

El desarrollo de las competencias visuales en estudiantes de inglés integrado para otras carreras en la Universidad Nacional

DAMARIS CORDERO BADILLA

Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Universidad Nacional, Heredia

MARTÍN NÚÑEZ A.

Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje
Universidad Nacional, Heredia

Resumen

Esta propuesta tiene como objetivo primordial correlacionar el desarrollo de las competencias visuales en el desempeño lingüístico de los estudiantes de Inglés II para otras carreras de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje en la Universidad Nacional de Costa Rica. Por lo tanto, se hará una breve revisión de los principios, enfoques, y metodologías utilizados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Además, se hará referencia al estado del arte mediante la reflexión acerca de ciertos conceptos intrínsecos al aprendizaje lúdico, las habilidades del siglo XXI y la literacidad visual. De seguido, se definirán la población y el grupo muestra, estableciendo así el contexto mediante una corta revisión de los programas y cursos ofertados. Se concluye con la inclusión de los criterios de selección de la información, así como la técnica de investigación mediante la cual se desarrolló el estudio y los procedimientos e instrumentos utilizados según corresponda para, finalmente, presentar el análisis de los resultados, las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

Palabras claves: literacidad visual, competencias lingüísticas, habilidades, enfoques, aprendizaje lúdico

Abstract

This proposal aims primarily to correlate the development of visual competences in the linguistic performance of learners of English for other majors in the School of Literature and Language Sciences at the National University of Costa Rica. Therefore, it provides a brief review of the principles, approaches and methodologies used in teaching English as a foreign language. In addition, a reference to the state of art is made through the reflection of certain intrinsic concepts of the ludic learning the XXI century skills, and the visual literacy. Then, the population and the sample group will be defined by setting the context through a short review of the programs and courses offered. Concluding with the inclusion of the criteria for selection of information, as well as the research technique in which the study was conducted, and the procedures and instruments used to finally present the analysis of the results, conclusions and recommendations of the investigation.

Key words: visual literacy, language proficiency, skills, approaches, playful learning

Introducción

Quien instruye en una lengua extranjera debe considerar la forma en que su estudiantado participe de manera activa y efectiva durante la clase; por este motivo, se deben seleccionar estrategias que incidan en el mejoramiento de las habilidades comunicativas y que contribuyan a un más eficiente desempeño lingüístico de quienes aprenden.

Con la implementación de estrategias que favorezcan la literacidad o el alfabetismo visual, se favorece también el pensamiento crítico mediante la comprensión específica de diversos conceptos, la construcción de un aprendizaje autónomo, y particularmente el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales para la comunicación en esta segunda lengua. En este escrito, se entiende el término alfabetismo visual o literacidad visual como “los medios mediante los cuales el ser humano es capaz de analizar las imágenes y de decodificar y descubrir

los mensajes que ellas portan” (Kress y van Leeuwen, 1996, p. 183).

No se puede cuestionar el hecho según aquella vieja, pero acertada frase popular: una imagen vale más que mil palabras. Desde el momento mismo cuando nacemos, empezamos a recolectar información por medio de nuestros ojos. Somos así introducidos a un mundo de objetos sin nombres, un mundo de imágenes. Conforme crecemos, asociamos estas imágenes con el tacto, el gusto y el olfato, las asociamos a sonidos específicos por medio de balbuceos, palabras, frases y, finalmente, al habla; las asociamos también entonces a nuestros sentimientos. Las primeras impresiones se asocian generalmente de la forma en que una persona se mira así: nos enamoramos a primera vista, consideramos que la belleza está en los ojos de quien mira y, para quienes creen en la vida después de la muerte, lo último (o quizás lo primero) que percibimos es una luz al final del túnel. No cabe la menor duda de que percibimos nuestro mundo principalmente a

través del sentido de la visión. Conocemos el mundo a través de nuestros ojos, aprendemos primeramente a través de nuestra capacidad de ver.

Es, por otro lado, un hecho que se vive en un mundo que está sobrecargado o atiborrado de representaciones visuales, de colores, de formas y de todo tipo de imágenes. Se vive en una era la cual, como bien lo expone Giovanni Sartori (1999), en su libro *Homo-videns: Televisione e Post-Pensiero*, la imagen se ha encargado de convertir al ser humano pensante (homo sapiens sapiens), tal y cual lo conocemos hoy, en un ser regido por el acto de telever, en un ser dirigido por la imagen.

No obstante, también, se ha comprobado que los recursos visuales pueden ser utilizados como herramientas efectivas para desarrollar la concentración, las habilidades discriminativas, la apreciación, la conceptualización y el razonamiento, entre otras (Debes, 1968). Así, al estimular la inteligencia visual, se pueden desarrollar de forma paralela las habilidades y competencias lingüísticas necesarias en el aprendizaje del idioma inglés.

