

Prácticas de enseñanza del español como segunda lengua en la escuela privada de Charlotte Christian, Carolina del Norte - EEUU

ALLISON TARWATER REEVES
UMECIT-Panamá

ALEXANDER MONTES MIRANDA
Universidad de Cartagena, Colombia

TOMÁS IZQUIERDO RUS
Universidad de Murcia, España

Received: 03-03-2024 / Accepted: 15-05-2024

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXI.30306>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Este artículo presenta los resultados de una investigación que se propuso transformar las prácticas de enseñanza del español como segunda lengua, nivel básico, en la escuela privada de Charlotte Christian; en Charlotte, Carolina del Norte (EEUU), mediante la implementación de estrategias didácticas con enfoque lúdico. Para ello, se empleó una metodología cualitativa, con diseño de Investigación Acción Participativa (IAP). La búsqueda de datos se realizó con el instrumento TELL Project. Los participantes fueron docentes que tienen a cargo cursos de español como segunda lengua en esta escuela. Dentro de los resultados más relevantes se destaca que en pocas oportunidades se comunican los objetivos de aprendizaje de las lecciones de manera que los estudiantes comprendan lo que aprenderán y puedan ocupar un papel activo en la construcción de su aprendizaje, sumado a ello, dada la actitud pasiva y receptora de los estudiantes se configura una práctica pedagógica centrada en el maestro con pocos escenarios de comunicación reales que implicaran el uso de la lengua española. Lo anterior demanda un proceso de reconstrucción de las prácticas de enseñanza que parta de la reflexión, la contextualización y la lúdica, como se plantea en la presente investigación.

Palabras clave: Enseñanza del español como segunda lengua, Prácticas de enseñanza, Aprendizaje, Lúdica, Acción Participativa

Teaching practices of Spanish as a second language in the private school of Charlotte Christian, North Carolina - USA

ABSTRACT: This article presents the results of an investigation that proposed to transform the practices of teaching Spanish as a second language, basic level, in the private school of Charlotte Christian; in Charlotte, North Carolina through the implementation of didactic strategies with a playful approach. For this, a qualitative methodology was used, with a Participatory Action Research (IAP) design. The data search was carried out with the TELL Project instrument. The participants were teachers who are in charge of Spanish courses as a second language in this school. Among the most relevant results, it stands out that the

learning objectives of the lessons are rarely communicated so that students understand what they will learn and can play an active role in the construction of their learning, added to this, given the passive and receptive attitude of the students, a teacher-centered pedagogical practice is configured with few real communication scenarios that imply the use of the Spanish language. The foregoing demands a process of reconstruction of teaching practices that starts from reflection, contextualization and playfulness, as proposed in the present investigation.

Keywords: Teaching Spanish as a second language, Teaching Practices, Learning, Play-Based learning, Participatory Action

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los factores asociados al aprendizaje es la motivación, para Santos (1990) esta se refiere al “grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas” (p.56). Para el profesor, significa “motivar al estudiante a hacer algo, por medio de la promoción y sensibilización” (Campanario, 2002, p.8). en ese sentido, la motivación está orientada a lograr predisponer a los alumnos a que intervengan activamente en las labores de la clase. El objetivo de la motivación consiste en despertar el interés y enfocar los esfuerzos para obtener las finalidades planteadas.

Sin embargo, en general las escuelas siguen empleando métodos tradicionales de enseñanza pasiva, que no promueve motivación y que no tiene relevancia para el entorno estudiantil, ni atiende a la diversidad (Gallego y Rodríguez, 2016). El espíritu de la educación reside en el objetivo de crear una experiencia interactiva, interconectada, veloz, diversificada, colaborativa, flexible y digital (Rodríguez, 2015), mediante la cual el estudiante adquiera el conocimiento y desarrolle las competencias necesarias para funcionar exitosamente en el siglo XXI (Mondéjar et al., 2023). Desde la implementación de la tecnología y el Internet en las aulas (Rodríguez, 2018) se han impulsado conceptos como interculturalidad y ciudadanía global, pero en muchos entornos escolares se ven, se sienten y consisten en las mismas actividades que tenían mucho antes de que se inventaran las computadoras y el Internet (Harari, 2019). Según Krashen (1987) el filtro afectivo está bloqueando el aprendizaje, ya que para todos es más importante el resultado de los exámenes nacionales, no hay valoración de lo que los estudiantes realmente necesitan ni por la experiencia por la cual los estudiantes aprenden. Se requiere un cambio radical para que el aprendizaje sea activo, enfocado en los estudiantes y una forma de hacerlo es a través de las actividades lúdicas.

En este contexto el propósito de esta investigación fue diseñar una propuesta desde la perspectiva de la lúdica en el aprendizaje del español de los estudiantes del primero y segundo año de la escuela secundaria en la escuela de Charlotte Christian School, Carolina del Norte, Estados Unidos, adaptada al contexto y a la edad en la que se encuentran los educandos con la finalidad de sumergirlos de forma divertida y activa en el aprendizaje de un idioma que puede ser muy útil para su futuro; ese que amerita aprender nuevos idiomas para enfrentar el intercambio de culturas en el que se encuentra la sociedad actual y que se ha convertido en un reto de la formación académica y personal.

En este artículo se analizan los resultados preliminares de la investigación enfocados en el análisis de las prácticas pedagógicas de enseñanza del español como segunda lengua en la Institución educativa en referencia.

