

ENGAGING MINDS, EMPOWERING VOICES:

ENGLISH LANGUAGE
TEACHING FOR THE
FUTURE



SANDRA INÉS TRUJILLO JUÁREZ
Coordinadora

Trans[®]
digital
editorial

Título original: *Engaging Minds, Empowering Voices: English Language Teaching for the Future* / Sandra Inés Trujillo Juárez (Coordinadora) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2025 — 260 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-970-96534-3-4. Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.56162/transdigitalb51>. Clasificación DEWEY. Materia: 032 - En inglés. Tipo de Contenido: Libros universitarios. Clasificación Thema: JN - Educación. Tipo de soporte: libro digital descargable. Formato: PDF. Tamaño: 4.5 Mb.



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA). Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales y siempre que se otorgue la atribución al creador. Si remezcla, adapta o construye sobre el material, debe licenciar el material modificado bajo términos idénticos.

Esta obra ha sido dictaminada por pares académicos expertos con el método de doble ciego. Los dictámenes están resguardados en los archivos de la Editorial *Transdigital*.

D.R. 2025 Sandra Inés Trujillo Juárez (Coordinadora), Leonora Estrada Flores (autora), Mabel García Mendoza (autora), Esmeralda Irais León López (autora), Lizet Cienfuegos Rascón (autora), Miriam Yaquelin Romo Armenta (autora), Evelyn Jhoanna Machado Bernal (autora), Marlene Proskawer Espinosa (autora), María del Pilar Díaz Terés (autora), Mónica Paola De Anda García (autora), Laura Olivia Jáuregui García (autora), Luis Humberto Tarango Ávila (autor), Alejandra Romahn De La Vega (autora), María del Socorro Sánchez Serrano (autora), Eliab Misael González Olvera (autor), Jessica Vanessa Balderas Villafranca (autora), Adriana Isabel Altamirano Ruiz (autora), Nayla Alejandra Montoya Corrales (autora), Yazmín Guadalupe Soto Medina (autora), Amaranta Ramos Sánchez (autora), Carlos Axel González Salazar (autor), Maritza Yenefer García Esparza (autora), Rubén Leonardo Guerrero Macías (autor), Irma Isela Ciprés Mata (autora), Luz Angélica Racilla Sánchez (autora), Gabriela Valeria Villavicencio Valdez (autora), Reinalda Soriano Peña (autora), Ariioehau Patrick Mao (autor), María Fernanda Osorio Bobadilla (autora), Gareth Luke Scyner (autor), María Jose Ávila Gallardo (autora), María Teresa Miranda Vallejo (autora), Rocío Doení Bolado Ornelas (autora).

D.R. 2025 Sello Editorial *Transdigital*. Responsable del cuidado editorial: Sandra Inés Trujillo Juárez.

Engaging Minds, Empowering Voices: English Language Teaching for the Future es una publicación editada por Editorial Transdigital con el respaldo de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) y Servicios y Productos de Lenguas Extranjeras, S. de R.L. de C.V. Coordinadora: Mtra. Sandra Inés Trujillo Juárez. Comité Editorial: Cuerpo Académico ENOI-CA2 Formación Docente y Procesos Educativos: Dra. Alexandra Delgado González, Dra. Cecilia Medel Villafaña, Dr. Alejandro Trejo Ávila, Mtra. Lucía Herrera Rivas, Mtra. Sandra Inés Trujillo Juárez, Mtro. Alberto Mateos Guerrero. Revisores: Dra. Alexandra Delgado González, Dra. Cecilia Medel Villafaña, Dra. Ana Arán Sánchez, Dra. Rosa Ascención Espinoza Cid, Dra. Leonor Dautón Ledesma, Dra. Cynthia Ramírez Pérez, Dra. Yolanda Natalia Álvarez Gómez, Dr. Alejandro Trejo Ávila, Dr. Germán Iván Martínez Gómez, Dr. Mariano Alfaro García, Mtra. Sandra Inés Trujillo Juárez, Mtra. Lucía Herrera Rivas, Mtra. María Teresa Miranda Vallejo, Mtra. Queralt Comellas Ángeles, Mtra. Adriana Isabel Altamirano Ruiz, Mtra. Dora Alicia Villalobos Ontiveros, Mtra. Leonora Estrada Flores, Mtra. Sanicte Hernández Sánchez, Mtro. Óscar Cuapio Lima, Mtro. Alberto Mateos Guerrero, Mtro. Jorge Berecochea Núñez, Mtro. Arturo de la Vega Carregha, Mtro. Luis Ángel Orozco Escalera.



Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C. Nombre de marca: *Transdigital*. Dirección: Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C. P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. +52 (442) 301 32 38. Correo: aescudero@editorial-transdigital.org Sitio web: www.editorial-transdigital.org



Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



Afiliación a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069, de conformidad con el artículo 17 de la Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones en vigor.



Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México con el folio: RENIECYT 2400068.



Secretaría de Educación Pública



Dirección General de Educación Superior para el Magisterio



Servicios y Productos de Lenguas Extranjeras, S. de R.L. de C.V.

Sugerencia de referencia en APA 7a. edición:

Trujillo-Juárez, S. I. (2025) (Coordinadora). *Engaging Minds, Empowering Voices: English Language Teaching for the Future*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb51>

ÍNDICE

Generación de ambientes de confianza para la práctica de speaking a través de estrategias colaborativas 1

Leonora Estrada Flores

Mabel García Mendoza

Esmeralda Irais León López

Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Benito Juárez”

Experiencias significativas en el aprendizaje del inglés: perspectivas de los estudiantes de inclusión educativa..... 15

Lizet Cienfuegos Rascón

Miriam Yaquelin Romo Armenta

Evelyn Jhoanna Machado Bernal

Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE)

Estrategia Nacional de Inglés: Una mirada a los resultados de tres generaciones 32

Marlene Proskawer Espinosa

María del Pilar Díaz Terés

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE)

De docentes de inglés en formación a investigadores 47

Mónica Paola De Anda García

Laura Olivia Jáuregui García

Luis Humberto Tarango Ávila

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” Ciudad Lerdo Durango

Feria de arte para promover el aprendizaje de inglés 57

Alejandra Romahn De La Vega

María del Socorro Sánchez Serrano

Escuela Normal de Teotihuacan (ENT)

Tasas de certificación de nivel de idioma como resultado de la implementación del programa de inglés en la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila 69

Eliab Misael González Olvera

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila (ENSE)

Estrategias de inteligencia múltiple en aulas multinivel en la materia de inglés como segundo idioma en una Escuela Normal..... 78

Jessica Vanessa Balderas Villafranca

Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero

Las experiencias en el aula de las y los Formadores de Inglés C en Hermosillo, Sonora..... 93

Adriana Isabel Altamirano Ruiz

Nayla Alejandra Montoya Corrales

Yazmín Guadalupe Soto Medina

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (Bycenes)

La aplicación de proyectos basados en temas para promover la motivación intrínseca y compromiso de los estudiantes durante los procesos de enseñanza-aprendizaje..... 109

Amaranta Ramos Sánchez

Centro Regional Educación Normal Javier Rojo Gómez

A pedagogical approach: Incorporating English language in preschool education by means of teaching practice journeys. 125

Carlos Axel González Salazar

<i>Maritza Yenefeer García Esparza</i>	
Escuela Normal Experimental "Normalismo Mexicano" (ENEM)	
AI empowering ESL: How Artificial Intelligence is Revolutionizing Language Learning.....	135
<i>Rubén Leonardo Guerrero Macías</i>	
Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Profr. José Santos Valdés"	
Unveiling the Impact of Semiotic Approach in ELT	145
<i>Irma Isela Ciprés Mata</i>	
Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México	
Children and Youth's Literature: an Approach to ELT in Escuela Normal de Zumpango.....	158
<i>Luz Angélica Racilla Sánchez</i>	
Escuela Normal de Zumpango	
Interviewing cooks in San Miguel de Allende: an intercultural practice to appreciate difference within the food system.....	170
<i>Gabriela Valeria Villavicencio Valdez</i>	
Escuela Normal Superior de Querétaro	
<i>Reinalda Soriano Peña</i>	
Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET, TecNM)	
Micro-successes: the key to a positive emotional connection and better learning outcomes.....	187
<i>Ariioehau Patrick Mao</i>	
Escuela Normal Primaria "Leonarda Gómez Blanco"	187
How do I get my students to let anxiety go when striving to learn a new language?	201

María Fernanda Osorio Bobadilla

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní módulo Hopelchén (ENLEP)

The benefits and challenges of becoming a researcher from being a teacher in the Escuela Normal context: an autoethnographic study..... 213

Gareth Luke Scyner

Benemérito Instituto Normal del Estado. "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" (BINE)

The use of TPR method to teach English based on Krashen's hypotheses .. 227

Maria Jose Ávila Gallardo

Maria Teresa Miranda Vallejo

Centro Regional de Educación Normal "Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán"

The LP Project: The use of language portfolios for autonomous learning... 243

Rocío Doení Bolado Ornelas

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Generación de ambientes de confianza para la práctica de speaking a través de estrategias colaborativas

Leonora Estrada Flores

Mabel García Mendoza

Esmeralda Irais León López

Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Benito Juárez”

Resumen

Los docentes de inglés del CREN “Benito Juárez” encontramos que los estudiantes se muestran renuentes a hablar frente a sus compañeros por temor a equivocarse o a que otros se burlen de ellos. La investigación intenta dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿De qué manera influye la aplicación de estrategias de trabajo colaborativo en la promoción de mayor confianza durante la práctica de *speaking* en los estudiantes del CREN “Benito Juárez”?

Se aplicó una metodología con enfoque mixto, realizando observaciones durante el curso, y aplicando un instrumento para evaluar niveles de colaboración y una encuesta. Se trabajó con dos grupos de características similares, utilizando uno como grupo de control y el otro experimental.

Se encontró que los estudiantes del grupo experimental alcanzaron un nivel más alto de colaboración, estaban más dispuestos a trabajar con diferentes personas y se sintieron más cómodos durante la práctica de *speaking*, y esto se logró gracias a la aplicación de varias estrategias relacionadas con la colaboración.