Howard Gardner (1991) ha analizado en detalle y a profundidad las diferentes maneras en que el ser humano aprende. Dentro de sus preceptos más conocidos se encuentran las cinco mentes y las inteligencias múltiples; en estas y en muchas otras áreas de sus investigaciones se ha mencionado cómo cerca del 70% de lo que aprendemos entra a través de nuestra vista y cómo esta primera información es procesada por nuestro cerebro. Sin embargo, no será motivo de análisis en este breve estudio correlacional.

Gardner (1993), en su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple*

Intelligences, define la inteligencia visual/espacial como la habilidad para percibir el mundo concreto de forma apropiada, la habilidad para transformarlo y modificarlo desde ciertas percepciones iniciales, así como la capacidad para recrear aspectos de nuestra experiencia visual, aun cuando el estímulo físico se encuentre ausente.

En la actualidad y en múltiples aspectos de nuestro diario vivir, donde el lenguaje escrito fue alguna vez dominante, algunos agentes visuales han venido a complementar este tipo de comunicación y las aulas de idiomas extranjeros no son la excepción. Por largo tiempo, las imágenes han jugado un papel importante en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Sin embargo, el uso de las imágenes se ha limitado a una simple decoración. En este sentido, Kress y van Leeuwen (1996) concuerdan en que sin suponer cuán importantes sean las imágenes, su rol en las sociedades contemporáneas no se enseña en ninguna institución educativa, lo cual produce, al fin y al cabo, una nueva forma de analfabetismo: el analfabetismo visual.

Mucho se ha escrito sobre la forma en que los recursos visuales pueden ser utilizados como materiales auténticos y altamente contextualizados para que permitan fortalecer los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas de idiomas extranjeros. Sin embargo, basta una breve, pero atenta mirada a las prácticas educativas y de mediación pedagógica utilizadas en las clases de inglés como idioma extranjero para percibir cómo estos apoyos visuales han sido relegados a meras ilustraciones, ejemplos o simples artículos que permiten dirigir la atención de los docentes sin

realmente atraparla en un instrumento que, por sí mismo, está muy lejos de servir como un ejercicio comunicativo.

Por lo tanto, aunque el enfoque de este artículo está dirigido a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la intención general es guiar al profesorado de idiomas extranjeros o segundas lenguas hacia prácticas de “alfabetismo visual” (la utilización de los recursos visuales disponibles de una manera mucho más práctica y auténtica) que permitan desarrollar y mejorar las habilidades comunicativas y lingüísticas.

De la misma manera en que una persona letrada se encuentra mucho más cómoda al enfrentarse a cualquier tarea o situación de la vida diaria que implique la resolución de algún problema por menor que este sea, quienes estudian un idioma foráneo pero además sean “visualmente letrados” o “visualmente instruidos” encontrarán menos obstáculos a la hora de realizar ejercicios, tareas, actividades o situaciones específicas donde el uso del idioma meta sea requerido, y serán más exitosos en su autoaprendizaje.

Adicionalmente, es también evidente que algunas personas han sido dotadas con la habilidad de visualizar el mundo con gran eficiencia y propiedad, mientras que otras no. No obstante, teóricos como Kress y van Leeuwen (1996) revelan que esta competencia puede ser potenciada y que el ojo puede ser fácilmente entrenado de modo que las imágenes pueden ser leídas de manera similar a la forma en que se leen los textos escritos, una cualidad que puede ser ampliamente explotada en la enseñanza de idiomas extranjeros.

Durante mucho tiempo, la enseñanza se ha considerado un proceso pasivo donde la norma era transmitir

la información desde “conocedor o maestro” hasta “aprendiz o alumno”. No basta sino mirar y reflexionar sobre cómo esos sabios y grandes conocedores, hombres y mujeres, llegaron a entender todo cuanto conocían a través de la mera observación. Este principio básico y simple permanece aún con nosotros, de manera explícita como primer paso y componente de lo que expertos en todas las áreas, desde el siglo XVII, concuerdan en que es la forma más apropiada para entender la realidad que nos rodea: el “Método científico.”

Desde esta perspectiva, partimos del hecho según el cual la enseñanza de una segunda lengua, o bien, un idioma extranjero es arte y ciencia a la vez, ya que requiere de un profundo entendimiento de los múltiples factores que rodean tanto la cultura que tratamos de alcanzar como la propia. ¿Cómo se podrían entender tales componentes culturales y sociales si no fuese mediante la observación? ¿Cómo se podría conocer la realidad que nos rodea si no pudiésemos depender de lo que perciben nuestros ojos y de la asociación de tales percepciones a referentes visuales, tangibles y específicos? ¿Se ha considerado el hecho de que algunas veces no se puede explicar la verdadera y completa connotación de una palabra, pero que siempre se puede visualizar alguna imagen que nos refleje su significado? A manera de ejemplo, pensemos en palabras como nostalgia, amor, angustia. ¿Pueden ser definidas con claridad? Bien, tratemos entonces de evocarlas mediante imágenes. ¿Qué imágenes vienen a nuestras mentes? Ahora, ¿cuál ejercicio resulta más fácil?

