gráficas sobre las preguntas más importantes para la propuesta. En otras palabras, se llevaron a cabo estadísticas descriptivas (porcentajes y frecuencias), lo cual de acuerdo con Monje (2011) “es la distribución de frecuencias, método para organizar y resumir datos, que son ordenados indicándose el número de veces que se repite cada valor” (p. 174). Todo esto se hizo transcribiendo la información a una base de datos en el programa informático Excel, en donde también se obtuvieron los datos y las gráficas que se reportan a continuación.

Resultados

Este estudio tuvo como objetivo recabar información necesaria para elaborar una propuesta de un círculo de lectura lo más apegada a los intereses y necesidades de los participantes que en este caso fueron estudiantes del turno matutino de COBACH Tijuana Siglo XXI. El género de los participantes estuvo equilibrado ya que 42% fueron hombres, 42% mujeres, 1% género fluido y 15% dejaron en blanco esa información. Lo anterior se muestra en la figura 1.

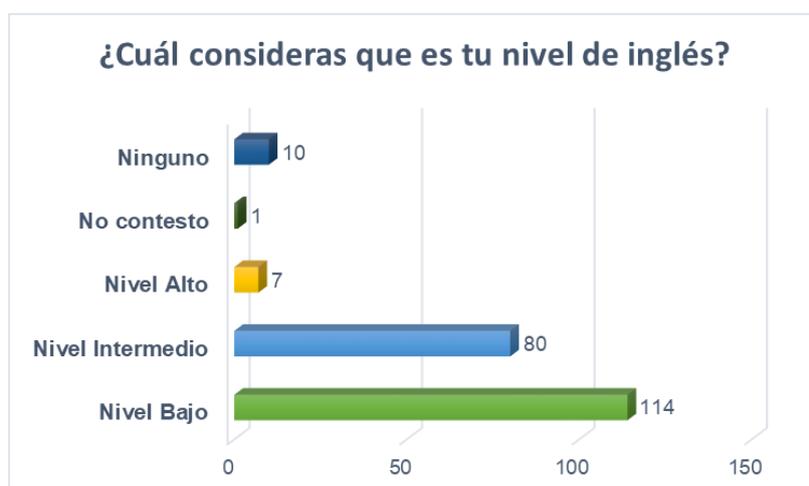
Figura 1
Género de los participantes



Relación de los estudiantes con el inglés y la lectura

La segunda parte del cuestionario, preguntas 6, 7, 8 y 9, tuvo el objetivo de saber sobre su relación con el inglés y la lectura en esta lengua. En la pregunta número 6, se les preguntó sobre el nivel de inglés que consideran tener. Se encontró que 114 estudiantes creen tener un nivel bajo, 80 intermedio, 10 con ninguno y siete con nivel alto. Uno de los participantes no contestó la pregunta.

Figura 2
Nivel de inglés de los estudiantes

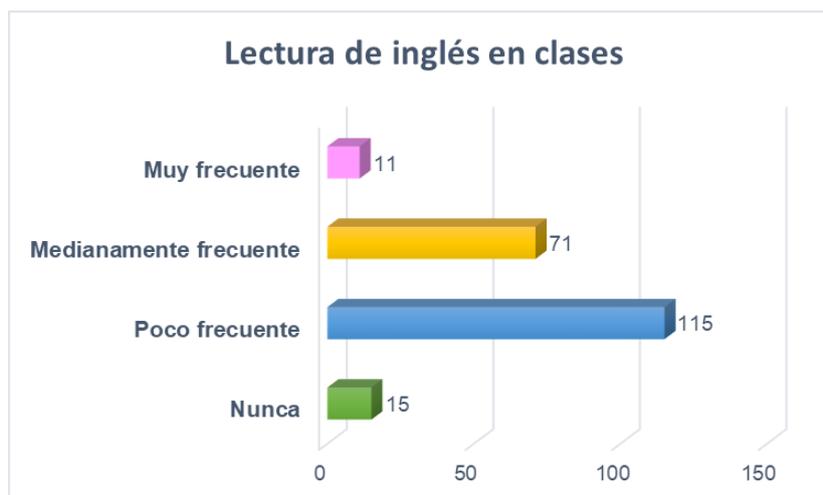


En el reactivo 7, *¿Estás familiarizado con leer libros en inglés?*, 118 participantes siendo la mayoría, respondieron *nada*, seguido de *poco* con 86 y *mucho* con 8 respuestas, dando por hecho que los estudiantes no tienen contacto con la lectura en inglés. En la pregunta *¿Qué tan hábil te*

consideras para leer en inglés?, 118 estudiantes optaron por *nada*, 86 por *poco* y 8 por *mucho*. Estos resultados concuerdan con los de la pregunta anterior, lo que puede significar que los estudiantes no lean en inglés por no considerarse hábiles. Por otro lado, en la pregunta 9 *¿Con qué frecuencia practicas tu habilidad lectora en inglés dentro de tus clases de esta lengua?* Se encontró que 115 estudiantes seleccionaron *poco frecuente*, 71 *medianamente frecuente*, 15 *nunca* y 11 *muy frecuentemente*.

