

**Revisión del *syllabus* de inglés de la provincia de la India de la Congregación de
Hermanas Bethlemitas partiendo de un análisis de necesidades dentro de un
proceso de investigación-acción participativa**

Angélica Mariela Córdova Armas

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas
Bogotá
2012**

**Revisión del *syllabus* de inglés de la provincia de la India de la Congregación de
Hermanas Bethlemitas partiendo de un análisis de necesidades dentro de un
proceso de investigación-acción participativa**

Angélica Mariela Córdova Armas

Trabajo de Grado

Asesora

Magda Rodríguez Uribe

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Modernas

Bogotá

2012

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá D.C., junio de 2012

Advertencia

La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por los alumnos en sus trabajos de grado. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque los trabajos no contengan ataques o polémicas personales; antes bien, se vea en ellos el anhelo de buscar la verdad y la justicia.

Tabla de contenido

Índice de Tablas	7
Índice de ilustraciones	7
Índice de gráficos.....	8
Resumen	9
1. INTRODUCCIÓN.....	10
2. EL PROBLEMA	12
2.1. Situación problemática.....	12
2.2. Interrogantes	17
3. OBJETIVOS	18
3.1. Objetivo general	18
3.2. Objetivos específicos.....	18
4. JUSTIFICACIÓN.....	19
4.1. Antecedentes	19
4.1.2. Ámbito institucional.....	20
4.1.3. Ámbito nacional.....	22
4.1.4. Ámbito internacional	24
5. MARCO DE REFERENCIA.....	26
5.1. Marco conceptual	26
5.1.1. Diferenciación entre currículo y <i>syllabus</i>	26
5.1.2. El currículo y el desarrollo curricular	28
5.1.3. Elementos del desarrollo del <i>syllabus</i>	34
5.1.3.1. Desarrollo del <i>syllabus</i> y análisis de necesidades.....	34
5.1.3.2. Desarrollo del <i>syllabus</i> y objetivos	37
5.1.3.3. Desarrollo del <i>syllabus</i> y exámenes del idioma (<i>tests</i>).....	37
5.1.3.4. Desarrollo del <i>syllabus</i> y materiales	39
5.1.3.5. Desarrollo del <i>syllabus</i> y enseñanza.....	40
5.1.3.6. Desarrollo del <i>syllabus</i> y evaluación	42
5.1.4. Enfoque comunicativo.....	45
6. MARCO METODOLÓGICO	47
6.1. Tipo de investigación.....	47

6.2. Características de la IAP	48
6.3. Modelo de la Investigación-Acción Participativa	49
6.4. Participantes en la investigación.....	52
6.5. Instrumentos.....	52
7. RESULTADOS	55
7.1. Tabulación y análisis de resultados	55
7.1.1. Tabulación y análisis de los diarios de las estudiantes	55
7.1.2. Tabulación y análisis de resultados de cuestionarios aplicados a las estudiantes	61
7.1.2.1. Necesidades objetivas	62
7.1.2.2. Necesidades subjetivas.....	76
7.1.3. Análisis grupo focal con las maestras	82
7.1.4. Análisis de resultados del examen de clasificación (OPT) aplicado a las estudiantes	87
7.2. Discusión de resultados.....	92
7.2.1. Análisis de Necesidades objetivas y subjetivas	93
7.2.2. Objetivos	105
7.2.3. Evaluación (tests).....	107
7.2.4. Materiales.....	108
7.2.5. Enseñanza.....	110
8. CONCLUSIONES	115
9. BIBLIOGRAFÍA.....	118
Anexos.....	122
Anexo 1: Cuestionario aplicado a las estudiantes.....	122
Anexo 2: Diario de estudiantes.....	130
Anexo 3: Protocolo de grupo focal con maestras.....	132
Anexo 4: Muestra de análisis de datos de los diarios de las estudiantes	133

Índice de Tablas

<i>Tabla 1: Niveles de lengua y tiempo de aprendizaje del inglés en postulantes, novicias y junioras, provincia de la India, 2010.....</i>	<i>14</i>
<i>Tabla 2: Niveles establecidos como metas para la formación inicial en el syllabus de inglés</i>	<i>16</i>
<i>Tabla 3. Modelos de diseño curricular según Richards (2001), Munby (1978), Dubin y Olshtain (1986) y Brown (1995)</i>	<i>31</i>
<i>Tabla 4: Evaluación de las aspirantes de los materiales del curso de inglés.....</i>	<i>59</i>
<i>Tabla 5: Evaluación de las novicias de los materiales del curso de inglés</i>	<i>59</i>
<i>Tabla 6: Situaciones en que las estudiantes consideran que el inglés es o sería útil</i>	<i>63</i>
<i>Tabla 7: Situaciones en que las estudiantes consideran que el inglés sería más útil</i>	<i>64</i>
<i>Tabla 8: Frecuencia de dificultades en las microhabilidades de lectura</i>	<i>67</i>
<i>Tabla 9: Importancia que le dan las estudiantes a las microhabilidades de escritura</i>	<i>69</i>
<i>Tabla 10: Frecuencia de dificultades de las estudiantes en las microhabilidades de producción escrita.....</i>	<i>70</i>
<i>Tabla 11: Utilidad de las actividades utilizadas por las aspirantes para estudiar inglés....</i>	<i>79</i>
<i>Tabla 12: Utilidad de las actividades utilizadas por las aspirantes para estudiar inglés....</i>	<i>80</i>
<i>Tabla 13: Fortalezas y debilidades encontradas por las maestras en los distintos aspectos del syllabus.....</i>	<i>86</i>

Índice de ilustraciones

<i>Ilustración 1: Enfoque Sistemático para Desarrollar y Mantener el Currículo de Lengua..</i>	<i>32</i>
<i>Ilustración 2: Etapas de la Investigación-Acción Participativa</i>	<i>50</i>
<i>Ilustración 3 : Diagrama de proceso de las etapas del modelo de Brown (1995) y la investigación acción participativa</i>	<i>51</i>
<i>Ilustración 4: Diarios de las aspirantes, Reg. 8087.....</i>	<i>57</i>
<i>Ilustración 5: Diarios de las aspirantes, Reg. 8015.....</i>	<i>58</i>
<i>Ilustración 6: Instrumentos utilizados para la recolección de datos y el análisis de necesidades.....</i>	<i>92</i>

Índice de gráficos

<i>Gráfico 1: Resultados de estudiantes de uso y dificultad habilidad de lectura</i>	<i>65</i>
<i>Gráfico 2: Textos que se espera que las estudiantes deban leer</i>	<i>66</i>
<i>Gráfico 3: Resultados de estudiantes de uso y dificultad habilidad de escritura</i>	<i>68</i>
<i>Gráfico 4: Resultados de estudiantes de uso y dificultad habilidad de producción oral</i>	<i>71</i>
<i>Gráfico 5: Resultados de estudiantes de uso y dificultad habilidad de comprensión oral .</i>	<i>73</i>
<i>Gráfico 6: Frecuencia de problemas de las estudiantes para entender a personas con un alto nivel del inglés.....</i>	<i>74</i>
<i>Gráfico 7: Frecuencia de problemas de las estudiantes para entender a personas con un alto nivel de inglés</i>	<i>75</i>
<i>Gráfico 8: Importancia que le dan las estudiantes a las habilidades de inglés para tener éxito en su curso de inglés.....</i>	<i>77</i>
<i>Gráfico 9: Importancia que le dan estudiantes a las habilidades de inglés para tener éxito campo de acción después de que terminen su educación en inglés</i>	<i>78</i>
<i>Gráfico 10: Forma en que les gusta trabajar en clase a las estudiantes.....</i>	<i>81</i>
<i>Gráfico 11: Forma en que les gusta aprender a las estudiantes.....</i>	<i>81</i>
<i>Gráfico 12: Niveles del MCER en el grupo de aspirantes, enero 2012</i>	<i>87</i>
<i>Gráfico 13: Porcentajes de nivel de desempeño en habilidades por aspirante.....</i>	<i>88</i>
<i>Gráfico 14: Porcentajes de nivel de desempeño de las aspirantes por habilidades</i>	<i>88</i>
<i>Gráfico 15: Niveles MCER en el grupo de novicias, diciembre 2011</i>	<i>89</i>
<i>Gráfico 16: Comparativo de niveles del MCER en el grupo de novicias 2010 y 2011.....</i>	<i>90</i>
<i>Gráfico 17: Porcentajes de nivel de desempeño en habilidades por novicia</i>	<i>90</i>
<i>Gráfico 18: Porcentajes de nivel de desempeño de las novicias por habilidades</i>	<i>91</i>

Resumen

El presente trabajo de investigación busca determinar qué aspectos del *syllabus* de inglés de las Bethlemitas de la provincia de la India responden a las necesidades de estudiantes y maestras en el contexto cultural propio de la India a través de una metodología de investigación-acción participativa hasta la fase de diagnóstico. La recolección de datos se hizo en la India por medio de diversos instrumentos y propiciando la participación de algunos agentes curriculares (maestras y estudiantes); se establecieron las necesidades teniendo en cuenta los objetivos, evaluación, materiales y enseñanza del *syllabus*. Se encontró que el desempeño de las estudiantes va acorde con los objetivos y metas del programa, en lo que respecta a las habilidades en general. Sin embargo, una explicitación de las microhabilidades dentro del *syllabus* es necesaria. La evaluación y la enseñanza se consideran apropiadas para el programa y para las estudiantes. Por el contrario, el aspecto cultural occidental tanto en los contenidos como en los materiales presenta problemas porque riñe, de alguna manera, con la cultura propia del país (lo que incluye una educación memorística y centrada en el profesor) que sigue estando presente en la enseñanza y el aprendizaje a pesar de la utilización del enfoque comunicativo.

Descriptor: *syllabus* para inglés como segunda lengua, análisis de necesidades ESL, investigación-acción participativa, enseñanza L2

Abstract

This research focuses on determining what aspects of the English syllabus of the Bethlehemite Sisters in the Indian province satisfy the needs of the students and teachers in the Indian cultural context through a methodology of participatory action research up to the diagnosis phase. The data was collected in India through various instruments and favoring the participation of some curricular agents (teachers and students). The needs were established keeping in mind the objectives, evaluation, materials and teaching of the syllabus. It was found that the performance of the students complies with the objectives and goals of the program and with the skills in general. However, it is necessary to state explicitly the microskills in the syllabus. The evaluation and teaching are considered appropriate for the program and for the students. On the contrary, the western cultural aspects in the contents as in the materials cause problems because, in some ways, there seems to be a clash with the culture of the country (which includes rote learning and a teacher-centered instruction) that is still present in the learning and teaching, despite the use of the communicative approach.

Keywords: syllabus for English as second language, needs analysis ESL, participatory action research, L2 teaching

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación se refiere a una revisión preliminar y reflexión del *syllabus* de inglés en la provincia de la India de la Congregación de Hermanas Bethlemitas. A través de la metodología de investigación-acción participativa en la que participan activamente quienes hacen parte del programa de inglés, se establecen las necesidades de la población, y a partir de éstas se hace la revisión de cada uno de los elementos del *syllabus* para encontrar qué aspectos de éste están cumpliendo con las necesidades y expectativas de estudiantes y maestras, y qué aspectos se conciben como problemáticos. El *syllabus* fue establecido de manera unilateral por parte del gobierno general de la Congregación, por lo que no se contó con el diagnóstico de necesidades y expectativas de quienes iban a participar y a aplicar del programa. Después de año y medio de trabajar con éste y por la percepción de ciertas problemáticas con él, se hizo necesario iniciar este proceso de revisión y reflexión. Esto llevó al planteamiento de las preguntas de investigación que se enmarcan en establecer en qué medida el *syllabus* responde a las necesidades de estudiantes y maestras, y qué aspectos de éste se perciben como los más problemáticos, para establecer algunas posibles acciones a implementar para satisfacer estas necesidades.

La metodología de investigación-acción participativa (IAP) se consideró como la más apropiada para éste ejercicio de revisión y reflexión puesto que quienes tienen el conocimiento práctico de la aplicación del programa de inglés son quienes trabajan con él en el día a día. Aunque lo deseable hubiera sido cubrir todas las etapas de la IAP, debido a la distancia del lugar donde se lleva a cabo el programa (India) y a que el proceso completo se extiende más allá de un año, en este trabajo de investigación sólo se aborda hasta la etapa del diagnóstico. En un futuro cercano se continuará con las etapas restantes, pues aunque se realiza este trabajo en el marco de un ejercicio de investigación formativo para optar al grado de Licenciada en Lenguas Modernas, el compromiso con la solución de los problemas encontrados va más allá de esta investigación no sólo por el interés personal de la investigadora, sino el de la congregación misma en esta temática.

El trabajo está dividido en nueve grandes secciones. En la primera y segunda, se hace la introducción al tema y se presenta la problemática objeto de la investigación. En la tercera sección se establecen los objetivos del ejercicio investigativo. En la cuarta y quinta sección se presenta la justificación y antecedentes para la realización del trabajo.

En la sexta sección, se aborda el marco de referencia, en donde se establece la definición de currículo y *syllabus*. Para luego entrar a discutir el desarrollo curricular y el modelo adoptado para esta investigación. El modelo adoptado fue el de Brown (1995) que consta de cinco elementos: el análisis de necesidades, los objetivos, los exámenes del idioma

(tests), los materiales y la enseñanza, todos ellos alimentados y dinamizados por la evaluación.

La sección siete se refiere al marco metodológico, en donde se presenta el tipo de investigación, que para este caso, como ya se dijo es la investigación-acción participativa, y se procede a presentar las características de esta metodología. Tomando elementos de distintos autores expertos en la IAP, se creó un modelo de las distintas etapas de ésta, para la aplicación en este trabajo de investigación. En esta sección también se describen los participantes en la investigación y los instrumentos que se utilizaron.

En la octava sección se presentan los resultados de la investigación. En la primera parte se presenta la tabulación y descripción de los datos, para luego hacer la discusión e interpretación de los mismos, sección en la que se empiezan a decantar las respuestas a las preguntas de esta investigación.

Por último, en la novena sección, se presentan las conclusiones del ejercicio investigativo, se presentan los logros del trabajo y algunas puertas que quedan abiertas para la investigación futura y para la continuación del proceso específico de esta investigación.

2. EL PROBLEMA

2.1. Situación problemática

El Instituto de Hermanas Bethlemitas Hijas del Sagrado Corazón de Jesús es una congregación religiosa femenina católica que fue fundada en Guatemala en 1655 por el Santo Hermano Pedro de San José Betancur, oriundo de Tenerife, Islas Canarias, España, y más tarde reformado por la Beata María Encarnación Rosal, nacida en 1820 en Quetzaltenango, Guatemala. Actualmente la Congregación está conformada por 5 provincias¹ en 13 países del mundo. Tres de las provincias hablan español, una habla italiano, y la provincia de la India, habla inglés.

La Congregación de Hermanas Bethlemitas tiene como propósito principal la evangelización, misión que se realiza en colegios, escuelas, hogares para niños, obras parroquiales, ancianatos y residencias para universitarias. La fortaleza dentro del campo apostólico se encuentra en el campo educativo, de ahí que la congregación dé una importancia fundamental a la formación espiritual y académica de sus miembros.

La provincia bethlemita de la India es la más joven de la Congregación. Inicialmente las hermanas fueron a formarse a Italia, en donde aprendieron el italiano, pero al incrementar el número de hermanas, se decidió hacer la fundación de la provincia en 1998. A partir de ese entonces, la mayoría de hermanas se ha formado en la India, aunque el gobierno general siempre ha propiciado intercambios de hermanas indias con las provincias de América e Italia.

Actualmente la Provincia comprende tres estados del sur de la India: Karnataka, Andhra Pradesh y Tamilnadu. Cada uno de estos estados cuenta con su idioma estatal: Karnata, Telugú y Tamil respectivamente, por lo que las jóvenes que ingresan a la congregación, viene cada una con su idioma materno de acuerdo con su procedencia geográfica.

Para no dar prioridad a un idioma de la India y evitar así recelo cultural dentro de la provincia, la Congregación optó por implementar el inglés como idioma oficial de la provincia para facilitar la comunicación tanto en el contexto plurilingüe de la India, como con el resto de la Congregación, a pesar de que la mayoría no habla dicha lengua.

De acuerdo con Mallikarjun (2001), lingüista indio, desde siempre India ha sido un mosaico de lenguas. En ella se hablan actualmente unos 225 idiomas, 150 de ellos, propios del país, sin contar los innumerables dialectos. El idioma oficial es el hindi y un 4% de la población habla inglés, pues fue idioma oficial hasta 1967. Aunque el bilingüismo ha evolucionado en India, dado a situaciones socio-políticas y demográficas, siempre ha

¹ Una provincia es una agrupación de comunidades y obras apostólicas organizadas geográficamente por conveniencia.

sido un tema de interés. Las personas adquieren una segunda lengua en sus contextos demográficos y culturales desde su infancia debido a las migraciones. No tienen que ir a la escuela para aprender otra lengua ya que tienen contacto con otras lenguas en su diario vivir, pero “el bilingüismo relativo al inglés es una categoría diferente, ya que se lleva a cabo por necesidades formales y no se adquiere en la infancia. Quizás sea esto lo que explica la actitud ambivalente de los indios frente al inglés. Parece gustarles, parece que lo quisieran como parte de su vida y carrera, pero también lo ven como un idioma ‘extranjero’” (Mallikarjun, 2001).

En las visitas que se han realizado a la India y en las que he tenido contacto directo con las hermanas y su vida en las comunidades, he percibido que tienen dificultad para utilizar con seguridad y fluidez el inglés debido al nivel de competencia que tienen en el idioma. Este hecho se hace evidente en los momentos en que tienen que entablar diálogos o en que deben expresar alguna opinión sobre la temática que se trata en una reunión. Por ejemplo, sus aportes tienden a ser repetitivos, poco estructurados y con poca riqueza lexical. Además, la falta de competencia comunicativa en inglés hace que las hermanas se sientan incapaces de expresar sus sentimientos y pensamientos de una manera adecuada y precisa, como podrían hacerlo en sus idiomas maternos. Ellas han expresado esta situación en conversaciones informales que he sostenido con ellas al discutir sobre cómo se sienten con el inglés.

En estas conversaciones informales, también he percibido que la cultura oriental se encuentra muy arraigada en ellas, lo que es posible que las lleve a pensar, en algunos casos, que el utilizar una lengua diferente a la propia, y más aún, una lengua extranjera sería equivalente a traicionar sus raíces. Por ejemplo, algunas han expresado que al tener contacto con occidente, van perdiendo la esencia de sus tradiciones orientales y su forma de pensar.

El idioma es un componente de la cultura de la persona y también un factor que moldea la cultura (Hegel, 2010), lo que en este caso específico hace pensar a quienes tienen una cultura arraigada y milenaria, que el abrirse a otras posibilidades idiomáticas equivaldría a descentrar su identidad cultural y correr el riesgo de homogeneizarse con la cultura occidental.

Inglés, ¿por qué?

La comunicación oficial intra-congregacional e intra-provincial se hace en comunicaciones escritas en su mayoría y en los momentos de las visitas de las superiores, en las que se utiliza la comunicación oral. El gobierno general expide todas sus comunicaciones en español y del español se traducen al italiano y al inglés. A pesar del esfuerzo que se hace al traducir los documentos al inglés, persiste la dificultad en la comunicación oral, por lo que se ha recurrido a la interpretación y traducción simultánea en los últimos años.

En lo que se refiere a la formación religiosa, los contenidos y planes se establecen en la Casa General, se proponen en español y luego son traducidos al inglés. En los últimos años las formadoras en India han creado algunos materiales y contenidos que sirven para la formación de acuerdo con su realidad cultural y social, todos ellos en inglés; las comunicaciones propias de la provincia de la India son también producidas directamente en inglés.

Teniendo en cuenta que el idioma oficial de la congregación ha sido el español, podría preguntarse por qué no se enseña español en la provincia de la India, para evitar así las traducciones, y establecer como *lingua franca* el español, en lugar del inglés. El gobierno de la Congregación seleccionó el inglés como idioma propio de la provincia, debido a las siguientes razones:

- India es un país multilingüe y el inglés es el posible idioma que puede servir como puente, ya que todos los estados tienen su idioma propio.
- Los documentos de la Iglesia y todo lo que tiene que ver con la formación, en su mayoría, está en inglés, poco o casi nada se encuentra en los idiomas estatales.
- No se escogió uno de los idiomas de los tres maternos de las hermanas, para no dar prioridad lingüística y cultural sólo a un grupo.
- En el momento en que las hermanas tienen que ingresar a la universidad, la educación es en inglés.

Partiendo de las visitas del gobierno general a la provincia, se encontró la necesidad de conocer el nivel de inglés de las hermanas más jóvenes. En 2010 se hizo una prueba de ubicación para conocer el nivel de inglés de hermanas de votos temporales, novicias y postulantes de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Para este propósito se utilizó el *Oxford Placement Test 1*. En este diagnóstico se obtuvieron los siguientes resultados:

Nivel CEF	Falsos principiantes	A1	A2	B1	Total	Tiempo dedicado al aprendizaje del inglés en la comunidad
Grupo ²						
Postulantes	2	7	1	0	10	1 año
Novicias	0	6	1	0	7	3 años
Junioras	10	21	3	1	35	4-11 años

Tabla 1: Niveles de lengua y tiempo de aprendizaje del inglés en postulantes, novicias y junioras, provincia de la India, 2010.

Como puede observarse en la tabla anterior, siete de las diez postulantes se encontraban en un nivel A1. Dos de las diez jóvenes eran falsos principiantes y solamente una se encontraba en un nivel A2. Estas jóvenes tenían un año de estar estudiando inglés. En el grupo de siete novicias, seis de ellas se encontraban en el nivel A1 y una se encontraba en nivel A2. Estas jóvenes llevaban tres años de estudio de inglés en el momento de la

² La formación inicial en la provincia de la India se divide en 4 etapas, así: aspirantado (1 año), postulantedo (1 año), noviciado (2 años), juniorado (6-9 años).

aplicación de la prueba. Finalmente, en el grupo de 35 junioras, 10 de ellas eran falsos principiantes, 21 se encontraban en nivel A1, 3 en nivel A2 y solamente una en nivel B1. Estas jóvenes han dedicado entre 4 y 11 años al aprendizaje del idioma. De estos resultados podría concluirse que proporcionalmente hay más avance en el conocimiento del inglés en los dos primeros grupos, que en el último que ha dedicado más tiempo al aprendizaje y práctica del idioma.

Hasta 2010, los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés se hicieron sin *syllabus* y sin método establecido. Simplemente las maestras encargadas de los primeros niveles de formación enseñaban lo que creían era importante y se hacía más énfasis en el aspecto gramatical que en las habilidades comunicativas. Hay que tomar en cuenta, además, que el método educativo de la India sigue siendo tradicional y memorístico, en donde el estudiante no participa activamente de su proceso de aprendizaje. Quizás las dificultades que hoy se enfrentan a nivel comunicativo se deban al tipo de enseñanza, puesto que dentro de las clases no se promueve la interacción. Como establece Anand (2010)

La práctica de “dar con cuchara” es la esencia del Modelo en Déficit de Enseñanza y Aprendizaje -que se centra en el estudiante individual. El modelo escoge etiquetar a los estudiantes como “buenos” o “malos”. Atribuye los fracasos a la falta de motivación, al poco interés y poca habilidad, [...] –y muchas instituciones indias de educación superior parecen adoptarlo. El modelo convierte la enseñanza en un proceso unilateral: las lecciones se “dan”, mientras que los diálogos se minimizan. Lo importante es cubrir el currículo, más que promover la comprensión.³

Ahora bien, hablando específicamente de la enseñanza del inglés en la India, y especialmente en el contexto del estado de Tamil Nadu, uno de los tres en que la comunidad está presente, Joycilin Shermila, en una investigación realizada en 2006, asegura que el error de la enseñanza del inglés está “en nuestro sistema educativo en sí mismo” (Shermila, 2006, p. 24). La autora asegura que muchos de los estudiantes que terminan la escuela, desconocen casi totalmente cómo utilizar el inglés y aún se quedan con el mismo nivel después de haber cursado por lo menos seis años de aprendizaje del idioma. Según Balasubramanian (1985, p. 56), realmente la meta del profesor en este sistema educativo es “preparar” a sus estudiantes para el examen y no hacerlos competentes en el uso del idioma que están aprendiendo.

³ [Traducción propia] “The practice of “spoon feeding” is the essence of the Deficit Model of Teaching and Learning—focusing on the individual learner. The model chooses to label students as “good” or “bad”. It attributes failures to poor motivation, low interest and ability [...] –and several Indian higher education centres seem to subscribe to it. The model translates teaching into a unilateral process: lectures are “delivered”, while dialogues are minimised. Covering the curriculum is key, rather than promoting comprehension.”

Este contexto educativo es el que parece estar influyendo en nuestras estudiantes dentro del programa de inglés. Todas ellas estudiaron inglés en el colegio, pero en realidad el aprendizaje no parece haber sido muy eficiente. Podría también decirse que de alguna manera esta situación se estaba repitiendo en la forma de enseñanza y de aprendizaje dentro de la comunidad.

Es así como a partir de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, se resolvió tanto a nivel provincial como general, proponer un *syllabus* para el aprendizaje del inglés que contemplara la utilización del enfoque comunicativo y los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, para la formación inicial (Aspirantado, Postulantado y Noviciado), y para las hermanas de votos temporales, se propuso la realización de talleres de inglés para mejorar el uso de la lengua (Consejo de Europa, 2002).

La creación e implementación del *syllabus* de inglés y de los talleres de inglés han estado a cargo del gobierno general. Anualmente se ha dado capacitación sobre el manejo del *syllabus* y del enfoque comunicativo a las maestras de la formación inicial, quienes son las que enseñan el inglés en las distintas etapas.

El documento que establece los objetivos y los contenidos a desarrollar dentro del programa de inglés, en la comunidad fue llamado *English Curriculum*, aunque realmente no se refiere a un “currículo” en el sentido amplio y abarcador de la palabra, como lo conciben algunos autores (Grundy, 1994; Rodgers, 1989; Stern 1984)), porque currículo es todo lo que se enseña dentro de la institución; es más bien un *syllabus* en el que se establecen los objetivos del programa de inglés y sus contenidos, los materiales, la evaluación así como también la metodología. El *syllabus* se construyó con base en la prueba diagnóstica de niveles que se hizo en 2010, además del diagnóstico de necesidades de la provincia expuestas por las superiores en reunión con la superiora general.

No es posible concebir la formación religiosa inicial sin un nivel aceptable del idioma porque sin el manejo de éste, no hay forma de que se puedan enseñar los contenidos propios de la formación en el postulante, noviciado y más adelante en el juniorado (tiempo de votos temporales). Por ello, se estableció como mínimo el nivel C1 al finalizar el primer año de la etapa del noviciado.

Se tiene contemplado el desarrollo del *syllabus* de la siguiente manera:

Etapa	Nivel a alcanzar	Tiempo
Aspirantado	B1.1	1 año
Postulantado	B2	1 año
Noviciado	C1	1 año

Tabla 2: Niveles establecidos como metas para la formación inicial en el *syllabus* de inglés

El *syllabus* se creó en Colombia y luego fue enviado a la India con los materiales necesarios para la puesta en marcha del mismo. Éste incluye los objetivos y niveles a alcanzar dentro de las etapas iniciales de formación (Tabla 2). Además, se incluye la descripción general de la metodología y de su aplicación en cada nivel de formación. Se establecen los tiempos promedios requeridos para el desarrollo de cada nivel de inglés, la forma de evaluación y aplicación de pruebas e instrumentos de evaluación, así como la utilización de los materiales. El *syllabus* es basado en las habilidades, por lo que para cada una de ellas se establecen los indicadores de desempeño para cada una de las unidades, y finalmente, siguiendo la descripción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se estableció el nivel de salida para cada uno de los niveles, teniendo en cuenta lo que las estudiantes deben ser capaces de hacer y comunicar de acuerdo con el nivel a alcanzar. Debido a la política de privacidad manejada por la Congregación, el currículo no se anexa a este trabajo.

Se han realizado capacitaciones con las maestras sobre el *syllabus*, su utilización y la metodología del enfoque comunicativo. También se han hecho algunas evaluaciones sobre la percepción del mismo con las maestras. A pesar de que en algunos aspectos es aceptado, se ha encontrado que hay aspectos que no son bien acogidos o que no han dado los resultados esperados. Hay que tomar en cuenta que el *syllabus* fue creado únicamente pensando en la necesidad congregacional de obtener un perfil de lengua al terminar la etapa del noviciado, pero no se evaluaron otro tipo de necesidades de quienes aprenden el idioma; esto se ha podido percibir en las pláticas informales que se sostienen con quienes ponen en práctica el *syllabus*.

Con base en todo lo expuesto, se plantean los siguientes interrogantes de investigación para este trabajo:

2.2. Interrogantes

- * ¿Qué aspectos del *syllabus* de la institución responden a las necesidades de las estudiantes y maestras?
- * ¿Qué aspectos del *syllabus* de la comunidad se perciben como los más problemáticos?
- * ¿Qué posibles acciones de mejoramiento se pueden identificar a partir de las respuestas a las preguntas anteriores?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Determinar qué aspectos del *syllabus* están respondiendo a las necesidades de aprendizaje y enseñanza del inglés de estudiantes y profesoras de la comunidad en la provincia de la India.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar las necesidades objetivas y subjetivas de estudiantes y maestras que utilizan el *syllabus* de la comunidad.
- Identificar los aspectos del *syllabus* de la institución que responden a las necesidades de las estudiantes y maestras.
- Establecer los aspectos del *syllabus* de la comunidad que se perciben como problemáticos por parte de las estudiantes y maestras.
- Identificar algunas posibles acciones de mejoramiento para el *syllabus* para que éste responda a las necesidades identificadas.

4. JUSTIFICACIÓN

Dentro de un contexto multilingüe existen diferentes aspectos a tener en cuenta en el aprendizaje de la lengua. En el contexto específico planteado en este proyecto de investigación, es importante para aquellas personas interesadas en los problemas del aprendizaje de una lengua extranjera y en diversos contextos culturales hacer una aproximación a esta situación problemática. En especial, se escogió este tema de investigación por ser de utilidad para la Congregación de Hermanas Bethlemitas, a la cual pertenezco, la cual busca en la provincia de la India, mejorar el desempeño de las hermanas indias en el idioma inglés para facilitar las comunicaciones, oportunidades de estudio y formación para las mismas.

Las posibles implicaciones del estudio, de acuerdo con los resultados encontrados, llevarían a revisar el *syllabus* y el método que se está utilizando en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los primeros tres años de formación de las hermanas indias, así como también el nivel de utilización y mejora en las habilidades del inglés en las hermanas de la provincia. Puesto que en el proceso de creación y establecimiento del *syllabus* sólo participaron las superiores, indagar sobre las necesidades de las estudiantes y profesoras, que son quienes trabajan directamente con el mismo se vuelve una necesidad.

El aporte directo del proyecto a las líneas de investigación de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana va dirigido a la línea de Lenguajes, Aprendizajes y Enseñanzas, debido a que la investigación de la aplicación de aprendizajes y enseñanzas en un contexto multilingüe como el de la India, aportaría elementos útiles para tenerlos en cuenta en futuras investigaciones que involucren personas que aprenden inglés no sólo como segunda lengua sino dentro de un contexto en el que más idiomas se ven involucrados.

4.1. Antecedentes

Como bien se sabe, el diseño de los *syllabus* es una parte esencial cuando se plantea un currículo que incluye la enseñanza de lenguas extranjeras, y más aún, si se considera que un programa de lengua no puede ser estático, por lo que la revisión y reflexión sobre los programas se vuelve muy significativa para responder a las necesidades de quienes participan de ellos. Es así como a continuación se presentan cinco trabajos de investigación que tienen relación con la temática de esta investigación, es decir con una revisión de un currículo y un *syllabus*, la determinación de las necesidades de estudiantes y profesores y la investigación-acción participativa.

Esta sección estará dividida en tres partes: el ámbito institucional, el ámbito nacional y el ámbito internacional. En el ámbito de la Universidad Javeriana presento dos investigaciones a propósito del desarrollo curricular y la investigación acción. En el ámbito nacional, se presentarán dos investigaciones, una sobre una reflexión sobre un diseño curricular en un colegio público colombiano, y la segunda aborda el diseño e implementación de una unidad curricular en el programa de inglés básico de la licenciatura de la Universidad Nacional; y finalmente en el campo internacional, una investigación que está muy relacionada con la temática del diseño y revisión curricular a la que se añade un contexto cultural y social muy cercano al de la India.

4.1.2. Ámbito institucional

A propósito de las reflexiones necesarias para el desarrollo curricular, se presenta la investigación de Rojas Cáceres (2011), titulada “Reflexiones para el diseño del currículo de chino mandarín de la Pontificia Universidad Javeriana”.⁴ Esta investigación tuvo como objetivo proponer algunos puntos de reflexión para la construcción de un currículo con base en la Propuesta Curricular General para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, PCGLE, puesto que en el momento de la investigación, la Pontificia Universidad Javeriana no contaba con un currículo establecido para la enseñanza del chino mandarín.

El marco teórico se desarrolla en tres componentes. En primer lugar desarrolla el enfoque curricular emancipatorio propuesto por Grundy (1998), luego se aborda el modelo curricular de García Santa-Cecilia (1995) para la enseñanza de lenguas extranjeras, el cual cuenta tres niveles de análisis, finalmente se describen las características lingüísticas del chino mandarín, entre ellas las características escriturales, gramaticales, fonéticas y fonológicas y las características sintácticas. Luego se presentan las teorías del aprendizaje de éste idioma y algunos aspectos sobre la enseñanza de las habilidades del chino.

Los resultados se presentan dentro del marco de la PCGLE, dando así respuesta a cada uno de los niveles de este modelo. En el nivel de fundamentación se encontró el creciente interés por el chino mandarín a causa del crecimiento económico de China. Colombia, por su parte no ha sido ajena al interés en este idioma debido a los intercambios comerciales y cooperación que el país sostiene con China. Por su parte la Universidad Javeriana ofrece cursos de éste idioma desde 2005, y firmó convenios con algunas universidades en China en el año 2007. Se analiza también la situación específica de la enseñanza del chino mandarín en la Universidad Javeriana, el cual está basado únicamente en los

⁴ Rojas Cáceres, L. (2011) *Reflexiones para el diseño del currículo de Chino Mandarín de la Pontificia Universidad Javeriana* [trabajo de grado], [CD-ROM], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Carrera de Licenciatura en Lenguas Modernas.

contenidos de los materiales utilizados en clase. Además aborda la situación de la enseñanza, materiales, evaluación, enseñanza de la cultura, la formación de profesores y actividades extracurriculares relacionadas con el aprendizaje del idioma. Finalmente la autora afirma que “el programa de chino mandarín de la Universidad Javeriana se ha caracterizado por la puesta en marcha de iniciativas personales orientadas por el juicio de cada profesor, la reducción de enseñanza al ‘qué’, es decir a la enseñanza de contenidos” (Rojas Cáceres, 2011, p. 108), entre otras problemáticas. En el nivel de decisión presenta posibles medidas para planificar el desarrollo de la propuesta curricular: como el desarrollo de la habilidad comunicativa crítica, el conocimiento de la cultura, el dominio adecuado del idioma, los contenidos, la relación profesor-estudiante, los métodos, entre otros. Finalmente en el nivel de actuación, se propone una serie de acciones y actividades que servirían para replantear la forma como se está enseñando el chino mandarín en la Universidad Javeriana.

Dentro de la temática de este trabajo de grado, esta investigación tiene una relación directa con el tema, pues se trata de una reflexión sobre un currículo dentro de la enseñanza de lenguas y la forma de abordar la problemática de la reflexión sobre un *syllabus* o currículo que necesita ser replanteado para dar mejores resultados. Aunque aborda una temática similar a la de esta investigación, se refiere a una lengua oriental, que en sí misma presenta diferencias y contrastes muy grandes con el inglés, por lo que esta diferencia justifica el desarrollo de la presente investigación.

La segunda investigación que se presenta dentro del marco institucional fue realizada en 2005 por Ricaurte y Sarmiento⁵, y tenía como objetivo general “Diseñar un sílabo para la enseñanza de inglés lengua extranjera del grado 3º del colegio Leonardo Da Vinci – Santa María, Boyacá” (2005, p. 40), puesto que esta institución basaba su proceso de enseñanza en la tabla de contenidos de los libros que utilizaban.

El marco metodológico toma como teoría guía la teoría de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera propuesta por Ellis (1999) para luego abordar lo que es el diseño instruccional tomando como base los conceptos de Richards (2001). Luego los autores exponen los conceptos de currículo según White (1988), Brumfit (1979), Yalden (1987), Nunan (1988) e Inspectorate (1994), para luego entrar a discutir qué es un currículo en lengua extranjera y los tipos de *syllabus* según Yalden y Nunan como autores principales, y adoptan el *syllabus* proporcional como modelo que guiará su investigación. A continuación, exponen los conceptos y teorías del enfoque comunicativo, tomando a Stern y Richards (2001) y abordando la competencia comunicativa según Hymes (1971). Finalmente abordan la pedagogía conceptual de Miguel de Zubiría (2002). En otra

⁵ Ricaurte, J. y Sarmiento, S.M. (2005) *Diseño del sílabo de inglés como lengua extranjera para el grado 3º del colegio Leonardo Da Vinci – Santa María, Boyacá* [trabajo de grado], [CD-ROM], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Carrera de Licenciatura en Lenguas Modernas.

sección se aborda la teoría sobre la enseñanza de inglés como lengua extranjera a niños basándose en los conceptos de Brewster (1992), Moon (2000) y Vale (1995); para luego tomar las características de los niños entre 6 y 9 años de edad.

La metodología de este trabajo fue la investigación-acción desde la perspectiva de Elliot (1991). Los investigadores elaboraron su investigación comenzando por el análisis de necesidades, la descripción del propósito, la selección del tipo de *syllabus*, el *protosyllabus*, y el *syllabus* pedagógico.

Dentro de las conclusiones, los autores dicen valorar la investigación-acción porque ayuda a encontrar solución a problemas en el contexto educativo. También resaltan la importancia del análisis de necesidades como una forma de crear un *syllabus* que responda a las expectativas de la comunidad educativa.

Este segundo trabajo tiene algunos aspectos interesantes en común con el presente trabajo de investigación como por ejemplo la temática de la diferencia y conceptualización de currículo y *syllabus*, además de que se aborda el análisis de necesidades como una parte fundamental del proceso, puesto que se da participación a los estudiantes. A pesar de tener estos puntos en común, existen dos grandes diferencias: la primera es que en el colegio Leonardo Da Vinci no contaban con un *syllabus* establecido sino que sólo se basaban en la tabla de contenido de los libros, mientras que en el caso de esta investigación, el *syllabus* sí está establecido. Por otro lado, la metodología propuesta en el trabajo reseñado es la de investigación-acción, mientras que este trabajo va más allá, tomando como metodología la investigación-acción participativa, por ello esta investigación sigue siendo pertinente.