2. REFERENTES TEÓRICOS

La lúdica, como experiencia cultural, se ha considerado parte esencial del desarrollo psíquico, físico, social y cultural del individuo porque continúa sucediendo toda la vida e impactando todos los aspectos de la formación; no está limitado a un solo evento, a la participación en una celebración cultural, no se piensa como una moda pasajera, ni un método científico. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana (Jiménez, 1998).

Para los estudiantes en los Estados Unidos, asistir a la escuela es un derecho y a la vez una obligación. Muchos estudiantes lo ven como una tarea, una incomodidad y una imposición en su vida. Ahora bien, según Sanuy (1998) la palabra juego, proviene del término inglés “game” que viene de la raíz indoeuropea “ghem”, que significa saltar de alegría en el mismo se debe brindar la oportunidad de divertirse y disfrutar al mismo tiempo en que se desarrollan muchas habilidades” (p. 13). Para teoristas como Montessori y Newsom (2004) “el juego se define como una actividad lúdica organizada para alcanzar fines específicos” (p. 26).

Las palabras jugar y aprender se relacionan porque en las dos acciones hay que superar dificultades, descubrir el camino, entretenerse, deducir, concebir y conseguir la victoria. Todo eso con la meta de pasarlo bien, para avanzar, mejorar y crear relaciones positivas con los alumnos. Según Smilansky y Shefatya (1990), “a través del juego hay un crecimiento en el habla, el vocabulario, la comprensión del lenguaje, la atención, la imaginación, la concentración, el control de impulsos, la curiosidad, las estrategias para la solución de problemas, la cooperación, la empatía y la participación grupal”. Por lo tanto, esta investigación busca realizar una metodología en la cual, los estudiantes adquieran un segundo idioma de forma creativa, dinámica e interactiva a través de las actividades lúdicas. “Las investigaciones, hasta hoy, conducen al estudio y aplicación del juego en preescolar y la primera etapa de la educación básica, pero es importante tomar en cuenta y recuperar la energía lúdica de los adolescentes para quienes el juego tiene una significación muy distinta de la funcional” (Leif y Brunelle, 1978, p.80). Es necesario diseñar actividades originales, creativas e innovadoras que motiven a los alumnos hacia el aprendizaje, de allí que el propósito fundamental de este trabajo está centrado en el juego como estrategia didáctica del aprendizaje. Ello entronca con el campo de la neuroeducación (Rodríguez, 2024).

La propuesta actual se basa en entender la relevancia del dominio del español elemental como un elemento esencial para fomentar el desarrollo del pensamiento lógico, analítico e interpretativo en los estudiantes. Aprender una segunda lengua no se limita únicamente a adquirir habilidades lingüísticas, sino que también influye considerablemente en la manera en que los estudiantes se relacionan con una sociedad cada vez más globalizada. La evolución en los métodos de enseñanza de idiomas refleja un cambio en la comprensión de cómo el aprendizaje lingüístico impacta en la interacción de los individuos con la sociedad globalizada. Uno de los métodos más antiguos en la historia de la enseñanza de idiomas es la traducción gramatical que dominó desde el siglo XVIII hasta casi finales del XIX, y se originó en las escuelas de lenguas clásicas (Hernández, 2000). Este método se basaba en la enseñanza de aspectos léxico-gramaticales a través de la lengua nativa. Esta técnica era la traducción entre el idioma nativo y la segunda lengua, por lo que predominaba la forma escrita y no se le daba importancia ni a la pronunciación ni a la entonación. Este

método también excluyó todo tipo de comunicación oral. El método de traducción gramatical asumió que el dominio de un idioma secundario solo se logró cuando se dominó todo el conocimiento de la gramática.

Por tanto, el lenguaje se aprendió a través del encadenamiento de un gran número de reglas gramaticales normativas, la memorización de listas extensas de vocabulario, la traducción directa e indirecta de oraciones ni naturales ni contextualizadas, y de la comprensión lectora (Pérez y Barreto, 2012). Aquellos que siguieron este método, comenzaron con la idea de que “los patrones gramaticales son universales y pueden, por tanto, pasar de una lengua a otra” (Hernández, 2000, p.143). En este método el alumno era un receptor pasivo, se limitaba a recibir y asimilar conocimientos específicos transmitidos por el docente sin ningún tipo de interacción.

Muchos han criticado este método de instrucción. Hoy, aunque algunos de sus principios todavía se pueden encontrar en métodos de enseñanza más modernos, la comunidad científica de enseñanza de lenguas extranjeras parece haber alcanzado el consenso de que no es un método adecuado para involucrar a un estudiante de idiomas. Tres de las principales críticas son: la ausencia de interacción, la falta de atención a la comprensión y producción oral y la confianza en la lengua materna para la enseñanza de una segunda lengua (Thomas, 1992).

A finales del siglo XIX, el método directo surgió como reacción al método de traducción gramatical, en concordancia con el crecimiento industrial, internacionalización del comercio y la expansión colonial de mediados del siglo XIX, los intercambios culturales entre las diferentes comunidades europeas comenzaron a hacer que el aprendizaje de idiomas fuera necesario (Hernández, 2000). Varios lingüistas reformistas comenzaron a reconocer la mayor importancia de la lengua hablada y, como tal, la enseñanza de una segunda lengua debe basarse en la comunicación interpersonal con menos énfasis en su forma escrita.

El enfoque en la traducción se elimina por completo, la gramática se enseña de forma inductiva y, por primera vez en la historia de la enseñanza del aprendizaje de idiomas, hay se presta especial atención a la pronunciación. En cuanto al rol del docente, debe saber ser capaz de generar interacciones dentro del aula. El alumno debe participar, responder a las preguntas del profesor y tratar de comunicarse en el idioma de destino con sus compañeros. A pesar de su gran éxito, el método comenzó a recibir críticas; entre ellos, la falta de fundamento teórico y el de una metodología seria (Jiménez, 2010).