Alfabetismo visual: desarrollo de la competencia visual

Ya en los albores de la década de los 70, John Berger (1972), destacado pintor, poeta y crítico inglés, se refería a las imágenes como instrumentos capaces de darnos una “nueva clase de poder con el cual podríamos empezar a definir nuestras experiencias de una manera más precisa en aquellas áreas donde las palabras resultan inadecuadas” (p. 33).

En una era como la que vivimos, los estímulos visuales vienen antes que las palabras. Los medios digitales bombardean constantemente en especial a las poblaciones más jóvenes; lo virtual y lo real se entremezclan; se accesan, comparten y comunican imágenes; se vive en imágenes. La presencia de elementos visuales se incrementa conforme se amplían también las tecnologías de comunicación e información (Benson, 1997).

Por años, la enseñanza de una segunda lengua o bien de una lengua extranjera ha sido marcada por métodos que utilizan imágenes como materiales de apoyo y los que requieren para su implementación el uso de ilustraciones varias. Ejemplos de estos métodos son los clásicos Método Directo y Audio-lingüístico. Así como el más contemporáneo Aprendizaje Asistido por Computadora (CALL por sus siglas en Inglés), entre otros.

Para Goldstein (2013), a pesar de la múltiple y continua exposición a la que tanto hemos estado sometidos, ya sea como profesores o como estudiantes, el uso de las imágenes en las aulas de lenguas extranjeras se ha menospreciado. Goldstein también evoca lo difícil que sería imaginar libros de texto, revistas o artículos especializados, unidades didácticas o materiales de mediación

pedagógica que no contengan imágenes, y lo plana que resultaría la experiencia educativa sin su uso.

De la misma manera, especialistas en el tema como Kress y van Leeuwen (1996) concuerdan también en que el uso de estas imágenes se ha convertido en un adorno, un artículo decorativo que no tiene ni arte ni parte en el proceso educativo, es decir, son solamente componentes periféricos a la actividad principal: la enseñanza y la práctica del idioma meta. Asimismo, estos autores opinan que, en los primeros años de la educación formal, tanto los textos como el ambiente en sí están ricamente ilustrados, pero poco a poco estas imágenes van desapareciendo para dar prioridad al texto escrito, a la palabra. Un tipo de educación que produce, tal y como se ha mencionado anteriormente, el analfabetismo visual.

Frecuentemente se ha discutido cómo las imágenes pueden y deben ser leídas de igual manera que los textos escritos. Sin embargo, también se ha dicho que las imágenes no solamente conllevan un valor lingüístico en sí mismas, sino que además contienen varios componentes adicionales como el valor sociocultural y el valor psicológico y los efectos que ellas producen pueden ser bastante diferentes.

La literacidad visual, por lo tanto, permite al aprendiente usar, apreciar e interpretar imágenes de forma que les permita desarrollar pensamiento crítico avanzado, tomar decisiones, comunicar y aprender. Para Jackes (2008), la competencia visual está compuesta por tres habilidades discretas: la navegación o exploración, la evaluación y la comunicación.

En este sentido, se entiende el navegar o explorar como la habilidad de

observar en detalle todos y cada uno de los componentes de la imagen (colores, formas, figuras, letras, posición, dirección, luz y otros). La etapa de navegación permite a lectores-visualizadores familiarizarse no sólo con lo que de por sí es perceptible, sino también con componentes mucho más abstractos como la temática, los sentimientos involucrados y la intencionalidad del autor.

Por su parte, evaluar es la capacidad de comparar, medir y tomar decisiones respecto a lo observado y a lo percibido. La etapa de evaluación otorga a quien lee la oportunidad de establecer comparaciones con lo que ya conoce, con lo que su realidad le dicta. Al establecer estas comparaciones podemos además desarrollar el pensamiento crítico, decidir sobre aquello que se considera relevante o sobre lo que podría resultar un detonador para la siguiente etapa.

Ulteriormente, la etapa de la comunicación habilita a la persona a desarrollar de forma activa (ya sea oral o escrita) aquellos pensamientos, ideas o hipótesis generados en las etapas previas. Para que esta comunicación sea efectiva se debe permitir al visualizador expresar sin ninguna limitante aquello que haya surgido o que haya evocado la imagen o ilustración presentada. Es recomendable no establecer criterios en relación con lo que se considera cierto o no ya que por ser meras percepciones estas varían de persona en persona y, por lo mismo, es muy difícil llegar a un consenso. Sin embargo, esta misma ambigüedad en la interpretación es la que genera la riqueza lingüística con la que debe trabajar el cuerpo docente, especialista en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Diferentes estudiantes, diferentes experiencias de aprendizaje

Como ya se mencionó en la introducción de este artículo, sumamente importante en el ámbito educativo han resultado los estudios presentados por Howard Gardner (1993), referidos a los aspectos multisensoriales del aprendizaje, las cinco estructuras de la mente, y en especial su tratado sobre las inteligencias múltiples y cómo utilizamos estas inteligencias de distintas formas en diferentes periodos de tiempo o situaciones con el propósito de alcanzar diferentes metas.