4.1.3. Ámbito nacional

Esta primera investigación que se presenta a nivel nacional fue realizada por Ortiz, A. et al.⁶ quienes pretendían “diseñar un currículo acorde con los intereses de la comunidad” (2006, p. 9) haciendo una reflexión sobre el diseño curricular. Este trabajo fue realizado en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, Colombia, por profesores que hacían parte de la institución.

Dentro del marco teórico, primero abordan el desarrollo curricular, tomando como centro lo que significa para el grupo investigador un currículo práctico, por lo que deciden tomar la definición de currículo de Moore (2001). Ahora bien, buscando un modelo de desarrollo curricular, citan a Nunan (1992) y nuevamente a Moore (2001) en el contexto internacional, y en el contexto colombiano abordan a Lafrancesco (1998) y su modelo por

⁶ Ortiz, A., Camelo, M., Martín, M., Sarmiento, M., Ruiz M. (2006) *Revising a Foreign Language Curriculum: A Challenging and Enhancing Experience at a Public School in Bogotá, Bogotá, Profile 7: 9-29, Universidad Nacional de Colombia.*

el que finalmente se deciden para su investigación. Luego, abordan la temática de la adquisición de la segunda lengua, tomando a Brown (1994).

Para determinar las necesidades de la comunidad, utilizaron diferentes instrumentos con el objetivo de diseñar una plataforma para el diseño curricular basándose en las contribuciones de la comunidad. Primero realizaron un análisis del estado del currículo existente y luego aplicaron unas encuestas a distintos miembros de la comunidad.

Finalmente, esta investigación concluye con varias preocupaciones; por qué el análisis del currículo no parecía exitoso, por qué no parecía operativo, opiniones diferentes, la relación entre el programa de inglés y el PEI de la escuela, la metodología, el perfil de los profesores, entre otros. Sin embargo, reconocen que todo esto puede cambiar si los profesores son quienes lideran el proceso, porque sólo de esta manera podrán plantear las decisiones con respecto a la creación de un currículo operativo.

Esta investigación se vuelve relevante para la presente, puesto que propone elementos comunes, como la evaluación del currículo existente, aunque la concepción de currículo, no es la del currículo total, sino que se refiere al *syllabus*, y la participación de la comunidad educativa dentro del proceso de establecimiento de dificultades y problemáticas. Esta investigación también deja abiertas muchos interrogantes que pueden tomarse para futuras investigaciones. Aunque las investigadoras hacen partícipe a la comunidad educativa, establecen que quienes deben liderar el proceso de cambio dentro de la institución son los profesores. El análisis de necesidades se realizó tomando en cuenta dos fuentes de datos: el análisis del estado del currículo existente y luego un juego de encuestas aplicadas a diferentes miembros de la comunidad, entre los cuales se tuvo en cuenta el desempeño de los estudiantes, fortalezas, debilidades y necesidades. También aplicaron encuestas a los padres de familia, profesores y personal administrativo.

La siguiente investigación estuvo a cargo de Ariza (2004)⁷ y tenía como objetivo “el análisis de un programa de inglés Básico de la licenciatura ofrecida por la Universidad Nacional de Colombia, como el diseño y la implementación de una unidad curricular”. Todo eso, con la intención de crear una conexión entre el programa y sus contenidos y las necesidades e intereses de los estudiantes.

Dentro del marco teórico, la autora aborda el concepto de “plataforma curricular”, tomando el modelo de Posner (1998) que consiste en investigar las etapas que siguen para planear un currículo, la descripción sobre cómo se planea un currículo y finalmente considera los

⁷ Ariza, A., (2004) *Curricular Units: Powerful Tools to Connect the Syllabus with Students' Needs and Interests*, Bogotá, Profile No. 1: 140-157, Universidad Nacional de Colombia.

elementos presentes en el proceso de planificación del currículo y su relación entre sí. Enseguida, la autora entra a discutir la teoría de educación que subyace a la construcción de la plataforma, para lo cual toma el constructivismo y discute diversos puntos de vista de éste como teoría de aprendizaje, y también algunos principios de enseñanza que aplican a esta teoría. Todo esto con el objeto de crear una unidad curricular, para luego ser aplicada y evaluada.

Entre las conclusiones, la autora estableció que “trabajar en el marco de las unidades curriculares ha demostrado ser altamente beneficioso, ya que he podido reducir la brecha entre lo que estaba propuesto por el currículo y lo que necesitaban los estudiantes” (Ariza, 2004, p. 151). Además establece que la unidad curricular diseñada ayudó a los estudiantes a valorar sus aspectos culturales y también a reflexionar sobre estos aspectos en la lengua destino.

Este trabajo de investigación presenta aspectos interesantes sobre el desarrollo paralelo de un material para complementar el *syllabus* ya propuesto para un curso tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes, lo que se relaciona con la presente investigación en el interés por conocer las necesidades de los estudiantes y cubrir los aspectos que difieren de la cultura de salida a la cultura de llegada. Aunque la metodología y los tópicos no son exactamente los que corresponden a las variables de éste trabajo, hay una relación general con la temática. Cabe resaltar que esta investigación no es una revisión del *syllabus*, por lo que el presente trabajo sigue siendo justificable de realizar.

4.1.4. Ámbito internacional

El estudio que se presenta en el ámbito internacional fue realizado en Bangladesh en 2004 por Kamrul Hasan⁸, y se titula “A linguistic study of English language curriculum at the secondary level in Bangladesh – A communicative approach to curriculum development”.

En primer lugar el autor sitúa claramente la historia del inglés dentro del contexto sociocultural propio y su desarrollo hasta la época posterior a la colonia, para luego entrar a presentar las políticas y leyes nacionales que tienen que ver con la enseñanza del inglés como segunda lengua. Luego habla de la estratificación social y el desempeño en inglés en Bangladesh tanto de estudiantes como de profesores. Después de la contextualización, el autor entra a discutir las teorías de enseñanza de lengua y sus implicaciones para el currículo en revisión. Toma como base los conceptos de *syllabus* de

⁸ Hasan, K. (2004) *A linguistic study of English language curriculum at the secondary level in Bangladesh – A communicative approach to curriculum development*. Language in India, Volume 4, India.

McArthur (1996) para luego tomar el concepto de currículo de Nunan (1988) y sus interrelaciones. El autor propone un marco para el desarrollo curricular que consiste en tres fases: planeación, implementación y evaluación. La fase de planeación incluye el análisis de necesidades, la creación de políticas, fijar las metas y objetivos y el contenido del *syllabus*. La fase de implementación se compone de la creación de materiales, desarrollo de la infraestructura para la enseñanza, el programa de desarrollo para los profesores, y lo que sucede diariamente en el salón de clase. En la fase de evaluación se considera el desarrollo de las herramientas apropiadas para la evaluación para medir el progreso y logro de los estudiantes. Luego, el autor se adentra en la temática de los diferentes tipos de *syllabus* basándose en Nunan (1988), Huq et al. (1987), Richards, Platt y Weber (1985). También dentro del marco de referencia presenta los distintos enfoques de adquisición de la lengua, para finalmente profundizar en el enfoque comunicativo.

El autor junto a la discusión teórica de cada parte del trabajo de investigación propone una reflexión y crítica al sistema de enseñanza de inglés en Bangladesh y a la manera como se ha concebido y desarrollado el currículo de inglés con un enfoque comunicativo. El autor concluye que existen grandes diferencias entre la realidad y la forma como debe ser implementado el currículo, así como también se encontraron inconsistencias significativas desde el nivel de planeación. También se estableció que en general las necesidades de los estudiantes y los profesores, así como sus actitudes hacia el inglés y su uso, sus niveles de desempeño y otros elementos propios de la población, como su entorno social, no se cubrían en el *syllabus*. Se encontró además que muchos de los contenidos del *syllabus* no estaban estructurados para algunos cursos. En general el autor señala claramente todas las deficiencias del currículo de inglés en Bangladesh y hace algunas sugerencias pedagógicas para tratar todas estas debilidades, como por ejemplo, el tomar en cuenta el contexto en el que se aprende y enseña el idioma para incluirlo dentro del *syllabus*, el uso de libros y materiales de enseñanza apropiados, la capacitación de profesores, el uso del inglés en situaciones comunicativas reales, etc.

Esta extensa investigación realizada por Hasan provee muchos elementos de fundamentos teóricos así como también de los resultados *in situ* de una realidad muy cercana a la India, como lo es Bangladesh. Aunque el estudio es muy amplio y aborda la realidad de todo el país, proporciona elementos claves a tener en cuenta en el desarrollo de un currículo e indirectamente de un *syllabus*, pero dentro del contexto de un grupo específico seguramente se encontrarán características especiales que deberán ser cubiertas y no pueden ser visualizadas y previstas desde un nivel tan global.

5. MARCO DE REFERENCIA

5.1. Marco conceptual

Dentro del marco conceptual se desarrollará la diferencia existente entre lo que es currículo y *syllabus*, para permitir establecer claramente lo que se va a abordar en este trabajo de investigación. Como se explicó en la contextualización del problema, el documento que establece los estándares para el programa de inglés en la provincia de la India, recibió el nombre de “currículo”, pero con base en los conceptos e investigaciones de diversos autores (Dubin y Olshtain, 1986; Richards, Platt y Platt, 1997; Nunan, 1988), el currículo es un concepto mucho más amplio de lo que realmente plantea el documento de la congregación. Por ello, en esta sección se desarrolla el concepto de currículo, sus partes y características, y luego se entrará a hacer un intento de definición de *syllabus* para diferenciar ambos conceptos. Se hará especial énfasis en este último, pues es lo que se analizará de forma participativa en la investigación. Luego, se entrará a definir cuál será el modelo a utilizar para la revisión del *syllabus*, para concluir con una breve explicación sobre el enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua.

5.1.1. Diferenciación entre currículo y *syllabus*

Según comenta Rodgers (1989, p. 26), no se puede asumir implícitamente que currículo y *syllabus* son sinónimos. Según establece el autor:

*El syllabus, que determina el contenido que debe cubrirse en un determinado curso, es solamente una pequeña parte de todo el programa escolar. El currículo es un concepto mucho más amplio. El currículo son todas aquellas actividades en las cuales los niños participan bajo el auspicio de la escuela. Esto incluye no sólo lo que los estudiantes aprenden, sino también cómo lo aprenden y cómo los profesores les ayudan a aprender, con qué materiales de apoyo, estilos y métodos de evaluación, y en qué tipo de instalaciones.*⁹

Así, el *syllabus* establece el contenido específico de un determinado curso, y por lo tanto es una parte del currículo. Según Celce-Murcia “el diseño del *syllabus* es la parte del desarrollo curricular que trata sobre la selección, calificación, integración y justificación del contenido del currículo” (2001, p. 63). Por otra parte, Stern (1984, p. 10-11) intenta establecer una diferencia entre lo que es el currículo y el *syllabus* al decir que hay que

⁹[Traducción propia] “Syllabi, which prescribe the content to be covered by a given course, form only a small part of the total school programme. Curriculum is a far broader concept. Curriculum is all those activities in which children engage under the auspices of the school. This includes *not only what pupils learn, but how they learn it, and how teachers help them learn, using what supporting materials, styles and methods of assessment, and in what kind of facilities*”.

hacer una distinción entre los mismos la cual consiste en el contenido, estructura, partes y organización.

Para completar la definición de *syllabus*, hago referencia a la idea de Allen que posiblemente sea la más específica: “se refiere a esa sub-parte del currículo que tiene que ver con la especificación de qué unidades se enseñarán (diferente a cómo serán enseñadas, lo cual es un asunto de metodología)” (1984, p. 61)¹⁰.

Según Nunan (1988) los *syllabi* pueden clasificarse en dos grandes enfoques: el orientado al producto y el orientado al proceso. Dentro de cada uno de estos enfoques, existen diversos tipos de *syllabi*; por ejemplo, en el caso de los orientados al producto Nunan nombra los gramaticales, los funcionales-nocionales y los analíticos. En los orientados al proceso encontramos los procedimentales, los basados en tareas y los basados en contenido.

White (1988) establece dos enfoques principales en la clasificación y diseño de los *syllabi*: los *syllabi* tipo A, que están basados en el contenido, y los *syllabi* tipo B, basados en el método. En un punto intermedio entre los dos, el autor pone los que se basan en las habilidades.

Otro autor, Krahnke (1987), ha abordado la temática de la clasificación de los *syllabi* y ha establecido seis tipos de *syllabi*: el estructural, el nocional/funcional, el situacional, el basado en habilidades, el basado en el contenido y por último, el basado en tareas.

Así, siguiendo la clasificación de Krahnke, el tipo de *syllabus* establecido en la comunidad corresponde al basado en habilidades. Según el autor, este tipo de *syllabus* ha sido menos discutido en la literatura porque muchas veces no se ha identificado como un tipo distinto de contenido de enseñanza. Como bien se sabe, el término “habilidad” se utiliza en el campo de la enseñanza de lenguas para referirse a los aspectos del idioma: producción oral, producción escrita, comprensión oral y comprensión escrita, pero en este caso el término “habilidad” designa lo que se convierte en el contenido del programa de enseñanza y aprendizaje del inglés. Según Krahnke (1987, p. 52) “La instrucción basada en las habilidades no está asociada con ninguna teoría específica de aprendizaje. La teoría general es que el aprendizaje de comportamientos complejos como el lenguaje, se aborda más fácilmente al dividirlo en segmentos más pequeños (las habilidades)”¹¹.

¹⁰ [Traducción propia] “... refers to that subpart of curriculum which is concerned with a specification of what units will be taught (as distinct from how they will be taught, which is a matter of methodology).”

¹¹ [Traducción propia] Skill-based instruction is not associated with any specific theory of learning. The general theory is that the learning of complex behaviors such as language is best facilitated by breaking them down into small bits (skills).

5.1.2. El currículo y el desarrollo curricular

Considerando lo anterior y también tomando en cuenta la visión sobre el currículo de Grundy (1994) como una construcción cultural y además como praxis, no como producto, se llega a una definición un poco más amplia, donde al hablar de una perspectiva cultural del currículo nos estamos refiriendo a las experiencias que tienen las personas en la existencia del mismo, y no a los aspectos que lo configuran. Agray (2010, p. 424) afirma que “si aceptamos que el currículo es una construcción cultural, debemos aceptar también que las creencias y experiencias de las personas involucradas en él, así como su manera de interactuar, determinan la forma y el tipo de sus prácticas educativas, es decir, el currículo”. Es así como el currículo no está compuesto simplemente por sus componentes “físicos”, por así decirlo, sino que en él intervienen una amplia gama de factores que afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como se ha afirmado antes, el currículo debe verse como praxis y no como producto, es decir, que los elementos que forman parte de esta visión de currículo son la acción y la reflexión (Grundy, 1994), actitudes que encajan perfectamente dentro del marco metodológico de la investigación-acción participativa. Además, esto hace que el currículo sea dinámico y activo, en el que habrá un proceso constante de evaluación que hará que claramente éste sea más que simplemente un conjunto de planes a implementar.

Como afirma Grundy, “la praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural [...] La aplicación de la praxis supone el reconocimiento de que el saber es una construcción social, lo que obliga a los participantes en la situación educativa a comprometerse en la reflexión crítica sobre su conocimiento, para poder distinguir entre el saber que pertenece al mundo «natural» y el que corresponde al mundo «cultural»” (Grundy, 1994, p. 147). Todas estas posiciones, nos llevan a pensar que dentro de un proceso de reflexión curricular, se hace necesario que la reflexión sea participativa con los actores del currículo, para hacer de éste una construcción cultural compartida en la que los factores propios del medio en que se pone en práctica el currículo no sean excluidos del proceso sino que, por el contrario, sean tomados en cuenta dentro de la construcción del mismo.

Uno de los elementos necesarios para tener éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es el desarrollo curricular, que incluye la reflexión y la comprensión del contexto en el que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, las necesidades de los actores curriculares, específicamente los profesores y estudiantes, el establecimiento de los contenidos y los materiales, así como también el monitoreo de la enseñanza y el aprendizaje (Richards, 2001, p. xi).

El currículo ha de ser susceptible de una evaluación constante y una re-planificación, para propiciar la adaptación al contexto real en el que se enseñan los contenidos porque en

definitiva el éxito del proceso depende del proceso de desarrollo curricular. Como establece Brown (1995, p. 19) el desarrollo curricular promueve entre todos los actores del currículo un crecimiento en consenso, lo que permitirá que el currículo sea aceptado y aplicado con mayor éxito a que si éste no tiene un proceso de evaluación y desarrollo. Hay que recordar que el currículo será desarrollado y será trabajado por seres humanos, quienes están en constante cambio y se desenvuelven dentro de una cultura y sociedad cambiante; de ahí que sea necesario el desarrollo y la adaptación del mismo, para evitar el estancamiento y el que quede cristalizado y se vuelva poco útil.

Como se ha podido establecer a partir de estos conceptos generales expuestos anteriormente, el currículo cubre todos los diferentes aspectos tanto internos como externos que tienen que ver con todas las acciones educativas en un programa escolar o institucional. En nuestro caso específico, en la comunidad Bethlemita, existe un currículo



Dina.Ink total, que se ha llamado “Plan de Formación Inicial”, que establece todo lo que debe llevarse a cabo y cómo debe llevarse a cabo en los tres primeros años de formación inicial. Dentro de este plan de formación, hay un programa de aprendizaje de lengua, que es el de aprendizaje del inglés para la provincia de la India. Es así, como el programa que está establecido para el aprendizaje del inglés, es claramente un *syllabus* y no un currículo total. Por lo tanto, en lo sucesivo y con base a lo que se ha explicado en la teoría, se hará referencia siempre al *syllabus* del programa de inglés de la comunidad.

Hay que recordar también que los diseños de *syllabus* dependen de una ideología mayor que subyace de los enfoques del currículo, como bien lo dice White al establecer que es importante tener en mente que debajo de lo que es el currículo existen unos sistemas de valores y concepciones de pensamiento que afectan la educación (White, 1988, p. 24).

A continuación se presenta una tabla que resume las características principales de los modelos de desarrollo curricular que proponen autores como Richards (2001), Munby (1978), Dubin y Olshtain (1986) y Brown (1995).

Richards (2001)	Munby (1978)	Dubin y Olshtain (1986)	Brown (1995)
Análisis de necesidades Recolección y análisis de información que sirve para determinar el perfil de necesidades de la población objetivo del programa para la toma de decisiones.	Participantes Información sobre la identidad y el idioma de los estudiantes.	Evaluación de las necesidades sociales Audiencia a la que se dirige el programa y los materiales, contexto político y nacional, patrones de uso del idioma en la sociedad, el entorno del lenguaje, actitudes del grupo y de los individuos.	Análisis de necesidades Identificación de las necesidades de los estudiantes (no sólo lingüísticas sino también afectivas, culturales, etc.), y también identificación de necesidades de otros actores curriculares
Análisis situacional Análisis de los factores contextuales para evaluar qué tanto influyen el programa, éstos pueden ser políticos, sociales, económicos o institucionales.	Communication Needs Processor (CNP) Estudia las necesidades particulares de comunicación de acuerdo con las variables socioculturales para determinar el perfil de acuerdo con las necesidades.	Establecimiento de metas del currículo Establecer metas realizables.	Metas y Objetivos Planteamientos generales y específicos sobre lo que se debe alcanzar en el programa para cumplir y satisfacer las necesidades de los estudiantes.
Planificación de metas y objetivos Se establecen los propósitos del programa.	Perfil de necesidades Se establece a través de los datos obtenidos en el CNP.	Inspección de los programas existentes Examinar los 5 componentes básicos de un programa: a) El currículo y syllabus existente b) los materiales en uso c) la población de profesores d) los estudiantes e) los recursos del programa	Evaluación del idioma (tests) Desarrollo de los tests y exámenes basados en los objetivos y metas del programa.
Planificación del curso y diseño del syllabus Planificación y desarrollo en diferentes niveles de lo que será el curso basándose en las metas y objetivos del programa.	Meaning processor Las partes del perfil sociocultural y de las necesidades de comunicación se convierten en subcategorías semánticas.	Construcción del syllabus Proceso que comprende la definición de los objetivos, dimensión del syllabus (contenido, proceso o producto), selección de la forma del syllabus, definición del método.	Materiales Adaptación, adopción o desarrollo de materiales de acuerdo con las características del programa.
Enseñanza y desarrollo de materiales Mantener una enseñanza de calidad tomando en cuenta los factores que la determinan: profesores, metodología, materiales, características de los estudiantes.	Selector de las habilidades del idioma Identifica las habilidades que son necesarias para llevar a cabo las actividades que han sido identificadas en el CNP.	Creación de materiales Creación de materiales de acuerdo a la audiencia del programa.	Enseñanza Tipos de instrucción que caracterizan el programa, y la forma de enseñanza necesaria para lograr las metas del programa.
Evaluación Proceso que puede centrarse en cualquiera de los aspectos del programa de lengua y que puede tener diversos enfoques.	Codificador lingüístico Considera "la dimensión de la adecuación contextual" (1978:49) en la etapa de codificación a la que se ha llegado.		Evaluación del syllabus Recolección y análisis de la información necesaria para mejorar el currículo y para evaluar su efectividad.
	Especificación de la competencia comunicativa Se establece la competencia comunicativa a alcanzar por el estudiante.		

Tabla 3. Resumen de la autora de los modelos de diseño curricular según Richards (2001), Munby (1978), Dubin y Olshtain (1986) y Brown (1995)

De acuerdo con Richards (2001, p. 2), el desarrollo curricular “incluye los procesos que se utilizan para determinar las necesidades de un grupo de estudiantes, para desarrollar metas u objetivos para un programa que supla esas necesidades, definir un *syllabus* apropiado, la estructura del curso, los métodos de enseñanza y los materiales, y llevar a cabo una evaluación del programa de enseñanza que resulta de estos procesos”¹².

Al hablar del análisis de necesidades, Munby (1978) propone dentro de su modelo la parte que ha sido considerada como la más importante: ‘*Communication Needs Processor*’ en la cual se toman en cuenta las variables que afectan la creación de un programa de lengua. Aunque es un modelo interesante para el análisis de necesidades pues es bastante exhaustivo, ha sido objeto de algunas críticas (Davies, 1981; Mead, 1982) por la tendencia a realizar el análisis de necesidades a través del estudio o desde fuera, lo que conlleva el riesgo de que quien realiza el análisis imponga su percepción sobre las necesidades de los estudiantes. Richards (2001, p. 41) también critica este modelo, al decir que al tener muchas de las características del enfoque sistémico se consideró como denso, poco realista e impráctico al ponerlo en la práctica.

Dubin y Olshtain (1986, p. 27) establecen un método para inspeccionar un programa o *syllabus*, que da inicio con la evaluación de las necesidades sociales y el establecimiento de las metas del currículo. Después, las autoras proponen que se deberían examinar cinco componentes básicos del programa: (a) el currículo existente y el *syllabus*, (b) los materiales en uso, (c) la población de educadores, (d) los estudiantes, y (e) los recursos del programa.¹³ Según ellas, en general el desarrollo curricular se da en un marco de renovación o adaptación de un programa ya existente, por lo que la siguiente etapa se constituye en la construcción del *syllabus* y finalmente se aborda la creación de materiales.

En cuanto a Brown (1995, p. 19), el modelo de desarrollo curricular que propone tiene cinco etapas, todas enmarcadas dentro de la evaluación, que puede ser realizada en cualquiera de las etapas. Hay que tener claro que Brown, se centra más que todo en lo que corresponde al *syllabus*, aunque en algún momento el autor dice que la idea que

¹²[Traducción propia] “It includes the processes that are used to determine the needs of a group of learners, to develop aims or objectives for a program to address those needs, to determine an appropriate syllabus, course structure, teaching methods, and materials, and to carry out an evaluation of the language program that results from these processes.”

¹³ [Traducción propia] “five basic components of the program should be examined: (a) the existing curriculum and syllabus, (b) the materials in use, (c) the teacher population, (d) the learners, and (e) the resources of the program.

quiere promover sobre el desarrollo curricular es la de un conjunto de actividades que pueden contribuir al crecimiento de la toma de decisiones entre los diversos actores curriculares (Brown, 1995, p. 19). En el momento de establecer su Enfoque Sistemático para Desarrollar y Mantener el Currículo de Lengua no habla ampliamente del currículo, sino según ya hemos visto conceptualmente (Rodgers, 1989; Stern 1984; Nunan 1988), se centra más en lo que podríamos llamar los aspectos del *syllabus*. Dentro de este modelo, el autor propone como etapa inicial el análisis de necesidades, para luego poder pasar a la segunda etapa que es la creación de los objetivos curriculares. El tercer paso es el desarrollo de pruebas basadas en los objetivos del programa de enseñanza de lengua. La cuarta etapa es el desarrollo de materiales, que se realiza gracias a toda la información obtenida en las etapas anteriores. La última etapa es la enseñanza propiamente dicha. Más que un proyecto de desarrollo curricular lineal, podemos ver que se trata de un proceso con conexiones dinámicas circulares. Finalmente, se habla de la evaluación del programa, que “puede ser definida como el proceso continuo de recolección, análisis y síntesis de información, con el propósito de mejorar constantemente cada elemento de un currículo con base en lo que se conoce sobre todos los otros elementos, de forma separada como también de forma conjunta”¹⁴ (Brown, 1995, p. 24).

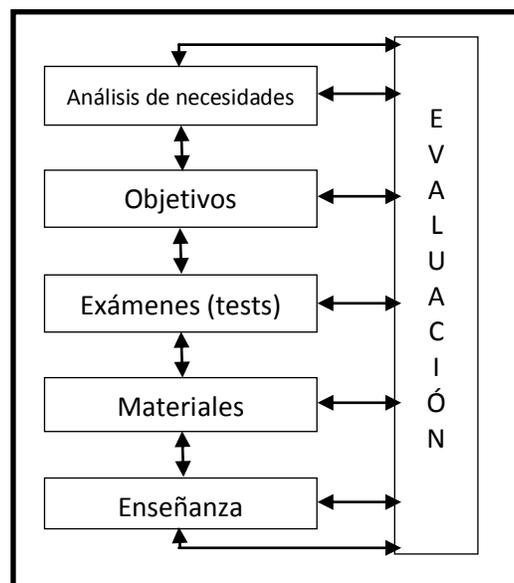


Ilustración 1: Enfoque Sistemático para Desarrollar y Mantener el Currículo de Lengua (Brown, 1995, p. 20)

¹⁴ [Traducción propia] “Program evaluation, then, might be defined as the ongoing process of information gathering, analysis, and synthesis, the entire purpose of which is to constantly improve each element of a curriculum on the basis of what is known about all of the other elements, separately as well as collectively.”

Por otro lado, Clark (1987, p. xii-xiii) hace ver que en algunos casos, los procesos de desarrollo curricular son más bien procesos de renovación más que de desarrollo, porque ya el currículo se encuentra en uso. Los profesores y los encargados de la planificación del currículo deben comprometerse a evaluar constantemente para propiciar la renovación y el cambio curricular. Uno de los componentes que Clark propone para el proceso de renovación curricular es “la revisión o elaboración de la educación en servicio diseñada para ayudar a los profesores a ampliar sus bases conceptuales y pragmáticas en áreas particulares, y para encontrar soluciones a sus propios problemas en el salón de clase”¹⁵; además, dentro de los aspectos que el mismo autor considera dentro de la *renovación curricular* menciona específicamente la adecuación del *syllabus* en donde se establecen las metas, objetivos, el contenido y la metodología (1987, p. xiii). Es decir que una revisión de un *syllabus* del currículo, aportará directamente a los profesores una forma de identificar los problemas que enfrentan con el *syllabus* y proponer acciones para solucionarlos.

Es así que para este trabajo de investigación, y tomando en cuenta que el *syllabus* de la provincia de la India está compuesto por las metas, objetivos, contenidos y la metodología a utilizar, los materiales y la forma de evaluación, el modelo de “evaluación curricular” propuesto por Brown, puede aportar claramente una metodología para realizar un monitoreo y revisión del *syllabus*, puesto que el Enfoque Sistemático propuesto por el autor se centra más en lo que es un *syllabus* y no en sí lo que es un currículo. Además, el proceso de seguimiento o monitoreo de este modelo, puede verse como una espiral ascendente en la cual se analizan diferentes elementos del *syllabus*, no necesariamente en una secuencia definida, lo cual puede progresivamente permitir acopiar información para realizar una evaluación del programa de inglés más adelante. A esto se suma que por la metodología de Investigación-Acción Participativa de esta investigación, el análisis de necesidades que propone el modelo se vuelve vital para darle participación tanto a las maestras como a las estudiantes del programa, quienes conocen a fondo la aplicación del mismo y pueden aportar una visión clara para la revisión.

A continuación se procede a detallar cada uno de los niveles del modelo de Brown (1995) para tener una visión más clara de lo que cada uno de ellos significa.

¹⁵ [Traducción propia] “The review or devising of in-service education designed to assist teachers to widen their conceptual and pragmatic base in particular areas, and to find solutions to their own classroom problems.”

5.1.3. Elementos del desarrollo del *syllabus*

5.1.3.1. Desarrollo del *syllabus* y análisis de necesidades

Antes de comenzar a hablar sobre el análisis de necesidades, se hace necesario fundar las bases con la definición sobre qué es ‘necesidad’. Sin duda definir este concepto no es fácil, y más si hablamos de las necesidades de estudiantes y profesores dentro de un programa de aprendizaje de una lengua extranjera. Según el diccionario de la real academia española, necesidad es “carencia de las cosas que son menester” (DRAE, 2001), pero la pregunta sobre qué son las cosas que son necesarias dentro del marco de lenguas está lejos de ser definido, pues el concepto de necesidad está anclado directamente a la realidad de quienes conforman el currículo. Por ejemplo, las necesidades de alguien que quiere trabajar en un restaurante serán muy distintas a un empresario, lo que sí no se sustrae a la necesidad es la carga social y cultural, tanto de la persona interesada en aprender la lengua, como también la carga social y cultural del idioma que desea aprender. Es así como dentro del contexto específico social y cultural de la Provincia de la India, el análisis de necesidades tiene una gran importancia, porque sin conocer las necesidades propias de quienes aprenderán el idioma y de quienes aplicarán el programa, sería difícil dar una respuesta acertada con el mismo.

Diversos autores han tratado de definir lo que son las necesidades dentro del marco del desarrollo curricular de una lengua. Según Berwick (1990, p. 52) “la estructura esquelética de una definición [de necesidad] se expresa más comúnmente como una diferencia o discrepancia entre el estado actual de las cosas y el estado futuro deseado”¹⁶. Berwick aquí no hace referencia directa a lo que es una necesidad dentro del marco lingüístico, pero pone en claro que existe una diferencia entre lo que “es” y lo que se desea que “sea”. Una apreciación un poco más amplia y que incluye elementos filosóficos es la que ofrece Porcher (1977, en Brindley 1984, p. 29) al decir que “la necesidad no es una cosa que existe y que puede ser encontrada ya hecha en la calle. Es algo que se construye, es el centro de redes conceptuales y el producto de una serie de opciones epistemológicas (que no son en sí mismas inocentes, por su puesto)”¹⁷. Es aquí donde se comienza a abrir el horizonte de lo que son las necesidades, porque al hablar de redes conceptuales y opciones epistemológicas, se incluye las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas de quienes tienen la necesidad. De esta forma se concreta que al hablar de necesidades, no nos referiremos únicamente a las necesidades lingüísticas, sino también a las propias del medio ambiente donde se desarrolla el currículo de enseñanza.

¹⁶[Traducción propia] “The skeletal structure of a definition is most often expressed as a gap or measurable discrepancy between a current state of affairs and a desired future state.”

¹⁷ [Traducción propia] “Need is not a thing that exists and might be encountered ready-made on the street. It is a thing that is constructed, the center of conceptual networks and the product of a number of epistemological choices (which are not innocent themselves, of course).”

En términos más concretos, el análisis de necesidades es definido por Richards, Platt y Weber (en Brown, 1995, p. 36) como la forma de establecer las necesidades que mueven a los estudiantes al aprendizaje de un idioma y cómo se organizan estas necesidades de acuerdo con prioridades. En este análisis se utiliza tanto la información objetiva como subjetiva. Sin duda, se hace necesario utilizar los dos tipos de información para tener un campo más amplio de análisis, pues en muchos casos, quien plantea el currículo no está del todo involucrado con la realidad de los estudiantes y profesores y no conoce a profundidad sus expectativas. La utilización de diversos instrumentos dentro del proceso de análisis de las mismas enriquecerá la perspectiva que se tenga para desarrollar el *syllabus* o para readecuarlo. Los participantes claves dentro del desarrollo de un análisis de necesidades siempre deberían ser los profesores y estudiantes que toman parte dentro de los procesos enseñanza y aprendizaje de la lengua. Además de éstos, existen diferentes puntos de vista que se pueden tomar en cuenta para llevar a cabo el análisis de necesidades, como los de otros agentes curriculares. Lo importante es buscar conocer las necesidades y expectativas de quienes participarán en los procesos de enseñanza y aprendizaje para satisfacerlas.

Brown (1995) establece que existen tres dicotomías básicas que pueden ayudar a centrar en qué aspectos se enfocará el estudio de análisis de necesidades, estas son: “necesidades situacionales vs. necesidades en el idioma”, “necesidades objetivas vs. necesidades subjetivas” y “contenido lingüístico vs. procesos de aprendizaje”.

Por otra parte, Brindley (en Nunan, 1991) tiene una visión crítica sobre el diseño de un *syllabus* basado en las necesidades y la perspectiva de las necesidades objetivas y subjetivas:

Las necesidades ‘objetivas’ son aquellas que pueden ser diagnosticadas por los profesores con base en el análisis de datos personales sobre los estudiantes junto con la información de su competencia en el idioma y los parámetros del uso del idioma, mientras que las necesidades ‘subjetivas’ (que a menudo son ‘necesidades’, ‘deseos’, ‘expectativas’ u otras manifestaciones psicológicas de carencias) no pueden ser diagnosticadas tan fácilmente, o, en muchos casos, ni siquiera pueden ser expuestas por los mismos estudiantes¹⁸ (En Nunan, 1991, p. 44).

¹⁸ [Traducción propia] “The ‘objective’ needs are those which can be diagnosed by teachers on the basis of the analysis of personal data about learners along with information about their language proficiency and patterns of language use, whereas the ‘subjective’ needs (which are often ‘wants’, ‘desires’, ‘expectations’, or other psychological manifestation of a lack) cannot be diagnosed as easily, or, in many cases, even stated by learners themselves.”

Definitivamente, es más sencillo analizar y diagnosticar las necesidades objetivas, pues este proceso lo hace directamente el profesor, quien tiene conocimientos metodológicos y conceptuales sobre el idioma y quien conoce también el desempeño de los estudiantes, pero aunque las necesidades subjetivas ciertamente son difíciles de diagnosticar, existen métodos para hacer participar activamente a los estudiantes. Hay que tomar en cuenta que de alguna manera, con esta concepción, Brindley (en Nunan, 1991) se ha centrado únicamente en las necesidades lingüísticas de los estudiantes, y no ha tomado en cuenta las características de su medio social y cultural, y tampoco aborda las necesidades propias de los profesores. El propósito del análisis de necesidades no puede quedar circunscrito únicamente a las necesidades lingüísticas, sino que debe ampliar su espectro de acción. Así, en este trabajo se opta por hacer un análisis de necesidades objetivas y subjetivas de las estudiantes, no sólo para conocer la importancia que le dan a las habilidades, su nivel de lengua, sus preferencias con respecto a las habilidades, las expectativas lingüísticas, las problemáticas que enfrentan en las habilidades y en su proceso de aprendizaje, sino también sus actitudes ante el lenguaje, y hábitos y estrategias de aprendizaje, para encontrar los aspectos que el *syllabus* cubre y los que aún son objeto de mejoramiento para que éste sea más eficiente. Es por ello que al adoptar el modelo de Brown (1995), los datos recogidos en el análisis de necesidades se vuelven parte de los insumos para revisar y monitorear las otras partes del *syllabus* de la congregación, es decir, los objetivos, los exámenes, los materiales y la enseñanza.

Según Richards (2001), el análisis de necesidades dentro del marco de la enseñanza de lenguas puede ser utilizado para diferentes propósitos. Dos de estos propósitos son “ayudar a determinar si un curso ya existente responde adecuadamente a las necesidades de los potenciales estudiantes y para identificar un cambio de dirección que las personas en un grupo de referencia consideran importante”¹⁹. La posibilidad de realizar el análisis de necesidades, cuando ya el programa se encuentra en marcha, abre una puerta valiosa para encontrar qué está bien planteado y qué necesita mejorarse, y este proceso debe ser realizado, de preferencia, por las personas que tienen contacto directo con los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues son ellas quienes conocen la realidad y el ambiente en el que éste se pone en práctica.

Debido a que dentro del proceso de planteamiento del *syllabus* de inglés sólo se tomaron en cuenta los aportes de las superiores sobre la necesidad del aprendizaje de inglés y los resultados de las pruebas diagnósticas realizadas a las estudiantes, se hace necesario profundizar específicamente en el análisis de necesidades directas tanto de las profesoras del programa, como de quienes participan en él. Estas necesidades deben analizarse y establecerse formalmente para responder a las mismas.

¹⁹ [Traducción propia] “To help determine if an existing course adequately addresses the needs of potential students and to identify a change of direction that people in a reference group feel is important.”

5.1.3.2. Desarrollo del *syllabus* y objetivos

Después de llegar al conocimiento de las necesidades del grupo de estudiantes que formarán parte del programa de enseñanza de cualquier programa o específicamente de un programa de lengua, pueden pasar a revisarse todos los otros aspectos del *syllabus*.

De acuerdo con Richards, hay que establecer una clara diferencia entre lo que son metas y objetivos de un programa de lengua. Por una parte las metas son “declaraciones generales de los resultados que se pretenden en un programa de lengua, y representa lo que los planificadores del currículo creen que es deseable y que puede lograrse como meta basados en las limitaciones reveladas en el análisis de necesidades”²⁰ (1990, p. 3). Estas metas una vez establecidas permiten crear objetivos que establecerán los propósitos de un programa de enseñanza de lengua. Según Brown (1995, p. 21) los objetivos son “declaraciones precisas sobre qué contenido o habilidades deben ser manejados por los estudiantes, para alcanzar una meta particular”.²¹ Estos objetivos reflejan directamente la ideología que se tiene sobre el currículo. Los objetivos pueden ser comportamentales, basados en las habilidades, basados en el contenido y basados en la competencia (Richards, 1990, p. 3). Lo que puede concluirse de esto es que sin importar el tipo de *syllabus* que se establezca, las metas y los objetivos son de importancia capital, porque ellos son los que direccionan los otros aspectos del currículo que a continuación se desarrollan. Es por esto que, también dentro de un marco de análisis, hay que revisar qué tanto se están cumpliendo los objetivos planteados para el programa y si éstos son apropiados para el contexto en el que se desarrolla el programa. Este aspecto también se tomará en cuenta dentro de la revisión del *syllabus*, ya que hay necesidad de evaluar si de acuerdo con la visión de las profesoras y de quienes administran el programa, los objetivos planteados pueden ser alcanzados en el tiempo que se ha establecido para los mismos.

