

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN DOCENTE
DEPARTAMENTO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA

LA PROMOCIÓN DEL USO DIDÁCTICO DE PICTOGRAMAS EN PERSONAS DOCENTES
DE INGLÉS PARA SECUNDARIA GRADUADAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Docencia para optar al grado
de Licenciatura en Docencia Universitaria

JUAN PABLO ZÚÑIGA VARGAS

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2020

TRIBUNAL EXAMINADOR

M. Sc. Luis Ángel Piedra García

Director de la tesis

M. Sc. Cindy Rodríguez Soto

Lectora

Ing. Carlos Picado Guevara

Lector

Dr. Alonso Canales Víquez

Lector externo

RESUMEN

Zúñiga, J. P. (2020). *La promoción del uso didáctico de pictogramas en personas docentes de inglés para secundaria graduadas de la Universidad Nacional* (Tesis de licenciatura no publicada). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

La presente tesis sistematiza los resultados de una investigación enmarcada en el paradigma cualitativo, en la cual se desarrolló un caso de estudio instrumental con cinco personas docentes de inglés graduadas de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Esta consistió en el diseño y desarrollo de un taller bimodal de formación continua orientado a promover el uso de pictogramas en el desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza del inglés. Este fue impartido durante el segundo ciclo de 2019 y tuvo una duración de seis sesiones. Como producto final del taller, las personas participantes diseñaron y aplicaron un recurso didáctico con pictogramas. Dentro de los principales resultados obtenidos, se destacan la facilidad, la motivación y la rapidez que experimentaron los estudiantes para expresar sus ideas con el apoyo de pictogramas en las actividades desarrolladas en clase.

Palabras clave: enseñanza, inglés, formación, docente, didáctica, recursos, pictogramas

Dedicatoria

A mi esposa, Adriana Murillo Rojas, por su apoyo incondicional y por siempre estar a mi lado.

A mis padres, Margarita Vargas Hernández y Luis Zúñiga Fallas, por inculcarme el deseo de superación y de trabajo diligente.

Agradecimientos

Al Lic. Jerry Murillo Mora y a la M. Ed. Herminia Ramírez Alfaro, director y subdirectora de la División de Educología de la Universidad Nacional, por su apoyo para la realización del taller sistematizado en esta tesis.

A la Dirección Ejecutiva del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional por facilitar los procesos administrativos para realizar el taller.

A mis colegas de la División de Educología por su valiosa colaboración en la validación del taller desarrollado.

A los estudiantes que me ofrecieron su apoyo en la validación de mis instrumentos de investigación.

A las personas participantes de mi proyecto por su interés y deseo de aprender.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS.....	10
ÍNDICE DE FIGURAS.....	11
ÍNDICE DE APÉNDICES.....	13
ABREVIATURAS USADAS.....	14
Introducción.....	15
Capítulo I: planteamiento de la problemática.....	20
1.1. Problemática.....	20
1.1.1. Formulación de la problemática.....	23
1.1.2. Objetivos.....	23
1.1.2.1. <i>Objetivo general</i>	23
1.1.2.2. <i>Objetivos específicos</i>	24
1.2. Justificación.....	24
1.3. Antecedentes.....	29
1.3.1. El uso de imágenes con propósitos didácticos.....	30
1.3.2. El uso de imágenes para la enseñanza de idiomas.....	31
1.3.3. El uso de pictogramas para la enseñanza de idiomas.....	33
1.3.4. El uso de imágenes y recursos visuales en espacios de formación docente.....	36
Capítulo II: marco teórico.....	39
2.1. La alfabetización visual.....	40
2.2. La enseñanza asistida por imágenes.....	43
2.2.1. Estrategias didácticas basadas en el uso de imágenes.....	43
2.2.2. La enseñanza con imágenes en la clase de idiomas.....	44
2.2.3. El potencial didáctico de los pictogramas en la enseñanza de idiomas.....	45
2.2.4. Posibles limitaciones en el uso didáctico de pictogramas.....	52
2.3. La Teoría de Codificación Dual.....	54
2.3.1. La Teoría de Codificación Dual en la educación.....	58
2.3.2. La Teoría de Codificación Dual Bilingüe y la enseñanza de idiomas.....	60
2.3.2.1. <i>El uso de imágenes en la enseñanza de las destrezas receptoras: escucha y lectura</i>	61
2.3.2.2. <i>El uso de imágenes en la enseñanza de las destrezas productivas: habla y escritura</i>	62
2.3.3. ¿Cómo minimizar los desfases de comprensión en la enseñanza de idiomas?.....	64
2.4. Desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza de idiomas.....	66
2.5. La didáctica para la enseñanza del inglés en el siglo XXI: implicaciones para el uso de elementos visuales tales como pictogramas.....	70
Capítulo III: diseño metodológico.....	74
3.1. Paradigma.....	74
3.2. Tipo de estudio.....	75
3.3. Contexto.....	76
3.4. Personas participantes.....	77
3.4.1. Criterios de inclusión.....	78
3.4.2. Criterios de exclusión.....	79
3.4.3. Protección de las personas participantes.....	79

3.5. Técnicas para la recolección de datos.....	80
3.5.1. La encuesta.....	80
3.5.2. La entrevista semiestructurada.....	82
3.5.3. Diario del investigador.....	82
3.5.4. El análisis de documentos.....	83
3.5.5. El taller como estrategia didáctica.....	84
3.6. Instrumentos para la recolección de datos.....	88
3.6.1. Cuestionario de validación del taller y los materiales didácticos.....	88
3.6.2. Guía de entrevista semi-estructurada de seguimiento a las expertas validadoras del taller y los materiales didácticos.....	88
3.6.3. Cuestionario de experiencias previas y expectativas.....	89
3.6.4. Rúbrica para la evaluación de recursos didácticos con pictogramas.....	90
3.6.5. Cuestionario de evaluación del taller y los materiales didácticos.....	90
3.6.6. Confiabilidad, validez y plausibilidad de los instrumentos.....	91
3.7. Categorías de análisis.....	91
3.7.1. Proceso de triangulación.....	93
3.8. Procedimiento.....	96
Capítulo IV: resultados y análisis.....	99
4.1. Validación del taller y los materiales didácticos.....	99
4.1.1. El taller.....	99
4.1.2. Los materiales didácticos.....	101
4.2. Análisis de acuerdo con las categorías de análisis establecidas.....	102
4.2.1. Alfabetización visual para personas docentes de inglés.....	102
4.2.1.1. Comprensión de mensajes visuales con intención lingüístico-pedagógica.....	109
4.2.1.2. Emisión de mensajes visuales con intención lingüístico-pedagógica.....	112
4.2.2. Desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza del inglés con apoyo de pictogramas.....	119
4.2.2.1. Recursos didácticos con pictogramas para la enseñanza de las destrezas receptivas del inglés (lectura y escucha).....	120
4.2.2.2. <i>Recursos didácticos con pictogramas para la enseñanza de las destrezas productivas del inglés (habla y escritura)</i>	123
4.2.3. El <i>input</i> lingüístico accesible en los recursos didácticos para la enseñanza del inglés por medio de asociaciones con pictogramas.....	127
4.2.3.1. <i>Input léxico accesible en los recursos didácticos para la enseñanza del inglés por medio de asociaciones con pictogramas</i>	127
4.2.3.2. <i>Input gramatical accesible en los recursos didácticos para la enseñanza del inglés por medio de asociaciones con pictogramas</i>	131
Capítulo V: conclusiones.....	133
5.1. Objetivo específico # 1: establecer orientaciones pedagógicas para el uso didáctico de pictogramas para la enseñanza del inglés en secundaria.....	133
5.2. Objetivo específico # 2: promover la representación de conceptos de manera pictográfica para el diseño de recursos didácticos en personas docentes de inglés para secundaria graduadas de la Universidad Nacional de Costa Rica.....	136
5.3. Objetivo específico # 3: valorar el aprovechamiento del proceso de formación desarrollado desde la perspectiva de las personas participantes y del investigador.....	138

5.3.1. Perspectiva de las personas participantes.....	138
5.3.2. Perspectiva del investigador.....	139
5.4. Ponderación del objetivo general de la tesis: desarrollar un proceso de formación continua para promover el uso didáctico de pictogramas en personas docentes de inglés para secundaria graduadas de la Universidad Nacional de Costa Rica.....	141
5.5 Recomendaciones para experiencias futuras.....	141
5.6. Limitaciones encontradas en el proceso.....	143
Referencias.....	146
APÉNDICES.....	159

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Contenido	Página
1	<i>Criterios para seleccionar elementos visuales para recursos didácticos</i>	69
2	<i>Perfiles de las personas participantes</i>	78
3	<i>Roles del docente y los participantes en el desarrollo de un taller</i>	85
4	<i>Categorías de análisis</i>	91
5	<i>Segmentación de la información según categoría de análisis</i>	93
6	<i>Expectativas de las personas participantes al finalizar el taller</i>	101
7	<i>Razones por las cuales las personas participantes intentan interpretar una imagen</i>	110
8	<i>Propósito de las imágenes en los libros de texto según las personas participantes</i>	111
9	<i>Razones por las cuales las personas participantes interpretan las imágenes en los libros para la enseñanza del inglés</i>	112

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Contenido	Página
1	Comparación de información visual entre una fotografía y un pictograma	22
2	Símbolo de encendido y apagado	40
3	Ícono utilizado comúnmente para representar el concepto de <i>configuración</i>	46
4	Índice comúnmente empleado para representar algo inflamable	46
5	Símbolo de la letra <i>a</i> en mayúscula	47
6	Logotipo de una compañía automovilística alemana	47
7	Ejemplo de una camiseta de la compañía <i>Iconspeak</i>	49
8	Emblemas de la Cruz Roja Internacional	53
9	Sistemas de codificación	55
10	Códigos mentales y sus modos sensoriales	57
11	Sistemas de codificación bilingües	60
12	Refuerzo visual para la conjugación de la tercera persona singular en inglés	62
13	Contraste entre la pronunciación de las palabras <i>sheep</i> y <i>ship</i> en inglés	63
14	Conjunto de imágenes para crear una historia	63
15	Síntesis de las sesiones del taller	87
16	Síntesis del procedimiento seguido	98
17	Pictograma diseñado por la participante # 1	104
18	Pictograma diseñado por el participante # 2	105
19	Pictograma diseñado por la participante # 3	106
20	Pictograma diseñado por la participante # 4	107
21	Pictograma diseñado por la participante # 5	108
22	Muestra de un material didáctico diseñado por la participante # 1 previo al desarrollo del taller	114
23	Muestra de un material didáctico diseñado por el participante # 2 previo al desarrollo del taller	115
24	Muestra de un material didáctico diseñado por la participante # 3 previo al desarrollo del taller	116

25	Muestra de un material didáctico diseñado por la participante # 4 previo al desarrollo del taller	117
26	Muestra de un material didáctico diseñado por la participante # 5 previo al desarrollo del taller	118
27	Producto final de la participante # 4—versión 1	121
28	Producto final de la participante # 4—versión 2	122
29	Producto final de la participante # 4—versión 3	122
30	Producto final de la participante # 3—recurso 1	124
31	Producto final del participante # 2	126
32	Producto final de la participante # 1	128
33	Producto final de la participante # 5	130
34	Producto final de la participante # 3—recurso 2	132

ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice	Contenido	Página
A	Formulario para el consentimiento informado	160
B	Programa del taller	163
C	Muestra de materiales didácticos diseñados para el taller	169
D	Cuestionario de validación del taller y los materiales didácticos	184
E	Guía de entrevista de seguimiento a las expertas validadoras del taller y los materiales didácticos	187
F	Cuestionario de experiencias previas y expectativas	188
G	Rúbrica para la evaluación de materiales didácticos con pictogramas	192
H	Cuestionario de evaluación del taller y los materiales didácticos	193

ABREVIATURAS USADAS

BEI	Bachillerato en la Enseñanza del Inglés
CIDE	Centro de Investigación y Docencia en Educación
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional

Introducción

El desarrollo de recursos didácticos pertinentes y útiles, debe ser una preocupación fundamental para toda persona docente. En el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se podría argumentar que este tema es aún más crucial. Cuando se ha de trabajar en un idioma diferente a la lengua materna de los estudiantes, se debe aprovechar todo recurso del que se disponga para potenciar la comunicación y minimizar los posibles malos entendidos entre las intenciones que tenga una persona docente y los aprendizajes que se desea generar en los estudiantes. Por consiguiente, el uso de elementos visuales, en particular los pictogramas, pueden resultar de gran utilidad a la hora de impartir una lección en inglés.

Ahora bien, la docencia es, entre otros elementos, un acto de comunicación en si misma, por lo que pensar en la enseñanza de la lengua inglesa cuyo fin último es también la comunicación, supone un doble desafío para una persona docente, al darse a entender a sus estudiantes en un idioma que estos están aprendiendo. Así pues, aprovechar el potencial de los pictogramas en el desarrollo de recursos didácticos es definitivamente una alternativa pragmática para lograr el cometido mencionado previamente. Además, los seres humanos poseemos un potencial innato para la comunicación simbólica, el cual debe ser aprovechado en todo proceso formativo, máxime al considerarse la naturaleza ampliamente visual de la comunicación en el siglo XXI.

A pesar de lo descrito anteriormente, el que las personas docentes de inglés comiencen a desarrollar recursos didácticos con la incorporación de pictogramas, como apoyo a sus procesos de mediación en el aula, no va a ocurrir espontáneamente. Se requiere de formación docente y de alfabetización visual para lograr un cambio en el diseño de recursos didácticos para la enseñanza del inglés. La presente tesis, por lo tanto, busca ser un primer aporte en este sentido, al diseñar e

impartir un taller dirigido a personas docentes de inglés para secundaria graduadas de la Universidad Nacional (UNA), en el cual se brinden elementos pedagógicos y de diseño para este tipo de recursos didácticos. En las siguientes páginas, se sistematizará todo este proceso.

En el capítulo I, se presenta la problemática de investigación, la cual es, a grandes rasgos, cómo una persona docente de inglés puede recurrir a recursos verbales, así como no verbales, para facilitar sus procesos de comunicación y mediación pedagógica con sus estudiantes. En este sentido, se propone promover el uso didáctico de los pictogramas en un grupo de personas docentes de inglés graduadas de la Universidad Nacional. Se plantea, por lo tanto, el desarrollo de un taller para estos efectos.

La propuesta se fundamenta en atender las necesidades de los estudiantes actuales, los cuales pertenecen a generaciones más visuales, cuyo estilo de aprendizaje debería complementarse con estilos de enseñanza correspondientes. Asimismo, este desafío supone brindar a las personas docentes de inglés, la formación pertinente para atender esta necesidad emergente. Por consiguiente, la promoción del uso didáctico de los pictogramas para la enseñanza del inglés es una alternativa pragmática de intervención, lo cual a su vez podría contribuir a la generación de conocimiento local en materia de enseñanza de idiomas.

Adicionalmente, es pertinente considerar que, la población estudiantil que atiende la Licenciatura en Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica, puede incluir a personas formadoras de otras personas educadoras, quienes también requieren de educación continua. La formación para personas profesionales en la pedagogía es fundamental para el desarrollo de prácticas educativas acordes a su investidura. Asimismo, dada su temática y abordaje, la presente tesis se vincula con la línea de investigación denominada *Pedagogía, didáctica y formación universitaria* del Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica, a la

cual pertenece el programa de licenciatura y ha tomado forma a lo largo del proceso formativo recibido en el programa de licenciatura, especialmente en los cursos DU-0002, *Mediación Pedagógica en el Aula Universitaria*, DU-0004, *Cerebro y Cultura: Implicaciones en el Aula Universitaria* y DU-0010, *Estrategias Didácticas Basadas en los Medios Digitales y TIC*.

Con el fin de evidenciar la pertinencia de la propuesta que se planteó, se realizó una búsqueda exhaustiva de experiencias investigativas similares a la que se emprendió en la presente tesis. Así pues, se buscó información relacionada con una serie de categorías temáticas, a saber, 1. El uso de imágenes con propósitos didácticos, 2. El uso de imágenes para la enseñanza de idiomas, 3. El uso de pictogramas para la enseñanza de idiomas y 4. El uso de imágenes y recursos visuales en espacios de formación docente. La información fue analizada y se concluyó que no fue posible identificar una investigación como la que aquí se propone.

El capítulo II, expone los fundamentos teóricos que dan sustento a esta tesis. Se presenta una breve introducción, en la cual se describe el papel de las imágenes en el desarrollo de los sistemas de comunicación humana. Se define a continuación el concepto clave de la *alfabetización visual*. Seguidamente, se discute la enseñanza asistida por imágenes, en la cual se abordan las estrategias didácticas basadas en imágenes, la enseñanza con imágenes en la clase de idiomas y el potencial didáctico de los pictogramas en la enseñanza de idiomas.

Se realiza una revisión de la Teoría de la Codificación Dual, la cual es de especial interés para el desarrollo de la presente tesis. Esta teoría plantea que existen sistemas verbales y no verbales de codificación de la información en la mente humana. Estos a su vez tienen modalidades de codificación (visuales, auditivas, hápticas, gustativas y olfativas). No obstante, para los objetivos de la presente tesis, se aclara que se dará especial énfasis a las modalidades visuales.

Además, se establece la conexión entre la Teoría de la Codificación Dual, la educación y la enseñanza de idiomas, con atención específica a la enseñanza de las destrezas receptivas y productivas del inglés. Se hace referencia a cómo minimizar los desfases de comprensión en la enseñanza de idiomas para luego abordar la temática del desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza del inglés. El capítulo II concluye con una discusión acerca de la didáctica para la enseñanza del inglés en el el siglo XXI y sus implicaciones en la utilización de pictogramas.

El diseño metodológico que se siguió se describe en el capítulo III. La investigación realizada se enmarcó dentro del paradigma cualitativo. En este sentido, se propuso la realización de un estudio de caso instrumental para sistematizar la experiencia del taller de formación continua para personas docentes de inglés graduadas de la Universidad Nacional. Se describen las personas participantes, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información utilizados, el análisis de datos realizado y el procedimiento general que se siguió.

En el capítulo IV, se sistematizan los resultados obtenidos en la presente indagación. Se comienza por el proceso de validación del taller y los materiales didácticos, para posteriormente proceder con el análisis de datos de acuerdo con las categorías de análisis establecidas. En general, en los recursos didácticos diseñados por las personas participantes como producto final del taller, hubo una mayor preferencia por los elementos no verbales sobre los verbales. No obstante, el uso de pictogramas para la enseñanza del inglés fue exitoso. Al describir la experiencia vivida con el uso de los recursos didácticos diseñados, las personas participantes señalaron la facilidad con la cual los estudiantes comprendieron los pictogramas y la rapidez que estos les brindaron para organizar y expresar sus ideas en las actividades desarrolladas en clase.

Finalmente, el capítulo V describe las conclusiones alcanzadas en la presente tesis. Se realiza una valoración del cumplimiento de los tres objetivos específicos establecidos, se prosigue con la

ponderación del objetivo general de la tesis, en el cual se destacan la información que puede ser aprovechada para realizar ajustes en los cursos del componente pedagógico del BEI de la UNA y la posibilidad de que el taller que fue punto medular de esta tesis se incorpore como una actividad de formación continua regular del proyecto *Fortalecimiento de la mediación pedagógica de los graduados de las carreras de la enseñanza de...* de la División de Educología, CIDE, UNA; además, se presentan las limitaciones enfrentadas y se ofrecen recomendaciones a futuro.

Capítulo I: planteamiento de la problemática

1.1. Problemática

En todo proceso formativo, el lograr una comunicación efectiva es una preocupación crucial. Así pues, una persona docente crítica y comprometida, ha de hacer uso de recursos que potencien la comunicación entre los participantes del proceso formativo, con especial atención al desarrollo de recursos didácticos. Al considerar el caso particular de la docencia orientada a promover el aprendizaje de una lengua extranjera, inglés para el caso de esta tesis, fomentar la comunicación, tanto desde la perspectiva de la didáctica como de la lingüística pedagógica se vuelve fundamental.

En la enseñanza de una lengua extranjera, como lo es el inglés, una persona docente debe enfrentar grandes retos. No solo debe dar a entender sus intenciones pedagógicas, sino que debe hacerlo en un idioma diferente a la lengua nativa de los estudiantes, lo cual constituye un gran desafío en general dependiendo de la competencia lingüística que posean estos últimos. De modo similar, una persona docente de inglés debe lograr que sus estudiantes se comuniquen y construyan conocimientos efectivamente en la lengua meta e incorporen los contenidos temáticos, léxicos y gramaticales de cada lección exitosamente.

En este sentido, emplear primariamente técnicas de comunicación verbal (como generalmente sucede en los cursos de idiomas), puede no ser suficiente para alcanzar los objetivos planteados a cabalidad. Por consiguiente, se puede recurrir a elementos de la comunicación no verbal, que sirvan como un complemento para los elementos verbales. Concretamente, el uso de recursos icónicos puede ayudar precisamente a lograr este cometido, ya que, como señalan Damyanov y Tsankov (2018), en el siglo XXI, ha proliferado la producción de

información generada con recursos visuales a través de medios visuales. Asimismo, Sansone (2015), es enfática al señalar que, el lenguaje visual (el uso de imágenes) no ofrece únicamente un valor añadido de estética; también ofrece significado. Por lo tanto, dentro de la amplia gama de imágenes que se pueden utilizar con fines didácticos, los pictogramas se destacan por su diseño simple y facilidad para ser interpretados y comprendidos, sin la necesidad de recurrir al lenguaje escrito u oral (Falck, 2001), pues “[l]o pictórico a diferencia de lo gestual o lo hablado, permanece en el tiempo y salva distancias. Su creación está en principio sustentado tanto en la observación como en la memoria” (Gutiérrez, 2015, p. 17).

Los pictogramas se presentan generalmente en blanco y negro y poseen líneas básicas, lo cual reduce la cantidad de información visual que debe procesar el ojo y su comprensión es mucho más veloz (Ver figura 1), en comparación con una imagen a color llena de detalles (Falck, 2001). En relación con estas características, Delgado (2012), indica que

Un pictograma es un dibujo que puede representar una realidad concreta (p. e. un objeto, animal, persona, etc.), una realidad abstracta (p. e. un sentimiento), una acción, (p. e. leer), e incluso un elemento gramatical (p. e. adjetivos, conjunciones, artículos, preposiciones, etc.).
(p. 12)



vs.

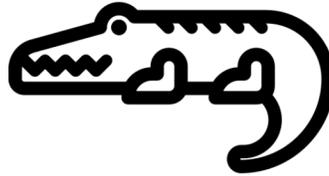


Figura 1. Comparación de información visual entre una fotografía y un pictograma

Nota: Elaboración propia del autor (Fotografía de uso libre recuperada de pixabay.com, pictograma de uso libre recuperado de www.flaticon.com).

Por otro lado, es pertinente señalar que, el uso de elementos visuales, tales como pictogramas, por parte de personas docentes de inglés, no es algo que vaya a ocurrir por si solo. Es necesario que estas conozcan las posibilidades pedagógicas y didácticas de los pictogramas para la enseñanza de dicho idioma, puesto que esta no es una temática incluida en la formación del profesorado para la enseñanza del inglés. Sansone (2015), argumenta que, si a las personas docentes se les brinda capacitación en diseño gráfico, esto puede brindarles los insumos necesarios (herramientas, métodos, criterios) para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes.

Se requiere, pues, que se les instruya para lograr una incorporación eficiente y crítica de elementos visuales, tales como los pictogramas, en su quehacer docente. Perales y Romero (2005), lo expresan de una manera muy sintética:

En una Educación Formal que ha recurrido tradicionalmente a la comunicación oral y escrita, [la] capacidad lingüística es el primer requisito para seguir avanzando en el sistema educativo, sin embargo, no ocurre lo mismo con el lenguaje gráfico-visual al que apenas se le

da importancia, posiblemente porque su introducción en el currículo escolar tiene una corta historia y, sobre todo, porque es un tema de estudio que se plantea de manera disgregada. (p. 130)

De manera muy similar, Puñez (2017, p. 163), argumenta que “al pasar a hacia otros niveles educativos el arte, específicamente artes visuales, es desplazada por áreas académicas que son ‘más importantes’ y la vida del niño cambia estrepitosamente hacia el desarrollo de competencias [...] que son más cognitivas”. Esta, en si, es una problemática de formación docente que merece atención, pues como indica Rincón (2008, p. 466), “el sistema educativo actúa a menudo como si sólo existiese un hemisferio [cerebral] para aprender”. Por lo tanto, las ideas expuestas previamente constituyen una preocupación medular para la presente tesis, la cual será abordada de acuerdo con la siguiente pregunta y objetivos de investigación.

1.1.1. Formulación de la problemática

¿Cómo promover el uso didáctico de pictogramas en un ámbito teórico-práctico de formación continua para personas docentes de inglés para secundaria graduadas de la Universidad Nacional de Costa Rica?

1.1.2. Objetivos

1.1.2.1. Objetivo general

Desarrollar un proceso de formación continua para promover el uso didáctico pictogramas en personas docentes de inglés para secundaria graduadas de la Universidad Nacional de Costa Rica.

1.1.2.2. Objetivos específicos

1. Establecer orientaciones pedagógicas para el uso didáctico de pictogramas para la enseñanza del inglés en secundaria.
2. Promover la representación de conceptos de manera pictográfica para el diseño de recursos didácticos en personas docentes de inglés para secundaria graduadas de la Universidad Nacional de Costa Rica.
3. Valorar el aprovechamiento del proceso de formación desarrollado desde la perspectiva de las personas participantes y del investigador.

1.2. Justificación

En la actualidad, vivimos en una época en la cual los diferentes recursos tecnológicos a disposición de las personas deberían servir, entre otras cosas, para promover una comunicación efectiva, especialmente en los contextos educativos. El uso de recursos visuales, en particular, debería ser aprovechado por parte de todas las personas docentes para este propósito, con miras a la generación de aprendizajes significativos.

Es importante señalar, en este momento, que la imagen siempre ha sido parte de la historia de la humanidad (López, 2011) y como tal, debería explotarse al máximo en todo contexto posible. Por ejemplo, todos los sistemas de escritura antiguos en el mundo comenzaron con el uso de pictogramas (Zhou, 2014). Además, según argumentan Arnold, Puchta, y Rinvoluceri (2007), algunos de los mayores avances en las artes y las ciencias han sido posibles a través del uso de las imágenes.

Una imagen tiene el potencial de generar una experiencia más memorable en quien la ve (Rosler, 2011), por lo que, si una persona docente utiliza imágenes en su quehacer y en los recursos didácticos que diseña, podría lograr que sus estudiantes evoquen sus recuerdos de una manera más efectiva. No obstante, “mientras crece de modo considerable la densidad de imágenes y las experiencias basadas en sistemas no verbales, la escuela se limita a la alfabetización verbal y logicomatemática” (Llorente, 2000, p. 120). Por lo tanto, debe gestarse un cambio en los procesos formativos de las futuras personas docentes.

Es importante además considerar que las generaciones actuales de estudiantes han cambiado y las metodologías tradicionales puede que no se ajusten tan efectivamente a sus estilos de aprendizaje. Precisamente, Rosler (2006) señala acertadamente que “[a]lgunos autores ya hablan de una sociedad postliteraria en la cual la lectoescritura va perdiendo su valor formativo frente a otras formas de aprendizaje y enseñanza” (p. 79).

En este sentido, es innegable ver cómo cada vez más el texto va perdiendo terreno con respecto a las imágenes y a los íconos, lo cual en las palabras de López (2011), se resume en que “[en] la sociedad mediática en la que vivimos, la información asimilada más rápidamente es aquella que se transmite por medio de un lenguaje visual o audiovisual. La imagen se ha convertido en un bastión de la sociedad contemporánea” (p. 3). Por lo tanto, la docencia no debe estar ajena a esta evolución y debe poder reconfigurarse para adaptarse a estos cambios tan trascendentales.

En la actualidad, se habla comúnmente de que las personas deben pasar por diferentes niveles de alfabetización durante su vida; en si, el concepto de *alfabetización* se ha redefinido (Goldstein, 2016). El primer nivel de alfabetización que se recibe es el aprender a leer y a escribir en la lengua materna, pero ahora también se han propuesto *la alfabetización emocional, la*

alfabetización tecnológica, la alfabetización visual, por mencionar algunas. Esta última debería ser de particular interés para cualquier persona docente, puesto que la información visual se recupera más rápidamente que la información textual (Bangir, 2015).

Sin embargo, Bangir (2015) y Pauwels (2008) advierten que, aunque las personas vivan en un mundo enriquecido con imágenes, esto no se traduce en una alfabetización visual muy desarrollada; la alfabetización visual debe ser aprendida. Esto significa que los estudiantes necesitan aprender a leer imágenes y los docentes necesitan aprender a seleccionar imágenes pertinentes y a enseñar por medio de ellas.

Seguidamente, es importante considerar qué implicaciones tiene la alfabetización visual para la enseñanza del inglés. Goldstein (2016) indica que en la enseñanza de idiomas, el texto siempre ha sido el principal medio de instrucción y lo visual ha sido dejado de lado, al considerársele un mero aspecto decorativo. Pese a esto, prosigue Goldstein (2016), los docentes de inglés le ponen cada vez más atención a los elementos visuales de los recursos didácticos.

Dicha conducta se puede explicar fácilmente. En un curso de idiomas, la lengua meta siempre ha de constituir una barrera para los estudiantes y el uso de recursos visuales permite franquearla, ya que todo aquello que se represente visualmente se comprende con mayor rapidez, puesto que no es necesario recurrir a un sistema verbal, en primera instancia para hacerlo; una imagen es capaz de comunicar aspectos sobre un concepto dado, para lo cual el texto se queda corto (Sansone, 2015).

Aún así, lo que usualmente ocurre en un curso de inglés (o de cualquier otro idioma), cuando los estudiantes no comprenden una nueva palabra, a pesar de los múltiples intentos de la persona docente por explicarla o ejemplificarla, es que se recurra a la traducción, la cual no es intrínsecamente una mala estrategia didáctica, pero no tiene un efecto tan duradero como el de un

refuerzo y complemento visual; incluso llegaría a ser contraproducente, ya que los estudiantes podrían acostumbrarse a esperar una traducción de la persona docente cada vez que no comprendan algo, lo que supone un esfuerzo mínimo y probablemente ningún aprendizaje significativo.

Así pues, Suryanto (2014) argumenta que la alfabetización visual contribuiría a que las personas docentes de inglés diseñen procesos formativos más atractivos. Esto no significa, sin embargo, que el texto como recurso didáctico deba desaparecer o que el texto y los elementos visuales deban ser antagonistas. De hecho, Goldstein (2018) enfatiza que, si bien las imágenes logran comunicar un mensaje por sí mismas, estas pueden adquirir significados adicionales cuando se combinan con otros medios de comunicación, como el texto.

En conclusión, el uso de pictogramas para la enseñanza del inglés es una alternativa pertinente que podría funcionar en poblaciones estudiantiles con niveles de desempeño heterogéneos. La experiencia del investigador a lo largo de diez años, como docente de cursos del componente pedagógico del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Nacional, ha puesto en evidencia la necesidad de brindar capacitación a las futuras personas docentes de inglés en la alfabetización visual y en la incorporación de recursos visuales, tales como los pictogramas en el diseño de recursos didácticos. Esta falencia puede corroborarse al consultar en Plan de Estudios de la Carrera (Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje y División de Educología, 2018). Ha sido el investigador, en particular, quien se ha dado a la tarea de incluir las temáticas antes mencionadas en los últimos años en el curso DEY-468, *Recursos Didácticos para el Aprendizaje del Inglés*.

Aunque las tecnologías actuales faciliten la obtención e inserción de imágenes, sin una capacitación adecuada sobre pautas para el uso de pictogramas para la enseñanza del inglés, lo

que podría ocurrir es que las personas docentes de inglés no los utilicen adecuadamente o no los utilicen del todo. En consecuencia, la presente tesis busca, entre sus objetivos, proveer formación a personas graduadas de la carrera del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés (BEI) de la Universidad Nacional (UNA), sobre el uso didáctico de pictogramas para la enseñanza del inglés.

La propuesta de formación docente de la presente tesis puede contribuir a la formación continua de personas docentes de inglés para secundaria graduadas de la UNA y permitirles explorar las posibilidades didácticas y comunicativas de los pictogramas. Asimismo, las ideas desarrolladas en esta tesis podrían eventualmente convertirse en contenidos curriculares para formación de personas docentes de inglés en la UNA y quizás en otras instituciones de educación superior en Costa Rica o más allá de nuestras fronteras.

En el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Costa Rica, es pertinente y necesario que se desarrollen propuestas contextualizadas a las necesidades del país y se genere conocimiento localmente; una propuesta generada en el ámbito nacional podría contribuir a solventar una de muchas falencias en la formación de personas docentes de inglés en Costa Rica. Asimismo, la propuesta desarrollada podría llegar a ser de utilidad para el ámbito latinoamericano.

Adicionalmente, la presente tesis es relevante dentro del ámbito de la Licenciatura en Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica, ya que parte de la población estudiantil de este programa incluye no solo a personas que ejercen la docencia universitaria de manera general, sino que también están aquellas personas que ejercen la docencia universitaria en un ámbito muy específico, al formar a futuras personas educadoras en carreras en la enseñanza. En estos casos, la capacidad comunicativa y didáctica deben ser especialmente robustas, las cuales forman parte de una problemática de particular interés para quien escribe. Por otro lado, dada su

temática y abordaje, la presente tesis se vincula con la línea de investigación denominada *Pedagogía, didáctica y formación universitaria* del Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica, a la cual pertenece el programa de licenciatura. Finalmente, la temática de la presente tesis ha tomado forma a lo largo del proceso formativo recibido en el programa de licenciatura, especialmente en los cursos DU-0002, *Mediación Pedagógica en el Aula Universitaria*, DU-0004, *Cerebro y Cultura: Implicaciones en el Aula Universitaria* y DU-0010, *Estrategias Didácticas Basadas en los Medios Digitales y TIC*.

1.3. Antecedentes

Con el propósito de identificar experiencias investigativas previas, relacionadas con la formación docente para el uso de pictogramas en la enseñanza del inglés, se realizó una búsqueda bibliográfica, cuyos resultados se sistematizarán a continuación. El enfoque utilizado para localizar bibliografía relevante fue ir de lo general a lo específico, para intentar identificar la coincidencia más próxima al tema y objetivos de la presente tesis.