Figura 3

Lectura de inglés en clases



Estos resultados podrían significar que la mayoría de los estudiantes no leen en esta lengua en clases lo cual se puede deber a que probablemente no se le da énfasis a esta habilidad o el tiempo se ocupa en la práctica de otras habilidades. Cabe mencionar que no se les cuestionó sobre los tipos de textos que leen o han leído los estudiantes en este idioma.

La última pregunta de esta sección *¿Te gustaría mejorar tu nivel de inglés por medio de la lectura?*, recibió un total de 195 respuestas positivas, afirmando que sí les gustaría aprender inglés leyendo mientras que sólo 16 contestaron que *no* y una persona no contestó. Esto indica que es probable que los estudiantes aceptasen de buen agrado aprender inglés con literatura si los docentes la incluyen en sus clases. Sería muy probable que tuvieran una buena respuesta hacia la práctica de esta habilidad.

Participación de los estudiantes en el CL en inglés

Con relación a las preguntas 11, 12 y 13 fueron hechas para saber cuál sería la participación de los estudiantes en un círculo de lectura en inglés. En primer lugar, en el reactivo 11 *¿Participarías en un círculo de lectura en inglés dentro de tu preparatoria?*, 118 estudiantes

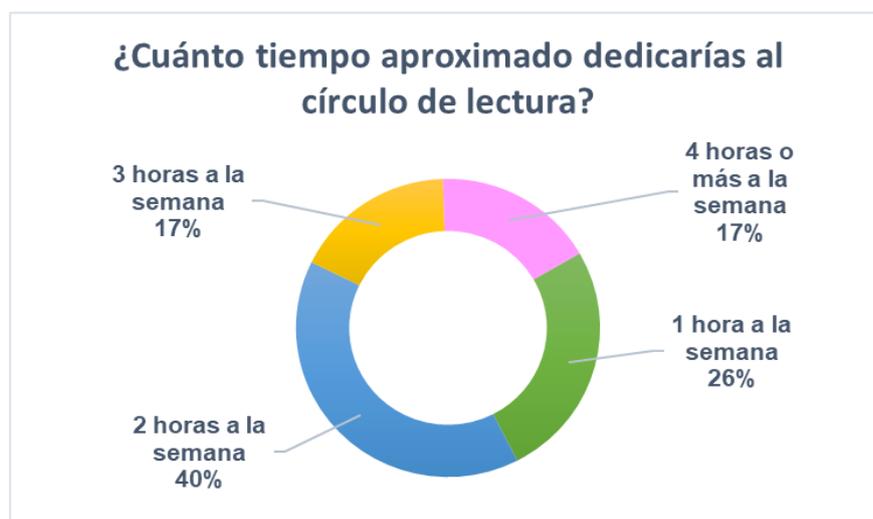
dijeron que no mientras que 93 declararon que sí. Nuevamente un participante no contestó. En cuanto a las razones por las que participarían o no, estas fueron muy variadas. Primero se abordan las razones por las cuáles sí participarían. En primer lugar, 12 estudiantes declararon querer participar en el CL, pero no dieron una respuesta de la razón por la cual lo harían. Por otro lado, 11 estudiantes participarían *para mejorar*, sin especificar en qué aspecto, mientras que otros 11 respondieron *para aprender más*. Después de las razones anteriores, *para aprender* fue la siguiente razón más repetida con siete respuestas, al igual que *parece interesante* con seis.

En cuanto a las razones por las que los estudiantes no participarían en CL, encontramos que 17 no dieron una razón, mientras que 13 respondieron no querer hacerlo por vergüenza. Otra de las razones más mencionada fue la *falta de tiempo* con 10 respuestas y ocho respondieron que *no hay un CL en inglés*. Además, siete no participarían por falta de interés en el CL y seis respondieron *no me gusta*. Se obtuvieron otras respuestas con menos presencia.