De acuerdo con sus estudios, nosotros somos capaces de conocer el mundo por medio del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver ciertos problemas o hacer actividades, del entendimiento de otros individuos y del entendimiento de nosotros mismos. Todos poseemos estas inteligencias, aunque como individuos variamos la forma en que estas se combinan, evocan o utilizan.

No obstante, personas expertas en el tema también han concordado en que entre 70% y 85% de lo que aprendemos lo hacemos por medio de la vista. Skeffington (2014), padre de la optometría funcional, definió la visión como “la habilidad y la capacidad para entender los estímulos visuales” (p. 1). Según Skeffington, técnicamente este entendimiento sucede porque el organismo humano reaccionaba al estímulo luminoso de la retina. Con sus ideas introdujo el concepto de la percepción y sus atributos holísticos e integrales diciendo que la percepción no es solo un fenómeno mental, sino un fenómeno completo de mente y cuerpo.

Una vez más, para Gardner (1991), la inteligencia visual-espacial refiere a la capacidad del ser humano de ubicarse en torno de todo aquello que le rodea. Es precisamente esta habilidad de emplazarnos y de actuar de forma crítica el objetivo último que persigue la alfabetización visual: el desarrollo de las competencias visuales que permitan al estudiantado de una segunda lengua o de una lengua extranjera utilizar múltiples referentes y estímulos visuales en el mejoramiento de sus competencias lingüísticas.

Los medios visuales más usados en el aprendizaje de una lengua

En la enseñanza de una lengua extranjera, el uso de medios visuales resulta de gran importancia para lograr que el estudiantado comprenda mejor los contenidos, aclare los conceptos que se les enseña y se estimule y motive a participar durante las lecciones. Con este fin y entre los medios visuales más usados se encuentran: las pizarras, las diapositivas, el video, las láminas y dibujos, los medios tridimensionales, objetos, maquetas, juguetes, el proyector, el libro de texto y cuaderno de trabajo, el tablero y la multimedia, entre otros.

Los materiales de enseñanza son los que proporcionan la información que el estudiantado requiere; por esto, el empleo de algunas láminas previamente elaboradas, la pizarra o las imágenes del libro en una clase de lengua ayudan a estimular la percepción y a propiciar una mejor comprensión general de los contenidos que se enseñan. Específicamente son recursos que permiten presentar los temas o conceptos de forma clara y concreta, proporcionan

medios variados de aprendizaje, estimulan el interés y la motivación, y ayudan a complementar las técnicas de enseñanza que utilizan los responsables de la academia (Guzmán, 2008).

Tradicionalmente, en el aprendizaje del inglés se han utilizado diferentes ayudas visuales como: las imágenes fijas, la radio y las grabaciones; las filmaciones y la TV; las exposiciones; las visitas y excursiones; las demostraciones; las dramatizaciones y simulaciones; y con la inclusión de las nuevas tecnologías en la enseñanza, el profesorado tiene a su disposición una mayor variedad de recursos multimedia, tanto en línea como fuera de ella, que ayudan a contextualizar el idioma inglés y a ofrecer un aprendizaje más significativo a sus educandos.

Según Rodríguez (1978), citado por Al-Momani y Jáimez (2002), desde el punto de vista didáctico, las imágenes tienen diversas funciones: mantener el interés y la atención del estudiante, ayudar a reorganizar una realidad que el estudiante pueda reconstruir, informar lo que puede ser; dicho de otra manera, es funcional para verificar, confirmar, constatar o comprobar una idea (p. 92).

El uso de imágenes en las clases de inglés

Las ayudas visuales han tenido un papel fundamental en algunas metodologías que se han utilizado en la enseñanza de lenguas. Con el método natural, quien instruía utilizaba ayudas visuales para facilitar la comprensión de los contenidos, como la mímica y el uso de objetos reales, o el método de respuesta física total, o el de Krashen y Terrel, el cual con la ayuda de

gráficos, diagramas, fotografías, demostraciones prácticas, mímica, etc., incentivaba el estímulo comprensible en el estudiantado (Sánchez, 1997).

Las imágenes ofrecen grandes posibilidades en la enseñanza de una lengua, por lo cual se han convertido en herramientas útiles, ya que al aparecer junto a los textos que se utilizan durante las lecciones ayudan al grupo estudiantil a comprender con mayor facilidad los contenidos de un curso ofreciendo un mejor contexto para lo que se aprende (Sánchez, 2009: p. 1).