Palabras clave: *colaboración, confianza, habilidad oral, inglés.*

Introducción

Las competencias generales del idioma inglés son cuatro: *reading* (leer), *listening* (escuchar), *speaking* (hablar) y *writing* (escribir). Particularmente, la habilidad de *speaking* suele estar vinculada con cierta inseguridad por parte de los estudiantes, quienes se niegan a participar de manera oral porque creen que se exponen a burlas por parte de compañeros más avanzados o asumen que no están preparados. Para promover el pleno desarrollo de la habilidad de *speaking*, es importante generar primero un ambiente de confianza y respeto en el grupo, para que entonces los estudiantes sepan que estarán practicando el idioma en un lugar seguro y libre de juicios.

Para esta investigación, se trabajó con dos grupos de características similares: grupos del mismo semestre y nivel de inglés, con similar número de integrantes. Uno de los grupos fue utilizado como grupo de control (grupo B) y el otro como grupo experimental (grupo A), con el cual se aplicaron diferentes estrategias a lo largo del semestre con la finalidad de fomentar la cooperación y así crear un ambiente de compañerismo y seguridad al interior del grupo, para así promover mayor participación oral entre los estudiantes.

Durante el desarrollo de los cursos de inglés se ha observado que la intervención de los estudiantes tiende a ser desigual: existen estudiantes que dominan o son más participativos, mientras que otros prefieren no intervenir de manera oral, aunque trabajaran correctamente de forma escrita. De ahí surgió la pregunta de investigación: ¿Cómo fomentar mayor confianza entre los integrantes de un grupo de inglés para promover la práctica de *speaking*? Ante la cual se planteó la hipótesis: Las estrategias de promoción de la colaboración son útiles para generar ambientes de confianza y, por lo tanto, para motivar mayor práctica de *speaking*.

De esta forma, el objetivo de esta investigación es: generar en los estudiantes mayor confianza durante la práctica de la habilidad de *speaking* a través del uso de estrategias de promoción de la colaboración.

Marco teórico

Sánchez Ilabaca señala que, en el trabajo colaborativo o cooperativo, los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente relacionados, de manera que cada uno puede lograr sus objetivos sólo si los demás alcanzan los suyos (Sánchez Ilabaca, 2014). No existe una meta única, sino una multiplicidad de ellas, y cada individuo busca un beneficio que es al mismo tiempo individual y colectivo.

Si bien existen estudiantes extrovertidos, que cuentan con cierta tendencia natural a trabajar con otros, existen también estudiantes introvertidos, que prefieren trabajar individualmente. Se encontró que, en ocasiones, esto es resultado de cierta resistencia al cambio. Dicha resistencia tiene que ver con el grado de tolerancia a la ambigüedad (Whetten, 2005), la cual es definida como "... la capacidad para permanecer algún tiempo en situaciones confusas y no resueltas sin precipitarse por resolverlas forzando un cierre prematuro de la situación problemática" (Jiménez, 2011, p. 26). Esto implica ir asimilando una situación o problema determinado, revisarlo desde diversos puntos de vista y saber que puede tener diferentes interpretaciones, lo cual a la vez involucra estar dispuesto a realizar varios intentos para resolverlo o abordarlo.

Ahora bien, tanto la colaboración como la tolerancia a la ambigüedad no son un tipo de aprendizaje declarativo que simplemente se pueda memorizar; se tratan de habilidades sociales que necesitan practicarse continuamente, hasta convertirlas en un hábito y posteriormente un modo de vida. "Siempre que desee que los estudiantes cambien su comportamiento, es un proceso, y éste necesita ser reforzado" (Dirksen, 2011, p. 230). Para que un grupo de individuos aumenten su tolerancia a la ambigüedad y aprendan a ser colaborativos, esto debe ejercitarse de manera permanente, en todas las sesiones de clase, o con la mayor frecuencia posible.

Cambiar comportamientos y modos de vida exige esfuerzo y perseverancia. "Al crear oportunidades para que los estudiantes observen los comportamientos modelados y los practiquen, se incrementa la probabilidad de que esos comportamientos continúen posteriormente" (Dirksen, 2011, p. 225). Se puede comenzar por establecer escenarios

imaginarios en que se presenten obstáculos y preguntar a los estudiantes cómo lidiarían con ellos. Después, se permite a los estudiantes trabajar por su cuenta, sabiendo que existe apoyo por parte del docente, para que al final puedan practicar en el mundo real, aplicando lo aprendido en otros contextos. Esto es, además, muy similar a la práctica de *speaking* que se hace a través de diálogos en inglés que primero son preparados y practicados, para que después los estudiantes puedan improvisar.

Además, la tolerancia a la ambigüedad se fomenta mediante el ensayo y error. Es importante crear “espacios seguros para fallar”, oportunidades o momentos en que cada quien practique y se auto-evalúe de manera privada o libre de juicios (Dirksen, 2011). Conforme el estudiante va avanzando y enfrentando nuevos retos, va también ganando confianza, generando sentido de autoeficacia, el cual consiste en el propio reconocimiento al alcanzar una meta que en principio se consideraba fuera de nuestro alcance (Tomlinson, 2001).

Metodología

Los recursos y estrategias de colaboración utilizados con el grupo A fueron los siguientes:

- 1. Fichas de diagnóstico.** Es importante que todo docente genere “oportunidades para aprender sobre las fortalezas, necesidades, intereses, preferencias y modos de aprendizaje de los estudiantes” (Alberta Education, 2010, p. 10). Se diseñó una ficha de diagnóstico para recopilar datos personales y se pidió a los estudiantes redactar un texto sobre sus experiencias previas con el inglés. A lo largo del curso, se exploraron distintos temas para que los alumnos describieran su hogar, intereses, pasatiempos, relaciones familiares, entre otros; también observó constantemente sus actitudes y estilos de aprendizaje. Esto brindó información suficiente para agruparlos según preferencias, lugar de origen e incluso experiencias y planes similares.
- 2. Promoción de la tolerancia a la ambigüedad a través del ensayo y error.** Jeff Sandefer señala que “la mejor manera de desarrollar una tolerancia a la ambigüedad es cometer errores de manera temprana, barata y frecuente” (Sandefer, 2012, p. 12). Cuando se falla en un ambiente académico pueden considerarse así, ya que ocurren

antes de la vida profesional, lo cual ayuda a generar un ambiente en que las equivocaciones sean generadoras de aprendizaje y no de derrota o frustración, en donde, además, los estudiantes pueden aprender uno del otro y apoyarse mutuamente.

3. Ambiente y rapport. El *rapport*, designa una buena relación entre personas; sin él, los estudiantes difícilmente tendrán apertura con el profesor y eso dificultará que la información que pueda recabar sea confiable. Por otro lado, “quienes trabajan en grupos tienden a comportarse del modo en que se espera que se comporten.” (D’Souza, 1997, p. 46). Las personas suelen cumplir expectativas debido a la influencia de gestores, jefes y maestros, quienes comunican y moldean su comportamiento. En 1985, un estudio identificó varias posibles conductas del maestro hacia aquellos por quienes no tenía expectativas positivas: rendirse fácilmente, incrementar críticas por errores, reducir elogios por logros, falta de retroalimentación, relegar a asientos traseros, menor atención e interacción, menos calidez e interés, lo cual tiende a resultar en bajo rendimiento estudiantil. Por su parte, Scrivener sugiere alentar a los estudiantes a tomar ideas de sus compañeros, ya que “aprendemos de los otros y de trabajar a través de nuestros propios errores” (Scrivener 2010, p. 15). Así, la atención estará más orientada al proceso de aprendizaje, y no tanto a que las personas presenten una respuesta correcta. Aunque la interacción que se tuvo con el maestro en los grupos A y B fue similar, sí hubo mayor expectativa por parte del docente para que el grupo A resultara más colaborativo, y es muy probable que esto haya sido percibido por el grupo. Además, según una encuesta, el grupo A mencionó sentirse con “mucho libertad” para ser auténticos y expresarse abiertamente en la clase. Asimismo, la palabra más utilizada para describir el contexto del grupo fue “amigable”.

4. Evitar la competencia. Se omitieron conceptos como los de ganadores y perdedores; se buscó que en las actividades los participantes no solamente tuvieran igual oportunidad de realizar cierta tarea con éxito, sino que además fuera necesario el apoyo mutuo para que eso se consiguiera.

5. Formar hábitos: Estrategias y principios permanentes para la colaboración. En su libro, Johnson et al. (2008) señalan cuatro acciones concretas a través de las cuales

el docente puede generar el aprendizaje cooperativo: las decisiones previas, instrucciones y procedimientos, coordinación del trabajo y las actividades posteriores.

Decisiones previas: Consisten en establecer objetivos actitudinales u orientados a la cooperación (adicionales a los de aprendizaje), tales como aprenderse el nombre de los compañeros, respetar turnos, etc. Otras decisiones son: número de grupos a formar, número de participantes en cada grupo, duración de los grupos, disposición del material didáctico, disposición del aula, patrones de interacción, entre otros.

Instrucciones y procedimientos: Se hizo hincapié en que cada estudiante era responsable por el éxito de la actividad y por el trabajo de sus compañeros y se les aclaró que habría una evaluación individual pero también colectiva, fomentando la interdependencia positiva.

Coordinación del trabajo: Las actividades se monitorean continuamente, y no necesariamente debe ser el docente quien lo haga: en clases con estudiantes con un nivel más elevado de inglés, se les puede pedir que ellos sean los monitores.

Actividades posteriores: Al finalizar la actividad de aprendizaje, se realizan actividades de control y evaluación, con el objetivo de mejorar el desempeño de los alumnos y no calificarlos (Johnson et al., 2008), para que los jóvenes reflexionen sobre su propio trabajo y conductas, y tengan tiempo para realizar juicios sobre cómo mejorar.