Por lo tanto, se buscó primeramente investigaciones sobre el uso de imágenes con propósitos educativos, seguidamente se localizó información referente al uso de imágenes en la enseñanza de idiomas, se continuó con el uso de pictogramas para la enseñanza de idiomas, para finalmente concluir con información atinente al uso de imágenes y recursos visuales en espacios de formación docente.

1.3.1. El uso de imágenes con propósitos didácticos

Rigo (2014), llevó a cabo una investigación descriptiva con 14 estudiantes de sexto grado en Argentina, en la cual se puso en práctica una secuencia didáctica para enseñar temas de estudios sociales, con el apoyo de imágenes y se utilizó la entrevista semi-estructurada como instrumento de recolección de información para conocer la percepción de los estudiantes hacia los materiales didácticos utilizados.

Los resultados obtenidos por medio de las entrevistas fueron clasificados en las categorías de *la imagen como instrumento facilitador de comprensión y aprendizaje y el valor motivacional de las imágenes*. Se concluyó en esta investigación que, la “imagen como recurso didáctico posibilita activar los conocimientos previos, relacionar conceptos con la vida real, comprender temáticas, entablar una comunicación auténtica y retener lo aprendido” (p. 8).

Yildirim (2016), realizó una investigación descriptiva, cuyo propósito general fue identificar las opiniones de los estudiantes sobre el uso de infografías educativas. Para esto, se trabajó con un total de 64 estudiantes de informática educativa de una universidad en Turquía (con edades entre los 19 y los 27 años), a quienes se les instruyó en la creación de infografías y se les solicitó que diseñaran cinco de estas representaciones visuales, sobre los contenidos que estudiaron durante un programa de capacitación de veinte semanas. Seguidamente, las opiniones de los estudiantes acerca de las infografías fueron recabadas por medio de una encuesta. Dentro de los resultados obtenidos en esta investigación, se encontró que los estudiantes consideraron que las infografías facilitan el aprendizaje, comparadas con el solo uso del texto y que la información plasmada en las infografías es más duradera en la memoria.

En ambos casos, se resalta el potencial didáctico de las imágenes, con especial atención a la retención de los contenidos que se estudian, lo cual debe ser aprovechado en el diseño de materiales didácticos y en los procesos de formación docente.

1.3.2. El uso de imágenes para la enseñanza de idiomas

Carpenter y Olson (2012), llevaron a cabo una investigación con el objetivo de determinar si las palabras nuevas en una lengua extranjera, se pueden aprender mejor por medio de imágenes que por medio de traducciones en la lengua materna de los estudiantes. Específicamente, se efectuaron cuatro series diferentes de experimentos con varios grupos de participantes, a quienes se les indicó que aprenderían palabras nuevas en *suahili*, ya fuera por medio de imágenes o por medio de traducciones al inglés. El estudio concluyó que las palabras en *suahili* se aprendieron mejor cuando se recurrió a imágenes, que cuando se emplearon traducciones. Se resaltó además el valor de las imágenes como herramientas educativas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Rezaei y Sayadian (2015), realizaron una investigación experimental con 60 estudiantes de inglés de institutos de idiomas en Irán (con edades entre los 14 y los 24 años), con el fin de valorar el impacto del uso de infografías en el aprendizaje de la gramática del inglés de los estudiantes. En su investigación, el grupo de control fue instruido de manera tradicional, sin el uso de infografías, mientras que el grupo experimental recibió clases con el apoyo de infografías. Como resultados, se concluyó que el grupo experimental tuvo un desempeño superior al grupo del control y que el uso de infografías mejoró la comprensión de la gramática en los estudiantes.

Padilla y Ortiz-Vega (2018), efectuaron una investigación experimental con 21 estudiantes de tercer grado de Puerto Rico, con el propósito de valorar el impacto de la integración de las artes

visuales en el desarrollo de la lectura y la escritura. Para los propósitos de la investigación, tanto el grupo de control como el grupo experimental, trabajaron con cinco lecturas y ejercicios de escritura durante diez semanas. En el caso del grupo experimental, al realizar las actividades de lectura y escritura, se incorporaron las artes visuales por medio de “un segmento de integración curricular diseñado para estos fines” (Padilla y Ortiz-Vega, 2018, p. 81).

En el caso del grupo de control, se siguió un enfoque tradicional. Para valorar el desempeño de los estudiantes, se aplicaron una preprueba de lectura y de escritura, seguidas de una posprueba de lectura y de escritura. Los resultados obtenidos en esta investigación, muestran que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron puntuaciones más altas en la posprueba de lectura y de escritura, en comparación con el desempeño del grupo de control y se concluye que la integración de las artes visuales tiene un efecto positivo en la lectura como en la escritura, lo cual promueve el aprendizaje significativo.

Morett (2019), realizó una investigación, en la cual abordó tres preguntas principales: 1. ¿Las traducciones en la lengua materna aumentan la codificación y recuperación de palabras en una segunda lengua? 2. ¿La combinación de traducciones en la lengua materna y representaciones no verbales de los significados de las palabras, aumentan la codificación y recuperación de palabras en una segunda lengua, más allá de estas representaciones utilizadas por si solas? y 3. ¿Cuál(es) tipo(s) de representaciones no verbales de los significados de las palabras (imágenes fijas o gestos icónicos), resulta en una codificación y recuperación más efectiva de palabras en una segunda lengua?

Para dicho propósito, Morett (2019), trabajó con 28 estudiantes (14 hombres y 14 mujeres) de una universidad pública de los Estados Unidos, con una edad promedio de 18,7 años. Se emplearon 20 palabras en húngaro y sus correspondientes traducciones al inglés, cuyos

significados fueron representadas por medio de una traducción, una imagen y un gesto icónico (una acción relacionada con el significado de la palabra) en formato de video.

En dos series de ejercicios, los sujetos fueron expuestos a 15 de las 20 palabras (y sus representaciones) aleatoriamente. Posteriormente, los sujetos realizaron cuatro tipos de pruebas de recuperación de las palabras. En la investigación se concluyó que, de las tres alternativas de representación de las palabras, traducciones, gestos icónicos e imágenes fijas, estas últimas resultaron ser el recurso más efectivo para aprender palabras en una segunda lengua.

El aprendizaje de cualquier idioma supone un proceso de alfabetización orientado a la decodificación y procesamiento de mensajes expresados en un código determinado. Dependiendo de la lengua con la que se trabaje, esta puede representar una barrera más o menos difícil de franquear para los estudiantes. No obstante, el complemento de la lengua con las imágenes puede contribuir a que la decodificación y la comprensión del lenguaje que se estudia sean más efectivas.

1.3.3. El uso de pictogramas para la enseñanza de idiomas

García (2012), realizó una tesis de maestría, en la cual buscó recolectar información sobre la actitud de estudiantes y docentes de inglés hacia el uso de recursos visuales multimedia en el aula de inglés, para lo cual se diseñaron seis sesiones de trabajo en las que se integraron recursos visuales para la enseñanza del inglés. Para este propósito, se trabajó con 27 estudiantes de primer año de secundaria en España, se aplicaron cuestionarios y se realizaron observaciones, para valorar el impacto de los recursos visuales multimedia utilizados.

Las conclusiones obtenidas en esta tesis indican que, los estudiantes muestran una actitud positiva hacia el uso de los recursos visuales en el aula y se muestran deseosos de tener más clases en las cuales se utilicen recursos visuales multimedia. Los docentes también manifestaron que, el uso de recursos visuales es beneficioso para la dinámica del aula y para promover la atención y la motivación de los estudiantes. Sin embargo, los docentes reconocieron que no utilizan recursos visuales en sus clases debido a dos motivos: falta de tiempo y falta de acceso a dispositivos tecnológicos.

Medina y Veliz (2013), realizaron una investigación experimental con 43 estudiantes del tercer ciclo de primaria de Perú, con el propósito de mejorar la comprensión lectora de estos por medio del empleo de pictogramas. Así pues, con el grupo experimental se trabajó con el apoyo de pictogramas, mientras que con el grupo de control se trabajó con una metodología tradicional. En conclusión, los resultados muestran que la comprensión lectora en el nivel literal del grupo experimental, mejoró en un 19.04 %, en relación con el 4,31 % del grupo de control. En el nivel inferencial, el grupo experimental logró mejorar en un 46.08 % su comprensión lectora, en relación con el grupo de control, que subió en un 12.55 %.

La tesis de Cabrera, Ríos y Montalvo (2015), buscó utilizar los pictogramas como estrategia didáctica para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura, en estudiantes de primer grado en una institución educativa colombiana. La experiencia sistematizada en esta tesis se describe como una investigación-acción pedagógica de naturaleza aplicada y se trabajó con un total de 20 niños de primer grado y un docente. En la puesta en práctica de la estrategia didáctica, se trabajó con láminas y materiales de lectura que combinaban el uso de textos y pictogramas orientados a promover la lectura y la escritura de los estudiantes.

Como resultado de esta tesis, se concluyó que, los estudiantes se sintieron motivados a trabajar con cada actividad que se puso en práctica y que el uso de los pictogramas sirvió para consolidar el desarrollo de la comprensión de lectura, la escritura, la imaginación, la atención y la memoria, los cuales promovieron un aprendizaje significativo en los participantes.

La tesis de maestría de Sainz e Iglesias (2015), tuvo como propósito la utilización de imágenes y pictogramas, para la alfabetización de adultos inmigrantes en España. Por lo tanto, se trabajó con diez adultos provenientes del norte de África, para quienes se diseñó una propuesta didáctica de seis temas léxico-gramaticales, reforzados con imágenes y pictogramas para promover el aprendizaje de la lecto-escritura.

La intervención se realizó durante un período de dos semanas y se efectuaron observaciones para valorar el progreso y desempeño de los estudiantes. En esta tesis, se concluyó que,

el uso de imágenes y pictogramas constituye una herramienta indispensable, ya que la comunicación entre los seres humanos depende en su gran mayoría de símbolos y sistemas simbólicos, y su comprensión modifica la idea de alfabetización si la tarea educativa está convenientemente adaptada al contexto. (Sainz e Iglesias, 2015, p. 66)

La tesis de Cevallos y Martínez (2016), tuvo como objetivo general determinar cómo la lectura de pictogramas incide en el proceso de aprendizaje del lenguaje oral y escrito, de niños de primer año de educación básica de una institución educativa ecuatoriana. Para este fin, se trabajó con 40 niños, para quienes se desarrolló una serie de materiales didácticos que incorporaban textos y pictogramas y se realizaron observaciones, para valorar el desempeño de estos estudiantes en las actividades planificadas. En esta tesis, se concluyó que, el uso de pictogramas en las actividades didácticas con los niños de primaria facilita y motiva el trabajo de los docentes, a la vez que mejora la expresión y vocabulario en los niños.

La tesis de Reina (2016), tuvo como propósito utilizar pictogramas para el desarrollo de destrezas lectoras, en niños de primer grado de primaria en una institución educativa de Ecuador. Para esto, se trabajó con una población de 202 niños y se recolectó información por medio de encuestas dirigidas al personal docente y administrativo de la institución educativa y observaciones de clase, para valorar el desempeño de los estudiantes con los materiales didácticos diseñados.

En la tesis, se concluye que, los docentes utilizan los pictogramas frecuentemente en su quehacer, ya que promueven la motivación y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Se puntualiza, además, que los pictogramas logran que los niños se sientan motivados para leer y logren expresarse de manera oral y escrita con mayor fluidez.

Con base en las investigaciones descritas anteriormente, es posible identificar la versatilidad de los pictogramas como recursos didácticos en la enseñanza de idiomas. Desde niños hasta adultos, los pictogramas pueden fomentar tanto la motivación como la comprensión de la información en los procesos de alfabetización.

1.3.4. El uso de imágenes y recursos visuales en espacios de formación docente

Shabak (2017), reporta los resultados de una investigación experimental, en la cual se trabajó con 165 participantes (con edades entre los 21 y 23), en un programa de formación para docentes de inglés en una universidad islámica, con el fin de valorar el impacto de las infografías en el aprendizaje de los estudiantes y las percepciones que los estudiantes tendrían hacia estas. Shabak (2017), notó a través de diferentes semestres que, cuando los estudiantes llevaban el curso *Principios del currículum*, lo encontraban aburrido y sobrecargado de conceptos complicados.

Por lo tanto, decidió utilizar infografías para presentar los contenidos de una manera más atractiva, al considerar que estas podrían ayudar a los estudiantes a comprender mejor los contenidos del curso. En su investigación, Shabak (2017), dividió a los participantes en un grupo de control, en el cual se utilizó en enfoque tradicional de enseñanza y un grupo experimental, en el cual se utilizaron infografías para presentar los contenidos del curso. Como resultados de la investigación, se encontró que, el desempeño del grupo experimental fue superior al de control y las percepciones de los estudiantes hacia las infografías fueron en general muy positivas.

Finalmente, la referencia encontrada a una experiencia con la intención más similar a la de la presente tesis fue la de Bangir (2015), quien efectuó una investigación descriptiva con 57 futuros docentes de pre-escolar (con edades entre los 18 y los 23 años), 226 estudiantes de pre-escolar, dos expertos y tres observadores, en la cual se capacitó a los docentes en la alfabetización visual para el diseño de materiales didácticos para estudiantes de pre-escolar.

La investigación de Bangir (2015), buscó valorar la percepción de los futuros docentes hacia la capacitación en alfabetización visual, la percepción de los futuros docentes hacia los materiales que diseñaron, la evaluación de los expertos hacia el uso de herramientas de diseño por parte de los futuros docentes, en la creación de materiales didácticos y las reacciones de los estudiantes de pre-escolar, hacia los materiales didácticos diseñados por los futuros docentes.

Después de llevar a cabo su investigación, Bangir (2015), concluyó que la capacitación en alfabetización visual aumentó la consciencia visual y la sensibilidad de los futuros docentes y los futuros docentes reconocieron la importancia de los elementos visuales en la comunicación y pudieron apreciar la utilidad de los materiales que diseñaron. De acuerdo con la opinión de los expertos, los materiales diseñados por los futuros docentes fueron exitosos con respecto al uso del color, la integración, uso de formas, espacio y balance, aunque no tan precisos con respecto a la

dimensión y la textura; los estudiantes de pre-escolar se mostraron muy emocionados e interesados en los materiales didácticos diseñados por los futuros docentes.

En conclusión, al indagar sobre la realización de investigaciones previas en temas relativos a la enseñanza de idiomas asistida por imágenes o pictogramas o la formación docente para la enseñanza de idiomas asistida por imágenes o pictogramas, no fue posible localizar ningún trabajo que tuviese que ver con la formación de docentes en el uso de pictogramas para la enseñanza del inglés, ya fuese en el ámbito nacional o internacional, lo cual da luz a la pertinencia de la realización de la presente tesis. Asimismo, las investigaciones encontradas aportan principalmente conocimientos teóricos sobre la relación de los elementos visuales o icónicos y el aprendizaje de idiomas, los cuales deben ser llevados a la práctica.

La incorporación de recursos icónicos en procesos formativos es beneficiosa, tanto para estudiantes como para futuras personas docentes. En parte, el aprendizaje significativo de un contenido por medio del procesamiento eficaz de la información, cobra sentido por medio de relaciones (Fleckenstein, 2002). Precisamente, los recursos icónicos, tales como los pictogramas, pueden contribuir a establecer dichos vínculos.

Al aprender una lengua extranjera, como el inglés, los estudiantes pueden beneficiarse grandemente del complemento ofrecido por los pictogramas, a la lengua que estudian y a los textos (orales y escritos) con los que deben trabajar. Los pictogramas son de más rápido procesamiento que los lenguajes verbales y también tienen el potencial de despertar el interés y la motivación. Para lograr esto, no obstante, se requiere del acompañamiento y la intervención de una persona docente, quien a su vez precisa de formación para este propósito.

Capítulo II: marco teórico

Es posible argumentar que, la relación entre las imágenes y el lenguaje ha estado presente en la comunicación humana desde épocas antiguas, puesto que, como señala Burling (2007), fue la comprensión, más que la producción, la fuerza que motivó la habilidad de usar el lenguaje en las personas. De hecho, los primeros sistemas de comunicación gráfica recurrían al uso de pictogramas e ideogramas (Cvitić, Horvat, y Šimić, 2014; Panosa, 2004). Por ejemplo, el alfabeto hebreo tiene su origen en un conjunto de jeroglíficos, el cual, si bien ha perdido sus características icónicas, muchas de sus letras conservan el nombre de las imágenes que las originaron (Goldwasser, 2010).

Como sugiere Burling (2007), en relación con la teoría lingüística de Ferdinand de Saussure, los lenguajes se componen de signos, que pueden ser motivados o arbitrarios y especula que, al inicio del desarrollo de los lenguajes, estos se constituían mayoritariamente por signos motivados, ya que lo icónico es más fácil de inventar y de aprender. En otras palabras, un ícono o pictograma, representa más explícitamente al objeto o idea al cual se refiere, que una palabra redactada en algún sistema de notación ortográfico.

Con el pasar del tiempo, indica Burling (2007), los signos se vuelven más convencionales y su carácter icónico se diluye. Un ejemplo bastante contemporáneo de esto es el botón de encendido y apagado utilizado en muchos aparatos eléctricos, cuyo símbolo es la fusión de un número uno y un cero. En el código binario, estos dos números significan precisamente *encendido* y *apagado*. Sin embargo, el uso cotidiano de este pictograma hace que no le prestemos mucha atención a las representaciones gráficas que lo componen y hasta podríamos pensar que son solamente elementos decorativos (Ver figura 2).



Figura 2 . Símbolo de encendido y apagado

Nota: Elaboración propia del autor (pictograma de uso libre recuperado de www.flaticon.com).

En la actualidad, la comunicación parece estar volviéndose cada vez más visual, con el apoyo e influencia de las tecnologías de la información y la comunicación. Cada nueva generación de personas parece recurrir más a las imágenes, como si de algún modo la comunicación humana estuviese regresando a sus orígenes icónicos o pictográficos. Basta con analizar cómo, en los sistemas de correo electrónico, frecuentemente se utilizan recursos de comunicación no verbal (*emoticonos* o *emoticones*) para evitar malas interpretaciones (Curran y Casey, 2005), así como en los sistemas de mensajería instantánea (Gajadhar y Green, 2005), como el popular *Whatsapp* en nuestros días. Precisamente, se desea aprovechar esta aparente predisposición de los seres humanos, para recurrir a las imágenes como forma de comunicación, en la presente tesis, en el planteamiento y desarrollo de un taller de formación docente para la enseñanza del inglés, que promueva el uso didáctico de los pictogramas.

2.1. La alfabetización visual

El siglo XXI ha traído muchos cambios a la sociedad, así como una serie de desafíos para ser personas y profesionales exitosos. Esta nueva época exige el desarrollo de ciertas destrezas, de las cuales, la alfabetización visual sobresale por su aplicabilidad general a todos los campos del

saber y, en especial, a los procesos de comunicación humana. La educación y, en particular, la educación de personas en lenguas extranjeras tampoco debería estar ajena a esta necesidad de formación, al tener un ámbito de acción eminentemente comunicativo.

La alfabetización visual, señala Avgerinou (2011), ha recibido múltiples descripciones a través del tiempo, por parte de autores distintos, lo cual dificulta el poder contar con una definición ampliamente aceptada para este término; la alfabetización visual ha sido categorizada ya sea como una habilidad, una destreza o una competencia. No obstante, Avgerinou (2011) indica que una teoría para la alfabetización visual debe estar fundamentada en cinco componentes conceptuales, a saber, 1. la percepción visual, 2. el lenguaje visual, 3. el aprendizaje visual, 4. el pensamiento visual y 5. la comunicación visual. Así pues, en ausencia de una definición estándar, para los efectos de la presente tesis, esta se definirá como *la habilidad aprendida para interpretar imágenes o mensajes visuales, así como para aprender, pensar y comunicarse de manera visual*.

Es importante recalcar que, si bien la mayoría de las personas podría comprender mensajes visuales de manera elemental, así como expresar o ilustrar ideas visualmente, el lograr hacerlo efectiva y críticamente requiere de instrucción explícita. Así pues, parte de la formación para una alfabetización visual efectiva, se relaciona con la inmensa cantidad de imágenes y recursos visuales a los cuales se puede tener acceso por medio de la Internet.

Rakes (1999), plantea en conexión con esto que, los estudiantes deben desarrollar las destrezas necesarias para usar las imágenes y aprender de ellas y posteriormente argumenta que, a menudo esto se pasa por alto y se piensa que las palabras son la única forma de comunicación que existe. En este sentido, Goldstein (2018) recomienda que se les enseñe a los estudiantes la destreza de la visualización o el pensamiento por medio de imágenes. Por lo tanto, el lograr que

los estudiantes se alfabeticen visualmente precisa de personas docentes que también estén alfabetizadas de esta forma.

En todo caso, tanto los estudiantes como las personas docentes deben ser instruidos para lograr este cometido. Flynt y Brozo (2010) argumentan que para franquear la brecha generacional que existe entre los estudiantes y las personas docentes, estas últimas deben desarrollar destrezas críticas en alfabetización visual para así, en algunos casos, recuperar el interés de los estudiantes a quienes educan.

En el caso específico de la enseñanza del inglés, Seglem y Witte (2009), consideran que la visualización en el aula debe ser una actividad recurrente, para ayudarle a los estudiantes a crear conexiones entre lo concreto y lo abstracto, cuando se esfuerzan por comprender un texto. Seglem y Witte (2009), también argumentan que, si bien muchos estudiantes pueden interpretar textos e imágenes prácticamente sin esfuerzo, existen otros estudiantes que no logran dar el salto de palabras a imágenes. Nuevamente, esta situación recalca la importancia de instruir a los estudiantes en la alfabetización visual y de formar a las personas docentes para este fin. Se necesita una nueva alfabetización para una nueva era (Supsakova, 2016).

En general, los estudiantes actuales poseen un estilo de aprendizaje predominantemente visual. Por ejemplo, basta con revisar cuántas imágenes o fotografías lleva un estudiante en su teléfono móvil¹. Ahora, una gran cantidad de estudiantes ni siquiera lleva cuadernos a clase; simplemente le toman fotografías a los apuntes que se hagan en la pizarra para estudiarlos posteriormente. En este sentido, Wasilewska (2017), argumenta que, esta generación de estudiantes no solo piensa con imágenes, sino que también se comunica por medio de ellas. Así

¹ Desde luego, la efectividad de esta *estrategia* debe analizarse, ya que se emplea sin apoyo u orientación por parte de la persona docente.

pues, las personas docentes (de inglés) del siglo XXI, no pueden pasar este fenómeno por alto y deben comprender que, un estilo de aprendizaje preponderante en los estudiantes, supone realizar adaptaciones en sus estilos de enseñanza y esto precisa un *reaprender* a mediar y a comunicarse en el aula. Por lo tanto, la formación continua para docentes en este ámbito se vuelve más que necesaria.

2.2. La enseñanza asistida por imágenes

2.2.1. Estrategias didácticas basadas en el uso de imágenes

Comúnmente, se dice que *una imagen vale más que mil palabras* y, precisamente, es este un adagio bastante aplicable y pertinente en el campo de la educación. A propósito de esto, Díaz y Hernández (2002), proponen una serie de *estrategias para mejorar la codificación elaborativa de la información por aprender*. Dichas estrategias se fundamentan en el uso de recursos gráficos, para generar experiencias de aprendizaje más memorables. A continuación, se resume la tipología de ilustraciones propuesta por estos autores:

- **Ilustraciones descriptivas:** Estos recursos visuales muestran objetos, para los cuales los estudiantes deben identificar sus características generales.
- **Ilustraciones expresivas:** Estas representaciones están orientadas a generar una reacción actitudinal o emocional en los estudiantes.
- **Ilustraciones constructivas:** A esta categoría, pertenecen aquellas imágenes en las cuales los estudiantes deben reconocer las partes que constituyen un todo.
- **Ilustraciones funcionales:** En las visualizaciones que se ubican en esta categoría, se busca que los estudiantes describan las diferentes “interrelaciones o funciones existentes

entre las partes de un objeto o sistema para que éste entre en operación” (Díaz y Hernández, 2002, p. 168).

- **Ilustraciones algorítmicas:** Este tipo de representaciones está orientado a la descripción de procedimientos diversos.

2.2.2. La enseñanza con imágenes en la clase de idiomas

Desde hace bastante tiempo, las imágenes forman parte de la mayoría de libros de texto para el aprendizaje de idiomas. Aún así, Donaghy y Xerri (2017), se cuestionan si, en estos casos, las imágenes se utilizan meramente como ilustración (para que los libros sean un producto comercial más atractivo), como un componente de la comunicación en una lengua extranjera o como un medio para promover la competencia lingüística y creativa de los estudiantes.

En si, las imágenes deberían aprovecharse aún más para propósitos didácticos. En este sentido, advierte Prendes (1995), es necesario formar a los estudiantes en los códigos de la comunicación gráfica. En la actualidad, esto implica la instrucción de una nueva generación de estudiantes, la cual puede recibir diferentes nombres, de acuerdo con Wasilewska (2017): la Generación Z, Nativos Digitales, la Generación *Like*, la Generación *Selfie*, etc.

Sea cual sea la designación que se utilice, el elemento común a todas ellas es lo profundamente visuales que son y, de hecho, Wasilewska (2017), concluye que vivimos en una era de las imágenes, lo cual implica que las personas docentes (de idiomas), deben facilitar los procesos de aprendizaje de estas nuevas generaciones de estudiantes y ayudarlos a enfrentar el mundo en el que han de vivir, un mundo eminentemente visual.

Para el caso de la enseñanza del inglés, Seburn (2017), propone dos consideraciones pedagógicas generales, la cuales se fundamentan en la premisa de que, se debería incluir imágenes, siempre y cuando estas mejoren la comprensión de los estudiantes, en comparación con la no utilización de ninguna imagen para el mismo propósito:

1. **Recursos visuales de base decorativa:** Dentro de este grupo, se encontrarán todas las imágenes con fines ilustrativos. No se debe pensar, sin embargo, que este tipo de imágenes solamente desempeñan una función estética, ya que muchos ítems lingüísticos resultan más fáciles de comprender para los estudiantes, cuando vienen acompañados de una ilustración que los represente.
2. **Recursos visuales de propósito utilitario:** Dentro de este grupo, se ubican las ilustraciones para ítems lingüísticos más complejos, los cuales pueden variar de una sola palabra a conceptos más complejos, tales como las expresiones idiomáticas.

2.2.3. El potencial didáctico de los pictogramas en la enseñanza de idiomas

Primeramente, para hablar de pictogramas, es pertinente proceder a definirlos, para identificar sus características generales. Parafraseando a Zhou (2014), los pictogramas se pueden entender como *símbolos gráficos cuya forma expresa un concepto o una idea de manera sucinta y pueden ser comprendidos por la mayoría de las personas con relativa facilidad*. Por su parte, Malamed (2015), considera que tienen el potencial para comunicar una amplia gama de significados de una manera muy simple. Zhou (2014) además realiza aclaraciones entre términos claves relacionados con los pictogramas:

- **Íconos:** Los íconos pueden entenderse como pictogramas de pequeño tamaño, los cuales representan totalmente o en parte el objeto o idea al cual están asociados. Su uso principal se encuentra en el ámbito de la informática (Ver figura 3).

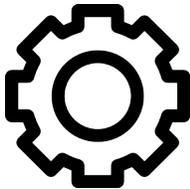


Figura 3. Ícono utilizado comúnmente para representar el concepto de *configuración*

Nota: Elaboración propia del autor (pictograma de uso libre recuperado de www.flaticon.com).

- **Signos:** Los signos están orientados a proveer un estímulo visual y su significado dependerá de cómo se asocie este con la representación gráfica que ofrecen. Dichas asociaciones de significado tienen que ver con: 1. la similitud entre la representación gráfica y lo representado (*íconos*, ver figura 3), 2. la relación entre la representación gráfica y lo representado (*índices*, ver figura 4) o 3. el significado arbitrario asignado a la representación gráfica y lo representado (*símbolos*, ver figura 5).



Figura 4. Índice comúnmente empleado para representar algo inflamable

Nota: Elaboración propia del autor (pictograma de uso libre recuperado de www.flaticon.com).



Figura 5. Símbolo de la letra *a* en mayúscula

Nota: Elaboración propia del autor (pictograma de uso libre recuperado de www.flaticon.com).

- **Logotipos:** Los logotipos son integraciones de símbolos y texto y se utilizan generalmente para propósitos comerciales (Ver figura 6).



Figura 6. Logotipo de una compañía automovilística alemana

Nota: Elaboración propia del autor (pictograma de uso libre recuperado de www.flaticon.com).

El diseño de pictogramas, además, precisa de cuatro elementos básicos (Fundación ONCE, 2013):

1. **Referente:** Se alude al concepto, idea u objeto que se representa de manera gráfica.
2. **Ítems gráficos:** Son las formas básicas, que al ser combinadas, forman cada pictograma.

3. **Comprensión:** Más allá de su diseño, la mayor cantidad posible de personas (sin distinción de su bagaje educativo, idioma o facultades intelectuales), deben ser capaces de interpretar un pictograma.
4. **Legibilidad:** Un pictograma debe tener buena nitidez y contraste para que su lectura se facilite.

Asimismo, para diseñar un buen pictograma, se debe seguir una serie de pasos: 1. Búsqueda de referentes, 2. Documentación, 3. Definición de ítems gráficos, 4. Propuesta de diseño conceptual, 5. Evaluación de comprensión, 6. Evaluación visual y 7. Diseño gráfico final (Fundación ONCE, 2013). Por otro lado, existen ciertos contextos en los cuales se utilizan los pictogramas más comúnmente: en la educación especial de estudiantes con alguna discapacidad (por ejemplo, autismo y parálisis cerebral) y en la industria farmacéutica para dar indicaciones sobre cómo y cuándo tomar ciertos medicamentos (Scott, 2013). Estos contextos, señala Scott (2013), muestran la utilidad de los pictogramas al trascender el lenguaje verbal y los niveles de alfabetización de las personas.

Al haber hecho las aclaraciones anteriores, cabe preguntarse ¿Cuál es el potencial didáctico que podrían tener los pictogramas en la enseñanza de idiomas? En primera instancia, es posible encontrar posturas aparentemente contradictorias, ya que algunos como Merrit (2013) han reflexionado en torno a la posibilidad de que, el uso de pictogramas pueda significar la obsolescencia del aprendizaje de lenguas extranjeras en ciertas circunstancias, ya que estas representaciones gráficas pueden constituir un sistema capaz de derribar las barreras del lenguaje.

De hecho, Merrit (2013) argumenta que, desde el punto de vista de algunos lingüistas, el futuro de la comunicación universal no estará en una *lingua franca*, sino más bien en los pictogramas. Por supuesto, esta aseveración puede estar sobre dimensionada y, en sí, tiene una

limitación: los pictogramas no podrían substituir la comunicación directa persona a persona, pero si lograrían facilitar la vida de las personas que viajan a otros países, por medio de señales en edificios, calles y dispositivos tecnológicos, en situaciones en las cuales no se requiera la interacción humana.

No obstante, iniciativas tales como la de la compañía *Iconspeak*, han demostrado que si es posible interactuar con otras personas por medio de pictogramas, en un nivel elemental. Esta compañía comercializa camisetas para turistas, las cuales tienen impresos 39 pictogramas básicos, con temáticas relativas a hoteles, bancos, teléfonos, comida, primeros auxilios, entre otros, los cuales pueden ser empleados para establecer interacciones simples con solo señalar el pictograma que se requiera en cada situación (Pemberton, 2016), aunque no están pensados para tener una función pedagógica (Ver figura 7).



Figura 7. Ejemplo de una camiseta de la compañía Iconspeak

Nota: Imagen tomada de la página de *Iconspeak*².

²<https://iconspeak.world/products/iconspeak-world-v-neck-men-s-t-shirt>

Después de considerar las ideas anteriormente expuestas, es pertinente reflexionar críticamente, sobre cuál es el potencial didáctico de los pictogramas en la enseñanza (de idiomas) y en la comunicación en general. Al respecto de esto, Ting-Ju (2006), señala que los pictogramas tienen cada vez más un papel preponderante en nuestra sociedad, tanto para las personas comunes, como para las personas con alguna discapacidad e indica que para el caso de la lengua inglesa, al menos existen al rededor de 850 palabras que se podrían traducir en símbolos gráficos.

De acuerdo con Pérez (2017), los pictogramas también poseen el potencial pedagógico para ser utilizados en la enseñanza de la lectoescritura en la educación primaria. Concretamente, Pérez (2017) destaca una serie de beneficios del uso educativo de los pictogramas, los cuales se resumen a continuación:

- Los pictogramas hacen más accesible el aprendizaje de la lectoescritura, ya que fomentan la comprensión de los textos, aún cuando los niños no sean capaces de leerlos en su totalidad.
- Los pictogramas proveen un ejercicio visual y promueven la discriminación visual.
- Los pictogramas mejoran la capacidad de memoria, al permitir que los estudiantes verbalicen su contenido. Dicho de otro modo, la información asimilada se codifica de manera verbal y pictórica.
- Los pictogramas son llamativos y pueden mejorar la concentración en el proceso lector.
- Los pictogramas pueden facilitar la adquisición de vocabulario desconocido.
- Los pictogramas promueven la creatividad.

En el caso particular de la enseñanza de idiomas, Martos (2008, p. 61) señala una serie de beneficios del uso de los pictogramas:

- mejoran la atención y la motivación;

- simulan situaciones a través de escenas, murales, etc.
- apoyan ciertas destrezas y *scripts* de expresión oral y escrita, automatizándolas y memorizándolas;
- ayudan a la comprensión lectora, dando claves temáticas a través de ilustraciones de ambientación, organizadores gráficos, cuadros, etc.,
- ayudan a construir conceptos y relaciones entre conceptos;
- representan visualmente secuencias y estructuras verbales y/o literarias.
- sintetizan información que se recibe o que se va a exponer, por ejemplo en forma de organizadores gráficos de resúmenes;
- ayudan a memorizar enlaces y otros elementos de apoyo, interaccionando la memoria verbal y la memoria icónica (vocabulario ilustrado).