5.1.3.3. Desarrollo del *syllabus* y exámenes del idioma (*tests*)

Dentro del desarrollo de un *syllabus*, el siguiente paso necesario es el desarrollo del método evaluativo del programa. Esta evaluación debe estar sustentada en el desarrollo de pruebas basadas en los objetivos y metas del programa. Dentro de este trabajo investigativo, se hace también necesario prestar atención a la forma evaluativa del programa de inglés, y ver si realmente los exámenes del idioma están apuntando a promover y evaluar el alcance de los objetivos y metas que se han propuesto y si éstos son adecuados para el contexto propio en el que se pone en práctica el *syllabus*.

²⁰[Traducción propia] “Goals are general statements of the intended outcomes of a language program, and represent what the curriculum planners believe to be desirable and attainable program aims based on the constraints revealed in the needs analysis”.

²¹ [Traducción propia] “Are precise statements about what content or skills the students must master in order to attain a particular goal”.

Según Brown (1995, p. 108) existen cuatro diferentes categorías de pruebas: de competencia, de ubicación, de diagnóstico y de logro. Esto obedece a que también los objetivos del programa, generalmente están enmarcados dentro de estas categorías.

Las pruebas de competencia tienen como objetivo conocer y determinar qué tanto los estudiantes han aprendido y retenido del idioma, es decir, éstas evalúan la competencia general en el idioma. En algunos casos, el enfoque de este tipo de pruebas tiene más que ver con la habilidad en el idioma, y no hace referencia directa al logro de los objetivos, o de otros aspectos del currículo.

Las pruebas de clasificación buscan agrupar a los estudiantes de acuerdo con su habilidad en el idioma. Generalmente estas pruebas son utilizadas para clasificar a los estudiantes dentro de los niveles de un programa de lengua.

Las pruebas de diagnóstico permiten conocer los problemas que pueden tener los estudiantes durante su proceso de aprendizaje del idioma. De alguna forma, este tipo de pruebas pueden arrojar luz sobre los logros de ciertos objetivos. De manera especial estos tipos de pruebas permiten centrarse en los puntos fuertes y débiles de los estudiantes en forma individual, de frente a los objetivos del programa.

Por último, las pruebas de logro, son las más utilizadas puesto que en algún momento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del programa, se querrá obtener información de lo que han logrado los estudiantes en algún período establecido de tiempo. Estas pruebas evalúan directamente el nivel de logro de los objetivos planteados en el programa por parte de los estudiantes. El uso frecuente de estas pruebas se debe a que no sólo arrojan información sobre el desempeño de los estudiantes, sino también permiten evaluar la pertinencia de las metas y objetivos de los programas. Como establece Brown “las decisiones sobre los logros son centrales en cualquier currículo de lengua. [...] Estas pruebas deberían ser, a su vez, flexibles y sensibles en el sentido de que sus resultados pueden ser usados para hacer cambios y para evaluar continuamente los cambios que van en contra de las realidades del programa” (1995, p. 111)²².

Por su parte, McNamara (2000, p. 5-7) distingue entre los tipos de pruebas y su propósito. Entre los dos tipos de pruebas que el autor propone encontramos las pruebas tradicionales de idioma de “papel y lápiz” y las pruebas de desempeño. Las primeras son quizás las formas más familiares de prueba puesto que en general son utilizadas para evaluar el conocimiento de algunos elementos del idioma. Las pruebas de desempeño, por su parte, evalúan las habilidades en el acto de la comunicación. Al hablar del propósito de las pruebas, propone las pruebas de logro y las pruebas de competencia.

²²[Traducción propia] “Achievement decisions are central to any language curriculum. [...] These tests should, in turn, be flexible and responsive in the sense that their results can be used to affect changes and to continually assess those changes against the program realities.”

Similar a lo que establece Brown, y que fue expuesto arriba, las pruebas de logro están relacionadas con el proceso de aprendizaje que ya se ha hecho; en cambio, las pruebas de competencia miran más hacia la capacidad de utilizar el idioma en la vida real, y no hacen referencia al proceso que se ha tenido en el aprendizaje del idioma.

La evaluación dentro del syllabus de la comunidad está planteada bajo los parámetros que propone la serie *Interchange*. Es decir, después de cada dos unidades se realiza un *quiz*. Además, al llegar a la mitad de las unidades del nivel, debe hacerse un examen intermedio. Finalmente, cada vez que se hace una visita a la provincia, generalmente cada año, se realiza un examen de clasificación para establecer el nivel en que se encuentran y si van alcanzando los niveles de lengua en el tiempo que se ha establecido en el *syllabus*. A la vez las estudiantes a partir del segundo nivel (*Interchange 1*) empiezan a presentar distintos proyectos que les permiten a las maestras evaluar la adquisición de las habilidades del idioma, los cuales hacen parte del proceso de evaluación. Es así como se puede establecer que en el programa de la comunidad bethlemita se utilizan pruebas de clasificación y pruebas de logro.

5.1.3.4. Desarrollo del *syllabus* y materiales

Al tener bien establecidos los resultados de las etapas anteriores, puede pasar a hablarse de los materiales para el *syllabus*. Dubin y Olshtain (1986, p. 29-30) plantean una serie de preguntas que hay que tener en cuenta al momento de considerar los materiales que se encuentran en uso por un programa de inglés, que van desde quién desarrolló y dónde fueron desarrollados los materiales, ver qué tan compatibles son con el *syllabus*, si éstos proveen oportunidades tanto para los profesores como para los estudiantes, qué habilidades cubren y qué tan auténticos son, hasta cómo se sienten los estudiantes y profesores con los materiales.

Según Brown (1995, p. 22) los materiales pueden ser adaptados, adoptados o desarrollados, según las necesidades propias de los estudiantes y de los objetivos del programa. El proceso de desarrollo de los materiales no es sencillo, puesto que tiene que tener como marco de referencia las necesidades, las metas, los objetivos y la evaluación del *syllabus* que se ha desarrollado.

Los materiales pueden ser adaptados, es decir, pueden tomarse materiales que han sido creados para otros programas, pero que al adaptarse de acuerdo con las necesidades del programa pueden dar buenos resultados. Entre las etapas para el proceso de adaptación de materiales, Brown recomienda: “encontrar y evaluar los materiales, analizarlos, clasificarlos, llenar los vacíos, y reorganizarlos” (1995, p. 166)²³.

²³[Traducción propia] “...finding and evaluating materials [...] analyzing, classifying, filling the gaps, and reorganizing.”

Los materiales pueden ser adoptados, pero aunque ésta parezca la opción más sencilla, no lo es puesto que hay que tener en cuenta qué tipo de materiales se necesitan, recolectar los materiales para luego revisarlos y evaluarlos, además, debe existir una estrategia regular de revisión de los mismos que permita monitorear si estos materiales continúan respondiendo a las necesidades actuales de los estudiantes (Brown, 1995, p. 157).

Podemos decir entonces que la adaptación de los materiales depende de la adopción, puesto que la adopción tiene que ver con materiales completos para un curso, y la adaptación tiene que ver con piezas que hacen parte de ese todo que ya fue adoptado (McDonough y Shaw, 2003).

Ahora bien, el desarrollo de los materiales es un proceso complejo que necesita la colaboración de los actores del currículo. Esta actividad tiene que tener como base la visión general del currículo, las necesidades, las metas y objetivos y el modelo evaluativo del programa. Podría decirse, de forma muy simple, que para la creación de materiales hay que seguir tres fases: la creación de los materiales, la enseñanza –en la que se prueban los materiales y se analiza si son efectivos-, y por último, se llega a la fase evaluativa de los materiales.

En el caso del syllabus de inglés para la provincia de la India, los materiales fueron adoptados y en general no ha habido adaptación. Se está trabajando con *Interchange Series* y *Passages* de *Cambridge University Press*. Y se hace necesario hacer un monitoreo sobre qué tan aceptados son estos materiales.

5.1.3.5. Desarrollo del syllabus y enseñanza

Al hablar del proceso de enseñanza, inmediatamente se piensa en que es un proceso complejo y difícil de definir. Existen en la actualidad muchos modelos de enseñanza que tienen diferentes bases conceptuales. En el caso propio del syllabus que se analiza en esta investigación, se utiliza el enfoque comunicativo. Sin embargo, hay que tener una visión más amplia de lo que implica el proceso de enseñanza en sí mismo, pues habrá que pensar que el “enseñar” incluye las actividades seleccionadas por el profesor para ayudar a los estudiantes a alcanzar el aprendizaje (Brown 1995, p. 179). Según Richards (2001, p. 198), para brindar una enseñanza efectiva, no sólo hay que pensar en los profesores, sino que hay que tener en cuenta otros elementos que tienen que ver directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje en el programa del idioma. Estos elementos son los factores institucionales, los factores propios del profesor, los factores de la enseñanza y los factores propios de los estudiantes.

En el caso de la situación institucional, hay que pensar que el currículo de enseñanza se desarrolla dentro de una cultura organizacional que le da tintes propios a los procesos de

enseñanza y aprendizaje, es decir, que el estilo de enseñanza será definido desde la misión y metas de la institución, y por lo tanto, no puede ir desligado de la organización y su medio ambiente.

Ciertamente los factores propios de los profesores son en extremo importantes, tanto que Richards (2001, p. 209) asegura que aunque se pueden realizar muchas actividades para favorecer un contexto apropiado para la enseñanza, los profesores son quienes más directamente determinan el éxito del programa. Si se tienen buenos profesores, se pueden compensar las debilidades o deficiencias en el currículo, los materiales, o los recursos que utilizan en su enseñanza. También Dubin y Olshtain (1986, p. 31) hacen énfasis en que la población de los profesores es muy importante y significativa para el éxito del *syllabus*. Es así como hay que pensar sobre la experticia del profesor del idioma, para tomar en cuenta los elementos más importantes que tendrán una influencia directa dentro del proceso de enseñanza. Richards (2001, p. 210) menciona los factores claves en los profesores: el conocimiento práctico, el conocimiento del contenido, el conocimiento contextual, el conocimiento pedagógico, el conocimiento personal y el conocimiento reflexivo. Al tener un conocimiento profundo de la situación y características de los profesores que hacen parte del currículo de enseñanza de lengua, la institución de la que forman parte, estará en capacidad de complementar su formación de acuerdo con sus necesidades y las necesidades de los estudiantes y del programa.

Con respecto a los factores de enseñanza, el currículo necesita tener una ideología establecida y por tanto ésta derivará en un modelo específico de enseñanza. Generalmente en la enseñanza de lenguas, los modelos de enseñanza están basados en los enfoques de enseñanza de lenguas, por ejemplo: el enfoque comunicativo, el modelo de aprendizaje cooperativo, el enfoque de proceso y el enfoque del lenguaje integral (Richards, 2001, p. 215-216). Pero el que existan unas buenas prácticas de enseñanza dentro de un programa de lengua no depende solamente de que haya una ideología y un modelo de enseñanza; se hace necesario mantener prácticas de calidad que aseguren el proceso. De alguna forma, hay que realizar un monitoreo constante de las prácticas pedagógicas a través de la observación, el compartir conocimientos, la construcción de saberes entre los profesores, entre otros, además de la evaluación formal de las prácticas de enseñanza. El monitoreo arrojará información para determinar si se está brindando una educación de calidad.

Por último, abordamos los factores que tienen que ver con el proceso de aprendizaje, o que hay que tomar en cuenta como factores que provienen de los estudiantes y que también determinarán el éxito del programa. Entre los elementos que son citados por Richards, (2001, p. 223) es importante mencionar el hecho de que los estudiantes deben comprender las metas del curso y el por qué está organizado de tal o cual manera, así como también los enfoques que hacen parte del curso. También hay que tomar en cuenta

que se hace necesario conocer las estrategias de aprendizaje que tienen los estudiantes y su motivación.

5.1.3.6. Desarrollo del *syllabus* y evaluación

El término “evaluación” es bastante amplio, pero para fijar un concepto que guíe de una forma clara este término, se utilizará el de Brown (1995, p. 218) quien define evaluación “como la recolección sistemática y análisis de toda la información relevante necesaria para promover la mejora de un *syllabus* y evaluar su efectividad en el contexto de las instituciones particulares involucradas”²⁴. Es interesante que este concepto tome en cuenta el contexto dentro del cual se desarrolla el programa, porque el *syllabus* no es un ente ajeno a la realidad contextual en el que se desarrolla, como ya se ha establecido con anterioridad.

Para tener una visión general de los enfoques que han propuesto diversos autores sobre la evaluación de un programa, se desarrollará primero la propuesta de Brown (1995) y luego se explicarán las propuestas por Richards (2001) y las de Macalister (2010).

Según Brown (1995), existen por lo menos cuatro tipos de enfoques evaluativos: orientados al producto, enfoques de características estáticas, los enfoques orientados al proceso, y finalmente los enfoques para la facilitación de decisiones.

En primer lugar, en los enfoques orientados al producto, como su nombre lo establece, el enfoque de la evaluación va dirigido a las metas y objetivos para establecer si éstos han sido alcanzados. Según Brown, éste es un enfoque que “puede parecer frío, clínico y de alguna manera conductista desde la perspectiva actual, pero existe algún mérito en la idea de evaluar un programa para determinar el grado en el que éste logra lo que se planteó alcanzar en primer lugar, según estableció en sus metas y objetivos”²⁵ (Brown, 1995, p. 220-221).

Otra alternativa, son los enfoques de características estáticas. Estos enfoques también se orientan a establecer la efectividad de un programa, pero desde una perspectiva totalmente diferente. Generalmente, esta evaluación es la que utilizan expertos externos que examinan los registros académicos y administrativos de un programa, también algunas otras relaciones, como por ejemplo la proporción de estudiantes por profesor (Brown 1995, p. 221). Un ejemplo de este tipo de evaluación es el proceso de acreditación que en los últimos años ha tomado mucha fuerza dentro de las instituciones educativas tanto en Colombia como en otros países.

²⁴ [Traducción propia] “the systematic collection and analysis of all relevant information necessary to promote the improvement of a curriculum and assess its effectiveness within the context of the particular institutions involved.”

²⁵ [Traducción propia] “This approach may seem cold, clinical, and somewhat behaviorist from today’s perspective, but there is some merit to the idea of evaluating a program to determine the degree to which it is accomplishing what it set out to accomplish in the first place, as specified in its goals and objectives.”

Los enfoques orientados al proceso nacieron gracias a la reflexión sobre el hecho de que revisar si los objetivos y metas de un programa se están cumpliendo o no, no aporta mucho a la revisión, cambio y mejora del *syllabus*.

El enfoque para la facilitación de decisiones es el que tiene la función más importante dentro de la evaluación, ya que recoge información que permite luego la toma de decisiones. Dentro de estos procedimientos, quienes evalúan evitan hacer juicios y ayudan a recoger información que permitirá a los administradores y a quienes hacen parte del programa a hacer sus propios juicios y tomar sus propias decisiones (Brown 1995, p. 222).

Por su parte, Richards establece que la evaluación curricular puede tener los siguientes propósitos: formativos, iluminativos y sumativos. En primer lugar, la evaluación formativa puede ser llevada a cabo para investigar qué está funcionando bien y qué no dentro del *syllabus*; por lo tanto, a través de este tipo de evaluación se pueden descubrir los problemas que necesitan ser solucionados. Según Macalister (2010, p. 125) una evaluación formativa pretende dar forma al curso para mejorarlo. De alguna manera este aspecto coincide con el enfoque de facilitación de decisiones propuesto por Brown (1995), ya que busca el desarrollo y mejora del programa, para lo cual debe recogerse información para la toma de decisiones. La evaluación iluminativa pretende investigar de qué manera funcionan los diferentes aspectos del programa y cómo éstos están siendo implementados. Esta evaluación busca profundizar en las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje; además no busca necesariamente cambiar el curso como resultado.

Por último, la evaluación sumativa busca tomar decisiones con respecto al valor de los distintos aspectos del *syllabus*. Si se realiza este tipo de evaluación es para determinar qué tan efectivo y eficiente es el programa (Richards, 2001, p. 288-294). Macalister (2010, p. 126) además establece que la evaluación sumativa tiene como objetivo hacer un juicio sobre la calidad y las características del curso para ser comparado con otros similares, con evaluaciones sumativas realizadas con anterioridad o juzgar si éste cumple con ciertos criterios o no.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el modelo de una evaluación para la facilitación de decisiones con un propósito de formación evaluativa (Brown, 1995 y Macalister, 2010) necesita la recolección de datos para evaluar qué está bien y qué no, dentro del programa establecido, para luego tomar decisiones y proponer acciones de mejoramiento. Dentro de este trabajo de investigación este modelo de evaluación aporta los parámetros necesarios, no solo para la recolección de datos, sino también para la metodología de la investigación-acción participativa, en donde quienes actúan en la implementación del programa de inglés, harán la evaluación de los resultados obtenidos y podrán descubrir los problemas que necesitan ser solucionados con respecto al *syllabus*.

La importancia del componente evaluativo dentro del *syllabus* es vital, ya que “ningún modelo curricular estaría completo sin un componente de evaluación” (Nunan, 1991, p. 116). Es por ello que se hace necesario tener un programa evaluativo constante dentro del desarrollo curricular, pues este proceso da la información necesaria para construir el *syllabus* de acuerdo con las necesidades presentes de los actores del mismo. La evaluación curricular indudablemente nos lleva a hacernos preguntas que deben ser contestadas dentro del contexto de la evaluación. Según Richards (2001, p. 286) algunos puntos que necesitan respuesta son: ¿El *syllabus* está alcanzando sus objetivos? ¿Qué está sucediendo en los salones de clases donde éste está siendo implementado? ¿Están satisfechos los actores del currículo (por ejemplo, profesores, administradores, estudiantes, padres) con el currículo? ¿Han hecho un trabajo satisfactorio los encargados del desarrollo y enseñanza del curso de idioma? Lo que hace la evaluación es dar respuesta a estos y otros interrogantes. “La evaluación recoge información sobre los diferentes aspectos de un programa de idioma para comprender cómo funciona el programa, y qué tan exitoso es, lo que permite tomar decisiones sobre el programa”²⁶ (Richards, 2001, p. 286).

Como establece Brown (1989, p. 241) “la evaluación, de hecho, debería verse como la unión de muchas fuentes de información para ayudar a examinar preguntas seleccionadas de investigación desde diferentes puntos de vista, con el objetivo de convertir todo esto en un panorama convincente y útil de qué tanto están siendo satisfechas las necesidades de aprendizaje de los estudiantes”²⁷. Es aquí donde cabe resaltar nuevamente que la evaluación del *syllabus* lleva necesariamente al cambio del mismo. El *syllabus* no podría en ningún momento quedarse estático y fijo, si se cuenta con los datos que la evaluación da constantemente para su reconstrucción y replanteamiento. “Una forma de ver la evaluación de un programa puede ser la de un análisis de necesidades que no termina nunca, cuyo objetivo es constantemente refinar las ideas recogidas en el análisis inicial de necesidades, para que el programa aún pueda hacer un mejor trabajo en cumplir con esas necesidades”²⁸ (Brown 1989, p. 241). Es aquí donde cabe resaltar que la evaluación de un *syllabus* siempre llevará consigo la pregunta si éste está respondiendo a las necesidades de los estudiantes, y no sólo de éstos sino

²⁶ [Traducción propia] “It focuses on collecting information about different aspects of a language program in order to understand how the program works, and how successfully it works, enabling different kinds of decisions to be made about the program.”

²⁷ [Traducción propia] “Evaluation, in fact, should probably be viewed as the drawing together of many sources of information to help examine selected research questions from different points of view, with the goal of forming all of this into a cogent and useful picture of how well the language learning needs of the students are being met.”

²⁸ [Traducción propia] “One way to view program evaluation might be that it is a never ending needs analysis, the goal of which is to constantly refine the ideas gathered in the initial needs analysis, such that the program can do an even better job of meeting those needs.”

también de todos los actores del currículo, es decir la institución donde éste se desarrolla y también los profesores que lo ponen en movimiento.

Es así como puede concluirse que dentro del marco de la revisión de cada uno de los aspectos del *syllabus*, se encontrarán datos importantes para la mejora del programa de lengua. En el caso del monitoreo que se hace a través de este trabajo, el proceso de desarrollar el modelo adaptado, permitirá establecer qué aspectos del *syllabus* están respondiendo a las necesidades de la población que trabaja con el mismo.

5.1.4. Enfoque comunicativo

Como respuesta a la problemática que se enfrentaba de tener estudiantes que eran estructuralmente competentes, pero que no podían comunicarse de una forma apropiada, nace la propuesta del enfoque comunicativo. En realidad existe una gran diferencia entre lo que “es apropiado” y lo que es “estructuralmente correcto” (Newmark, 1979), y es por ello que los académicos comienzan a hablar de las necesidades comunicativas de los estudiantes, de la enseñanza comunicativa de la lengua y de la competencia comunicativa.

Alcanzar la competencia comunicativa no es una tarea fácil, puesto que según Savignon (1998), ésta consiste de otras competencias que yacen debajo de ella: gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica; por ello, el enfoque comunicativo promueve un ambiente rico y atractivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre las características que McDonough y Shaw (2003, p. 28) nombran como más atractivas del enfoque encontramos: unas consideraciones más amplias de lo que se considera como correcto y apropiado, una mayor utilización del idioma en los diferentes aspectos de la lengua, el promover una práctica real y que motiva a los estudiantes, y la utilización del conocimiento previo que los estudiantes tienen de las funciones del lenguaje.

Dentro del enfoque comunicativo también se promueve la utilización de todas las habilidades del idioma, puesto que lo más natural de la utilización del idioma en un contexto real llevará un uso integral de todas las habilidades por lo general, como establece Byrne (1981, p. 108) “el uso de cualquier habilidad probablemente llevará al uso natural de otra”. Es por ello que generalmente en los programas que están basados en el enfoque comunicativo se propicia el aprendizaje de todas las habilidades, junto con algunos procedimientos y técnicas específicas que promueven la interacción y propician la adquisición de la competencia comunicativa, como por ejemplo la utilización de recursos audiovisuales, las simulaciones y el juego de roles, los dramas, los juegos y la solución de problemas.

La situación de exposición del estudiante a condiciones de comunicación y en las que tenga la necesidad de usar la lengua de una forma realista será, sin duda, crucial para que éste logre la confianza en la comunicación. Es por ello que la práctica de las

situaciones comunicativas dentro del salón de clase se vuelve una forma de alcanzar la competencia en el idioma extranjero.

Como ya se ha mencionado antes, el *syllabus* de la comunidad está concebido desde el enfoque comunicativo.

6. MARCO METODOLÓGICO

6.1. Tipo de investigación

Para hacer investigación dentro del marco de la educación existen suficientes métodos. Según Cohen y Manion (1990, p. 68) existen dos paradigmas o modelos de acuerdo con las escuelas de pensamiento, que derivan directamente en las vertientes de metodología de investigación educativa. Estos términos son el *normativo* y el *interpretativo*.

“El paradigma (o modelo) normativo contiene dos ideas orientativas principales: la primera, que el comportamiento humano esté esencialmente *gobernado por la regla*; y la segunda, que debiera investigarse por medio de los *métodos de la ciencia natural*. El paradigma interpretativo, en contraste con su contrapartida normativa, se caracteriza por una *preocupación por el individuo*. Mientras que los estudios normativos son positivistas, todas las teorías construidas dentro del contexto del paradigma interpretativo tienden a ser antipositivistas” (Cohen y Manion, 1990).

Dentro de éste marco, se puede pasar a analizar que para el modelo normativo, la causa del comportamiento o de lo que sucede se encuentra en el pasado, mientras que para los métodos interpretativos, la causa del comportamiento se centra en la acción. De ahí que en la investigación interpretativa, la investigación se centre en la persona y trata de hacer una comprensión de cómo ésta interpreta el mundo a su alrededor (Cohen y Manion, 1990). Uno de los métodos interpretativos que en los últimos años ha tomado gran importancia es el modelo de la “investigación acción”, ya que éste permite hacer investigación y al mismo tiempo hacer una intervención dentro del contexto real y evaluar los efectos de ésta acción sobre el problema original.

Más allá de la investigación acción y su perfil interpretativo, se encuentra el método crítico con la investigación-acción participativa. Según Kemmis (1990, p. 157), en la investigación-acción participativa, el investigador se dirige a las personas investigadas en primera persona, como un “nosotros”. “El investigador habla para tales personas o con ellas (como un intermediario que tiene lealtades con otros dentro del contexto, ligado a ellos por una ética de solidaridad y como portador de valores de racionalidad, justicia y libertad democrática”. En sí misma, la investigación-acción participativa (IAP) es un proceso de reflexión crítica y autorreflexiva que luego de la etapa de investigación permite plantear acciones de forma conjunta, que se desarrollan y luego se evalúan. La IAP según Borda se basa en la premisa de que el conocimiento práctico y empírico del pueblo tienen su propia racionalidad y lógica. Y es así como el saber popular ha aportado mucho a la civilización, y por lo tanto, tiene mucho que aportar en un campo de investigación concreto (Fals Borda, 1992).

Dentro del proceso de reflexión sobre el *syllabus* propuesto por Brown y dentro del marco del enfoque para la facilitación de decisiones, se encuentra el enfoque CIPP (*Context, Input, Process and Product*) (Stufflebeam, 1974 en Brown 1995, p. 223). Este enfoque facilita la realización de la reflexión dando participación a los actores del currículo en cuanto propone cuatro elementos que deben ser tomados en cuenta dentro de la valoración del programa:

1. La valoración se realiza para el servicio de la *toma de decisiones*, por lo tanto, debe brindar información útil para los que toman las decisiones.
2. La valoración es cíclica, es un *proceso* continuado, y por lo tanto debe ser implementada a través de un programa sistemático.
3. El proceso de valoración incluye los tres pasos de delineación, obtención y devolución. Estos pasos dan la base a la metodología de la evaluación.
4. Los pasos de delineación y devolución en el proceso de evaluación son actividades de *interrelación* que requieren colaboración (Brown, 1995, p. 223).

El enfoque CIPP y la IAP proponen una metodología interesante en la que se propicia una reflexión y valoración participativa del currículo ya que ambos van encaminados a la recolección de información para la toma de decisiones, proceso que no lo hace únicamente el investigador sino todos los participantes del proceso curricular.

Así, tanto el modelo propuesto por Brown (1995) para el desarrollo curricular, y la metodología de la investigación acción participativa, ofrecen la posibilidad de ser compaginados para obtener información suficiente dentro del marco de la enseñanza de la lengua extranjera.

6.2. Características de la IAP

La investigación-acción participativa es definida por Hall (1983, en Forero, 1994, p. 13) como una tarea que incluye la investigación social, el trabajo educativo y la acción. Por su parte, Elliot asegura que el objetivo de la investigación-acción es mejorar la praxis más que generar conocimientos, puesto que la construcción de éstos está supeditada al objetivo principal que es la mejora de las prácticas. (199, p. 67). Es decir que la investigación acción participativa más que tener como objetivo crear conocimiento, su meta es basarse en la mejora de la situación problemática a través de la reflexión conjunta y la propuesta de acciones que hagan que el conocimiento se vuelva dinámico y realmente produzca cambios en el contexto social y educativo donde se realiza la investigación.

Para completar la definición de la investigación-acción participativa, Cendales (1998, p. 41) afirma que ésta “es una propuesta metodológica que forma parte de una estrategia que involucra a la comunidad en el conocimiento y solución de sus problemas”, es decir que éste método permite generar conocimiento para generar cambio.

Entre algunas de las características de la IAP nombradas por Cendales (1998, p. 42-43) se encuentran:

- La investigación participativa puede beneficiar inmediata y directamente a la comunidad.
- El proceso de investigación participativa se basa en una integración del diálogo, la investigación y el análisis en el cual los investigados, así como los investigadores, son parte del proceso.
- El aprendizaje no se concentra en procesos educativos formales o escolarizados, sino en conocimientos en torno a la realidad concreta. La investigación participativa es auténticamente educativa en el sentido que combina aspectos formativos e informativos.
- El proceso de la investigación participativa se realiza con una óptica desde dentro y desde abajo.
- La investigación participativa es básicamente una investigación cualitativa que naturalmente incluye componentes cuantitativos, siempre dentro del contexto de una problemática cualitativa.

6.3. Modelo de la Investigación-Acción Participativa

Algunos de los autores que se dedican a abordar el modelo de la IAP nombran tres etapas mínimas y muy generales del proceso del método de la IAP (Forero, 1994; Kemmis, 1990; Lewin, 1946): La primera consiste en plantear como tema de la investigación una práctica social que sea susceptible de mejorar. La segunda establece que el proyecto siga una espiral auto-reflexiva de ciclos. Finalmente, la tercera establece que los datos sean devueltos a la comunidad para que ésta plantee las acciones necesarias para mejorar la problemática.

Por otra parte, Guzmán et al. (1996), al hablar de la metodología de investigación-acción participativa, enriquecen lo arriba mencionado, estableciendo cuatro fases: 1. la observación participante, 2. la investigación participativa, 3. la acción participativa, y 4. la evaluación. Con estas fases puede vislumbrarse de una manera más clara cuáles son los pasos que hay que tomar en cuenta para realizar un proyecto de IAP.

Rodriguez-Villasante (citado en Bru y Basagoiti, 2003) propone un modelo más detallado, que se ha enriquecido para este proyecto de investigación con el modelo de Alberich (citado en Martí, 2011). De esta manera, las etapas y fases de la Investigación Acción Participativa están basadas en el siguiente esquema:

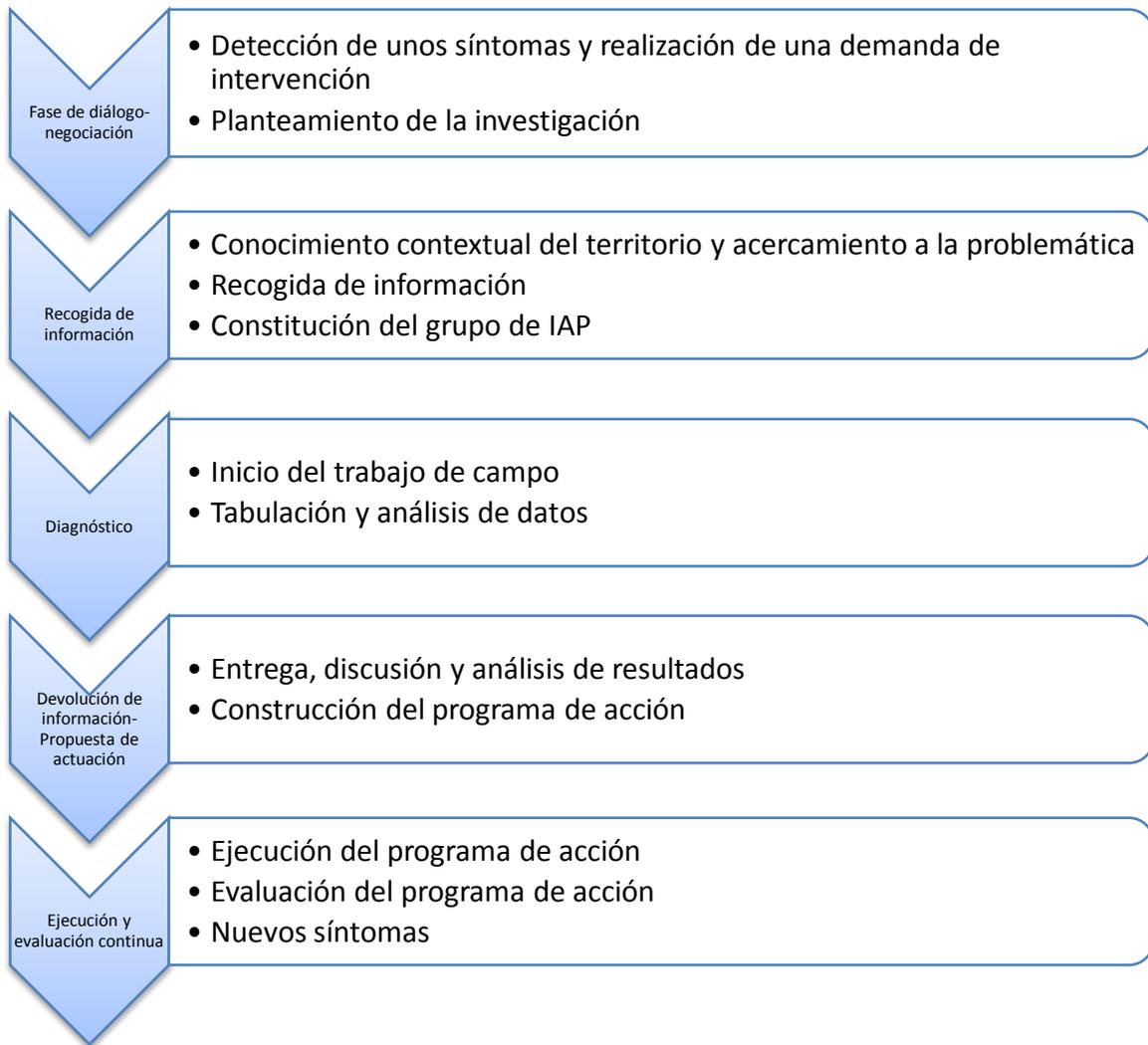


Ilustración 2: Etapas de la Investigación-Acción Participativa

Como se ha expuesto en el marco teórico, la revisión del *syllabus* de la provincia de la India y la metodología de Investigación-Acción Participativa proponen un enfoque interesante para el análisis del programa de inglés. Sobre todo porque se hace necesario incluir el conocimiento cultural y social que tienen tanto maestras como estudiantes de su contexto, así como sus visiones propias con respecto a la experiencia que han tenido con el *syllabus* actual, ya que la producción del conocimiento no puede concebirse sólo desde quien investiga, sino que siempre responderá a la situación, expectativas e intereses de quienes están directamente en la base de la realidad social y cultural; por ello, Fals Borda sugiere que “es necesario descubrir esa base para entender los vínculos que existen

entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad” (1992, p. 72) Es así como esta metodología le da un ámbito nuevo de intervención a la investigación que se hace generalmente sólo por parte del investigador, o por parte de quienes tienen el interés de conocer las fortalezas y debilidades del syllabus. En este caso, se da voz a quienes realmente conocen el proceso y por lo tanto, pueden aportar sobre los aspectos positivos y negativos del mismo.

En el diagrama que se presenta a continuación se presenta la interrelación existente entre el modelo de Brown (1995) para el desarrollo curricular y la metodología de la investigación acción participativa.



Ilustración 3 : Diagrama de proceso de las etapas del modelo de Brown (1995) y la investigación acción participativa

Como puede verse en el diagrama, el proceso da inicio con la fase de diálogo y negociación en el que se detectan los síntomas y se plantea la investigación. A continuación, se realiza la recogida de la información con la constitución del grupo de IAP, y se hace el análisis de necesidades del syllabus. La tercera etapa tiene que ver con el diagnóstico, es decir el trabajo de campo y la tabulación y análisis de datos, lo que arroja información directa para los objetivos, exámenes, materiales y enseñanza del syllabus. La cuarta etapa tiene que ver con la devolución de la información a la población, y la construcción del programa de acción. Luego, se llega a la ejecución del programa de acción. Todas estas etapas se encuentran enmarcadas dentro de un proceso de evaluación transversal que se vuelve insumo para cada una de las mismas, para luego, llegar a un nuevo ciclo.

Aunque lo deseable sería poder realizar todas las fases de la Investigación-Acción Participativa, para propósito de éste trabajo de investigación solamente se cubre hasta la tercera etapa, es decir el diagnóstico. Esto obedece a la distancia y a los costos de viajar frecuentemente a la India, de cualquier forma el hecho de tener los datos listos para la devolución a la población, hace que sea factible continuar con éste proyecto, no sólo por el interés académico, sino por el interés institucional que se tiene de mejorar el *syllabus* con la ayuda de quienes participan en él.

6.4. Participantes en la investigación

Como se ha especificado antes, este trabajo de investigación se lleva a cabo en la India, en los tres estados en los que se encuentra presente la Congregación, se visitaron los lugares en donde se encuentran las casas de formación, las cuales se encuentran en distintos estados, y por ende, a mucho tiempo de viaje una de la otra.

Debido a que el modelo de este trabajo de investigación es el de Investigación-Acción Participativa, quienes harán parte de este proceso investigativo serán las maestras y estudiantes del programa de inglés de la provincia de la India. El grupo de IAP está conformado por las maestras y por la investigadora.

Actualmente se cuenta con dos maestras que están a cargo del ejercicio pedagógico y que son hermanas de la congregación. Una está a cargo de la primera etapa de formación (aspirantado) y la otra está a cargo de la tercera etapa de formación (noviciado). A nivel de estudios, la maestra de aspirantes cuenta con un pregrado y maestría en educación y la maestra de novicias tiene una licenciatura en enseñanza de inglés y un máster en historia; además, ambas han participado en los talleres que la congregación ha propuesto para la metodología de la enseñanza del inglés.

Al momento de la investigación había 7 jóvenes en la etapa del aspirantado, donde 1 de ellas ya llevaba 15 meses de aprendizaje, y el resto tenían 5 meses de haber iniciado el proceso. La joven que llevaba 15 meses en el proceso de aprendizaje, estudió todo el primer año bajo este programa, pero por razones internas de la comunidad, se unió al nuevo grupo y reinició el aprendizaje de inglés. En la etapa del noviciado hay 3 estudiantes, quienes llevan 3 años de aprendizaje de inglés, pero no bajo el *syllabus* propuesto por la comunidad. Las jóvenes que se encuentran en el noviciado llevan año y medio de proceso con el *syllabus*.

6.5. Instrumentos

En este trabajo de investigación se utilizaron instrumentos de investigación tanto para las estudiantes como para las maestras. Cada uno de ellos fue concebido y propuesto para establecer las necesidades tanto de maestras como de estudiantes, lo que después sería el insumo para determinar qué tanto cada uno de los componentes del *syllabus* cumple

con estas necesidades. Para el diseño de los instrumentos se tuvieron en cuenta los elementos a revisar según el modelo de Brown (1995).

Para las estudiantes se estableció un cuestionario (anexo 1) el cual fue tomado y adaptado de Gravatt, Richards, y Lewis (1997), Li y Richards (1995) y Nunan (1991) en el que se hace un análisis general de necesidades tanto objetivas como subjetivas. Con este cuestionario también se indagó sobre las estrategias de aprendizaje y la apreciación sobre el programa de idioma con que se trabaja en la provincia. Dentro de las necesidades objetivas se indagó sobre la importancia que le dan al idioma y a sus habilidades, los usos más probables del inglés dentro de su contexto, sus apreciaciones en cada una de las habilidades, así como las dificultades que enfrentan en ellas y en las microhabilidades, tomando como base los que propone Brown (2007) y adaptándolos a la realidad del programa. Por otro lado, la sección de necesidades subjetivas comprendió las necesidades afectivas, ideas que las estudiantes tienen sobre el inglés, expectativas, estrategias de aprendizaje y la apreciación que las estudiantes tienen respecto al programa de inglés.