Con el estallido de la Segunda Guerra Mundial, los ejércitos de los EE.UU. necesitaban dominar oralmente los idiomas de sus aliados y enemigos lo más rápido posible. Esta técnica de enseñanza se llamó inicialmente el Método del Ejército y fue la primera en basarse en la teoría lingüística y la psicología del comportamiento (Glavin, 2014). Basado en la teoría del conductismo de Skinner, asumió que un ser humano podía ser entrenado usando un sistema de refuerzo (Lamon et al. 2021). El comportamiento correcto recibió comentarios positivos, mientras que los errores recibieron comentarios negativos.

El método audio-lingual se utilizó ampliamente en las décadas de 1950 y 1960, esta extensa memorización, repetición y sobreaprendizaje de patrones fue la clave del éxito del método, ya que los estudiantes a menudo podían ver resultados inmediatos, pero también fue su debilidad (Glavin, 2014). La insistencia del método en la repetición y memorización de frases estándar ignoró el papel del contexto y el conocimiento en el aprendizaje de idiomas. A medida que se desarrollaba el estudio de la lingüística, se descubrió que el

lenguaje no se adquiriría mediante un proceso de formación de hábitos y que los errores no eran necesariamente malos.

De otro lado, la Respuesta Física Total (RFT) es un método de enseñanza fácil y divertido que hace que los estudiantes interactúen con el idioma. No requiere mucha preparación por parte del profesor y es una buena herramienta para enseñar el vocabulario, especialmente a los niveles básicos del aprendizaje. Otra ventaja del método RFT es que el tamaño de la clase no cambia su efectividad. Sin embargo, los estudiantes no tienen la oportunidad de expresar sus propios puntos de vista y pensamientos de una manera creativa. RFT es limitado, ya que no todo se puede explicar con este método entonces el profesor debe combinarlo con otros enfoques.

Finalmente, en el Enfoque Comunicativo, la comunicación e interacción reales no son solo los objetivos del aprendizaje, sino también el medio a través del cual se lleva a cabo. Este método tenía como objetivo desarrollar la competencia del alumno para comunicarse en el segundo idioma con un enfoque mejorado en situaciones de la vida real (Thamarana, 2015). Este cambio del enfoque basado en la gramática y el vocabulario ha tenido un gran impacto en los materiales del aula, los libros de texto, las técnicas de enseñanza y el papel del maestro en el aula, y todavía influye en la enseñanza del idioma extranjero hasta hoy en día.

Para el Enfoque Comunicativo, las habilidades se trabajan muchas veces simultáneamente en los que se conoce como el enfoque de habilidades integradas. Por ejemplo, en una lección de comprensión auditiva, se puede pedir a los estudiantes que vean un video en línea y publiquen su opinión al respecto en la sección de comentarios. En lugar de simplemente pedirles a los alumnos que dejen su comentario, el maestro puede trabajar en el idioma el vocabulario y el registro apropiados para este texto de manera explícita, integrando la habilidad de escritura en una lección de comprensión auditiva. La mayor desventaja es que el Enfoque Comunicativo se centra en la fluidez, pero no en la precisión. El enfoque no se centra en la reducción de errores, sino que crea una situación en la que los alumnos se quedan usando sus propios dispositivos para resolver sus problemas de comunicación. Por lo tanto, pueden producir oraciones incoherentes, gramaticalmente incorrectas y ser difíciles de entender para los hablantes nativos del idioma.

A partir de 2021, las pautas provisionales de competencia para hablar del American Council on the Teaching of Foreign Language (ACTFL), han existido durante treinta y nueve años desde el momento de su desarrollo inicial como parte del 1982 Proyectos de competencia lingüística de ACTFL (Dahlberg, 2021). Las pautas de competencia establecidas en el extranjero instructores de idiomas en un camino de preocuparse por lo que los estudiantes sabían sobre el idioma y hacia lo que los estudiantes realmente podían hacer con el idioma.

Las pautas de desempeño de ACTFL para estudiantes de K-12 (ACTFL, 2006) describieron el desempeño del lenguaje dentro de tres modos de comunicación (interpersonal, interpretativo y de presentación) para ayudar a los profesores a comprender qué tan bien demuestran los estudiantes la habilidad del lenguaje en varios puntos a lo largo del aprendizaje del idioma continuo. Un esfuerzo similar de la Asociación Internacional para la Evaluación del Lenguaje del Rendimiento Educativo que busca una comparación y evaluación de los resultados de diferentes sistemas educativos en Europa.

3. MÉTODO

Esta investigación empleó una metodología cualitativa, con diseño de Investigación Acción Participativa (IAP) el cual implicó que los investigadores y los participantes trabajen juntos para comprender una situación problemática y mejorarla. Así, el trabajo se desarrolló desde el propósito de transformar las prácticas de enseñanza del español como segunda lengua, nivel básico, en la escuela privada de Charlotte Christian; en Charlotte, Carolina del Norte mediante la implementación de estrategias didácticas con enfoque lúdico. Los fundamentos filosóficos de la IAP son congruentes con la “tradición posmoderna que adopta una dialéctica de entendimiento cambiante por la cual la objetividad es imposible y existen realidades múltiples o compartidas” (Kelly, 2005 p. 66).