En conclusión, los pictogramas poseen un valioso potencial didáctico, puesto que facilitan la visualización de información. En este sentido, Alcalde (2015, p. 33) asevera que

[L]os humanos somos seres visuales. Los niños, antes de desarrollar la capacidad de leer y escribir, dibujan, a partir de ahí surge su escritura. Visto de esta manera, la imagen es un tipo de metalenguaje que no puede ser menospreciado. Queda claro, pues, que interpretamos la información visual de una forma más rápida que la escrita. Además, para acabar de complicarlo, nuestra capacidad de retención de la información escrita es muy pobre, apenas recordamos el 20% de lo que leemos. Es decir, recordamos más fácilmente la información que hemos visto que la que hemos leído.

Por lo tanto, el uso didáctico de recursos visuales, tales como pictogramas, es una alternativa eminentemente pragmática para servir a los propósitos de la enseñanza de idiomas, la cual

implica un nuevo proceso de alfabetización, que puede ser apoyado por códigos visuales que ya se poseen y que forman parte de la cognición humana como se describe más adelante.

2.2.4. Posibles limitaciones en el uso didáctico de pictogramas

La limitación más sencilla de identificar en un pictograma, radica en su naturaleza misma. Un pictograma que no pueda ser visto, no puede ser interpretado. Por lo tanto, esto representa un desafío para las personas con algún tipo de discapacidad visual, para lo cual se pueden tomar en cuenta las recomendaciones generales consideradas en la señalética. Para el caso de personas con pérdida de agudeza visual, los pictogramas deben poseer un tamaño, nitidez y contraste por color adecuados y para las personas con ceguera total, los pictogramas deben venir acompañados de lenguaje braille (Royal New Zealand Foundation of the Blind, 2013). Además, la paleta de colores que se utilice debería considerar las dificultades de percepción que podrían enfrentar personas con daltonismo, por ejemplo. Otras medidas adicionales a esta pueden ser utilizar pictogramas en relieve o troquelados. Estos escenarios aumentarían la complejidad del diseño de materiales didácticos, aunque las adaptaciones requeridas son factibles, si se cuenta con los recursos técnicos para hacerlos.

Por otro lado, existen otros factores que pueden afectar la capacidad de una persona para comprender el mensaje que expresa un pictograma. Por ejemplo, Beaufils, Hommet, Brault, Marqué, Eudo, Vierron, De Toffol, Constans, y Mondon (2014), se refieren concretamente a la influencia de la edad y nivel educativo de las personas, en los procesos cognitivos necesarios para comprender un pictograma; las imágenes que se incluyen en un pictograma pueden ser arbitrarias, lo cual dificulta crear conexiones entre la imagen y lo representado. Asimismo,

Malamed (2015), advierte que personas de diferentes culturas pueden interpretar los recursos visuales de maneras distintas. Solo por citar un ejemplo de amplia difusión, el emblema de la Cruz Roja posee tres representaciones distintas (Comité Internacional de la Cruz Roja, 2009), las cuales se muestran en la figura 8.

El emblema más conocido en nuestro hemisferio es la *cruz*, la cual es asociada con el cristianismo y esto puede causar conflictos, ya que existen otras religiones en el mundo, por lo cual se creó el emblema de la *luna creciente roja*, para los países musulmanes. Aún así, estos dos emblemas no resuelven todos los problemas de identificación que puedan tener las personas. Fue necesario diseñar el emblema del *crystal rojo* en años recientes, para aquellas poblaciones que no se sientan representadas por la cruz o la luna.



Figura 8. Emblemas de la Cruz Roja Internacional

Nota: Imagen tomada de la página web de la Cruz Roja Internacional³.

Finalmente, según los estándares internacionales, se considera que un pictograma sirve a su propósito si el 67 % de las personas que lo ven, logran comprenderlo (Beaufils *et al.*, 2014). En el caso de pictogramas para uso didáctico, las limitaciones mencionadas anteriormente pueden

³ <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/misc/emblem-history.htm>

minimizarse, pues en un material didáctico, es posible complementar un pictograma con un mensaje verbal para así transmitir un mismo mensaje en más de un canal de comunicación.

2.3. La Teoría de Codificación Dual

La Teoría de Codificación Dual es un modelo teórico para la cognición humana, propuesto por el psicólogo Allan Paivio desde inicios de los años 70 y es el fundamento teórico empleado por numerosas investigaciones que vinculan en aprendizaje con el uso de imágenes. Asimismo, será una perspectiva teórica medular en la presente tesis.

Esta teoría postula que, los procesos verbales y las imágenes son sistemas alternativos de codificación de la información (Paivio, 2009) y que tales representaciones mentales conservan las cualidades de las experiencias externas de las cuales se originan, sean estas verbales o no verbales (Sadoski y Paivio, 2013). Dichos sistemas de codificación se encuentran interrelacionados de manera sinérgica (Paivio, 2013). Sin embargo, a pesar de que estos sistemas puedan estar interconectados, es posible que operen de manera independiente, en el funcionamiento de la cognición y, de hecho, se ha encontrado que en el reconocimiento de la memoria, los recuerdos asociados a imágenes se recuperan más rápidamente que los recuerdos asociados a códigos verbales (Paivio, 2014).

En la Teoría de Codificación Dual, existe un sistema no verbal que se encarga del procesamiento de los objetos y eventos no verbales y un sistema verbal encargado del lenguaje (Paivio, 2013). Particularmente, las memorias visuales dependen en gran medida de estímulos concretos, mientras que para el caso de los procesos verbales, estos dependen mucho menos de los estímulos concretos (Paivio, 2009).

La Teoría de Codificación Dual propone que, en la cognición humana intervienen dos sistemas estructurales y de procesamiento diferentes (verbal vs. no verbal), cada uno de los cuales posee sus propias unidades representacionales. Las unidades representacionales del sistema verbal se denominan *logógenos*, mientras que las unidades representacionales del sistema no verbal se denominan *imágenes*. Estas unidades se activan cuando se percibe o imagina información verbal u objetos o eventos no verbales respectivamente (Paivio, 2014).

Además, cuando se experimenta la realidad o se piensa sobre ella, se pueden presentar interacciones entre los dos sistemas de codificación (Ver figura 9). Cuando los dos sistemas de codificación interactúan, producen un *efecto aditivo* (Paivio, 2014), lo cual significa que la interacción de estos dos sistemas permite evocar los recuerdos de una manera más eficiente.

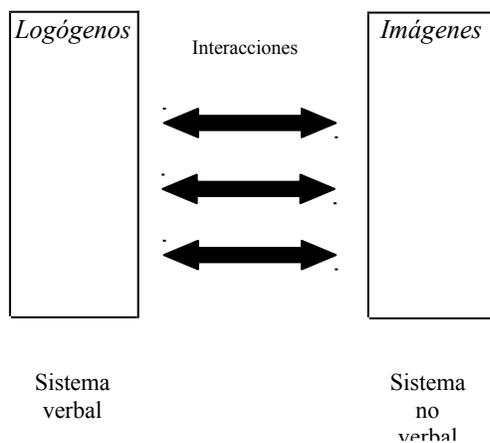


Figura 9. Sistemas de codificación

Nota: Adaptación propia del autor basada en Paivio (2014).

Por otro lado, las representaciones mentales de cada sistema de codificación pueden ser activadas de diversas maneras. Los *logógenos* pueden activarse directamente al recibir un

estímulo lingüístico, como por ejemplo el de palabras impresas, mientras que las *imágenes* pueden activarse directamente al reconocer objetos visualmente. Adicionalmente, las representaciones mentales pueden activarse indirectamente, por ejemplo al imaginar objetos o recordar palabras (Sadoski y Paivio, 2013).

En la Teoría de Codificación Dual existen, además, tres niveles de procesamiento (Sadoski y Paivio, 2013), los cuales se resumirán a continuación:

- **Procesamiento representacional:** Este nivel de procesamiento tiene lugar cuando se activan en primera instancia los *logógenos* o las *imágenes*, en la presencia de algo conocido. Sin embargo, este primer reconocimiento no conduce necesariamente a una comprensión significativa.
- **Procesamiento asociativo:** Este nivel de procesamiento si conlleva una comprensión significativa
- **Procesamiento referencial:** En este nivel de procesamiento, existe una comprensión significativa que implica una activación entre los códigos lingüísticos y no lingüísticos. Por tanto, un *logógeno* puede activar otros *logógenos* o *imágenes* relacionados, así como una *imagen* puede activar otras *imágenes* o *logógenos* relacionados.

La Teoría de Codificación Dual, a su vez, se fundamenta en una serie de principios básicos (Paivio, 2013), los cuales serán resumidos a continuación:

- **Principio empirista:** El conocimiento se genera a partir de las experiencias (perceptivas, conductuales y afectivas) vividas, las cuales se almacenan en la mente por medio de códigos lingüísticos y no lingüísticos.
- **Crecimiento del conocimiento:** El conocimiento aumenta por medio de experiencias de aprendizaje y parte del conocimiento se adquiere en forma de imágenes.

- **El conocimiento es memoria:** Las personas que han sufrido traumas cerebrales o deterioros cognitivos, tales como el Alzheimer, ilustran claramente este principio, ya que el análisis y procesamiento de la realidad depende de la referencia a experiencias pasadas y la inferencia de experiencias futuras, por lo cual la memoria es una parte esencial de la cognición. Así pues, existen diferentes niveles de memoria que intervienen en la generación del conocimiento (por ejemplo, memoria verbal, semántica, motora, visual, etc.).
- **La organización del conocimiento:** El conocimiento se organiza por medio de conexiones o asociaciones entre conceptos, las cuales incluyen códigos verbales y no verbales.

En este punto, es pertinente señalar que la Teoría de Codificación Dual no se limita exclusivamente al procesamiento visual de la información. En esta teoría, existe un sistema general compuesto a su vez de subsistemas inter-relacionados de códigos mentales y de modos sensoriales (Ver figura 10).



Figura 10. Códigos mentales y sus modos sensoriales

Nota: Adaptación propia del autor basada en Sadoski y Paivio (2004).

Para la presente tesis, se dio especial énfasis a los modos visuales tanto del código verbal como del código no verbal al promover el desarrollo y uso de ensambles multimodales de textos escritos con pictogramas que los apoyen o complementen.

2.3.1. La Teoría de Codificación Dual en la educación

De acuerdo con Paivio (2006), quizás el primer uso documentado de imágenes con propósitos educativos se remonta a 1602 con el libro *Civitas Solis* (La ciudad del sol) de Tommaso Campanella. Más adelante en 1658, Juan Amós Comenio Publica la obra *Orbis Sensualium Pictus* (El mundo explicado en imágenes), cuyo fin era ser un libro de texto para el aprendizaje del latín y otros idiomas. Este contenía 150 imágenes con títulos, números y descripciones que explicaban alrededor de dos mil palabras clasificadas en diferentes categorías (Paivio, 2006). Así como estas primeras obras didácticas, Paivio (2006) señala que la Teoría de Codificación Dual trabaja con la concretización del conocimiento por medio de imágenes.

La Teoría de Codificación Dual, de hecho, ha sido relacionada explícitamente con los fenómenos educativos y su análisis en términos de procesos cognitivos (Clark y Paivio, 1991). En este sentido, Clark y Paivio (1991), describen cómo hay estudiantes quienes tienen dificultades para visualizar información y esto limita su capacidad para recordar textos que se prestan para la visualización. Del mismo modo, prosiguen Clark y Paivio (1991), hay estudiantes que presentan dificultades para comprender datos geográficos, escribir palabras con una ortografía correcta o redactar con buena caligrafía.

Esto quiere decir que estos estudiantes se beneficiarían, si las personas docentes intentaran comunicar los contenidos por estudiar utilizando tanto medios verbales como no verbales. Sin embargo, lo que sucede habitualmente es, que el conocimiento educativo es presentado verbalmente, en libros, apuntes y otros tipos de escritos, cuando el uso de imágenes facilitaría el procesamiento de tales contenidos (Clark y Paivio, 1991).

Por consiguiente, el *efecto aditivo* al tener dos códigos para el procesamiento de la información, podría facilitar los procesos formativos. Concretamente, desde la perspectiva de la Teoría de Codificación Dual, el uso de ilustraciones puede promover la retención de los contenidos estudiados en clase y permitir que los estudiantes generen imágenes mentales (Clark y Paivio, 1991). Así pues, esta debería ser una consideración importante en el desarrollo de recursos didácticos de toda índole y, en especial, en el campo de la enseñanza del inglés, el cual es el ámbito particular de acción para la presente tesis.

Como postula Paivio (2006), el crecimiento cognitivo depende de la riqueza de experiencias no verbales tempranas. En este sentido, el desarrollo de una destreza cognitiva fundamental es el lenguaje mismo. Desde luego, esto se refiere primeramente a la lengua materna. No obstante, cuando se aprende una segunda lengua⁴, también se debe pasar por un proceso de adaptación y crecimiento cognitivo, mismo que se puede beneficiar del uso didáctico de recursos no verbales como los pictogramas.

⁴ El término *segunda lengua* se utiliza aquí para referirse a cualquier idioma diferente al materno que se esté aprendiendo, sin importar si este se utilice o no como medio de comunicación fuera de un salón de clases.

2.3.2. La Teoría de Codificación Dual Bilingüe y la enseñanza de idiomas

En las últimas actualizaciones realizadas a su Teoría de Codificación Dual, Paivio (2014), se refirió en particular a la Teoría de Codificación Dual Bilingüe, en la cual se postula que en el caso de las personas bilingües, se desarrollan dos sistemas separados, pero relacionados, de *logógenos*, un sistema para la lengua materna (L1) y un sistema para la segunda lengua (L2) (Ver figura 11). En este respecto, pueden existir *imágenes* compartidas entre ambos sistemas verbales o *imágenes* específicas para cada sistema verbal, según sea el caso y también puede ocurrir que existan *imágenes* que posean una vinculación más fuerte con los *logógenos* de la lengua materna o los de la segunda lengua (Paivio, 2014).

En la Teoría de Codificación Dual Bilingüe, también se identificó un *efecto aditivo* aún mayor que en el caso de un sistema de codificación dual monolingüe, en el cual siempre las imágenes tienen más preponderancia que los sistemas verbales (Paivio y Lambert, 1981), lo cual muestra el efecto positivo que se puede obtener al usar imágenes en la enseñanza de idiomas.

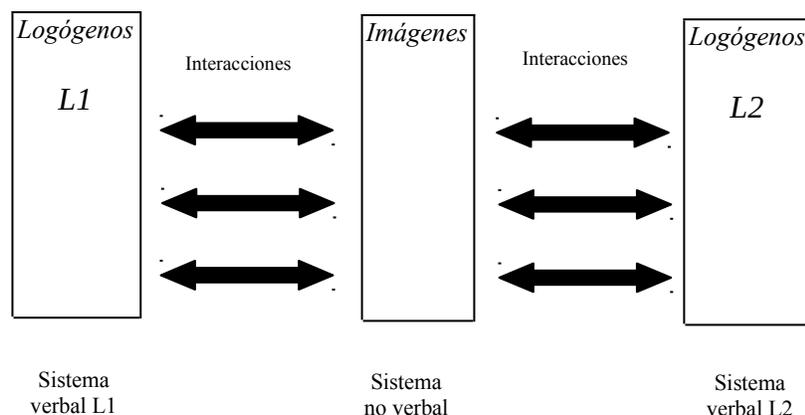


Figura 11. Sistemas de codificación bilingües

Nota: Adaptación propia del autor basada en Paivio (2014).

En este sentido, como proponen Arnold, Puchta, y Rinvoluceri (2007), el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras resulta más productivo, cuando los estudiantes vinculan (tanto como sea posible) el idioma que aprenden con el conocimiento del mundo que poseen. Dicho de otro modo, esto se refiere a establecer conexiones mentales entre palabras o conceptos e imágenes. Arnold, Puchta, y Rinvoluceri (2007) ejemplifican esta idea, al explicar que cuando se aprende un idioma nuevo, es más sencillo asociar una palabra con una imagen de esta, que recurrir a un proceso de traducción. El proceso cognitivo es simplemente más ágil y debería ser explotado en los cursos de idiomas.

2.3.2.1. El uso de imágenes en la enseñanza de las destrezas receptivas: escucha y lectura

De acuerdo con Paivio (2006), la combinación de recurso no verbales (imágenes) y verbales (texto), promueve la comprensión de textos en estudiantes, desde el nivel escolar hasta el universitario. En este sentido, indica Wright (2010), las imágenes en la enseñanza de las destrezas receptivas del lenguaje pueden generar contexto para obtener sentido del idioma en estudio, así como pueden permitir que los estudiantes produzcan una respuesta no verbal hacia el lenguaje que estudian. Más aún, como proponen Arnold, Puchta, y Rinvoluceri (2007), la comprensión es un proceso activo y requiere la habilidad de imaginar, de visualizar mentalmente; precisamente, el recurrir a elementos visuales a la hora de enseñar las destrezas receptivas de un lenguaje estimula la imaginación y la visualización mental.

Para mostrar algunos ejemplos, se pueden utilizar imágenes (pictogramas, en este caso) para el refuerzo de conceptos o nociones gramaticales (Ver figura 12) o se pueden ilustrar palabras clave para la comprensión de un texto escrito o auditivo, de manera similar a lo representado en

la figura 13. Asimismo, en textos con elementos narrativos, se puede incluir una representación pictográfica de una secuencia de eventos como en la figura 14.



Figura 12. Refuerzo visual para la conjugación de la tercera persona singular en inglés

Nota: Elaboración propia del autor basada en Wright (2010, p. 144) (Imágenes de uso libre recuperadas de www.flaticon.com).

2.3.2.2. El uso de imágenes en la enseñanza de las destrezas productivas: habla y escritura

Las imágenes utilizadas para enseñar las destrezas productivas de un idioma, pueden servir a una serie de propósitos específicos, a saber, proveer de motivación para que los estudiantes participen en actividades de aprendizaje de idiomas, actuar como un recurso de contextualización para las actividades, ser objetos de una descripción, desempeñarse como una clave para contestar preguntas y estimular la conversación y la narración (Wright, 2010). Por otro lado, Arnold, Puchta, y Rinvolucrí (2007), describen cómo la imaginación provee estímulos para hablar y escribir. Muy frecuentemente, indican estos autores, los estudiantes de idiomas enfrentan bloqueos mentales; no saben sobre qué hablar o escribir en clase, por lo que si les brindan imágenes a los estudiantes, se lograría promover la fluidez, ya que al tener mensajes más claros en la mente, los esfuerzos se pueden enfocar en encontrar la mejor manera de expresarlos.

Por ejemplo, es posible utilizar imágenes como un refuerzo mnemónico, para la enseñanza de la pronunciación de palabras específicas (Ver figura 13) o se puede recurrir a una serie de imágenes que puedan ser utilizadas por los estudiantes, para crear o narrar una historia de manera oral o escrita (Ver figura 14), las cual puede ser más simple o más compleja dependiendo del nivel de los estudiantes.

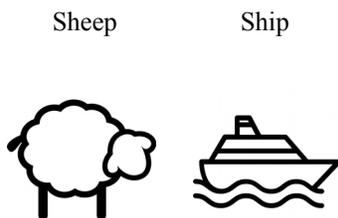


Figura 13. Contraste entre la pronunciación de las palabras *sheep* y *ship* en inglés

Nota: Elaboración propia del autor basada en Wright (2010, p. 25) (Imágenes de uso libre recuperadas de www.flaticon.com).



Figura 14. Conjunto de imágenes para crear una historia

Nota: Elaboración propia del autor basada en Wright (2010, p. 65) (Imágenes de uso libre recuperadas de www.flaticon.com).

2.3.3. ¿Cómo minimizar los desfases de comprensión en la enseñanza de idiomas?

El campo de la enseñanza de idiomas tiene una larga historia, en la cual se han propuesto diversos métodos y enfoques orientados a promover el aprendizaje de lenguas en los estudiantes, desde diversos posicionamientos teóricos y prácticos. En la actualidad, se piensa que las nociones de *método* o *enfoque* pueden estar agotadas y es necesario aspirar a algo diferente, algo más versátil y útil para las personas docentes de idiomas en sus contextos educativos específicos.

Kumaravadivelu (2008, 2003), ha denominado este período contemporáneo como *la condición postmétodos* y ha propuesto diez áreas de acción, de interés para toda persona docente de idiomas, las cuales ha definido como *macro estrategias para la enseñanza de idiomas* y han sido establecidas por medio del conocimiento teórico, empírico y experiencial y fundamentadas en la investigación en el aula. Cada macro estrategia describe posibles rutas a seguir por parte de las personas docentes de idiomas en el ejercicio de la pedagogía del lenguaje.

Sin embargo, las rutas trazadas en cada macro estrategia son generales y será la tarea de cada persona docente de idiomas, el diseñar las micro estrategias de enseñanza que permitan desarrollar cada macro estrategia. Dentro del modelo de macro estrategias de Kumaravadivelu (2008, 2003), la estrategia denominada *minimizar los desfases de percepción* es de especial interés para los objetivos de la presente tesis.

Básicamente, el desafío que pretende atender esta macro estrategia es la brecha que existe entre lo que enseña o comunica la persona docente y lo que comprenden o logran los estudiantes. Dicho de otro modo, las intenciones pedagógicas de la persona docente de idiomas no siempre se traducen en aprendizajes análogos a estas por parte de los estudiantes.

De acuerdo con Kumaravadivelu (2003), existen diversos ámbitos de posibles desfases de percepción:

- **Desfases cognitivos:** Estos se presentan cuando existen diferencias con respecto al conocimiento general acerca del mundo, entre los estudiantes y la persona docente.
- **Desfases comunicativos:** Estos ocurren cuando los estudiantes no poseen las destrezas necesarias para expresar sus opiniones y estas no son comprendidas en su totalidad por la persona docente.
- **Desfases lingüísticos:** Estos suceden cuando los estudiantes no poseen el conocimiento sintáctico, semántico y pragmático mínimo para llevar a cabo una actividad de clase.
- **Desfases pedagógicos:** Estos se refieren a la diferencia de percepción acerca de los objetivos de la lección o de una actividad de clase, entre los estudiantes y la persona docente.
- **Desfases estratégicos:** Estos se presentan cuando existe una diferencia entre las estrategias de aprendizaje de idiomas, que podrían emplear los estudiantes en una actividad, según las expectativas de la persona docente y el uso de estrategias que en efecto realizan los estudiantes durante la actividad.
- **Desfases culturales:** Estos ocurren cuando los estudiantes no poseen el conocimiento cultural previo mínimo, para comprender y realizar una actividad exitosamente en la clase de idiomas.
- **Desfases evaluativos:** Estos se refieren a las medidas de auto-evaluación empleadas por los estudiantes, para verificar la comprensión del lenguaje que están aprendiendo y su relación con la realimentación ofrecida por la persona docente.

- **Desfases procedimentales:** Estos comprenden los pasos a seguir por parte de los estudiantes, para llevar a cabo una actividad en clase desde la perspectiva de la persona docente y la ejecución final del estudiante.
- **Desfases instruccionales:** Estos se refieren a las indicaciones dadas por la persona docente, para la realización de una actividad y lo que en última instancia terminan haciendo los estudiantes.
- **Desfases actitudinales:** Estos tienen relación con las diferencias con respecto a las actitudes hacia el idioma que aprenden los estudiantes, la manera en la cual este se enseña, la cultura del aula y las relaciones que deberían ocurrir entre los estudiantes y la persona docente.

Kumaravadivelu (2003), advierte acertadamente que, estos desfases son inevitables, pero a la misma vez son identificables y manejables. Por lo tanto, si se considera el potencial ofrecido por los pictogramas, varios de los tipos de desfases mencionados anteriormente podrían ser manejados con el uso de estos recursos didácticos, desde luego por medio de una formación docente adecuada para tal propósito.

2.4. Desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza de idiomas

Autores tales como Tomlinson (2013a, 2008), se han dado a la tarea de analizar la conexión entre las teorías de adquisición de un segundo idioma y el desarrollo de recursos didácticos. En general, las relaciones establecidas entre estos dos conceptos, tienen que ver con la manera en la cual los recursos didácticos proveen insumos para que los estudiantes de idiomas trabajen y desarrollen su lenguaje, semejen actividades o procesos de la vida real que puedan ser

extrapolados al aprendizaje de otro idioma y permiten aprovechar las diferentes etapas en el proceso de aprendizaje de un idioma.

No se hace referencia explícita al diseño gráfico de los recursos didácticos para el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, Tomlinson (2013a, 2010) señala lo crucial que es el compromiso cognoscitivo y afectivo en la adquisición de un idioma, el cual podría ser estimulado por medio de la inclusión de elementos visuales tales como pictogramas en los recursos didácticos que diseñen las personas docentes de idiomas.

Por su parte, Mishan (2005), indica que, el filtro afectivo de los estudiantes de idiomas debe ser tomado en cuenta, al desarrollar recursos didácticos. Así pues, se recomienda la utilización de materiales que brinden *input* comprensible (textos auténticos) a los estudiantes y, por ende, contribuyan a bajar el filtro afectivo.

Vale la pena considerar, si tal *input* comprensible puede venir de manera visual. No hace falta reflexionar mucho para concluir que una imagen o un pictograma podría contribuir a bajar el filtro afectivo de un estudiante de idiomas, por lo cual la inclusión de estos elementos visuales podría ser una consideración muy pertinente, en el diseño de recursos didácticos para la enseñanza de idiomas.

Tomlinson (2013b) además aborda el tema de la innovación en el desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza de idiomas a nivel mundial. Las innovaciones descritas por Tomlinson (2013b), se clasifican en los ámbitos de los objetivos lingüísticos y pedagógicos de los materiales, los enfoques pedagógicos de los materiales, sus procedimientos de diseño y el medio para distribuir los materiales (físico o digital).

Un aspecto que llama la atención es, que no se haga referencia al diseño gráfico o visual de los recursos didácticos, el cual también podría ser considerado un ámbito de innovación. Desde

luego, los recursos didácticos para la enseñanza de idiomas en primera instancia deben tener un contenido pertinente. No obstante, no se puede ignorar que, para la mayoría de las personas en el siglo XXI, todo entra por los ojos y el diseño visual de los recursos didácticos no puede estar ajeno a este fenómeno, lo cual debería ser a su vez una preocupación en la formación de futuras personas docentes.

Específicamente, el tema de los elementos visuales en los recursos didácticos para la enseñanza de idiomas ha sido tratado recientemente por Tomlinson y Masuhara (2018), quienes en primera instancia indican ocho propósitos principales, por los cuales utilizar elementos visuales en recursos didácticos, a saber, 1. proveer una explicación o descripción visual para algo que desconozca un estudiante, 2. proveer contexto, 3. demostrar procedimientos, 4. inducir una respuesta afectiva, 5. provocar pensamientos y reacciones, 6. proveer un resumen visual, 7. lograr consistencia y marcar cambios y 8. proveer una experiencia estética. Como puede apreciarse, lo visual en un recurso didáctico no posee una utilidad meramente ilustrativa o decorativa; las imágenes o elementos visuales pueden generar una experiencia de aprendizaje más completa, enriquecedora y memorable.

Desde luego, la selección de elementos visuales en recursos didácticos, para la enseñanza de idiomas, no ha de ser antojadiza. Por el contrario, debe existir una reflexión fundamentada para utilizarlos. Precisamente, Tomlinson y Masuhara (2018), proponen, a manera de preguntas, una serie de criterios para la selección de elementos visuales para ser usados en recursos didácticos (Ver tabla 1).

Tabla 1

Criterios para seleccionar elementos visuales para recursos didácticos

¿Hasta qué punto los elementos visuales...

- son variados?
 - son atractivos?
 - pueden lograr un impacto, al atraer la atención de los estudiantes?
 - pueden ser útiles para la adquisición del lenguaje?
 - pueden ayudar a los estudiantes a crear conexiones con el mundo real?
 - pueden ayudar a los estudiantes a crear conexiones con el mundo que conocen?
 - pueden ayudar a los estudiantes a comprender las nuevas experiencias que se les presentan?
 - pueden facilitarle a los estudiantes la creación de representaciones mentales, en lugar de imponerles imágenes visuales completas?
-

Nota: Adaptado y traducido de Tomlinson y Masuhara (2018, p. 330).

En toda imagen, puede existir un valor estético o ilustrativo, pero como se muestra en la tabla 1, para los propósitos del aprendizaje de idiomas, las imágenes o elementos visuales en los recursos didácticos deben vincularse directamente con el idioma que se estudia. Dicho de otro modo, lo visual y lo textual no deberían funcionar de manera segregada.

Las imágenes y el texto deben operar de manera conjunta, en lo que se denominan *ensambles multimodales* (Goldstein, 2016). Así pues, si se combinan textos e imágenes, se fortalece la memoria, al utilizar canales múltiples (Rakes, 1999). En teoría, la mayoría de las imágenes serían beneficiosas para estos efectos. No obstante, en la presente tesis se argumenta que, dentro de todo el repertorio de posibilidades de imágenes y recursos visuales a disposición de una persona docente de inglés, los pictogramas son la elección más pragmática, como se explicará seguidamente.

Indudablemente, los recursos didácticos más atractivos promoverán la motivación y el aprendizaje en los estudiantes, pero el hecho de que los recursos didácticos sean atractivos no

está exento de problemas. La atracción (o excitación visual) excesiva puede, de hecho, abrumar la capacidad cognitiva para procesar la información (Levasseur y Sawyer, 2006). Sin embargo, “[u]n pictograma es un signo icónico que en su elementalidad visual transmite un significado con simplicidad y claridad, más allá de las fronteras culturales, lingüísticas o cognitivas” (Fundación ONCE, 2013, p. 9); esto facilita que la mayoría de las personas pueda comprender los pictogramas, ya sea que tengan una baja escolaridad, un nivel de lectura limitado o incluso ciertos tipos de discapacidad.

2.5. La didáctica para la enseñanza del inglés en el siglo XXI: implicaciones para el uso de elementos visuales tales como pictogramas

En el siglo XXI, la didáctica para la enseñanza del inglés debe abandonar los paradigmas de la memorización y del excesivo interés en la gramática, como un fin en si mismo. Las personas docentes de inglés deben poner especial énfasis en promover la comunicación (Harmer, 2017). No obstante, facilitar el aprendizaje del inglés es un gran desafío, pues como puntualizan Murray y Christison (2011), en la enseñanza del inglés el lenguaje es tanto el medio para enseñar como el objetivo del aprendizaje.

Esto, en sí, puede generar brechas de comprensión, pues la enseñanza del inglés requiere de interacción social constante entre las personas docentes y estudiantes. Así pues, para presentar el contenido de una lección de inglés, recurrir a la comunicación verbal, puede no ser suficiente para franquear dichas brechas. Se deben considerar diferentes recursos que promuevan la comprensión, como los elementos no verbales; no se puede aprender aquello que no se entiende. En este sentido, Harmer (2017), señala que la naturaleza de la comunicación afecta el

aprendizaje. Dicho de otro modo, si la comunicación en la clase del inglés no se logra, fallaría también el aprendizaje.

En una enseñanza comunicativa de la lengua inglesa, las funciones que desempeña la persona docente son fundamentales. Breen y Candlin (2001), se refieren concretamente a este aspecto y expresan que, la persona docente de inglés tiene dos roles principales en el aula: facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes y facilitar el proceso de comunicación entre estos participantes y las actividades más los textos que se utilicen. En estas dos premisas, se puede apreciar el carácter polifacético del concepto de *comunicación* en una clase de inglés. Es necesario entenderse los unos a los otros, así como comprender el material con el cual se trabaja.

Por otro lado, continúan Breen y Candlin (2001), los estudiantes tienen el reto de averiguar cómo aprender el idioma. Esto no significa que deban ser abandonados a su suerte en este cometido. Quiere decir que se deben crear, en los espacios de aprendizaje, las condiciones propicias para el descubrimiento y para el aprendizaje. Para aprender un idioma, es necesario que exista una exposición constante, suficiente y sistemática a tal lenguaje. De este modo, se puede contribuir a fomentar el tipo de independencia que sugieren Breen y Candlin (2001).

Precisamente, para formar a estudiantes de inglés competentes y lograr un aprendizaje efectivo de este idioma, el *input* lingüístico que se les ofrezca es crucial. De acuerdo con Kumaravadivelu (2008), la enseñanza de idiomas debería ayudarle a los estudiantes a obtener *input* lingüístico en su amplio espectro funcional, en reglas gramaticales relevantes y en normas sociolingüísticas en contexto acompañadas de realimentación correctiva.

Dicho *input*, sin embargo, puede tornarse abstracto y difícil de procesar para algunos estudiantes, debido a diversos factores (edad, aptitud lingüística, motivación, uso de estrategias de aprendizaje, conocimiento lingüístico y meta-lingüístico, entre otros), por lo que el

complementar este *input* con elementos visuales, tales como pictogramas, podría volverlo más accesible y comprensible. Precisamente, el Marco Común Europeo de Referencia (Council of Europe, 2001) señala que los estudiantes no siempre aprenderán lo que enseñen las personas docentes, por lo cual es necesario que cuenten con *input* comprensible y contextualizado.

Finalmente, es pertinente considerar el uso que se hace de los elementos visuales presentes en los recursos didácticos publicados para la enseñanza del inglés. Por ejemplo, si bien es cierto que los libros para la enseñanza del inglés generalmente contienen variadas imágenes en sus páginas, dichos elementos visuales desempeñan una función meramente decorativa (Goldstein, 2018). Así pues, lo visual no se aprovecha como un vehículo potenciador de la comprensión y del aprendizaje y es necesario, por lo tanto, que las personas docentes de inglés sean capacitadas y orientadas para lograr esto, al menos en el caso particular de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Es importante además considerar la motivación en los estudiantes. Si los estudiantes no logran conectarse con su objeto de estudio, se desmotivarán (Dörnyei, 2001) y perderán el interés por aprender. En este sentido, el aprender un segundo idioma, como el inglés, puede convertirse en una verdadera abstracción para muchos estudiantes. Por ejemplo, hay que aprender nuevas nociones léxicas, gramaticales y fonológicas, las cuales se presentan muy a menudo de manera escrita. Por lo tanto, si se emplean elementos visuales, tales como pictogramas, como complemento al contenido lingüístico que se pretende enseñar, se podría contribuir a que los estudiantes se involucren más directamente con la lengua inglesa y estén más motivados a aprenderla.