A diferencia de lo trabajado con el grupo A, con el grupo B los alumnos tuvieron libertad durante todo el semestre de sentarse como desearan. En el caso de las pocas actividades en parejas o pequeños grupos, se permitió que ellos mismos escogieran con qué compañeros trabajar. Por lo general, dichos equipos coincidieron durante todo el semestre, y solían ser formados por aquellos que ya estaban sentados juntos. En cuanto a las instrucciones, no se llevó a cabo ninguna de las estrategias antes descritas; respecto a la coordinación del trabajo y el monitoreo, éste fue realizado por el docente con fines puramente académicos y al final del curso sólo se evaluaron conocimientos declarativos y no aspectos actitudinales.

Para medir los niveles de colaboración de cada grupo, se utilizó la clasificación basada en los modelos de etapas de colaboración de Frey (Frey et al., 2006). Al final del semestre, se aplicó el 'Formato para la medición de niveles de colaboración entre estudiantes' propuesto por el mismo autor (Anexo 1) con ambos grupos para establecer la percepción que cada individuo tiene sobre el trabajo realizado con sus compañeros.

Finalmente, se llevó a cabo una encuesta con los estudiantes para conocer percepción acerca de la manera de trabajar en clase de inglés, el ambiente generado por el docente, y la relación que se tuvo entre compañeros (Anexo 2).

Resultados

Ambos grupos mencionaron mayoritariamente el nivel 1 (coexistencia). Sin embargo, según los puntajes obtenidos por cada grupo, se puede establecer que el grupo A logró un nivel de colaboración más alto que el grupo B, puesto que el primero tuvo un promedio de 3.3, mientras que el segundo alcanzó 2.48. Por otro lado, el grupo A muestra un mayor equilibrio respecto a la distribución de niveles, en contraste con el grupo B. Por último, llama la atención que varios miembros del grupo B optaron por escribir "no lo conozco" o "no sé quién es" para describir el tipo de vínculo que tienen con varios de sus compañeros, admitiendo así que su relación con ellos fue nula, por lo cual fue necesario crear un nivel "0", por debajo del de "coexistencia". Estos resultados pueden consultarse de manera más detallada en el Anexo 3.

Ahora bien, gracias a las observaciones realizadas durante el curso, y a las respuestas de los estudiantes a la encuesta, se tiene que los miembros del grupo A mencionaron con mayor frecuencia que el grupo B que: se sintieron con libertad de ser auténticos y expresarse abiertamente en clase; se sintieron respetados y escuchados; y que, de coincidir nuevamente con sus compañeros, su relación sería "buena". Finalmente, llama la atención que varios participantes del grupo A describieron el ambiente de clase como "amigable", mientras que la mayoría de los integrantes del grupo B la describieron simplemente como "bueno" o "normal". Todo esto impactó directamente la práctica de *speaking*, ya que el ambiente fue más propicio para que los estudiantes

estuvieran dispuestos a participar en diálogos y conversaciones, a continuar hablando sin tomar en cuenta errores mínimos y a animarse mutuamente durante el desarrollo de las actividades.

Discusión y conclusiones

Un factor significativo para mejorar la habilidad de *speaking* es a través de la confianza en uno mismo y en los demás. Para ello, es importante que los estudiantes estén dispuestos a colaborar y, por tanto, se debe aumentar grado de tolerancia a la ambigüedad, ya que ésta permite ser más flexible y adaptable, aumentando así esa confianza antes mencionada. En esta investigación se encontró que para desarrollar dicha tolerancia hay dos estrategias primordiales: fomentando hábitos de ensayo y error, y creando ambientes en donde las personas se sientan respetadas y capaces. Otras maneras que mostraron ser efectivas para desarrollar la tolerancia a la ambigüedad son evitar las actitudes competitivas y generar hábitos o rutinas, ya que los cambios de comportamiento se dan a largo plazo.

Para lograr todo esto, es importante que el docente conozca al grupo. La importancia de la información que se logre recabar respecto a cada individuo radica en las decisiones que el docente irá tomando en cada sesión de clase respecto a la conformación de equipos, su duración, objetivos, actividades, roles y materiales a utilizar. Los datos que cada docente decida obtener dependerán de los objetivos de su materia. No obstante, se recomienda tomar en consideración la información que ayude a la conformación de grupos de trabajo durante el curso. Es imperativo elaborar herramientas y establecer momentos y maneras específicas para conocer a cada participante de manera individual y con la mayor profundidad posible.

Por otro lado, sabiendo que los cambios de comportamiento exigen consistencia y paciencia, se plantea que las actividades encaminadas a promover la colaboración sean realizadas de manera permanente, aplicando las diferentes estrategias de manera cotidiana. Estas estrategias incluyen establecer objetivos según el grado de colaboración que presente el grupo y lo que se desee lograr con él durante la sesión o serie de

sesiones, la disposición y duración de los equipos, así como las actividades y roles de cada individuo y la distribución del material a utilizar. Por otro lado, la explicación de la tarea a realizar, así como el monitoreo y evaluación de ésta, también son momentos en que el docente tiene oportunidad de promover la colaboración mediante diferentes tácticas.

En cuanto a la comparación realizada entre los grupos A y B, la principal diferencia fue que los integrantes del grupo B no lograron describir su relación con otros compañeros con los niveles propuestos por el instrumento, teniendo que señalar no conocerlos, al menos por nombre, por lo que su relación con ellos se considera nula, o de nivel 0.

Finalmente, gracias a la encuesta aplicada a los estudiantes y a las observaciones hechas en clase, también se puede concluir que generar ambientes de colaboración favorecen la práctica de *speaking*, pues da a los estudiantes mayor confianza para cometer errores y/o hablar frente a sus compañeros. Es importante añadir que un estudiante con mayor tolerancia a la ambigüedad y más colaborativo no solamente se sentirá con la seguridad necesaria para realizar prácticas de *speaking* exitosas dentro del salón de clases con compañeros con quienes se siente protegido, sino que posteriormente será capaz de mantener esa libertad para hablar en inglés en cualquier otro tipo de ambiente en la vida real.

Referencias

- Alberta Education. (2010). *Making a difference: Meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. Alberta Education.
- Dirksen, J. (2011). *Design for How People Learn*. New Riders Publishing.
- D'Souza, A. (1997). *Descubre Tu Liderazgo*. Sal Terrae.
- Frey, B., Lohmeier, J.H., Lee, S., & Tollefson, N.F. (2006). Measuring Collaboration Among Grant Partners. *American Journal of Evaluation*, 27, 383 - 392. <https://doi.org/10.1177/1098214006290356>

- Jiménez, F. (2011). Unidad 2. Autoconocimiento. *Habilidades Directivas I*.
<http://fco0503.blogspot.mx/2011/08/unidad-2.html>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (2008). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Sánchez, J. (2014). *Trabajo colaborativo*. Universidad de Chile.
<http://slideplayer.es/slide/1055328/>
- Sandfer, J. (2012). The One Key Trait for Successful Entrepreneurs: A Tolerance for Ambiguity. *Forbes*. <http://www.forbes.com/sites/acton/2012/05/17/the-one-key-trait-for-successful-entrepreneurs-a-tolerance-for-ambiguity/>
- Scrivener, J. (2010). *Teaching English Grammar: What to Teach and How to Teach It*. Macmillan Education.
- Tomlinson, C. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. (2a. ed.) Association for Supervision and Curriculum Development.
- Whetten, D., Cameron, K. (2005). *Desarrollo de Habilidades Directivas*. Pearson Educación.

ANEXO 1

Formato para la medición de niveles de colaboración entre estudiantes de Frey

Instrucciones: Marca (✓) la manera en que trabajas con cada uno de tus compañeros cuando les corresponde hacer un trabajo en equipo o como grupo.

	0	1	2	3	4	5	6
Características	<ul style="list-style-type: none"> - Casi nunca interactuamos - Cada quien toma sus propias decisiones - Casi no confío en él/ella 	<ul style="list-style-type: none"> - Nos comunicamos sólo si es necesario - Cada quien toma sus propias decisiones - Nos tenemos poca confianza mutua 	<ul style="list-style-type: none"> - Nos comunicamos de manera abierta - Cada quien tiene una tarea o responsabilidad específica - Nos apoyamos mutuamente cuando es necesario 	<ul style="list-style-type: none"> - Compartimos información - Nos comunicamos frecuentemente - Cada quien toma sus propias decisiones y realiza una tarea específica 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuestra comunicación es frecuente y abierta - Compartimos información, responsabilidades y recursos - Tomamos algunas decisiones juntos 	<ul style="list-style-type: none"> - Compartimos información, ideas, responsabilidades y recursos - Nuestra comunicación es una prioridad - Tomamos decisiones de manera democrática 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuestra comunicación es frecuente y basada en la confianza - Percibo el compromiso de mi compañero(a) y confío plenamente en él/ella - Tomamos las decisiones por consenso
Miembros del grupo							
(Nombre)							
(Nombre)							
(Nombre)							
(Nombre)							

Fuente: Frey et al., 2006.

ANEXO 2

Encuesta de comparación entre grupos A y B

Instrucciones: Elige la opción que consideres más adecuada para describir el trabajo con tu grupo de inglés durante este semestre.