En lo referido al diseño de la presente investigación se basó en el ciclo de investigación-acción de Whitehead. Jack Whitehead ha sido fundamental en el desarrollo de la comprensión de la investigación-acción y sus aplicaciones. Los trabajos anteriores de Whitehead no solo se centran en los fundamentos de la investigación-acción, sino también en su aplicabilidad a la investigación social y la teoría y la práctica educativas (McNiff & Whitehead, 2005, 2008).

Los participantes de esta investigación-acción participativa son docentes que tienen a cargo cursos de español como segunda lengua. También son docentes en la escuela de Charlotte Christian School. De los seis profesores, uno tiene dos años de experiencia enseñando, dos tienen seis años de experiencia, otro tiene 19 años de experiencia y dos con 25 años de experiencia. Todos los profesores del grupo enseñaron español en las escuelas públicas antes de trabajar en Charlotte Christian. Los años de experiencia incluyen los años en las escuelas públicas y en la escuela de Charlotte Christian. Los dos profesores con más experiencia son de Chile. Los otros 4 son de varios estados de los EE.UU.

Para la selección de los participantes se tomaron en cuenta tres factores; 1. Primero está la capacidad operativa de recopilación y análisis. 2. Conciencia y comprensión del problema que se investigará. 3. Naturaleza del problema o fenómeno que se investiga, señalando el tiempo que se tarda en recopilar la información.

El instrumento implementado para levantar la información fue el TELL Project. El proyecto Eficacia de los docentes para el aprendizaje de idiomas (TELL), un proyecto del Centro Nacional de Idiomas Extranjeros (National Foreign Language Center, 2015) en los EE.UU., es un repertorio de productos y procesos que se emplean para mejorar la eficacia de los docentes de idiomas del mundo. La pieza fundamental del Proyecto TELL, que es el Marco de Eficacia Docente para el Aprendizaje de Idiomas, establece las características y comportamientos que exhiben los docentes modelo. El marco consta de dominios diseñados para abordar la necesidad de un maestro de prepararse para el aprendizaje de los estudiantes, avanzar en el aprendizaje de los estudiantes y apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Esta herramienta consta de seis componentes que el observador se vale para catalogar lo que ve y preparar un documento a partir del cual se puede dar retroalimentación. Los seis componentes incluyen (National Foreign Language Center, 2015): preparación del escenario, comunicación en el aula, actividades de aprendizaje, comentarios, herramientas de aprendizaje y cierre de la lección.



Figura 1. Criterios en el Marco de Efectividad Docente para el Aprendizaje de Idiomas
 Nota: Construcción propia basada en Tellproject.org (2023)

Finalmente, el procesamiento de los datos se realizó en el programa Atlas TI, desde la categoría central de prácticas pedagógicas, objeto del análisis, como se describe e interpreta a continuación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presenta a continuación los resultados preliminares de la investigación correspondiente al análisis de las prácticas pedagógicas desde las subcategorías Preparación del escenario, Comunicación en el aula, Retroalimentación del estudiante, Actividades de aprendizaje, y herramientas de enseñanza, con los códigos emergentes que se ilustran en la siguiente Figura.

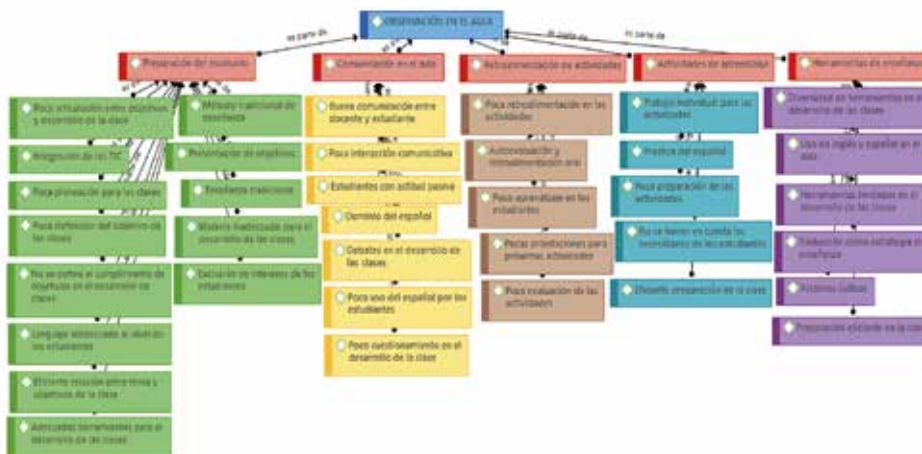


Figura 2. Red semántica del análisis cualitativo de las observaciones de las prácticas de enseñanza
 Nota: Elaboración propia en Atlas.ti

En el análisis relacionado con de la categoría de la preparación del escenario emergieron las subcategorías objetivas de desempeño y agenda, tal como se representa en la siguiente Figura.



Figura 3. Preparación del escenario y las categorías emergentes

Al preparar el escenario para el éxito en el aprendizaje de idiomas, se deben establecer objetivos de desempeño para enfocar el aprendizaje, indicar la meta de desempeño final para la clase específica y motivar a los estudiantes a avanzar hacia el dominio. Los docentes deberían preguntarse si quieren que los alumnos sean capaces de: conocer, aplicar, integrar, considerar el ser humano dimensión, cuidar o aprender a aprender (Fink, 2003); o saber, comprender, aplicar, analizar, sintetizar o evaluar (Anderson & Krathwohl, 2001). Preparar el aula también incluye compartir la secuencia de actividades con los estudiantes. Si bien esto puede parecer un exceso de ruido en un aula ya ocupada, al compartir el diseño de la lección intencional y la toma de decisiones con los estudiantes, entienden mejor lo que se espera de ellos y se involucran más fácilmente porque pueden ver cómo el trabajo del momento encaja a propósito en un diseño más grande (Gardner, 2019).