En este capítulo, se ha presentado un panorama teórico para sustentar la propuesta de promover el uso didáctico de los pictogramas para la enseñanza del inglés. La teoría revisada y

analizada muestra los beneficios de canalizar la información por medios verbales y no verbales, puesto que la mente humana codifica esta de maneras distintas. Sin embargo, se identifica una brecha entre la teoría y la práctica, la cual se desea franquear por medio de la propuesta que en esta tesis se plantea. Pese a que existen buenas razones teóricas para la incorporación de elementos visuales, tales como los pictogramas, en la enseñanza del inglés y, a pesar de que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación facilita e influencia el uso de elementos no verbales, para que la personas se comuniquen con otras, esta racionalización y esta conexión requieren de instrucción explícita, para que personas docentes de inglés puedan hacer esto exitosamente en sus clases. Así pues, en la presente tesis, se propuso desarrollar un proceso de formación de esta índole.

Capítulo III: diseño metodológico

3.1. Paradigma

Para la presente tesis, se eligió el paradigma cualitativo, ya que la educación y la pedagogía, en particular, son procesos eminentemente humanos, cuya complejidad no puede ser reducida simplemente a números y estadísticas. Asimismo, investigar dentro del paradigma cualitativo implica mayor dinamismo e interacción con las personas participantes y sus diferentes visiones de la realidad; una investigación cualitativa en educación no se puede llevar a cabo desde un escritorio si se desea transformar la realidad, sino más bien debe desarrollarse desde el entorno áulico, donde ocurren los mayores desafíos de la práctica cotidiana.

Así pues, el paradigma cualitativo, de acuerdo con Fraenkel, Wallen y Hyun (2012), investiga la cualidad de relaciones, actividades, situaciones o materiales y posee las características principales que se sintetizan a continuación:

1. **Indagación naturalista:** El fenómeno bajo estudio se analiza en su entorno natural, sin intervención o manipulación.
2. **Perspectiva holística:** Se estudian fenómenos complejos, que van más allá de la mera suma de sus partes.
3. **Datos cualitativos:** Se orienta más hacia el análisis de descripciones, perspectivas y experiencias de personas.
4. **Contacto y visión personal:** El investigador mantiene un contacto directo con las personas participantes. Asimismo, las visiones y experiencias personales del investigador son parte de la indagación y de la comprensión del fenómeno en estudio.

5. **Sistemas dinámicos:** El cambio es constante, ya que se presta especial atención a procesos.
6. **Orientación a casos particulares:** Cada caso individual es único y el análisis de la información depende de esto.
7. **Sensibilidad al contexto:** Los hallazgos generados por una investigación se sitúan en un contexto específico.
8. **Neutralidad empática:** Aunque no sea posible la objetividad absoluta, el deseo de comprender el fenómeno en estudio por parte del investigador no debe socavar su credibilidad; se debe mantener la neutralidad, en el análisis de la información tanto como sea posible.
9. **Flexibilidad en el diseño:** El diseño de la investigación debe ser flexible a nuevas direcciones, conforme la comprensión del fenómeno en estudio se profundiza.

3.2. Tipo de estudio

Trabajar con grupos reducidos de personas, en toda situación educativa, supone un gran desafío; el desarrollo de un proceso investigativo no es la excepción. Dado que para la presente tesis únicamente se pudo contar con un pequeño grupo de participantes, se optó por el diseño de caso de estudio con el fin de sistematizar la experiencia vivida en el taller que se diseñó. Como señala Creswell (2012), los estudios de caso son diseños de investigación, en los cuales la persona investigadora analiza detalladamente un caso, mismo que puede comprender desde eventos, procesos, programas o uno o más individuos acotados en un momento y una actividad. Merriam (2009) señala que los estudios de caso se definen por tres características especiales, las cuales se resumen seguidamente:

- **Son particularistas:** Los estudios de caso se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. La importancia de los casos radica en la información que puedan generar sobre el fenómeno y su significado.
- **Son descriptivos:** El producto generado en un estudio de caso es una descripción comprensiva del fenómeno que se investiga.
- **Son heurísticos:** Los casos de estudio contribuyen a desarrollar la comprensión del fenómeno que se investiga; pueden generar nuevos significados, ampliar las experiencias o confirmar lo ya conocido.

Por otro lado y, de acuerdo con Creswell (2012), la indagación realizada puede considerarse como un *caso de estudio instrumental*, en el cual la persona investigadora se ocupa de comprender el fenómeno en estudio más allá de un caso en particular; al estudiar los casos, se sirve a un fin mayor y se busca obtener conclusiones que trasciendan los casos específicos. Para la presente tesis, el interés principal fue la representación de conceptos de manera pictográfica para el diseño de recursos didácticos en personas docentes de inglés.

3.3. Contexto

La experiencia sistematizada en la presente tesis se realizó en el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica. Específicamente, fue auspiciada por el proyecto *Fortalecimiento de la mediación pedagógica de los graduados de las carreras de la enseñanza de...* de la División de Educología, la unidad académica de la UNA encargada de la formación pedagógica de docentes para secundaria.

Este proyecto ha venido ofreciendo opciones de formación continua para los graduados de las carreras compartidas en la enseñanza de las diferentes especialidades. Sin embargo, los cursos

y talleres que se han brindado han sido, en su mayoría, de interés general (por ejemplo, *atención a la diversidad y las barreras educativas, apps para la enseñanza de habilidades, metodologías activas y elaboración de instrumentos de evaluación*), por lo cual para el año 2019, se planteó ofrecer alternativas de capacitación específicas para cada especialidad. Por lo tanto, los objetivos de la presente tesis encajaron perfectamente dentro de la agenda de trabajo que el proyecto mencionado previamente propuso para el 2019.

3.4. Personas participantes

Las personas participantes de esta investigación fueron un grupo de 5 estudiantes graduados de la carrera del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés de la UNA (cuatro mujeres y un hombre), con edades entre 24 y 30 años, a quienes se les contactó por medio de la lista de graduados que mantiene la Comisión de Autoevaluación del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés. La tabla 2 muestra los perfiles de estas personas. Para identificar a cada una de estas personas, se les asignó un número de acuerdo con el orden en el cual se inscribieron en el taller desarrollado en la presente tesis.

Tabla 2

Perfiles de las personas participantes

Participante	Edad	Sexo	Experiencia	Grado académico	Lugar de trabajo
# 1	30	F	5 años	Maestría en la Enseñanza del Inglés	Centro Cultural Costarricense Norteamericano
# 2	24	M	3 años	Bachillerato en la Enseñanza del Inglés	Centro Cultural Costarricense Norteamericano
# 3	29	F	4 años	Bachillerato en la Enseñanza del Inglés	Centro Cultural Costarricense Norteamericano
# 4	28	F	2 años	Maestría en Traducción	Universidad Nacional
# 5	28	F	6 años	Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica	Tutora independiente

Nota: Elaboración propia del autor.

3.4.1. Criterios de inclusión

Con el fin de seleccionar a las personas participantes de la investigación, se consideraron los siguientes criterios de inclusión:

1. Estar laborando como docente de inglés en un colegio público o privado o, en su defecto, otro ámbito pedagógico tal como una universidad, un instituto de idiomas o el desarrollo de tutorías privadas.
2. Tener al menos dos años de experiencia en la enseñanza del inglés.
3. Poseer conocimientos para el manejo básico de suites ofimáticas, tales como *Office* o *Libre Office*.

4. Tener una computadora con acceso a Internet en el hogar.
5. Poseer una cuenta de *Google* para unirse a la plataforma de *Google Classroom* que se utilizó como apoyo para el taller.
6. Poseer disponibilidad horaria semanal de cuatro horas para participar en las actividades presenciales y virtuales del taller.
7. Haber expresado, por escrito, su consentimiento para participar en la investigación.

3.4.2. Criterios de exclusión

En la investigación, se tomaron en cuenta los siguientes criterios de exclusión:

1. Haber indicado no poder asistir a todas las sesiones del taller, luego de realizarse el primer contacto con el investigador.
2. Residir o laborar en zonas muy alejadas del Campus Omar Dengo de la Universidad Nacional de Costa Rica, lo cual dificultase la asistencia puntual a las sesiones presenciales del taller.

3.4.3. Protección de las personas participantes

Para el desarrollo de la presente tesis, no se recolectó ni divulgó información referente a las identidades de las personas participantes. Asimismo, las personas participantes no recibieron ninguna compensación monetaria por su participación en el desarrollo de esta tesis. Sin embargo, aquellas personas participantes que completaron exitosamente todas las actividades del taller,

recibieron un certificado de aprovechamiento por 24 horas, emitido por la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional.

Además, de conformidad con el Reglamento Ético Científico de la Universidad de Costa Rica, para las investigaciones en las que participan seres humanos (Universidad de Costa Rica, 2000) y el Reglamento del Comité Ético Científico de la Universidad Nacional (Universidad Nacional, 2017), la participación en este trabajo de investigación fue voluntaria y los parámetros de esta fueron establecidos en un *consentimiento informado*, que todas las personas participantes debieron conocer y firmar, en el cual se indicó que: 1. se garantizaría la protección a la dignidad de todas las personas participantes, 2. las personas participantes podrían retirarse en el momento que así lo decidieran, 3. se mantendría el anonimato de todas las personas participantes y sus datos se mantendrían en absoluta confidencialidad y 4. se declararía que, durante el desarrollo de la presente tesis no existiría la posibilidad de causar daño físico o mental a las personas participantes. Tanto el investigador como las personas participantes conservaron una copia firmada del *consentimiento informado* (Ver apéndice A).

3.5. Técnicas para la recolección de datos

3.5.1. La encuesta

La encuesta se eligió como técnica de recolección de datos, debido a su versatilidad para obtener información cuantitativa como cualitativa y a su facilidad de aplicación, la cual puede ser física o electrónica, a conveniencia del investigador. Para la realización de la presente tesis, la técnica de la encuesta se empleó tres veces.

Primeramente, con el fin de validar el taller (Ver apéndice B) y los materiales didácticos diseñados (Ver apéndice C), se aplicó una encuesta a dos personas expertas: 1) una docente de cursos de pedagogía para la enseñanza del inglés, quien posee un Bachillerato en la Enseñanza del Inglés, una Licenciatura en Lingüística Aplicada y una Maestría en Administración Educativa y 20 años de experiencia en docencia universitaria y 2) una docente de cursos de pedagogía para la enseñanza de las artes plásticas, quien cuenta con una Licenciatura en Arte y Comunicación Visual, una Licenciatura en Docencia y 17 años de experiencia en docencia universitaria. Esta encuesta se diseñó y administró de manera digital por medio de la herramienta *Google Forms*⁵. La encuesta se envió directamente a los correos electrónicos de las docentes expertas. El tiempo estimado para su resolución fue de 20 minutos.

Posteriormente, una segunda encuesta se realizó para contactar y seleccionar a las personas participantes de la investigación y conocer sobre sus conocimientos previos, antecedentes en la enseñanza del inglés y expectativas sobre el taller a realizarse. Esta encuesta se diseñó y administró de manera digital por medio de la herramienta *Google Forms*⁶. La encuesta se les envió directamente a los correos electrónicos de las personas participantes. El tiempo estimado para la resolución de este instrumento fue de 25 minutos.

Finalmente, una tercera encuesta se realizó con el fin de valorar el taller impartido y los materiales didácticos utilizados. Esta encuesta se diseñó y administró de manera digital por medio de la herramienta *Google Forms*⁷. La encuesta se les envió directamente a los correos electrónicos de las personas participantes. El tiempo estimado para la resolución de este instrumento fue de 25 minutos.

⁵ El instrumento se encuentra disponible en la siguiente dirección: <https://tinyurl.com/y5o7wumh>

⁶ El cuestionario se encuentra disponible en la siguiente dirección: <https://tinyurl.com/y32pfswx>

⁷ El cuestionario se encuentra disponible en la siguiente dirección: <https://tinyurl.com/tqtoucw>

3.5.2. La entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada se escogió, ya que permitió un contacto más cercano con las expertas validadoras y facilitó el indagar en las respuestas que se emitieron de manera escrita por medio del cuestionario que se administró inicialmente. Además, la flexibilidad de la entrevista semiestructurada facilitó el adaptarse a las necesidades de cada situación, sin las restricciones de una guía de entrevista rígida previamente establecida.

Así pues, como seguimiento a la validación del taller y los materiales didácticos diseñados para este, por medio del cuestionario electrónico, se realizó la entrevista individual de seguimiento con cada docente experta, con el fin de indagar un poco más en las respuestas emitidas. Por lo tanto, se concertaron citas a conveniencia de las docentes expertas para entrevistarlas y se seleccionó uno de los cubículos para profesores en las instalaciones del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional. Las entrevistas realizadas se grabaron en formato de audio, con consentimiento oral de las expertas. La duración aproximada de cada entrevista fue de 40 minutos. Las grabaciones de audio realizadas se subieron a la cuenta personal de *Google Drive* del investigador para su posterior transcripción y análisis. La herramienta empleada para la transcripción de las grabaciones fue el programa de código abierto *pmTrans* versión 1.2 beta 3 (Gómez, 2017).

3.5.3. Diario del investigador

Desde el inicio del taller hasta su conclusión, el investigador llevó un diario, en el cual documentó sus experiencias y percepciones con respecto a su propio desempeño y el de las personas participantes en cada una de las sesiones de trabajo. El investigador mantuvo el diario

de manera digital en su cuenta de *Google Drive* personal y este se estructuró por medio de una matriz dividida en seis columnas: *fecha, pregunta(s) generadora(s), actividades realizadas, resultados obtenidos y observaciones*. El investigador realizó una entrada en el diario por cada sesión impartida del taller. Procuró incluir cada entrada en el diario lo más cercanamente a la conclusión de las sesiones del taller, para reconstruir las experiencias acontecidas de la manera más vívida posible. El tiempo aproximado para la redacción de cada entrada incluida en el diario fue de 30 minutos.

3.5.4. El análisis de documentos

La técnica del análisis de documentos fue de gran utilidad al inicio y al final de taller que se realizó en la presente tesis. Por un lado, como parte de la encuesta aplicada a las personas participantes, en el primer contacto realizado, se les solicitó que incluyeran una muestra (en digital) de un material original, el cual consideraran representativo de su estilo al diseñar recursos didácticos para la enseñanza del inglés. Dichos materiales didácticos fueron analizados para identificar y analizar el uso (o ausencia) de recursos visuales o icónicos y tomar las previsiones necesarias para la implementación del taller.

Por otro lado, como parte de los componentes de la evaluación del taller, las personas participantes debieron diseñar y aplicar un recurso didáctico con apoyo de pictogramas, el cual presentaron oralmente y entregaron de manera digital en la última sesión del trabajo del taller. Cada presentación oral tuvo una duración aproximada de cinco minutos. Asimismo, las presentaciones orales de las personas participantes fueron grabadas en formato de audio con consentimiento de estas. Las grabaciones de audio realizadas se subieron a la cuenta personal de

Google Drive del investigador para su posterior transcripción y análisis. La herramienta empleada para la transcripción de las grabaciones fue el programa de código abierto *pmTrans* versión 1.2 beta 3 (Gómez, 2017).

3.5.5. El taller como estrategia didáctica

El taller como estrategia didáctica fue de especial interés para el desarrollo de la presente tesis y, por lo tanto, se da mayor énfasis a su descripción y caracterización. De acuerdo con Espósito, Grundmann, Quesada y Valdez (2001, p. 15),

[e]l taller es una situación privilegiada de aprendizaje. Su propósito principal es reflexionar sistemáticamente sobre conocimientos, valores, actitudes y prácticas que se tienen sobre determinada problemática en un grupo o una comunidad y que se expresa en la vida diaria de cada persona participante.

Por lo tanto, el desarrollo de un taller se alineó perfectamente con los objetivos de la presente tesis, pues en una situación de aprendizaje como esta, se pudo mantener una relación estrecha entre lo teórico y lo práctico y contextualizarlo a la situación educativa de cada una de las personas participantes.

Es pertinente, sin embargo, tener en cuenta ciertos aspectos para la puesta en práctica de un taller desde el punto de vista de su planeamiento, como en el caso de cualquier estrategia didáctica. Precisamente Hernández y Guárate (2017), señalan en primera instancia que, para desarrollar un taller, se “debe contar con amplios recursos, herramientas, manuales, literatura del área temática que desarrolla, conexión a redes, y ser flexible” (p. 162).

Además, prosiguen Hernández y Guárate (2017), un taller presupone ciertos roles de parte del docente y de los participantes durante las diferentes fases de desarrollo de este, tal como se puede apreciar en la tabla 3.

Tabla 3

Roles del docente y los participantes en el desarrollo de un taller

Rol del docente	Rol de los participantes
<i>Antes de empezar</i>	<i>Antes de empezar</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Seleccionar y organizar los contenidos del taller -Seleccionar o diseñar los materiales didácticos del taller -Consultar a especialistas según las necesidades del taller 	<ul style="list-style-type: none"> -Ayudar al docente en la selección y organización de los contenidos del taller -Prepararse para las sesiones de trabajo -Revisar o repasar materiales provistos previamente por el docente
<i>Al inicio del taller</i>	<i>Al inicio del taller</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Explicar la manera en la cual se desarrollará el taller -Iniciar con una actividad motivadora 	<ul style="list-style-type: none"> -Poner atención para el buen desarrollo del taller
<i>Durante el taller</i>	<i>Durante el taller</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Explicar el programa del taller -Asesorar a los participantes de manera individual para el buen cumplimiento de los objetivos -Valorar su desempeño y el de los estudiantes durante las actividades del taller -Promover la presentación de los productos logrados en el taller 	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar las actividades planteadas a cabalidad -Participar activamente -Hacer preguntas -Presentar sus productos para ser evaluados y discutidos
<i>Al finalizar el taller</i>	<i>Al finalizar el taller</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Generar una discusión -Aclarar dudas -Reforzar conocimientos 	<ul style="list-style-type: none"> -Valorar los alcances del taller -Valorar la forma en la cual se desarrolló el trabajo y sus productos

-
- Evaluar el taller
 - Evaluar su propio desempeño
 - Proponer mejoras a futuro
-

Nota: Adaptación del autor basada en Hernández y Guárate (2017, pp. 162-164).

Así pues, en el desarrollo del taller que fue el punto medular de la presente tesis (Ver apéndice B), se siguió cuidadosamente una secuencia didáctica en las fases de antes, durante y después. El taller tuvo un total de seis sesiones de trabajo, cuyo contenido se sintetiza en la figura 15.

Finalmente, para la planificación de un taller, Espósito, Grundmann, Quesada y Valdez (2001) recomiendan dar respuesta a siete preguntas clave:

1. **¿Para qué?** → El taller debe tener objetivos claros.
2. **¿Quiénes?** → El taller debe ser diseñado con una población meta en mente.
3. **¿Qué?** → Se debe hacer una selección pertinente de los contenidos del taller.
4. **¿Cómo?** → Se deben elegir las estrategias metodológicas más apropiadas para la presentación de los contenidos del taller.
5. **¿Con qué?** → Se deben utilizar los recursos didácticos más útiles para alcanzar los objetivos del taller.
6. **¿Cuándo?** → Se debe definir claramente la duración y las fechas del taller.
7. **¿Dónde?** → Se debe elegir un lugar adecuado para la realización del taller.

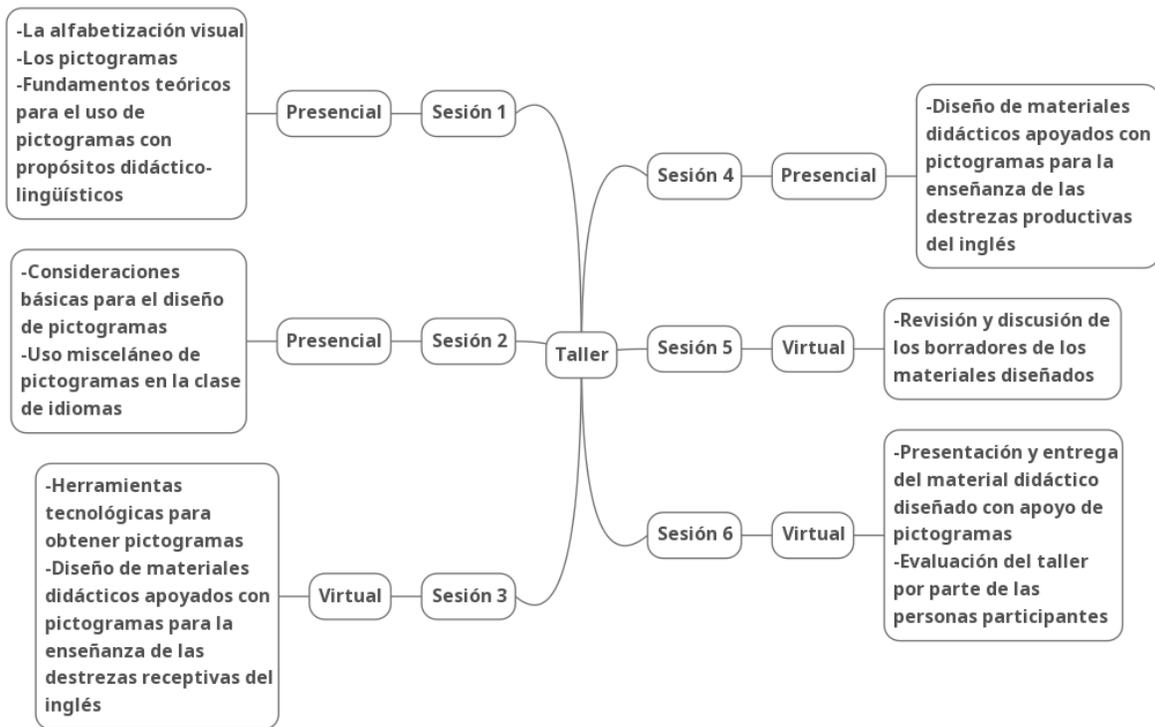


Figura 15. Síntesis de las sesiones del taller

Nota: Elaboración propia del autor.

El taller se llevó a cabo durante el segundo ciclo lectivo de 2019 y tuvo una duración de seis sesiones, las cuales combinaron el trabajo presencial con el virtual por medio de una metodología bimodal. Se solicitó, para las sesiones presenciales, un aula del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica. Adicionalmente, se utilizó una plataforma de aprendizaje en *Google Classroom* para el trabajo virtual del taller, en la cual se incluyeron documentos de interés, enlaces a Internet, preguntas de discusión, tareas cortas y el espacio de entrega para el recurso didáctico que cada persona participante diseñó en el taller.

3.6. Instrumentos para la recolección de datos

3.6.1. Cuestionario de validación del taller y los materiales didácticos

Este instrumento fue diseñado para recolectar la opinión experta de las personas validadoras, con respecto al diseño del taller y sus materiales didácticos (Ver apéndice D). El instrumento se dividió en dos secciones. En la primer sección, se consultó sobre la pertinencia de los contenidos del taller, si el taller promovería el uso didáctico de pictogramas para la enseñanza del inglés, la pertinencia de la estrategia metodológica del taller, la pertinencia de las estrategias evaluativas propuestas, otras estrategias evaluativas diferentes que se pudieran incluir, así como aspectos que se podrían mejorar para enriquecer el taller. La segunda sección se dedicó a la pertinencia de los materiales, recomendaciones para mejorar los materiales y a indagar si era necesario incluir recursos para el taller que fueran diferentes a los que ya se habían diseñado.

3.6.2. Guía de entrevista semi-estructurada de seguimiento a las expertas validadoras del taller y los materiales didácticos

Este instrumento se utilizó para indagar y profundizar en las valoraciones ofrecidas por las personas validadoras, en relación con el diseño del taller y los materiales didácticos para este. La guía de entrevista incluyó una serie de preguntas predeterminadas sobre el contenido del taller (contenido general del taller, dudas con respecto al taller y la consecución de los propósitos del taller al concluirse), el uso de pictogramas para la enseñanza del inglés (de manera general, para enseñar gramática y vocabulario y para reforzar diferentes habilidades en los estudiantes) y aspectos que se pudieran mejorar en el taller; en el momento de su aplicación se realizaron preguntas adicionales a criterio del investigador (Ver apéndice E).

3.6.3. Cuestionario de experiencias previas y expectativas

Como parte del primer contacto que se estableció con las personas participantes, se les hizo llegar un cuestionario, por correo electrónico, para indagar sobre las experiencias previas de estas personas, en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza del inglés y sus expectativas sobre el contenido del taller (Ver apéndice F). El cuestionario incluyó una primera sección de información general para recolectar información referente a la edad, sexo, los años de experiencia en la enseñanza del inglés, el último grado académico obtenido, la institución educativa donde laboraban y el acceso a equipo de cómputo con conexión a Internet en el lugar de residencia.

La segunda sección del instrumento incluyó ítems relacionados con la alfabetización visual para personas docentes de inglés, tales como la frecuencia de uso de imágenes en la vida diaria, la interpretación de imágenes observadas, el uso de un libro para impartir clases en inglés, las imágenes que este pudiera contener y su interpretación, así como la interpretación de imágenes en libros para la enseñanza del inglés en general.

La tercera sección del cuestionario se destinó para indagar sobre el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza del inglés, la cual incluyó ítems sobre los tipos de materiales didácticos utilizados regularmente, el uso de imágenes al impartir clases en inglés, el uso de ilustraciones en los materiales didácticos diseñados por las personas participantes, la manera de presentar a los estudiantes los contenidos lingüísticos a estudiar en los materiales didácticos diseñados, así como un espacio para subir un material didáctico original diseñado para dar clases de inglés. Finalmente, la cuarta sección del instrumento se dedicó para recolectar expectativas sobre el taller.

3.6.4. Rúbrica para la evaluación de recursos didácticos con pictogramas

Como parte de los componentes de la evaluación del taller, las personas participantes debieron diseñar un recurso didáctico, en el que se incorporaran pictogramas para la enseñanza del inglés en sus contextos educativos específicos. Estos productos fueron valorados formativamente, por el investigador y por cada persona participante, por medio de una rúbrica analítica (Ver apéndice G), provista de una escala de evaluación gráfica con cuatro niveles de desempeño (*En desarrollo, Suficiente, Bueno y Muy bueno*). Los atributos considerados en la rúbrica fueron *emisión de un mensaje claro por medio de pictogramas, integración de los pictogramas con el texto y uso de input lingüístico accesible con complementos pictográficos*.

3.6.5. Cuestionario de evaluación del taller y los materiales didácticos

El aprovechamiento del taller y los materiales se valoró por medio de un cuestionario con ítems abiertos y cerrados dividido en tres apartados (Ver apéndice H). En el primer apartado, se solicitó a las personas participantes referirse a si el taller había cumplido con sus expectativas, una valoración de su nivel de alfabetización visual después de llevar el taller, si recomendarían el taller a sus colegas, si el taller generó algún cambio en la manera en la cual diseñan materiales didácticos y qué aspectos se podrían mejorar en el taller en futuras oportunidades.

En el segundo apartado, se consultó sobre cuáles de los materiales didácticos utilizados en el taller fueron más útiles. El tercer apartado se incluyó para que las personas participantes describieran la manera en la cual utilizaron el recurso didáctico que diseñaron con apoyo de pictogramas, la reacción que tuvieron sus estudiantes ante este recurso y los aspectos que mejorarían en este la próxima vez que lo utilizaran.

3.6.6. Confiabilidad, validez y plausibilidad de los instrumentos

Previo a la utilización de todos instrumentos de recolección de datos, estos fueron validados por cinco personas docentes de la enseñanza del inglés graduadas de la Universidad Nacional, se recibió retroalimentación y se realizaron las modificaciones y correcciones pertinentes, con el fin de garantizar la mayor confiabilidad, validez y plausibilidad posibles.

3.7. Categorías de análisis

Para clasificar y analizar la información recolectada durante el desarrollo de esta tesis, se trabajó con un conjunto de categorías de análisis definidas *a priori*, las cuales se presentan seguidamente en la tabla 4.

Tabla 4

Categorías de análisis

Categoría de análisis	Definición	Subcategorías
<i>1. Alfabetización visual para personas docentes de inglés</i>	La habilidad aprendida para interpretar imágenes o mensajes visuales, así como para aprender, pensar y comunicarse de manera visual en el ámbito pedagógico de la enseñanza del inglés	<i>1-a. Comprensión de mensajes visuales con intención lingüístico-pedagógica</i> Proceso cognitivo y lingüístico orientado a comprender un mensaje visual, con propósitos pedagógicos para la enseñanza del inglés <i>1-b. Emisión de mensajes visuales con intención lingüístico-pedagógica</i> Proceso cognitivo y lingüístico orientado a comunicar mensajes visuales con propósitos

		pedagógicos para la enseñanza del inglés
<i>2. Desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza del inglés con apoyo de pictogramas</i>	Proceso de diseño de recursos didácticos para la enseñanza del inglés, con la integración de pictogramas y texto (ensambles multimodales)	<p><i>2-a. Recursos didácticos con pictogramas para la enseñanza de las destrezas receptivas del inglés (lectura y escucha)</i></p> <p>Recursos didácticos diseñados para expresar conceptos de manera pictográfica y lingüística, con el propósito de apoyar la comprensión de lectura y de escucha de la lengua inglesa</p> <p><i>2-b. Recursos didácticos con pictogramas para la enseñanza de las destrezas productivas del inglés (habla y escritura)</i></p> <p>Recursos didácticos diseñados para expresar conceptos de manera pictográfica y lingüística, con el propósito de apoyar la escritura y el habla de la lengua inglesa</p>
<i>3. El input lingüístico accesible en los recursos didácticos para la enseñanza del inglés por medio de asociaciones con pictogramas</i>	Muestras de la lengua meta presentadas, con apoyo de pictogramas, a los estudiantes con el fin de promover el aprendizaje del inglés	<p><i>3-a. Input léxico accesible en los recursos didácticos para la enseñanza del inglés por medio de asociaciones con pictogramas</i></p> <p>Muestras de palabras o expresiones presentadas, con apoyo de pictogramas, a los estudiantes, con el fin de promover el aprendizaje del inglés</p> <p><i>3-b. Input gramatical accesible en los recursos didácticos para la enseñanza del inglés por medio de asociaciones con pictogramas</i></p> <p>Muestras de estructuras gramaticales presentadas, con</p>

Nota: Elaboración propia del autor.

3.7.1. Proceso de triangulación

El tipo de triangulación elegido para la presente tesis fue el de datos. Así pues, se categorizó información proveniente de diferentes fuentes de información dentro de cada categoría de análisis, para lograr un proceso de interpretación comprensivo. La tabla 5 muestra la segmentación de la información proveniente de los diferentes instrumentos de investigación dentro de cada categoría de análisis. Además, para el proceso de análisis de datos cualitativos textuales, se empleó el programa informático de código abierto conocido como *Taguette* versión 0.8 (Rampin, Steeves y DeMott, 2019).

Tabla 5

Segmentación de la información según categoría de análisis

Categoría de análisis 1		
<i>Alfabetización visual para personas docentes de inglés</i>		
Subcategorías	<i>1-a. Comprensión de mensajes visuales con intención lingüístico-pedagógica</i>	<i>1-b. Emisión de mensajes visuales con intención lingüístico-pedagógica</i>
Fuentes de información	-Ítems A1, A2 y B1, Cuestionario de validación del taller y los materiales didácticos (Ver apéndice D) -Entrevista semiestructurada de	-Ítems A3 y A4, Cuestionario de validación del taller y los materiales didácticos (Ver apéndice D) -Ítems C1, C2, C3, C4 y C5, Cuestionario de experiencias

seguimiento (Ver apéndice E) -Ítems B1, B2, B3, y B4, Cuestionario de experiencias previas y expectativas (Ver apéndice F) -Diario del investigador -Cuestionario de evaluación del taller y los materiales didácticos (Ver apéndice H)	previas y expectativas (Ver apéndice F) -Diario del investigador -Material didáctico diseñado en el taller (Ver apéndice B) -Rúbrica para la evaluación de recursos didácticos con pictogramas (Ver apéndice G) -Cuestionario de evaluación del taller y los materiales didácticos (Ver apéndice H)
---	---

Categoría de análisis 2

Desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza del inglés con apoyo de pictogramas

Subcategorías	<i>2-a. Recursos didácticos con pictogramas para la enseñanza de las destrezas receptivas del inglés (lectura y escucha)</i>	<i>2-b. Recursos didácticos con pictogramas para la enseñanza de las destrezas productivas del inglés (habla y escritura)</i>
Fuentes de información	-Entrevista semiestructurada de seguimiento (Ver apéndice E) -Ítems C1, C2, C3, C4 y C5, Cuestionario de experiencias previas y expectativas (Ver apéndice F) -Diario del investigador -Material didáctico diseñado en el taller (Ver apéndice B) -Rúbrica para la evaluación de recursos didácticos con pictogramas (Ver apéndice G) -Ítems C1 y C2, Cuestionario de evaluación del taller y los materiales didácticos (Ver apéndice H)	-Entrevista semiestructurada de seguimiento (Ver apéndice E) -Ítems C1, C2, C3, C4 y C5, Cuestionario de experiencias previas y expectativas (Ver apéndice F) -Diario del investigador -Material didáctico diseñado en el taller (Ver apéndice B) -Rúbrica para la evaluación de recursos didácticos con pictogramas (Ver apéndice G) -Ítems C1 y C2, Cuestionario de evaluación del taller y los materiales didácticos (Ver apéndice H)

Categoría de análisis 3

El input lingüístico accesible en los recursos didácticos para la enseñanza del inglés por medio de asociaciones con pictogramas

Subcategorías	<i>3-a. Input léxico accesible en los recursos didácticos para la enseñanza del inglés por medio de asociaciones con pictogramas</i>	<i>3-b. Input gramatical accesible en los recursos didácticos para la enseñanza del inglés por medio de asociaciones con pictogramas</i>
Fuentes de información	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevista semiestructurada de seguimiento (Ver apéndice E) -Ítems C1, C2, C3, C4 y C5, Cuestionario de experiencias previas y expectativas (Ver apéndice F) -Diario del investigador -Material didáctico diseñado en el taller (Ver apéndice B) -Rúbrica para la evaluación de recursos didácticos con pictogramas (Ver apéndice G) -Ítems C1 y C2, Cuestionario de evaluación del taller y los materiales didácticos (Ver apéndice H) 	<ul style="list-style-type: none"> -Entrevista semiestructurada de seguimiento (Ver apéndice E) -Ítems C1, C2, C3, C4 y C5, Cuestionario de experiencias previas y expectativas (Ver apéndice F) -Diario del investigador -Material didáctico diseñado en el taller (Ver apéndice B) -Rúbrica para la evaluación de recursos didácticos con pictogramas (Ver apéndice G) -Ítems C1 y C2, Cuestionario de evaluación del taller y los materiales didácticos (Ver apéndice H)

Nota: Elaboración propia del autor.