1. En general, mis compañeros de inglés son _____ a mí.
 muy distintos medianamente semejantes muy similares

2. La frecuencia con que realizamos trabajos en equipo o en grupos pequeños en fue _____.
 alta media baja nula

3. Gracias a la convivencia y los comentarios en clase, la cantidad de conocimientos que obtuve de mis compañeros fue ____.
- alta media baja nula
4. En la clase, me sentí con ____ libertad de ser auténtico y expresarme abiertamente.
- mucha regular poca nula
5. En la clase de inglés, me sentía ____ respetado y escuchado por mis compañeros.
- muy medianamente muy poco nada
6. Describiría el ambiente de la clase de inglés como: _____
7. Considero que el grado de interacción que tuve con mis compañeros fue ____.
- alto medio bajo nulo
8. Durante el curso, tuve ____ oportunidades de cometer errores y aprender de ellos.
- abundantes frecuentes pocas muy pocas nulas
9. Si coincidiera de nuevo con alguno de mis compañeros de inglés, lo más seguro es que nuestra relación sería ____.
- muy buena buena regular mala inexistente
10. En general, el nivel de cercanía que experimenté con mis compañeros fue ____.
- alto medio bajo nulo

ANEXO 3

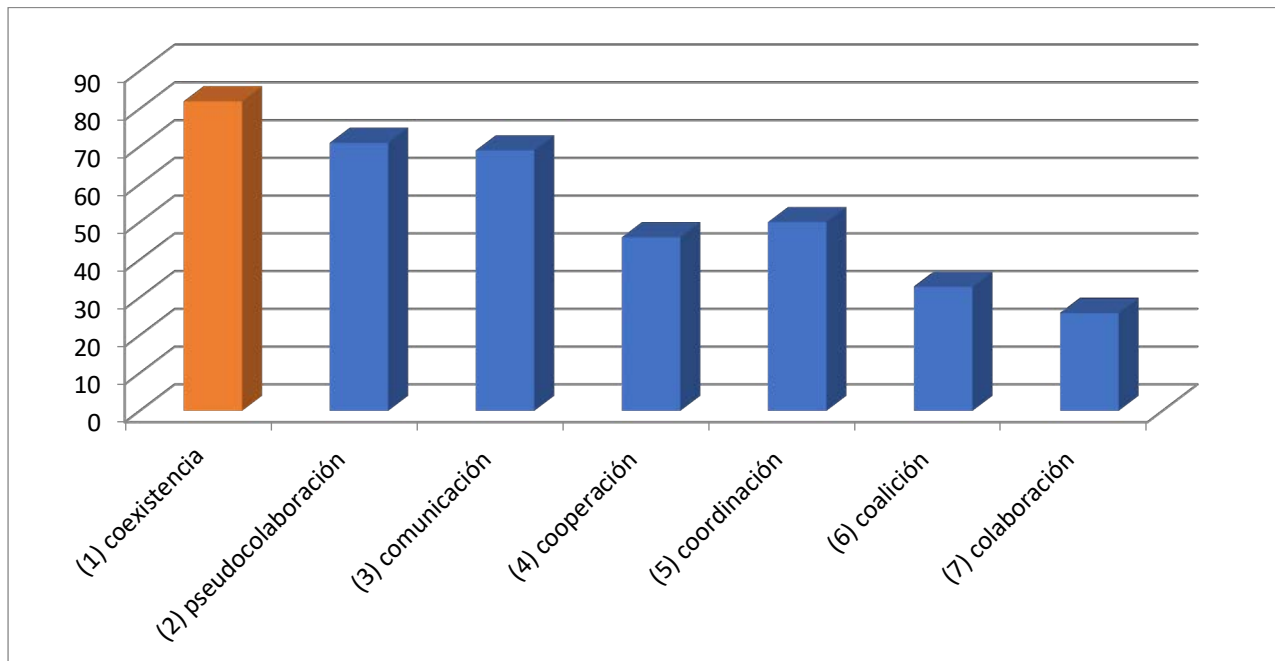
Tabla 1

Niveles de colaboración del grupo A

	(1) coexistencia	(2) pseudo- colaboración	(3) comunicación	(4) cooperación	(5) coordinación	(6) coalición	(7) colaboración	Suma
porcentaje	21.8%	18.8%	18.3%	12.2%	13.3%	8.8%	6.8%	100%
menciones	82	71	69	46	50	33	26	377
puntos por nivel	82x1= 82	71x2= 142	69x3= 207	46x4= 184	50x5= 250	33x6= 198	26x7= 182	1245
Total de puntos: 1245								
Total de menciones: 377								
Promedio: (1245 / 377) = 3.30								

Figura 1

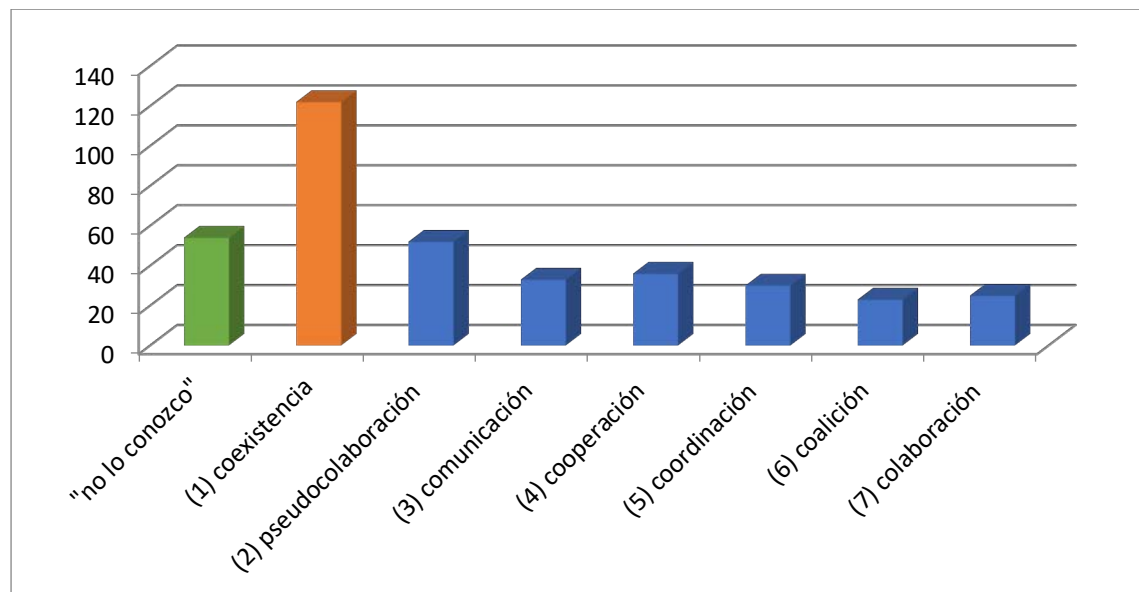
Niveles de colaboración del grupo A



Nota: se indica en naranja el nivel más alto (coexistencia).

Tabla 2*Niveles de colaboración del grupo B*

	(0) "no lo(a) conozco"	(1) coexiste ncia	(2) pseudo- colaboración	(3) comunica ción	(4) cooper ación	(5) coordina ción	(6) coalic ión	(7) colabora ción	Suma
porcentaje	14.4%	32.5%	13.9%	8.8%	9.6%	8%	6.1%	6.7%	100%
menciones	54	122	52	33	36	30	23	25	375
puntos por nivel	54x0= 0	122x1= 122	52x2= 104	33x3= 99	36x4= 144	30x5= 150	23x6= 138	25x7= 175	932
Total de puntos: 932 Total de menciones: 375 Promedio: (932 / 375) = 2.48									

Figura 2*Niveles de colaboración del grupo B*

Nota: se indica en naranja el nivel más alto (coexistencia) y en verde el nivel añadido (0 o "no lo conozco")

Experiencias significativas en el aprendizaje del inglés: perspectivas de los estudiantes de inclusión educativa.

Lizet Cienfuegos Rascón

Miriam Yaquelin Romo Armenta

Evelyn Jhoanna Machado Bernal

Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE)

Introducción

A partir de los cambios realizados al artículo 3ro Constitucional en 2013 y la Estrategia para el Fortalecimiento y la Transformación de las Escuelas Normales 2018, se establecieron seis ejes articuladores, que incluían el aprendizaje del inglés en las Escuelas Normales con el fin de formar maestros bilingües para que los futuros docentes pudieran alcanzar un nivel B2 o superior (SEP, 2018). El inglés como curso formal ya se había implementado en la malla curricular del plan de estudio del 2012, sin embargo la licenciatura en educación especial del 2004 no se reformó hasta el 2018 con el nacimiento de la licenciatura en Inclusión Educativa. Sin embargo, a raíz del cambio ideológico en el gobierno en el 2019 se realizaron cambios sustantivos en la Estrategia Nacional de Inglés y se redujeron los espacios y las horas lectivas para su aprendizaje. Una de las características de este nuevo co-diseño curricular, es que los docentes de inglés participaron y participan de forma activa en su construcción con base en su experiencia, el consenso colectivo (estudiantes y la comunidad escolar en general) y de acuerdo con las necesidades particulares de cada Escuela Normal. Durante este proceso se cuenta con el acompañamiento de Dirección de Desarrollo General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM).

Descripción del problema

Derivado de lo anterior, surge la inquietud entre los diseñadores de los cursos de inglés en conocer aquellas experiencias significativas de los estudiantes que tuvieron un impacto positivo a lo largo de su trayectoria escolar del plan de estudios de 2018 de la licenciatura en Inclusión Educativa específicamente en los cursos: *English I: Starting Basic Communication*, *Developing Elementary Conversations* y *Sharing Elementary Conversations*. Los cursos de inglés están diseñados con base en el enfoque comunicativo, centrado en los estudiantes. Para Benítez (2010) como se cita en Arán et al. (2021), una de las características de este enfoque son las secuencias de unidades desarrolladas a partir del contenido, la función y el significado para que los estudiantes puedan “comunicar algo”, en donde la contextualización es fundamental; cada uno de los cursos contiene tres contextos: personal, social y profesional. Estos cursos no formaron parte de ningún proyecto formativo y se impartieron durante los primeros tres semestres de la licenciatura con carácter obligatorio seis horas a la semana. Escuchar la voz de los estudiantes permitirá a los docentes que participan en el co-diseño nacional o en los cursos de flexibilidad estatal considerar aquellas estrategias, dinámicas o actividades que propiciaron un aprendizaje duradero, pero también contribuye a la democratización de la educación al dialogar con su mundo experiencial para poder establecer una comunicación real con los contenidos y los modos de abordarlo, dicho proceso garantiza la legitimidad del currículo (Arandia et al., 2014) . Sin embargo son pocas las ocasiones que se les pregunta a los estudiantes acerca de sus experiencias vividas significativas durante su trayectoria escolar. Por lo que surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las experiencias significativas que los estudiantes de sexto semestre de la licenciatura en Inclusión educativa del plan de estudios 2018 construyeron al concluir los tres cursos de inglés de manera satisfactoria?