Además, las estudiantes realizaron un diario semanal (anexo 2), tomado y adaptado de Nunan (1991), en el que consignaron su experiencia de aprendizaje y las dificultades que han tenido. Se indagó también sobre su experiencia con las actividades propuestas y sobre su perspectiva de los materiales.

Para determinar el cumplimiento y conformidad de los objetivos propuestos en el *syllabus*, se realizaron pruebas de clasificación (Objective Placement Test OPT de Cambridge) para establecer qué tanto se cumplía con lo esperado en cada nivel de formación. Aquí hay que hacer la anotación de que se evaluaron las 7 jóvenes que se encuentran en el aspirantado y las 3 del noviciado. Se estableció el nivel esperado de acuerdo a las circunstancias propias de cada grupo y se hizo referencia con el tiempo que llevaban de formación con el *syllabus* de inglés.

Con las maestras, se realizó un grupo focal (anexo 3) con el objetivo de conocer sus apreciaciones con respecto a los factores institucionales y los factores propios de ellas como maestras. Debido a que la metodología de un grupo focal no es totalmente estructurada, se espera discutir en él los puntos más importantes de acuerdo con la visión de las maestras en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo del *syllabus*. En este grupo focal se evaluó también la apreciación que las maestras tienen con respecto al planteamiento de los objetivos del *syllabus* y si éstos son alcanzables bajo las condiciones reales de aplicación del programa de lengua y la forma de evaluación del proceso de las estudiantes. Con este instrumento también se indagó acerca de la apreciación de las maestras sobre los materiales utilizados.

Finalmente, el instrumento que utilizó la investigadora fue un diario de campo donde se consignaron las reflexiones con respecto a lo que se percibió en el desarrollo de la investigación, así como también las observaciones de clases, el trabajo que se realizó con las estudiantes, y algunas conversaciones informales con las maestras que aporten a la información de la investigación.

7. RESULTADOS

Este capítulo de resultados está dividido en dos secciones, así: la primera se refiere a la tabulación y análisis de los instrumentos aplicados; la segunda se refiere a la discusión de los resultados. En la primera sección, se hace la tabulación y análisis de los diarios de las estudiantes, luego se continúa con los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a las estudiantes, los cuales se dividen en necesidades objetivas y en necesidades subjetivas. Enseguida se presentan los resultados del grupo focal realizado con las maestras, para terminar con los resultados del examen de clasificación aplicado a las estudiantes (OPT). La segunda sección corresponde a la discusión de los resultados. En ella se sigue el modelo de Brown (1995) concebido siempre dentro del marco de la IAP y se discuten los resultados de acuerdo a cada uno de los elementos del *syllabus* propuestos en el Enfoque Sistemático para Desarrollar y Mantener el Currículo de Lengua.

7.1. Tabulación y análisis de resultados

7.1.1. Tabulación y análisis de los diarios de las estudiantes

Con el objetivo de establecer las percepciones de las estudiantes con respecto al desarrollo de sus clases y su desempeño en ellas, se les pidió que contestaran algunas preguntas de reflexión y evaluación semanalmente. El diario (anexo 2) constó de preguntas abiertas, así como también de listas de ítems que debían ser calificados en escalas apreciativas y valorativas. Las aspirantes diligenciaron el diario por 14 semanas. Las novicias lo hicieron por 7 semanas. Cabe aclarar que ambos grupos iniciaron en las mismas fechas a trabajar en el diario, pero debido a que las novicias no siempre reciben clases de inglés, lo hicieron únicamente en las semanas en que sí tuvieron clases.

Al tabular la información, se procedió a clasificar en diferentes categorías las respuestas de acuerdo con su tipología. Así pues, las categorías varían de acuerdo con los objetivos de las preguntas y a las respuestas obtenidas, de lo cual se incluye una muestra en el anexo 4.

Las dos primeras preguntas del diario consistían en que las estudiantes hicieran referencia a “Esta semana estudié...” y “Esta semana aprendí...”. Según las respuestas obtenidas, se clasificó la información en tres categorías: las que hacían referencia a las habilidades del idioma, a la gramática y a los contenidos del libro. Después de leídas y tabuladas todas las respuestas de las estudiantes, se llegó a clasificarlas en estas categorías por la reiterativa referencia a ellas.

El grupo de aspirantes tiene una percepción diferente de lo que estudian, ya que ellas establecen en primer lugar la gramática (49,1%), seguida de los contenidos del libro (43,4%) y con un porcentaje muy bajo (7,5%) se refieren al estudio de las habilidades. En el grupo de novicias, los resultados referentes a lo que habían estudiado esa semana, las respuestas, en un alto porcentaje (68,18%), hacen referencia a las habilidades seguido por la gramática (18,18%) y finalmente hacen referencia a los contenidos del libro (13,63%). Cabe resaltar que en ambos grupos, durante todo el tiempo en que diligenciaron los diarios, la tendencia se mantiene a través del tiempo, es decir, para las novicias desde un principio aparece como más nombrado el estudio de las habilidades, y en el caso de las aspirantes, la gramática.

En la segunda pregunta “aprendí esta semana”, hay una variación de apreciaciones en el grupo de novicias con respecto a las respuestas que dieron a la primera pregunta. Para las novicias el aprendizaje mayor consistió en la gramática (44%), seguido de los contenidos del libro (35%), y por último, mencionan las habilidades (21%). Aunque en las novicias se ve un cambio de apreciaciones, las aspirantes continúan con la misma tendencia en las respuestas a la pregunta anterior. Para ellas, el aprendizaje mayor estuvo en la gramática (66,4%), seguido por los contenidos del libro (24,5%), y finalmente de nuevo con un porcentaje bajo (9%) refieren el aprendizaje de las habilidades.

Las preguntas 3 y 4 del diario, pretendían establecer en qué contextos están utilizando las estudiantes el idioma; por ello, debían describir “esta semana utilicé mi inglés en éstas situaciones...” y “esta semana hablé con estas personas en inglés...”.

Debido al contexto en el que se desempeñan a diario las estudiantes, la utilización del idioma se refiere en su gran mayoría a situaciones dentro de la comunidad y que tienen que ver con la formación religiosa que reciben. En el caso de las aspirantes, el uso de inglés se restringe al uso comunitario, puesto que las jóvenes prácticamente no tienen contacto con otros contextos angloparlantes debido a que su contexto social externo se desarrolla en Tamil. Como puede verse en el ejemplo que se presenta a continuación, una de las aspirantes comenta en qué situaciones utilizó su inglés. Las referencias a la utilización del inglés dentro del contexto comunitario y formativo son reiterativas en casi todas las entradas de los diarios de las estudiantes semana tras semana.

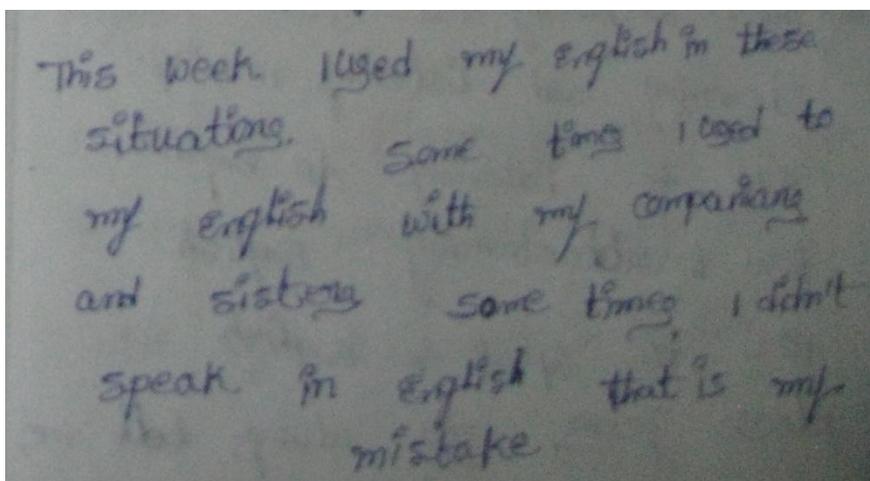


Ilustración 4: Diarios de las aspirantes, Reg. 8087

Para las novicias, el uso es un poco más amplio puesto que el contexto en el que ellas se encuentran insertas les permite tener un contacto más frecuente con el inglés, lo que además les exige la utilización de las habilidades no sólo dentro de la comunidad, sino con personas externas a ella. Un ejemplo entre las múltiples referencias a ésta situación encontradas en los diarios de las jóvenes novicias, se presenta a continuación:

“In many situations, in my class, prayer and to speak, to write and to have dialogue with others.” (Diarios de las novicias, Reg. 1)

Las preguntas 5 y 6 del diario, iban dirigidas a establecer qué tipos de dificultades enfrentan las estudiantes dentro del desarrollo de sus clases. Las preguntas que debían responder eran “esta semana cometí estos errores...” y “esta semana mis dificultades fueron...”. Debido al tipo de respuestas recibidas, se clasificaron en dos categorías: “gramaticales” y de “habilidad”, nuevamente teniendo en cuenta la recurrencia de las referencias a estas categorías durante el análisis de todos los registros.

En primera instancia con respecto a los tipos de errores que cometen, las aspirantes refieren que cometen más errores en gramática (58,8%) que en el uso de las habilidades (39,2%). En cambio, las novicias refieren más errores en la habilidad (59%) que en la gramática (41%).

Al analizar la información sobre las dificultades que enfrentan, se encuentra un cambio de apreciación por parte de las estudiantes. Las aspirantes dicen tener más dificultades en la práctica de las habilidades (70,09%), mientras que refieren menor grado de dificultad en la gramática (29,9%). Según la apreciación de las novicias, ellas enfrentan el mismo nivel de dificultades tanto en la gramática como en las habilidades (46% cada una), y refieren, en menor frecuencia (7,7%), otras dificultades como por ejemplo el problema de los cortes de energía eléctrica que son muy comunes en India, y que les dificultan el estudio.

Las preguntas 7 y 8 tenían como objetivo indagar sobre lo que les gustaría aprender a las estudiantes y sobre cómo planeaban estudiar la siguiente semana. Los datos obtenidos se clasificaron en tres categorías: gramática, trabajo con materiales y asuntos relacionados con las habilidades.

Según los datos que proporcionaron las aspirantes, al parecer les gustaría tener un balance entre la gramática y las habilidades porque en sus respuestas se evidencia un porcentaje similar en estas dos categorías (44% y 43% respectivamente), en muchas de las respuestas se encontró la referencia a ambas categorías como en el ejemplo siguiente:

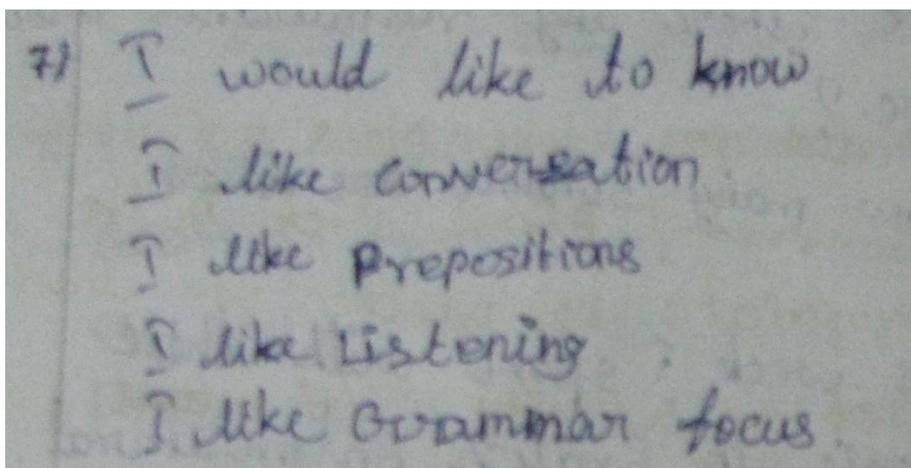


Ilustración 5: Diarios de las aspirantes, Reg. 8015

Además las aspirantes también exponen que les gustaría tener más conocimiento de los materiales (13%). Con respecto a los proyectos de estudio que tenían para la siguiente semana, las aspirantes hacen una gran diferencia entre el estudio y la práctica de las habilidades (78,9%) y la gramática (19,27%). En este contexto para ellas el estudio de los materiales no parece ser importante (1,83%).

Por otro lado, las novicias hacen más referencia al aspecto gramatical (58%) y en un porcentaje menor a la habilidad (42%), lo que nos puede hacer pensar que las estudiantes son conscientes de que ambos aspectos son importantes. En el caso de las novicias, los resultados tienen un poco de más balance, puesto que en primer lugar establecen el estudio y la práctica de la gramática (50%) y luego las habilidades (43%), y al igual que las aspirantes el estudio de los materiales tiene un porcentaje bajo, en este grupo representa un 7%.

Con respecto a la apreciación que tienen de los materiales, en general, son bien acogidos. El libro y el libro de trabajo de la *Interchange Series de Cambridge University Press* tienen altos porcentajes de aceptación, en menor medida son aceptados los videos y el libro de actividades del video en el grupo de aspirantes. La razón de la aceptación es

posible que se encuentre en el hecho de que las estudiantes encuentran en ellos una metodología distinta de aprendizaje y la práctica de las habilidades. Por ejemplo, una de ellas dice con respecto a lo que más le gusta del proceso de aprendizaje:

“I like the book English materials and our teacher. I understanding also her teaching. I like the conversation and pronunciation. I realli like that sounds very very nice. I love the book materials [sic].” (Appreciation about the language program, Aspirants’ questionnaires, Reg. 8)

Así, en la siguiente tabla se puede observar la forma en que las aspirantes evalúan los materiales que utilizan en su curso de inglés:

Material	I liked it	It was OK	I didn't like it	N/A
Book	76	21	0	3
Workbook	48	45	1	6
Video activity book	25	52	18	5
Worksheets	43	43	10	4
Videos	25	42	20	13
Extra exercises	27	5	14	54
Games' materials	3	12	6	79
Listening materials (songs, recordings, etc)	0	3	0	97
PowerPoint presentations	1	3	4	92
Real-life materials	18	6	1	75

Tabla 4: Evaluación de las aspirantes de los materiales del curso de inglés

De igual manera, los materiales tienen buena acogida en el grupo de novicias, como puede verse en la siguiente tabla.

Material	I liked it	It was OK	I didn't like it	N/A
Book	17	1	0	2
Workbook	20	0	0	0
Video activity book	17	0	0	3
Worksheets	10	2	0	8
Videos	13	2	0	5
Extra exercises	12	3	0	5
Games' materials	1	0	1	18
Listening materials (songs, recordings, etc)	17	0	0	3
PowerPoint presentations	2	0	0	18
Real-life materials	4	1	0	15

Tabla 5: Evaluación de las novicias de los materiales del curso de inglés

En el grupo de novicias también puede evidenciarse que los materiales en general, aún aquellos que no hacen parte formal del curso, son bien valorados por las estudiantes.

Por otro lado, en ambos grupos se evidencia que poco o casi nada utilizan recursos distintos a los propuestos en el libro: ejercicios extra, juegos, materiales reales de comprensión auditiva, presentaciones de power point y materiales de la vida real.

En relación con la valoración que tienen de las actividades que se realizan en clase, entre las que más les gustan a las aspirantes encontramos: en primer lugar las actividades de escucha con 72%, luego la práctica de la producción oral con 67%, seguido de leer 66% y escribir 61%. Entre las actividades que consideran que son agradables está ver videos con 68%. También hay que hacer notar que estudiar la gramática también tiene un alto porcentaje combinado: me gustó 53% y estuvo bien 42%. Entre las actividades que ellas califican con no aplica están, en primer lugar, usar materiales de páginas web 99%, seguido de cantar canciones 96%, juegos 61% y hacer juegos de roles 41%.

Al grupo de novicias le gustan mucho las actividades de gramática pues lo mencionan en un 95%, a éstas le siguen las actividades de escritura con un 90%, hacer tareas 85%, practicar la producción oral, la pronunciación y la lectura con 75%. Entre las habilidades que las novicias dicen no utilizar y que marcan como no aplica están hacer juegos de roles 75% y los juegos con 70%. Aunque utilizan mayor diversidad de actividades en clase según estos porcentajes, habría que hacer mayor énfasis en la utilización de actividades como hacer trabajos en grupo, usar materiales de internet y cantar canciones que aún tienen porcentajes relativamente altos en la categoría no aplica.

Con respecto a los sentimientos que despierta en ellas el aprendizaje del inglés y a la motivación que tienen para aprenderlo, las respuestas a las preguntas 9 y 10 dan una idea de la experiencia que tienen en su camino de aprendizaje. En esta categoría parece interesante reflexionar sobre la relación directa que existe entre las apreciaciones subjetivas que se tienen sobre el idioma y el nivel de motivación que se tendrá para aprenderlo.

Los sentimientos de las estudiantes varían de acuerdo con la experiencia que tuvieron en su semana de clases. En el grupo de las aspirantes los sentimientos en general son positivos, del total de entradas, en un 62,2% de las ocasiones dijeron sentirse contentas o excelente, 30,6% dijeron sentirse bien, y un 7,1% de las ocasiones dijeron sentirse mal o tristes. En el grupo de las novicias los sentimientos son similares. Un 80% de las entradas hacen referencia a que se sintieron contentas, 10% dijeron sentirse contentas y tristes a la vez, y en un 10% de las entradas dijeron sentirse tristes. Cabe hacer notar específicamente el caso de una de las aspirantes quien al inicio de su diario explicó sentirse triste o mal, pero con el correr de las semanas, sus sentimientos fueron

cambiando, hasta que en las últimas semanas dijo sentirse contenta y bien con su aprendizaje.

Con respecto a la tabulación sobre la motivación de las estudiantes, estas tenían que establecer un porcentaje semanal con el que midieran la cantidad de su motivación. Al analizar los resultados, se decidió establecer 3 categorías de motivación, así: altamente motivadas, medianamente motivadas y poco motivadas. Es posible que estos resultados se deban a la adaptación de las jóvenes al método y a los materiales, y a que comienzan a verlos significativos en el alcance de la construcción de sus habilidades.

El grupo de las aspirantes se caracteriza con respecto a la motivación por que en las primeras semanas todas las estudiantes dijeron tener un bajo nivel de motivación, pero conforme fueron pasando las semanas hubo un incremento considerable de la apreciación de las aspirantes sobre su motivación. Los resultados obtenidos en la escala de motivación son los siguientes: altamente motivadas 48%, medianamente motivadas 45% y poco motivadas 7%.

En el grupo de novicias, los resultados se caracterizan por mantener un nivel medio de motivación. En ellas a través del paso de las semanas no hay una variabilidad considerable, sino que se mantienen en más o menos los mismos rangos. Así, los resultados obtenidos son los siguientes: Altamente motivadas 10% y medianamente motivadas 90%.

7.1.2. Tabulación y análisis de resultados de cuestionarios aplicados a las estudiantes

Como se estableció en el marco teórico de este trabajo, una de las partes esenciales del desarrollo de un *syllabus* es la determinación de las necesidades de los actores del mismo. Así como establecen varios autores (Brindley en Nunan, 1991; Nunan, 1988; Nunan, 1991; Brown, 1995) las necesidades se dividen en necesidades objetivas y subjetivas, entendidas como las expectativas, apreciaciones y preferencias de lo que los estudiantes y profesores creen que es importante dentro de un programa. Esto, como es bien sabido, es muy importante para seleccionar o adaptar un *syllabus* apropiado para las situaciones específicas de un grupo de estudiantes. La dicotomía de necesidades objetivas y subjetivas provee un balance que proporcionará datos para la toma de decisiones fundamentales para el *syllabus* (Brown 1995, p. 41).

Como parte de la indagación de las necesidades objetivas de las estudiantes se tuvo en cuenta: la importancia de las habilidades del idioma, patrones del uso del idioma, uso y dificultades en cada una de las habilidades. Para investigar sobre las necesidades subjetivas de las estudiantes, se indagó sobre las necesidades afectivas, los deseos y

expectativas y las estrategias de aprendizaje, tomando como base las categorías propuestas por Gravatt, Richards, and Lewis (1997), Li and Richards (1995) y Nunan (1991) y haciendo las adaptaciones necesarias.

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de la información recopilada en los cuestionarios aplicados a las estudiantes (anexo 1).

7.1.2.1. Necesidades objetivas

En la primera sección del cuestionario aplicado, se indagó sobre la importancia que las estudiantes dan a las habilidades del idioma, pidiéndoles las numeraran de 1 a 4 según el rango de importancia que les diera, donde 1 era la más importante y 4 la menos importante. Los resultados indican que para las la mayoría de las aspirantes, la habilidad de escucha se encuentra en primer lugar de importancia, seguido de la producción oral, la lectura y, en último lugar, se encuentra la escritura. Las novicias (quienes han estudiado durante más tiempo la lengua) establecen como primera prioridad la producción oral, seguida de la escritura y la lectura, finalmente ellas encuentran que la habilidad de escucha es la última en importancia.

Dentro del cuestionario se preguntó sobre las situaciones en las que las estudiantes creen que el inglés es o será útil para ellas. Con el objetivo de realizar esto, como se mencionó anteriormente, se adaptó el modelo propuesto por Richards (2001, p. 73) para incluir aspectos determinantes del contexto de la comunidad. De esta manera, se presentó a las estudiantes una lista de 24 ítems sobre posibles situaciones donde podrían utilizar el inglés. Las estudiantes debían establecer si consideraban cada ítem “muy útil”, “útil”, o “no útil”. Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente tabla.

Situations in which English is (or would be) useful	Very useful	Useful	Not useful
Talking to sisters in the community.	10	0	0
Reading books, newspapers.	10	0	0
Talking to students.	8	2	0
Asking for directions.	6	4	0
Talking to friends.	6	4	0
Having informal conversations with people.	6	4	0
Talking to workers/teachers in my community.	6	4	0
Talking to officers in Governmental places, church, etc.	6	3	1
Using English in situations related to religion.	6	2	2
Ordering food in a restaurant/cafeteria.	6	2	2
Talking to children.	5	5	0
Listening to the radio.	5	3	2

Taking public transportation.	4	6	0
Listening to music in English.	4	4	2
Getting information about products and services I want to buy.	3	6	1
Talking to friends and family.	3	4	2
Making travel arrangements.	2	7	1
Buying things in stores.	2	7	1
Talking to neighbours.	2	7	1
Receiving telephone calls.	2	6	2
Making telephone calls.	1	9	0
Buying things in the market place.	1	8	1
Watching TV or movies.	1	6	3
Talking to service people (electrician, plumber, etc.)	0	6	4

Tabla 6: Situaciones en que las estudiantes consideran que el inglés es o sería útil

Como puede observarse, las situaciones que son consideradas como “muy útiles” (de 8 a 10 estudiantes las consideró así) son: hablar con las hermanas de la comunidad, hablar con los estudiantes, y leer libros y periódicos. Con una frecuencia menor pero aún consideradas como muy útiles encontramos: Ordenar comida en un restaurante/cafetería, pedir indicaciones, hablar con personas en lugares de gobierno, de la iglesia, etc., hablar con amigos, tener conversaciones informales, hablar con trabajadores/profesores en mi comunidad, usar el inglés en situaciones que tengan que ver con religión, hablar con niños y escuchar la radio.

Entre las situaciones que son consideradas como “útiles” encontramos: hacer llamadas telefónicas, comprar cosas en el mercado, comprar cosas en tiendas, hacer arreglos para viajes, y hablar con los vecinos. Son también consideradas como “útiles” pero con una menor frecuencia: pedir información sobre productos o servicios que quiero comprar, tomar transporte público, hablar con el personal de servicios (electricista, plomero, etc.), recibir llamadas telefónicas y ver televisión o películas.

En general, todas las situaciones fueron consideradas como útiles; únicamente los ítems hablar con el personal de servicios (electricista, plomero, etc.) y ver televisión o películas obtuvieron una frecuencia de 4 y 3 respectivamente del total de 10 respuestas posibles 10 en la valoración “no útil”.

Después de que las jóvenes establecieron el nivel de utilidad de las situaciones comunicativas, se les pidió que escogieran las 5 situaciones que considerarían como los más importantes para ellas. Entre las que más destacan se encuentran:

Most important situations	Frequency
Receive telephone calls	16
Talking to sisters in the community	9
Reading books, newspapers	6
Talking to students	5
Using English in situations related to religion	5
Talking to children	3
Having informal conversations with people	3
Talking to workers/teachers in my community	3
Talking to friends	2
Listening to music in English	2
Buying things in the market place	1
Getting information about products and services I want to buy	1
Ordering food in a restaurant/cafeteria	1
Talking to friends and family	1

Tabla 7: Situaciones en que las estudiantes consideran que el inglés sería más útil

Como puede verse, la escogencia de las estudiantes con respecto a las situaciones más importantes varía un poco en relación con lo que consideran muy útil y útil anteriormente.

Habilidades y problemas con ellas

Con el objetivo de establecer el contacto con las habilidades y los problemas que las estudiantes, se siguió también el modelo establecido por Richards (2001, p. 80) dentro del análisis de necesidades. De esta manera, a continuación se aborda cada una de las habilidades, dando inicio con los resultados de los datos de frecuencia de contacto y frecuencia de dificultades en cada una de ellas.

Para establecer ambas categorías se les planteó diferentes ítems a los cuales ellas tenían que decir si les sucedía “siempre”, “a menudo”, “algunas veces”, “nunca”, o si “no aplica” para ellas.

Habilidad de lectura

¿Qué tanto utiliza en su curso de inglés la habilidad de lectura? ¿Qué tan frecuentemente tiene problemas con la habilidad de lectura?

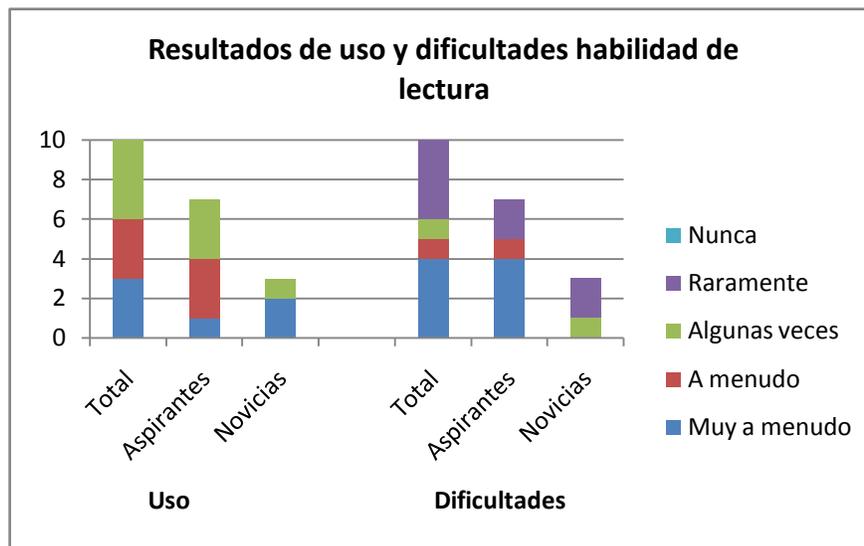


Gráfico 1: Resultados de estudiantes de uso y dificultad habilidad de lectura

Como puede verse en el gráfico anterior, las estudiantes perciben que utilizan la habilidad de lectura con cierta frecuencia en su curso de inglés. Los rangos de los resultados van desde “muy a menudo” a “algunas veces”. En la primera columna puede observarse el total apilado de las respuestas tanto de las aspirantes como de las novicias: 3 estudiantes establecieron que utilizan la lectura “muy a menudo”, 3 que la utilizan “a menudo”, y 4 que la utilizan “algunas veces”.

La segunda columna nos muestra los resultados apilados de las aspirantes. De ellas 1 considera que utilizan la lectura “muy a menudo” dentro del curso de inglés, 3 que la utilizan “a menudo” y 3 que la utilizan “algunas veces”.

En la tercera columna se ven los resultados de las novicias. De ellas 2 piensan que utilizan la habilidad “muy a menudo” y una piensa que la utilizan “algunas veces”.

Ahora bien, al hablar de la frecuencia con que las estudiantes consideran que enfrentan dificultades en la lectura en inglés, puede observarse en la primera columna del gráfico de las dificultades que los resultados están polarizados entre “muy a menudo” y “raramente”. Es importante entonces hacer ver que 4 de las 7 aspirantes dicen tener problemas de

lectura “muy a menudo”, 1 dice tenerlos “a menudo”, mientras que 2 de ellas dicen tener dificultades “raramente”. Dos de las novicias perciben que enfrentan dificultades en la lectura “raramente” y una de ellas dice tenerlas “algunas veces”.

En lo que se refiere a los tipos de textos que se espera que las estudiantes lean, se les preguntó qué tipos de textos consideraban que debían leer en su tiempo de formación. Así, los textos que deben leer más según la frecuencia que establecieron las estudiantes son, en primer lugar, las lecturas espirituales (citado 9 veces), seguidas por libros completos, algunos capítulos seleccionados de libros, y lecturas de cultura general, los cuales fueron citados 8 veces. Artículos de periódicos y materiales de internet con una frecuencia de 5.

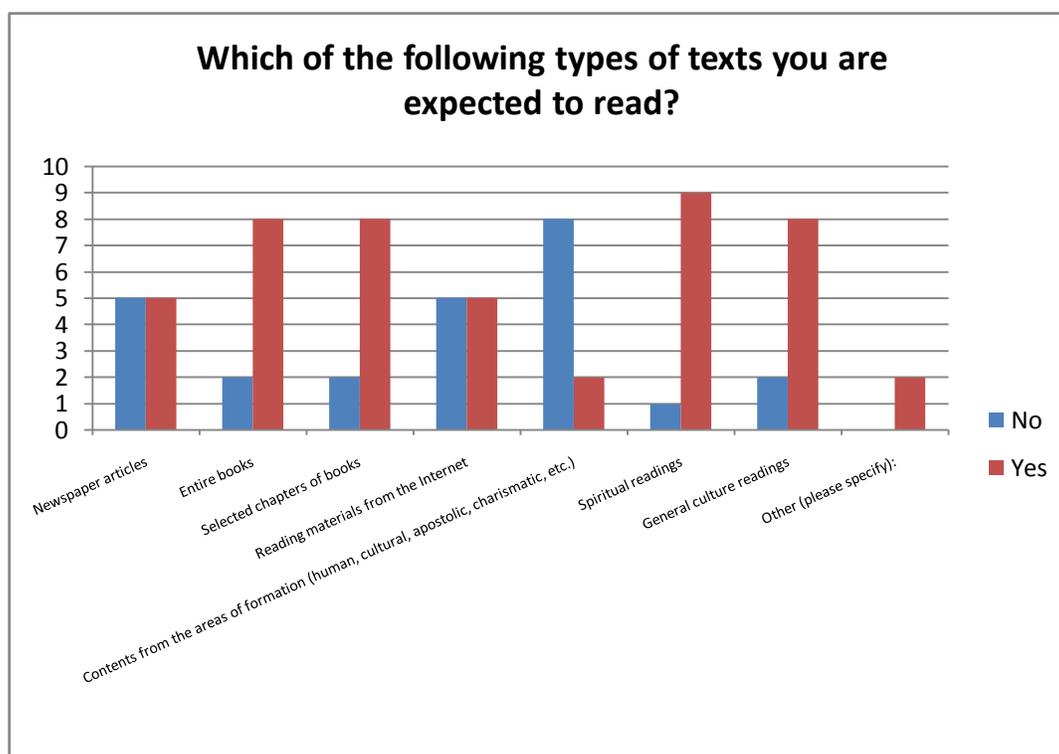


Gráfico 2: Textos que se espera que las estudiantes deban leer

Entre lo que dicen que consideran no deben leer se encuentran los contenidos de las áreas de formación con una frecuencia de 8 veces. Esto se debe a que al momento de realizar el estudio, las jóvenes aspirantes no habían iniciado aún el trabajo sobre los contenidos propios de su formación. En segundo lugar, encontramos que la mitad de las estudiantes consideran que no deben leer materiales de internet y los artículos de periódicos. Es posible que esto se deba a que el acceso que tienen a los recursos de

internet es limitado y la lectura de artículos de periódico no es una exigencia dentro de su formación. Dos de las estudiantes citaron otros tipos de lecturas, especificando que deben leer artículos de revistas y libros de historias.

En la tabla que se encuentra a continuación se muestra la tabulación de los resultados obtenidos con respecto a las dificultades en microhabilidades de lectura.

Reading Microskill	Very often	Often	Sometimes	Seldom	Never
Understanding the main points of a text.	4	0	5	1	0
Reading fast.	3	2	2	1	2
Reading in order to respond critically.	2	2	3	3	0
Reading a text slowly and carefully in order to understand the details of the text.	2	1	3	2	2
Reading a text quickly in order to establish a general idea of the content (skimming).	1	2	7	0	0
Understanding specialist vocabulary in a text.	1	2	5	2	0
Looking through a text quickly in order to locate specific information (scanning).	1	2	4	2	1
Understanding a writer's attitude and purpose.	1	2	4	2	1
Guessing unknown words in a text.	1	0	6	3	0
Understanding text organization.	0	2	5	2	1

Tabla 8: Frecuencia de dificultades en las microhabilidades de lectura

Al analizar más detalladamente la habilidad de lectura y las dificultades que las estudiantes perciben, se encontró que ellas “algunas veces” tienen dificultades en todas las microhabilidades de lectura. Entre las que presentan dificultad “muy frecuentemente”, se encuentran “comprender los puntos principales de un texto” y “leer rápido”. Las microhabilidades con las que tienen dificultad “frecuentemente”, están “leer rápido”, “leer para responder de forma crítica”, “*skimming*”, “comprender vocabulario especializado en un texto”, “*scanning*” y “comprender la organización del texto”. Por otro lado, las microhabilidades “leer para responder de forma crítica” y “adivinar palabras desconocidas en un texto” para algunas de ellas sólo les dan dificultad de vez en cuando. Finalmente, 2 de las estudiantes dicen no tener dificultades nunca con “leer rápido” y “leer el texto despacio y cuidadosamente para entender los detalles del texto”.

Habilidad de escritura

¿Qué tanto utiliza en su curso de inglés la habilidad de escritura? ¿Qué tan frecuentemente tiene problemas con la habilidad de escritura?

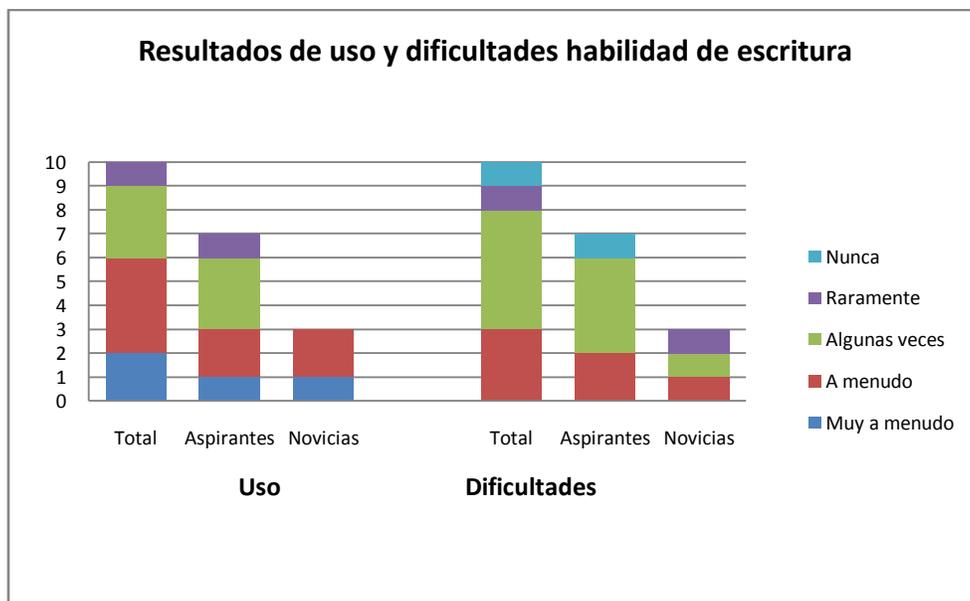


Gráfico 3: Resultados de estudiantes de uso y dificultad habilidad de escritura

Como se muestra en el Gráfico 3 con respecto al uso de la habilidad de escritura, el resultado del total de las estudiantes se muestra en la primera columna. Así, 2 de ellas dicen utilizar la habilidad “muy a menudo”, 4 dicen utilizarla “a menudo”, para 3 de ellas la frecuencia de uso de la escritura es “algunas veces” y finalmente una dice que se utiliza “raramente”.

Al analizar estos datos en el grupo de aspirantes, una de ellas dice utilizar la habilidad de escritura “muy a menudo” en clase, 2 de ellas refieren que la utilizan “a menudo”, 3 dicen que se utiliza “algunas veces” y una dice que se utiliza “raramente”. En el caso de las novicias, una de ellas dice que se utiliza “muy a menudo” y dos de ellas dicen que es utilizada “a menudo”.

En las dificultades con la habilidad de escritura, como puede observarse en el gráfico, 4 aspirantes dicen tener dificultades “algunas veces”, dos dicen que les sucede “a menudo” y una dice “nunca” tener problemas en la habilidad. En las novicias encontramos el resultado distribuido con una frecuencia de una vez para “a menudo”, “algunas veces” y “raramente”.

Con respecto a la habilidad de escritura, se quiso establecer qué aspectos del ejercicio de escribir les parecen más importantes a las estudiantes y con cuáles de estos aspectos tienen mayor problema.

A continuación se presentan los resultados sobre las microhabilidades que consideran como más importantes:

Writing microskills	Very important	Important	Not important	Not sure
Completing written tasks in exams, tests, quizzes and so on. (o)	9	1	0	0
Expressing what I want to say clearly. (o)	5	5	0	0
Evaluating and revising my writing. (o)	4	5	1	0
Organising the overall assignment. (o)	4	4	1	1
Expressing ideas appropriately. (o)	1	7	2	0
Using correct punctuation and spelling. (e)	9	1	0	0
Structuring sentences. (e)	7	3	0	0
Organising paragraphs. (e)	1	7	2	0
Using appropriate vocabulary. (g)	4	6	0	0
Overall writing ability. (g)	4	5	1	0
Developing ideas. (g)	3	5	1	0
Addressing topic. (g)	3	4	2	1
Following instructions and directions. (g)	1	9	0	0
Adopting appropriate tone and style. (g)	1	3	5	1

Tabla 9: Importancia que le dan las estudiantes a las microhabilidades de escritura

Para el análisis, las microhabilidades que se presentan en el cuadro anterior fueron agrupadas en lo que pertenece a lo operativo de la tarea (o), a lo estructural (e) y a lo global de la escritura (g).

En primer lugar, dentro de las habilidades que se refieren a lo operativo de la tarea, encontramos que “hacer tareas escritas en exámenes, *tests*, *quizzes*, etc.” es considerada como “muy importante”; después encontramos “expresar lo que quiero decir con claridad” y “organizar la tarea en general”; finalmente con la mayoría de datos en “importante” pero con 2 marcados como “no importante” encontramos “expresar las ideas apropiadamente”.