Efectividad de los maestros para el aprendizaje de idiomas

Observación de la clase completa

Herramienta de retroalimentación

Docente: _____ Idioma: **el español** Nivel: _____

Institución: **Charlotte Christian School** Fecha: _____ Hora: _____

Muchos de los criterios en el Marco de Efectividad Docente para el Aprendizaje de Idiomas son observables cuando un maestro involucra a los estudiantes en aprendizaje. Esta herramienta, diseñada para usarse durante un período de clase completo o una lección, captura esos criterios y permite al observador catalogar lo que se ve y proporciona un documento desde el cual se puede dar retroalimentación.

Verifique las estrategias observadas y lo anote el nivel de implementación.
Totalmente observado / Parcialmente observado / No observado / No aplicable

Preparando el escenario				
1. Los objetivos de rendimiento de la lección están claramente establecidos en un lenguaje fácil de entender y publicado en el salón de clases durante la duración de la lección	<input type="checkbox"/> TO	<input type="checkbox"/> PO	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> NA
2. El profesor comparte la secuencia de actividades de aprendizaje con los estudiantes.	<input type="checkbox"/> TO	<input type="checkbox"/> PO	<input type="checkbox"/> NO	<input type="checkbox"/> NA
Comportamiento observado / notas:				

Figura 4. TELL - Preparando el escenario
Nota: Recuperado de National Foreign Language Center, 2015

Se observó que en pocos salones de clase la profesora estableció los objetivos de rendimiento de la lección. En la mayoría de las clases, la profesora compartió el objetivo, pero no en un lenguaje fácil de comprender para los estudiantes. Por ejemplo, un objetivo planteado fue “usar la conjugación de la tercera persona singular de los verbos buscar, llamar y estar y otro era “usar comparativos y superlativos. aprender a usar los verbos poder y dormir”. En uno de los salones de clase, la profesora no tenía un objetivo disponible para los estudiantes, ni en la pizarra, las diapositivas, ni la secuencia de actividades. La investigación por los expertos ha establecido que lo importante son los objetivos claramente establecidos, objetivos centrados en el estudiante y alcanzables (Royal Society of Chemistry, s.f.). Los objetivos y criterios no “pertenecen” al docente; son para todos. Ser abierto promueve la idea de que todos los estudiantes pueden alcanzarlos.

Sólo en una de las observaciones la profesora comunicó la secuencia de actividades de aprendizaje con los estudiantes. Ella usó una agenda que publicó en el sitio de gestión de aprendizaje usado por la escuela. Entonces, los estudiantes tenían acceso a la secuencia de actividades antes de la clase para revisar las actividades. En una clase, la profesora tenía la secuencia en la primera diapositiva, pero nunca la señaló y al pasar la primera diapositiva, los estudiantes ya no tenían acceso a la agenda del día. Cuatro de los profesores no tenían una secuencia de actividades disponibles ni en línea ni en el aula. Una agenda o secuencia de actividades es simplemente una lista de tareas que se llevarán a cabo durante esa sesión de clase en orden cronológico.

Una secuencia adecuada proporciona a los alumnos un patrón de relación para que cada actividad tenga un propósito definido. Cuanto más significativo sea el contenido, más fácil será de aprender y, en consecuencia, más eficaz será la instrucción (Downing & Peckham-Hardin, 2001). La secuencia adecuada también ayuda a evitar inconsistencias en el contenido de la instrucción. La agenda sirve como una herramienta de comunicación entre el docente y el estudiante. Los estudiantes ven visualmente cuál es el plan de la clase y saben que el profesor tiene un plan. Esto también hace que los estudiantes se sientan seguros al saber que su instructor ha planificado con anticipación y está preparado para enseñar con un horario en mente (Lewis, 2015).

El primer código emergente muestra un clima escolar sin la inclusión de los intereses de los estudiantes. Hay poca articulación de los objetivos y el desarrollo de la clase. En la observación la investigadora escribió, “Durante la lección percibí que el objetivo era que los estudiantes pudieran identificar a los miembros de la familia mediante el uso de preguntas, descripciones y una historia. No había ninguna interacción ni con el objetivo ni con la secuencia de actividades.” También se encuentra una didáctica de enseñanza tradicional con recursos o herramientas limitados en los salones visitados.

El análisis se representará de la categoría de la comunicación en el aula con las subcategorías que emergieron del análisis que son: el uso del español, la secuencia de actividades, una falta de traducciones y la comprensión de los estudiantes.

El uso del español en la clase de español como segunda lengua se refiere a todo lo que los estudiantes dicen, leen, escuchan, escriben y ven: producción y recepción del idioma por parte de los estudiantes, los educadores y los materiales (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2023). Los estudiantes sólo pueden conquistar el lenguaje cuando escuchan una gran cantidad de información que el profesor proporciona oralmente que es

interesante, un poco más allá del nivel actual de competencia de los estudiantes ($i + 1$) y no está secuenciada gramaticalmente (Krashen, 1987). Tenga en cuenta que la “i” se refiere a la competencia actual del alumno y el +1 representa el siguiente nivel de competencia más allá de donde se encuentra el alumno en el momento.