Los estudiantes construyen el lenguaje no sólo desde su esfuerzo personal sino que existen una multiplicidad de elementos (sociales, culturales y contextuales) que influyen en su propia percepción en la adquisición de la lengua. Estas percepciones o creencias son el resultado de sus vivencias con el idioma (Castillo Delgadillo y Cuevas de la Garza, 2020) y pueden ser negativas o positivas. Las percepciones que ellos

conciben de su propio proceso de aprendizaje deben analizarse con detalle, de tal manera que se sientan reconocidos, apoyados y escuchados en este proceso (Díaz Barriga et al., 2015). Identificar y reconocer aquellos factores, situaciones y escenarios que originaron dichas experiencias proporcionan información acerca del logro de aprendizaje y del progreso que han realizado en cualquiera de las cuatro destrezas lingüísticas en el idioma, ya sea para completar una tarea, un proyecto o poder interactuar con personas nativas del idioma. Reconocer sus experiencias tienen un impacto positivo en su motivación, en sus creencias y su propio autoconcepto de eficacia para aprender inglés como lengua extranjera (Kitikanan y Sasimonton, 2017).

En el ámbito de las investigaciones relacionadas con las experiencias significativas en el aprendizaje del inglés, se encontró el estudio Castillo-Delgadillo y Cueva de la Garza (2020) quienes reportan las experiencias de 45 estudiantes universitarios, las cuales se vivieron en tres contextos: en las aulas, en las actividades extracurriculares, viajes al extranjero y en proyectos personales y profesionales. En cada uno de los relatos, los investigadores encontraron tanto aspectos positivos como negativos que influenciaron la experiencia vivida. Desde la escuela, las experiencias significativas se han llevado a cabo por el uso de metodologías que son centradas en el alumno tal es el caso del aprendizaje basado en tareas, tal como López y Velázquez (2021) lo refieren en su estudio al encontrar más motivación por parte de los estudiantes a trabajar (individual y grupal) al proporcionar contenido o situaciones en el ámbito social desde el interés de los estudiantes. Por otro lado, las actividades artísticas o teatrales también se conciben como prácticas efectivas en la generación de experiencias significativas porque se integran las cuatro habilidades lingüísticas y los aspectos culturales, el trabajo en equipo y el desarrollo de la autoconfianza (Soler, 2020).

Fundamentación teórica

Existen diferentes conceptualizaciones hacia el término experiencia, para Dewey (2010): “[...] constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente, tiene un lado activo y pasivo, puesto que es algo que le pasa al individuo y la acción del

individuo sobre el mundo. Pero la experiencia no sólo no transforma al mundo y al individuo, sino que tiene un efecto en las experiencias pasadas y futuras” (p. 37).

Es decir, es una relación compleja entre el mundo y el individuo resultante en una transformación dual constante. De manera similar, Van Manen (2015) propone el concepto de “experiencia vivida” como la manera en que ser humano conecta con el mundo y se vuelve uno solo, corresponde a lo que experimenta y crea una serie de significados mediante la reflexión con la cual se enriquece, es la forma de aprehender el mundo. Desde las aulas, el concepto de “experiencia pedagógica significativa” es aquella que surgen de una práctica concreta, un programa o proyecto que nace dentro de la escuela con el objetivo de que los estudiantes demuestran su habilidad para llevar a cabo una tarea o actividad de manera satisfactoria y que tenga un impacto positivo en el individuo o su comunidad (López y Velásquez, 2021). Para la realización de este estudio se consideran experiencias significativas no solamente las experiencias pedagógicas vividas en la escuela, sino aquellas que se dieron en otros contextos en donde los alumnos tuvieron una vivencia con la lengua meta.

Las experiencias pedagógicas significativas son prácticas concretas que conllevan una metodología determinada, actividades y tiempos establecidos, así como lo señala el ciclo del aprendizaje experiencial de Kolb, el cual consiste en cuatro etapas: experiencia concreta (aprender experimentando), la observación reflexiva (aprender procesando), la conceptualización abstracta (aprendizaje evidenciable mediante el logro de objetivos) y la experimentación activa (aplicación a nuevas experiencias) lo que se conoce como aprendizaje experiencial (Ur, 1991 y Ferreira et al., 2019). Otros teóricos importantes como Carl Rogers, Kurt Lewis, Vygotsky, Freire confirman que la gente aprende mejor cuando participa activamente en el proceso reflexivo basado en una experiencia particular de vida. Por lo que las experiencias vividas dentro de la escuela tienen el potencial de influir positiva o negativamente futuros aprendizajes. Por su parte, David Ausubel considera que aprendizaje significativo ocurre cuando se relaciona la nueva información con la estructura mental ya establecida de una manera organizada y coherente (Hung, 2019).

En el campo de la adquisición de lenguas extranjeras o segundas lenguas, no es extraño que los estudiantes olviden o tengan dificultades para recordar la información, algunas veces se debe a que no logran hacer esa conexión con su estructura mental y los sistemas de memoria. Para lograr ese anclaje hay que tomar en cuenta los gustos, intereses y las metas de los estudiantes (Brown, 2015) así como relacionar los contenidos del currículo con el contexto real del estudiantado a través de actividades que involucren el trabajo colaborativo, la interacción social y la participación activa (Ur, 1991). El docente también puede hacer uso de distintas metodologías centradas en el estudiante para que logren un aprendizaje más duradero. Algunas de estas son: el aprendizaje basado en tareas, aprendizaje basado en problemas (Knuston, 2003), la instrucción basada en contenidos o temas (Vanichvasin, 2019) y el enfoque comunicativo (Richards, 2008). Todas ellas pasan por el “aprender haciendo” y se aplica el ciclo del aprendizaje experiencial.

Las experiencias positivas y negativas también se relacionan con el contexto institucional y familiar. Juárez y Perales (2019) señalan que las experiencias desde el contexto institucional están relacionadas con el profesor -el trato- (entusiasta, sensible y cuidadoso), las explicaciones claras y la ayuda que se les brinda al estudiantado y al uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula. Por un lado, las experiencias fuera del aula ofrecen a las y los estudiantes contextos que los inviten a participar, en un estudio llevado a cabo por Castillo (2015) refiere a la movilidad académica internacional como el origen a un aprendizaje genuino del inglés, ya que proporciona a los estudiantes oportunidades para el desarrollo del inglés social y académico.

Algunas de las experiencias significativas de los estudiantes fueron cuando tuvieron excursiones, las salidas y visitas culturales; lo que brinda oportunidades para la socialización con hablantes del idioma y otros estudiantes internacionales, entre otros Y dan como resultado una serie de aprendizajes a nivel intelectual, socioemocional, cultural y lingüístico. Así, esta serie de conocimientos y habilidades adquiridas tiene un importante impacto en la autonomía del estudiante, convirtiéndose así en una experiencia transformadora (Altamirano et al., 2021). Pero siendo realistas, solamente un selectivo grupo de estudiantes tiene acceso a este tipo de oportunidades de aprendizaje, por lo

que es tarea del docente de sumergir a los estudiantes en contextos que asemejen a la realidad, que se relacionen con el mundo real (Nikitina,2011). Otras experiencias fuera del aula se dan desde el contexto familiar y están relacionadas con las actividades de ocio que causan alegría como puede ser la música, la lectura, los videojuegos, el cine.

Metodología

En este caso se optó por el enfoque cualitativo que “[...] se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y su relación con el contexto” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 390). Estos estudios son conocidos como hermenéuticos, reconstructivos o interpretativos, y su intención es producir conocimiento que ayude en la comprensión de un problema, ya que estudia a los individuos y sus prácticas (Flick, 2015). Para este estudio se utilizó el método fenomenológico hermenéutico, ya que el interés primario de esta investigación es describir y entender aquellas experiencias significativas. La fenomenología describe los significados y la esencia de diversos individuos de sus experiencias vividas en relación con un concepto o fenómeno (Creswell y Poth, 2018).

En este estudio participaron ocho estudiantes de sexto semestre, dos hombres y seis mujeres de edades entre 21 y 24 años, de la licenciatura en inclusión educativa de la Escuela Normal Estatal de Especialización de Sonora, los criterios de inclusión fueron: estar inscritos en el sexto semestre, haber culminado los tres cursos de inglés de manera satisfactoria y haber aceptado participar de manera voluntaria en este estudio. La selección de la muestra fue no probabilística y por conveniencia. La técnica utilizada para la recolección de datos fue un grupo focal, la cual se videograbó para su posterior transcripción y análisis. La duración del grupo focal fue de 60 minutos. Se contó con una guía de dos preguntas: 1) ¿Cuáles fueron aquellas experiencias significativas que viviste en relación con el aprendizaje del inglés al finalizar los tres cursos de inglés? y 2) ¿Qué actividades, estrategias o momentos recuerdas que te ayudaron a construirla?, de ahí emanaron otras preguntas hasta que se llegó al punto de la saturación. Para el análisis de datos, se utilizó el propuesto por Van Manen (2015) cuyo procedimiento consiste en la recolección de la experiencia vivida, su documentación, la identificación y reflexión de

los temas y las unidades de significado (a nivel macro y micro) y por último a descripción de la experiencia vivida otorgado significado y la interpretación del fenómeno.

Hallazgos

A continuación se muestran la información obtenida, la cual muestra en tres ejes temáticos: Las experiencias pedagógicas significativas en la escuela, las experiencias significativas generadas en contextos reales y las experiencias previas con el idioma.