En segundo lugar, con respecto a las microhabilidades que tienen que ver con lo estructural de la lengua, en general las consideran “muy importantes” o “importantes”, así, encontramos las microhabilidades en el siguiente orden conforme al grado de importancia que le dieron las estudiantes: “utilizar correcta puntuación y ortografía”, “estructurar las oraciones” y “organizar los párrafos”.

Finalmente, las estudiantes varían mucho en su apreciación con respecto a las microhabilidades que tienen que ver con lo global de la escritura. Dentro de éstas, la que consideran como más importante es “usar un vocabulario apropiado”, seguido de la “habilidad general de escritura”, el “desarrollo de ideas”, “responder al tema”, y “seguir instrucciones y direcciones”. Finalmente a ellas les parece no importante el tener que “adoptar un tono y estilo apropiado”.

Es interesante mirar en el rango de “no estoy segura”, tres de las microhabilidades tienen un registro: “organizar la tarea en general”, “responder al tema”, y “adoptar un tono y estilo apropiado”.

A continuación se presentan los resultados sobre las microhabilidades en las que consideran tener dificultad:

Difficulties with writing microskills	Often	Sometimes	Never	NA
Expressing what I want to say clearly. (o)	5	3	2	0
Expressing ideas appropriately. (o)	4	5	1	0
Organising the overall assignment. (o)	3	5	2	0
Completing written tasks in exams, tests, quizzes and so on. (o)	3	5	1	1
Evaluating and revising my writing. (o)	1	6	2	1
Using correct punctuation and spelling. (e)	3	7	0	0
Structuring sentences. (e)	2	6	2	0
Organising paragraphs. (e)	1	5	4	0
Overall writing ability. (g)	5	1	2	2
Following instructions and directions. (g)	3	4	1	2
Using appropriate vocabulary. (g)	2	8	0	0
Developing ideas. (g)	1	8	1	0
Addressing topic. (g)	1	5	4	0
Adopting appropriate tone and style. (g)	1	5	3	1

Tabla 10: Frecuencia de dificultades de las estudiantes en las microhabilidades de producción escrita

Para el análisis de esta información nuevamente se tienen en cuenta la misma agrupación de las microhabilidades que en los datos anteriores. Con respecto a las microhabilidades de lo operativo de la tarea (o), en primer lugar las estudiantes establecen la mayor frecuencia de dificultad en “expresar lo que quiero decir con claridad”. Las microhabilidades “expresar las ideas apropiadamente”, “organizar la tarea en general” y “completar tareas de escritura en exámenes, *tests*, *quizzes*, etc” también son consideradas como problemáticas. Luego, en menor medida, puesto que 6 estudiantes dicen tener problemas “algunas veces” y 4 dicen no tener problemas nunca, encontramos “evaluar y revisar mi escritura”.

En las dificultades que se refieren a lo estructural (e) la frecuencia mayor de dificultad se da “algunas veces” en “utilizar correcta puntuación y ortografía” y “estructurar oraciones”. En la microhabilidad de “organizar párrafos”, algunas de las estudiantes refirieron dificultad “algunas veces” y otras “nunca”.

Con respecto a las dificultades que enfrentan las estudiantes en las microhabilidades de lo global de la escritura (g) encontramos en primer lugar la “habilidad general de escritura” con una referencia de dificultad “a menudo”, luego, con una menor dificultad pues las estudiantes dicen tener dificultad “algunas veces”, encontramos “seguir instrucciones y direcciones”, “utilizar un vocabulario apropiado” y “desarrollar las ideas”. Por último, tenemos “responder al tema” y “adoptar tomo y estilo apropiado” con frecuencias en “algunas veces” y “nunca”.

Las microhabilidades que según algunas estudiantes no causan dificultad nunca están en “organizar párrafos”, “responder al tema”, “adoptar tono y estilo apropiado”, entre otras que aparecen con una frecuencia menor.

Finalmente, para las estudiantes hay algunas de las microhabilidades que “no aplican”, por ejemplo: “habilidad general de escritura”, “seguir instrucciones y direcciones”, “completar tareas de escritura en exámenes, tests, quizzes, etc.”, “evaluar y revisar mi escritura”, y “adoptar tono y estilo apropiado”.

Habilidad de expresión oral

¿Qué tanto utiliza en su curso de inglés la habilidad de expresión oral? ¿Qué tan frecuentemente tiene problemas con la habilidad de expresión oral?

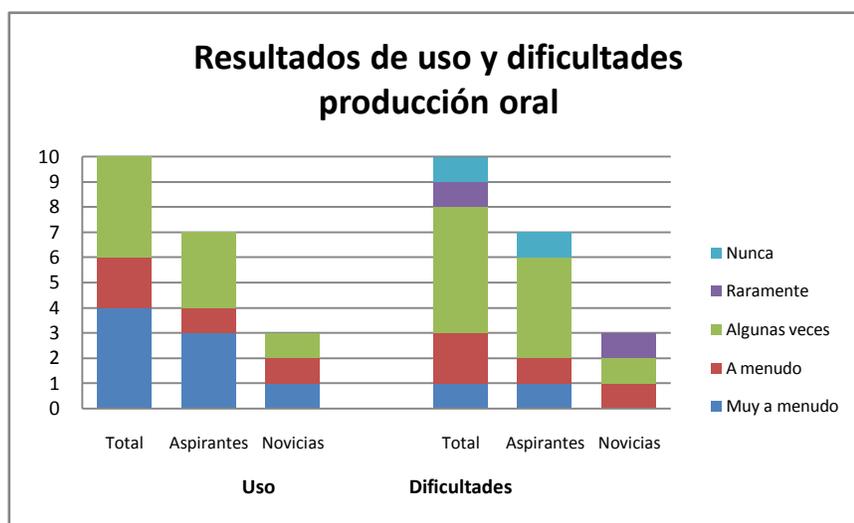


Gráfico 4: Resultados de estudiantes de uso y dificultad habilidad de producción oral

El gráfico 4 muestra los resultados de uso y dificultades en la producción oral. En la primera columna del gráfico, se pueden apreciar los resultados totales del uso de la producción oral. Para un grupo de 4 estudiantes, la apreciación es que utilizan la

producción oral muy a menudo; 2 piensan que la utilizan a menudo y 4 que la utilizan algunas veces.

Al indagar sobre la frecuencia de uso de la producción oral en clase, se encontraron los siguientes resultados entre las aspirantes. De las 7 aspirantes que participaron en la investigación, 3 de ellas dicen utilizar la habilidad “muy a menudo”, 1 de ellas dice usarla “a menudo” y finalmente 3 de ellas dicen usarla “algunas veces”. En el grupo de novicias el resultado se encuentra distribuido con una frecuencia de una sola vez en “muy a menudo”, “a menudo” y “algunas veces”.

Al analizar la frecuencia con la que las estudiantes tienen problemas en la producción oral, los resultados del total de las estudiantes son los siguientes: 1 de las estudiantes piensa que tiene problemas “muy a menudo”, 2 piensan tenerlos “a menudo”, 5 dicen tenerlos “algunas veces”, 1 hizo referencia a que le sucede “raramente” y 1 dijo que “nunca” tiene problemas con la producción oral.

El grupo de las aspirantes dice tener en su mayoría dificultades “algunas veces” (4 estudiantes); una dice tener dificultades “muy a menudo”, otra “a menudo”, y una nuevamente “nunca”. En el caso de las novicias, de nuevo el resultado se encuentra distribuido con una frecuencia de una sola vez en “a menudo”, “algunas veces” y “raramente”.

Para profundizar específicamente en las dificultades que enfrentan, dentro del cuestionario las estudiantes encontraron una lista de posibles situaciones con respecto a la producción oral. Los resultados encontrados fueron:

- La mayor frecuencia se da con la descripción: “preocuparse por decir algo en caso de cometer un error en inglés” el cual fue calificado con la frecuencia de “siempre” y “a menudo” con 6 veces.
- En segundo lugar se encuentra “tener problemas en decir lo que quiero lo suficientemente rápido”, “no saber la mejor manera de decir algo en inglés” y “no saber cómo decir algo en inglés”, los cuales tuvieron frecuencias altas de 5, 5 y 4 veces respectivamente en las categorías de “siempre” y “a menudo”.
- Las estudiantes dicen tener algunas veces problemas en “dar presentaciones orales” y “con la pronunciación de palabras”, 8 y 9 veces respectivamente.

Habilidad de comprensión oral

¿Qué tanto utiliza en su curso de inglés la habilidad de comprensión oral? ¿Qué tan frecuentemente tiene problemas con la habilidad de comprensión oral?

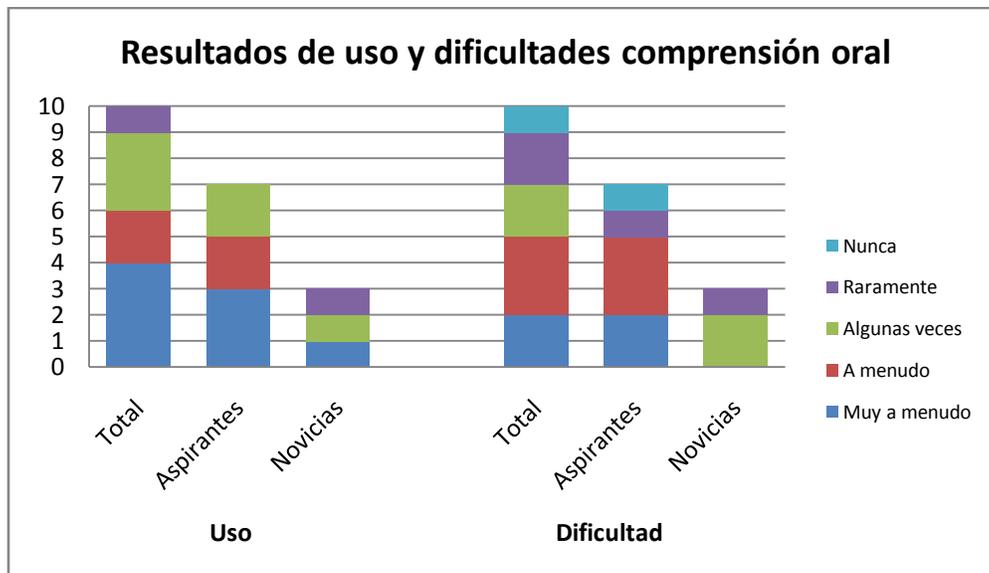


Gráfico 5: Resultados de estudiantes de uso y dificultad habilidad de comprensión oral

En el gráfico 5, como se ha hecho con las otras habilidades, se presentan los resultados apilados de los totales de las respuestas de las estudiantes y luego se hace la profundización de los resultados en el grupo de las aspirantes y de las novicias.

Del total de los resultados del uso, puede verse en la primera columna que 4 de las estudiantes dicen utilizar la habilidad de comprensión oral “muy a menudo”, 2 dicen utilizarla “a menudo”, 3 dicen usarla “algunas veces”, y solamente una dice que es utilizada “raramente”.

El uso de la comprensión oral en las aspirantes oscila entre “muy a menudo” y “a menudo”. Solamente 2 de las aspirantes dijeron que utilizan la habilidad “algunas veces”. En el grupo de novicias, una de ellas dice que la habilidad se utiliza “muy a menudo”, otra dice que se utiliza “algunas veces” y la última dice que se utiliza “raramente”. Aquí habría que hacer clara la diferencia de la cantidad de contacto que tienen en las clases de inglés en comprensión de escucha las aspirantes y novicias.

Con respecto a la frecuencia de la dificultad en la comprensión oral, la mayoría de las aspirantes percibe que les sucede “muy a menudo” y “a menudo”. Una de ella dice que le sucede “raramente”, y otra que “nunca” le sucede. Las novicias dicen tener menos dificultades con la comprensión oral, ya que 2 de ellas dicen tener dificultades “algunas veces” y una “raramente”.

Con respecto a las dificultades específicas dentro de la habilidad, las estudiantes establecieron las siguientes:

- En primer lugar de frecuencia establecieron “tener dificultades en tomar notas efectivas” (siempre 1, a menudo 5, algunas veces 3, nunca 1).
- En segundo lugar, dicen “tener problema en comprender instrucciones orales” y “tener problemas al comprender idioma informal” (a menudo 5, algunas veces 5, en ambos casos); luego “tener problemas al comprender conferencias” también es considerado como problemático (frecuencias: siempre 2, algunas veces 7, nunca 1)
- Finalmente, en tercer lugar, establecen dificultad en “tener que hacer preguntas al profesor para clarificar el material que se me ha enseñado” (siempre 2, a menudo 5, algunas veces 4, nunca 2) y “comprender descripciones largas in inglés” (algunas veces 4, algunas veces 5, y no aplica 1).
- Consideran como lo menos problemático “comprender el tema de lo que se habla” (siempre 1, a menudo 1, algunas veces 3, nunca 5).

Basándose en el hecho de que las jóvenes tienen dificultades en la comprensión oral de acuerdo con los datos que se recogieron, se buscaron las posibles razones para ello, considerando dos grupos con los cuales tienen contacto: 1. Personas con un alto nivel de inglés, y 2. Otros estudiantes.

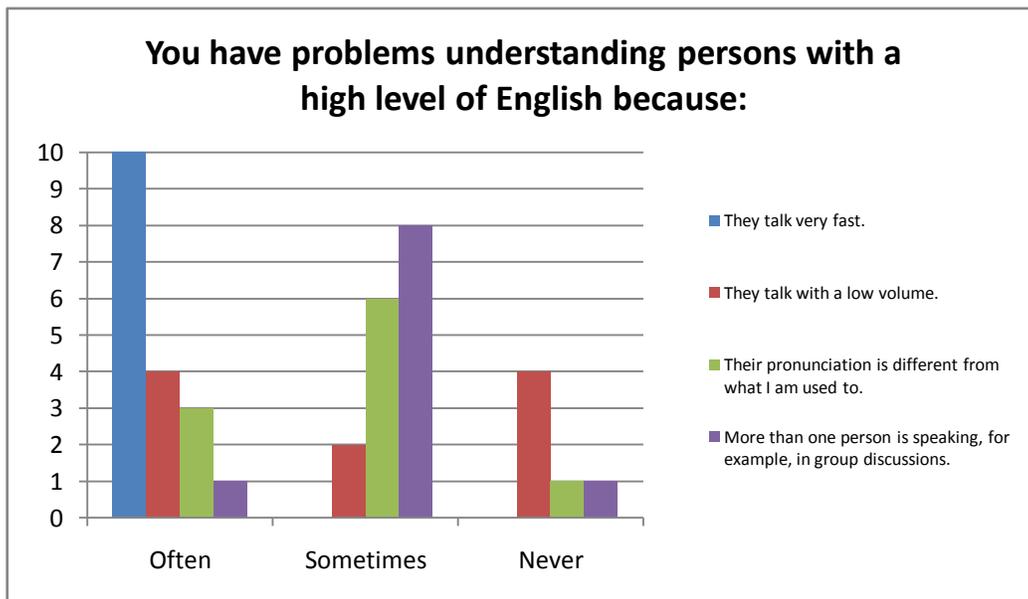


Gráfico 6: Frecuencia de problemas de las estudiantes para entender a personas con un alto nivel del inglés

En el gráfico anterior se muestran las percepciones de las estudiantes sobre las posibles causas por las cuales enfrentan problemas con las personas que tienen un alto nivel de inglés. Como puede observarse, todas las estudiantes dicen tener problemas “a menudo” porque las personas “hablan muy rápido”. Con respecto al hecho de que las personas “hablan con un volumen bajo”, 4 estudiantes dicen que les ocurre “frecuentemente”, 2

“algunas veces” y 4 “nunca”. Frente al hecho de que “la pronunciación es diferente a lo que estoy acostumbrada”, 3 dicen tener problemas “frecuentemente”, 6 dicen que les sucede “algunas veces”, y solamente 1 dice que “nunca” le sucede. Finalmente, en el caso de que “más de una persona está hablando, por ejemplo, en discusiones grupales”, 1 de las estudiantes dijo que presenta dificultades “frecuentemente”, 8 dicen que les sucede “algunas veces”, y 1 dice que “nunca” le sucede.

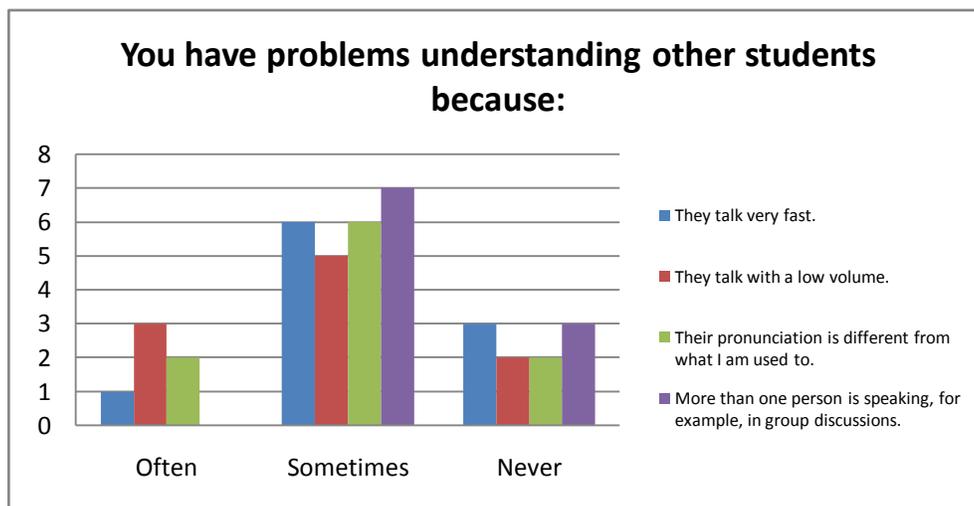


Gráfico 7: Frecuencia de problemas de las estudiantes para entender a personas con un alto nivel de inglés

En el gráfico anterior se encuentran los resultados obtenidos con respecto a las causas por las cuales las estudiantes tienen problemas en la comprensión oral cuando hablan con otros estudiantes de inglés. Así, en el caso de que los estudiantes “hablan muy rápido”, 1 dijo tener problemas “frecuentemente”, 6 dicen tener problemas “algunas veces”, y 3 de ellas “nunca” tienen problemas. En la categoría de que los estudiantes “hablen con bajo volumen”, 3 de las estudiantes dijeron tener problemas “frecuentemente”, 5 “algunas veces” y 2 “nunca”. Para el tercer ítem “su pronunciación es diferente a lo que estoy acostumbrada”, 2 de las estudiantes dijeron tener problemas “frecuentemente”, 6 “algunas veces” y 2 “nunca”. Finalmente, en la situación de que “más de una persona está hablando, por ejemplo, en discusiones de grupo”, 7 estudiantes dijeron tener dificultades “algunas veces” y 3 “nunca”.

Finalmente, tanto la comprensión oral como la producción oral van de la mano en el momento de interactuar en clase, por ello, dentro del cuestionario se contempló recoger información con respecto a los problemas que las estudiantes enfrentan en ambas habilidades, por ello, se les presentaron posibles problemáticas, para las cuales debían establecer la frecuencia con las que las enfrentan.

Entre las problemáticas más frecuentes en el grupo se encuentran “tener dificultad en liderar discusiones en clase”, “tener dificultad en la participación en grupos pequeños de discusión” y “tener dificultad al trabajar en pequeños grupos durante la clase”.

En general, podemos ver que las estudiantes son conscientes de la importancia de cada una de las habilidades del idioma, y que como es normal en todo proceso de aprendizaje, ellas también enfrentan dificultades específicas.

Al finalizar la tabulación de necesidades objetivas, tenemos una visión global de las percepciones específicas del grupo de estudiantes que hacen parte de la implementación y desarrollo del *syllabus* de inglés. A partir de los datos que se recogieron, se podrán establecer los aspectos del *syllabus* que cumplen con las necesidades objetivas de las estudiantes, y cuáles se perciben como problemáticos, o que no están cumpliendo con las necesidades que han manifestado las estudiantes, información que se encontrará en la sección de discusión de resultados.

7.1.2.2. Necesidades subjetivas

Necesidades Afectivas

En lo referente a las necesidades afectivas dentro del cuestionario, adaptado de Gravatt, Richards, and Lewis (1997), Li and Richards (1995) y Nunan (1991), se pretendía conocer las ideas que las estudiantes tienen sobre el idioma y cómo perciben el mismo con respecto a sus características. Las estudiantes debían calificar como “muy verdadero”, “verdadero”, “no verdadero” cada una de las características que se presentaban en el cuestionario. Entre las afirmaciones que fueron calificadas en su mayoría por las estudiantes como “muy verdadero” encontramos:

- El inglés es un idioma en el cual la pronunciación es muy importante.
- El inglés es un idioma en el que el ritmo y la entonación son muy importantes.
- El inglés es un idioma que suena bien.
- El inglés es un idioma cortés.

Como “verdaderas” las estudiantes calificaron las siguientes afirmaciones:

- El inglés tiene muchas expresiones coloquiales.
- El inglés tiene muchos *idioms*.
- El inglés es un idioma fascinante.
- El inglés es un idioma con un vocabulario rico.

Finalmente, como “no verdadero” las estudiantes establecieron las siguientes afirmaciones:

- El inglés es un idioma que suena áspero.
- El inglés es un idioma muy difícil.
- El inglés es un idioma con una gramática difícil.

Deseos y Expectativas

En lo que se refiere a los deseos y expectativas de las estudiantes con respecto a cómo se deben desarrollar las clases, cómo quisieran que fuera la metodología de las mismas y qué les gustaría en el trabajo con las habilidades, se encontró que, en general, las estudiantes consideran que dentro de las cosas que es mejor que sus profesoras hagan en clase están “usar sólo inglés” y “corregir los errores de pronunciación”.

Las estudiantes también creen que es bueno que sus profesoras en clase “corrijan los errores gramaticales”, “expliquen la gramática primero antes de hacer la práctica”, pero que también “se haga primero la práctica antes de explicar los puntos de gramática”. Además, creen que debe haber un equilibrio en la corrección inmediata frente a las otras estudiantes cuando cometen errores, así como también consideran que el uso de tanto la lengua materna como del inglés dentro de la clase debe ser reducido.

Al hablar de la importancia de las habilidades para tener éxito en el curso de inglés, como se muestra en la siguiente gráfica, puede verse que en general las estudiantes consideran que todas las habilidades tienen una importancia alta. Únicamente la habilidad de escritura es considerada como “moderadamente” importante.

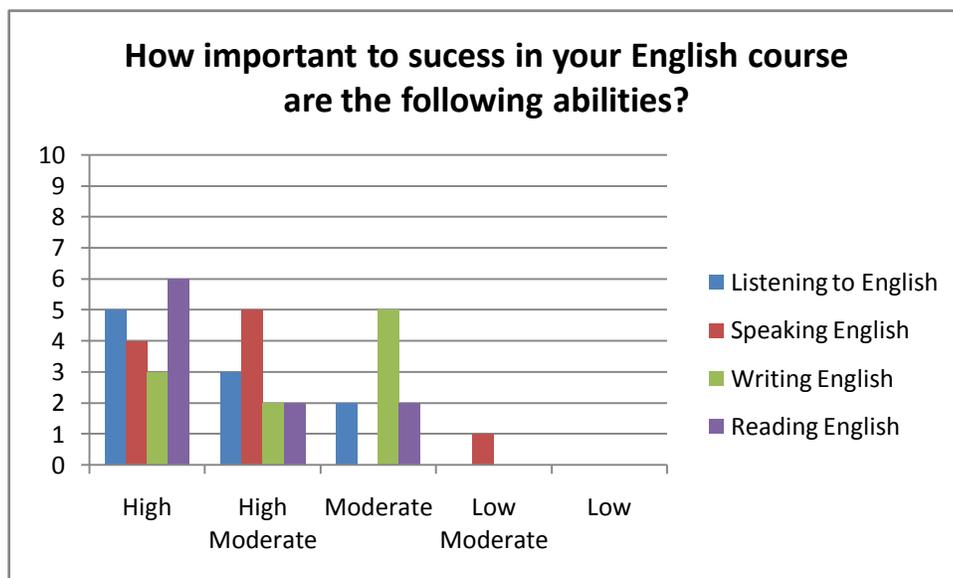


Gráfico 8: Importancia que le dan las estudiantes a las habilidades de inglés para tener éxito en su curso de inglés

De igual manera, se hacía necesario conocer el punto de vista de las estudiantes con respecto a qué tan útiles creen que serán las habilidades del idioma en su campo de trabajo una vez hayan terminado su educación en inglés. Nuevamente, como se puede observar en la gráfica a continuación, las estudiantes consideran muy importantes todas las habilidades. Aún más, si se compara con la gráfica anterior, se puede establecer que las estudiantes ven que a futuro las habilidades son muchísimo más importantes y que les serán altamente útiles en su desempeño dentro de su vida comunitaria y su trabajo apostólico. De nuevo, llama la atención que aunque es considerada importante, la habilidad de escritura sigue presentando niveles más bajos que las otras habilidades.

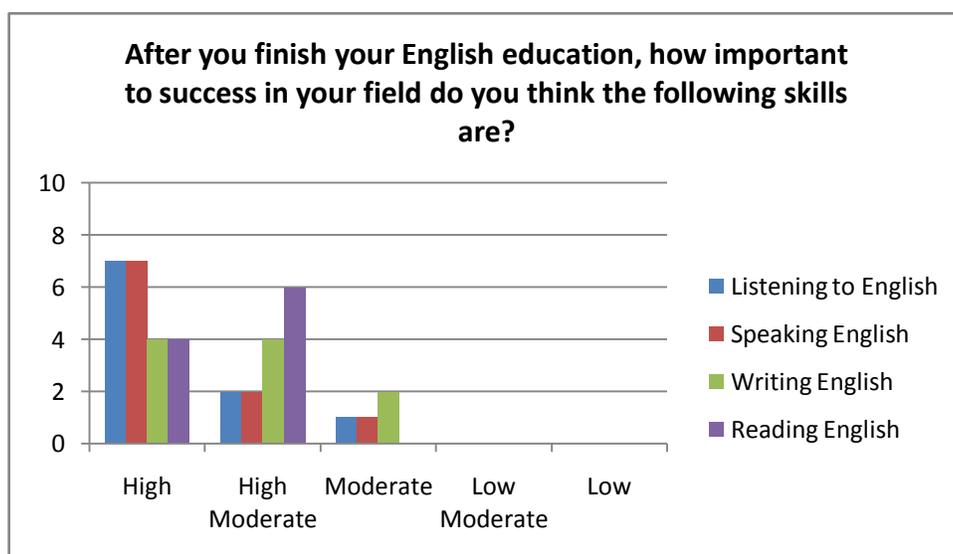


Gráfico 9: Importancia que le dan estudiantes a las habilidades de inglés para tener éxito campo de acción después de que terminen su educación en inglés

Estrategias de aprendizaje y motivación de las estudiantes

Otra de las secciones del cuestionario buscó recabar información sobre los estrategias de aprendizaje de las estudiantes y sobre su nivel de motivación en el aprendizaje, lo cual es relevante al pensar en los factores propios de las estudiantes que afectan el desarrollo del *syllabus*.

A la pregunta: ¿Alguna vez has usado las siguientes actividades para estudiar inglés?

Activity	Very useful	Useful	Not useful	Not used
Studying English grammar.	6	1	0	0
Practising dialogues from a book.	5	2	0	0
Doing pair-work exercises.	5	2	0	0
Talking to friends in English.	5	2	0	0
Watching TV in English.	4	3	0	0
Trying to use English whenever I have the opportunity.	4	3	0	0
Doing group-work exercises.	2	5	0	0
Watching or listening to people speaking English.	3	4	0	0
Practising exercises on sounds and grammatical patterns.	1	6	0	0
Studying the difference between English and your language.	1	6	0	0
Studying personally English textbooks.	2	3	0	2
Speaking good English without making mistakes in grammar or pronunciation.	5	0	2	0
Using listening exercises in personal study.	1	4	2	0
Writing down the pronunciation of the words.	1	4	2	0
Free conversation with native speakers.	3	3	1	0
Doing translation exercises.	3	3	1	0
Free conversation with other learners of English.	2	3	1	1
Memorizing bilingual vocabulary lists.	2	3	1	1
Putting myself in situations in which I will be forced to speak English.	2	3	1	1
Making myself understood even if I make a lot of mistakes.	2	3	1	1

Tabla 11: Utilidad de las actividades utilizadas por las aspirantes para estudiar inglés

En la tabla anterior se muestran los resultados sobre qué tan útiles consideran las aspirantes que son algunas de las actividades propuestas para estudiar inglés. Como puede observarse, para ellas, estudiar gramática es extremadamente útil. En las siguientes actividades nombradas por ellas como útiles, se puede encontrar que a las estudiantes les gusta una amplia variedad de actividades que incluyen la interacción y el contacto con la lengua de una forma natural, aunque también podemos encontrar actividades que son individuales, como por ejemplo ver o escuchar a personas hablando en inglés, practicar ejercicios de sonidos y de patrones gramaticales, o estudiar la diferencia entre el Inglés y su idioma materno.

Como menos útiles las jóvenes consideran actividades como hablar inglés sin cometer ningún error en gramática o en pronunciación, usar ejercicios de escucha en el estudio personal, escribir la pronunciación de las palabras, conversación libre con hablantes nativos y hacer ejercicios de traducción.

Finalmente entre el grupo de actividades que tienen una menor frecuencia de utilidad según las aspirantes, y que también algunas consideran como no útiles o que nunca han sido utilizadas, encontramos la conversación libre con otros estudiantes de inglés, memorizar listas bilingües de vocabulario, ponerme en situaciones en donde me verá forzada a hablar en inglés y hacerme entender aún si cometo muchos errores.

La tabla que se presenta a continuación muestra qué tan útiles encuentran las novicias las actividades que se plantearon en el cuestionario.

Activity	Very useful	Useful	Not useful	Not used
Studying English grammar.	2	1	0	0
Watching or listening to people speaking English.	2	1	0	0
Talking to friends in English.	2	1	0	0
Doing group-work exercises.	2	1	0	0
Making myself understood even if I make a lot of mistakes.	2	1	0	0
Speaking good English without making mistakes in grammar or pronunciation.	1	2	0	0
Putting myself in situations in which I will be forced to speak English.	1	2	0	0
Using listening exercises in personal study.	1	2	0	0
Watching TV in English.	1	2	0	0
Doing pair-work exercises.	1	2	0	0
Practising dialogues from a book.	0	3	0	0
Practising exercises on sounds and grammatical patterns.	0	3	0	0
Free conversation with other learners of English.	0	3	0	0
Free conversation with native speakers.	1	1	0	1
Writing down the pronunciation of the words.	1	1	0	1
Trying to use English whenever I have the opportunity.	1	1	0	1
Studying the difference between English and your language.	1	1	0	1
Studying personally English textbooks.	2	0	0	1
Memorizing bilingual vocabulary lists.	0	1	1	1
Doing translation exercises.	0	1	1	1

Tabla 12: Utilidad de las actividades utilizadas por las aspirantes para estudiar inglés

Al igual que las aspirantes, las novicias ponen en primer lugar de utilidad estudiar la gramática del inglés, pero junto con ésta actividad, consideran también útiles otras actividades que tienden a ser más bien de estudio personal, por ejemplo, mirar o escuchar a personas hablando inglés y hacerme entender aún si cometo muchos errores; también encuentran muy útiles algunas actividades que llevan interacción como por ejemplo, hablar con mis amigos en inglés o hacer ejercicios en grupo.

Como puede verse, en general las novicias consideran la mayoría de actividades como muy útiles o útiles. Esto nos haría pensar que las jóvenes que se encuentran en el noviciado disfrutan de la variedad de actividades para estudiar en inglés y además encuentran útiles las diferentes opciones que tienen.

Por último, las últimas 7 actividades en la tabla, tienen una frecuencia de 1, en la categoría nunca utilizada. Esto podría deberse a que, debido a su estilo de aprendizaje tradicional, las estudiantes no conocen todas las posibilidades de actividades que les permiten estudiar y practicar el inglés.

Otro aspecto importante a considerar es la forma en que a las estudiantes les gusta aprender en clase, es decir, qué tanto les gusta trabajar individualmente o en grupos. A continuación se encuentran los resultados que corresponden a este tópico.

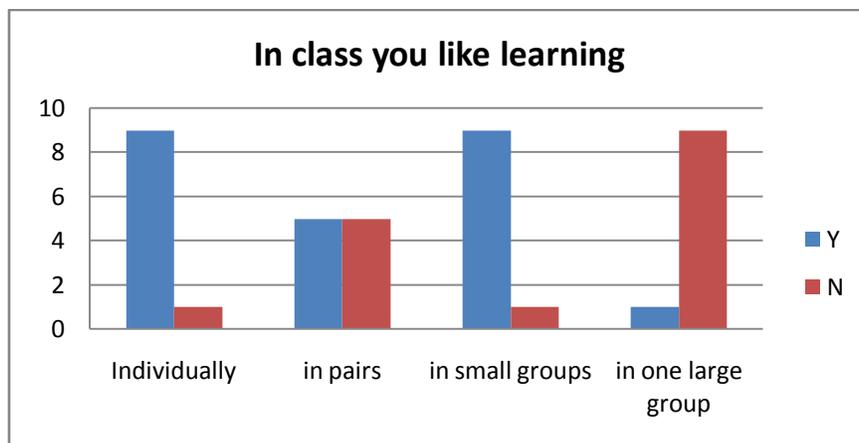


Gráfico 10: Forma en que les gusta trabajar en clase a las estudiantes

Como se puede observar en el Gráfico 10, las estudiantes tienen una alta preferencia por trabajar individualmente y en grupos pequeños. Luego, solo a la mitad de ellas les gusta trabajar en parejas, y finalmente, casi a todas –con excepción de una- le gusta aprender en un grupo grande.

La forma en que a las estudiantes les gusta aprender es también importante, y esto nos permitiría establecer de cierta manera el perfil de estudiantes que tenemos en este momento en el programa de inglés. El gráfico que se encuentra a continuación nos muestra la forma en que a las estudiantes les gusta aprender:

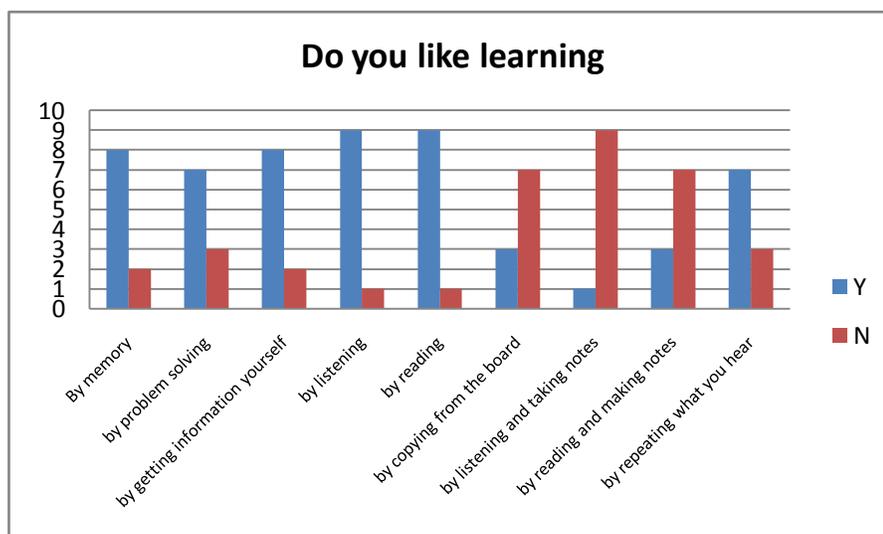


Gráfico 11: Forma en que les gusta aprender a las estudiantes

De acuerdo con lo que se presenta en la gráfica, podemos ver que las dos formas en que a la mayoría de las estudiantes les gusta aprender son: a través de la escucha y de la lectura, luego encontramos que también les gusta aprender de memoria y por medio de

obtener información por sí mismas. En tercer lugar encontramos por medio de la solución de problemas y por medio de la repetición de lo que escuchan.

En estos datos hay que poner mucha atención a lo que es el aprendizaje de memoria y por medio de la repetición. Estos son dos de las características que he podido observar en mis diferentes visitas a escuelas en la India. Los niños aprenden de memoria y bajo un patrón de repetición de lo que dice el maestro. Esto quizás sigue influyendo en la forma como las jóvenes conciben que pueden aprender y la forma como les gusta hacerlo.

Por otro lado, entre lo que no les gusta tenemos: por medio de escuchar y tomar notas, leer y tomar notas y copiando del tablero. Estos datos también son interesantes puesto que aunque la lectura y la escucha están en forma básica entre las formas como les gusta aprender, éstas conllevan un trabajo mayor de clasificación de información como es la toma de notas.

Como se ha visto en el análisis de las necesidades subjetivas de las estudiantes, en general ellas tienen una apreciación positiva del idioma, y reconocen que les serán útiles las habilidades tanto en su curso de inglés, como posteriormente cuando ya se desempeñen dentro de su campo de trabajo. Además, se puede observar que en sus estilos de aprendizaje y en las estrategias que utilizan para estudiar inglés, hay tanto un interés alto por la parte gramatical del idioma, pero también por las habilidades del idioma y las posibilidades de interacción que puedan tener para practicar la lengua.

A partir de los resultados presentados en esta sección a propósito de las necesidades subjetivas, se discutirán los aspectos que se consideran como más importantes dentro de los deseos y expectativas subjetivos de las estudiantes, y así poder establecer qué de estas necesidades está siendo considerado por el actual *syllabus* y qué no. Esta información se encontrará en la sección de discusión de resultados.

7.1.3. Análisis grupo focal con las maestras

Con el fin de conversar y reflexionar sobre distintos aspectos del *syllabus* y sobre las apreciaciones que tienen las maestras sobre el proceso que se está llevando a cabo para la enseñanza y aprendizaje del inglés, se realizó un grupo focal (anexo 3) con tres secciones: factores institucionales, factores de las maestras, y fortalezas y debilidades del *syllabus*. Dentro de las temáticas a discutir con las dos maestras del programa, se tomaron en cuenta los aspectos que Richards (2001, p. 198) sugiere que sean analizados. Estos aspectos son relevantes porque tienen relación directa en el desarrollo y aplicación del *syllabus*, pues éste no puede ser concebido sin tomar en cuenta el medio en el que se lleva a cabo, la forma como las maestras conciben los factores de enseñanza y aprendizaje, y finalmente, la evaluación en sí misma de lo que ellas consideran como

fortaleza y como debilidad en el *syllabus*. Si se piensa en la relación que estos aspectos tienen con el modelo de análisis que se está usando en este trabajo, es decir el modelo de Brown (1995, p. 20) y la fase de diagnóstico de la IAP, hay que evaluar los objetivos establecidos por la institución, la forma de evaluación, los materiales y las prácticas pedagógicas. Así, se consideró que la metodología más apropiada para establecer los elementos positivos y negativos de las categorías ya mencionadas, era realizar un grupo focal donde se pudiera discutir abiertamente sobre estos temas.