Por último, se les preguntó sobre el número de horas que estarían dispuestos a dedicarle al CL; las opciones que se dieron a escoger fueron 1 hora, 2 horas, 3 horas y 4 horas o más a la semana. Los resultados fueron los siguientes (Fig. 4), el 40% de los estudiantes eligieron 2 horas a la semana, siendo la respuesta más repetida, seguida de 1 hora por 26 % de los participantes, 3 horas con 17% de los participantes y 4 horas o más por el 17% restante. Algunos participantes que habían manifestado que no participarían en el círculo de lectura en una pregunta anterior también contestaron esta pregunta, pero no fueron incluidos en este conteo. Lo anterior nos permite deducir que la mayoría de los estudiantes están dispuestos a dedicarle de 1 a 2 horas al círculo de lectura.

Figura 4

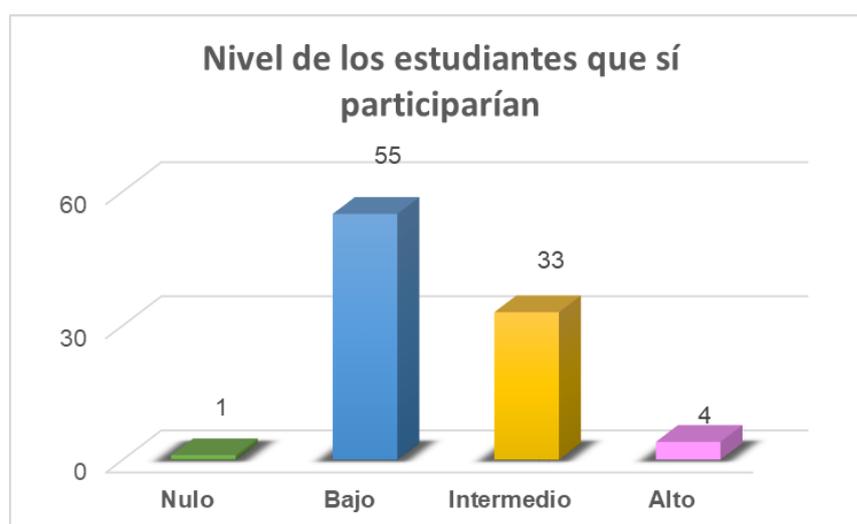
Tiempo aproximado que dedicarían al círculo de lectura



Con el propósito de seleccionar la mejor lectura posible para los que pudieran participar, se trató de identificar cuál era el nivel de inglés de aquellos estudiantes que sí demostraron interés en participar en el círculo de lectura para ver si eso afectó en sus respuestas, pero la mayoría de los que dieron una respuesta afirmativa en cuanto a su participación, declararon tener un nivel bajo en la lengua, estos fueron 55 estudiantes de 93. Lo anterior demuestra que, a pesar de considerar tener un nivel bajo, este no es un obstáculo para la participación en el CL. El nivel del resto se muestra en la Figura 5.

Figura 5

Nivel de inglés de los estudiantes que sí participarían en el círculo de lectura



Conclusiones

En suma, esta investigación permitió obtener información sobre los intereses, opiniones y experiencias sobre la lectura en inglés y la lengua materna de los alumnos, objetivo de este trabajo, para diseñar un círculo de lectura para estudiantes de nivel medio superior. En un principio se pensaba que los estudiantes tendrían una actitud negativa para participar en un círculo de lectura; sin embargo, 44% de ellos dijeron que les gustaría participar ya que perciben beneficios como practicar y aprender más la lengua, y además de que les parece interesante. Así mismo, están dispuestos a invertir de 1 a 2 horas a la semana en un CL; a pesar de que se encontró que, desde su percepción, tienen en su mayoría un bajo nivel de la lengua lo cual podría dificultar su participación. Es por ello por lo que la selección de textos cobra gran

relevancia, ya que tanto el nivel como los intereses deben ser tomados en cuenta a la hora de organizar un CL (Lazar, 2009).

Por otro lado, algunos alumnos dijeron que no les gustaría participar por falta de interés, tiempo y vergüenza ya que su participación en un círculo de lectura implica compartir sus opiniones verbalmente. Al respecto, la mitad dijo que no les agradaba hacerlo. Es por ello necesario tomar en cuenta que a muchos estudiantes se les dificulta la producción oral y tienen miedo a interactuar en esta lengua (Harmer, 2007), por lo que la motivación y la confianza para comunicarse en esta lengua debe ser cuidada. También se percibe que no están familiarizados con la lectura en su lengua materna y leen poco en la clase de inglés, lo que podría verse como un reto ya que esta situación podría ser causa de dificultades en la implementación. Otra dificultad es la falta de libros en las escuelas; generalmente las escuelas públicas no cuentan con libros de literatura en esta lengua ya sea por falta de recursos o de espacios.