Experiencias pedagógicas significativas en la escuela

Las experiencias generadas desde la escuela se desglosan en las siguientes categorías de análisis: a) la interacción social como factor clave para la autonomía y el progreso en la comunicación, b) los factores afectivos presentes en los estudiantes de nivel básico, c) aspectos socioculturales en la escuela y d) características del profesor. Es importante notar que estos alumnos al término de sus cursos su nivel de competencia se encontraba entre un A2 y B1 según el Marco Europeo de Referencia para las lenguas. La primera categoría de análisis (interacción social y el progreso en la comunicación) va acompañada de un factor afectivo muy presente en las clases de inglés, la ansiedad y su autoconcepto para aprenderla. Así, lo expresaron los siguientes participantes:

Yo en el inglés, la verdad siempre he sido muy mala, siempre me quedo en el verbo *to be*, pero siento que al momento de hacer los exámenes orales, logré comprometerme un poco más, creo que esa manera a mí me ayudó a poder aprender de mejor manera, o sea, me obligaba a aprender, porque era algo que me ponía muy nerviosa... Lo que noté es que empecé a participar en la clase de inglés, yo nunca participaba en inglés, jamás. (EF1)

Yo concuerdo con mi compañera, ya que a nosotros nos tocó la pandemia y al momento de hablar a través de una cámara, sí fue difícil, o sea, ver a la maestra y estar yo y ella, me ponía muy nerviosa. También practicaba con mi novio, pero

sí me ponía muy nerviosa, no le voy a mentir, pero prendía una veladora, ¡Se lo juró! (EF2)

...yo, en lo que fue la prepa nunca había participado, nunca había hablado y creo esa fue mi primera vez que yo participaba en inglés. Eso me dio motivación. Y ahorita ya no lo llevamos pero me hubiera gustado haber seguido tomando clase así de esa forma porque apenas así estaba aprendiendo. Ya lo que es un papel escribir, así, no aprendo yo, en el papel nunca fluía nada. (EF3)

Es el resultado del miedo al entablar una conversación real y se produce cuando carecen de habilidades y estrategias comunicativas en una segunda lengua o por no haber desarrollado un nivel de competencia lingüística alta además del autoconcepto y creencias del alumno (Ramos-Leiva, 2022). Esta falta de destrezas o estrategias puede ser producto de la falta de experiencias previas en el desarrollo de la expresión oral y la interacción social, la cual ha sido descuidada según Ricoy (2016), las metodologías empleadas en secundarias públicas de México son tradicionales y se enfocan en aspectos gramaticales que conducen a la memorización de verbos y vocabulario mediante ejercicios repetitivos descontextualizados. Estas habilidades requieren de mucha atención y práctica con los otros (Kiruthiga y Christopher, 2022).

Otro componente interesante, es que se reporta más ansiedad en las mujeres que en los varones (Martínez-Monteagudo, 2019) datos que se comprueban en este estudio, ya que solamente las mujeres expresaron sentirse nerviosas ante la evaluación. Sin embargo, a pesar del estrés, en los relatos dicen haber aprendido más y mejor mediante la evaluación oral, la cual la consideraron como significativa, por el hecho de haberse comunicado en inglés con otra persona. Richards y Schmidt (2013) citan que los estudiantes a menudo evalúan su éxito con el idioma con base en cuánto sienten que han avanzado con relación a su comunicación oral.

La mayoría de los participantes concluyeron que tener un docente accesible, creativo, comprensible e innovador fue conducente que sus experiencias con el idioma fueran significativas, tal como se describe en los siguientes fragmentos:

Yo siento que algo que les funciona muy bien, es que son accesibles pero también como que hay un límite. Al menos aquí, uno se la pasa bien en sus clases y disfruta, pero al mismo tiempo se ganan ese respeto para seguir trabajando. Yo siento que esa actitud de los docentes beneficia demasiado a los alumnos. Uno se la pasa bien (EF2).

Respecto a mi compañera, cuando teníamos que leer un texto decimos “ay no qué vergüenza”, no voy a saber pronunciar una palabra y el docente nos ayudaba, nos decía “yo te voy a ayudar sí no sabes”, entonces ya uno leía y ya terminé el párrafo. Lo leí pero por la confianza que el docente nos brindó de que nos podemos equivocar. Hay errores, pero de ellos se aprende. (EF1)

En la Normal, los docentes de inglés siempre están buscando estrategias y materiales para hacer el inglés divertido (EF5)

El docente de inglés es clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje principalmente porque en países como México, el aprendizaje del inglés ocurre principalmente en el aula. Algunas de las características que los investigadores han encontrado como buenas cualidades para ser un buen docente de inglés, además de tener buen dominio de inglés, se encontraron que deben ser sensibles a las características individuales de los estudiantes, tolerantes ante los errores, generar interés y motivación, ser cálidos, entusiastas e imparciales y contribuir en la formación de experiencias positivas hacia el idioma (Babai y Sandenghi, 2009; Sakkir et al., 2021). También para ser un buen maestro de inglés es necesario contar con un portafolio de metodologías y estrategias que ayuden al estudiante en la generación de experiencias positivas hacia el idioma, los siguientes extractos de los participantes lo demuestran:

Una actividad que recuerdo es cuando nos pidieron hablar acerca de un deporte y tu diseño ya era libre, me interesó y empecé a buscar más sobre qué palabras poner y todo eso. Y un en el festival del día de muertos, teníamos que poner la comida que se lleva en la ofrenda, la vestimenta que se utilizaba, etc. Considero

que fue significativa porque me interesé por buscar vocabulario relacionado a mi cultura (EF4)

En la escuela, una actividad que realizamos era un video acerca de una festividad de donde la maestra es originaria, y entonces nosotros lo miramos, lo escuchamos y teníamos que contestar unas preguntas y decir que nos había gustado más, se hizo padre porque me preguntaron algo que me gustaba. (EM1)

Se destaca que un elemento distinto de sus clases de inglés fue cuando tuvieron la oportunidad de conocer un poco más sobre su propia cultura para posteriormente trabajar en preguntas de comprensión en inglés o en una infografía, lo que claramente es una actividad de translingüismo, una metodología emergente en lenguas extranjeras en donde se da el uso de dos lenguas, en este caso inglés y español de manera intercambiable o cuando se usa la cultura del estudiante. Los cuales son consideradas como recursos para promover actividades como discusión de temas, debates o llevar a cabo actividades que aún son complejas en su segunda lengua. Este tipo de actividades promueve el aprendizaje significativo (Muhammed y Kenan, 2021).

Experiencias significativas en contextos reales

En esta categoría se compone a su vez de otras como son: a) la aplicación de los aprendido, b) aspectos socioculturales fuera de la escuela y c) interacción con familiares o amigos. Los siguientes participantes expresan que lo aprendió en el aula les ayudó para comunicarse en el mundo real con hablantes nativos del idioma:

Una de ellas para mí, fue en el primer curso de inglés cuando nos tuvimos que hacer un mapa de la ciudad o nuestro vecindario y teníamos que decir dónde se ubicada la tienda, qué había al lado de mi casa, enfrente, etc. Eso me sirvió cuando fui al otro lado, no me sentí en blanco, pude llegar a donde tenía que llegar al saber dónde están las *vans* para irme a Tucson y ahí lógicamente te piden la dirección, o sea, me definiendo pago y compro lo que quiero. (EF1)

La participante narra cómo ha aplicado lo aprendido en sus cursos de inglés, lo cual es resultado del enfoque comunicativo y de su motivación por interactuar con personas nativas del idioma. La interacción oral vivida en clase de una situación de temas reales cercanas le permitió conversar de manera básica con un interlocutor, tal como lo estipula el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en sus descriptores de lo que un estudiante con nivel A2 puede hacer (ver Tabla 1).

Tabla 1

Descriptores de ilustrativos del MCER: Actividades y estrategias de interacción-expresión oral

Interacción Oral General

Se comunica en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio sencillo y directo de la información sobre asuntos conocidos y rutinarios y relativos al trabajo, al tiempo libre.

A2

Se desenvuelve en intercambios sociales breves, pero en pocas ocasiones comprende lo suficiente para mantener una conversación por sí mismo. Aún no puede llevar una conversación más extensa.

Nota: Adaptado del Consejo de Europa (2020)

Otros participantes también tuvieron interacción social a través de videojuegos o chats, lo que brindó una sensación satisfacción porque pudo formar lazos de amistad con personas en otras partes del mundo, así lo expresa el siguiente participante:

Sí lo utilicé (inglés) a la hora se socializar en internet, yo no hablo mucho por chats, pero sí he jugado muchos videojuegos e hice amigos, de hecho todavía tengo amigos que he estado hablando con ellos en inglés y en español. Recuerdo una

actividad muy bien en donde nos describían los objetos arriba abajo a la derecha; eso me sirvió para los video juegos, pero de hablar, hablar no, pero leerlo y escribirlo si se me hace más fácil. Interactúo con otros *gamers* en inglés, la gran mayoría. Me daba gusto que podía interactuar con personas de otros países, principalmente de estados unidos, británicos, y australianos (EM2)

Pues yo, tengo familia allá en Estados Unidos y yo siempre hacia videollamadas con ellos y pues literal todos mis primos hablando inglés, pero sí se les olvidaba cómo se decía algo en español, pues, no sé, televisión o comida yo les ayudaba y al revés. Y llegó el momento en que vinieron dos primas y empecé a socializar con ellas, bien padre, me hablaban en inglés y yo le respondía, tampoco me comunicaba muy extenso, pero me defendía y eso me ha gustado mucho, me hablaban en inglés de su día a día y eso me ha ayudado a soltarme más (EM1)

El aprendizaje informal del idioma por medio de videojuegos o las redes sociales, es un claro ejemplo del aprendizaje experiencial propuesto por Dewey ya que es incidental y voluntario, no existe un cuerpo de conocimiento establecidos por un currículo, aunque las habilidades aprendidas pudieron ser producto de currículo escolar (Väisänen, 2018), tal es el caso de este participante. También se devela que ha aún no se encuentra listo para poder comunicarse oralmente en inglés. Para Cerezo et al. (2019), es la destreza que produce más ansiedad porque su naturaleza es pública y se conjugan las dimensiones de saber, saber hacer, saber ser aunado a la carga afectiva que el estudiante le atribuye.