Dentro de lo que se discutió con las maestras con respecto a los factores institucionales, cabe resaltar que en general las maestras creen que la congregación les provee de los recursos que necesitan para realizar su labor.

M: I think it's providing. We have what we need, it's providing... but...

R: I think they are lucky group no? they have all these opportunities because we are providing, that means already somebody started to change this method of teaching, no? Now they have

M: Ahh, yes, they begin as newly come.

R: Already they start learning properly, no?

Extracto de conversación grupo focal con las maestras, enero 18, 2012

Como puede verse en el trozo de conversación anterior, las maestras consideran que el método de enseñanza es una oportunidad que las estudiantes tienen para aprender el idioma de una forma diferente, y que esta forma es “apropiada” para aprender, aunque reconocen que los resultados no los verán inmediatamente sino en el futuro. Las maestras dicen que en algunos casos necesitan algunos recursos tecnológicos y libros, pero que tienen la forma de conseguirlos.

Dentro de la discusión sobre algunos aspectos del *syllabus*, las maestras hicieron énfasis en que dentro de los materiales hay temas que las jóvenes no comprenden porque no pertenecen a su experiencia, a su contexto social y a su cultura, por ejemplo:

M: When they don't know things they won't speak...

A: Why?

M: For this lesson with flight attendant, they don't know what is that flight attendant, then I have to show them. So the instructions that giving the one in that plane, so I have to take them to the internet and to show them. So they can know... and have more practice. So at that time we are going to the Internet, to teach them what is a flight attendant it takes at least one hour...

Extracto de conversación grupo focal con las maestras, enero 18, 2012

Debido a que algunas de las temáticas son desconocidas por las estudiantes, a las maestras les lleva mucho tiempo contextualizar a las estudiantes para que puedan comprender el contenido de la lección.

Con respecto a esta problemática, una de las maestras planteó una posible solución al asunto, al decir:

R: We have to prepare according to the culture. We can compare Indian culture with western culture.

A: Contrastive analysis not in the language but in the culture?

Extracto de conversación grupo focal con las maestras, enero 18, 2012

Por otro lado, al discutir cómo se sentían con los materiales propuestos por el *syllabus*, lo primero que comentaron fue la dificultad que enfrentaron con el enfoque comunicativo que se propuso, porque ellas nunca habían trabajado con él, puesto que no es común en India. Además, sintieron que al principio les hizo falta mayor capacitación para aplicarlo, pero que de cualquier forma, conforme fueron conociendo los materiales y el *syllabus*, fueron conociendo la metodología y ahora se sienten cómodas con ella y la encuentran muy útil.

Además, las maestras sienten que hace falta en los materiales más gramática, dijeron que era necesario tener materiales y ejercicios adicionales. De alguna manera se quejaron del enfoque de los materiales en la gramática, dijeron por ejemplo:

M: Grammar I think they don't give the rules.

R: They are focusing only less... Do you have idea about our grammar book? I mean Indian book.

[*She brings the books, which are Oxford books*]

R: ... The theory and then a lot of exercises; like this we can't find there. Here you find grammar in a simple way.

Extracto de conversación grupo focal con las maestras, enero 18, 2012

Otro punto importante dentro de la discusión es que las maestras proponen que el nivel de salida se reduzca para que las estudiantes terminen el programa de inglés en el postulante, y así evitar enseñar inglés en el noviciado para que en esta última etapa las estudiantes dediquen todo su tiempo a la formación propia de la vida religiosa. Frente a esto se discutió sobre la conveniencia de reducir el nivel de salida. Finalmente, piensan que se puede ayudar a que se practique más el inglés y mantener el nivel de salida por medio de la integración de los contenidos propios de la formación religiosa dentro del aprendizaje del inglés. Sin embargo, establecen que habría que esperar a que el grupo de aspirantes termine el proceso completo para establecer si hay que reformar los objetivos y metas del *syllabus*.

M: It really would be nice to reach the level as it is in the syllabus. I don't think they will achieve that, because they need to be completely exposed to English and not to any other language. In the novitiate they have the input and they are more exposed.

Extracto de conversación grupo focal con las maestras, enero 18, 2012

Las maestras consideran que el hecho de que en algunos contextos la exposición que las estudiantes tienen, especialmente las aspirantes, al idioma es reducida; esto también determinará el logro de los objetivos.

Hablando de los contenidos del *syllabus* y si estos son apropiados para las estudiantes, las maestras nuevamente hacen referencia a que todo se refiere a la cultura occidental, y que ellas como maestras pueden enseñar eso y tienen idea de los contenidos culturales sólo porque han tenido la experiencia de vivir en el extranjero, de lo contrario no podrían enseñarlo. En este sentido, las maestras fueron muy claras en el grupo focal al decir:

M: Problems with the examples, everything has to deal with western culture. For example, calling by the names, for us is different. The food, until now they are learning a little bit about different food. Some things are ok, but others and the context, that's difficult. I know they have to learn things from out.

R: Since we have been abroad we can understand and that's why we can explain, but if someone that doesn't know comes to teach they won't understand.

M: We have to focus and spend more time in explaining that to make them understand. (Bar, disco, etc.)

Extracto de conversación grupo focal con las maestras, enero 18, 2012

Dentro del proceso de aprendizaje de las maestras con respecto al *syllabus* y a la metodología del enfoque comunicativo, ellas dicen que sólo compartieron sus experiencias al inicio, luego no han compartido.

Por otro lado, las maestras consideran que el hecho de recibir una buena y constante capacitación y formación en el método es extremadamente importante. Consideran que cuando se nombre a una maestra, la formación debe darse antes de que se hagan cargo de la misión.

Los resultados sobre las fortalezas y debilidades del *syllabus*, según la apreciación de las maestras se recogen en la siguiente tabla:

Fortalezas	Debilidades
Contenidos	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ayuda a conocer y entender la otra cultura aunque ellas no la entienden completamente. 2. Los contenidos van acordes con el nivel. 3. Están basados en los aspectos de la vida diaria. 4. Basado en actividades. 5. Incluyen todas las habilidades. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A las estudiantes les falta conocimiento general sobre otras culturas para entender completamente la lección o para involucrarse en ella. Muchas de las lecciones están basadas en la cultura occidental. 2. No se adaptan a las costumbres de la India. 3. Debido a la falta de conocimientos previos de las estudiantes, la maestro tiene que explicar el contexto y se invierte mucho tiempo en la explicación del contexto.
Indicadores de desempeño (objetivos)	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Hay continuidad en la sección de gramática. 2. Hay actividades para cada habilidad. 3. La división del trabajo está bien. 4. Les gustan los ejercicios de comprensión oral. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las estudiantes necesitan actividades extra y tiempo para explicar y practicar la gramática.
Evaluación	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Debido a que los quizzes son fáciles, las estudiantes pueden obtener buenas calificaciones y esto las anima. 2. Hay coherencia entre el contenido y la evaluación. 3. Permite establecer el progreso de cada estudiante en las habilidades. 4. Permite identificar las áreas débiles que necesitan mejora. 5. Los buenos resultados animan a las estudiantes para continuar en su proceso. 6. Permite establecer medidas remediales para las áreas débiles. 7. En el noviciado se han hecho proyectos que ayudan a evaluar las habilidades, pero no los que están propuestos en el <i>syllabus</i> sino propios, de acuerdo a los temas de la formación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se podrían añadir más ejercicios a las series de preguntas de los exámenes. 2. Producen miedo en las estudiantes, especialmente los exámenes intermedios y los de clasificación. 3. Los resultados causan ansiedad. 4. Dificultad de comprensión oral en los exámenes, por ello piden que se les repita más de 2 veces. 5. Los proyectos establecidos por el <i>syllabus</i> que acompañan la evaluación no han sido puestos en práctica en el aspirantado.
Materiales	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Están completos en todas las habilidades. 2. Las actividades de los videos son muy interesantes y ayudan. 3. Actividades de trabajo en grupo. 4. Ayudan a desarrollar en las estudiantes todas las habilidades 5. La forma en que los temas son presentados en el libro: de lo fácil a lo difícil, además son fáciles para el uso diario. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma más tiempo terminar todos los ejercicios. 2. Los materiales son fotocopias y algunas veces les cuesta entender. No es tan atractivo. 3. Necesitan más gramática como en los libros de la India. 4. El acento en los ejercicios de escucha es estadounidense y para ellas es difícil de entender el texto si no tienen la transcripción.
Metodología de enseñanza	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Hay lineamientos para las maestras en cada actividad. 2. La metodología no es aburrida. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La maestra debe preparar la lección con anticipación.

Tabla 13: Fortalezas y debilidades encontradas por las maestras en los distintos aspectos del *syllabus*

7.1.4. Análisis de resultados del examen de clasificación (OPT) aplicado a las estudiantes

Se dará inicio al análisis de los resultados de la prueba de ubicación del grupo de aspirantes en el 2011. Seis de las aspirantes al momento de la prueba tenían 5 meses de haber iniciado el proceso de aprendizaje del inglés. Una de ellas (aspirante 2) inició el proceso en 2010, por lo que tuvo un proceso de iniciación en el aprendizaje durante un año y logró terminar el libro *Interchange 1* en este proceso. A partir de julio 2011 se integró al grupo de seis aspirantes nuevas e inició de nuevo el proceso, por lo que al volver a estudiar los mismos contenidos tuvo la oportunidad de revisar y consolidar sus conocimientos en el idioma. Al momento de la prueba, las aspirantes estaban en la lección 3 del libro *Interchange 2*.

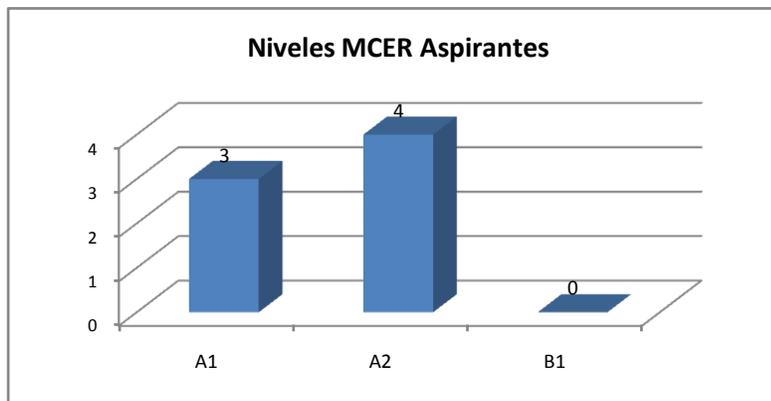


Gráfico 12: Niveles del MCER en el grupo de aspirantes, enero 2012

A partir de los resultados de la prueba de ubicación practicada a las aspirantes, se puede llegar a la clasificación de sus niveles según el Marco Común Europeo de Referencia. De esta forma, en el Gráfico 12 se puede observar cómo, después de 5 meses de formar parte del programa de inglés de la congregación (con excepción de la aspirante 2, como se ha establecido arriba), cuatro de las aspirantes se encuentran en el nivel A2 y tres aspirantes se encuentran en nivel A1. La aspirante que ya tenía más tiempo de aprender inglés dentro de la congregación se clasificó en el nivel A2.

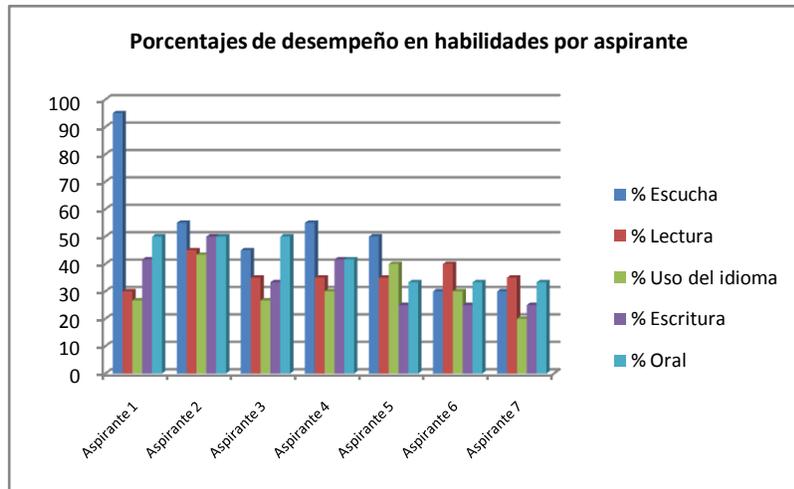


Gráfico 13: Porcentajes de nivel de desempeño en habilidades por aspirante

Para tener una visión general del desempeño de cada aspirante en cada una de las habilidades, se presenta a consideración la información del Gráfico 13. Como puede observarse, los niveles de las habilidades en general no varían demasiado. En el caso de 5 de las aspirantes, se destaca una mayor capacidad de comprensión en la escucha y en la producción oral. Hay que fijar nuestra atención en el caso de la aspirante 2, quien – como puede verse- tiene un desarrollo más o menos equilibrado de las habilidades. Esta joven ha tenido ya 1 año y 4 meses de formación en inglés, pero no avanzando en el *syllabus*, sino repasando los contenidos que había aprendido en el primer año.

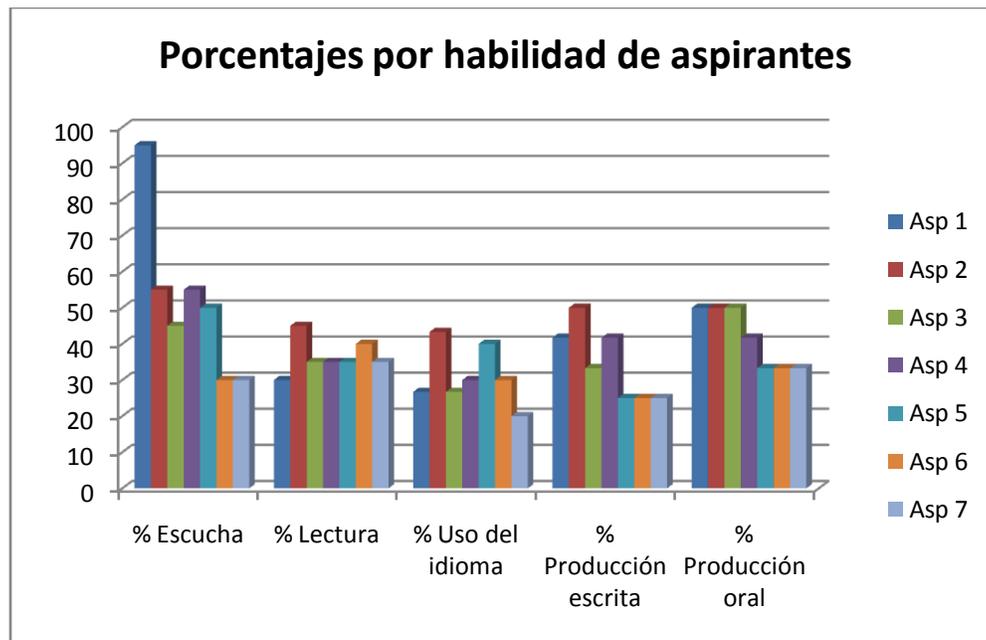


Gráfico 14: Porcentajes de nivel de desempeño de las aspirantes por habilidades

En el gráfico 14 se presenta el desempeño general de cada una de las habilidades en el grupo de aspirantes. Como puede verse, las habilidades en general tienen un desempeño parecido. Llama la atención que las habilidades que están un poco más desarrolladas en las aspirantes sean la habilidad de escucha y la producción oral. También llama la atención el desempeño de la aspirante 2 en todas las habilidades, pues ella ha tenido la oportunidad de repasar y afianzar sus conocimientos. En una visión general, podemos decir que todas las habilidades se van desarrollando de forma simultánea.

La tercera etapa de formación dentro del programa de aprendizaje de inglés en la Congregación es la etapa del noviciado. A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de la prueba de ubicación practicada en 2011.

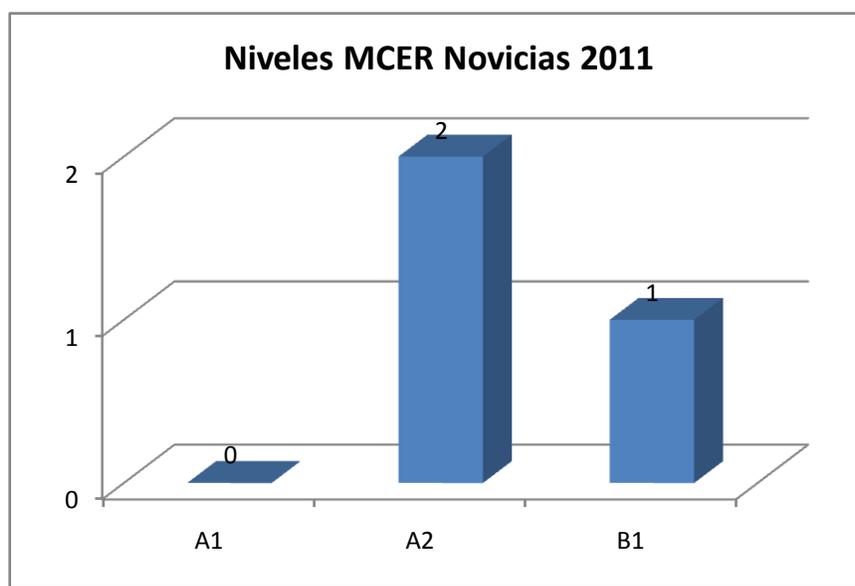


Gráfico 15: Niveles MCER en el grupo de novicias, diciembre 2011

A partir de los resultados encontrados en las diferentes habilidades evaluadas a través del *Objective Placement Test*, se puede concluir que los niveles dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las novicias son los mostrados en el gráfico 4. Encontramos dos novicias en un nivel A2 y una novicia en nivel B1.

Como ya se ha explicado dentro del contexto de la investigación, en 2010 se hizo una prueba de ubicación a las jóvenes en formación. De esa prueba se han extraído los resultados de las jóvenes que actualmente se encuentran en el noviciado, y se hace un análisis comparativo con los resultados obtenidos en 2011 después de estar participando de la implementación del *syllabus* de enseñanza de inglés de la congregación.

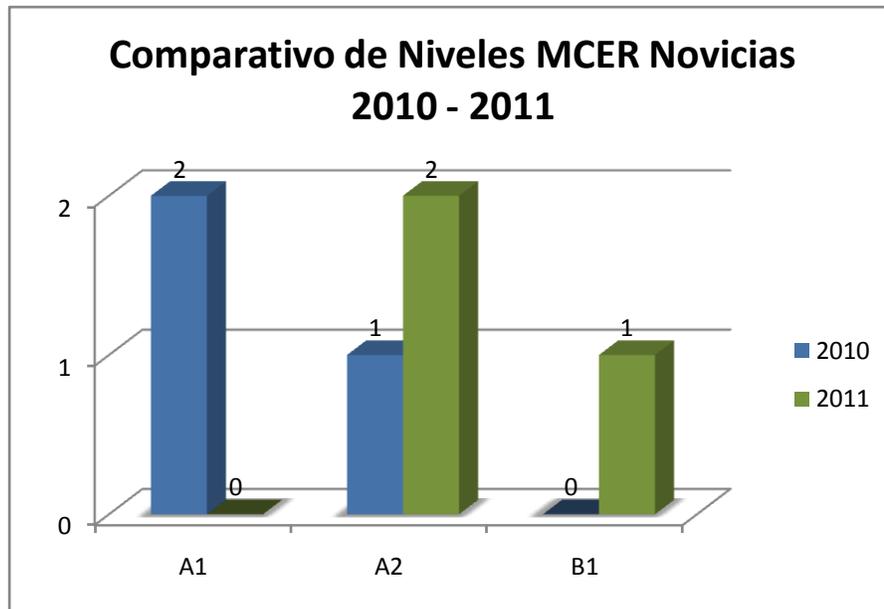


Gráfico 16: Comparativo de niveles del MCER en el grupo de novicias 2010 y 2011

Como puede observarse en el Gráfico 16, en el 2010, los niveles de las jóvenes que actualmente se encuentran en el noviciado eran A1 y A2. Después de haber iniciado con ellas el proceso de implementación del *syllabus* de inglés, hubo un avance de un nivel del MCER. Es decir, las dos jóvenes que en 2010 se encontraban en A1, en el 2011 se encuentran en A2, y la joven que en 2010 estaba en A2, en 2011 se le encontró con un nivel B1.

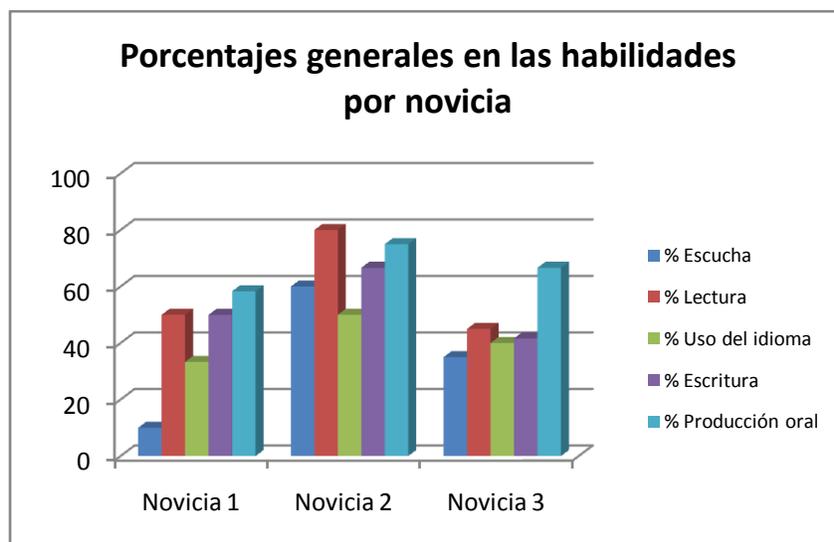


Gráfico 17: Porcentajes de nivel de desempeño en habilidades por novicia

El Gráfico 17 muestra el desempeño de cada una de las novicias en el examen de clasificación. Como puede verse, en este grupo hay diferencias significativas tanto en el

desempeño en cada una de las habilidades como entre las novicias entre sí. La novicia 1 presenta un bajo rendimiento en la habilidad de escucha y en el uso del idioma. En el caso de la novicia 2, puede verse que tiene un mejor rendimiento en comparación con sus dos compañeras, pero el rendimiento menor lo presenta en el uso del idioma. Finalmente, la novicia tres ha desarrollado de forma más uniforme sus habilidades, teniendo un mejor desempeño en la producción oral.

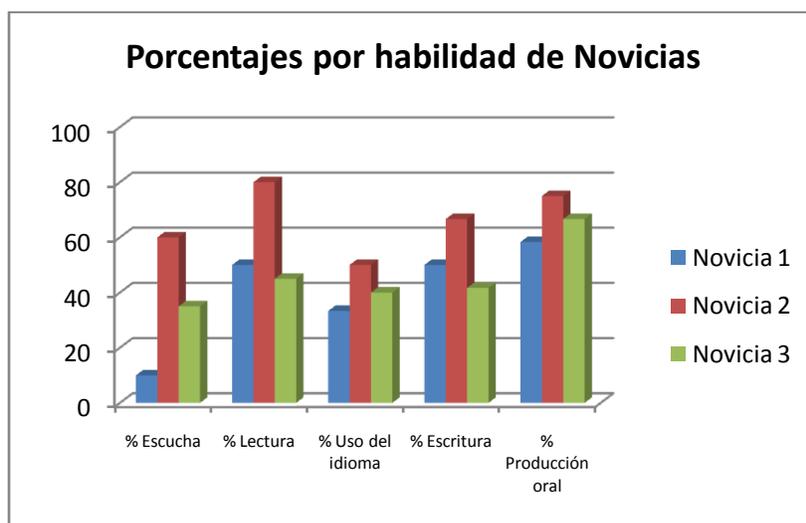


Gráfico 18: Porcentajes de nivel de desempeño de las novicias por habilidades

El gráfico 18 muestra los porcentajes por habilidad del grupo de novicias. Como puede observarse, en todas las habilidades hay marcadas diferencias entre la novicia 2 y las novicias 1 y 3, lo que es lógico, puesto que como vimos en el Gráfico 17, las jóvenes tienen niveles diferentes de lengua.

7.2. Discusión de resultados

Para la triangulación y discusión de resultados se tomará como insumo el análisis de necesidades con los resultados que han arrojado los instrumentos de investigación. Como ayuda para la comprensión de la organización de los insumos, se presenta enseguida un mapa que nos recuerda con qué datos se realizará esta discusión de resultados. Además, la presentación de resultados tendrá como estructura el modelo propuesto por Brown (1995), que se muestra a continuación y sobre el cual ya se ha profundizado en el marco teórico. Se presenta nuevamente el gráfico para facilitar al lector la comprensión de la organización de la interpretación de los resultados.

* Mayor producción escrita en la formación

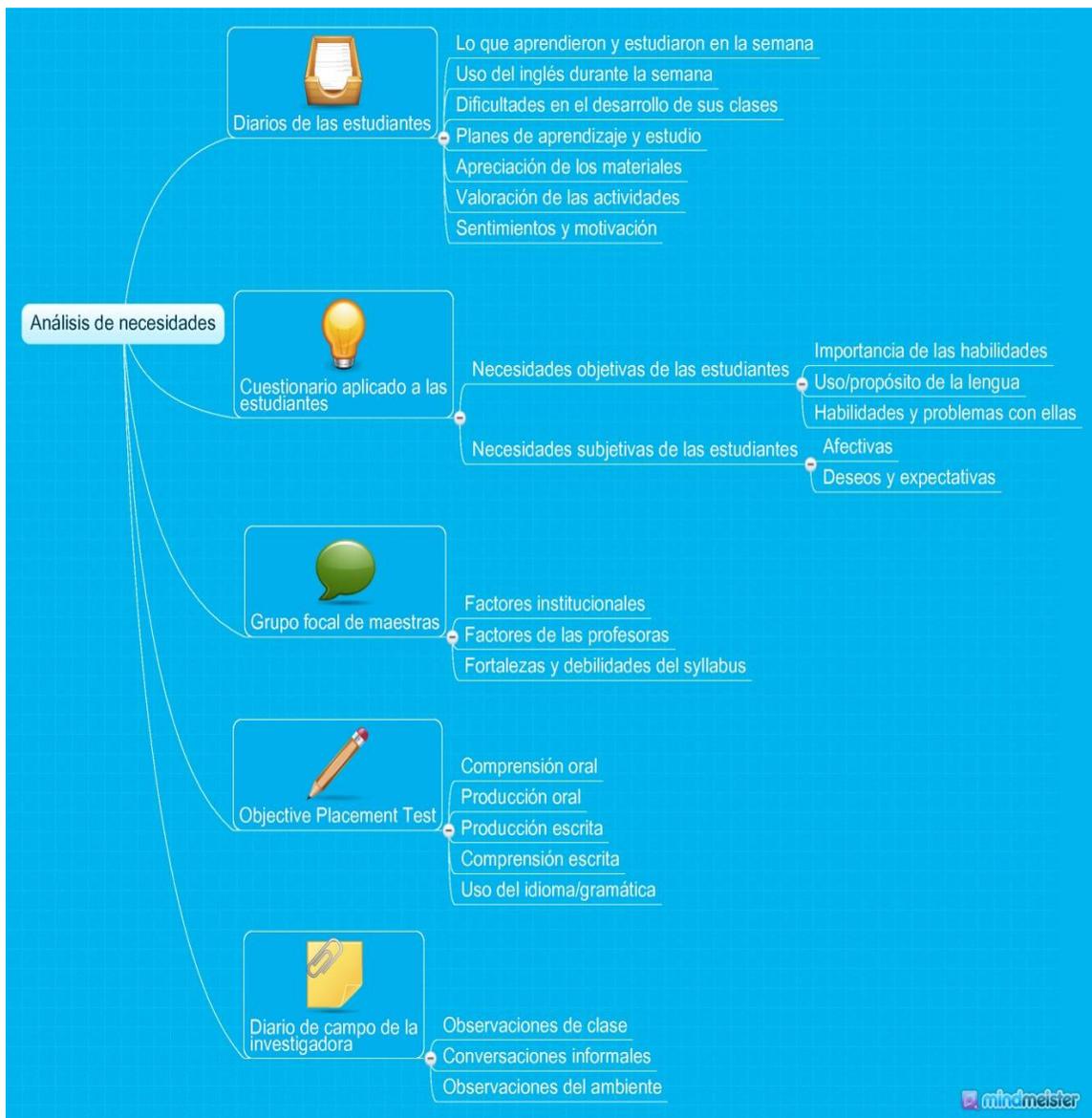
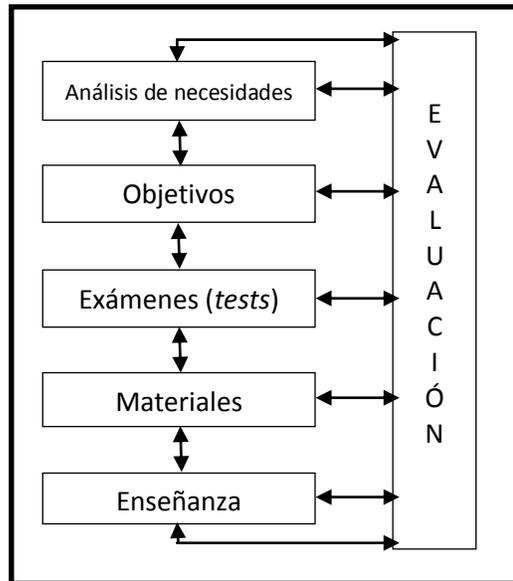


Ilustración 6: Instrumentos utilizados para la recolección de datos y el análisis de necesidades



Enfoque Sistemático para Desarrollar y Mantener el Currículo de Lengua (Brown, 1995: 20)

Así, tomando los datos del análisis de necesidades y siguiendo el modelo de Brown (1995), se procederá a discutir los resultados obtenidos, es así como llegaremos a las respuestas a las preguntas y objetivos de la investigación. En esta sección se presenta la discusión de lo que son las necesidades objetivas y subjetivas tanto de las estudiantes como de las maestras, luego se discutirán los resultados obtenidos con los objetivos del *syllabus*. En seguida se encontrará la sección que discute los resultados y la metodología de evaluación del aprendizaje dentro del *syllabus*, para luego continuar con los materiales y finalizar con los aspectos de la enseñanza del programa. Toda esta discusión de resultados servirá como insumo para la siguiente etapa de la metodología de acción participativa que se realizará en un futuro con quienes han hecho parte de la investigación para así buscar de forma conjunta las posibles acciones pedagógicas que podrían implementarse como mejora dentro del plan de acción necesario.

Debido a que los instrumentos con los que se recolectaron los datos contemplaban cada una de las partes del modelo de Brown para conocer las necesidades de las maestras y estudiantes, la discusión de resultados sigue el mismo modelo para valorar qué aspectos del *syllabus* cumplen con las necesidades encontradas, así como también establecer los puntos problemáticos de cada parte del programa.

7.2.1. Análisis de Necesidades objetivas y subjetivas

En esta sección se presentarán las necesidades objetivas y subjetivas de las estudiantes y maestras dentro del programa de inglés de la comunidad. Dentro de las necesidades se hará discusión primero de las necesidades con respecto a las habilidades, pues el programa que se revisa es *skills-based*, para luego tomar en cuenta otros aspectos generales del programa.

Habilidad de Lectura

Por lo que establecen las estudiantes, la habilidad de comprensión de lectura ocupa para ellas el tercer lugar de importancia. Aunque a la hora establecer qué tanto les gusta, hay un cambio en las novicias, quienes dicen que es la habilidad que menos les gusta. En ambos grupos la falta de interés por esta habilidad quizás podría deberse a los gustos personales que refieren a la poca preferencia por la lectura, como es muy común en los jóvenes de hoy. A esto hay que sumarle el contexto cultural y educativo del que provienen las estudiantes. Con respecto a esto, Shermila (2006, p. 248) discute en su investigación sobre las habilidades de lectura de los estudiantes de un distrito de Tamilnadu, que un 56% de los estudiantes tienen una actitud negativa hacia la lectura, y que la ausencia del hábito de lectura entre los estudiantes puede ser una causa de esto, pero que también las escuelas fallan en proveer una enseñanza sistemática de la lectura.

Al hablar de enseñanza sistemática de la lectura, tenemos que referirnos a las microhabilidades que conlleva el ejercicio de comprender un texto. En general, las estudiantes refirieron tener con frecuencia dificultades con todas las microhabilidades que se les presentaron en consideración. Por ejemplo, entre las que refirieron las estudiantes con mayor frecuencia están: entender los puntos principales de un texto, leer rápido, leer para responder críticamente, etc., aunque también algunas estudiantes dijeron no tener dificultades nunca o muy pocas veces con algunas de las microhabilidades presentadas. Esto podría deberse también al tipo de texto al que se enfrenten, algunos de ellos serán más problemáticos que otros, sobre todo si son textos en los que se discuten temáticas poco relacionadas con su contexto. En este punto, las maestras me comentaron varias veces de manera informal, que las lecturas que traen los materiales pertenecen a la cultura occidental y por ello en muchas ocasiones se les dificulta a las estudiantes comprender los textos, sacar las ideas principales, etc. Además de que, como ya se dijo, en la escuela india no enseñan a leer de forma comprensiva y crítica (Shermila, 2006).

Ahora bien, en la habilidad de lectura, las estudiantes en la etapa del aspirantado manifestaron tener más problemas que las jóvenes del noviciado. Esto se debería a que la utilización de la habilidad es más frecuente en la etapa del noviciado no sólo dentro de la clase de inglés sino sobre todo fuera de ella y las novicias ya se encuentran más acostumbradas a hacer ejercicios de lectura. Como ya se dijo, esta habilidad no es del

agrado de las novicias, pero a pesar de ello, las jóvenes dicen tener relativamente pocas dificultades con la comprensión de lectura. La frecuencia de uso fuera de clase de inglés también fue confirmada por la maestra de esta etapa quien, en conversaciones informales varias veces, ha hecho referencia a los libros de formación que las novicias deben leer, así como también a las revistas que las jóvenes leen y la motivación que tienen para leer el periódico todos los días. A esto le agregamos los ejercicios que deben hacer con lo que han leído, por ejemplo, presentaciones orales, síntesis, y organización de las ideas en mapas mentales. Por su parte los resultados del OPT de las aspirantes muestran que el desempeño de la habilidad de lectura está en tercer lugar, pero a pesar de esto es la habilidad en la que todas las estudiantes presentan unos resultados muy similares, es decir no hay diferencias marcadas entre ellas. En los resultados de las novicias la habilidad de lectura se encuentra en segundo lugar en el desempeño, aunque sí hay diferencias marcadas entre ellas, esto se debe a la diferencia del nivel de lengua que tiene una de las novicias. Es así como el OPT viene a respaldar lo que se expuso al inicio de este párrafo, el desempeño de las novicias es mejor por la cantidad de exposición que tienen a la lectura.

Otro aspecto de mucha importancia que hay que tomar en cuenta dentro de la lectura, son los tipos de texto que las estudiantes dicen tener que leer. Las jóvenes reportaron que entre los principales tipos de texto que deben leer están las lecturas espirituales, que como es lógico, son fundamentales dentro de su proceso de formación. Debe decirse que dentro del *syllabus* en ningún momento se encuentran contempladas estas clases de lectura. Además otros textos que deben leer son los libros completos, lecturas de cultura general, algunos capítulos de libros, artículos de periódicos y materiales de internet. En general, aunque estos textos tampoco estén establecidos dentro del *syllabus*, las estudiantes por su formación sí tienen acceso a ellos y deben utilizar su habilidad de lectura con ellos. El más problemático quizás sea los materiales de internet, pues como las estudiantes establecieron en sus diarios de clase, en el caso de las aspirantes, estos materiales nunca son utilizados en clase, y las novicias tienen acceso a ellos pero aún de forma reducida, aunque sí los utilizan dentro de sus clases. Aquí, el hecho del contacto con el idioma a través de diferentes medios aparece como muy reducido para las aspirantes y un poco más abierto para las novicias, y esto podría ser nuevamente causa de las dificultades que las estudiantes enfrentan con la habilidad. Esto no se debe a falta de interés de las estudiantes, sino a que por el período de formación en que se encuentran, su acceso a los medios de comunicación es reducido.

En lo que se refiere a la habilidad de escritura, para las aspirantes esta habilidad es la que menos les gusta, pero las novicias la ponen en segundo lugar de su preferencia. Esta diferencia podría deberse a que la maestra de aspirantes, en conversaciones informales y dentro de las capacitaciones realizadas en habilidades de enseñanza, ha manifestado dificultad con la enseñanza de la habilidad y con la corrección de escritos; por consiguiente puede entenderse que la utilice pero no con la misma intensidad que las otras habilidades. Las aspirantes parecen confirmar esto al establecer que el uso es medio, por lo que no se equipara al uso de las otras habilidades, cosa que es distinta en el noviciado. Las novicias establecen que el uso de esta habilidad en clase es 'a menudo', quizás por ello, es que el desempeño de las novicias es mejor en esta habilidad que el de las aspirantes, quienes obtienen el desempeño más bajo entre todas las habilidades en la prueba OPT. En realidad, por los contenidos y exigencias formativas, la etapa del noviciado es mucho más demandante en la producción de escritos que el aspirantado, ya que en el aspirantado, el currículo de formación en inglés no establece contenidos religiosos formales para las estudiantes, sino que todo se refiere específicamente al aprendizaje del inglés. En realidad se espera que cuando las jóvenes alcancen la etapa del postulantado, ya tengan un nivel de inglés aceptable que les permita acceder a los contenidos de formación religiosa que empiezan a darse en esta etapa.

Por otro lado, las estudiantes consideran que las microhabilidades más importantes son las que se refieren a lo estructural del escrito como por ejemplo, usar puntuación correcta o estructurar las oraciones, lo cual podría relacionarse también con la alta importancia que le dan al aspecto gramatical de la lengua. Las estudiantes también consideran importante lo operativo de la tarea, como por ejemplo expresar lo que quieren claramente, evaluar y revisar su escritura. Además, la mayoría de las estudiantes considera que enfrentan dificultades en lo operativo de la tarea de escribir, aunque también en lo estructural y en lo global de la escritura en un menor grado. Todo esto podría deberse a que, como ya se ha comentado antes, el sistema educativo indio no forma a los estudiantes dentro de una perspectiva crítica y de organización mental, tomando en cuenta además que la tarea de escritura es muy demandante, como ya se mencionó en el contexto, con respecto a la "práctica de dar con cuchara" en la educación india, y la importancia de cumplir más con los contenidos que promover la comprensión (Anand, 2010). Por ejemplo, en los escritos de las novicias evaluados en la prueba, se encontró que aunque en general escriben correctamente en relación con el nivel en que se encuentran, la parte de la organización lineal de las ideas, la organización de los párrafos y la estructura general del escrito, no es clara y definida. Por lo que esto mostraría una necesidad de las estudiantes para mejorar su habilidad y desempeño en la escritura que debe ser incluida dentro del programa.