Es importante aclarar además que, el uso de números en el análisis de la información recolectada con los instrumentos fue exclusivamente de carácter aclaratorio. Así pues, se utilizó un enfoque cuasi-estadístico para la presentación de información numérica (Fraenkel, Wallen y Hyun, 2012), dada la cantidad reducida de participantes en la investigación, lo cual significa que no se utilizaron valores porcentuales, sino únicamente valores reales para representar cantidades cuando se consideró pertinente.

3.8. Procedimiento

Para el diseño y puesta en práctica de la presente tesis, se emplearon los dos ciclos lectivos de 2019. Durante el primer período lectivo, se inició el diseño del taller para promover el uso de pictogramas en docentes de la enseñanza del inglés graduados de la UNA. Como insumo inicial para impartirlo, se diseñó una propuesta de programa (Ver apéndice B), utilizando como referencia la *Guía para la elaboración, la autoevaluación y coevaluación de programas de curso* de la División de Educología (García y Espinoza, 2011) del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional.

Además, se diseñaron diversos materiales didácticos para ser utilizados en cada sesión del taller (Ver apéndice C). Seguidamente, tanto el programa del taller como los materiales didácticos fueron validados por una docente de la enseñanza del inglés y una docente de la enseñanza de las artes plásticas, ambas académicas de la División de Educología de la Universidad Nacional.

Los demás instrumentos de recolección de datos utilizados en la presente tesis fueron validados por cinco personas docentes de inglés graduadas de la Universidad Nacional, con perfiles similares a los de la población meta del taller, después de lo cual se realizaron todas las modificaciones y correcciones pertinentes con el fin de garantizar mayor validez y confiabilidad.

Posteriormente al análisis de la información recolectada con los cuestionarios de validación, el investigador se reunió con las validadoras individualmente y les realizó una entrevista semi-estructurada para profundizar en las respuestas dadas en el cuestionario. Con todos estos insumos, se realizaron las modificaciones correspondientes en el programa del taller y en los materiales didácticos.

Posteriormente, la propuesta de taller y materiales corregidos se presentaron ante la Dirección y Subdirección de la División de Educología de la Universidad Nacional y se solicitó

formalmente la inclusión del taller en el cronograma de actividades de formación continua para el año 2019. Adicionalmente, se tramitó la solicitud de un espacio físico para impartir el taller ante la Dirección Ejecutiva del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional.

Para seleccionar a las personas participantes del taller, se contactó a la Comisión de Acreditación del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés para contar con acceso a la base de datos de personas graduadas. Así pues, el investigador seleccionó un total de 160 contactos de personas graduadas de los años 2010 al 2017, quienes fueron contactadas por medio de correo electrónico, para hacerles llegar información relacionada con el inicio y desarrollo del taller, así como el cuestionario para recolectar experiencias previas y expectativas pertinentes para el taller. Debido a que la respuesta a los correos electrónicos del investigador no fue la esperada, se recurrió adicionalmente a un grupo de *Facebook* de personas docentes de inglés de Costa Rica con más de 7400 integrantes y se hizo una publicación para invitar a más personas a participar. A pesar de estas medidas, únicamente cinco personas se inscribieron en el taller.

El primer día del taller, se hizo lectura del programa y se realizaron las aclaraciones requeridas. Además, se les indicó a las personas participantes que completaran el *consentimiento informado* (Ver apéndice A), el cual fue suscrito y firmado individualmente por cada persona participante y el investigador y se dio inicio a la primera sesión de trabajo del taller.

Después de cada sesión del taller, el investigador incluyó una entrada en su diario, en el cual documentó sus experiencias en el desarrollo del taller. Al finalizar el taller, las personas participantes completaron el cuestionario de evaluación en el cual valoraron toda la experiencia que vivieron. El investigador utilizó la información recolectada en su diario, los cuestionarios de evaluación completados por las personas participantes, los productos que se diseñaron durante el

taller y la teoría que se utilizó como fundamento para la tesis para valorar el cumplimiento de los objetivos planteados, desarrollar conclusiones con base en las categorías de análisis y emitir recomendaciones para experiencias futuras. La figura 16 muestra una síntesis del proceso.

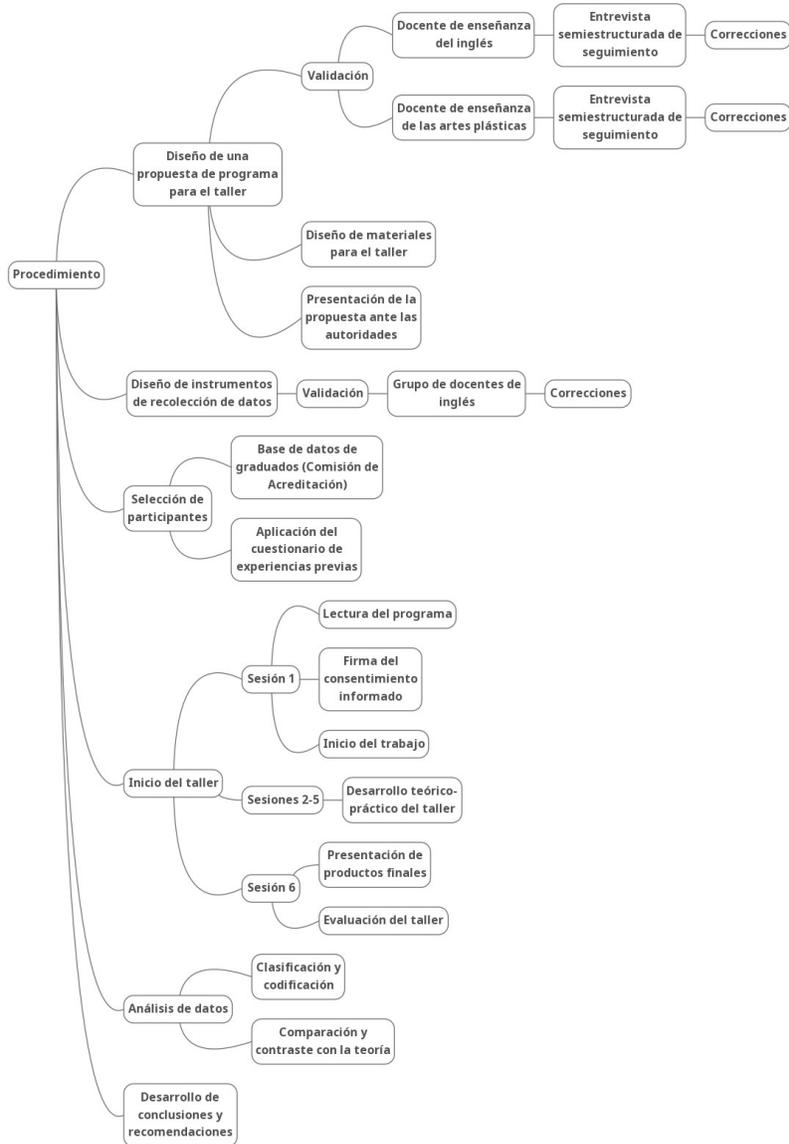


Figura 16. Síntesis del procedimiento seguido

Nota: Elaboración propia del autor.

Capítulo IV: resultados y análisis

Este capítulo sistematiza los resultados obtenidos en el desarrollo de la presente tesis. Primeramente, se consideró pertinente presentar, en un apartado separado, la información concerniente al proceso de validación del taller y los materiales didácticos que fueron punto medular de esta tesis, así como las modificaciones que se realizaron previo a su puesta en práctica. Seguidamente, se procede con el análisis de la información recolectada de acuerdo con las categorías de análisis establecidas para la indagación emprendida.

4.1. Validación del taller y los materiales didácticos

4.1.1. El taller

En el cuestionario de validación del taller y los materiales didácticos (Ver apéndice D), ambas expertas validadoras concordaron en que el taller contribuiría a fomentar la alfabetización visual de las personas docentes de inglés, pues “el entorno actual cuenta con información en imágenes” (Docente de pedagogía para la enseñanza de las artes plásticas) y “muchas veces la utilización de imágenes no se hace bajo ningún criterio pedagógico” (Docente de pedagogía para la enseñanza del inglés).

Igualmente, en el cuestionario de validación, ambas personas validadoras coincidieron en que el taller promovería el uso didáctico de pictogramas, ya que como indicaron “es más fácil establecer la esencia de una idea en un pictograma” (Docente de pedagogía para la enseñanza de las artes plásticas) y el taller podría “motivar a los docentes a reconocer el valor de las imágenes en la enseñanza de lenguas extranjeras” (Docente de pedagogía para la enseñanza del inglés). En

la entrevista de seguimiento (Ver apéndice E), la docente de pedagogía para la enseñanza del inglés manifestó que los pictogramas son imágenes claras, sencillas y fáciles de reproducir, lo cual facilita su incorporación en recursos didácticos. Por su parte, la docente de pedagogía para la enseñanza de las artes plásticas señaló que utilizar pictogramas era una buena idea, ya que “es algo que no se ha considerado”.

Con respecto a la modalidad del taller, este originalmente se planteó como una experiencia de aprendizaje exclusivamente presencial. Sin embargo, las personas validadoras, tanto en el cuestionario como en la entrevista de seguimiento, recomendaron que este aspecto debía flexibilizarse, al considerar los horarios y diferentes responsabilidades de las personas docentes de inglés que participarían en el taller. Por lo tanto, el programa del taller se revisó y se replanteó para combinar sesiones presenciales y virtuales (formato bimodal).

Además, inicialmente se pretendía trabajar en el taller por medio de herramientas tecnológicas exclusivamente. No obstante, la docente de pedagogía para la enseñanza de las artes plásticas fue enfática, tanto en el cuestionario de validación como en la entrevista de seguimiento, en señalar que sería muy pertinente incluir un componente de trabajo manual en las sesiones del taller, pues al trabajar con las manos se tiene una experiencia multisensorial y el aprendizaje es más significativo y duradero y existe un vínculo más cercano entre el material y la persona que lo diseña. Así pues, esta recomendación fue aceptada y se incluyó un ejercicio manual para el diseño de pictogramas en una de las sesiones del taller.

Finalmente, en el cuestionario de experiencias previas y expectativas (Ver apéndice F), se les consultó a las personas participantes qué esperarían ser capaces de hacer al finalizar el taller. Las

respuestas dadas fueron muy consistentes con el planteamiento de esta actividad de formación continua (Ver tabla 6).

Tabla 6

Expectativas de las personas participantes al finalizar el taller

Participante	Expectativa
# 1	Me gustaría aprender sobre los pictogramas y técnicas de enseñanza para poder usarlos en clase.
# 2	Aprovechar al máximo el potencial de los pictogramas para facilitar el proceso de aprendizaje de estudiantes de Inglés como lengua extranjera.
# 3	Espero poder aprender a hacer material con imágenes para que mis estudiantes practiquen la gramática y vocabulario estudiado en clase de una manera comunicativa.
# 4	Tener más ideas que me permitan seguir diseñando clases atractivas.
# 5	Utilizar las imágenes y pictogramas de manera más creativa y eficiente en el proceso de enseñanza.

Nota: Elaboración propia del autor.

4.1.2. Los materiales didácticos

Al valorar las muestras de materiales didácticos diseñados para el taller, la opinión de las personas validadoras fue dividida. La docente de pedagogía para la enseñanza del inglés los consideró pertinentes. Por su parte, la docente de pedagogía para la enseñanza de las artes plásticas sugirió que no sólo se dependiera de materiales en formato digital; el traer recursos didácticos físicos les permitiría a las personas participantes del taller tener una relación más

cercana, clara y dinámica con ellos. Esta sugerencia fue tomada en cuenta y se desarrollaron materiales impresos en papel para ser analizados por las personas participantes del taller. As su vez, la docente de pedagogía para la enseñanza del inglés identificó un error en uno de los materiales didácticos, el cual mostraba el contraste entre los verbos *borrow* y *lend* en inglés (Ver el material correspondiente en el apéndice C). Debido a un fallo en el programa utilizado para manipular los pictogramas, dos flechas diferentes estaban apuntando en la misma dirección. Este aspecto se corrigió en la versión final del material.

4.2. Análisis de acuerdo con las categorías de análisis establecidas

4.2.1. Alfabetización visual para personas docentes de inglés

Definición: *La habilidad aprendida para interpretar imágenes o mensajes visuales, así como para aprender, pensar y comunicarse de manera visual en el ámbito pedagógico de la enseñanza del inglés*

Dentro de las actividades de la sesión dos del taller, se les solicitó a las personas participantes que diseñaran, por medio de papel blanco y negro, un pictograma para después ser compartido y analizado en plenaria. Las figuras 17 a 21 muestran los productos desarrollados. En pertinente aclarar, además, que en las instrucciones que recibieron las personas participantes del taller, no se les indicó que los pictogramas tuvieran necesariamente algún propósito para la enseñanza del inglés.

Como insumo principal para esta actividad, el investigador utilizó una presentación digital con siete dispositivas, en la cual describió una serie de consideraciones básicas para el diseño de

pictogramas, las cuales estuvieron basadas en las ideas expuestas por Falck (2001) y Fundación ONCE (2013). Primeramente, se mostró que, generalmente los pictogramas aparecen en blanco y negro para crear mejor contraste entre todos los elementos gráficos que los componen y facilitar su visualización. El investigador les explicó a las personas participantes que debían desarrollar el pensamiento visual, para encontrar maneras no verbales de representar conceptos e ideas y llegar así al *referente* o lo que se desea representar gráficamente por medio de un pictograma.

Se continuó con la identificación de los ítems gráficos que conformarían cada pictograma (círculos, cuadrados, triángulos, rectángulos, etc.). El investigador hizo hincapié en que la comunicación siempre debería tener mayor importancia que la estética en la creación de un pictograma. Finalmente, se dio la indicación de que siempre se debe procurar hacer las imágenes lo más simples que sea posible.

Según las anotaciones realizadas en el diario del investigador, todas las personas participantes crearon los pictogramas en pocos minutos. Seguidamente, el investigador les indicó que compartieran los pictogramas en plenaria para analizarlos y discutirlos. En primera instancia, la persona que diseñó cada pictograma debía mostrarlo y los demás debían indicar qué representaba. Posteriormente, la persona autora debía revelar cuál fue su intención al diseñar su pictograma. Según lo consignado en el diario del investigador, “se logró establecer las características básicas de un pictograma y sus ventajas como recurso didáctico en comparación con otros tipos de imágenes”.

Así pues, la comprensión de los pictogramas de la participante # 1 fue relativamente sencilla (Ver figura 17). Sin embargo, la tercer figura generó algo de duda, pues podía interpretarse como un conejo o como un perro, probablemente por las proporciones e ítems gráficos empleados.

Precisamente, por razones como esta, la intención del taller era crear complementos de elementos verbales y no verbales para generar ensambles multimodales, según lo planteado por Goldstein (2018), lo cual fue resaltado por el investigador en esta sesión del taller y consignado posteriormente en su diario.

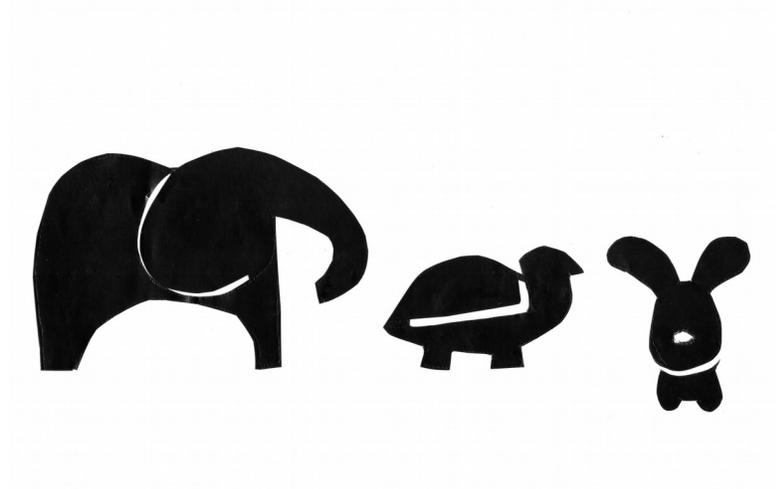


Figura 17. Pictograma diseñado por la participante # 1

Nota: Elaboración propia del autor.

Después de analizar el pictograma diseñado por el participante # 2 (Ver figura 18), este manifestó que debió modificar su plan inicial, ya que el mensaje que deseaba comunicar no quedaba claro; las demás personas participantes concordaron con esta idea e indicaron que encontraron dificultades similares en esta actividad. Por si solo, el pictograma del participante # 2 fue interpretado como música, sonido o comprensión auditiva. Probablemente, en el proceso de diseño, fue necesario reflexionar más entorno al propósito de este recurso gráfico en relación con su función instruccional y comunicativa, tal y como lo sugiere Malamed (2015).

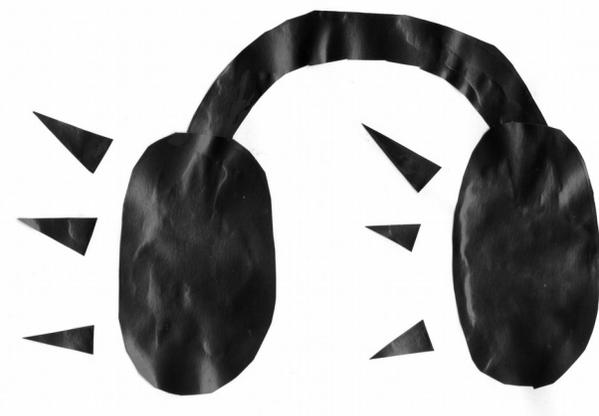


Figura 18. Pictograma diseñado por el participante # 2

Nota: Elaboración propia del autor.

La participante # 3 diseñó un pictograma que fue comprendido consistentemente por todas las personas participantes (Ver figura 19). La interpretación que se le dio fue la de depositar los desechos en el basurero o reciclar. Un aspecto que se pudo mejorar fue la selección de ítems gráficos para representar la acción de poner un objeto dentro de un receptáculo, ya que el brazo de la figura humana quedó fusionado con la del basurero y este a su vez tiene una figura que podría confundirse con un lavamanos y representar una acción de higiene personal. Como puntualiza Delgado (2012, p. 13), “la imagen del pictograma va más allá de cómo esta aparece, puesto que el ‘concepto’ o ‘elemento’ al que se refiere no está directamente representado con el dibujo, sino que es arbitrario y aceptado por convención”.



Figura 19. Pictograma diseñado por la participante # 3

Nota: Elaboración propia del autor.

Con la participante # 4, ocurrió algo curioso. Después de haber visto los pictogramas presentados por otras personas participantes, sintió que había cometido un error, ya que su pictograma fue el único que utilizaba una silueta blanca sobre un fondo negro (Ver figura 20), lo cual, de hecho, fue lo opuesto a lo que hicieron las demás personas. No obstante, el investigador le indicó y le mostró que tal patrón era totalmente posible y, en si, la mayoría de los pictogramas que Falck (2001) muestra en su libro siguen ese mismo esquema de color, la cual fue una referencia empleada en esa sesión del taller.

Por otro lado, las interpretaciones que se le dieron al pictograma de la participante # 4 fueron diversas, ya que incluso ella misma no le asignó un solo significado, lo cual se relaciona con la arbitrariedad argumentada por Delgado (2012). Dentro de los significados que todas las personas

presentes propusieron, estuvieron: planta, flor, floristería, jardín y área verde. Como puede verse, la comprensión de un pictograma como este podría requerir el común acuerdo de una comunidad.



Figura 20. Pictograma diseñado por la participante # 4

Nota: Elaboración propia del autor.

La interpretación del pictograma creado por la participante # 5 fue prácticamente inequívoco (Ver figura 21); se trataba de la representación de una mujer embarazada. Lo que no quedó tan claro fue la asignación de un propósito específico a este, como lo plantea Malamed (2015). Por ejemplo, este pictograma podría representar la maternidad, el estado de embarazo o la muestra de consideración o respeto hacia una mujer en dicho estado. En relación con esto, el investigador anotó en su diario que “existen conceptos más difíciles de representar pictográficamente que otros”. Nuevamente, la combinación del pictograma con elementos verbales podría contribuir a solventar este desfase de comprensión.



Figura 21. Pictograma diseñado por la participante # 5

Nota: Elaboración propia del autor.

Este ejercicio manual de creación de pictogramas mostró, de manera general, que la alfabetización visual requiere de aprendizaje y de un proceso de integración y de asimilación en el quehacer de una persona docente. Sin duda, todos podemos recurrir a elementos pictóricos para intentar representar conceptos e ideas, pero como indica Sansone (2015), las personas docentes no cuentan con muchas posibilidades para explorar disciplinas tales como el diseño gráfico. No obstante, este puede ser un nicho relevante para la formación continua de personas docentes de inglés en ejercicio.

Por otra parte, en el cuestionario de evaluación del taller y los materiales didácticos (Ver apéndice H), tres de las personas participantes valoraron su alfabetización visual, después de haber llevado el taller como *muy buena*, mientras que las otras dos como *buena*. Las razones que

ofrecieron para estas valoraciones con respecto a su nivel de alfabetización visual se muestran a continuación⁸:

- Mucho mejor porque desconocía varios aspectos pedagógicos.
- Un poco mejor, sin embargo se debe mejorar.
- Ahora se la diferencia entre diferentes pictogramas y que cada quien puede tener una perspectiva diferente según el contexto.
- El taller cubre los aspectos esenciales para el entendimiento de los pictogramas.
- Ahora pienso sobre el mensaje que puede comunicar una imagen.

4.2.1.1. Comprensión de mensajes visuales con intención lingüístico-pedagógica

Definición: *Proceso cognitivo y lingüístico orientado a comprender un mensaje visual, con propósitos pedagógicos para la enseñanza del inglés*

El desarrollo de la alfabetización visual implica el ser capaz de comprender el lenguaje visual (Malamed, 2015). Por lo tanto, en el ítem B.2 del cuestionario de experiencias previas y expectativas (Ver apéndice F), se les consultó a las personas participantes si, al ver una imagen, trataban de interpretar lo que dicho recurso gráfico pudiera representar, a lo cual todas ellas dieron una respuesta afirmativa. Las razones que dieron para esto se muestran en la tabla 7. Como puede apreciarse, se puede decir que las personas participantes se encuentran habituadas a interactuar con imágenes en su cotidianidad.

⁸ Transcripción textual de las respuestas emitidas por las personas participantes en el ítem A.2 del cuestionario de evaluación del taller y los materiales didácticos (Ver apéndice H). Como el cuestionario se completó de manera anónima, no es posible asociar las respuestas a cada persona participante en particular.

Tabla 7

Razones por las cuales las personas participantes intentan interpretar una imagen

Participante	Razón
# 1	En la actualidad, están muy de moda las infografías como medio de comunicación.
# 2	La mayoría del tiempo las imágenes son diseñadas para representar o transmitir alguna idea.
# 3	Para poder entender mejor el mensaje.
# 4	Provengo de un colegio artístico en donde se nos inculcó el pensamiento crítico sobre el arte.
# 5	Porque dependiendo del contexto de donde provenga una persona y sus conocimientos previos la imagen puede tener diferentes significados.

Nota: Elaboración propia del autor.

El ítem B.3 del cuestionario de experiencias previas y expectativas (Ver apéndice F) recabó información adicional, sobre el posible proceso de análisis de imágenes que realizaban las personas participantes en los materiales didácticos que utilizaban en su quehacer docente. Se les consultó si en ese momento utilizaban algún libro para impartir sus clases de inglés y, si este contaba con algún tipo de imágenes; en ambos casos, las respuestas fueron afirmativas por parte de todas las personas participantes. Seguidamente, se les solicitó describir el propósito de las imágenes presentes en los libros de texto; la tabla 8 muestra la transcripción de las respuestas emitidas.

Tabla 8

Propósito de las imágenes en los libros de texto según las personas participantes

Participante	Propósito de las imágenes
# 1	Los libros que uso son de la editorial <i>Nat Geo Learning</i> , las imágenes son un factor primordial en la enseñanza.
# 2	-Activación de conocimientos previos: hay una imagen al inicio de cada unidad. -Reforzar el <i>input</i> oral y escrito en las actividades del libro. -Ser una fuente de <i>input</i> .
# 3	El propósito de las imágenes es activar el conocimiento previo que puedan tener los estudiantes, así como activar el pensamiento crítico y las inferencias que puedan haber detrás de cada imagen.
# 4	Ilustrar los temas, facilitar el entendimiento, hacerlo más atractivo.
# 5	El objetivo de dichas imágenes es brindar apoyo visual en la explicación y comprensión de un tema.

Nota: Elaboración propia del autor.

El ítem B.4 del cuestionario de experiencias previas y expectativas (Ver apéndice F) indagó un poco más acerca de, si las personas participantes intentaban interpretar las imágenes que encontraban en los libros de texto para la enseñanza del inglés, a lo cual todas ellas respondieron que sí. Las razones que dieron para esto se transcriben en la tabla 9.

Tabla 9

Razones por las cuales las personas participantes interpretan las imágenes en los libros para la enseñanza del inglés

Participante	Razón
# 1	Porque es parte del programa que enseño.
# 2	Usualmente tienen un fin educativo que se puede adaptar a las actividades de la clase.
# 3	Para que los estudiantes hagan lo mismo y así podamos tener una clase rica en expresión oral y análisis.
# 4	Me gusta pensar en el propósito de cada elemento que se incluye en el libro.
# 5	Las interpreto para analizar cual es su relación en el contexto dado.

Nota: Elaboración propia del autor.

4.2.1.2. Emisión de mensajes visuales con intención lingüístico-pedagógica

Definición: *Proceso cognitivo y lingüístico orientado a comunicar mensajes visuales con propósitos pedagógicos para la enseñanza del inglés*

Como un insumo inicial para el proceso de indagación, el investigador quiso obtener una muestra representativa del tipo de recursos didácticos que diseñaban las personas participantes, para contar con un panorama general sobre el posible uso didáctico que hacían de imágenes en sus materiales para la enseñanza del inglés. Por lo tanto, en el ítem 5 del cuestionario de experiencias previas y expectativas (Ver apéndice F), se solicitó un ejemplo de estos materiales didácticos (Ver figuras 22 a 26), los cuales se describirán y analizarán seguidamente.

Es importante señalar además que, por la institución educativa donde laboraban las tres primeras personas participantes, los materiales que entregaron estaban diseñados para ser utilizados como presentaciones interactivas (con diapositivas) en una pizarra inteligente, ya que su utilización es un requisito en dicho lugar. Así pues, se seleccionó únicamente una diapositiva de cada uno y no está demás señalar que son representaciones estáticas de lo que se podría visualizar por medio del *software* de la pizarra inteligente.

La participante # 1 adjuntó una presentación multimedia de diez diapositivas, la cual estaba planteada para trabajar la estructura gramatical del futuro simple en inglés y su uso para expresar predicciones. En todas las diapositivas, se emplearon elementos gráficos tales como fotografías, figuras y pictogramas para dos propósitos principales: 1. ilustrar ideas y 2. reforzar conceptos o procedimientos como en el caso de la figura 22. Esto es consistente con la respuesta dada por esta participante en el ítem B.1 del cuestionario de experiencias previas y expectativas (Ver apéndice F), en el cual indicó que siempre utilizaba imágenes en su vida diaria, ya que “colaboran para que los estudiantes comenten así como colaboran para enlazar conocimientos previos. En el desarrollo de vocabulario es perfecto para evitar la traducción de palabras” (Participante # 1).

According to the video, discuss

If half of the population disappears...

What will happen immediately?

What will happen in a short term?

What will happen in a long term?

Figura 22. Muestra de un material didáctico diseñado por la participante # 1 previo al desarrollo del taller

Nota: Elaboración propia del autor.

El participante # 2 también incluyó una presentación multimedia. Esta contenía cinco diapositivas y su propósito era servir de apoyo en una actividad oral comunicativa relacionada con una investigación policíaca ficticia. En tres de las diapositivas, se emplearon recursos gráficos (fotografías) para dos fines generales: 1. servir de elementos contextualizadores de la actividad (se mostraban a investigadores forenses realizando el levantamiento de un cuerpo y a un investigador interrogando a un sospechoso y 2. activar vocabulario clave para la actividad, como se puede apreciar en la figura 23. Por su parte, este participante indicó en el ítem B.1 del cuestionario de experiencias previas y expectativas (Ver apéndice F) que siempre utilizaba imágenes en su vida diaria y lo hacía “proyectándolas con fines educativos en clases para

discutirlas o analizarlas” (Participante # 2), lo cual corresponde con el material didáctico que compartió con el investigador.

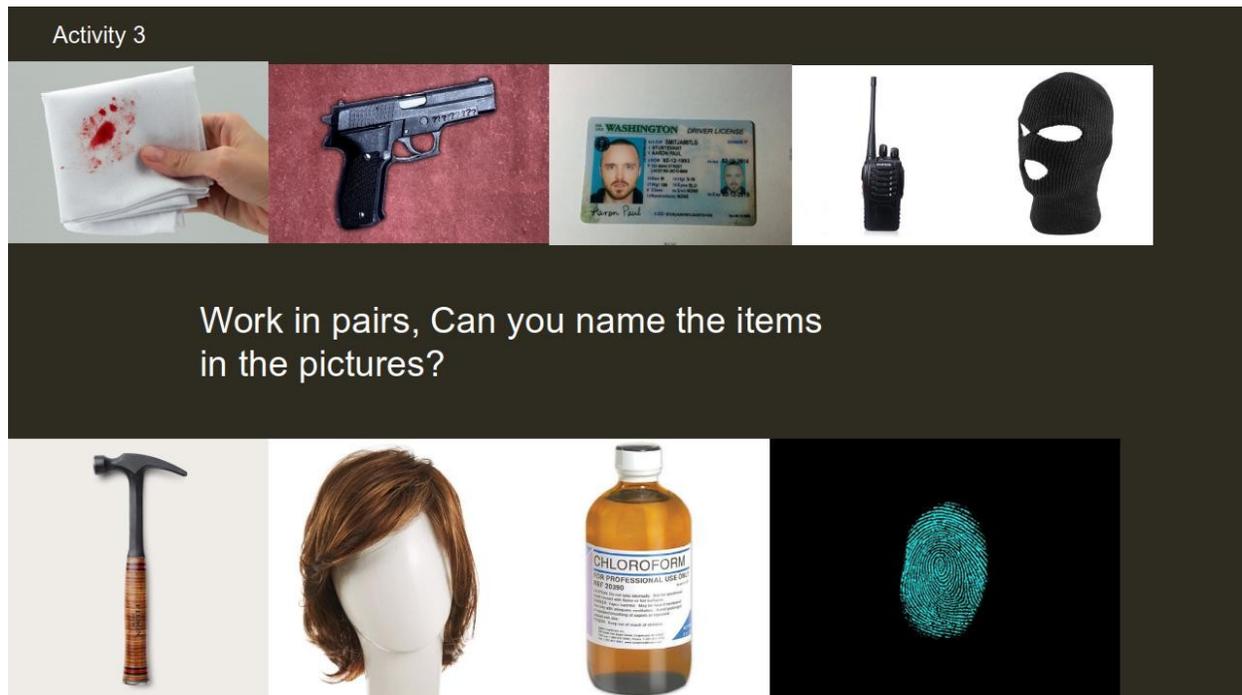


Figura 23. Muestra de un material didáctico diseñado por el participante # 2 previo al desarrollo del taller

Nota: Elaboración propia del autor.

La participante # 3 subió una presentación multimedia de 22 diapositivas. Esta consistía en un juego de mesa digital interactivo para trabajar el tema de *medios de transporte* con ejercicios de pronunciación, de vocabulario y de producción de oraciones relacionados con el tema léxico-gramatical de la lección. La figura 24 muestra el tablero de juego de dicha actividad. En la mayoría de las diapositivas diseñadas, se incluían imágenes con fines ilustrativos de un tema o

palabra clave en cuestión; estos eran pictogramas o fotografías. Por su parte, la participante # 3 expresó en el ítem B.1 del cuestionario de experiencias previas y expectativas (Ver apéndice F), que siempre utilizaba imágenes en su vida diaria “para explicar un término o entender un término”, lo cual se pudo apreciar en viarias diapositivas de la presentación que mostraban la ilustración y definición de palabras clave de la actividad.

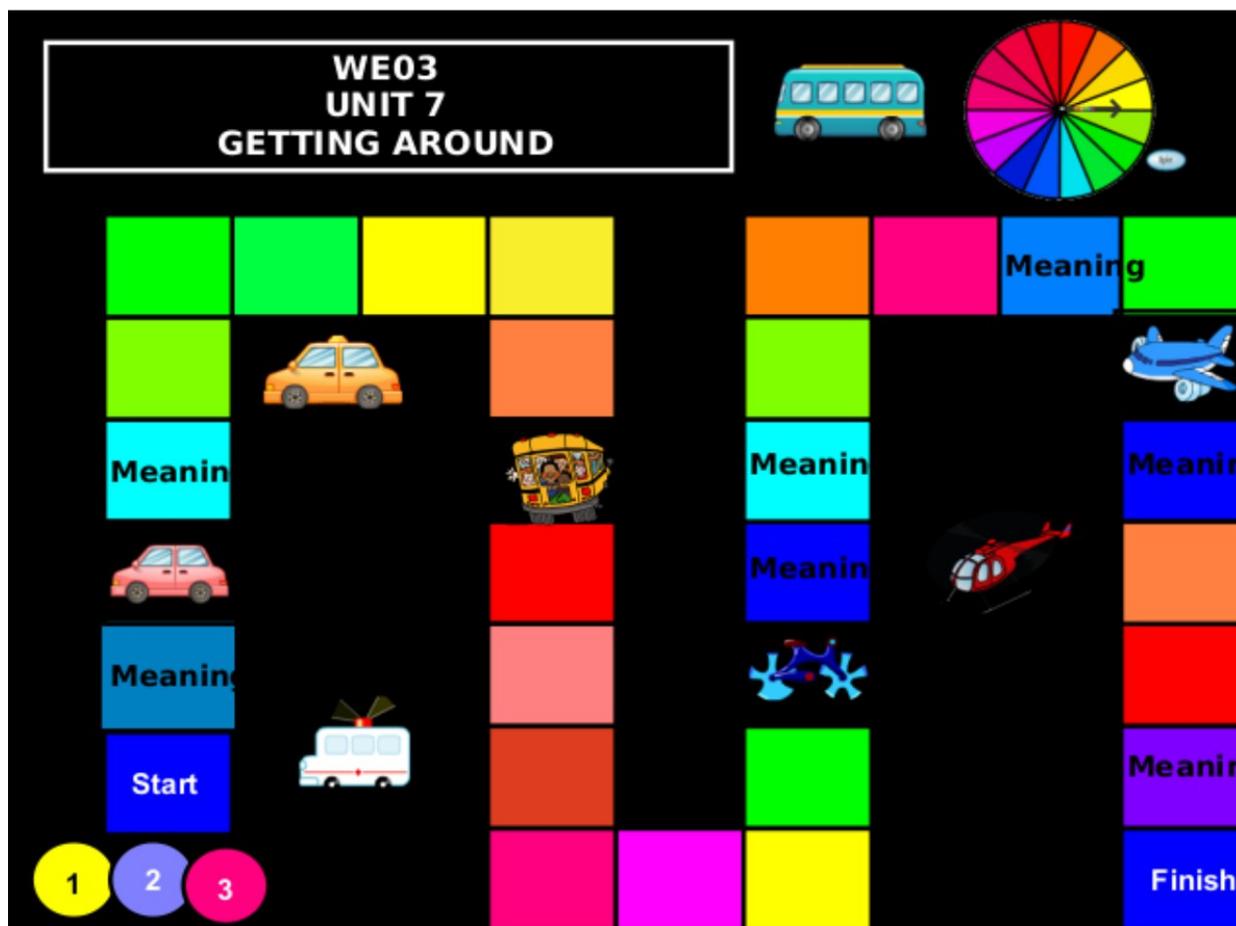


Figura 24. Muestra de un material didáctico diseñado por la participante # 3 previo al desarrollo del taller

Nota: Elaboración propia del autor.