Experiencias previas con el idioma

En esta categoría, los estudiantes recuperan de su memoria experiencias que vivieron anteriores a la Escuela Normal. Se compone de categorías como: a) experiencias en la educación básica, b) clases dinámicas e interesantes

Una experiencia que siempre se me va a quedar grabada fue en la primaria en quinto año y que hasta la fecha me lo sé, fue el abecedario en inglés, ya que la

maestra, siempre nos tocaba a la última y nos preguntaba ¿Quién ya se lo aprendió? Pues para poder salir y ahí estábamos todos, hasta que nos lo aprendíamos. (EF1)

En mi caso, mis *teachers* antes eran de libro y cuaderno y eso se vuelve tedioso y aburrido lo que hace que tengas una imagen negativa del inglés. Por ejemplo, en la prepa lo que hacía el *teacher* era muy dinámico y la verdad te daban ganas de ir, hacíamos batallas de rap; eso la verdad se me hacía super divertido. (EF5)

En relación con lo anteriormente expuesto, un dato interesante es que los participantes generalmente hacían una comparación ante lo que ellos consideran una experiencia negativa a una positiva. Y esto se debe a que sus aprendizajes previos están conformados de esa manera.

Conclusiones

De las subjetividades de las y los estudiantes encontradas, proporcionaron información en comprender cómo han sido construidas. Entre las características el progreso en la destreza oral comunicativa que se desarrolló en parte a la interacción social llevada a cabo en el aula por medio de diferentes pedagogías centradas en el alumno, aunque con matices de ansiedad al momento de su evaluación por no haber tenido experiencias similares previas en el pasado; la interacción con nativos del idioma fuera del aula les permitió desarrollar su competencia pragmática y poner en práctica sus estrategias comunicativas, lo que les brinda una sensación de logro. Además, el que el docente pudiera contextualizar las actividades al mundo real y a su cultura, les permitió anclarlos a la estructura mental significativa.

También los docentes empiezan a utilizar pedagogías emergentes como el translingüismo como un recurso para poder abarcar temas de interés de los estudiantes usando su propia lengua y permitirles generar una experiencia de aprendizaje positiva en el aula de inglés. El rol del profesor de lenguas extranjeras sigue siendo indispensable para negociar el significado de la lengua meta con los constructos previamente

construidos de manera individual y colectiva por los estudiantes. A nivel macro, como recomendación a los diseñadores de los cursos de las mallas nacionales o los cursos de flexibilidad, a las autoridades educativas nacionales, a considerar la voz de los estudiantes, estos pueden coadyuvar en la decisión de qué contenidos, temas o las metodologías proponer. Otra recomendación para las Escuelas Normales es la de proveer de oportunidades para que los estudiantes puedan participar en movilidades académicas internacionales donde puedan aplicar y aprender el inglés en contextos sociales.

Referencias

- Arán, S. A., González, R. G. J. y Burrola, H. J. I. (2021). Las brechas curriculares del plan de estudios 2018 del curso de inglés en las escuelas normales. En C. F.M., Peralta y G. B., Gutiérrez, (Coords.) *Habilidades del siglo XXI en el salón de clases de lenguas: retos y oportunidades* (pp. 161-176). Universidad de Colima.
- Altamirano, R. A. I., Soto, M. Y.G. y Corona, M. B. E. (2021). *Las experiencias de estudiantes normalistas del estado de Sonora en programas de movilidad internacional* [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.
- Arandia, L.M., Cruz, I.E., Alonso, S. I., y Fernández, L.B. (2014). La incorporación de la voz del alumnado en el desarrollo de una estructura curricular modular. La experiencia del grado en educación social en la UPV-EHU. *Tendencias Pedagógicas*. UAM Ediciones. 23, 215-236. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2081>
- Babai, S. H., & Sadehgi, K. (2009). Characteristics of an effective English Language teacher as perceived by Iranian teachers and learners of English. *English Language Teaching*. 2(4). <https://doi.org/10.5539/elt.v2n4p130>
- Brown, D.H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.
- Castillo, I. M. (2015). El rol de las experiencias fuera del salón de clases para los estudiantes internacionales en programas intensivos de inglés como segundo idioma. *Mextesol Journal*. 39(1). https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=572

- Castillo Delgadillo, M., y Cueva de la Garza, M. S. (2020). La agencia de los estudiantes universitarios durante su aprendizaje de inglés. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. 55. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-006)
- Cerezo Herrero, E., Guitart Escudero, M.P. y Korecki Rodrigo, A.I. (2019). La expresión e interacción orales en la enseñanza de E/le en Noruega: Oral Expression and Interaction in the Teaching of L2 Spanish in Norway. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 72-97. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326302>
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among five approaches*. SAGE Publications of London.
- Dewey, J., (2010). *Experiencia y Educación* (L. Luzuriaga, Trad.). Editorial Biblioteca Nueva. (Original publicado en 2004).
- Díaz-Barriga, F., Vázquez, N. V. y Díaz, D. (2019). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 17(1), 237-252. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17114>
- Ferreira, M., Olcina-Sempere, G. y Reis-Jorge, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*, 43(2), 1-19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.37269>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, T. C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. Editorial McGraw Hill.
- Hung, B.P. (2019). Meaningful Learning and its Implications for Language Education in Vietnam. *Journal of Language and Education*, 5(1), 98-102. doi:10.17323/2411-7390-2019-5-1-98-102
- Juárez Díaz, C. y Perales Escudero, M. D. (2019). Experiencias en el aprendizaje del inglés en la educación superior. *Lenguaje*, 47(2), 358-378. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6734>
- Kitikanan, P., & Sasimonton, P. (2017). The Relationship between English self-efficacy and English Learning achievement of L2 Thai Learners. *Journal Language Education and Acquisition Research Network*. 10(1), 149-164.
- Kiruthiga, E., & Christopher, G. (2022). The Impact of Affective Factors in English Speaking Skills. *Theory and Practice in Language Studies*.12(12), 2478–2485.

- Knutson, S. (2003). Experiential Learning in Second-Language Classrooms. *TESL Canada Journal*, 20(2), 52–64. <https://doi.org/10.18806/tesl.v20i2.948>
- López Henao, J. A., y Velásquez Hoyos, A. P. (2021). Experiencias pedagógicas basadas en tareas para la enseñanza-aprendizaje del inglés en Risaralda. *Praxis, Educación Y Pedagogía*, (7), e2022309. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i7.12309
- Martínez-Monteaquedo, C. (2019). Ansiedad escolar en el ámbito universitario. Diferencias de sexo. En Roig-Vila, R. (Ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Muhammet, Y. Y., & Kenan, D. (2022) Translanguaging in the development of EFL learners' foreign language skills in Turkish context. *Innovation in language Learning and Teaching*. 16(2). <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1892698>
- Nikitina, L. (2011). Creating an Authentic Learning Environment in the Foreign Language Classroom. *International Journal of Instruction*. 4(1), 33-46.
- Ramos-Leiva, L., Quintana-Lara, M., Díaz-Larenas, C., Tagle-Ochoa, T., Riquelme-Sanderson, M. y Alarcón-Hernández, P. (2022). La ansiedad hacia la evaluación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de enseñanza media. *Lenguas Modernas*, (59), 9-29. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/67931>
- Richards, J. (2008). *Teaching listening and Speaking from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J., & Schmidt, R. (2013). *Language and Communication. Applied Linguistics and Language study*. Routledge.
- Ricoy, M. C. y Álvarez-Pérez, S. (2016). La enseñanza de inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 385-409. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200385&lng=es&tlng=es
- Sakkir, G., Dolla, S. y Ahmad, J. (2021). Characteristics of A Good Efl Teacher: Indonesian EFL Students Perspectives. *Journal Nalar Pendidikan*, (9)1, 2021, 52-59, doi:[10.26858/jnp.v9i1.20323](https://doi.org/10.26858/jnp.v9i1.20323).
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Estrategia nacional de inglés, estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Gobierno de México. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico en Inglés DI GITAL.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Inglés_DI_GITAL.pdf)

- Soler, B. (2020). Theatre as a Communicative Strategy for Teaching English as a Foreign Language to Primary Education Undergraduates: A Pedagogical Experience. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 25, 133-150. https://10.37261/25_alea/5
- Ur, P. (1991). *A course in Language Teaching. Practice and Theory*. Series Editors: Marion Williams and Tony Wright. Cambridge University Press.
- Väisänen, A. (2018). *Learning English through video games: Finnish Learners' Experiences*. [Tesis de Maestría, Universidad de Jyväskylä]. Universidad de Jyväskylä.
- Van Manen, M. (2015). *Researching the lived Experience. Human Action for Sensitive Pedagogy*. Routledge Publishing.
- Vanichvasin, P. (2019). Effects of Content-Based Instruction on English Language Performance of Thai Undergraduate Students in a Non-English Program. *English Language Teaching*. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n8p20>

Estrategia Nacional de Inglés: Una mirada a los resultados de tres generaciones

Marlene Proskawer Espinosa

María del Pilar Díaz Terés

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE)

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo presentar el progreso y resultados de las y los docentes en formación de tres generaciones (2018-2022, 2019-2023 y 2020-2024) que concluyeron los seis cursos de inglés incluidos en Plan de Estudio 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” en el estado de Puebla. Se trata de un estudio cuantitativo, longitudinal (2018-2023) y descriptivo, que se basa en los datos obtenidos de pruebas diagnósticas, simuladores del examen de certificación y los resultados obtenidos en los exámenes de certificación TOEIC Bridge, TOEFL y Oxford Tutorial College Certificate.

Palabras clave

Sistema Educativo Mexicano, Estrategia Nacional de Inglés, Educación Superior, Escuelas Normales, Plan de Estudio 2018

Abstract

This article aims to present the progress and results that teachers-in-training from three generations (2018-2022, 2019-2023, and 2020-2024) who finished the six courses of English included in the 2018 Curriculum of the undergraduate degree in teaching and learning in Telesecundaria at the Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” in the state of Puebla, Mexico. It is a quantitative, longitudinal (2018-

2023), and descriptive research project based on the data obtained from diagnostic tests, mock exams, and the TOEIC Bridge, TOEFL, and Oxford Tutorial College Certificate exams.