Algunas consideraciones al implementar un CL en este contexto serían planear las sesiones y lecturas de acuerdo con el calendario escolar para evitar las fechas en donde tienen más carga de trabajo y evaluaciones. También sería importante considerar el empleo de libros digitales gratuitos que sean de interés para los alumnos y de acuerdo con el nivel de principiantes e intermedios ya que hoy en día, muchos estudiantes cuentan con dispositivos móviles.

Un aspecto que no fue considerado al momento de realizar el cuestionario fue preguntar a la población sobre los textos que les gustaría leer en inglés. Esto habría facilitado la selección de textos al implementar el círculo de lectura ya que conocer los géneros de su interés permite seleccionar textos de acuerdo con su edad e intereses (Elhess y Egbert, 2015). También se pudo realizar un análisis más profundo sobre las habilidades de lectura que posee la población con el fin de identificar las estrategias de lectura que serían más recomendables en la implementación; se espera que se pueda realizar este estudio durante la implementación del CL.

Finalmente, se espera que este estudio sirva de base para el diseño e implementación de círculos de lectura en este nivel educativo que apoyen el aprendizaje de inglés y el gusto por la literatura y la lectura.

Referencias

- Avci, N. (2019). Literature circles in the ELF classroom: a review. En A., Dönger y H., Yildiz (Eds.), *Academic Studies in Educational Sciences* (pp. 138-165). IVPE.
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Editorial Graó.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4a ed.). Sage.
- Elhess, M. y Egbert, J. (2015). Literature circles as support for language development. *English Teaching Forum*, pp. 13-21.
https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/03_etf_53-3_3_elhess_egbert.pdf
- Gómez, R. (2017). *La literatura en la enseñanza del inglés*.
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/7487/La%20Literatura%20en%20la%20Ensenanza%20del%20Ingles.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4a. ed.). Longman.
- Jacobs, M. (2015). *Using literature circles to increase reading comprehension and student motivation* [Tesis de Maestría, Rowan University].
<https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1567&context=etd>
- Kaowiwattanukul, S. (2020). Using literature circles to promote the English speaking skills of engineering students in English for specific purposes classrooms. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, (13)2. 414-425.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258787.pdf>
- Krashen, S. (19 de mayo de 2022). Language acquisition: fundamentals of theory and application. <https://www.youtube.com/watch?v=vvxrODLEPKE>
- Lazar, G. (2009). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge.
- Monje, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Montoya, S. (2006). *Using literature circles to improve literacy skills of English language learners*. [Tesis de Maestría, Regis University]. <https://epublications.regis.edu/theses/417>
- Nuevas Escuela Mexicana (2024). Qué es literatura: definición y conceptos fundamentales. [Blog]. <https://nuevaescolamexicana.org/que-es-literatura/>
- Secretaría de Educación Pública, (2016). *Programa de asignatura: Inglés I*. SEP.
https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/que-hacemos/Programas_de_estudio_vigentes/1er_semestre/Basica/01_Ingles_I.pdf

Secretaría de Educación Pública, (2017). *Estrategia nacional de inglés*.

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico en Ingles DIGITAL.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingles_DIGITAL.pdf)
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico en Ingles DIGITAL.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingles_DIGITAL.pdf)

Teranishi, M., Saito, Y. y Wales, K. (2015). *Literature and language learning in the EFL classroom*. Palgrave MacMillan.

Anexo I.

Instrumento

Universidad Autónoma de Baja California

Facultad de Idiomas

Maestría en Lenguas Modernas

El propósito de este cuestionario es conocer la relación con la lectura en inglés de los estudiantes de preparatoria con el fin de crear un círculo de lectura en dicha lengua. La información que proporciones será totalmente confidencial, anónima y para propósitos académicos.

Información personal:

Edad:

Semestre:

Género:

Instrucciones: Contesta lo más certero posible de acuerdo con tus gustos, experiencias e intereses con la lectura, circulando tus respuestas.

1) ¿Te gusta leer?

- a) Nada b) Poco c) Mucho d) Bastante

2) Marca con números del 1 a 5, los géneros literarios que más disfrutas (utiliza el número 1 como el que más te gusta y el 5 el que menos te gusta).