Sánchez (2009) también describe cómo las imágenes son una herramienta imprescindible en los materiales de clase, porque con su uso:

- Se alcanza cualquier objetivo general del aprendizaje: conocimiento.
- Entendimiento y desarrollo de destrezas.
- El profesor ahorra tiempo en sus explicaciones.
- Se fomentan la creatividad y la participación de los estudiantes.
- Se favorecen las dinámicas de clase.
- Se despierta la curiosidad, la imaginación y la capacidad expresiva.
- Se consigue una comunicación auténtica en el aula.
- Se transmiten contenidos culturales de forma más directa.
- Aportamos dinamismo y enriquecemos la metodología de enseñanza.
- Se proporciona un carácter lúdico y ameno.
- Se puede enseñar en cualquier nivel de aprendizaje, grupo de alumnos y en cualquier fase de la unidad didáctica (introducción, presentación, práctica). (p.3)

Según Díaz y Martín (1999), hoy en día los mensajes visuales nos rodean, ya sea en la escuela, la calle, nuestra casa, los libros, la televisión, el cine y las tecnologías de comunicación; sin embargo, no somos educados para entenderlos y usarlos, ni para incorporarlos en nuestro proceso de enseñanza. Esto debido a que favorecen la comunicación inmediata y ofrecen la posibilidad de utilizarlos en diversas áreas del conocimiento. Una sola imagen puede representar distintos significados dependiendo de dónde esté ubicada. Las imágenes tienen implícitas una intención y un propósito determinados por quienes las crean; por eso, es importante determinar el fin para el cual las utilizamos, ya sea para introducir un tema, un nuevo campo semántico, para el desarrollo de destrezas comunicativas.

Los mensajes visuales son herramientas que proporcionan ayudas para atraer la atención del estudiantado y motivarlo a mantener la concentración durante las lecciones. No obstante, el estudiantado no es educado para usarlas o entenderlas en ciertas situaciones de aprendizaje que les ayuda a aprender mejor y a ser partícipes de su propia experiencia de aprendizaje.

Población y grupo muestra

La población seleccionada para esta investigación está compuesta por 11 grupos de Inglés Integrado para otras Carreras II, de la Universidad Nacional, para un total de 330 estudiantes. Estos grupos de estudiantes han cursado anteriormente Inglés Integrado I y, al finalizar el semestre, contarán con un nivel A1.2 de dominio de la lengua –conforme al Marco Común Europeo

de Referencia según lo estipulado en el programa del curso—.

Los cursos de Inglés Integrado para otras carreras II son financiados con presupuesto del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), como parte de su Plan de Acción 2006-2010 y están adscritos a la Vicerrectoría Académica de la UNA. En ellos se ofrecen cursos de inglés para la población universitaria (estudiantes y funcionarios), con el propósito de fortalecer el conocimiento de la lengua inglesa y de aumentar el nivel de inglés de quienes los matriculan, y de esta forma contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza pública universitaria.

Recolección de la información e instrumentos utilizados

Los datos para este estudio se han obtenido por medio de la aplicación de un cuestionario a 11 grupos de Inglés Integrado II —los cuales fueron escogidos al azar por los investigadores durante el segundo semestre del año 2014— y con el uso de observaciones de clase a la misma cantidad de grupos, los que en dos casos contaban con el mismo profesor. En el cuestionario, se han formulado diferentes preguntas referidas al uso de imágenes en las clases de Inglés Integrado por el profesorado a cargo de impartir las lecciones. Estas se incluyeron en tres diferentes apartados y se les preguntó sobre: la utilización del recurso audiovisual, las características básicas del recurso visual utilizado en la clase, y su percepción individual en cuanto al uso del recurso visual (ver Anexo 1).

Con el segundo instrumento utilizado, la *Guía de Observación: Competencias Visuales*, se realizó una observación

no participativa. Para ello, se diseñó una lista de cotejo o matriz de análisis sobre el uso de recursos visuales, tanto por parte del cuerpo docente como del estudiantado. Esta sirvió durante algunas de las lecciones para conocer la frecuencia (siempre, ocasionalmente o nunca) con que los recursos visuales eran utilizados (para introducir el tema, para desarrollar ejercicios de lectura, ejercicios de escritura, de producción oral y de vocabulario), y en los estudiantes para mejorar sus habilidades con la lengua inglesa. Además, se analizaron otras características de los recursos visuales tales como: si eran apropiados en tamaño, color y contenidos, contextualizados, y si resultaban interesantes para el estudiantado.

Técnica de investigación mediante la cual se desarrolló el estudio

Para la realización de este estudio correlacional se trató de determinar la utilización del recurso visual en la enseñanza, si esto incide en el aprendizaje de la lengua y si este era utilizado por estudiantes en su propio aprendizaje y, de ser así, en qué forma y para qué les sirve. Se incluye la información que fue proporcionada por todos los informantes que han participado en la clase durante la recogida de datos y que se contempla desde la perspectiva de los aprendientes y desde la perspectiva del observador.

Análisis de los resultados

Para dar respuesta al objetivo primordial de esta investigación, el cual es el de correlacionar el desarrollo de las competencias visuales en el desempeño lingüístico de estudiantes de Inglés II para otras carreras de la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje en la Universidad Nacional de Costa Rica, se seleccionó una muestra de 330 estudiantes. Se recopiló la información con el uso de un cuestionario a los estudiantes y con la *Guía de Observación: Competencias Visuales* al profesorado. Seguidamente se procedió a analizar los datos y a clasificarlos según los obtenidos de la aplicación del cuestionario, y según aquellos recolectados desde la perspectiva de quienes observan.