El Consejo Americano para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros (ACTFL, 2023), recomienda que el aprendizaje se lleve a cabo a través del idioma de destino durante el 90 % o más del tiempo de clase, excepto en los modelos de programas de inmersión en los que se utiliza exclusivamente el idioma de destino. El objetivo es proporcionar inmersión en el idioma de destino a menos que exista una razón específica para NO utilizar el idioma de destino. Durante las observaciones, la investigadora observó parcialmente el uso del español por parte de los profesores. En la mayoría de las clases, los profesores enseñaron utilizando el método de enseñanza gramática-traducción. Este método también se conoce como el Método Clásico. En este método, el aprendizaje es en gran parte por traducción hacia y desde el idioma de destino. Hay que memorizar las reglas gramaticales y aprender de memoria largas listas de vocabulario. Se pone poco o ningún énfasis en el desarrollo de la capacidad oral. Este método es el más utilizado en la educación secundaria (Ariza et al., 2015).

Durante la observación de la primera profesora, varios estudiantes tenían la cabeza inclinada sobre los escritorios y los ojos cerrados. La maestra no hizo nada para comunicar, corregir o atraer a esos estudiantes. En la segunda clase la profesora se paró en el podio al frente de la clase durante 90 minutos.

El segundo código emergente trata de la comunicación en el aula. Se ve que existe una buena comunicación entre el docente y los estudiantes. Pero se observó a los estudiantes con actitud pasiva y con poco uso del español. Por ejemplo, en una clase “Ni una sola vez escuché a un estudiante iniciar una pregunta con sus compañeros o su maestra. Algo más que noté es que ni la profesora ni los estudiantes se levantaron o se movieron durante los 90 minutos.”

El tercer código emergente es la retroalimentación de actividades. El propósito de la retroalimentación en el proceso de evaluación y aprendizaje es mejorar el desempeño del estudiante. Según la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes de Perú (2016), la retroalimentación ofrece “opiniones, juicios fundados sobre el proceso de aprendizaje, con los aciertos y errores, fortalezas y debilidades de los estudiantes”. En la mayoría de las observaciones, había poca evidencia de aprendizaje en los estudiantes y poca evaluación por parte del docente. Según el reporte de una de las observaciones, “en varios puntos de la lección, los estudiantes tenían la cabeza baja y los ojos cerrados. La maestra no se dirigió a esos estudiantes ni los llamó para llamar su atención”.

Respecto de las Actividades de aprendizaje, un salón de clases centrado en el estudiante, o un entorno de aprendizaje centrado en el estudiante, es aquel en el que el enfoque de la instrucción cambia del maestro al estudiante, con el objetivo final de desarrollar estudiantes que sean autónomos e independientes, colocando la responsabilidad de aprender en manos de los estudiantes. Muchos defensores del aprendizaje centrado en el estudiante argumentarían que es una de las formas más efectivas de ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades necesarias para la resolución independiente de problemas y el aprendizaje permanente (Loveless, 2022). En el entorno más tradicional de “aprendizaje centrado en el profesor”, el profesor es el centro de la experiencia de aprendizaje y asume el papel “activo” de la enseñanza, mientras que los estudiantes asumen un papel más “pasivo” o receptivo. El aula

centrada en el maestro se vio una y otra vez durante las observaciones de diferentes clases de idiomas. En una de las clases, la investigadora observó a los estudiantes sentados en filas mirando hacia el frente con la profesora haciendo la mayor parte del trabajo de la lección. En otra, la investigadora notó que el único cambio en actividades de aprendizaje fue un cambio en la página del libro que usaba la profesora. En el ambiente de aprendizaje centrado en el estudiante, los intereses de los estudiantes toman el centro del escenario y el maestro les da opciones y voz a los estudiantes, encontrando maneras de brindar experiencias de aprendizaje que se enfocan en lo que los estudiantes valoran. En el aula centrada en el estudiante, los estudiantes asumen un papel más “activo” en la experiencia educativa.

Para caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros, el cuarto código emergente es parte de las actividades de aprendizaje. La unidad central del diseño instruccional es una actividad de aprendizaje. Las actividades de aprendizaje son aquellas en las que el estudiante real se produce el aprendizaje. Al diseñar actividades de aprendizaje, uno debe tener en cuenta cómo los alumnos dan sentido a la nueva información, cómo adquieren nuevas habilidades o cómo desarrollar una nueva forma de ser (Bransford et al. 2000). Las actividades de aprendizaje también deben diseñarse para que el aprendizaje conduzca al logro del curso y resultados del programa. Basado en las observaciones, hay poca preparación de las actividades, los maestros no conocen las necesidades de los estudiantes y hay mucho trabajo individual.

Los estudios de enseñanza y aprendizaje efectivos han demostrado que los alumnos quieren saber cuál es su posición con respecto a su trabajo. Proporcionar respuestas a las siguientes cuatro preguntas de forma regular ayudará a proporcionar comentarios de calidad a los estudiantes. Según Dinham (2007), cuando se da retroalimentación al estudiante inmediatamente después de mostrar una prueba de aprendizaje, el estudiante responde y recuerda la experiencia sobre lo que está aprendiendo de manera más positiva. Si el maestro espera demasiado para dar retroalimentación, es posible que el alumno no conecte la retroalimentación con el momento de aprendizaje. En las clases observadas hubo muy poca retroalimentación. En las seis clases observadas, solamente una profesora les dio retroalimentación a los estudiantes y eso fue la revisión de las respuestas a la prueba que ocurrió al principio de la clase. La profesora repasó la prueba al contestar las preguntas por sí misma. De hecho, en algunas de las clases observadas, había estudiantes con la cabeza inclinada sobre los escritorios, otras clases tenían estudiantes conversando entre ellos mientras la maestra continuaba con el plan de la lección, sin abordar ninguna de las preocupaciones de comportamiento. Como afirma Dai Hounsell (2003), la retroalimentación juega un papel decisivo en el aprendizaje y el desarrollo. Uno aprende más rápido y de manera mucho más efectiva cuando tiene una idea clara de qué tan bien lo está haciendo y qué podría necesitar para mejorar.