- Terror
- Thriller/misterio
- Ciencia ficción
- Romance
- Literatura clásica
- Poesía
- Cómic
- Novela gráfica
- Otro (menciona cuál): _____

3) ¿Cuántas horas a la semana dedicas a la lectura aproximadamente?

- a) Más de 10 horas b) Entre 7 y 10 horas c) Entre 6 y 4 horas d) Menos de 4 horas
e) Nada

4) Menciona al menos 3 de tus libros favoritos:

5) ¿Te gusta compartir tus opiniones sobre lo que lees?

- a) Sí b) No

- 6) ¿Cuál consideras que es tu nivel de inglés?
- a) Nulo b) Bajo c) Intermedio d) Alto
- 7) ¿Estás familiarizado con leer libros en inglés?
- a) Nada b) Poco c) Mucho
- 8) ¿Qué tan hábil te consideras para leer en inglés?
- a) Nada b) Poco c) Medianamente hábil d) Muy hábil e) Bastante hábil
- 9) ¿Con qué frecuencia practicas tu habilidad lectora en inglés dentro de tus clases de esta lengua?
- a) Muy frecuentemente b) Medianamente frecuente c) Poco frecuente
d) Nunca
- 10) ¿Te gustaría mejorar tu nivel de inglés por medio de la lectura?
- a) Sí b) No
- 11) ¿Participarías en un círculo de lectura en inglés dentro de tu preparatoria?
- a) Si b) No
- 12) ¿Por qué? _____
- 13) ¿Cuánto tiempo aproximado dedicarías al círculo de lectura?
- a) 1 hora a la semana b) 2 horas a la semana c) 3 horas a la semana
d) 4 o más horas a la semana

Gracias por tu participación.

ⁱ Maestra en Lenguas Modernas y Licenciada en Enseñanza de Lenguas por la Universidad Autónoma de Baja California. Profesora de inglés en preparatoria. Interesada en la enseñanza de inglés empleando obras literarias. Correo electrónico: lorena.soto@uabc.edu.mx

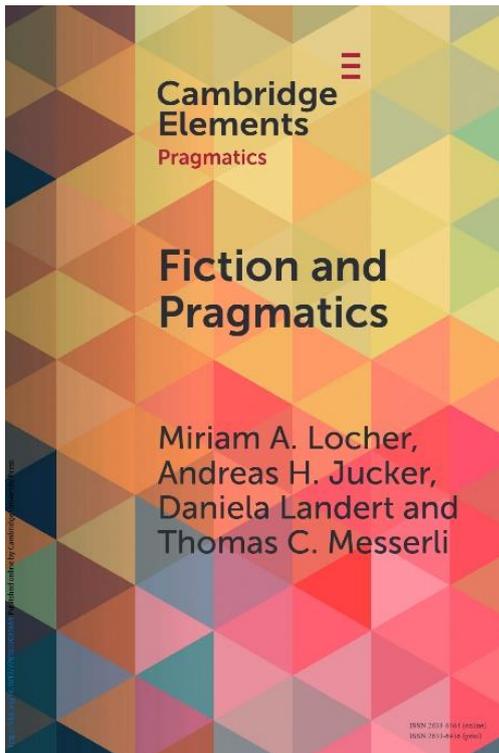
ⁱⁱ Doctora en Ciencias Educativas por UABC y la Maestra en Tecnología Educativa y Enseñanza de Inglés de la Universidad de Manchester. Catedrática en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, la Maestría en Lenguas Modernas y el Doctorado en Ciencias del Lenguaje en UABC. Miembro del CA de Lingüística Aplicada. Sus temas de interés son la evaluación del aprendizaje, la enseñanza de lenguas y el aprendizaje autodirigido. Correo electrónico: rocio.dominguez@uabc.edu.mx

ⁱⁱⁱ Doctora en Investigación Educativa, Maestra en Formación Docente, Licenciada en Filosofía de la Educación y Profesora especializada en inglés. Catedrática en la Lic. en Enseñanza de lenguas, en la Maestría en Lenguas Modernas y en el Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Es responsable de extensión y vinculación Universitaria. Ha participado en proyectos de investigación y como ponente nacional e internacional, en temas relacionados a la enseñanza de lenguas, formación docente, autonomía del aprendizaje entre otros. Correo electrónico: romero.myriam@uabc.edu.mx



Volumen 20, número 1, 2024

Book review



Fiction and Pragmatics

Francisco Jesús Farías Avélica¹

Locher M. A., Jucker, A. H., Landert, D., & Messerli, T.C. (2023). *Fiction and Pragmatics*. Cambridge University Press. Series: Elements in Pragmatics. Online ISBN: 9781009091688. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009091688>.