Datos obtenidos con el uso de un cuestionario aplicado a los estudiantes

En cuanto a los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a los estudiantes, en la parte 1, se les pregunta primeramente sobre las características básicas del recurso visual utilizado en la clase de Inglés integrado II. Un 54.1% lo considera poco útil y poco interesante, mientras que un 45.6% poco atractivo, pero con un formato apropiado, más o menos variado y de fácil interpretación. Como se indicó anteriormente, los mensajes visuales proporcionan ayudas para atraer la atención y motivar al estudiantado hacia lo que aprenden, y estos resultados denotan que efectivamente quienes aprenden no han sido educados para usar los recursos visuales como estrategias de aprendizaje que les ayudan a aprender

mejor, sino que los utilizan como imágenes para ilustrar las lecciones.

En la segunda parte de esta pregunta 1, sobre el uso que el docente da al recurso visual en el salón de clase, un 84.1% señala que durante la preparación hacia los contenidos que vayan a aprender nunca es utilizado. Un 56.6% también indica que no lo emplea durante las actividades de escritura, escucha y habla, y un 46.5% que tampoco durante las actividades de lectura. Las imágenes, como lo indica Sánchez (2009, p. 1), ofrecen grandes posibilidades al profesorado en la enseñanza de una lengua, al facilitar la comprensión de los estudiantes y ofrecer un contexto para lo que se aprende, de ahí la importancia de que estos profesionales las utilicen en las lecciones como instrumentos que apoyan la enseñanza y que facilitan el aprendizaje de quien aprende.

Finalmente y en la tercera parte de la pregunta 1, se quiso averiguar sobre la percepción individual de cada uno de ellos en cuanto al uso del recurso visual para el aprendizaje del idioma. Un 50% expresa que nunca invierten tiempo en analizar imágenes, aunque reconoce que tienen contenido y son pertinentes, y un 46.8% que sí ayudan a aprender. La competencia visual, como lo indica Jackes (2008), permite al estudiantado usar, apreciar e interpretar imágenes de forma que les permita desarrollar pensamiento crítico avanzado, tomar decisiones, comunicar y aprender, pero el grupo docente entrevistado ha demostrado con las respuestas dadas en este apartado que necesita más motivación y el fortalecimiento de las estrategias que individualmente requiere para el uso de estos recursos como herramientas de aprendizaje.

Se concluyó este cuestionario, solicitándoles a estudiantes ordenar del 1 al 10 el nombre de los recursos visuales que son más utilizados y los menos utilizados regularmente por el personal académico de inglés en el aula para introducir alguna actividad. A esto respondieron que las fotografías, los dibujos e ilustraciones, los videos, las pinturas y obras de arte y las películas como los más utilizados, mientras que los memes, tiras cómicas, etiquetas de productos, gráficos y tablas como los menos utilizados.

Datos obtenidos con el uso de una guía de observación

El segundo instrumento que se utilizó para recopilar información fue la *Guía de Observación: Competencias Visuales* (ver Anexo 2), la cual se empleó para observar a los profesores durante las lecciones de inglés. Los datos se extrajeron según la perspectiva de los observadores y de la forma que se describe a continuación.

A lo largo del 2015 se realizaron 16 visitas documentadas al aula en 8 distintos grupos de Inglés Integrado I de modo que se pudiese crear una relación entre los datos esperados del instrumento diseñado para estudiantes y lo que realmente acontece en la práctica docente.

Para estas observaciones se elaboraron dos instrumentos (ver Anexo 2) y se incluyeron además algunos datos extraídos meramente de situaciones o eventos ocurridos *in situ* e *in promptu*.

De esta manera, dentro de los resultados más concluyentes, se logró determinar que si bien es cierto el recurso visual es vasto tanto en el libro de texto de la serie *English Result*, de la Casa Editorial Oxford, como en los

materiales de apoyo que acompañan al texto, estos están siendo subutilizados pues principalmente se les usa como un simple componente de la lectura; un adorno más en la página sin que se le dé el valor que realmente posee. Específicamente, solo en 2 de los 8 grupos visitados el recurso visual fue manejado de manera pertinente, puesto que se amplió el uso dado a actividades creadoras de un contexto previo y que además fueron sujeto de diálogo entre el estudiantado.

Por otra parte, quizás por la cantidad del recurso visual disponible en y junto con el libro de texto, la variedad y la pertinencia de los materiales adicionales que se llevan e incluyen en el desarrollo de alguna actividad de mediación pedagógica es bastante limitada. En cuanto a variedad se refiere, se podría decir que el profesorado que hace un intento por llevar algún recurso visual adicional lo hace mayoritariamente llevando videos o bien fotocopias en blanco y negro de algún dibujo o ilustración. Existe una carencia enorme en la implementación de otros elementos como gráficos, mapas, historietas, fotografías contextualizadas, entre otros.