Como se indica en las observaciones, existe una diversidad de herramientas de las cuales las maestras se aprovechan. Por ejemplo, “La profesora usó imágenes y cognados como herramientas de aprendizaje. También ella escogió un artista interesante y popular que les llamó la atención de los estudiantes. Al presentar no solo las obras maestras de Goya a la clase, sino también su vida, el maestro aportó una visión humanista del arte que ayudó a los alumnos a conectarse mejor con él”.

Llega el momento del Cierre de la lección. Con base en los códigos recurrentes, se presentan muchos aspectos negativos en las observaciones por las estrategias que se implementan o la poca planeación para las clases o la evaluación que se utilizan o el poco interés

por los intereses de los estudiantes. Según Drexel University School of Education (sf), el uso de la tecnología durante la instrucción de toda la clase puede fomentar la participación de los estudiantes para los estudiantes auditivos y visuales. La integración de tecnologías simples como Power Point, juegos, tareas de Internet o sistemas de calificación en línea puede marcar la diferencia en el crecimiento de los estudiantes en el salón de clases.

Por otro lado, frente al código recurrente: uso de las TIC, se puede visualizar con el uso del diagrama Sankey, la relación entre códigos. En algunos casos se dan preparación eficiente de la clase, pero tiene el material inadecuado para el desarrollo de las clases y/o dan poca definición al objetivo de las clases. Existe una implementación de acciones lúdicas, pero son muy pocas y la mayoría se da una enseñanza tradicional.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación revelan prácticas de enseñanza que no se articulan completamente con los aprendizajes, su enfoque está centrado en el maestro y el objeto de la enseñanza, como se evidencia en la Figura 5.



Figura 5. Análisis de coocurrencia de códigos

Por lo anterior, se puede concluir que la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto estudiado demanda transformaciones vertebrales que reflexionen sobre los modelos comunicativos de enseñanza de las lenguas descrito en el apartado teórico de este trabajo.

Hace falta un proceso de investigación reflexivo al interior de las instituciones educativas de los Estados Unidos que reconozcan al sujeto que aprende como actor central en el proceso educativo en el escenario de la enseñanza del español, esta demanda representa reconocer al sujeto, su historia y vivencias para incluirlas en los ambientes de enseñanza y en las situaciones de comunicación que se construyan para estos propósitos. En este sentido, se puede concluir que el componente didáctico, vinculado a la reconstrucción de las prácticas de enseñanza requiere comprender el valor lúdico como posibilidad de dinamización, motivación y construcción significativa del aprendizaje.

Este análisis cualitativo se enfocó en las vivencias de los profesores en una escuela urbana, restringiendo su investigación a un solo entorno escolar. No evaluó el desempeño académico ni cuantificó el progreso lingüístico de los alumnos. La limitación en el tamaño de la muestra podría no capturar adecuadamente la variedad de contextos educativos o las características demográficas de los estudiantes en otras instituciones, lo que podría limitar

la aplicabilidad general de los resultados. Los futuros investigadores tienen varias opciones para ampliar este estudio. Una opción sería llevar a cabo una investigación más amplia que incluya múltiples escuelas o entornos educativos con diferentes características demográficas. Esta ampliación podría proporcionar una comprensión más completa de la eficacia de las estrategias de aprendizaje basadas en el juego en diversos grupos de estudiantes. Además, combinar evaluaciones cuantitativas con medidas cualitativas podría aumentar la profundidad y credibilidad del estudio. Analizar el rendimiento académico, las habilidades lingüísticas o los resultados de exámenes estandarizados entre los estudiantes expuestos a estrategias de aprendizaje basadas en el juego podría ofrecer información valiosa sobre su desarrollo lingüístico y su progreso académico.

Los resultados de la investigación señalan prácticas de enseñanza que no están completamente alineadas con los procesos de aprendizaje, ya que su enfoque se centra mayormente en el maestro y el contenido enseñado. En consecuencia, se deduce que la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto estudiado necesita cambios fundamentales que reconsideren los modelos comunicativos de enseñanza de idiomas descritos en la teoría previa de este trabajo. Se hace evidente la necesidad de un proceso de investigación reflexiva dentro de las instituciones educativas en los Estados Unidos, que reconozca al estudiante como el actor central en el proceso educativo, especialmente en el ámbito de la enseñanza del español. Este enfoque implica reconocer al estudiante como individuo completo, teniendo en cuenta su historia y experiencias, e integrándolas en los ambientes de enseñanza y en las situaciones de comunicación diseñadas con este fin.

En esta línea, se concluye que el componente didáctico, relacionado con la transformación de las prácticas de enseñanza, necesita comprender el valor del juego como una herramienta dinamizadora, motivadora y constructora de aprendizaje significativo. Por lo tanto, aprender una lengua implica su uso activo en entornos educativos que fomenten la interacción continua entre el maestro, el estudiante, la lengua en estudio y las situaciones comunicativas de enseñanza-aprendizaje. Es en este contexto donde se requieren reflexiones y transformaciones en el escenario estudiado.