Farías Avélica, F. J. (2024). Book review: Locher M. A., Jucker, A. H., Landert, D., & Messerli, T.C. (2023). *Fiction and Pragmatics*. *Plurilinkgua* 20(1), 63-65. Disponible en http://plurilinkgua.org/docs/v20/1/PLKG201_Farias.pdf

Fiction and Pragmatics, a recent addition to the Cambridge Elements series, delves into the intriguing intersection between the performing arts and pragmatics. Offering an accessible introduction for those venturing into pragmatic studies, the book presents an opportunity to observe its real-life applications, specifically for enthusiasts of drama, cinema, and any other audiovisual manifestation of art. Its manageable length makes it an appealing read for those seeking to enrich their knowledge without a significant time commitment.

The authors Miriam Locher, Andreas Jucker, Daniela Landert, and Thomas Messerli are established scholars in the field of linguistics, especially when it comes to historical pragmatics and discourse analysis. This book is not their first exploration into the nexus of fiction and pragmatics, which underpins their in-depth knowledge and diverse insights embedded within the book.

Central Theme and Purpose

The book is structured into six distinct but interrelated sections: "Introducing Fiction and Pragmatics", "Participation Structure", "Performance", "Interaction", "Discourse and Ideologies through Character Creation", and "Conclusions and Outlook", where the authors endeavor to make a compelling argument for the utilization of fictional data as a rich and invaluable resource for pragmatic theorizing. In a similar manner, the book advocates for adopting a pragmatic lens to garner novel insights into fictional artifacts. The authors propose that employing a pragmatic perspective enables a more profound understanding of the intrinsic nature of fictional data. A pivotal aspect in examining fiction is comprehending the 'fictional contract,' which entails a tacit agreement between the creators of fiction (such as authors, scriptwriters, and actors) and their audience. The authors also delve into the concept of the 'fictional contract', which establishes an unspoken consensus between the creators and the audience that the narratives and characters within a fictional piece are to be perceived as fictional. This understanding, while generally accepted, can at times be ambiguous, such as when the narrative is rooted in or inspired by real events. Therefore, this requires an appreciation of the intricate participation structure of fiction, which is linked to the interpersonal aspects of language use. The authors elaborate on the multi-layered communication involved in fictional artifacts: the communication occurring between the characters, and the communication taking place between the author and the audience (often mediated by actors and directors in plays or movies). The exploration of these themes reveals the significance of pragmatics in understanding the complexities and nuances of fictional works.

The authors bring each concept to life by examining practical questions within the telecinematic section, such as the role of various contributors to the filmmaking process, the meaning added during post-production, and the role of viewers in engaging with the end result.

Effectiveness, Critique, and Recommendations

Fiction and Pragmatics stands as an accessible yet analytical contribution to the Cambridge Elements series, effectively demonstrating a way to correlate pragmatics with the realm of fiction. While the insights provided are invaluable, one limitation could be that the content assumes a certain level of prior knowledge in pragmatics, which, although not extremely

demanding, could discourage some newcomers to the field to put the book down. Moreover, while the book does an excellent job in providing analytical tools, incorporating case studies could have added a richer dimension to the it.

Prospective readers should have a foundational understanding of linguistics to fully appreciate the depth of analysis offered by this text. *Fiction and Pragmatics* is highly recommended for scholars and students in linguistics. It can also be valuable for practitioners in the field of literature and performing arts who wish to gain insights into the linguistic aspects of fictional works.

Fiction and Pragmatics is an enlightening, open-access piece of work that uncovers the often overlooked, yet deeply intertwined relationship between art and pragmatics. Its thorough exploration of the communicative elements of fictional texts establishes it as an invaluable resource, and the authors' commitment to making this content accessible to a wide audience, including those not specialized in the field of pragmatics, adds to its overall appeal.

ⁱ Profesor en la Facultad de Idiomas Tijuana, extensión Tecate, de la UABC. Imparte clases en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, así como materias de lengua en la Facultad de Ciencias de la Tecnología. Es egresado de la Maestría en Lenguas Modernas y licenciado en Enseñanza de Lenguas por la UABC. Su interés profesional gira en torno a la construcción de lenguas, la literatura universal y la lengua japonesa.