Adicionalmente, en términos de pertinencia, los materiales seleccionados por aquellos profesores quienes tomaron algún riesgo en incluirlos en el desarrollo de su lección no cumplían con algunos requerimientos básicos como el tamaño, el color, la calidad de la imagen, la extensión en el caso de los videos, los fondos, los contenidos y otros.

Finalmente, es importante mencionar que el profesorado no solamente está subutilizando el material sino que los propios estudiantes desaprovechan la oportunidad que les brinda un libro ampliamente ilustrado para desarrollar lo que se ha definido como

las habilidades del siglo XXI y que incluyen entre otras el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el razonamiento, el análisis, la interpretación y la síntesis de la información. Sea esto por desconocimiento personal o bien por un mal empleo de las metodologías y enfoques propios de la enseñanza de un idioma extranjero.

Conclusiones y recomendaciones

Como resultado de la información recopilada con el uso de los cuestionarios y con el uso de la guía de observación de clase, se procede a resumir las conclusiones a las que se ha llegado y a incluir una serie de recomendaciones para el uso correcto de los recursos visuales por los profesores y los estudiantes de Inglés Integrado II.

Conclusiones

- El estudiantado necesita más capacitación en el uso de los recursos visuales como estrategia de aprendizaje de un idioma extranjero, y cambiar su percepción hacia la utilidad que estos tienen durante las lecciones.
- El profesorado de inglés de los grupos en investigación no hace uso de los recursos visuales durante la preparación de los contenidos que los estudiantes van a aprender en la clase de escritura, lectura, escucha o habla.
- El profesorado necesita más capacitación sobre los beneficios que los recursos visuales ofrecen como instrumentos de apoyo para los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, con el fin

de motivarlos para que los utilicen en las lecciones de inglés.

- A los responsables de enseñar los cursos de Inglés Integrado II se les debe capacitar sobre la forma en que deben utilizar los recursos visuales en las clases de escritura, lectura, escucha y habla, para que saquen más provecho de la utilidad que estos medios pueden tener mientras se realizan actividades de mediación pedagógica.
- Los recursos visuales están siendo subutilizados tanto por el estudiantado como por el profesorado, al recurrir a ellos simplemente como componentes de la lectura y no se manejan de manera pertinente.
- Existe carencia en la implementación de elementos como gráficos, mapas, historietas, fotografías contextualizadas, entre otros.
- Los materiales seleccionados por el profesorado, quien tomó algún riesgo de incluirlos en el desarrollo de su lección no eran pertinentes, al no cumplir con los requisitos básicos de tamaño, color, calidad, entre otros.
- Los que aprenden desaprovechan la oportunidad que les brinda el libro de texto que se utiliza como apoyo para las lecciones, de desarrollar competencias tales como el pensamiento crítico, resolución de problemas, razonamiento, etc.

Conclusión general

El profesorado es una pieza clave para que el estudiante perciba la importancia de los recursos visuales en las clases de lengua, pero, en el caso de Inglés Integrado II, se requiere un cambio en la formación y

en la percepción de estos profesionales también, para que adquieran las competencias necesarias que les ayuden a guiar al estudiantado en el uso de los recursos visuales como estrategia de aprendizaje.

Bibliografía

- Al-Momani, R. y Jáimez, R. (2002). La Imagen como Recurso de Interculturalidad en la Enseñanza del Español en el Mundo Árabe. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0090.pdf. 28/12/2015
- Benson, P. (2013). *The philosophy and politics of learner's autonomy. Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres: Longman.
- Berger, J. (1972). Modos de Ver. Recuperado de: <https://paralelotrac.files.wordpress.com/2011/05/modos-de-ver-john-berger.pdf>. 27/12/2015
- Debes, J. (1968). Some Foundations for visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 13, 961-964.
- Díaz, C. y Martín, M. (1999). *Las imágenes en la clase de ELE*. Madrid: Eldelsa.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. Nueva York: Basic Books. Recuperado de: https://book.google.co.cr/books/about/The_Unschooled_Mind.html?id=6VqXPgVxH6sC&redir_esc=y. 27/12/2015
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. USA: Basic Books. USA. Recuperado de: <http://www.amazon.com/Frames-Of-Mind-Multiple-Intelligences-ebook/dp/B002BMLGMQ>. 12/28/2015
- Goldstein, B. (2013). El Uso de Imágenes como Recurso Didáctico. Recuperado de: http://www.edinumen.es/pdp14/ben_goldstein.pdf. 27/12/2015
- Guzmán, J. (2008). El Uso de Material Didáctico en la Enseñanza de Inglés. Recuperado de: <file:///C:/Users/Damaris/Desktop/UCA%20TESIS%20INFORMATION/elusodelmaterialdidacticoenlaensenanzadelinglesenlaescuelasecundaria.pdf>. 28/12/2015
- Jakes, D. (2010). Towards a Framework for Visual Literacy Thinking. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/djakes/towards-a-framework-for-visual-literacy-thinking>. 21/02/2016
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge: London. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/praetece/reading-images-the-grammar-of-visual-design-van-leeuwen-and-kress>. 12/28/2015
- Rodríguez, J. L. (1978). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Sartori, G. (1999). Homo-videns: Televisione e Post-Pensiero. Recuperado de: <https://ciamp.files.wordpress.com/2012/12/sartori-homo-videns.pdf>. 28/12/2015
- Sánchez, G. (2009). El uso de las Imágenes en la Clase de EFL para el Desarrollo de la Expresión Oral y Escrita. Recuperado de: http://marcoele.com/descargas/china/g.sanchez_imagenes.pdf
- Skeffington, A. (2014). Optometría Funcional. XIX Congreso Académico Internacional de Optometría Funcional. Septiembre 2014. Recuperado de: <http://comof.mx/optometria-funcional/>. 29/12/2015