La participante # 4 incluyó una fotografía de un material que dibujó a mano alzada, en el cual se presenta una tira cómica breve (Ver figura 25). En este caso, los elementos gráficos utilizados (dibujos) muestran la progresión de eventos en una historia y se integran con burbujas de diálogo y encabezados con texto. En su caso, en el ítem B.1 del cuestionario de experiencias previas y expectativas (Ver apéndice F), esta participante indicó que casi siempre utilizaba imágenes en su vida diaria “como parte de actividades de evaluación”. Sin embargo, el material que se muestra en la figura 25 podría decirse que sirve a un propósito más formativo que evaluativo.



Figura 25. Muestra de un material didáctico diseñado por la participante # 4 previo al desarrollo del taller

Nota: Elaboración propia del autor.

La participante # 5 envió un glosario ilustrado sobre arte y artistas (Ver figura 26). En este, se encuentran 14 palabras en inglés acompañadas de imágenes que las representan. Las imágenes empleadas poseen estilos diferentes; la mayoría están a color y unas pocas en blanco y negro. De acuerdo con la respuesta que dio en el ítem B.1 del cuestionario de experiencias previas y expectativas (Ver apéndice F), siempre utiliza imágenes en su vida cotidiana “para enseñar vocabulario nuevo”, lo cual se aprecia claramente en la figura 26.



Figura 26. Muestra de un material didáctico diseñado por la participante # 5 previo al desarrollo del taller

Nota: Elaboración propia del autor.

En todos los casos, las muestras de materiales didácticos que suministraron las personas participantes incluían imágenes empleadas con propósitos consistentes con una o ambas categorías de la tipología bipartita de Seburn (2017), para la enseñanza del inglés: 1. Recursos visuales de base decorativa y 2. Recursos visuales de propósito utilitario. Por lo tanto, las personas participantes mostraron poseer, de manera general, competencias básicas para emitir mensajes visuales con intención lingüístico-pedagógica y utilizar imágenes regularmente en su quehacer docente.

4.2.2. Desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza del inglés con apoyo de pictogramas

Definición: *Proceso de diseño de recursos didácticos para la enseñanza del inglés, con la integración de pictogramas y texto (ensambles multimodales)*

Con respecto a esta categoría, es pertinente señalar que, de acuerdo con la Teoría de Codificación Dual (Clark y Paivio, 1991; Paivio, 2006, 2009, 2013, 2014), el investigador tenía la intención de promover el desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza de inglés, en los cuales se complementarían elementos verbales (*logógenos*, en la forma de texto) y no verbales (*imágenes*, por medio de pictogramas). No obstante, en la mayoría de los recursos didácticos diseñados por las personas participantes, lo no verbal fue más explícito y dominante que lo verbal, como se verá más adelante.

En este sentido, una codificación mental en dos modos sensoriales (Sadowski y Paivio, 2013) podría no haberse logrado, aunque Paivio y Lambert (1981) ya han argumentado que las

imágenes poseen un carácter superior al de los sistemas de comunicación verbales, por lo que esto podría explicar la razón por la cual las personas participantes se orientaron más hacia los pictogramas que al texto en inglés al diseñar sus recursos didácticos. Además, vale la pena considerar lo que dice Malamed (2015), pues según ella, toda representación gráfica (verbal o no verbal) tiene un carácter dual, el cual incluye características ópticas (lo que se aprecia a primera vista, por ejemplo, tamaño, color, estilo, etc.) y características comunicativas (el mensaje que se comunica o lo que la representación gráfica pueda denotar). Por lo tanto, un texto o un pictograma por si solo podría brindar información en más de un nivel

4.2.2.1. Recursos didácticos con pictogramas para la enseñanza de las destrezas receptivas del inglés (lectura y escucha)

Definición: *Recursos didácticos diseñados para expresar conceptos de manera pictográfica y lingüística, con el propósito de apoyar la comprensión de lectura y de escucha de la lengua inglesa*

Dentro de los recursos didácticos desarrollados por las personas participantes, ninguno se planteó para apoyar la comprensión auditiva de los estudiantes y, con respecto a la comprensión de lectura, solamente uno de los recursos diseñados entró en esta categoría y se centró en la lectura de transcripciones fonéticas en inglés. Como el producto final del taller, la participante # 4 desarrolló tres versiones diferentes de su recurso didáctico. Este consistía en un juego de memoria, en el cual se tenían dos juegos de tarjetas con información verbal y no verbal. Estas debían combinarse para asociar imágenes relacionadas con la navidad y una representación

fonética de uno o varios sonidos de la palabra representada por cada imagen. En todos los casos, se utilizaron los mismos pictogramas. En la versión 1 del juego (Ver figura 27), las representaciones fonéticas de las palabras solo incluían el primer sonido de estas y no se empleaban símbolos fonéticos reales, sino letras. La participante # 4 indicó que diseñó esta versión de este modo para estudiantes principiantes que no tuvieran conocimientos técnicos en símbolos fonéticos.

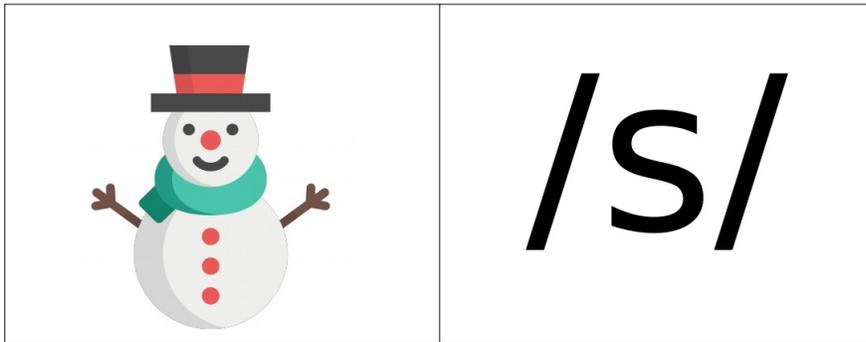


Figura 27. Producto final de la participante # 4—versión 1

Nota: Elaboración propia del autor.

La versión 2 del juego de la participante # 4 contenía transcripciones fonéticas (con símbolos reales) del primer sonido presente en las palabras representadas pictográficamente (Ver figura 28). Esta versión del juego, según la participante, se diseñó para estudiantes con un nivel intermedio de inglés.

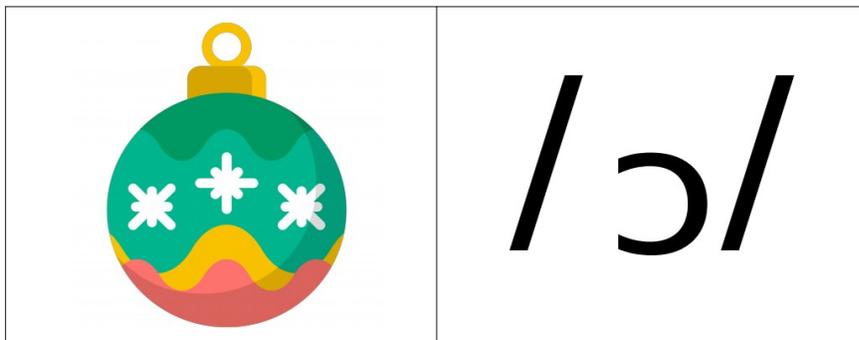


Figura 28. Producto final de la participante # 4—versión 2

Nota: Elaboración propia del autor.

La tercera versión del recurso didáctico de la participante # 4 incluía transcripciones fonéticas completas de cada palabra representada pictográficamente, aunque no se emplearon símbolos para marcar la acentuación o la separación silábica (Ver figura 29). Esta versión se desarrolló para estudiantes con un nivel avanzado de inglés.



Figura 29. Producto final de la participante # 4—versión 3

Nota: Elaboración propia del autor.

Con respecto a la valoración general del producto final desarrollado por la participante # 4, en la rúbrica para la evaluación de recursos didácticos con pictogramas (Ver apéndice G), ella autoevaluó su trabajo como *muy bueno* en todos los atributos (a saber, *emisión de un mensaje claro por medio de pictogramas, integración de los recursos pictográficos con el texto y uso de input lingüístico accesible con complementos pictográficos*). Esta coincidió en todos los casos con la valoración ofrecida por el investigador. Pese a lo simple del recurso didáctico diseñado, este fue el más consistente entre todas las personas participantes al lograr la integración de elementos verbales y no verbales y al comunicar un mensaje claro. El investigador señaló únicamente uno de los pictogramas, ya que tenía un diseño que desentonaba con el resto.

4.2.2.2. Recursos didácticos con pictogramas para la enseñanza de las destrezas productivas del inglés (habla y escritura)

Definición: *Recursos didácticos diseñados para expresar conceptos de manera pictográfica y lingüística, con el propósito de apoyar la escritura y el habla de la lengua inglesa*

En la presentación final del taller, la participante # 3 socializó dos recursos didácticos distintos. El primero de ellos fue un juego de memoria en el que se combinaban once pictogramas y frases en inglés relacionadas con fechas y celebraciones especiales, el cual fue diseñado para un grupo de estudiantes principiantes. La figura 30 muestra la primera parte de las tarjetas utilizadas en el juego.

Según lo indicado por la participante, no utilizó el juego de memoria inmediatamente, sino que pegó solamente los pictogramas en las paredes del aula, colocó hojas del papel en blanco junto a estos y les indicó a los estudiantes que trabajaran en parejas. Los estudiantes debían caminar por el aula, examinar los pictogramas y escribir la primera idea que se les ocurriera al verlos en las hojas en blanco. Posteriormente, todas las anotaciones se socializaron y analizaron en plenaria. En la clase siguiente, se realizó el juego de memoria colectivamente como actividad inicial, con todas las tarjetas volteadas sobre el piso. De acuerdo con la participante, este recurso didáctico ayudó a que los estudiantes recordaran el vocabulario con facilidad, lo cual es una ventaja del uso de los pictogramas descrita por Martos (2008).

	Buy a Christmas tree
	Watch Fireworks
	Have a party
	Go to the movies
	Go to a game
	Have a family meal

Figura 30. Producto final de la participante # 3—recurso 1

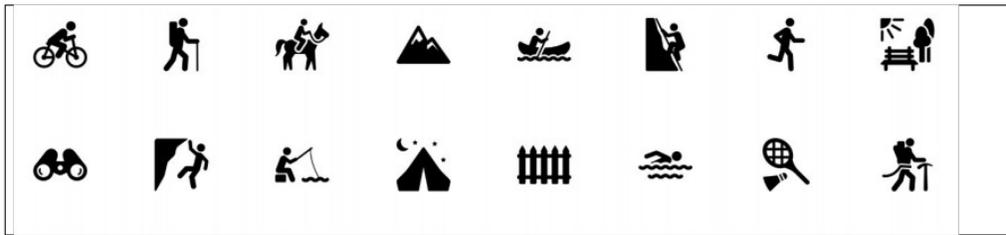
Nota: Elaboración propia del autor.

El participante # 2 diseñó un conjunto de recursos para trabajo en parejas para un grupo intermedio de estudiantes de inglés. La figura 31 muestra la versión A de este recurso didáctico, la cual complementa a la versión B, con algunos pictogramas que son diferentes en cada caso. El participante # 2 optó por este recurso, ya que notó que sus estudiantes tenían problemas con el uso de la estructura gramatical del pasado simple en inglés y consideró que podría reforzarse en una actividad basada en la narración de historias. En esta, un estudiante debía seleccionar al menos seis pictogramas y narrar una historia en el pasado simple, mientras que el otro tenía que encerrar en un círculo, los pictogramas que consideraba que correspondían a los eventos descritos en la narración, para posteriormente hacer una revisión en conjunto.

En una segunda fase de la actividad, el participante # 2 les indicó a sus estudiantes que trabajaran con compañeros diferentes y volvieran a narrar la historia que habían escuchado de sus otros compañeros. Algo que notó el participante en el desarrollo de esta actividad fue que le resultó más fácil y rápido a los estudiantes estructurar los eventos de las historias, en comparación con actividades similares que realizó con ellos en el pasado. El participante # 2 atribuyó estos beneficios al apoyo visual que brindaron los pictogramas a la hora de organizar las ideas. En este sentido, Pérez (2017) ha destacado el beneficio para la memoria de estos símbolos.

Student A

Activity 1. Instructions: Use the pictograms below to tell a story in the past. It could be related to something that happened to you or it can be just fiction. Remember to use the past forms of the verbs. Use at least 6 pictograms. You will have 3 minutes to tell the story.



Activity 2: Instructions: Pay attention to your partner's story. While you listen, circle the pictograms that describe the events that occurred in your partner's story. Then, show your answers to your Partner



Figura 31. Producto final del participante # 2

Nota: Elaboración propia del autor.

La valoración que le dio a su propio trabajo el participante # 2 en la rúbrica para la evaluación de recursos didácticos con pictogramas (Ver apéndice G), fue de *muy bueno* para el atributo de *emisión de un mensaje claro por medio de pictogramas*, *bueno* para la *integración de los recursos pictográficos con el texto* y *muy bueno* para el *uso de input lingüístico accesible con complementos pictográficos*. Por su parte, el investigador valoró los dos primeros atributos como *bueno* y el último como *muy bueno*, ya que consideró que sería pertinente incluir expresiones y vocabulario clave para la actividad y así promover su utilización entre los estudiantes. Aparte de eso, la elección de pictogramas fue muy bien realizada, ya que todos seguían una misma línea de diseño y podían ser asociados con conceptos concretos.

4.2.3. El *input* lingüístico accesible en los recursos didácticos para la enseñanza del inglés por medio de asociaciones con pictogramas

Definición: *Muestras de la lengua meta presentadas, con apoyo de pictogramas, a los estudiantes con el fin de promover el aprendizaje del inglés*

4.2.3.1. Input léxico accesible en los recursos didácticos para la enseñanza del inglés por medio de asociaciones con pictogramas

Definición: *Muestras de palabras o expresiones presentadas, con apoyo de pictogramas, a los estudiantes, con el fin de promover el aprendizaje del inglés*

La participante # 1 entregó, como producto final del taller, una presentación multimedia con siete diapositivas relacionadas con el tema de deportes y sus posibles clasificaciones. En la primer diapositiva, se presentaba un diagrama de Venn para realizar una lluvia de ideas sobre deportes individuales y de equipo. Las diapositivas dos y tres presentaban preguntas que consultaban sobre otras maneras de clasificar los deportes. Las diapositivas cuatro y cinco contenían pictogramas sobre deportes en los que se utilizan tablas y se esperaba que los estudiantes identificaran dicha similitud.

La figura 32 muestra la diapositiva número seis de la presentación, en la cual los estudiantes debían nombrar los deportes representados en los pictogramas. Finalmente, la diapositiva siete contenía indicaciones (por medio de pictogramas) para que los estudiantes discutieran en grupos sobre el origen del *surf*, después de haber visto un video al respecto. La participante # 1 indicó que el desempeño de los estudiantes fue notable en comparación con actividades similares que

llevó a cabo y que los estudiantes comprendieron en vocabulario clave con facilidad. En relación con esto, Alcalde (2015) señala que un texto visual se procesa más rápidamente que uno escrito.

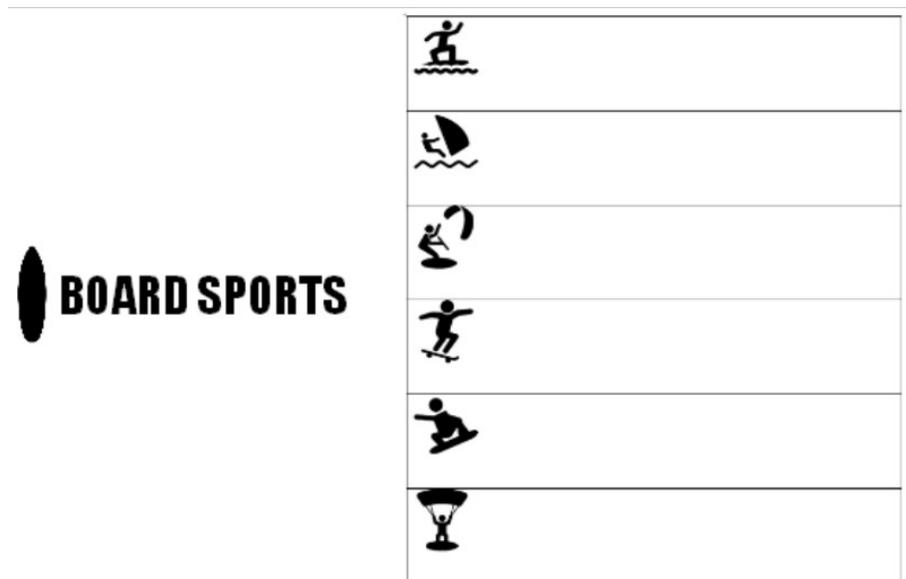


Figura 32. Producto final de la participante # 1

Nota: Elaboración propia del autor.

En la autoevaluación realizada por la participante # 1 por medio de la rúbrica para la evaluación de recursos didácticos con pictogramas (Ver apéndice G), se asignó una valoración de *muy bueno* en la *emisión de un mensaje claro por medio de pictogramas*, *bueno* en la *integración de los recursos pictográficos con el texto* y *muy bueno* en el *uso de input lingüístico accesible con complementos pictográficos*. Esta misma valoración coincidió con la que ofreció el investigador. Asimismo, se brindó la recomendación de complementar los pictogramas que

aparecían en la segunda diapositiva de la presentación, ya que su interpretación podría ser ambigua. En la presentación final, el investigador llamó la atención hacia este aspecto y la participante # 1 indicó que había tomado esos pictogramas del libro de texto que estaba utilizando. En este sentido, lo más pertinente pudo haber sido elegir pictogramas que tuvieran el mismo estilo de los demás que se utilizaron en el resto de la presentación.

Por otro lado, la participante # 5 no se encontraba laborando en ninguna institución educativa durante el período en el cual se desarrolló el taller. Por lo tanto, como producto final, diseñó un recurso didáctico lúdico para dos niños a quienes les estaba impartiendo tutorías particulares en inglés, en el cual se repasaría vocabulario relacionado con descripciones físicas (Ver figura 33). El recurso consistía de tiras de papel con pictogramas que representaban palabras para describir la apariencia física de las personas. En total, se utilizaron 15 pictogramas y cinco tiras de papel con la palabra *kaboom*.

Para llevar a cabo la actividad, primeramente se realizó un repaso oral de las palabras. Después, todos los recursos se colocaron dentro de un cilindro de cartón y los estudiantes se turnaron para extraer cada tira de papel. Si se extraía un pictograma, el estudiante debía indicar a qué palabra correspondía y utilizarla en una oración. Si esto se hacía de manera correcta, el estudiante podía conservar el pictograma. De no ser así, se debía devolver el pictograma al cilindro de cartón. Por otro lado, si se sacaba una tira de papel con la palabra *kaboom*, el estudiante debía devolver todos los pictogramas que tuviera en ese momento al cilindro. Al final, el ganador sería el estudiante con el mayor número de pictogramas.

La participante # 5 indicó que quiso realizar una actividad más dinámica y que involucrara el juego y la competencia para intentar atraer la atención de los estudiantes. Según detalló, en ese

momento, los estudiantes ya no se encontraban asistiendo a clases y ella sabe bien que, si los estudiantes no practican lo que estudiaron en clase, comenzarán a olvidarlo. Generalmente, ella les da materiales impresos con ejercicios de completar y de conversación, pero como describió, después de cierto tiempo, sus estudiantes pierden el interés y se aburren. No obstante, con esta actividad apoyada en pictogramas, se mostraron motivados para participar activamente, el cual es un beneficio del uso de estos recursos visuales descrito por Martos (2008).



Figura 33. Producto final de la participante # 5

Nota: Elaboración propia del autor.

En la rúbrica para la evaluación de recursos didácticos con pictogramas (Ver apéndice G), la participante # 5 autoevaluó su recurso didáctico como *bueno* en el atributo de *emisión de un mensaje claro por medio de pictogramas* y muy bueno en los atributos de *integración de los recursos pictográficos con el texto* y *uso de input lingüístico accesible con complementos pictográficos*. Por su parte, el investigador valoró los tres atributos como *buenos*. En el caso de este recurso didáctico, se dependió exclusivamente de los recursos no verbales y, a criterio del investigador, hubiera sido pertinente incluir algún tipo de complementos verbales para estos.

4.2.3.2. Input gramatical accesible en los recursos didácticos para la enseñanza del inglés por medio de asociaciones con pictogramas

Definición: *Muestras de estructuras gramaticales presentadas, con apoyo de pictogramas, a los estudiantes, con el fin de promover el aprendizaje del inglés*

Solamente uno de los recursos diseñados por las personas participantes tuvo como propósito principal el trabajo con estructuras gramaticales en inglés. El segundo recurso didáctico que diseñó la participante # 3 fue el tablero de un juego de mesa para practicar (de manera oral) las estructuras gramaticales del pasado progresivo y el pasado simple en inglés (Ver figura 34). En esta actividad, los estudiantes tenían que trabajar en grupos, utilizar un dado y, dependiendo de la casilla en la que cayeran en el área de juego, tenían que expresar una oración en uno de los tiempos verbales mencionados anteriormente con base en el pictograma correspondiente. Algo que notó la participante en el desarrollo de esta actividad fue que, a pesar de que el juego se planteó como práctica oral, los estudiantes también escribieron las oraciones que crearon y, en general, utilizaron la gramática de diversas formas, lo cual era el propósito que perseguía la participante. En relación con esto, Martos (2008, p. 61) ha destacado que los pictogramas “ayudan a construir conceptos y relaciones entre conceptos”.

Capítulo V: conclusiones

En este capítulo, se hace una reflexión general sobre los alcances del proceso desarrollado.

Se comienza con una valoración del cumplimiento de los objetivos específicos planteados para la presente tesis y una ponderación del objetivo general. Seguidamente, se ofrecen recomendaciones para experiencias futuras y se describen las limitaciones que se enfrentaron.

5.1. Objetivo específico # 1: establecer orientaciones pedagógicas para el uso didáctico de pictogramas para la enseñanza del inglés en secundaria

En primera instancia, por medio de la indagación bibliográfica, se pudo identificar una serie de estrategias didácticas basadas en el uso de imágenes propuestas por Díaz y Hernández (2002), las cuales están centradas en codificar los contenidos que se vayan a estudiar en un proceso educativo, con miras a facilitar su comprensión. La taxonomía de ilustraciones propuestas comprende las siguientes categorías: ilustraciones descriptivas, ilustraciones expresivas, ilustraciones construccionales, ilustraciones funcionales e ilustraciones algorítmicas.

El conocer estos tipos generales de funciones de imágenes con fines pedagógicos permite reflexionar sobre las clases de recursos didácticos que se podrían diseñar para impartir un contenido en una clase de inglés y seleccionar pictogramas que sean pertinentes para este propósito. En este sentido, Seburn (2017) propone una clasificación más simple: recursos visuales de base decorativa y recursos visuales de propósito utilitario, la cual es compatible con la propuesta de Díaz y Hernández (2002). En ambos casos, es de suma importancia tener claro cuál es el objetivo pedagógico de un recurso icónico (para la enseñanza del inglés o cualquier otra materia), lo cual fue un aspecto que se dejó claro a lo largo del taller para personas docentes de

inglés. Asimismo, cada tipo específico de imágenes que se desee utilizar supone la observancia de consideraciones básicas en su elaboración.

Para diseñar pictogramas en particular, es necesario tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales (Fundación ONCE, 2013): 1. referente (aquello que se va a representar visualmente), 2. ítems gráficos (las formas básicas que constituirán el pictograma), 3. comprensión (la universalidad en su decodificación) y 4. legibilidad (la claridad o nitidez en el pictograma). Estos elementos, a su vez, conllevan una serie de pasos de *reflexión, investigación y desarrollo* para lograr un buen diseño funcional para los propósitos de la enseñanza del inglés y fue en sí uno de los primeros contenidos abordados en el taller para personas docentes de inglés. Desde luego, la interpretación por sí sola de un pictograma puede ser subjetiva; deben utilizarse, a su vez, medidas de compensación en este sentido.

Por lo tanto, una orientación pedagógica fundamental para utilizar pictogramas para la enseñanza de inglés es recurrir a más de un medio para transmitir un mismo mensaje. Los pictogramas recurren a un lenguaje no verbal. Sin embargo, no se debe dejar de lado el lenguaje verbal, en especial si este es el objeto de estudio de un curso de idiomas, como el caso del inglés como lengua extranjera. Por consiguiente, un fundamento teórico medular para el taller para personas docentes de inglés fue la Teoría de Codificación Dual (Paivio, 2009, 2013, 2014).

En este modelo teórico para la cognición humana, se postula que toda la información que procesamos es codificada por medio de representaciones verbales (*logógenos*) y no verbales (*imágenes*). Ambas unidades representacionales interactúan y generan un efecto aditivo en la memoria, el cual se potencia con el aprendizaje de más idiomas⁹ (Paivio, 2014). Entonces, se les

⁹ Básicamente, al aprender nuevos idiomas, nuevos *logógenos* se vinculan a las *imágenes* ya existentes.

hizo notar a las personas docentes de inglés que, al comunicar un mismo concepto por medio de pictogramas y palabras, se promueve un mejor entendimiento por parte de los estudiantes, sin tener que recurrir a la traducción en la lengua materna. Precisamente, el recurrir a ensambles multimodales puede contribuir a minimizar varios de los desfases de comprensión en la enseñanza de idiomas, los cuales describe Kumaravadivelu (2003): cognitivos, comunicativos, lingüísticos, pedagógicos, estratégicos, culturales, evaluativos, procedimentales, instruccionales y actitudinales.

Se les mostró a las personas participantes del taller, además, cómo el uso de una codificación dual en el desarrollo de recursos didácticos puede ser aplicada a la enseñanza de todas las macro destrezas del lenguaje. En el caso de las destrezas receptivas (lectura y escucha), la visualización contribuye a la comprensión y a la activación de conocimientos previos. Por ejemplo, se pueden mostrar representaciones pictográficas de nociones gramaticales de ítems léxicos. Por su parte, las destrezas productivas (escritura y habla), pueden verse beneficiadas por secuencias pictográficas orientadas a reforzar el orden de las palabras en una oración o por conjuntos de pictogramas que muestren los eventos principales en una historia que deba ser narrada o redactada, lo cual a su vez promueve la imaginación y la creatividad¹⁰.

Como orientación pedagógica final, se debe considerar el diseño gráfico de los recursos didácticos, ya que la inclusión de elementos visuales en estos no es meramente un asunto de estética o de formato, puesto que pueden no sólo generar un mayor compromiso cognitivo y afectivo en el aprendizaje de un nuevo idioma (Tomlinson, 2013a, 2010), sino que sirven de elementos contextualizadores, proveen claves para la comprensión de procedimientos, generan

¹⁰ Para ver casos concretos de usos de pictogramas para la enseñanza del inglés, ir a los ejemplos incluidos en el apéndice C, los cuales fueron parte de los materiales didácticos utilizados en el taller.

reacciones, entre otros (Tomlinson y Masuhara, 2018); los pictogramas, por lo tanto, son una elección pragmática en este sentido.

5.2. Objetivo específico # 2: promover la representación de conceptos de manera pictográfica para el diseño de recursos didácticos en personas docentes de inglés para secundaria graduadas de la Universidad Nacional de Costa Rica

En todos los casos, la inclusión de pictogramas en recursos didácticos para la enseñanza del inglés, por parte de las personas participantes, fue exitosa. Hubo, sin embargo, una mayor predominancia de lo no verbal por encima de lo verbal¹¹, lo cual no constituyó un problema a la hora de poner en práctica los recursos didácticos diseñados. Todas las personas participantes manifestaron que los pictogramas facilitaron la comprensión y el trabajo de sus estudiantes en clase.

El producto final de la participante # 1 fue una presentación multimedia de siete diapositivas sobre el tema de los deportes. Fue, concretamente, en la sexta diapositiva (Ver figura 32), en la cual se realizó el uso más significativo de pictogramas para ilustrar diferentes disciplinas deportivas que tienen como elemento común el uso de una tabla (por ejemplo, el *surf*), mismas que debían ser identificadas por los estudiantes.

El participante # 2 diseñó un recurso didáctico con dos versiones diferentes para trabajar en parejas (Ver figura 31), en la narración de eventos con el uso de la estructura gramatical del pasado simple en inglés. Cada versión de este material contenía un total de 32 pictogramas

¹¹La intención original del investigador era que las personas participantes lograran comunicar mensajes en sus recursos didácticos utilizando más de un canal (ensambles multimodales).

distribuidos en dos actividades: una fase inicial de narración por parte de un estudiante y otra de identificación de los eventos descritos a cargo del otro estudiante.

En el caso de la participante # 3, diseñó dos recursos didácticos diferentes para ser utilizados en dos de los grupos que tenía a su cargo en ese momento. El primer recurso didáctico fue un juego de memoria de once pictogramas y frases relacionadas con fechas especiales en inglés (Ver figura 30), la cuales debían ser asociadas. El segundo recurso didáctico que creó fue un tablero para un juego de mesa grupal, el cual contenía 44 pictogramas los cuales debían ser utilizados por los estudiantes para formular una oración en pasado progresivo o el pasado simple, luego de haber lanzado un dado y caído en una casilla determinada (Ver figura 34). En el caso de esta participante, se logró una integración efectiva de elementos verbales y no verbales en el primer recurso didáctico que presentó.

La participante # 4 diseñó tres versiones del mismo recurso didáctico, las cuales eran parte de un juego de memoria para repasar vocabulario relacionado con la navidad, junto con su pronunciación. En el juego, esencialmente se debían asociar pictogramas con transcripciones fonéticas que los representaran. Este fue otro caso en el cual se logró, de manera más explícita, la emisión de un mensaje de maneras verbales y no verbales (Ver figuras 27 a 29).

El recurso didáctico creado por la participante # 5 fue un juego de repaso para dos estudiantes a quienes se encontraba impartiendo tutorías en ese momento. Utilizó en total 15 pictogramas para trabajar el uso de vocabulario relacionado con descripciones de apariencias físicas en inglés (Ver figura 33). Los pictogramas se colocaron en un recipiente y los estudiantes debían extraer los pictogramas aleatoriamente, decir la palabra representada y utilizarla en una oración completa. De hacerlo incorrectamente, el pictograma debía ser devuelto al recipiente.

5.3. Objetivo específico # 3: valorar el aprovechamiento del proceso de formación desarrollado desde la perspectiva de las personas participantes y del investigador

5.3.1. Perspectiva de las personas participantes

En el cuestionario de evaluación del taller y los materiales didácticos (Ver apéndice H), las cinco personas participantes manifestaron que el taller cumplió con sus expectativas y ofrecieron las siguientes razones para justificar dicha valoración¹²:

- Cubrió los temas de interés.
- Pude aprender sobre el uso apropiado de imágenes en mis materiales.
- Es un tema diferente al que uno está acostumbrado a recibir en la universidad.
- Aprendí sobre pictogramas y la armonía que deben llevar las imágenes entre sí.
- Aprendí a utilizar pictogramas en una forma diferente y creativa para ser implementados en clase de inglés.

Asimismo, las cinco personas participantes indicaron que recomendarían el taller a otros(as), ya que es un espacio que permite el crecimiento profesional, es interesante y sus ideas son aplicables de diferentes formas, es un tema distinto a los impartidos en la universidad y permitió aprender el uso apropiado de las imágenes al diseñar materiales didácticos, ya que es común que se utilicen estos recursos sin criterios claros.¹³

Además, en la presentación final y en el cuestionario de evaluación de taller y los materiales didácticos (Ver apéndice H), hubo un consenso total, según lo expresado por las personas

¹² Respuestas textuales dadas en el ítem A.1 del cuestionario.

¹³ Paráfrasis de las respuestas dadas en el ítem A.3 del cuestionario.

participantes, con respecto a las reacciones que tuvieron los estudiantes ante los recursos didácticos que diseñaron con apoyo de pictogramas. Las personas participantes coincidieron en que estos recursos facilitaron la comprensión de los estudiantes, resultaron atractivos y permitieron el desarrollo de una clase fluida y dinámica. Los materiales empleados en el taller también fueron valorados positivamente por las personas participantes, pues consideraron que los sitios *web* para descargar pictogramas de manera gratuita fueron de gran utilidad así como las lecturas que se pusieron a disposición el en taller.¹⁴

Con respecto a aspectos por mejorar en el taller, las personas participantes señalaron que este se podría impartir completamente de manera virtual y podría haber más interacción por medio de más ejemplos de pictogramas para ser analizados y discutidos en las sesiones de trabajo. Por otro lado, indicaron que podría existir más trabajo manual para el desarrollo de recursos didácticos.¹⁵

5.3.2. Perspectiva del investigador

Pese a que se trabajó con un grupo reducido de personas participantes (contrario a las expectativas del investigador), estas mostraron interés y compromiso desde el inicio y estuvieron en total disposición para explorar el uso didáctico de los pictogramas para la enseñanza del inglés. En los recursos didácticos que diseñaron como producto final del taller, se evidencia un cambio con respecto a los materiales que compartieron con el investigador inicialmente. Asimismo, las personas participantes pudieron experimentar en primera persona los beneficios comunicativos y pedagógicos que ofrecen los pictogramas.