Habilidad de Producción Oral

La producción oral es una de las habilidades que para las estudiantes tiene mayor importancia. Las novicias la ponen en primer lugar y las aspirantes la ponen en segundo lugar. Las maestras parecen confirmar esta preferencia de las estudiantes, al establecer que consideran como una fortaleza del *syllabus* el hecho de que propicie las actividades de trabajo en grupo. Las novicias dicen también que les gustan mucho las actividades de producción oral, y las aspirantes establecen que les gustan, pero en un grado un poco menor en comparación con las novicias. Esta motivación que tienen las estudiantes por esta habilidad quizás influye en los resultados que obtuvieron en la prueba, los cuales son satisfactorios, como establece Brown al decir que el nivel de motivación intrínseca que tengan los estudiantes podría ser una de las más fuertes influencias para alcanzar una buena pronunciación y habilidad de expresión oral, porque si la motivación es alta, entonces lógicamente los estudiantes se esforzarán en alcanzar sus objetivos (Brown, 2007, p. 341). Hay que tomar en cuenta, además, que las novicias por su contexto tienen la necesidad de hablar en inglés todo el tiempo, mientras que las aspirantes al momento de la recolección de información, continuaban usando sus idiomas maternos la mayoría del tiempo. En una de las discusiones informales que sostuvimos, la maestra de las aspirantes dijo que aún no quería forzar a las estudiantes a hablar en inglés para que no se sintieran coartadas en su expresión, pero que conforme fueran avanzando en el estudio, se iría haciendo el cambio de la lengua materna al inglés. Por lo que yo pude observar mientras estuve realizando esta investigación en la casa de las aspirantes en la India, ciertamente las jóvenes utilizaban muy poco el inglés en sus comunicaciones diarias y se comunicaban, más que todo, en sus idiomas maternos (tamil y telugu).

Ahora bien, el hecho de que disfruten la producción oral, no hace que las jóvenes no enfrenten dificultades, así entre éstas encontramos por ejemplo que muchas dicen preocuparse por tener que decir algo al cometer un error, es decir, al equivocarse cuando hablan en inglés sienten la necesidad de disculparse si están frente a alguien a quien le deben respeto. En la cultura India, el respeto al adulto o a la persona mayor es muy marcado y se encuentra dentro de los valores más importantes y enraizados dentro de la sociedad india. En el salón de clase, el profesor ejerce el poder. En India son muy comunes los castigos corporales en la escuela, según lo registra una investigación de Child Rights Advocacy Foundation (CRAF) (2009), lo que puedo corroborar en mis visitas a distintas escuelas de la India, durante las cuales he podido observar que las relaciones en el salón de clase son unilaterales: quien lidera la dinámica es el profesor, y las muestras de respeto de los estudiantes hacia éste hace que él tenga todo el poder dentro de la clase. Todos estos aspectos culturales y educativos parecerían ser la causa de la actitud de las estudiantes al cometer un error en inglés, que no se ve como parte del aprendizaje sino como un problema incómodo.

Además las jóvenes dicen tener dificultades para poder decir lo que quieren lo suficientemente rápido o no saber la mejor forma de decir algo. Es natural debido al nivel

de idioma que tienen (A1 y A2), pues aunque pueden expresar ya algunas cosas, aún no tienen todos los elementos necesarios como para expresarse con fluidez y esto de alguna manera les da la impresión de estar limitadas en su comunicación en el nuevo idioma.

En el párrafo anterior se discutió la impresión personal que las estudiantes tienen de las razones por las cuales enfrentan dificultades en la producción oral en contextos informales y de aplicación en contextos reales. Ahora bien, dentro del contexto más formal de la clase, las estudiantes dicen tener problemas con frecuencia en dar presentaciones orales y en la pronunciación de palabras. En la primera situación, la razón que quizás subyace sería el hecho de la ausencia de mención sobre este tipo de actividades en los diarios de las estudiantes, lo que nos indica, que posiblemente la frecuencia de uso de este tipo de actividades no es común. Además, en conversaciones informales con la maestra de aspirantes, ella expresó que los proyectos que están planeados a partir del segundo nivel y que en su mayoría son presentaciones orales, no se estaban realizando porque ella no los veía necesarios. La maestra de novicias, por su parte, tampoco ha aplicado los proyectos propuestos por el *syllabus*, pero las novicias sí hacen presentaciones orales que tienen que ver con contenidos propios de su formación religiosa. La otra dificultad frecuente para ella es la pronunciación de palabras. En esto hay que considerar que la variedad de inglés y de pronunciación en la India tiene unas características propias las cuales han sido influenciadas por las lenguas maternas. Así lo establece Jenkins (2003, p. 40) al decir que el inglés indio ha evolucionado con sus propias características y esto se ha debido a la existencia de varios idiomas indios y las condiciones sociales que han tenido una gran influencia en el inglés. Otro factor que menciona es que los indios aprenden el inglés de profesores indios, siendo esta una de las razones por las cuales este inglés está evolucionando como una variedad con sus características distintivas. Así, puede ser que las estudiantes hagan referencia a la dificultad de pronunciación si hacen un análisis contrastivo entre lo que escuchan en los materiales con una variedad de inglés americano, y la variedad que ellas escuchan todos los días y que ellas mismas pronuncian.

Tomando en cuenta la preferencia que tienen las estudiantes por esta habilidad, también se hace necesario relacionar la cantidad de uso en clase de la misma. Según lo que manifestaron las aspirantes, su uso es a menudo aunque algunas veces disminuye. En el caso de las novicias, la frecuencia de uso en clase varía, pero por los datos proporcionados por las estudiantes en los diarios, esta frecuencia parece ser menor que en el grupo de las aspirantes. Aquí cabe hacer la aclaración de que en el caso de las novicias, la producción oral no se restringe únicamente al salón de clase y a la comunidad, sino que ellas por su contexto utilizan muchísimo más esta habilidad fuera del salón de clase. Es aquí donde el asunto de la posibilidad de la interacción dentro de la clase, se vuelve fundamental, sobre todo para las aspirantes porque debido a su contexto no tienen otra forma de interactuar en inglés.

Lo que ya se esboza en el párrafo anterior es que posiblemente estamos ante una problemática que se está dando en la cantidad de actividades que incluyen interacción en clase. El hecho de que podamos deducir que hay poca interacción dentro de las clases deriva del hecho de que las estudiantes en sus diarios en muchas de las actividades refirieron la categoría “no aplica”, es decir que durante la semana que reportaban, no habían utilizado ese tipo de actividad. Tanto los resultados de las novicias como de las aspirantes confirman con un alto porcentaje el hecho de que, por ejemplo, casi nunca hacen juegos de roles en clase. Aquí existe una contradicción entre lo que dicen las estudiantes y lo que dicen las maestras en el grupo focal, puesto que las maestras establecen como una fortaleza el hecho de la propuesta de actividades de trabajo en grupo en el *syllabus* y los materiales, pero esto parecería quedarse en simplemente la propuesta de las actividades, sin significar directamente que la pongan en práctica en su quehacer pedagógico.

Habilidad de Comprensión Oral

La comprensión oral es una habilidad que presenta contrastes entre los dos grupos. Por una parte las aspirantes dicen que la consideran como la más importante de todas, y que además es con la que más tienen contacto. La maestra de aspirantes dijo también que las estudiantes disfrutaban de los ejercicios de escucha, lo que explicaría el por qué su desempeño en la prueba OPT en esta habilidad fue tan bueno. Por el contrario, las novicias consideran que esta habilidad es la última en importancia y preferencia en lo que se refiere a la clase, donde la frecuencia con que tienen contacto con esta habilidad es menor que la que tienen las aspirantes. Aquí habría que hacer ver que es posible que las jóvenes tengan distintos niveles de motivación y de propósitos en las tareas de comprensión oral. Es posible también que para las novicias los ejercicios de comprensión oral no sean tan significativos dentro de su clase formal ya que ellas están más expuestas al idioma por el contexto en el que se desenvuelven²⁹, mientras que para las aspirantes sean significativos dentro del desarrollo de su clase. Por otro lado el desempeño de las novicias en la prueba OPT fue muy bajo, esto podría deberse a que como su mayor contacto con la lengua es en el exterior de la clase, están acostumbradas a la variedad india del inglés, y al exponerlas al inglés estándar de la prueba, esto les causó problemas en el desempeño. A este respecto, las maestras en el grupo focal discutieron el hecho de que el acento de los materiales sea americano, lo cual hace que para las estudiantes sea difícil de entender; de hecho, consideran que ésta es una debilidad del *syllabus*.

²⁹ Las jóvenes novicias viven en un estado donde se habla un idioma distinto que no conocen, tienen acceso a mayor interacción y exposición al inglés, asisten a conferencias, talleres, etc. en inglés, tienen acceso a materiales de la web (aunque limitado) y otros recursos en inglés. Por el contrario, las aspirantes viven en un estado en donde conocen el idioma nativo, y por lo tanto tienen poca o nada exposición e interacción con el inglés fuera del salón de clase, su acceso a conferencias, talleres, materiales en inglés, etc. es muy limitado.

Con respecto a la impresión que las aspirantes tienen de que enfrentan dificultades muy a menudo con esta habilidad, ésta podría deberse a que están más expuestas a las actividades de comprensión oral de manera formal en sus clases y por ello, de una manera formal pueden recibir también retroalimentación y hacerse conscientes de sus dificultades. Por el contrario, como las novicias no tienen casi contacto con las actividades de escucha del curso de inglés, sino que su contacto con el inglés hablado corresponde al de la variedad de la india, podría decirse que no reciben retroalimentación formal sobre su comprensión de lo que escuchan en su contexto real, y por ello quizás su apreciación sea de que tienen dificultades algunas veces o raramente, aunque en realidad, viendo los resultados de desempeño en el OPT puede concluirse que tienen problemas en ésta habilidad pero con el registro estándar.

Entre las dificultades que enfrentan con la habilidad, se encontró que las tienen porque aspectos como la toma efectiva de notas, comprender conferencias, descripciones largas, etc., no han sido elementos que se les hayan enseñado como estrategias y técnicas para mejorar su comprensión oral. Por el contrario, las estudiantes dicen no tener dificultad para comprender el tema general del que se habla en una conversación, esto podría deberse a un estilo de procesamiento *top-down* en la habilidad de escucha. El proceso *top-down* se refiere a la atribución de significado, derivado del conocimiento que el estudiante tiene. Este comprende la habilidad de quien escucha para traer a colación información para comprender lo que está escuchando (Morley, 2001). Entonces, podría decirse que su comprensión de lo que escuchan en muchos casos es general, y que aún les falta tener la capacidad de traer al contexto de lo que están escuchando, los diversos tipos de conocimientos ya tienen para facilitar la comprensión de lo que escuchan (Buck, 2001), lo que les daría la capacidad de deducir, inferir y hacer relaciones con lo que escuchan. Puesto que para comprender los textos, se hace necesario tener un conocimiento previo, es posible que algunas temáticas de los ejercicios de escucha no les sean familiares y eso también les cause cierto nivel de dificultad.

Otro punto que causa dificultad a las estudiantes es el contacto con personas con un alto nivel de inglés, pareciera que su dificultad se debe a que estas personas hablan muy rápido, su pronunciación es diferente o en que en ocasiones más de una persona habla, como en discusiones grupales. Estas dificultades parecerían ser lógicas por el hecho de que las estudiantes casi nunca tienen contacto con personas con un alto nivel de inglés o con hablantes nativos, a excepción de algunos casos específicos en que las novicias tienen contacto a través de conferencias o talleres. Si se piensa específicamente en el grupo de aspirantes, las dificultades en este aspecto serán muy marcadas, porque ellas tienen poco contacto con el inglés estándar de personas que entren en contacto con ellas. Otro causante de esta situación podría ser la falta de costumbre para escuchar otro tipo de variedad de inglés o de registro (por ejemplo el lenguaje informal), puesto que poco se les expone a ello, a través por ejemplo de recursos de internet. En las ocasiones en que

yo, como investigadora y docente, he viajado a la India y he tenido contacto con las estudiantes, me he visto obligada a cambiar mi pronunciación y velocidad de producción, porque de lo contrario tienen serias dificultades para comprenderme. Por el contrario, las dificultades disminuyen cuando se trata de escuchar a otros estudiantes, lo que parece obvio ya que las estudiantes están acostumbradas al registro, pronunciación y variedad del inglés de sus compañeras. En relación con esta situación lo único que dicen que les causa problemas es que las otras estudiantes hablan con volumen bajo. Quizás sería causado porque como pude evidenciar en mis observaciones de los grupos, existe una cierta timidez cultural que hace que les cueste mucho la participación abierta dentro del grupo. Una investigación realizada a propósito de la timidez en distintos países por Henderson y Zimbardo (2008) establece que el porcentaje de esta característica en un grado considerable es de casi un 40% en la sociedad india.

Ahora bien, si se piensa en las habilidades de comprensión y producción oral, como forma de interacción en la que deben usarse las dos al mismo tiempo, también las estudiantes parecen tener problemas en situaciones concretas, como por ejemplo liderar discusiones en clase, participar en grupos pequeños de discusión y trabajar en grupos pequeños durante la clase. Esto podría deberse a dos cosas: la primera, que dentro de la clase no se están utilizando estrategias de interacción, y que la clase no está dando las oportunidades necesarias para estas actividades. La segunda posible causa podría ser el hecho en sí de que los grupos no están acostumbrados a un trabajo interactivo y de grupo dentro de la clase. En mi experiencia personal de trabajo con las estudiantes, he podido comprobar que cuando se les pone a trabajar en parejas o en pequeños grupos, en ocasiones se sienten aparentemente incómodas o no están seguras de qué hacer. Aunque quizás le represente dificultad esta forma de trabajo, por el hecho de no estar acostumbradas, en los datos de las apreciaciones subjetivas, las estudiantes dicen que prefieren trabajar bien sea de forma individual o en grupos pequeños.

Gramática

Ahora bien, uno de los temas recurrentes en los datos recolectados es el asunto de gramática del *syllabus*. Según dicen las maestras, ellas consideran que se necesita más gramática, que deben proveerse ejercicios adicionales y más materiales para este aspecto. Más aún, consideran que podrían tomarse como ejemplo los libros de gramática que utilizan en la India para tal fin. Por su lado, las estudiantes también hacen mucho énfasis en la importancia del aspecto gramatical del idioma, porque dicen que les gusta mucho hacer ejercicios de gramática y dentro de su proceso de estudio y aprendizaje, para ambos grupos, la gramática es muy importante; aquí podemos recordar también las referencias que hacen a la parte estructural en la producción escrita. Por ejemplo, en los diarios de las aspirantes, ellas hicieron énfasis en la parte gramatical en lo que estudiaron

y aprendieron durante la semana, en los errores que cometieron y en lo que les gustaría aprender; solamente en lo que se refiere a las dificultades que enfrentaron y lo que planean estudiar se refieren a alguna de las habilidades. En el caso de las novicias, aunque lo que se esperaría sería una mayor referencia a las habilidades en sus diarios, puesto que por su desempeño y preferencias podrían esperarse unos datos de esa manera, nos encontramos con la sorpresa de que ellas también se refieren en la mayoría de categorías de los diarios a la gramática: en lo que aprendieron, en las dificultades, en lo que quisieran aprender y estudiar. Solamente se refieren en primer lugar a las habilidades en lo que estudiaron y en los errores que cometieron.

Con respecto a esta tendencia gramatical tanto en las estudiantes como en las maestras es probable que la influencia educativa cultural siga persistiendo. Como ya se había dicho en el marco teórico, tanto Balasubramanian (1985) como Shermila (2006) son bastante categóricos al criticar el sistema educativo indio de las escuelas en la enseñanza de lenguas. Shermila (2006, p. 242) dice:

Más aún la práctica común en las escuelas es hacer que los estudiantes memoricen las respuestas dadas por los profesores. La lectura monótona es el único método posible para que los estudiantes memoricen párrafo tras párrafo en inglés. Por lo tanto, a pesar de la escasa exposición al inglés, los estudiantes leen y leen y memorizan para el examen. Aparte del contenido de la materia, los exámenes de hoy en inglés evalúan el conocimiento de la gramática y el vocabulario. Por lo tanto, los estudiantes leen y memorizan el nuevo vocabulario y las construcciones gramaticales³⁰.

Con todo lo que se ha discutido tanto a nivel de lo que establecen las maestras y las estudiantes, así como teniendo en cuenta también el contexto cultural educativo del que provienen tanto maestras como estudiantes, un mayor énfasis en la gramática se vuelve necesario dentro del *syllabus*.

Situaciones en qué es o para qué sería útil el inglés

En lo que respecta a las situaciones en las que consideran las estudiantes que el inglés es o sería útil, una de las más importantes y que se repite de diversas maneras (cuestionarios y grupo focal con las maestras) es la inclusión de un inglés con fines específicos, es decir, que incluya la interacción y contenidos que ellas necesitan en su

³⁰ [Traducción propia] Moreover the common practice in the schools is to make the students memorize answers given by the teachers. Monotonous reading is the only method possible for the students to memorize paragraphs after paragraphs in English. Therefore, in spite of poor exposure to English, the students read and read and memorize for the purpose of examination. Apart from the subject matter, the present day examinations in English, test the knowledge of grammar and vocabulary. Therefore the students read and memorize new vocabulary and grammatical constructions.

desempeño diario dentro de la comunidad, no sólo en los aspectos de las habilidades de escucha y producción oral, sino también en lo que se refiere a la lectura y la producción de textos. Por otro lado, las maestras también hacen referencia a este aspecto, pues ellas piensan que es necesario que se incluyan los temas propios de la formación religiosa de las jóvenes. Al parecer, la inclusión de estos contenidos dentro del *syllabus*, proporcionaría más oportunidades de trabajo e interacción con temáticas que les son muy familiares a las estudiantes.

Por otro lado, las estudiantes consideran también que el inglés es necesario en muchas otras situaciones, principalmente situaciones que contemplan la interacción y la utilización de la comprensión y producción oral. Estas situaciones son situaciones corrientes de la vida diaria en diferentes contextos como por ejemplo, pedir información sobre productos, hablar con los estudiantes y amigos, recibir llamadas telefónicas, etc. las cuales están contempladas dentro de los contenidos del curso. Al contrario, hay algunas de las situaciones en las que algunas de las estudiantes establecieron que el inglés no sería útil, por ejemplo al hablar con personas de servicios (electricista, plomero, etc.) y esto es lógico, porque generalmente estas interacciones se darán en el idioma materno. Además, sorprende que también algunas estudiantes dicen que el inglés no sería útil para ver televisión o películas, y de nuevo esto quizás haga referencia a que especialmente las aspirantes tienen poco acceso a este medio de comunicación. Otra de las situaciones en las que encuentran que el inglés es muy útil es en la lectura de libros y periódicos. Como ya se explicó en la sección de la habilidad de lectura, los tipos de texto que deben incluirse dentro del *syllabus* harán que se cubra esta necesidad.

Temáticas occidentales

Otro punto álgido dentro del análisis de necesidades es que las maestras señalan una problemática que los contenidos del *syllabus*, pues todos ellos son occidentales, lo que causa problemas de comprensión para las estudiantes. Las maestras dicen que esto hace que ellas tengan que utilizar mucho tiempo en la explicación del contexto cultural para que las estudiantes lo entiendan. Por el contrario, es de hacer notar que el contexto cultural de los materiales y del *syllabus* nunca fue mencionado por las estudiantes como una problemática en ninguno de los instrumentos. Esto quizás se deba a que les interesa de alguna manera conocer nuevas cosas de la cultura del idioma que aprenden.

Por las conversaciones sostenidas con las maestras, estos tipos de contenidos les llevan mucho tiempo de preparación, por lo que invierten más energías en hacer que las estudiantes comprendan el contexto cultural de la unidad del libro, que en lo que es en sí la lengua.

Por otro lado, existen otros muchos aspectos que habría que abordar más profundamente a nivel cultural propio tanto de las estudiantes como de las maestras, así como también a nivel intercultural, puesto que el aprendizaje de una lengua va más allá del simple componente lingüístico, esto comprende como establece Liddicoat et al. “desarrollar junto a los estudiantes una comprensión de sus propios idiomas y culturas en relación con el idioma que se aprende y su cultura. Es un diálogo que permite que se llegue a un lugar común para que se lleve a cabo la negociación, y donde los puntos de vista sean reconocidos, mediados y aceptados” (2003, p. 46).³¹ Es así como las estudiantes que están involucradas dentro de este proceso de aprendizaje de un idioma extranjero necesitan también desarrollar habilidades interculturales para el éxito de su aprendizaje y evitar la percepción de que, de alguna manera, pueden perder lo propio. Es quizás por ello, que la dificultad con los temas occidentales de los materiales y del *syllabus* percibida y expuesta tanto por las maestras es sólo una pequeña muestra de lo que debe tomarse en cuenta dentro del aspecto intercultural que debe tener el *syllabus* de la lengua.

Como afirma Vygotski (1993, p. 79) “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural”. Por lo tanto, el pensamiento está impregnado de la apreciación cultural del individuo; de lo contrario, la cultura sucumbiría frente al paso de los años. De esto podemos inferir que la cultura conlleva unos paradigmas propios expresados en el idioma materno, debido a que no podemos separar el lenguaje de la cultura. Habría que pensar que las hermanas bethlemitas indias tienen expresiones e imaginarios propios que van ligados a la expresión en su idioma materno, de ahí que estos imaginarios culturales tengan alta importancia en el aprendizaje de cualquier tema y más aún de una segunda lengua.

Concepciones sobre el inglés

En la generalidad, las estudiantes tienen una visión positiva del inglés. Encuentran que es un idioma con características importantes en su pronunciación y entonación, más aún consideran que es un idioma que “suena bien” y que es un idioma cortés. Este último aspecto es muy importante, puesto que como ya se ha mencionado antes, el respeto que pueda mostrarse a las otras personas es muy importante dentro de la cultura india. Además, reconocen que el inglés tiene expresiones coloquiales e *idioms*, y que también tiene un vocabulario rico. Todos estos aspectos se suman finalmente a que las estudiantes consideran que el inglés no es un idioma difícil y que su gramática no es complicada. De esta manera, es satisfactorio ver que al reconocer todos estos elementos

³¹ [Traducción propia] “...developing with learners an understanding of their own language(s) and culture(s) in relation to an additional language and culture. It is a dialogue that allows for reaching a common ground for negotiation to take place, and where variable points of view are recognised, mediated, and accepted.”

positivos del idioma, las estudiantes se sentirán cómodas y motivadas por él en su proceso de aprendizaje. En los distintos trabajos que se realizaron con ellas dentro del marco de las estrategias de aprendizaje del inglés durante mi estadía en la India, como investigadora, pude percibir que las jóvenes se muestran muy interesadas en aprender y realmente le dan valor a tener acceso a una mayor cantidad de información al igual que poder formarse mejor a través del aprendizaje del inglés. Mostraron su motivación al interesarse por hacer las actividades que se les proponían, participar activamente y hacer preguntas para comprender mejor los contenidos.

Además, las estudiantes consideran que es importante dentro de sus clases de inglés que sólo se utilice este idioma y se evite usar la lengua materna. Además, esperan que sus maestras les corrijan los errores de pronunciación y gramaticales. Para unas estudiantes es importante primero estudiar la gramática y luego hacer la práctica, mientras que otras prefieren primero hacer la práctica y luego establecer los puntos de gramática. En este sentido el libro y los materiales que se están utilizando, siempre proponen primero la práctica y luego la explicación de la gramática. Aunque es posible que por la preferencia que manifestaron las maestras hacia la parte gramatical, ellas dentro de sus clases expliquen primero la gramática y hagan luego los ejercicios.

Finalmente, es interesante ver cómo las estudiantes establecen que, tanto para su éxito en el curso de inglés como para su desempeño después de terminar su educación en inglés, todas las habilidades son importantes. Esto hace válido el hecho de que el enfoque del programa sea comunicativo, aunque como bien lo establece Brown (2007, p. 45) “ningún modelo será suficiente para satisfacer *todos* los criterios de una teoría exhaustiva de la adquisición de una segunda lengua por instrucción”³², y esto puede reflejarse en el hecho de que aunque las estudiantes priorizan la importancia de las habilidades, aún siguen insistiendo -tanto ellas como las maestras- en la necesidad de incluir más gramática dentro del programa.

7.2.2. Objetivos

Como ya se ha mencionado en el marco teórico, el *syllabus* de la comunidad ha establecido como metas el nivel de salida de inglés para cada una de las etapas de formación (ver p. 16); además se han determinado los objetivos de las habilidades (indicadores de desempeño). En esta sección se discutirá lo que se percibe como adecuado y no adecuado en las metas y objetivos del programa de lengua, de acuerdo con lo que mencionaron tanto maestras como estudiantes como parte de sus necesidades.

³² [Traducción propia] “no model will be sufficient to satisfy *all* the criteria for a comprehensive theory of instructed second language acquisition.”

En primer lugar, con respecto a qué tan alcanzables se perciben las metas por parte de las maestras, ellas comentaron en el grupo focal que les parece interesante la distribución de los niveles del MCER de acuerdo con las tres etapas de formación y que sería muy bueno llegar a alcanzarlas. La preocupación que manifestaron fue si realmente se alcanzarían, tomando en cuenta las condiciones reales de las estudiantes y su ambiente; así pues, ellas consideran que los resultados reales no se ven ahora sino que se verán en el futuro.

Una de las maestras dijo que ella duda que se alcancen las metas, especialmente en el caso de las aspirantes, quienes según ella, tienen muy poco contacto, exposición e interacción con el inglés debido a su contexto. Como ya se ha discutido en la sección anterior, la exposición mayor de las aspirantes es casi exclusivamente dentro del salón de clase. Así pues, sugirió que se redujera el nivel de salida final a un nivel B2 en el postulantado, y se evitara tener que enseñar inglés en la tercera etapa (noviciado). Aunque esta es una percepción válida desde el punto de vista de las maestras, los resultados obtenidos en el OPT parecen decirnos que hasta ahora las metas se están cumpliendo y que por lo tanto, se espera que si se continúa con el ritmo del programa, sería lógico que se alcanzara el nivel C1 con el grupo que actualmente está en el aspirantado en el momento en que terminen su formación en el noviciado. Por ejemplo, al momento de la aplicación de la prueba se esperaba que las jóvenes aspirantes estuvieran en un nivel A2. Aunque el nivel se logra parcialmente, puesto que no todas las aspirantes alcanzan este nivel, quienes se encuentran por debajo del nivel esperado no están muy lejos de alcanzarlo. Por otro lado, el cambio de las novicias a un nivel superior al que tenían en 2010, podría indicarnos que el programa planteado sí da resultados y que las metas podrían mantenerse. De cualquier manera, es apropiado lo que dijeron las maestras en el grupo focal, al decir que para determinar si hay necesidad de modificar el nivel de salida o no, habría que esperar que un grupo de las estudiantes pase por todas las etapas y así poder también establecer realmente si las metas del programa pueden alcanzarse o no finalmente. De igual manera, la posibilidad de aplicar un examen internacional a las estudiantes sería interesante para tener más datos sobre el nivel de las estudiantes y si alcanzan o no las metas del programa.

En lo que respecta a los objetivos establecidos en el programa para cada una de las habilidades, las maestras valoran positivamente lo que se pretende alcanzar en las habilidades en cada una de las unidades de los niveles del programa. Además creen que algo positivo es la continuidad en la parte gramatical; pero encuentran una problemática en este tema: se necesita más tiempo y actividades para explicar y practicar la gramática. Como puede verse, la recurrencia del tema gramatical hace que sea uno de los asuntos que habría que mejorar dentro del programa.

Por otro lado, las maestras dicen que lo que se pretende alcanzar con los objetivos para cada habilidad es apropiado, y además encuentran que la división del trabajo está bien, pues el tiempo es suficiente para desarrollar los contenidos y alcanzar los objetivos. La problemática surge para ellas en lo que tiene que ver con la pertinencia de estos objetivos y el contenido con respecto al contexto de las estudiantes. La referencia a la parte cultural-occidental de los materiales, como ya se mencionó, en ocasiones es difícil de abordar para las maestras. Por otro lado, aunque existe esta problemática, las maestras también consideran que ayuda a las estudiantes a conocer otra cultura. Para las estudiantes, el asunto de la diferencia cultural en lo que atañe a las temáticas, no parece tener impacto puesto que en ningún momento mencionan tener problema con ello. Con respecto a este problema, dentro de la discusión, las maestras consideraron que se podrían crear guías que incluyan la cultura india, o hacer un contraste entre la cultura occidental y la cultura india para que las estudiantes conozcan la diferencia.

Finalmente, la efectividad de los objetivos del programa puede comprobarse a través del desempeño en las habilidades, que en general alcanzan el nivel esperado en el OPT y por la apreciación de las maestras, quienes consideran que los objetivos son apropiados y están bien distribuidos en el tiempo de los cursos. De cualquier manera, tomando en cuenta los rasgos culturales problemáticos dentro de los objetivos, se haría necesario adaptarlos para suplir las necesidades identificadas. También se hace necesario incluir dentro de los objetivos la enseñanza de las microhabilidades, para darles herramientas a las estudiantes para mejorar su desempeño en las habilidades.

7.2.3. Evaluación (tests)

La parte evaluativa del programa de inglés, fue revisada con las maestras en el grupo focal, con quienes se establecieron las fortalezas y debilidades de la misma. Como se expuso en el marco teórico, el programa cuenta con cuatro tipos de evaluación: quizzes propuestos por la serie *Interchange*, exámenes intermedios preparados por las maestras al momento de llegar a la mitad del nivel, los exámenes de clasificación y proyectos que permiten evaluar las habilidades de producción oral y escrita.

En general, las maestras dicen que les parece bien el modelo evaluativo, puesto que existe coherencia entre los contenidos y lo que se evalúa, y además esto permite establecer el progreso de cada una de las estudiantes, así como también establecer las áreas donde haya debilidades, y de esta manera proponer acciones de mejora.

En lo que respecta a los quizzes, las maestras consideran que éstos son fáciles, y que esto permite que las estudiantes obtengan buenos resultados y se motiven en su proceso

de aprendizaje, aunque sugirieron que debían modificarse para incluir más ejercicios y de esta manera mejorar la evaluación.

Los exámenes intermedios y los de clasificación se han realizado y han permitido a las maestras tener una visión general del progreso de las estudiantes y del nivel que van alcanzando, aunque dicen que éstos causan mucha ansiedad y miedo en las estudiantes, lo que podría afectar su desempeño en los mismos y por ende los resultados que se obtengan. En mis observaciones como investigadora, pude constatar estos sentimientos de ansiedad en las estudiantes en el momento de la aplicación del OPT, puesto que las estudiantes demuestran sentirse intranquilas y nerviosas frente a este tipo de pruebas.

Finalmente, con respecto a los proyectos evaluativos que establece el *syllabus*, hay diferencias en los dos grupos. Por un lado, éstos prácticamente no han sido desarrollados en el aspirantado. En conversaciones informales la maestra dijo que se debía a falta de tiempo en algunas ocasiones, o porque no se encontraba significativa la temática del proyecto. Por otro lado, en el noviciado sí se han realizado proyectos que le han permitido a la maestra monitorear el desempeño en las habilidades, pero no han sido los proyectos establecidos en el *syllabus*, sino han sido proyectos que la maestra propone de acuerdo a los temas de formación y al contexto de las estudiantes, por lo que este tópico se vuelve también susceptible de revisión y adaptación tomando en cuenta las características específicas de cada etapa de formación.

7.2.4. Materiales

Como ya se ha dicho, los materiales para el programa de inglés son de la serie *Interchange* y fueron adoptados desde el inicio del programa. En esta sección se discutirán los aspectos que se consideran como fortalezas y debilidades de los materiales según los datos obtenidos sobre las necesidades de estudiantes y maestras enriquecidos por el diario de la investigadora así como también las conversaciones informales con las maestras.

En primer lugar, hay que decir que los materiales son bien recibidos por las estudiantes, a quienes les agradan mucho, sobre todo el libro y el cuaderno de trabajo, a pesar de que lo que utilizan son fotocopias de los mismos, por imposibilidad de conseguir materiales originales en India. Estos materiales son utilizados en todas las clases y en los tiempos de estudio personal. Las maestras también valoran los materiales, en el sentido de que estos les dan lineamientos claros a seguir dentro de la clase, y esto les facilita su trabajo. El único problema que ellas encuentran para las estudiantes es el hecho de que las fotocopias no son tan atractivas para ellas. Pero en general la apreciación por parte de las maestras es positiva pues creen que los materiales son completos al cubrir todas las habilidades del idioma.

De acuerdo con los diarios de las aspirantes y de las novicias, en general los materiales son de su agrado, particularmente el libro del estudiante, el libro de trabajo y las hojas de trabajo. Aunque existe una diferencia de apreciaciones entre aspirantes y novicias frente a los videos y sus actividades. El libro de actividades para los videos y los videos mismos son aceptados con menor agrado por las aspirantes, lo que se corrobora con los comentarios de la maestra, quien afirma que a las aspirantes poco les gustan las actividades con los videos. Sería, entonces, conveniente profundizar en las razones que llevan a estudiantes y maestras a ver los videos como de menor agrado. Se podría pensar que el contenido cultural pudiera estar influenciando esta percepción en el grupo de las aspirantes. Aunque para el grupo de novicias, los videos y sus actividades son muy interesantes, percepción que también es respaldada por su maestra, quien expresó que es una de las cosas de los materiales que las jóvenes más disfrutan.

Además de los materiales propuestos por la serie *Interchange*, las maestras deben utilizar otros recursos y materiales dentro del desarrollo de sus clases para proveer más contacto con la lengua y dar variedad a las actividades. Por un lado, según lo que se encontró en los diarios de las aspirantes, la frecuencia de uso de materiales como juegos, materiales de comprensión oral y de la vida real es muy baja y en algunos casos casi inexistentes; quizás de los materiales extras, el que más se usaría serían las hojas de trabajo. La maestra de aspirantes en conversaciones informales me comentó varias veces que necesitaría más capacitación sobre cómo utilizar los distintos recursos y materiales en clase, puesto que por ejemplo, en muchas ocasiones no sabe cómo buscar materiales en internet y cómo proponer actividades con ellos. Por el contrario, las novicias manifestaron en sus diarios utilizar más estos tipos de materiales, aunque aún falta implementar algunos, como juegos, presentaciones de PowerPoint y materiales de la vida real. Quizás esto también se deba al hecho de que dentro del modelo educativo indio, utilizar estos materiales no es una cosa común, por ejemplo, Aslam (2003, en Al-Ahdal, 2010) identifica entre los problemas de la educación en India la falta de equipos audiovisuales en las escuelas, los métodos tradicionales de enseñanza (especialmente el método *Grammar Translation*), el uso de libros de texto poco apropiados que contienen textos difíciles escritos por hablantes nativos de inglés y que culturalmente son extraños. Por ello, quizás la transformación de percepciones respecto a un tipo distinto de materiales, por ejemplo el juego como forma de aprendizaje, tomará algún tiempo. Parecería importante también tomar estos materiales como oportunidades para propiciar más interacción, así como también contacto con el idioma.

Comparando los resultados de los dos grupos, se puede percibir que hay mucho menos variedad y utilización de materiales y recursos complementarios en el aspirantado que en el noviciado. Esto podría estar influyendo en la cantidad de contacto que las estudiantes tienen con el idioma, como fue establecido por las maestras en el grupo focal, y como también puede verse reflejado en el hecho del uso reducido de actividades que propician

la interacción reportado en el diario de los estudiantes. Estos resultados nos confirman lo que ya habíamos discutido en la sección del análisis de necesidades con respecto a la relación que hacíamos del uso de las actividades en clase y las habilidades, por ejemplo en la producción oral.

Otro aspecto importante con respecto a los materiales, es la insistencia tanto de maestras como de estudiantes con respecto a la necesidad que tienen de intensificar la gramática. Las maestras propusieron como ejemplo seguir el modelo de los libros de gramática indios y así poder mejorar el contenido gramatical de los materiales. Esto también tiene una influencia del sistema educativo indio, Aslam (2003, en Al-Ahdal, 2010) menciona cómo la enseñanza de la gramática se toma la mayoría del tiempo en la enseñanza en las escuelas y las habilidades reciben poca atención.

Una de las necesidades manifiestas por parte de las maestras, como ya se expuso antes, es la inclusión de los contenidos de formación y culturales de la india dentro de los materiales, para ellas esto es un aspecto susceptible de mejora en los materiales. Aunque las estudiantes en ningún momento manifestaron directamente el deseo de que su cultura sea incluida dentro de los materiales, habría que pensar que incluirla, las beneficiaría en un uso más cercano del inglés en el contacto con su realidad. De igual manera sucede por ejemplo, con la inclusión de los tipos de texto más cercanos a su realidad formativa, esto haría que su sentido práctico del uso del inglés en contextos reales se incrementara. Liddicoat et al. (2003:67) sugieren para la adecuación de los materiales en un contexto intercultural, la autenticidad de los recursos, aunque adaptados para la utilización en clase y establecen también la importancia de que éstos sean de interés intrínseco para los estudiantes así como también que tengan un propósito extrínseco para que los estudiantes se comprometan con ellos.

7.2.5. Enseñanza

Según Richards (2001, p. 198) dentro del proceso de una enseñanza efectiva hay que tener en cuenta los factores institucionales, los factores propios del profesor, los factores de la enseñanza y los factores propios de los estudiantes para crear y mantener una enseñanza de calidad. En esta sección se discutirán las características encontradas con respecto a estos aspectos.

Dentro de los factores institucionales, ya se revisaron los objetivos y los contenidos, por lo que no se repetirá en esta sección, por ello sólo nos referiremos a los recursos y al ambiente institucional en general.

Según lo que indicaron las maestras en el grupo focal, ellas son conscientes de que la congregación está dando todos los recursos necesarios. En el momento de la

investigación las maestras estaban necesitando algunos materiales y recursos, pero ya tenían los recursos asignados y la autorización para adquirirlos. La maestra de novicias dijo que le gustaría tener más recursos para la producción escrita y para la gramática, esto se ve respaldado por la necesidad que tienen las estudiantes para mejorar en su habilidad de escribir en inglés, para llegar a alcanzar una mejor calidad en la producción de sus textos, así como también el enfoque gramatical que dicen las maestras y estudiantes les gustaría tener dentro del programa.

Con respecto al ambiente institucional, hay que tomar en cuenta que la Provincia y la Congregación han hecho diversos esfuerzos en la implementación del programa, como capacitaciones y talleres tanto con maestras como con estudiantes. Se ha tratado de crear el ambiente propicio para el desarrollo del programa tal como estaba planteado, pero no se ha tomado en cuenta la necesidad de contenidos de inglés para fines específicos dentro del contexto de la comunidad, lo cual se hace muy necesario. Esto se hace evidente a través de los aportes de las maestras al pedir la inclusión de los contenidos de formación dentro del programa de inglés, así como también las necesidades específicas de uso del idioma de las estudiantes. Además, dentro del ambiente institucional se hace necesario buscar los medios para propiciar un mayor contacto con el idioma, especialmente en el aspirantado y continuar mejorando el contacto en el noviciado.