Anexo II. Guía de Observación al profesorado

Guía de Observación: Competencias Visuales

| | Siempre | Ocasio- nalmente | Nunca |
|---|---------|---------------------|-------|
| El profesor utiliza diversos recursos visuales en su clase de inglés | | | |
| El profesor utiliza algún recurso visual para introducir el tema | | | |
| El profesor utiliza algún recurso visual para desarrollar un ejercicio de lectura | | | |
| El profesor utiliza algún recurso visual para desarrollar un ejercicio de escritura | | | |
| El profesor utiliza algún recurso visual para desarrollar un ejercicio de escritura | | | |
| El profesor utiliza algún recurso visual para desarrollar un ejercicio de producción oral | | | |
| El profesor utiliza algún recurso visual para introducir y desarrollar vocabulario | | | |
| Los estudiantes utilizan algún recurso visual para mejorar sus habilidades con la lengua meta | | | |
| Los recursos visuales utilizados son apropiados en tamaño | | | |
| Los recursos visuales utilizados son apropiados en color | | | |
| Los recursos visuales utilizados son apropiados en contenidos | | | |
| Los recursos visuales utilizados han sido contextualizados | | | |
| Los recursos visuales utilizados resultan interesantes para el estudiante | | | |
| Los recursos visuales son utilizados y maximizados apropiadamente | | | |
| Otro | | | |
| Otro | | | |
| Comentarios | | | |

Anexo III

| Sobre la percepción individual en el uso del recurso visual | |
|---|--|
| El recurso visual puede ayudarme a entender el contexto de una actividad desacuerdo | De acuerdo ___ F ___ F ___ F ___ En |
| El recurso visual puede ayudarme a responder adecuadamente a una actividad acuerdo | En desacuerdo ___ F ___ F ___ F ___ De |
| El recurso visual puede en sí mismo usarse como una actividad conversacional desacuerdo | De acuerdo ___ F ___ F ___ F ___ En |
| El recurso visual puede en sí mismo utilizarse como una actividad de escritura acuerdo | En desacuerdo ___ F ___ F ___ F ___ De |
| Regularmente; yo miro, reviso y analizo las imágenes presentes en un texto desacuerdo | De acuerdo ___ F ___ F ___ F ___ En |
| Regularmente; utilizo más de tres minutos en analizar una imagen presente en un texto acuerdo | En desacuerdo ___ F ___ F ___ F ___ De |
| Una imagen dice más que mil palabras desacuerdo | De acuerdo ___ F ___ F ___ F ___ En |
| Mi libro de texto en inglés esta sobrecargado de imágenes acuerdo | En desacuerdo ___ F ___ F ___ F ___ De |
| Las imágenes incluidas en mi libro de texto en inglés son pertinentes a los contenidos desacuerdo | De acuerdo ___ F ___ F ___ F ___ En |
| Generalmente, el asociar datos con imágenes me ayuda a memorizar contenidos del curso. acuerdo | En desacuerdo ___ F ___ F ___ F ___ De |
| Los profesores utilizan las imágenes como relleno de la actividad, sin ningún objetivo claro. desacuerdo | De acuerdo ___ F ___ F ___ F ___ En |

El recurso visual incluido en la clase de inglés esta contextualizado a nuestra realidad. En desacuerdo De acuerdo

II. Ordene del 1 al 10 (siendo 1 la más utilizada y 10 la menos utilizada) los siguientes recursos visuales utilizados regularmente por los profesores de inglés en el aula.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Fotografías | <input type="checkbox"/> Etiquetas de productos |
| <input type="checkbox"/> Tiras cómicas | <input type="checkbox"/> Memes |
| <input type="checkbox"/> Películas (1 hora o más) | <input type="checkbox"/> Dibujos e ilustraciones |
| <input type="checkbox"/> Pinturas y obras de arte | <input type="checkbox"/> Vídeos y cortos |
| <input type="checkbox"/> Gráficos y tablas | <input type="checkbox"/> Otros. ¿Cuál? _____ |

Considerando la opción que Ud. ha categorizado como número 1, mencione con qué objetivo es utilizado este recurso generalmente...

¡Muchas Gracias!