¹⁴ Paráfrasis de las respuestas dadas en el ítem B.1 del cuestionario.

¹⁵ Paráfrasis de las respuestas dadas en el ítem A.5 del cuestionario.

En general, en los recursos didácticos creados por las personas participantes, hubo una mayor orientación hacia lo no verbal que a lo verbal. Dicha característica no es una debilidad, sino una cualidad inherente al ser humano y es más bien una oportunidad para seguir creando recursos didácticos más efectivos y pertinentes para la enseñanza del inglés, en los cuales se comunique la información en más de un código. Sin duda, es un proceso que requiere reflexión para lograr dichos ensambles multimodales.

El taller combinó la presencialidad con la virtualidad y, aunque las personas participantes hayan manifestado que esta experiencia de formación continua podría ofrecerse totalmente en línea, el investigador considera que al menos debe existir un mínimo de contacto humano *real*, para discutir, problematizar y experimentar los procesos educativos de una manera más tangible y cercana. Aunque la tecnología actual facilite el diseño de recursos didácticos de una manera completamente digital, lo manual no debe ser abandonado. Como lo expresó la docente de pedagogía para la enseñanza de las artes plásticas, al ser entrevistada en relación con la propuesta inicial del taller, el trabajo manual permite crear un vínculo más cercano entre una persona autora y su obra. Si la pedagogía es también un arte, los recursos didácticos pueden verse como expresiones de este, no sólo como meras herramientas desprovistas de espíritu.

Es necesario, además, que las personas participantes puedan analizar una mayor variedad de ejemplos de recursos didácticos en los cuales se integren pictogramas y texto, para poder identificar maneras diversas de apropiarse de estos elementos visuales en su quehacer docente. Para esto, se requiere que más personas se involucren en el proceso formativo y compartan sus experiencias en el diseño visual de recursos didácticos para la enseñanza del inglés.

5.4. Ponderación del objetivo general de la tesis: desarrollar un proceso de formación continua para promover el uso didáctico de pictogramas en personas docentes de inglés para secundaria graduadas de la Universidad Nacional de Costa Rica

El taller para personas docentes de inglés graduadas de la UNA desarrollado en la presente tesis fue provechoso desde la perspectiva de todas las partes involucradas y, según indicaron las personas participantes, lo recomendarían a sus colegas, pues consideraron que fue una buena alternativa de formación continua que les permitió aprender algo nuevo y útil para su quehacer docente; cada persona participante logró incorporar exitosamente pictogramas en un recurso didáctico para la enseñanza del inglés.

La información sistematizada en la presente tesis es de gran valor para realizar ajustes en los cursos del componente pedagógico del BEI de la UNA, en especial el curso DEY-468, *Recursos Didácticos para el Aprendizaje del Inglés*, en el cual, el diseño visual de los recursos didácticos y el uso de pictogramas para la enseñanza de esta lengua son temáticas pertinentes para ser incluidas en sus contenidos. Asimismo, el taller “El uso didáctico de pictogramas para la enseñanza del inglés” (Ver apéndice B), tiene gran potencia para convertirse en una actividad regular del proyecto *Fortalecimiento de la mediación pedagógica de los graduados de las carreras de la enseñanza de...* de la División de Educología, CIDE, UNA, mismo que auspició el desarrollo de la presente tesis.

5.5 Recomendaciones para experiencias futuras

Después de haber concluido todo el proceso de indagación, el investigador desea ofrecer las siguientes recomendaciones para investigaciones futuras:

- Con base en las valoraciones de las personas participantes, se podrían proponer experiencias de formación continua ofrecidas en una modalidad principalmente virtual, lo cual promueve la flexibilidad curricular y permite la continuidad de las actividades cuando no sea posible o recomendable salir y reunirse en lugares públicos como en la coyuntura actual que enfrenta el país con la pandemia del COVID-19. Para la presente tesis, las sesiones virtuales se desarrollaron de manera asincrónica; no obstante, la inclusión de momentos sincrónicos en las sesiones virtuales permitiría dar mejor seguimiento al proceso formativo. Asimismo, conservar uno o dos breves encuentros presenciales sería de gran utilidad para el proceso formativo.
- Aunque se trabaje de manera virtual y con medios digitales, el trabajo manual no debe ser dejado de lado, pues permite un mayor involucramiento entre la persona docente y el recurso didáctico diseñado.
- Es necesario dar más ejemplos de usos de pictogramas tanto para la enseñanza de las macro destrezas de la lengua inglesa (escucha, habla, lectura y escritura) como para sus micro destrezas (gramática y pronunciación, por ejemplo), lo cual facilitaría que las personas participantes puedan proponer maneras concretas para utilizar los pictogramas en sus contextos educativos específicos.
- Se debe dar más énfasis al desarrollo de *ensambles multimodales* (Goldstein, 2018), en los cuales se integren elementos verbales y no verbales que permitan comunicar la información por medio de diferentes canales.
- El planteamiento para el taller impartido en la presente tesis fue concebido para el diseño de recursos didácticos apoyados con pictogramas para la enseñanza del inglés en

contextos educativos presenciales. No obstante, los acontecimientos del año 2020 han forzado a todas las instituciones educativas a modificar su modalidad de entrega de la docencia hacia lo virtual. Esto supone una infinidad de desafíos pedagógicos y didácticos, entre los cuales destaca la comunicación efectiva. Es precisamente en este ámbito en el cual los pictogramas constituyen recursos de gran valor, ya que pueden ser elementos reforzadores de la información que las personas docentes deseen compartir con sus estudiantes. Por lo tanto, futuras iniciativas de formación continua para personas docentes de inglés podrían considerar entre sus temáticas el desarrollo de recursos didácticos apoyados con pictogramas para su utilización en entornos virtuales.

5.6. Limitaciones encontradas en el proceso

En el desarrollo de la presente tesis, el investigador se enfrentó a las siguientes limitaciones:

- Pese a que se intentó contactar, por medio de correo electrónico, a más personas participantes en repetidas ocasiones, con la lista de contactos de personas graduadas del BEI de la UNA, la respuesta fue prácticamente nula. Por este motivo, se recurrió a un grupo de personas docentes de inglés en *Facebook* para intentar motivar a más personas a unirse al proceso; algunas personas mostraron cierto interés, pero nadie se inscribió para ser parte del taller, por lo que, al final, únicamente se pudo trabajar con cinco personas, lo cual supuso la realización de ajustes a la metodología que se planteó originalmente.
- Precisamente, por la situación descrita anteriormente, el inicio del taller tuvo que postergarse hasta el 1 de noviembre de 2019, lo cual pudo haber sido un período poco

propicio para el desarrollo de esta actividad de formación continua, pues la mayoría de las instituciones educativas se encontraban en las semanas finales de clases y desarrollar recursos didácticos nuevos en ese momento puede haber sido un recargo de funciones para las personas participantes.

- Para el desarrollo presencial del taller, únicamente se pudo tener acceso a un aula convencional. Aunque se realizaron gestiones ante la Dirección Administrativa del CIDE, no se pudo reservar ninguno de los dos laboratorios de cómputo con los que cuenta el edificio, por lo que los componentes tecnológicos del taller se tuvieron que realizar en una modalidad virtual asincrónica, lo cual limitó el seguimiento a cada participante durante el proceso formativo.
- Según lo planteado en el programa del taller, las personas participantes debían entregar un borrador del recurso didáctico que presentarían como producto final en la quinta sesión de trabajo. Sin embargo, solamente dos de las cinco personas participantes lo entregaron y una de ellas lo hizo fuera del plazo establecido para este fin, por lo cual no fue posible dar la realimentación esperada previo a la presentación final del taller y realizar las correcciones pertinentes. Es comprensible que, a final de año, las personas docentes tengan como prioridad la finalización de los cursos que estén impartiendo y el cumplimiento con esta entrega se vio afectado.
- Debido a un cambio extemporáneo en el calendario institucional de la UNA, el cierre institucional de fin de año se adelantó y esto coincidió con la última sesión de trabajo del taller, la cual se programó, de manera presencial, para el 6 de diciembre. Por este motivo, el investigador debió comunicarse con las personas participantes para indicarles esta

situación y que, por consiguiente, las presentaciones finales y la evaluación del taller se realizarían de manera virtual. Para estos efectos, el investigador utilizó *Google Meet* con su cuenta institucional de la UNA. La presentación final del taller se planteó originalmente como una sesión presencial para que, a la hora de compartir los recursos didácticos diseñados, hubiera más posibilidad de discusión y análisis (dialogicidad) entre todas las personas participantes del proceso, para así recolectar tanta información como fuera posible para ser analizada posteriormente. Sin embargo, una video llamada limita esta posibilidad y no es pertinente que sea muy extensa, pues la atención de las personas no se puede mantener por períodos extendidos de tiempo, sin mencionar las dificultades técnicas que se presentaron como resultado de las diferencias en las conexiones a Internet y equipo informático de las personas participantes.

Referencias

- Alcalde, I. (2015). *Visualización de la información: de los datos al conocimiento*. Barcelona: Editorial UOC.
- Arnold, J., Puchta, H. y Rinvolutri, M. (2007). *Imagine that! Mental imagery in the EFL classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Avgerinou, M. D. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1-19. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Maria_Avgerinou/publication/267988880_Toward_a_Cohesive_Theory_of_Visual_Literacy/links/54d9e8ea0cf24647581fc28b/Toward-a-Cohesive-Theory-of-Visual-Literacy.pdf?origin=publication_detail
- Bangir, G. (2015). The reflections of visual literacy training in pre-service teachers' perceptions and instructional materials design. *Journal of Education and Human Development*, 4(2), 143-157. doi: [10.15640/jehd.v4n2_1a15](https://doi.org/10.15640/jehd.v4n2_1a15)
- Beaufils, E., Hommet, C., Brault, F., Marqué, A., Eudo, C., Vierron, E., De Toffol, B., Constans, T. y Mondon, K. (2014). The effect of age and educational level on the cognitive processes used to comprehend the meaning of pictograms. *Aging Clin. Exp. Res.*, 26, 61-65. doi: [10.1007/s40520-013-0179-6](https://doi.org/10.1007/s40520-013-0179-6)
- Breen, M. P. y Candlin, C. N. (2001). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. En D. R. Hall y A. Hewings (Eds.), *Innovation in English language teaching: a reader* (pp. 9-26). New York: Routledge.
- Burling, R. (2007). *The talking ape: how language evolved*. Oxford: Oxford University Press.

- Cabrera, M., Ríos, E. y Montalvo, A. (2015). *Implementación de pictogramas como estrategia pedagógica para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes del grado primero en el Instituto Mixto Freinet* (Tesis de licenciatura no publicada). Universidad de Cartagena, Colombia.
- Carpenter, S. K. y Olson, K. M. (2012). Are pictures good for learning new vocabulary in a foreign language? Only if you think they are not. *Journal of Experimental Psychology*, 38(1), 92-101. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0024828>
- Cevallos, K. M. y Martínez, A. M. (2016). *La lectura de pictogramas en el proceso de aprendizaje de lenguaje oral y escrito de los niños y niñas de primer año de Educación Básica de la Unidad Educativa Fiscomisional "Santo Tomás Apostol", de la ciudad de Riobamba, período lectivo 2014-2015* (Tesis de licenciatura no publicada). Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/1846/1/UNACH-FCEHT-TG-E.PARV-2016-000054.pdf>
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2009). *Historia de los emblemas*. Recuperado de <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/misc/emblem-history.htm>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: leaning, teaching, and assessment*. New York: Cambridge University Press. Recuperado de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97>
- Curran, K. y Casey, M. (2005). Determining and expressing semantic meaning in electronic mail. *Journal of Information Technology Impact*, 5(3), 109-120. Recuperado de

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=51BCF49FA7A8905A7B08F732C6553FDC?doi=10.1.1.564.9634&rep=rep1&type=pdf>

- Cvitić, F., Horvat, J. y Šimić, M. L. (2014). Genesis, visual attributes and contemporary communication features of the alphabet. *Ekonomski Vjesnik/Econviews*, XXVII(1), 41-56. Recuperado de <https://hrcak.srce.hr/file/188666>
- Clark, J. M. y Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149-210. Recuperado de <http://www.csuchico.edu/~nschwartz/Clark%20%20Paivio.pdf>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Damyantov, I. y Tsankov, N. (2018). The role of infographics for the development of skills for cognitive modeling in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(1), 82-92. doi: <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i01.7541>
- Delgado, C. I. (2012). *Mi comunicador de pictogramas*. Madrid: CEAPAT-IMSERSO. Recuperado de https://ceapat.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/mcomu_pictogramas.pdf
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2da Ed.). México, D. F: MacGraw-Hill Interamericana.
- Donaghy, K. y Xerri, D. (2017). The image in ELT: An introduction. En K. Donaghy y D. Xerri (Eds.), *The image in English language teaching* (pp. 1-11). Malta: Gutenberg Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje y División de Educología. (2018). *Bachillerato en la enseñanza del inglés: informe de autoevaluación para reacreditación*. Heredia: Universidad Nacional, Campus Omar Dengo.
- Espósito, M., Grundmann, G., Quesada, L. y Valdez, L. (2001). *Preparación y ejecución de talleres de capacitación*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Falck, K. (2001). *The practical application of pictogram*. Läromedel: Swedish Institute for Special Needs Education. Recuperado de http://static.pictosys.se/pictogram/practicalapp_pictogram.pdf
- Flynt, E. S. y Brozo, W. (2010). Visual literacy and the content classroom: A question of now, not when. *The Reading Teacher*, 63(6), 526-528. doi: [10.1598/RT.63.6.11](https://doi.org/10.1598/RT.63.6.11)
- Fleckenstein, K. S. (2002). Inviting imagery into our classrooms. En K. S. Fleckenstein y L. T. Calendrillo (Eds.), *Language and image in the reading-writing classroom* (pp. 3-26). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. y Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- Fundación ONCE. (2013). *Pautas de diseño de pictogramas para todas las personas: proyecto de biblioteca digital de recursos gráficos orientativos en accesibilidad cognitiva urbana*. Recuperado de http://accesibilidadcognitivaurbana.fundaciononce.es/docs/Manual_pictogramas.pdf
- Gajadhar, J. y Green, J. (2005). The importance of nonverbal elements in online chat. *Educause Quarterly*, 4, 63-64. Recuperado de <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm05411.pdf>

- García, M. (2012). *Usage of multimedia visual aids in the English language classroom: a case study at Margarita Salas Secondary School (Majadahonda)* (Tesis de maestría no publicada). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2015-03-17-11.MariaRamirezGarcia2013.pdf>
- García, S. E. y Espinoza, M. (2011). *Guía para la elaboración, la autoevaluación y coevaluación de programas de curso: lineamientos generales*. Heredia: Comisión Curricular de Educología.
- Goldstein, B. (2018). *Working with images: a resource book for the language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Goldstein, B. (2016). *Visual literacy in English language teaching: part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de http://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CambridgePapers/CambridgePapersInELT_VisualLiteracy_2016_ONLINE.pdf
- Goldwasser, O. (2010). How the alphabet was born from hieroglyphs. *Biblical Archeology Review*, 36(2), 40-53. Recuperado de https://www.torahinmyheart.com/v/vspfiles/downloadables/00_Origins_of_the_Aleph-Bet.pdf
- Gómez, J. E. (2017). *pmTrans (The poor man's transcriber) versión 1.2 beta 3*. Recuperado de <https://github.com/juanerasmoe/pmTrans>
- Gutiérrez, M. R. (2015). Pictogramas: una mirada retrospectiva. En F. Beltrán y M. M. Durán (Eds.), *Pictogramas de señalización: miradas interdisciplinarias* (pp. 15-30). Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

- Harmer, J. (2017). *The practice of English language teaching* (5 Ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Hernández, C. A. y Guárate, A. Y. (2017). *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding Language Teaching: from method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Levasseur, D. G. y Sawyer, K. (2006). Pedagogy meets PowerPoint: a research review of the effects of computer-generated slides in the classroom. *The Review of Communication*, 6(1), 101-123. doi: <https://doi.org/10.1080/15358590600763383>
- Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 119-135. Recuperado de <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/123/119>
- López, H. K. (2011). Algunos referentes didácticos para una alfabetización visual en el contexto universitario. *Revista Ingenio Libre*, 10(9), 1-17. Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/revistaingeniolibre/revista10/articulos/algunos-referentes-didacticos-para-una-alfabetizacion-visual-en-el-contexto-universitario.pdf>
- Malamed, C. (2015). *Visual design solutions: principles and creative inspiration for learning professionals*. New Jersey: Wiley.
- Martos, A. E. (2008). Poemas y cuentos con pictogramas como recurso para la lectura, escritura y otras habilidades comunicativas. *Glosas Didácticas*, 17, 49-63. Recuperado de <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/05.pdf>
- Medina, M. I. y Veliz, J. (2013). Pictogramas para la comprensión lectora de textos narrativos en educación primaria. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 2(2), 84-90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/5217/521752181010.pdf>

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merrit, A. (2013). Pictographs: the death of foreign language learning? *The Telegraph*. Recuperado de <https://www.telegraph.co.uk/education/educationopinion/9982248/Pictographs-the-death-of-foreign-language-learning.html>
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Portland, OR: Intellect Books.
- Morett, L. M. (2019). The power of an image: Images, not glosses, enhance learning of concrete L2 words in beginning learners. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(3), 643-664. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9623-2>
- Murray, D. E. y Christison, M. A. (2011). *What English language teachers need to know volume II: Facilitating learning*. New York: Routledge.
- Padilla, W. I. y Ortiz-Vega, J. (2018). Efecto de la integración de las artes visuales en el desarrollo de la lectura y la escritura. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 73-93. doi: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.005>
- Paivio, A. (2014). Bilingual dual coding theory and memory. En R. R. Heredia y J. Altarriba (Eds.), *Foundations of Bilingual Memory* (pp. 41-62). New York: Springer.
- Paivio, A. (2013). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. New York: Psychology Press.
- Paivio, A. (2009). *Imagery and verbal processes*. New York: Psychology Press.
- Paivio, A. (2006). *Dual Coding Theory and education. Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children*. Michigan: The University of Michigan School of Education.

Recuperado de

<http://www.umich.edu/~rdytolrn/pathwaysconference/presentations/paivio.pdf>

Paivio, A. y Lambert, W. (1981). Dual coding and bilingual memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 532-539.

Panosa, M. I. (2004). The beginnings of the written culture in antiquity. *Revista Digital d'Humanitats*, 6, 1-8. Recuperado de

<http://www.uoc.edu/humfil/articles/eng/panosa0304/panosa0304.pdf>

Pauwels, L. (2008). Visual literacy and visual culture: reflections on developing more varied and explicit visual competencies. *The Open Communication Journal*, 2, 79-85. Recuperado de

<https://pdfs.semanticscholar.org/60e8/f7ba5b290ba009ee4a9b6063a6bd393d4020.pdf>

Pemberton, B. (2016). Don't speak a foreign language? Just point at what you need! The T-shirt that allows travellers to communicate using 39 easily understood symbols. *Mail Online*.

Recuperado de https://www.dailymail.co.uk/travel/travel_news/article-3549348/Don-t-speak-foreign-language-Just-point-need-T-shirt-allows-travellers-communicate-using-39-easily-understood-symbols.html

Perales, J. C. y Romero, J. F. (2005). Procesamiento conjunto de lenguaje e imágenes en contextos didácticos: una aproximación cognitiva. *Anales de Psicología*, 12(1), 129-146.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/167/16721114.pdf>

Pérez, M. (2017). Los pictogramas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura. *Publicaciones Didácticas*, 81, 487-508. Recuperado de

<http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/081073/articulo-pdf>

Prendes, M. P. (1995). ¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen? *Enseñanza*, 13, 199-220.

Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20485/imagen_didactica.pdf

- Púñez, N. (2017). El pensamiento visual: una propuesta didáctica para pensar y crear. *Horizonte de la Ciencia*, 7(12), 161-177. Recuperado de <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/319/285>
- Rakes, G. (1999). Teaching visual literacy in a multimedia age. *TechTrends*, 43(4), 14-18.
- Rampin, R., Steeves, V. y Demott, S. (2019). *Taguette (Version 0.8)*. Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3246958>
- Reina, R. E. (2016). *Uso de pictogramas en el desarrollo de las destrezas lectoras en niños y niñas del primer año básico* (Tesis de maestría no publicada). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas, Ecuador. Recuperado de <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/668/1/REINA%20CHILA%20%20RUTH%20ELIZABETH.pdf>
- Rezaei, N. y Sayadian, S. (2015). The impact of infographics on Iranian EFL learners' grammar learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(1), 78-85. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.857.6581&rep=rep1&type=pdf>
- Rigo, D. Y. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes: Desafío educativo. *ASRI—Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 6, 1-9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4665727.pdf>
- Rincón, T. (2008). Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento visual, metafórico y multisensorial. *Telos*, 10(3), 465-467. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318197007&idp=1&cid=293923>
- Rosler, R. (2011). Cómo evitar la muerte por PowerPoint. *Revista Argentina de Cardiología*, 79(5), 1-6. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305326989012>

- Rosler, R. (2006). Los siete pecados capitales del Power Point (Como ser un presentador visual y no morir en el intento). *Revista Argentina de Neurociencias*, 20(79), 79-82.
- Royal New Zealand Foundation of the Blind. (2013). *Accesible sinage guidelines* (2nd Ed.). New Zealand: Autor. Recuperado de <https://bf-website-uploads-production.s3.amazonaws.com/uploads/2015/09/Accessible-Signage-Guidelines.pdf>
- Sadoski, M. y Paivio, A. (2004). A dual coding theoretical model of reading. En R. B. Ruddell y N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5ta Ed.) (pp. 1329-1362). Newark: International Reading Association.
- Sainz, S. y Iglesias, I. (2015). *Estrategias de comprensión en el aprendizaje de ELE con alumnado inmigrante no alfabetizado: Uso de imágenes y pictogramas* (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Oviedo, España. Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/32010/6/TFM_Sainz%20Sainz.pdf
- Sansone, K. L. (2015). Using strategies from graphic design to improve teaching and learning. En D. M. Baylen y A. D'Alba (Eds.), *Essentials of of teaching and integrating visual and media literacy: Visualizing learning* (pp. 3-26). New York: Springer. doi: [10.1007/978-3-319-05837-5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-05837-5)
- Scott, L. (2013). *Telling tales: Pictograms as a visual voice* (Tesis de maestría no publicada). Durban University of Technology. Kwazulu Natal: Suráfrica. Recuperado de <http://www.actionresearch.net/living/leeall+pict.pdf>
- Seburn, T. (2017). Learner-sourced visuals for deeper text engagement and and conceptual comprehension. En K. Donaghy y D. Xerri (Eds.), *The image in English language teaching* (pp. 79-88). Malta: Gutenberg Press.

- Seglem, R. y Witte, S. (2009). You gotta see it to believe it: Teaching visual literacy in the English classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(3), 216-226. doi: [10.1598/JAAL.53.3.3](https://doi.org/10.1598/JAAL.53.3.3)
- Shabak, N. (2017). Effects of infographics on student achievement and students' perceptions of the impacts of infographics. *Journal of Education and Human Development*, 6(3), 104-117. doi: [10.15640/jehd.v6n3a12](https://doi.org/10.15640/jehd.v6n3a12)
- Supsakova, B. (2016). Visual literacy and dominance of the pictorial world. *International E-Journal of Advances in Education*, 2(5), 193-201. Recuperado de <http://ijaedu.ocerintjournals.org/download/article-file/225679>
- Suryanto, S. (2014). How can visual literacy support English language teaching? *Lingua, Jurnal Bahasa & Sastra*, 15(1), 35-43. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299978135_How_Can_Visual_Literacy_Support_English_Language_Teaching/download
- Ting-Ju, L. (2006). *A preliminary study of learnable pictogram languages*. Ponencia presentada en la "Research Design Society International Conference in Lisbon". Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing. Lisboa: Portugal. Recuperado de http://unidcom.iade.pt/drs2006/wonderground/proceedings/fullpapers/DRS2006_0133.pdf
- Tomlinson, B. (2013a). Second language acquisition and materials development. En B. Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and materials development* (pp. 11-28). New York: Bloomsbury.
- Tomlinson, B. (2013b). Innovation in materials development. En K. Hyland y L. L. C. Wong (Eds.), *Innovation and change in in English language education* (pp. 203-217). New York: Routledge.

- Tomlinson, B. (2010). Principles of effective materials development. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 81-108). New York: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2008). Language acquisition and language learning materials. En B. Tomlinson (Ed.), *English language learning materials: a critical review* (pp. 3-13). New York: Continuum.
- Tomlinson, B. y Masuhara, H. (2018). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Universidad de Costa Rica. (2000). *Reglamento ético científico de la Universidad de Costa Rica para las investigaciones en las que participan seres humanos*. Recuperado de http://www.cu.ucr.ac.cr/uploads/tx_ucruniversitycouncildatabases/normative/etico_cientifico.pdf
- Universidad Nacional. (2017). *Reglamento del Comité Ético Científico de la Universidad Nacional*. Recuperado de <http://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/5527/REGLAMENTO%20DEL%20COMIT%c3%89%20%c3%89TICO%20CIENT%c3%8dFICO%20DE%20LA%20UNIVERSIDAD%20NACIONAL.%20GACETA%209-2017.docx?sequence=5&isAllowed=y>
- Wasilewska, M. (2017). The power of image nation: how to teach a visual generation. En K. Donaghy y D. Xerri (Eds.), *The image in English language teaching* (pp. 43-50). Malta: Gutenberg Press.
- Wright, A. (2010). *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yildirim, S. (2016). Infographics for educational purposes: Their structure, properties, and reader approaches. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(3), 98-110.

Recuperado de <http://www.tojet.net/articles/v15i3/15311.pdf>

Zhou, Z. (2014). Research on Pictogram and the Situation of Pictogram Design in China.

Canadian Social Science, 10(6), 162-165. doi: <http://dx.doi.org/10.3968/4969>

APÉNDICES

FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO

LA PROMOCIÓN DEL USO DIDÁCTICO DE PICTOGRAMAS EN PERSONAS DOCENTES
DE INGLÉS PARA SECUNDARIA GRADUADAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
(UNA)

Nombre de el/la investigador/a principal: Juan Pablo Zúñiga Vargas

Nombre del/la participante: _____

Medio para contactar a la/al participante:

Correo electrónico: _____

A. PROPÓSITO DE LA TESIS

El propósito de la presente tesis consiste en efectuar un proyecto de investigación-acción pedagógica, en el cual se desarrollará un taller de formación continua para personas docentes de inglés para secundaria graduadas de la Universidad Nacional. El taller se enfocará en promover el uso de pictogramas para el desarrollo de materiales didácticos en la enseñanza del inglés. El taller estará a cargo del docente Juan Pablo Zúñiga Vargas, tesario de la Licenciatura en Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica y docente de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?

En la presente tesis, se desarrollarán sesiones teórico-prácticas para explorar el potencial didáctico de los pictogramas para el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza del inglés. Así pues, las personas que participen del taller deberán asistir a las sesiones de trabajo presenciales, participar en sesiones virtuales en una plataforma de *Google Classroom*, leer información referente al uso didáctico de los pictogramas y trabajar individualmente, en pequeños grupos o en plenaria. Además, las personas participantes diseñarán y aplicarán un material didáctico (que incluya pictogramas) para los cursos que se encuentren impartiendo en ese momento. Dicho material didáctico deberá ser presentado de manera oral y entregado en formato digital el último día del taller. El taller tendrá una duración de seis sesiones de trabajo con una metodología bimodal. Para la recolección de información, se utilizarán cuestionarios, un

diario del investigador, los materiales diseñados por las personas participantes y grabaciones de audio de las presentaciones finales. En todos los casos, se protegerá el anonimato de todas las personas participantes. Al final, todas las personas participantes recibirán de manera electrónica un reporte con la sistematización de la información recolectada.

C. RIESGOS

La participación en la presente tesis no representará ninguna lesión a la integridad física, mental o moral de las personas participantes.

D. BENEFICIOS

La participación en la presente tesis no supondrá ningún beneficio económico para ninguna de las personas involucradas. Sin embargo, para todas las personas que concluyan el proceso formativo, se les extenderá un certificado de aprovechamiento por 24 horas. Asimismo, al participar en el desarrollo de la presente tesis, las personas participantes podrán obtener mayor consciencia de la importancia de la inclusión de recursos visuales, tales como pictogramas, en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza del inglés y ulteriormente mejorar sus procesos de mediación pedagógica en el aula.

E. VOLUNTARIEDAD

La participación en el desarrollo de la presente tesis es voluntaria, por lo que cualquier persona participante de esta puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin perder los beneficios a los cuales tiene derecho, ni a ser castigada de ninguna forma por su retiro o falta de participación.

F. CONFIDENCIALIDAD

En la presente tesis, se garantizará el estricto manejo y confidencialidad de la información recolectada. En el caso de que se derivara una publicación de la experiencia realizada, se garantizará el anonimato de todas las personas participantes.

G. INFORMACIÓN

Antes de dar su autorización, cerciőrese de que todas sus dudas o preguntas hayan sido aclaradas por el investigador a cargo. De requerir más información más adelante, puede contactar al investigador al correo electrónico juan.zuniga.vargas@una.ac.cr o al director de la presente tesis, M. Sc. Luis Ángel Piedra García del Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica al teléfono 2511-4775.

I. Usted NO perderá ningún derecho por firmar este documento y recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

CONSENTIMIENTO

He leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata la presente tesis, las condiciones de mi participación y accedo a participar como participante de investigación en este estudio.

Nombre, firma y cédula del participante

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del investigador que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

Programa del taller

**Universidad Nacional
Centro de Investigación y Docencia en Educación
División de Educología**

Proyecto “Fortalecimiento de la mediación pedagógica de los graduados de las carreras de la enseñanza de...”

Nombre del taller	El uso didáctico de pictogramas para la enseñanza del inglés
Duración	6 sesiones
Modalidad	Bimodal
Horas totales semanales	4
Naturaleza	Teórico-práctico
Facilitador	Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas
Correo electrónico	juan.zuniga.vargas@una.ac.cr

I. Descripción

El taller “El uso didáctico de pictogramas para la enseñanza del inglés” es una alternativa de formación continua bimodal para personas docentes de inglés para secundaria graduadas de la Universidad Nacional. Por lo tanto, este taller buscar ser un espacio de reflexión, problematización y creación en torno a las posibilidades didácticas de los pictogramas en la enseñanza del inglés. Así pues, en las distintas sesiones de trabajo, se abordarán diferentes consideraciones teóricas, prácticas y didáctico-lingüísticas para el uso de los pictogramas en la enseñanza del inglés, con especial atención al diseño de recursos didácticos.

II. Eje problematizador

¿Cómo puedo utilizar los pictogramas como un insumo crítico y pertinente en el desarrollo de recursos didácticos para la enseñanza del inglés?

Preguntas generadoras

¿Qué es un pictograma?

¿Qué es la alfabetización visual?

¿Qué necesito conocer para utilizar pictogramas con un propósito didáctico-lingüístico?

¿Qué recursos tecnológicos puedo considerar para diseñar materiales didácticos con apoyo de pictogramas?

¿Cómo puedo utilizar pictogramas para enseñar las destrezas receptivas del inglés (escucha y lectura)?

¿Cómo puedo utilizar pictogramas para enseñar las destrezas productivas del inglés (habla y escritura)?

¿Cómo puedo hacer el *input* lingüístico más accesible para mis estudiantes por medio de asociaciones con pictogramas en mis recursos didácticos?

III. Ejes temáticos

La alfabetización visual

Los pictogramas

Diseño básico de pictogramas

Fundamentos teóricos para el uso de pictogramas con propósitos didáctico-lingüísticos

Herramientas tecnológicas para obtener pictogramas

Diseño de recursos didácticos para el aprendizaje del inglés con apoyo de pictogramas

IV. Estrategia metodológica

Durante las sesiones presenciales de este taller, se trabajará de manera individual, en pequeños grupos o en plenaria según se requiera. El facilitador realizará exposiciones magistrales de los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan el uso de los pictogramas en el diseño de recursos didácticos. También, se describirán ejemplos de recursos didácticos con apoyo de pictogramas. Las personas participantes del taller además interactuarán por medio de discusiones en plenaria, trabajo en parejas y en grupos pequeños para diseñar y proponer formas de utilizar las ideas expuestas en el taller en sus contextos educativos específicos. El taller se ofrecerá de manera bimodal, por lo cual se combinarán sesiones de trabajo presencial y virtual. Así pues, el taller será apoyado por una plataforma de aprendizaje en *Google Classroom*, en la cual las personas participantes encontrarán documentos de interés, enlaces a Internet, videos, preguntas de discusión y espacios de entrega para tareas cortas y la asignación final.

V. Estrategia evaluativa

1. Asistencia y participación presencial	25%
2. Participación virtual	25%
3. Diseño y aplicación de un recurso didáctico con apoyo de pictogramas	30%
4. Autoevaluación del recurso didáctico	10%
5. Presentación y entrega del recurso didáctico diseñado	10%

Descripción:

1. Asistencia y participación presencial: Para el buen desarrollo del presente taller, la asistencia y la participación activa en todas sus sesiones presenciales serán fundamentales. Así pues, se tomará asistencia en cada sesión de trabajo.

2. Participación virtual: Como un elemento de flexibilidad curricular, el taller incluirá sesiones de trabajo virtual, en las cuales las personas participantes interactuarán por medio de preguntas de discusión y entrega de tareas cortas. Para cada sesión virtual, las personas participantes contarán con cuatro días para realizar sus aportaciones.