6. REFERENCIAS

- ACTFL (2006). ACTFL Performance Guidelines for K-12 Learners. American Council on the Teaching of Foreign Languages. Yonkers.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2023). *ACTFL | Facilitate Target Language Use*. ACTFL. <https://bit.ly/3TQIHID>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (1st ed.). Longman.
- Ariza, E., Yahya, N., Zainuddin, H., & Morales-Jones, C. A. (2015). *Fundamentals of teaching English to speakers of other languages in K-12 mainstream classrooms* (Eileen Whelan Ariza, Noorchaya Yahya, Hanizah Zainuddin, Carem A. Morales-Jones. (4th ed., pp. 92–105). Kendall Hunt Publishing Company.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. California State University Northridge; Washington, DC: National Academy Press. <https://bit.ly/3rvtTLK>

- Campanario, J. M. (2002). ¿Cómo influye la motivación en el aprendizaje de las ciencias? www2.uah.es/imc/webens/127
- Dai Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. In *Higher Education and the Lifecourse* (pp. 67–78). Buckingham: SRHE & Open University Press. <https://bit.ly/3EOzOTW>
- Dahlberg, C. (2021). Foreign Language Education - Proficiency, Standards, Assessment, Technology, Support for Foreign Language Teachers, Elementary School Foreign Language Programs. Education.stateuniversity.com. <https://bit.ly/3qvilHf>
- Dinham, S. (2007). How Schools Get Moving and Keep Improving: Leadership for Teacher Learning, Student Success and School Renewal. *Australian Journal of Education*, 51(3), 263–275. <https://doi.org/10.1177/000494410705100304>
- Downing, J., & Peckham-Hardin, K. (2001). Daily schedules: A helpful learning tool. *Teaching Exceptional Children*, 33(3), 62–68.
- Drexel University School of Education. (2020, August 3). *The Importance of Diversity in the Classroom*. Drexel. <https://bit.ly/3U3HJ5z>
- Fink, L.D. (2003) Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses. Jossey-Bass, San Francisco.
- Gallego Ortega, J.L. y Rodríguez Fuentes, A. (2016). *La alteridad en educación. Teoría y práctica*. Pirámide.
- Gardner, M. (2019, August 21). *The Benefits of Sharing Our Planning With Students*. Edutopia. <https://edut.to/2jYlqBE>
- Glavin, C. (2014). Audio-Lingual Method, K12 Academics. <https://bit.ly/3qwZVps>
- Harari, Y. N. (2019). *21 Lessons For The 21St Century*. Penguin Random House.
- Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. Vol. 22, No. 11, p. 141.153.
- Jiménez, C. (1998). Pedagogía de la Creatividad y de la Lúdica. Colección mesa redonda. Cooperativa Editorial Magisterio
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Phoenix Elt.
- Lamon, M., Halpern, D., Donaghey, B. y Brewer, W. (2021). Learning Theory - Constructivist Approach, Schema Theory - Historical Overview. Education.stateuniversity.com. <https://bit.ly/3qtW24G>
- Leif, J. y Brunelle, L. (1978). La Verdadera Naturaleza del Juego. Editorial Kapelusz.
- Lewis, N. (2015). Daily agendas: The key to organizing the classroom. *Journal on Best Teaching Practice*, 2(1), 7–9.
- Loveless, B. (2022). *Lifelong Learning: A Complete Guide*. Wwww.educationcorner.com; Education Corner. <https://bit.ly/3VDtF2X>
- Mack, N., Woodsong, C., Family Health International, United States. Agency For International Development, MacQueen, K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods : a data collector's field guide*. Family Health International. <https://bit.ly/3BaFBkT>
- McKechnie, L. E. F. (2008). Observational research. In Given, L. M. (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 573–577). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mondéjar, J., Rodríguez, A., & Fierro, B. (2023). El paradigma de apoyos al aprendizaje desde la neurodidáctica: una necesidad en la formación universitaria. *Entretextos*, 17(33), 90-108. doi:10.5281/zenodo.8218195

- Montessori, N. y Newson, J. (2004). El juego didáctico como estrategia de enseñanza aprendizaje ¿cómo crearlo en el aula? Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- National Foreign Language Center. (2015). *TELL Project*. Teacher Effectiveness for Language Learning. <http://www.tellproject.org/>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2016). *La importancia de la retroalimentación en el proceso de evaluación | UMC | Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*. Peru: Ministerio de Educación.
- Pérez, M. y Barreto, A. (2012). Metodología para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. IFRN Editora.
- Rodríguez, A. (2015). *Un currículo para múltiples adaptaciones*. EOS.
- Rodríguez, A. (2018). Editorial. Expansión postmoderna tecnológica, escuela inclusiva tecnológica. *RETOS XXI*, 2, 6-12. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2055>
- Rodríguez, A. (coord.) (2024). *¿Ciencia o ficción en la neuroeducación? Estudio sobre neuromitos*. Pirámide.
- Royal Society of Chemistry. (n.d.). *Sharing objectives | Principles of assessment for learning*. RSC Education. <https://rsc.li/3TmfZr4>
- Santos Rego, M. A. (2009). Estructuras de Aprendizaje y Métodos Cooperativos en Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53–78. <https://rb.gy/18wy3>
- Sanuy, C. (1998) Enseñar a jugar. Marsiega.
- Shefatya, S. y Smilansky, L. (1990). A médium for promoting cognitive, socio emotional and. Psychological & Educational Publications.
- Thamarana, S. (2015). A Critical Overview of Communicative Language Teaching. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*. Vol. 3, No. 5, p. 90–100. <https://bit.ly/35YL2mg>
- Thomas, S. (1992). The implications of translation theories for language teaching pedagogy. <https://bit.ly/2TpDqXf>