Ahora bien, hablando de los factores propios de las maestras, hay que recordar que ellas tienen un perfil distinto a lo que podría esperarse en un programa común de lengua, puesto que son hermanas que hacen parte de la comunidad, y que para ser nombradas como maestras de formación, no sólo se toma en cuenta su nivel de lengua, sino otros atributos que son muy importantes para la comunidad.

Aún así, al hablar de su conocimiento del contenido, puesto que la provincia las escogió para el cargo, teniendo en cuenta su nivel y conocimiento de inglés, su experiencia y dominio del inglés las habilita para enseñar la lengua. A nivel de estudios, la maestra de postulantes cuenta con una maestría en educación y tiene un pregrado en historia y otro en educación, por su parte, la maestra de novicias estudió una licenciatura de enseñanza de inglés y una maestría en historia. Como puede verse por los estudios que han hecho las maestras, ellas cuentan con los conocimientos pedagógicos para enseñar, pero existe la necesidad de continuar dándoles capacitación sobre la enseñanza de lengua, como ellas mismas establecieron en el grupo focal al decir que quieren recibir una buena y constante capacitación y formación en el método comunicativo.

Al observar la práctica de las maestras en algunas de sus clases, se ha podido establecer que poco a poco han ido adquiriendo el conocimiento práctico sobre cómo enseñar la lengua. La congregación ha tenido en cuenta esto, y por ello se han programado talleres de *Teaching skills* para ellas.

Con respecto al conocimiento contextual, lógicamente ellas están familiarizadas con el contexto de la congregación y tienen conocimiento de las jóvenes pues su misión es acompañarlas todo el tiempo en su proceso de formación.

Las creencias personales que tienen las maestras se ven reflejadas en la forma como utilizan los materiales y las actividades que llevan a cabo en clase. Podría concluirse que las creencias de las maestras siguen permeadas por el modelo de educación tradicional de la India. Un estudio realizado por Richards y otros autores, establece que las creencias de los profesores forman parte del proceso en que ellos conceptualizan su trabajo, por lo tanto, de esta manera conceptualizan lo que es la enseñanza y el aprendizaje y actúan en consecuencia. Además, las teorías constructivistas del desarrollo de profesores conciben la construcción de las teorías personales como una tarea central para los profesores (Richards, Gallo y Renandya, 2001). Hay que recordar que las maestras dijeron en el grupo focal que encontraron muy difícil adaptarse al modelo comunicativo del programa, porque éste no se usa en India, pero que poco a poco se han ido acostumbrando a él. De cualquier forma, hay que recordar que según los datos proporcionados por las aspirantes, se encontró que la interacción en clase no está siendo promovida en un alto porcentaje. Por lo que pude observar en algunas de las clases de las maestras y por lo que ellas mismas dijeron en conversaciones informales, las clases siguen tendiendo a ser centradas en el profesor; además, como ya se ha dicho, las estudiantes cuando deben trabajar en grupos, enfrentan una cierta ansiedad por no estar muy acostumbradas a estas actividades.

De cualquier manera, a través de los talleres de *Teaching skills* y la presentación de algunos resultados de las estudiantes como por ejemplo los diarios y el examen de clasificación, se puede ver que las maestras tienen capacidad de reflexionar y evaluar su propia práctica y cómo ésta forma parte del éxito del programa.

Los factores propios de la enseñanza dependen del modelo y enfoque que tenga el programa, en este caso, como ya se ha dicho, el enfoque del programa es el enfoque comunicativo. Según Richards (2001, p. 215) el “enfoque de enseñanza es la comunicación auténtica, se hace un uso extensivo del trabajo en parejas y actividades en grupo que involucran negociación de significado y compartir información. La fluidez es una prioridad”³³.

Así, el programa tiene un enfoque establecido en el que se quiere favorecer la construcción de las habilidades funcionales de las estudiantes, más que centrarse en la lengua en sí misma. La problemática que se enfrenta en la aplicación en el *syllabus* es la aplicación de la metodología y el enfoque por parte de las maestras sobre todo en la parte

³³ [Traducción propia] “The focus of teaching is authentic communication; extensive use is made of pair and group activities that involve negotiation of meaning and information sharing. Fluency is a priority.”

de las tareas prácticas y de interacción, así como el uso al máximo de trabajo en grupos y parejas. También lo que ya se ha expuesto anteriormente, el hecho de la tendencia de que la enseñanza continúe siendo centrada en el profesor y que se le dé una fuerte importancia a la enseñanza y práctica de la gramática.

Si hemos analizado en los últimos párrafos los factores que tienen que ver con la institución y las maestras de inglés, también tenemos que tomar en cuenta los factores propios de los estudiantes que afectan el desarrollo del *syllabus*: las estrategias de aprendizaje y la motivación. Por un lado, las estrategias de aprendizaje son “intentos por desarrollar competencias lingüísticas y sociolingüísticas en lengua objetivo” (Tarone, 1981 en O'Malley & Chamot, 1990, p. 43) y por el otro lado la motivación es una influencia importante en el proceso de aprendizaje. Cook nos dice que la motivación “va en ambas direcciones. La motivación alta es un factor que promueve un aprendizaje exitoso; y el aprendizaje exitoso resulta en alta motivación” (Cook, 2008, p. 139).

Como se pudo observar en el análisis de los datos, en ambos grupos de estudiantes existe una apertura a distintas clases de actividades que les facilitan el aprendizaje, y según ellas establecieron, estas actividades sí las han utilizado, aunque todavía hay algunas que necesitan ponerse más en práctica. Llama la atención que las jóvenes conjugan tanto las actividades de estudio personal como las que necesitan interacción dentro de su proceso de aprendizaje. Estos resultados nos dan la oportunidad de pensar la necesidad de incluir una concientización sobre estrategias de aprendizaje dentro del *syllabus* para ayudar a las estudiantes a sacar provecho de todas las actividades.

Por otro lado, para el grupo actual habrá que priorizar tanto el trabajo individual como el trabajo en pequeños grupos, tanto para satisfacer las necesidades de las estudiantes, como para también permitir la interiorización de los contenidos, como también propiciar el aprendizaje colaborativo, el cual es “el uso educativo de pequeños grupos para que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje así como el de los otros” (Johnson y Johnson, 1999). Según sus estrategias de aprendizaje habrá que evitar que los trabajos sean en un solo grupo, puesto que es posible que esto disminuya la oportunidad de interacción de todas las estudiantes. De esto nace la pregunta: ¿qué sucede con las estudiantes, si como se ha visto a lo largo de la discusión de resultados, las clases aún tienden a ser centradas en el profesor y poco se utilizan las actividades grupales y de interacción?

Parte importante del proceso de aprendizaje es la motivación así como también los sentimientos que despierta la experiencia de aprender inglés, es decir los factores afectivos de las estudiantes, entre los cuales Noels nombra, tomando varios estudios de Gardner como evidencia, la actitud, las orientaciones, ansiedad, motivación, como factores afectivos que son tan importantes como la aptitud para aprender la segunda lengua (Noels, 2000). En general, las estudiantes tienen sentimientos positivos y dicen

sentirse contentas con su aprendizaje de inglés; en algunos casos dentro de las aspirantes donde los sentimientos eran negativos al inicio del curso, con el paso del tiempo cambiaron hacia el lado positivo. Esto podría deberse por una parte al proceso de adaptación que necesitan tener las jóvenes aspirantes al llegar a la comunidad y dejar su familia, así como también por el tener que acostumbrarse a una metodología que jamás se había utilizado antes. De la misma manera, el proceso de incremento de la motivación en las aspirantes se evidencia con el paso de las semanas, por el contrario, el grupo de novicias permanece en el mismo nivel medio de motivación. Esto quizás podría deberse a que de cierta manera necesitan ver la utilidad de lo que aprenden en su contexto formativo y contexto social específico.

Finalmente, no se puede olvidar que las estudiantes vienen de un sistema educativo y cultural concreto que no podemos desconocer dentro del *syllabus*. Con respecto a la forma como les gusta aprender, habría que tomar en cuenta estas características para facilitarles el aprendizaje, por ejemplo las estudiantes establecieron en los cuestionarios que les gusta aprender de memoria, por medio de escuchar y leer, así como también por medio de la búsqueda personal de información, pero también hay necesidad de propiciar la construcción de otras herramientas cognitivas y metacognitivas más complejas que les permitan reflexionar sobre cuál es su estilo de aprendizaje y así puedan buscar estrategias que las hagan estudiantes exitosas de la lengua.

8. CONCLUSIONES

En este apartado se dará respuesta directa a las interrogantes de esta investigación y se verificará el alcance de los objetivos planteados. Esto se hará con base en los resultados obtenidos y discutidos anteriormente. Es decir que concluiremos cuáles son los aspectos del *syllabus* revisado que cumplen con las necesidades tanto de maestras como de las estudiantes, y se establecerán qué aspectos se consideran como problemáticos para que con base en la discusión que se hará en un futuro con los agentes curriculares implicados se planteen los planes de acción necesarios.

Tanto las maestras como las estudiantes tienen una concepción positiva del inglés, y respecto a la percepción que tienen de las habilidades, se constató que hay una conciencia de la importancia de ellas, aunque hacen mayor énfasis en unas que en otras, como es el caso de la producción oral. En este sentido el *syllabus* cubre esta necesidad manifiesta, puesto que incluye actividades que propician la interacción y el trabajo en grupo que les facilitará el uso de la lengua. El *syllabus*, por ser *skills-based*, está supliendo las necesidades de las estudiantes en lo que se refiere a todas las habilidades. Sin embargo, existen debilidades como por ejemplo, la falta de inclusión de las microhabilidades dentro de los contenidos del *syllabus* lo cual permitiría desarrollar en las estudiantes habilidades críticas, de análisis y cognitivas en general que mejorarían el desempeño en cada una de las habilidades. Además, una cuestión muy importante es la necesidad de la exposición al idioma, que de alguna manera ha sido reducida, especialmente en el aspirantado. También existe la necesidad de nivelar la cantidad de tiempo que se le dedica a cada habilidad para no favorecer más a unas que a otras. Por otro lado, la cantidad de gramática que se propuso en el programa, no parece ser suficiente de acuerdo con las necesidades expuestas tanto por maestras como estudiantes, por lo que hacen falta más materiales y actividades para profundizar el conocimiento gramatical del idioma.

En lo que se refiere a las metas y objetivos del programa de inglés, se consideran como bien establecidos y que hasta el momento se han alcanzado, aunque habría que esperar a que una cohorte completa cumpla con todo el *syllabus* planteado para confirmar esto completamente. La división y distribución de los temas y la correlación que existe entre éstos y los objetivos se comprobó que está bien planteada por los resultados que se obtuvieron en el examen de clasificación de las estudiantes; además, la organización de los tópicos del *syllabus* fue percibida como positiva por las maestras. Por el contrario, una debilidad del *syllabus* es que éste no considera contenidos propios del inglés con fines específicos, que en este caso serían los contenidos que las estudiantes necesitan para desempeñarse dentro de la comunidad y en su formación.

En lo que respecta a la evaluación del programa, se pudo comprobar por los datos proporcionados por las estudiantes así como también en los resultados satisfactorios del

OPT que existe una coherencia entre los objetivos planteados para las habilidades, lo que las maestras enseñan y evalúan. Además, las maestras aceptan y valoran el modelo evaluativo del *syllabus* por su coherencia. Los distintos tipos de evaluación permiten hacer un seguimiento del desempeño y desarrollo de las habilidades en las estudiantes, aunque los *quizzes* son considerados como muy fáciles y podrían ser modificados para incluir más ejercicios de evaluación. Los exámenes intermedios y los exámenes de clasificación también han sido aplicados y han permitido corroborar el desempeño de las estudiantes, aunque éstos causan ansiedad en las estudiantes. En el aspecto de evaluación se debe considerar también la metodología del trabajo por proyectos, la cual se considera significativa siempre y cuando tengan relación con la formación religiosa y el contexto, mas no de la manera como está planteada en el *syllabus*.

Los materiales han sido bien acogidos tanto por las estudiantes como por las maestras, estas últimas reconocen que los materiales les aportan herramientas claves para desarrollar sus clases, y que les ayudan a cubrir todas las habilidades del idioma. A pesar de esta visión positiva, los videos y sus actividades presentan cierta problemática que se hace necesario profundizar. Como ya se dijo anteriormente, también la creación de materiales apropiados para la enseñanza y práctica de la gramática hace falta dentro del *syllabus*. Además, hace falta incluir la cultura india dentro de los materiales que utilizan, y así facilitar la comprensión de algunos contenidos. Finalmente, la variedad de inglés del programa (americano) presenta en algunos casos dificultades de comprensión para las estudiantes; además, puesto que los contenidos son ajenos a la cultura, las estudiantes no tienen conocimientos previos que les permitan recuperar información anterior y de esta manera comprender lo que escuchan y leen más fácilmente.

En lo que concierne a la parte de la enseñanza dentro del programa, las maestras tienen los conocimientos necesarios básicos para la aplicación del programa, es decir, el conocimiento del idioma y la pedagogía dentro de su cultura, así como también el conocimiento del idioma. Se valora el enfoque comunicativo del *syllabus* pues se considera que ayuda en la construcción de todas las habilidades en las estudiantes. A pesar de ello, se pudo verificar que las clases siguen siendo en su mayoría centradas en el profesor, por lo que poco se promueve la interacción entre las estudiantes, todo esto debido al contexto cultural y educativo del que provienen tanto las estudiantes como las maestras. Por otro lado, hace falta un programa definido de capacitación de las maestras en el enfoque comunicativo, así como en la utilización de recursos para la enseñanza como por ejemplo materiales de internet, canciones, materiales para juegos, materiales de la vida real, etc. De esta manera, se lograría motivar a las maestras a utilizar las actividades que incluyan la interacción de manera muy frecuente para satisfacer las expectativas de las estudiantes y mejorar el contacto con el idioma, pues aunque las actividades de interacción y de trabajo en grupo propuestas por el *syllabus* son valoradas por las maestras, son poco puestas en práctica.

El establecer las estrategias de aprendizaje de las estudiantes, como por ejemplo, la necesidad de priorizar el trabajo en grupos pequeños y así propiciar el aprendizaje colaborativo, permitirá reflexionar sobre la necesidad de la inclusión dentro de la metodología de enseñanza las actividades y estrategias que las estudiantes utilizan y creen como más apropiadas, las cuales tienen una relación muy estrecha con su entorno cultural educativo, pues esto les facilitará el aprendizaje. A pesar de la falta de inclusión de estos aspectos dentro de la metodología, las estudiantes manifestaron en general tener una alta motivación hacia el aprendizaje del inglés.

Finalmente, una constante en los datos recogidos, es la falta de un componente intercultural bien definido dentro del *syllabus* que les permita a las estudiantes y maestras valorar su cultura y al mismo tiempo ser conscientes de los valores de la cultura occidental. El crear la conciencia intercultural debe ser un esfuerzo transversal en todo el currículo de formación para facilitarles a las estudiantes la comprensión de los distintos contenidos y de esta manera capacitarlas para una conciencia y acercamiento entre su cultura y la cultura occidental. Este es un aspecto que también debe ser considerado e incluido en los objetivos y metas del programa.

A partir de los resultados obtenidos, la próxima etapa de la investigación consistirá en la devolución de la información al resto del equipo de la IAP, para su análisis y para establecer el plan de acción y mejoramiento, y de esta manera, adaptar a la realidad india los aspectos del *syllabus* que se han establecido como los más problemáticos.

9. BIBLIOGRAFÍA

Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento* , 420-427.

Al-Ahdal, H. (2010). ELT in Yemen and India - The Need for Remedial Measures. *Language in India* , Volume 10.

Allen, J. P. (1984). General purpose language teaching: a variable focus approach. *ELT Documents* , 61.

Anand, N. (11 de Mayo de 2010). *Can India transform its archaic classroom teaching methods to a more interesting, liberal, global system?* Recuperado el 29 de Marzo de 2012, de Edutech for Leaders in Higher Education: <http://www.edu-leaders.com/content/can-india-transform-its-archaic-classroom-teaching-methods-more-interesting-liberal-global-s/>

Balasubramanian, T. (1985). *Teaching of English made easy*. Madras: Macmillan India Limited.

Berwick, R. (1990). Needs assessment in language programming: from theory to practice. En R. K. Johnson, *The second language curriculum* (pág. 52). Cambridge: Cambridge University Press.

Brindley, G. (1984). *Needs analysis and objective setting in the adult migrant education program*. Sydney: N.S.W. adult Migrant Education Service.

Brown, D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Person Longman.

Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Brown, J. (1989). Language program evaluation: a synthesis of existing possibilities. En R. K. Johnson, *The Second Language Curriculum* (págs. 222-241). Cambridge: Cambridge.

Bru Martín, P., & Basagoiti, M. (2003). La investigación-acción participativa como metodología de mediación e integración socio-comunitaria. *Comunidad, Publicación periódica del Programa de Actividades Comunitarias en Atención Primaria*, núm. 6 .

Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Byrne, D. (1981). Integrating skills. En K. Johnson, & K. Morrow, *Communication in the classroom* (págs. 108-114). Essex: Longman Group.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle.

Cendales, L. (1998). El proceso de la investigación participativa. *Aportes* , 39-55.

Child Rights Advocacy Foundation. (2009). *Research on school corporal punishment in India*. Retrieved abril 30, 2012, from <http://www.endcorporalpunishment.org/children/countries/india/research-on-school-corporal-punishment.html>

Clark, J. (1987). *Curriculum renewal in school foreign language*. Oxford: Oxford University Press.

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division.

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. USA: Oxford University Press.

Davies, A. (1981). Review of J. L. Munby Communicative Syllabus Design. *TESOL Quarterly*, 332-336.

Dublin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course Design. Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge university Press.

Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Fals Borda, O. (1992). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En M. C. Salazar, *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. (pp. 65-84). Madrid: Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.

Forero, C. (1994). *El maestro como investigador de su propia práctica pedagógica a partir del modelo etnográfico y de investigación acción participativa*. Bucaramanga: Universidad Cooperativa de Colombia.

García Santa-Cecilia, Á. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, S.A.

Gravatt, B., Richards, J., & Lewis, M. (1997). Language needs in tertiary studies. *Occasional Paper Number 10, University of Auckland Institute of Language Teaching and Learning*.

Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Guzmán, G., Alonso, A., Pouliquen, Y., & Sevilla, E. (1996). Las metodologías participativas de investigación: un aporte al desarrollo local endógeno. *II Congreso de la Sociedad Española de Agricultura Ecológica Pamplona-Iruña*. Córdoba: Instituto de sociología y estudios campesinos.

- Hegel, G. W. (2010). *Fenomenología del espíritu*. Madrid: UAM Ediciones.
- Henderson, L., & Zimbardo, P. (2008). *Social Fitness, an index for resources for shyness*. Recuperado el 25 de abril de 2012, de Encyclopedia of Mental Health (in press), Academic Press, San Diego CA: <http://www.shyness.com/encyclopedia.html#VI>
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes, a resource book for students*. London: Routledge.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kemmis, S. (1990). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. En M. C. Salazar, *La investigación-acción participativa, inicios y desarrollos* (págs. 153-176). Madrid: Editorial Popular.
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language learning*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Studies* , 34-46.
- Li, D., & Richards, J. (1995). Cantonese as a second language: A study of learner needs and Cantonese course books. *University of Hong Kong* .
- Liddicoat, A., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). *Report on Intercultural Language Learning*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
- Mallikarjun, B. (Mayo de 2001). *Language in India*. Recuperado el 5 de Mayo de 2011, de <http://www.languageinindia.com/may2001/bilingual.html>
- Martí, J. (2011). *Investigación Cualitativa*. Recuperado el 24 de agosto de 2011, de <http://www.investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/Metodosytecnicas/Marti.pdf>
- McDonough, J., & Shaw, C. (2003). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishing.
- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mead, R. (1982). Review of John Munby: Communicative Syllabus Design. *Applied Linguistics* , 70.
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: principles and practices. En M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Newmark, L. (1979). How not to interfere with language learning. En C. Brumfit, & K. Johnson, *The Communicative Approach to Language Teaching* (págs. 160-166). Oxford: Oxford University Press.
- Noels, K. (2000). Why are you learning a second language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language learning* , 57-85.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1991). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, M., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid: Espasa.
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Gallo, P. B., & Renandya, W. A. (2001). Exploring Teachers' Beliefs and the Process of Change. *PAC Journal* , 41-64.
- Richards, J., Platt, J., & Platt, H. (1997). *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Rodgers, T. (1989). Syllabus design, curriculum development and polity determination. En R. K. Johnson, *The Second Language Curriculum* (págs. 24-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. (1998). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. New York: McGraw Hill.
- Shermila, J. (2006). A study of the skills of reading comprehension in English developed by students of IX standard in the schools in Tuticorin District, Tamil Nadu. *Language in India* .
- Stern, H. (1984). Introduction, review and discussion. *ELT Documents* , 10-11.
- Vygotski, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje teoria del desarrollo cultural de las funciones psiquicas* . Buenos Aires: Fausto.
- White, R. V. (1988). *The ELT Curriculum. Design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell.

Anexos

Anexo 1: Cuestionario aplicado a las estudiantes

Institute of Bethlehemite Sisters Questionnaire for English Students

Dear Aspirant/Novice,

This questionnaire is designed to collect data in order to know your needs and expectations about the English language program in the Congregation. This questionnaire is one of the tools that will help us to improve the way we teach English. Your responses will be confidential and will not be analysed as individual responses. Please do not write down your name on the form. Please read each question carefully. The success of this study depends on your honest answers. Thank you for your contribution.

The term “N/A” is used in this questionnaire, and it means “not applicable”. It is the appropriate response when a question does not apply to you.

Part I: Language goals

1. Please rank the four language skills from the most important to the least important for you, in terms of their importance for your success in learning English. Number 1 represents the most important one, and number 4 represents the least important one. You cannot repeat numbers.

- Reading
- Listening
- Speaking
- Writing

Part II: Objective needs

a. Personal data

Please answer the following questions by checking the suitable answer.

1. What is your stage of formation?

Aspirancy Postulancy Novitiate

2. Did you study English in school?

Yes No If yes, for how long? _____

3. For how long have you been studying English in the Congregation?

6 months 1 year 1.5 year
 2 years 2.5 years 3 years
 Other Specify _____

4. How many hours of English do you receive per week?

- 1-3 10-12
 4-6 13-15
 7-9 More than 16 Specify _____

5. How many hours per week do you devote to studying English outside class?

- 1-2 7-8
 3-4 9-10
 5-6 More than 10 Specify _____

b. Patterns of language use³⁴

- In what situations do you think English is (or would be) useful for you? Please tick the appropriate column.

		Very useful	Useful	Not useful
1	Buying things in stores.			
2	Buying things in the market place.			
3	Getting information about products and services I want to buy.			
4	Ordering food in a restaurant/cafeteria.			
5	Taking public transportation.			
6	Asking for directions.			
7	Talking to sisters in the community.			
8	Talking to officers in Governmental places, church, etc.			
9	Talking to neighbours.			
10	Talking to children.			
11	Talking to friends.			
12	Having informal conversations with people.			
13	Talking to students.			
14	Talking to workers/teachers in my community.			
15	Talking to service people (electrician, plumber, etc.)			
16	Receiving telephone calls.			
17	Making telephone calls.			
18	Watching TV or movies.			
19	Listening to the radio.			
20	Reading books, newspapers.			
21	Listening to music in English.			
22	Talking to friends and family.			
23	Making travel arrangements.			
24	Using English in situations related to religion.			

- From the list above, please choose five topics that are the most important for you. Write the numbers: _____

c. Language proficiency and language problems

³⁴Adapted from Li and Richards 1995.

1. In your English course, how often do you use the following skills? Please circle.³⁵

	Very often	Often	Sometimes	Rarely	Never
Reading	1	2	3	4	5
Writing	1	2	3	4	5
Speaking	1	2	3	4	5
Listening	1	2	3	4	5

2. How often do you have difficulty with each of these skills? Please circle.

	Very often	Often	Sometimes	Rarely	Never
Reading	1	2	3	4	5
Writing	1	2	3	4	5
Speaking	1	2	3	4	5
Listening	1	2	3	4	5

Speaking skills

3. How often do the following situations happen to you?³⁶

		Always	Often	Sometimes	Never	N/A
1.	Receive low grades in tasks involving class participation.	1	2	3	4	5
2.	Have difficulty working in small groups during class.	1	2	3	4	5
3.	Have trouble leading class discussions.	1	2	3	4	5
4.	Have difficulty participating in small group discussions.	1	2	3	4	5
5.	Struggle with out-of-class activities which require interaction with native speakers of English.	1	2	3	4	5

4. How often do the following situations happen to you?

		Always	Often	Sometimes	Never	N/A
1.	Have difficulty giving oral presentations.	1	2	3	4	5
2.	Have trouble wording what you want to say quickly enough.	1	2	3	4	5
3.	Worry about saying something in case you make a mistake in English.	1	2	3	4	5
4.	Not know how to say something in English.	1	2	3	4	5
5.	Not know the best way to say something in English.	1	2	3	4	5
6.	Have difficulty with your pronunciation of words.	1	2	3	4	5
7.	Find it difficult to enter discussion.	1	2	3	4	5

Listening skills

³⁵ Taken from Gravatt, Richards, and Lewis 1997.

³⁶ Taken and adapted from Gravatt, Richards, and Lewis 1997.

5. How often do the following situations happen to you?

		Always	Often	Sometimes	Never	N/A
1.	Have trouble understanding lectures.	1	2	3	4	5
2.	Have trouble taking effective notes.	1	2	3	4	5
3.	Have to ask questions to the teacher in order to clarify material you have been taught.	1	2	3	4	5
4.	Have trouble understanding lengthy descriptions in English.	1	2	3	4	5
5.	Have trouble understanding spoken instructions.	1	2	3	4	5
6.	Have trouble understanding informal language.	1	2	3	4	5
7.	Have trouble understanding the subject matter of a talk, that is, what is being talked about.	1	2	3	4	5

6. You have problems understanding persons with a high level of English because:

		Often	Sometimes	Never
1.	They talk very fast.	1	2	3
2.	They talk with a low volume.	1	2	3
3.	Their pronunciation is different from what I am used to.	1	2	3
4.	More than one person is speaking, for example, in group discussions.	1	2	3

7. You have problems understanding other students because:

		Often	Sometimes	Never
1.	They talk very fast.	1	2	3
2.	They talk with a low volume.	1	2	3
3.	Their pronunciation is different from what I am used to.	1	2	3
4.	More than one person is speaking, for example, in group discussions.	1	2	3

Writing skills

8. With regard to written assignments, please indicate for each of the following:

- How important the following aspects are for you personally (left-hand column), and
- How often you have problems with the skill (right-hand column):

Very important	Important	Not important	Not sure		Often	Sometimes	Never	N/A
1	2	3	4	Using correct punctuation and spelling.	1	2	3	4
1	2	3	4	Structuring sentences.	1	2	3	4
1	2	3	4	Using appropriate vocabulary.	1	2	3	4
1	2	3	4	Organising paragraphs.	1	2	3	4
1	2	3	4	Organising the overall assignment.	1	2	3	4
1	2	3	4	Expressing ideas appropriately.	1	2	3	4

1	2	3	4	Developing ideas.	1	2	3	4
1	2	3	4	Expressing what I want to say clearly.	1	2	3	4
1	2	3	4	Addressing topic.	1	2	3	4
1	2	3	4	Adopting appropriate tone and style.	1	2	3	4
1	2	3	4	Following instructions and directions.	1	2	3	4
1	2	3	4	Evaluating and revising my writing.	1	2	3	4
1	2	3	4	Overall writing ability.	1	2	3	4
1	2	3	4	Completing written tasks in exams, tests, quizzes and so on.	1	2	3	4

Reading skills

9. The following questions concern the reading tasks required of you during the course.

Please indicate:

- a. Which of the following types of texts you are expected to read, and
- b. How often you have difficulty doing so (please circle):

		Expected to read?	Frequency of difficulties		
			Often	Sometimes	Never
1.	Newspaper articles	Yes/No	1	2	3
2.	Entire books	Yes/No	1	2	3
3.	Selected chapters of books	Yes/No	1	2	3
4.	Reading materials from the Internet	Yes/No	1	2	3
5.	Contents from the areas of formation (human, cultural, apostolic, charismatic, etc.)	Yes/No	1	2	3
6.	Spiritual readings	Yes/No	1	2	3
7.	General culture readings	Yes/No	1	2	3
8.	Other (please specify):	Yes/No	1	2	3

10. Indicate how often you have difficulty with each of the following:

		Very often		Sometimes		Never
1.	Understanding the main points of a text.	1	2	3	4	5
2.	Reading a text quickly in order to establish a general idea of the content (skimming).	1	2	3	4	5
3.	Reading a text slowly and carefully in order to understand the details of the text.	1	2	3	4	5
4.	Looking through a text quickly in order to locate specific information (scanning).	1	2	3	4	5
5.	Guessing unknown words in a text.	1	2	3	4	5
6.	Understanding text organization.	1	2	3	4	5
7.	Understanding specialist vocabulary in a text.	1	2	3	4	5
8.	Reading fast.	1	2	3	4	5
9.	Reading in order to respond critically.	1	2	3	4	5
10.	Understanding a writer's attitude and purpose.	1	2	3	4	5

Part III: Subjective needs

a. Affective needs

1. What are your ideas about English as a language?³⁷

		Very true	True	Not true
1	English is a language with a rich vocabulary.			
2	English has many colloquial expressions.			
3	English has many idioms.			
4	English is a very difficult language.			
5	English is a language with a difficult grammar.			
6	English is a language where pronunciation is very important.			
7	English is a language where rhythm and intonation are very important.			

8	English is a fascinating language.			
9	English is a beautiful sounding language.			
10	English is a polite language.			
11	English is a harsh sounding language.			

b. Wants and expectations

1. In class, I would like my teacher to:

		No	A little	Good	Best
1	Explain new grammar points before practicing them.				
2	Practice before explaining new grammar points.				
3	Correct any mistakes I make in front of others immediately.				
4	Correct my mistakes of grammar.				
5	Correct my mistakes of pronunciation.				
6	Use English only.				
7	Use both my language and English.				

Please circle the appropriate response:

2. How important to success in your English course are the following abilities?

		High		Moderate		Low
1.	Listening to English	1	2	3	4	5
2.	Speaking English	1	2	3	4	5
3.	Writing English	1	2	3	4	5
4.	Reading English	1	2	3	4	5

³⁷Adapted from Li and Richards 1995.

3. After you finish your English education, how important to success in your field do you think the following skills are?

		High		Moderate		Low
1.	Listening to English	1	2	3	4	5
2.	Speaking English	1	2	3	4	5
3.	Writing English	1	2	3	4	5
4.	Reading English	1	2	3	4	5

c. Learning strategies

1. Have you ever used the following activities in studying English? If you indicate yes, how useful were they?

		Very useful	Useful	Not useful	Not used
1	Practising dialogues from a book.				
2	Practising exercises on sounds and grammatical patterns.				
3	Free conversation with native speakers.				
4	Free conversation with other learners of English.				
5	Memorizing bilingual vocabulary lists.				
6	Studying personally English textbooks.				
7	Studying English grammar.				
8	Studying the difference between English and your language.				
9	Doing pair-work exercises.				
10	Doing group-work exercises.				
11	Doing translation exercises.				
12	Writing down the pronunciation of the words.				
13	Watching TV in English.				
14	Watching or listening to people speaking English.				
15	Using listening exercises in personal study.				
16	Talking to friends in English.				
17	Trying to use English whenever I have the opportunity.				
18	Putting myself in situations in which I will be forced to speak English.				
19	Making myself understood even if I make a lot of mistakes.				
20	Speaking good English without making mistakes in grammar or pronunciation.				

*How do you like learning?*³⁸

2. Put a circle around your answer. You can circle more than one.

- a. In class do you like learning
- | | |
|-----------------------|--------|
| 1. individually? | yes/no |
| 2. in pairs? | yes/no |
| 3. in small groups? | yes/no |
| 4. in one large group | yes/no |

³⁸Taken and adapted from Nunan 1991

- b. Do you like learning
- | | |
|------------------------------------|--------|
| 1.by memory? | yes/no |
| 2.by problem solving? | yes/no |
| 3.by getting information yourself? | yes/no |
| 4.by listening? | yes/no |
| 5.by reading? | yes/no |
| 6.by copying from the board? | yes/no |
| 7.by listening and taking notes? | yes/no |
| 8.by reading and making notes? | yes/no |
| 9.by repeating what you hear? | yes/no |

Put a cross next to the three things that you find more useful.

Appreciation about the language program

1. Please write down the **positive** aspects about your experience in learning English in the Congregation.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Please write down any **changes** that you believe could be made in order to improve the way you learn English in the Congregation.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

THANK YOU FOR YOUR HELP

Anexo 2: Diario de estudiantes

Learner diary³⁹

Write one diary sheet after each week of English lessons by completing the following statements.

1. I studied this week ...
2. I learnt this week...
3. This week I used my English in these situations...
4. This week I spoke with these people in English...
5. This week I made these mistakes...
6. This week my difficulties were...
7. I would like to know...
8. My learning and practicing plans for next week are...
9. In general, I was ____% motivated in the English class and with the assignments.
10. I felt (happy, sad, etc.) this week in my learning process, because...

How did you like class activities this week? Please tick in the appropriate box whether you liked or not an activity. N/A means “not applicable”; use this when you did not have that type of activity.

Activities

Activity	I liked it	It was OK	I didn't like it	N/A
Listening activities				
Watching videos				
Singing songs				
Practicing speaking				
Doing role-plays				
Doing pronunciation				
Doing grammar				
Writing				
Reading				
Playing games				
Doing group work				
Using material from websites				
Doing homework				

³⁹ Taken and adapted from Nunan 1991

How did you like materials this week? Please tick in the appropriate box whether you liked them or not. N/A means “not applicable”; use this when you did not use that type of material.

Materials

Material	I liked it	It was OK	I didn't like it	N/A
Book				
Workbook				
Video activity book				
Worksheets				
Videos				
Extra exercises				
Games' materials				
Listening materials (songs, recordings, etc)				
PowerPoint presentations				
Real-life materials				

What did I like the most in this week lessons?

If I had the chance, what would I add to this week's lessons?

Anexo 3: Protocolo de grupo focal con maestras

Interviewees:	Duration:
Date:	
Topic: appreciations about factors that affect the English Curriculum ⁴⁰	
I. Institutional factors	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Do you think the Congregation has provided you with all the resources (physical resources, technological, library resources) for the implementation of the English <i>syllabus</i>? What is missing? 2. How do you feel with the textbooks and other instructional materials used in classes? Why? 3. What do you think about the levels and objectives that should be attained in each formation stage? Are they achievable in the time provided? 4. Do you think the contents of the <i>syllabus</i> are appropriate for the students? Why? 	
II. Teacher factors	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Do you share experiences, knowledge and materials with the other mistresses? If yes, has this been useful to you? How? 2. What would you like to be given as a teacher in order to overcome the problems you face when teaching English? 	
III. Teaching factors	
<ol style="list-style-type: none"> 1. How do you feel with the communicative approach? 2. What have been are your main problems in teaching English? 	
IV. Strengths and weaknesses in the <i>syllabus</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Do you think there are things we need to improve in the English <i>Syllabus</i>? Which ones? 2. Could you please evaluate the strengths and weaknesses you have found during this time of <i>syllabus</i> implementation? 	

Strengths	Weaknesses
Contents	
Objectives (performance indicators)	
Evaluation	
Materials	
Teaching methodology	

⁴⁰ Taken and adapted from Richards 2001.

Anexo 4: Muestra de análisis de datos de los diarios de las estudiantes

N1 I studied this week	Gram	Libro	Otro	ID	Estudiante	Etapas	
In their free time, the top eight leisure time activities in the US. Conversation, grammar focus, simple past, past of be, reading vacation postcards.	x	x	x	8010	1	1	S1
Conversation, grammar focus, there is, there are, one, any, some, prepositions, pronunciation, speaking, listening, snapshot, grammar focus, quantifiers, how many and how much, reading.	x	x		8014	1	1	S2
Simple present tense, present continuous tense, present perfect tense, present perfect continuous tense, simple past tense, past continuous tense, past perfect tense, past perfect continuous tense, simple future tense, future continuous tense, future perfect tense, future perfect continuous tense.	x			8017	1	1	S3
Word power, conversation, grammar focus, describing people, modifiers with participles and prepositions, listening, writing, snapshot: in the public eye, fashion on the street, pronunciation, reading.		x		8021	1	1	S4
Grammar focus, present perfect, already, yet, present perfect vs simple past, pronunciation, listening, word power, speaking, writing, reading.	x	x		8025	1	1	S5
Conversation, grammar focus, adverbs before adjective conjunctions, snapshot, modal verbs can and should, pronunciation, listening, reading.	x	x		8029	1	1	S6
Conversation, grammar focus, infinitive complements, discussion, word power, modal verbs can, could, may for requests, suggestions, role play, writing, reading	x	x		8031	1	1	S7
Snapshot, conversation, grammar focus, so, too, neither, either, pronunciation, word power, modal verbs would and will for requests, role play, listening, interchange, writing, reading.	x	x		8034	1	1	S8
Wordpower, conversation, grammar focus, comparison with adjectives, pronunciation, speaking, listening, snapshot, questions with how, writing, reading.	x	x		8037	1	1	S9
Grammar focus, future with present continuous and be going to, word power, role play, conversation, messages with tell and ask, writing, pronunciation, listening, reading.	x	x		8041	1	1	S10

Conversation, grammar focus, describing change,s listening, word power, verb + infinitive, pronunciation, interchange, speaking, writing, reading.	x	x	x	8043	1	1	S11
Conversation, grammar focus, listening, speaking, word power, perspectives, pronunciation, speaking, writing, reading.	x	x		8047	1	1	S12
Prepositions, adverbs of quality, listening, writing, discussion, snapshot, conversation, indirect questions, pronunciation, reading.	x	x		8049	1	1	S13
Perspectives, evaluations and comparisons, pronunciation, listening, snapshot, conversation, wish, speaking, reading.	x	x		8052	1	1	S14
In their free time. I studied some examples word power, my favorite activites are reading, watching Tv, and spend time with my family.	x		x	8055	2	1	S1
Wordpower places, conversation, I'm your new neighbor afterwards I'm practicin this lesson and more examples I studied in this lesson. Is tehre any hotel around here? Yes, there is. There's one across from the post office.		x		8058	2	1	S2
Some tenses, present tense, past tense, future tense, simple present tense, simple past tense, simple future tense.	x			8060	2	1	S3
Grammar focus, describing people and general appearance modifiers with participles and prepositions.	x			8065	2	1	S4
Grammar focus, present perfect tense, already, yet. The present perfect is formed with the verb have + the past participle, present perfect vs. simple past, some examples for and since.	x	x		8068	2	1	S5
Grammar focus in more examples, adverbs before adjectives and conjunctions. Hyderabad is an exciting city and the weather is very nice.	x			8070	2	1	S6
Health problems and grammar focus, infinitive complements.	x	x		8073	2	1	S7
Grammar focus so, too, neither, either, I studied more.	x			8075	2	1	S8