3. Diseño y aplicación de un recurso didáctico con apoyo de pictogramas: Cada persona participante del taller diseñará un recurso didáctico con apoyo de pictogramas, el cual deberá ser aplicado en uno de los grupos que tenga a su cargo. Por lo tanto, será de vital importancia considerar el contexto educativo y el nivel lingüístico de los estudiantes a la hora de diseñar dicho recurso. El recurso didáctico diseñado deberá ser entregado de manera digital en el espacio provisto para este propósito en la plataforma de apoyo al taller. Asimismo, se deberá incluir una descripción sobre cómo se debe utilizar el recurso diseñado. Este recurso didáctico será valorado por medio de una rúbrica analítica, la cual será completada por el facilitador del taller.

4. Autoevaluación del recurso didáctico: Cada participante autoevaluará el recurso didáctico que diseño con la misma rúbrica empleada por el facilitador del taller.

5. Presentación y entrega del recurso didáctico diseñado: Posteriormente a la aplicación del recurso didáctico, cada persona participante del taller realizará una presentación breve (de alrededor de cinco minutos), en la cual muestre el recurso diseñado, su uso, su experiencia general con éste y las reacciones observadas en sus estudiantes. Este recurso deberá ser entregado de manera digital en el espacio provisto para este propósito en la plataforma de *Google Classroom* del taller.

Nota: Las personas participantes que cumplan satisfactoriamente con todos los componentes de la evaluación del taller recibirán un certificado de aprovechamiento por 24 horas.

VI. Cronograma

Número de sesión	Fecha	Contenidos	Actividades	Recursos didácticos requeridos
1.	1 de noviembre (presencial)	-La alfabetización visual -Los pictogramas -Fundamentos teóricos para el uso de pictogramas con propósitos didáctico-lingüísticos	-Discusión del programa del taller -Reflexiones iniciales -Presentación y discusión de conceptos básicos	-Computadora y proyector de video -Presentaciones multimedia -Ejemplos de materiales didácticos con apoyo de pictogramas
2.	8 de noviembre	-Consideraciones	-Ejemplificación y	-Computadora y

	(Presencial)	básicas para el diseño de pictogramas -Uso misceláneo de pictogramas en la clase de idiomas	discusión de pictogramas y sus características básicas -Diseño de materiales didácticos con apoyo de pictogramas en formato físico	proyector de video -Presentaciones multimedia -Ejemplos de materiales didácticos con apoyo de pictogramas -Papel, tijeras y goma
3.	15 de noviembre (Virtual)	-Herramientas tecnológicas para obtener pictogramas -Diseño de materiales didácticos apoyados con pictogramas para la enseñanza de las destrezas receptivas del inglés	-Ejemplificación y discusión de materiales didácticos con pictogramas para la enseñanza de las destrezas receptivas del inglés -Lluvia de ideas para el inicio del diseño del material didáctico	-Computadora y proyector de video -Presentaciones multimedia -Ejemplos de materiales didácticos con apoyo de pictogramas
4.	22 de noviembre (Presencial)	-Diseño de materiales didácticos apoyados con pictogramas para la enseñanza de las destrezas productivas del inglés	-Ejemplificación y discusión de materiales didácticos con pictogramas para la enseñanza de las destrezas productivas del inglés -Seguimiento a la propuesta de diseño de material didáctico	-Computadora y proyector de video -Presentaciones multimedia -Ejemplos de materiales didácticos con apoyo de pictogramas
5.	29 de noviembre (Virtual)	-Diseño de materiales didácticos apoyados con pictogramas para la enseñanza del inglés	-Revisión y discusión de los borradores de los materiales diseñados	-Computadora con acceso a Internet
6.	6 de diciembre (Virtual)		-Presentación y entrega del material didáctico diseñado con apoyo de pictogramas -Evaluación del taller por parte de las personas participantes	-Computadora con acceso a Internet

VII. Recursos bibliográficos

Arnold, J., Puchta, H. y Rinvolucrí, M. (2007). *Imagine that! Mental imagery in the EFL classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carpenter, S. K. y Olson, K. M. (2012). Are pictures good for learning new vocabulary in a foreign language? Only if you think they are not. *Journal of Experimental Psychology*, 38(1), 92-101. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0024828>

Delgado, C. I. (2012). *Mi comunicador de pictogramas*. Madrid: CEAPAT-IMSERSO.

Recuperado de https://ceapat.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/mcomu_pictogramas.pdf

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2da Ed.). México, D. F: MacGraw-Hill Interamericana.

Donaghy, K. y Xerri, D. (2017). The image in ELT: An introduction. En K. Donaghy y D. Xerri (Eds.), *The image in English language teaching* (pp. 1-11). Malta: Gutenberg Press.

Espósito, M., Grundmann, G., Quesada, L. y Valdez, L. (2001). *Preparación y ejecución de talleres de capacitación*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.

Falck, K. (2001). *The practical application of pictogram*. Lärömedel: Swedish Institute for Special Needs Education. Recuperado de http://static.pictosys.se/pictogram/practicalapp_pictogram.pdf

Fleckenstein, K. S. (2002). Inviting imagery into our classrooms. En K. S. Fleckenstein y L. T. Calendrillo (Eds.), *Language and image un the reading-writing classroom* (pp. 3-26). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Fundación ONCE. (2013). *Pautas de diseño de pictogramas para todas las personas: Proyecto de biblioteca digital de recursos gráficos orientativos en accesibilidad cognitiva urbana*.

Recuperado

de

http://accesibilidadcognitivaurbana.fundaciononce.es/docs/Manual_pictogramas.pdf

Goldstein, B. (2018). *Working with images: A resource book for the language classroom*. New York: Cambridge University Press.

Padilla, W. I. y Ortiz-Vega, J. (2018). Efecto de la integración de las artes visuales en el desarrollo de la lectura y la escritura. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 73-93. doi: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.005>

Pérez, M. (2017). Los pictogramas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura. *Publicaciones Didácticas*, 81, 487-508. Recuperado de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/081073/articulo-pdf>

Rigo, D. Y. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes: Desafío educativo. *ASRI—Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, 6, 1-9. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4665727.pdf>

Suryanto, S. (2014). How can visual literacy support English language teaching? *Lingua, Jurnal Bahasa & Sastra*, 15(1), 35-43. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299978135_How_Can_Visual_Literacy_Support_English_Language_Teaching/download

Wright, A. (2010). *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sitios web de interés:

Dafont (<https://www.dafont.com/es/>)

Flat Icon (<https://www.flaticon.com/>)

Sclera Symbols (<https://www.sclera.be/en/picto/overview>)

The Noun Project (<https://thenounproject.com/>)

Text2Picto (<http://able-to-include.com/accessible-services/services/text-to-pictograms/>)

Apéndice C

Muestra de materiales didácticos diseñados para el taller

Ejemplos de usos misceláneos de imágenes en la clase de idiomas

				
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ejemplo de escala de calificación formativa para la participación en clase¹⁶

Al ser el idioma, tanto el medio como el fin de la enseñanza del inglés, la comprensión de la realimentación ofrecida por la personas docentes puede resultarles difícil a los estudiantes. Por lo tanto, el uso de instrumentos evaluativos pictográficos podría contribuir a minimizar la este inconveniente.

¹⁶ Elaboración propia a partir de pictogramas de acceso libre recuperados de www.flaticon.com



Listen



Take notes

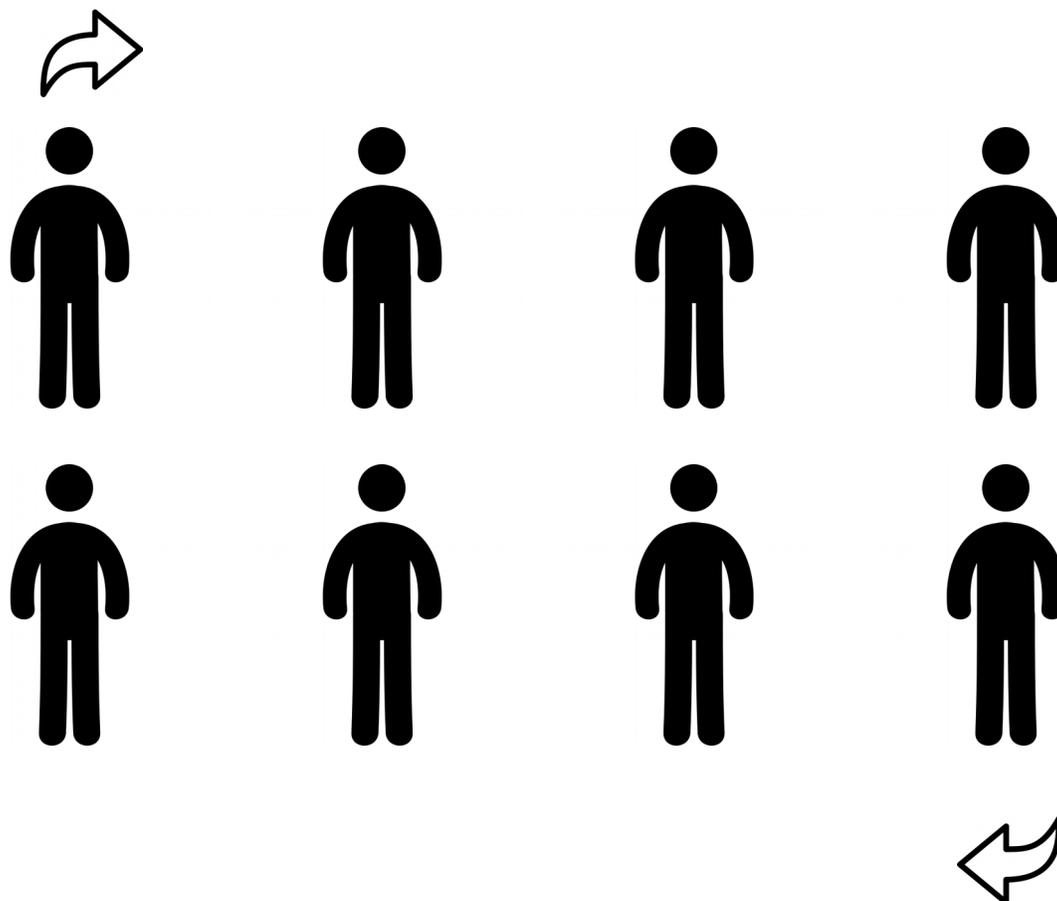


Discuss

Indicación de las etapas de una actividad¹⁷

Dar instrucciones en cualquier situación educativa es todo un reto. Así pues, como parte de la estructura de un material didáctico impreso, por ejemplo, se pueden incluir pictogramas para reforzar los pasos básicos que se deben seguir en la realización de una actividad. Además, si se cuenta con recursos tecnológicos, se puede proyectar una serie de pictogramas en la pizarra como apoyo visual y recordatorio de las diferentes etapas de una lección.

¹⁷ Elaboración propia a partir de pictogramas de acceso libre recuperados de www.flaticon.com

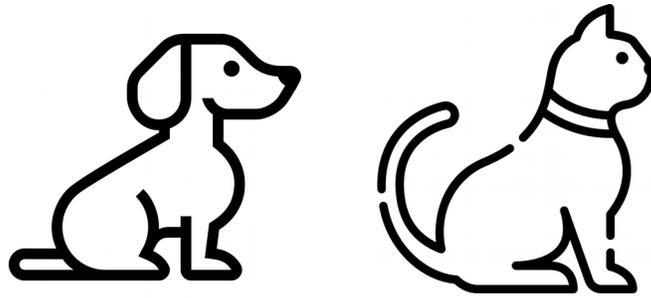


Representación pictográfica de la dinámica de movimiento para una actividad oral¹⁸

Las actividades que involucran movimiento en un curso de idiomas suelen complicarse, ya que los estudiantes demoran en comprender de qué manera se deben mover. En este caso, se muestra un patrón de movimiento en el cual los estudiantes deben estar de pie y frente a frente en dos líneas paralelas para mantener una conversación. Cuando la persona docente de la indicación, todos deberán moverse un espacio a la izquierda y comenzar de nuevo y así sucesivamente.

¹⁸ Elaboración propia a partir de pictogramas de acceso libre recuperados de www.flaticon.com

Ejemplos de materiales didácticos apoyados con pictogramas para la enseñanza de las destrezas receptoras del inglés



Dog

Cat

Ejemplo de ilustración de vocabulario clave para una lección¹⁹

Con la ilustración del vocabulario clave para la comprensión de un texto escrito o auditivo, los estudiantes tendrían una mayor probabilidad de recordarlo y reconocerlo, a la hora de trabajar con las destrezas receptoras del lenguaje.

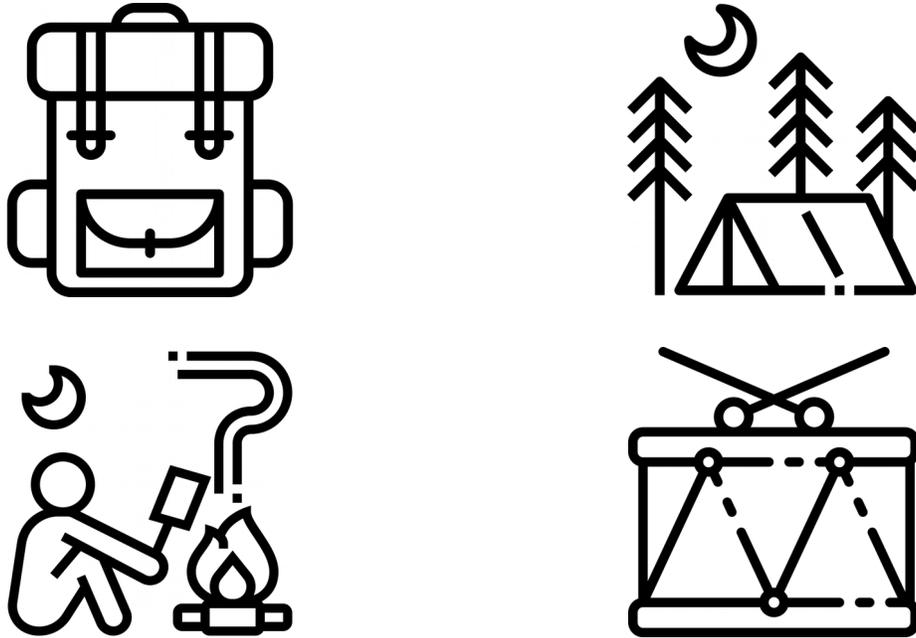
¹⁹ Pictogramas de acceso libre recuperados de www.flaticon.com



Secuencia de imágenes en desorden para reconstruir una historia²⁰

Una manera de verificar la comprensión de un texto escrito o auditivo por parte de los estudiantes, es darles una secuencia de imágenes en desorden, la cual debe ser organizada cronológicamente.

²⁰ Elaboración propia con pictogramas de acceso libre recuperados de www.flaticon.com

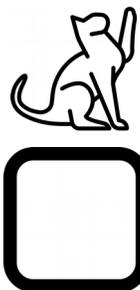


Conjunto de imágenes para identificar inconsistencias²¹

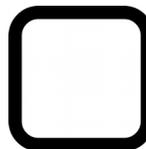
Como una fase de activación de conocimientos previos antes de leer o escuchar algo en inglés, los estudiantes pueden recibir un conjunto de pictogramas del cual deben identificar aquel que no pertenezca a la actividad a la actividad que se desea presentar. De igual modo, este material se podría utilizar en una actividad inicial de habla o escritura en inglés. Además, se podrían incluir pictogramas con algún grado de ambigüedad, para generar mayor discusión entre los estudiantes.

²¹ Pictogramas de acceso libre recuperado de www.flaticon.com, actividad basada en Goldstein (2018, p. 47)

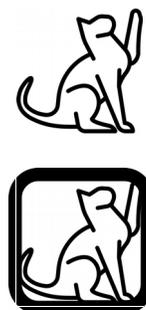
On



Under



In



Representación pictográfica de algunas preposiciones básicas del inglés²²

Algunas nociones gramaticales más abstractas, como las preposiciones de lugar, pueden ejemplificarse de manera pictográfica.

²² Adaptado de Wright (2010, p. 145) con pictogramas de acceso libre recuperados de www.flaticon.com



*You borrow **from** others.*

*Others lend **to** you.*

Contraste visual de nociones léxicas o gramaticales similares²³

En la lengua inglesa, es común que los estudiantes tengan dificultad para identificar diferencias sutiles entre dos nociones gramaticales o léxicas, con significados o usos similares. En este caso, se contrastan los verbos *borrow* y *lend*, los cuales remiten a la acción de prestar algo en español. Sin embargo, el verbo *borrow* se podría entender mejor como *pedir prestado*, mientras que el verbo *lend* se puede entender directamente como *prestar*. La diferencia principal radica en la direccionalidad de la acción y quién la realiza.



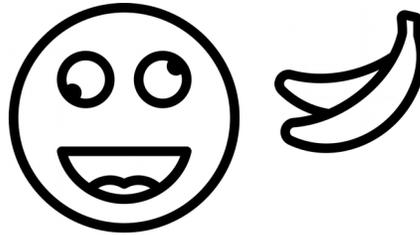
Representación visual de algunos patrones de acentuación de palabras en inglés²⁴

Como cualquier idioma, el inglés posee patrones de acentuación para las palabras, los cuales pueden emplear figuras básicas para representar las sílabas que las componen y destacar la sílaba acentuada. Este tipo de representación puede ser utilizado, tanto como ejercicio de recepción como de producción en inglés.

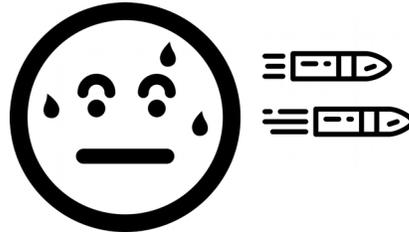
²³ Adaptado de Goldstein (2018, pp. 94-95) con pictogramas de acceso libre recuperados de www.flaticon.com

²⁴ Pictogramas de acceso libre recuperados de www.flaticon.com

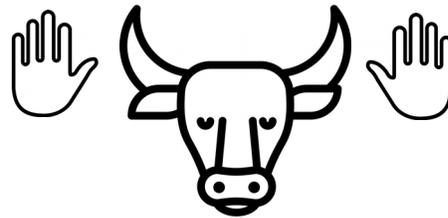
Go bananas



Sweat bullets



Take the bull by the horns



Representación pictográfica de algunas expresiones idiomáticas del inglés²⁵

La naturaleza metafórica de las expresiones idiomáticas facilita que estas puedan ser representadas de manera visual. Este tipo de material puede ser de utilidad, para que los estudiantes desarrollen tanto la comprensión como la producción en inglés. Primeramente, el análisis de las expresiones idiomáticas puede ser literal, para posteriormente centrarse en el mensaje que comunican en realidad. Además, como práctica, se puede crear un asocio entre las expresiones idiomáticas presentadas por escrito y sus representaciones pictográficas.

²⁵ Pictogramas de acceso libre recuperados de www.flaticon.com, actividad basada en Goldstein, (2018, pp. 170-171)

Ejemplos de materiales didácticos apoyados con pictogramas para la enseñanza de las destrezas productivas del inglés

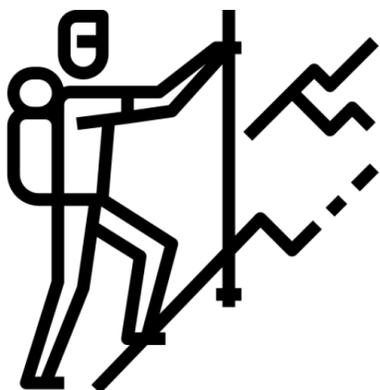
He's



Recurso para práctica mecánica²⁶

Con este recurso, los estudiantes se pueden concentrar en el estudio de la gramática y en la formulación de oraciones y preguntas básicas.

²⁶ Pictograma de acceso libre recuperado de www.flaticon.com, actividad basada en Wright (2010, p. 18)



the



Refuerzo visual para mostrar relaciones de orden de palabras²⁷

Con este tipo de recurso, se les puede mostrar a los estudiantes el orden de palabras en una frase u oración en inglés.

²⁷ Elaboración propia basada en Wright (2010, p. 144) con pictogramas de acceso libre recuperados de www.flaticon.com



Pictogramas para la práctica de tiempos verbales específicos²⁸

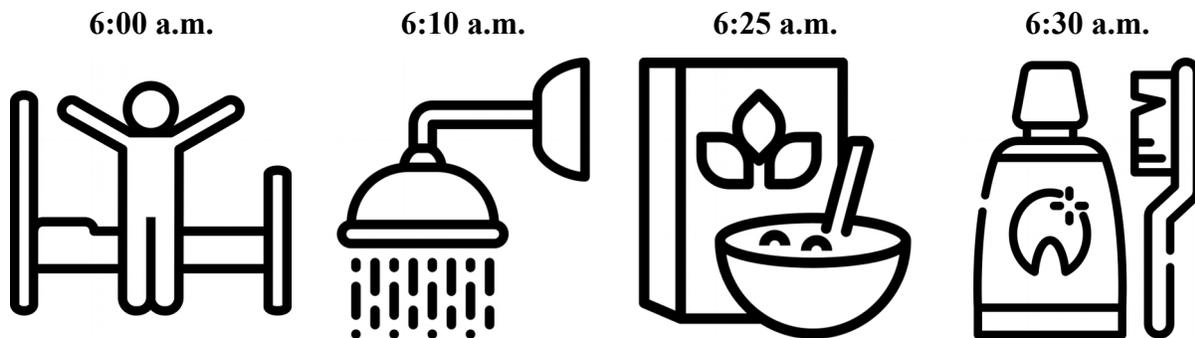
Para utilizar este recurso, los estudiantes pueden trabajar en pequeños grupos con tarjetas que contengan pictogramas que ilustren acciones específicas, las cuales se puedan describir en algún tiempo verbal específico. Las tarjetas se distribuyen aleatoriamente sin dejar ver su contenido y, por turnos, los estudiantes hacen preguntas para que sus compañeros describan acciones en un tiempo verbal específico. Por ejemplo, si se desea trabajar con el pasado simple, una pregunta podría ser *What did you do yesterday?*

²⁸ Pictograma de acceso libre recuperado de www.flaticon.com, actividad basada en Goldstein, (2018, p. 40)



Conjunto de imágenes para crear una historia²⁹

Con este tipo de recurso, los estudiantes pueden crear una pequeña historia (oral o escrita), con base en la secuencia de imágenes ofrecida. De modo similar, en un ejercicio básico de comprensión, se podría brindar una secuencia de imágenes similar.

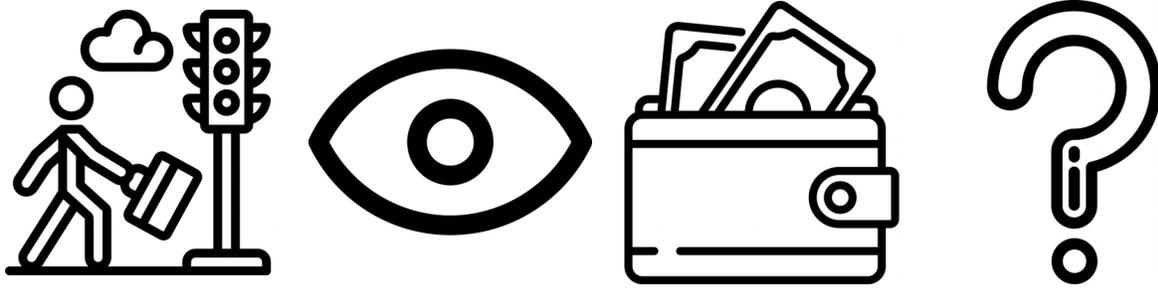


Secuencia de imágenes para describir rutinas³⁰

Diferentes secuencias de imágenes pueden crearse con imágenes, para el trabajo con un tiempo verbal específico, tal como el presente simple.

²⁹ Elaboración propia basada en Wright (2010, p. 65) con pictogramas de acceso libre recuperados de www.flaticon.com

³⁰ Elaboración propia basada en Wright (2010, p. 30) con pictogramas de acceso libre recuperados de www.flaticon.com



Una historia inconclusa³¹

Con el fin de explotar la creatividad, se les puede ofrecer a los estudiantes una secuencia de imágenes que describan una pequeña historia, la cual carezca de conclusión y deban, por lo tanto, crear un desenlace para esta, ya sea de manera oral o escrita.

³¹ Pictogramas de acceso libre recuperado de www.flaticon.com, actividad basada en Goldstein, (2018, pp. 64-66)

Apéndice D

Cuestionario de validación del taller y los materiales didácticos

Instrucciones: El presente cuestionario tiene como propósito validar el taller "El uso didáctico de pictogramas para la enseñanza del inglés", el cual es parte de la tesis de licenciatura denominada "La promoción del uso didáctico de pictogramas en personas docentes de inglés para secundaria graduadas de la Universidad Nacional (UNA)". La información plasmada en este instrumento se mantendrá en absoluta confidencialidad. Después de haber leído la propuesta de programa y materiales para el taller, se le solicita contestar de la manera más concreta y honesta posible.

A. Sobre el taller

1. ¿Considera que los contenidos del taller son pertinentes para fomentar la alfabetización visual en personas docentes de inglés?

() Sí

() No

¿Por qué?

2. ¿Considera que el taller promoverá el uso didáctico de pictogramas para la enseñanza del inglés?

() Sí

() No

¿Por qué?

3. ¿Considera que la estrategia metodológica planteada en el programa del taller es pertinente?

() Sí

() No

¿Por qué?

4. ¿Cuáles estrategias evaluativas propuestas en el programa del taller considera más pertinentes? Explique.

5. ¿Consideraría incluir otras estrategias evaluativas diferentes a las propuestas en el programa del taller? Explique.

6. ¿Cuáles aspectos podrían mejorarse para enriquecer el taller? Marque todas las opciones que apliquen.?

- () Contenidos
- () Duración
- () Metodología
- () Bibliografía
- () Ninguno
- () Otro(s). Especifique: _____

¿Por qué?

B. Sobre los materiales didácticos para el taller

1. ¿Considera que los materiales didácticos diseñados para el taller son pertinentes para fomentar la alfabetización visual en personas docentes de inglés?

- () Sí
- () No

¿Por qué?

2. ¿Qué recomendaciones puede ofrecer para mejorar los materiales didácticos para el taller?

3. ¿Consideraría incluir otro tipo de materiales didácticos para el taller diferentes a los que se le presentaron?

- () Sí
() No

¿Cuáles?

¿Por qué?

Apéndice E

Guía de entrevista semi-estructurada de seguimiento a las expertas validadoras del taller y los materiales didácticos

1. ¿Podría resumir brevemente en qué consistirá el taller que se planea impartir?
2. ¿Qué es lo que le queda más claro del taller?
3. ¿Qué le genera dudas con respecto al taller?
4. ¿Logrará el taller promover el uso de pictogramas para la enseñanza del inglés? ¿Por qué?
5. En su caso particular, ¿Cómo utilizaría pictogramas para enseñar el idioma inglés?
6. ¿Podrían los pictogramas hacer más accesibles la gramática y el vocabulario en inglés para los estudiantes? ¿De qué manera(as)?
7. ¿Cuáles otras habilidades lingüísticas podrían ser más accesibles por medio del apoyo de pictogramas? ¿De qué manera(s)?
8. ¿Se podrían reforzar habilidades no lingüísticas en los estudiantes por medio de pictogramas? ¿Cuáles? ¿De qué manera(s)?
9. ¿Qué aspectos concretos cambiaría en el taller para mejorarlo? (Por ejemplo, contenidos, materiales, duración, metodología, evaluación, etc.)

Cuestionario de experiencias previas y expectativas

Instrucciones: El presente cuestionario tiene como propósito recolectar información referente a experiencias previas y expectativas para el desarrollo de la tesis de licenciatura denominada "La promoción del uso didáctico de pictogramas en personas docentes de inglés para secundaria graduadas de la Universidad Nacional (UNA)", en el cual se ofrecerá un taller de formación continua. La información plasmada en este instrumento se mantendrá en absoluta confidencialidad. Después de haber leído la propuesta de programa para el taller, se le solicita contestar de la manera más concreta y honesta posible. Para completar este cuestionario deberá ingresar a su cuenta personal de Google.

A. Información general

1. Edad: _____

2. Sexo:

() Masculino

() Femenino

3. Años de experiencia en la enseñanza del inglés: _____

4. Último grado académico obtenido:

() Bachillerato

() Licenciatura

() Maestría

Especialidad del grado académico: _____

5. Institución educativa donde labora actualmente: _____

6. ¿Tiene computadora con acceso a Internet en su casa?

() Sí

() No

B. Alfabetización visual en personas docentes de inglés

1. ¿Qué tan frecuentemente utiliza imágenes en su vida diaria?

- Siempre
- Casi siempre
- Casi nunca
- Nunca (Pase al ítem 2)

¿Cómo utiliza esas imágenes? Explique.

2. Cuando ve una imagen, ¿trata de interpretar lo que dicha imagen pueda representar?

- Sí
- No

¿Por qué?

3. ¿Actualmente utiliza algún libro para impartir sus clases de inglés?

- Sí
- No (Pase al ítem 4)

¿El libro cuenta con imágenes de algún tipo?

- Sí
- No (Pase al ítem 4)

¿Comprende cuál es el propósito de esas imágenes? Explique.

4. Cuando ve una imagen en un libro para la enseñanza del inglés, ¿Trata de interpretarla?

() Sí

() No

¿Por qué? : _____

C. Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza del inglés

1. ¿Qué tipos de materiales didácticos utiliza regularmente al impartir clases de inglés?

Mencione ejemplos específicos.

2. ¿Utiliza imágenes de algún tipo al impartir sus clases en inglés?

() Sí

() No (Pase al ítem 3)

¿Cómo las utiliza?

3. ¿Utiliza ilustraciones cuando diseña materiales didácticos?

() Sí

() No (Pase al ítem 4)

¿Cómo las utiliza?.

4. ¿En los materiales didácticos que diseña para sus lecciones, de qué manera(s) le presenta a sus estudiantes los contenidos lingüísticos a estudiar (vocabulario, gramática, fonética, etc.)? Describa ejemplos específicos.

5. Suba un ejemplo de un material diseñado por usted para alguno de sus cursos de inglés; este debe ser representativo de su estilo al crear recursos didácticos. Puede subir archivos .doc, .docx, .odt, .pdf, etc.

D. Expectativas sobre el taller "El uso didáctico de pictogramas en la enseñanza del inglés"

1. ¿Después de leer el programa del taller, qué esperaría ser capaz de hacer al finalizarlo?

2. Si tiene alguna observación adicional con respecto al taller, sírvase incluirla aquí:

Apéndice G

Rúbrica para la evaluación de recursos didácticos con pictogramas

Atributo	<i>En desarrollo</i>	<i>Suficiente</i>	<i>Bueno</i>	<i>Muy bueno</i>
<i>Emisión de un mensaje claro por medio de pictogramas</i>	Los pictogramas incluidos en el recurso didáctico diseñado tienen un carácter mayoritariamente decorativo. No comunican un mensaje.	Los pictogramas incluidos en el recurso didáctico diseñado comunican un mensaje vagamente. Su intención pedagógica no se discierne.	Los pictogramas incluidos en el recurso didáctico diseñado comunican un mensaje con intención pedagógica, aunque este puede ser un tanto ambiguo.	Los pictogramas incluidos en el recurso didáctico diseñado comunican un mensaje con una clara intención pedagógica.
<i>Integración de los recursos pictográficos con el texto</i>	No se evidencia un proceso de reflexión sobre el potencial didáctico y visual de los pictogramas para reforzar la temática a desarrollar. Los pictogramas y el texto no se complementan verdaderamente.	Se evidencia muy poca reflexión sobre el potencial didáctico y visual de los pictogramas para reforzar la temática a desarrollar. Existe poca complementariedad entre los pictogramas y el texto.	Se evidencia una reflexión básica sobre el potencial didáctico y visual de los pictogramas para reforzar la temática a desarrollar. Se intenta mostrar complementariedad entre los pictogramas y el texto.	Se evidencia una reflexión cuidadosa sobre el potencial didáctico y visual de los pictogramas para reforzar la temática a desarrollar. Los pictogramas y el texto se complementan uno con el otro claramente.
<i>Uso de input lingüístico accesible con complementos pictográficos</i>	No se evidencia una selección de pictogramas orientados a volver más accesible el <i>input</i> lingüístico en el recurso didáctico diseñado.	Se evidencia una selección aleatoria de pictogramas con el propósito explícito de volver el <i>input</i> lingüístico más accesible para los estudiantes. Existe muy poca complementariedad entre los pictogramas y el <i>input</i> lingüístico.	Se evidencia una selección básica de pictogramas con el propósito explícito de volver el <i>input</i> lingüístico más accesible para los estudiantes. Existe poca complementariedad entre los pictogramas y el <i>input</i> lingüístico.	Se evidencia una selección cuidadosa de pictogramas con el propósito explícito de volver el <i>input</i> lingüístico más accesible para los estudiantes. Existe complementariedad entre los pictogramas y el <i>input</i> lingüístico.

Apéndice H

Cuestionario de evaluación del taller y los materiales didácticos

Instrucciones: El presente cuestionario tiene como propósito que las personas participantes del taller “El uso didáctico de pictogramas en la enseñanza del inglés” ofrezcan sus valoraciones con respecto a esta experiencia. La información plasmada en este instrumento se mantendrá en absoluta confidencialidad. Se le solicita contestar de la manera más concreta y honesta posible. Marque con una equis (X) el los casos en que deba elegir una de varias opciones.

A. Sobre el taller

1. ¿ El taller cumplió con sus expectativas?

Sí () No ()

¿Por qué?

2. ¿Cómo valoraría su alfabetización visual después de haber llevado el taller?

() Muy buena

() Buena

() Mala

() Muy mala

¿Por qué?

3. ¿Recomendaría este taller a sus colegas?

Sí () No ()

¿Por qué?

4. ¿Ha cambiado el taller la forma en la cual usted diseña materiales didácticos para enseñar inglés?

Sí () No ()

¿Por qué?

5. ¿Cuáles aspectos se podrían mejorar en el taller si se volviera a impartir?

B. Sobre los materiales didácticos utilizados en el taller

1. ¿Cuáles de los materiales didácticos utilizados en el taller le resultaron más útiles?

¿Por qué?

C. Sobre los materiales didácticos diseñados por usted

1. Describa de qué manera utilizó en clase el material didáctico que usted diseñó con apoyo de pictogramas.

2. ¿Cómo reaccionaron sus estudiantes cuando usted utilizó ese material? Explique.

3. ¿Mejoraría algún aspecto específico en el material didáctico que diseñó la próxima vez que lo utilice? Explique.