Keywords

Mexican Education System, National English Strategy, Higher Education, Normal Schools, 2018 Curriculum

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje del inglés se ha convertido en una prioridad para el Sistema Educativo Mexicano (SEM), puesto que este idioma “enriquece y amplía la formación personal, posibilita la movilidad social, multiplica oportunidades, diversifica e incrementa el acceso a información y facilita la interacción con múltiples países y culturas” (SEP, 2017, p. 13). Por ello, el gobierno federal ha implementado diversas estrategias para mejorar el nivel de inglés de las y los aprendientes de todos los niveles educativos, entre las que destaca la Estrategia Nacional de Inglés (ENI). La ENI se publicó en el año 2017 y “contempla el dominio articulado y progresivo del idioma en todos los niveles de la educación obligatoria -básica y media superior-, así como en la formación de profesores en las escuelas normales del país” (SEP, 2017, p. 25).

La ENI (SEP, 2017) plantea una serie de acciones para lograr este objetivo. Entre dichas acciones se encuentran: la definición de estándares y competencias lingüísticas basadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), la capacitación y certificación de las y los docentes de inglés, la contratación de docentes de inglés denominados Formadores de Inglés C (FIC) para impartir los cursos de inglés curriculares en las Escuelas Normales públicas del país, la dotación de recursos didácticos y tecnológicos, la evaluación y seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, y la certificación del nivel de inglés de las y los aprendientes. En este contexto, la enseñanza del inglés en las Escuelas Normales adquiere una importancia relevante, ya que, al garantizar el dominio del idioma en las y los docentes en formación,

se consolida la posibilidad de elevar, en consecuencia, el nivel de inglés en las y los aprendientes de educación obligatoria.

La Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE), ubicado en el estado de Puebla, siguiendo los lineamientos de la ENI (SEP, 2017), ofreció a sus aprendientes los cursos de inglés establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), actualmente Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). Dichos cursos se imparten desde el primer hasta el sexto semestre, con una carga horaria de seis horas semanales. El programa tenía como objetivo que las y los docentes en formación alcanzaran el nivel B1 del MCER al finalizar el sexto semestre y, en el BINE, se decidió que las y los docentes en formación presentaran el examen TOEIC Bridge, una prueba internacional que evalúa las habilidades de comprensión auditiva y lectora en inglés hasta el nivel B1, con la finalidad de medir el logro de dicho objetivo al finalizar el sexto y último curso curricular de inglés del Plan de Estudio 2018.

Desarrollo

La metodología de investigación que se utilizó para obtener los resultados aquí presentados es desde el paradigma positivista, puesto que, de acuerdo con Bisquerra (2009), se pretende, en este caso, explicar el avance del nivel de dominio lingüístico de las y los participantes como resultado de los seis cursos curriculares de inglés incluidos en el Plan de Estudio 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje (LEAT) del BINE. El enfoque es cuantitativo con un diseño de investigación cuasiexperimental con un diseño pre-test/post-test para poder comparar resultados y medir el avance correspondiente. La población es finita, conformada por 337 docentes en formación de la LEAT del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” en la ciudad de Puebla. El tipo de muestreo es intencional, puesto que se presentan los resultados de 322 aprendientes que realizaron el examen de certificación TOEIC Bridge: 103 de la generación 2018-2022, 100 de la generación 2019-2023 y 119 de la generación

2020-2024, más 15 aprendientes de las tres generaciones que realizaron el examen de certificación TOEFL al finalizar los seis cursos curriculares de inglés. La técnica de recolección de datos fue por medio de tests y los instrumentos fueron las pruebas diagnósticas, mock exams y exámenes de certificación posteriormente descritos con sus claves de respuestas y escalas de medición correspondientes, alineadas a los niveles del MCER.

Se presenta una breve descripción del proceso de recolección de datos cuantificables, así como el análisis cuantitativo correspondiente, a lo largo de tres años/seis semestres por cada generación. Esto nos permitió ir midiendo, evaluando, comparando y analizando el avance del dominio lingüístico de las y los participantes conforme a los niveles del MCER para propósitos institucionales. La parte cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje y todo lo que ha conllevado del 2018 a la fecha, así como la correlación de dicho proceso con los resultados obtenidos, los aspectos teórico-metodológicos y las características particulares y generales de las habilidades lingüísticas que las y los aprendientes han desarrollado, se han presentado en otros espacios académicos, tales como congresos como CONFIEN, MEXTESOL y CONISEN, entre otros, y son sujeto de futuras publicaciones.

Iniciando con la descripción, la ENI (SEP, 2017) propone que la instrucción del idioma inglés en las Escuelas Normales se imparta durante seis semestres, cada uno con 108 horas de clase repartidas en 18 semanas por semestre. También, sugiere que los grupos se conformen de 20 estudiantes, quienes, idealmente deberán tomar los cursos de acuerdo con su nivel de dominio del idioma, el cual sería determinado con base en los resultados de un examen diagnóstico al inicio del primer semestre. Los cursos/niveles de inglés del Plan de Estudio 2018 para la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) se establecieron por la entonces DGESE (2018), ahora DGESEUM, de la siguiente manera en la Tabla 1:

Tabla 1

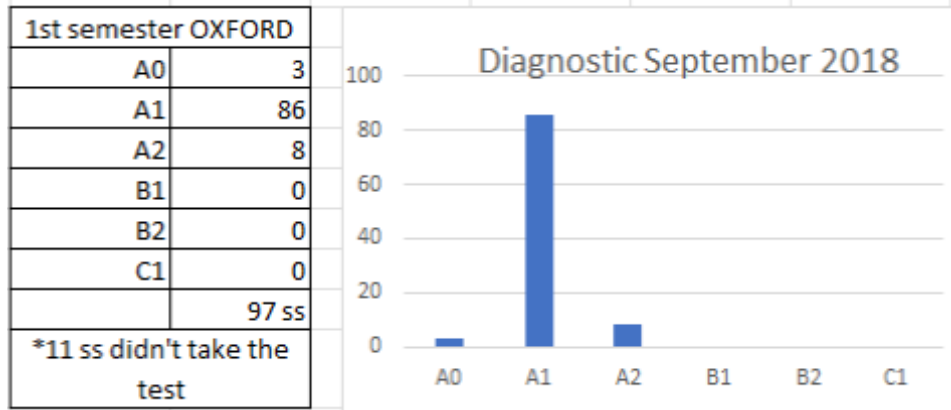
Distribución de cursos de inglés en el Plan de Estudio 2018 de la LEAT y nivel correspondiente del MCER

Semestre	Nombre del curso	Nivel MCER	No. horas
1°	Inicio de la comunicación básica	A1.1	108
2°	Desarrollo de conversaciones elementales	A1.2	108
3°	Intercambio de información e ideas	A2.1	108
4°	Fortalecimiento de la confianza en la conversación	A2.2	108
5°	Hacia nuevas perspectivas globales	B1.1	108
6°	Convertirse en comunicadores independientes	B1.2	108
		Total	648

Al inicio del Ciclo Escolar 2018-2019, en la LEAT se contó con tres grupos en primer semestre de un promedio de 36 aprendientes por grupo y dos Formadoras de Inglés C para atender dichos grupos. Se aplicó el Oxford Online Placement Test (OOPT) como prueba diagnóstica al inicio del primer semestre, examen patrocinado y administrado vía Internet por la DGESEPE, ahora DGE SuM, en todas las Escuelas Normales del estado de Puebla en el mes de septiembre de 2018. Los resultados obtenidos se muestran en la Figura 1.

Figura 1

Resultados de examen de ubicación OOPT Generación 2018-2022 1er semestre

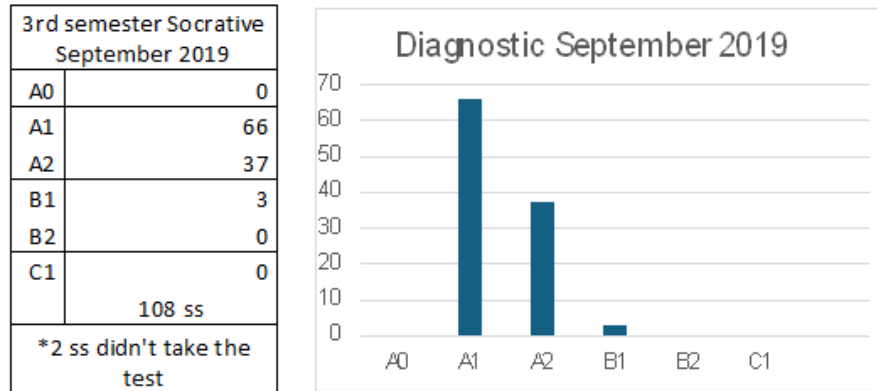


Como se puede observar en la Figura 1, la mayoría de las y los aprendientes obtuvieron nivel A1 en el examen diagnóstico OOPT. Cabe señalar que únicamente quienes obtuvieron un promedio menor a 0.6 están en el rango de A0, mientras que quienes están en el rango de 0.6 a 20 puntos se ubican en A1. En nivel A2 se ubican quienes obtuvieron entre 21 y 36 puntos. Cabe resaltar que no hubo aprendientes con más de 36 puntos en el examen. Con base en estos resultados, se dividió a cada grupo en dos subgrupos de 18 a 20 aprendientes cada uno con base en los puntajes obtenidos. En ese momento, la Dirección de la LEAT realizó la gestión correspondiente para disponer de un aula adicional para poder atender a las y los docentes en formación de cada subgrupo al mismo tiempo en el horario asignado a su clase de inglés. Se impartieron clases de inglés a los tres grupos de esta manera durante todo el Ciclo Escolar 2018-2019.

En el siguiente Ciclo Escolar, 2019-2020, se administró nuevamente un examen diagnóstico a las y los docentes en formación en el mes de septiembre. En esta ocasión, se optó por un examen interno diseñado con base en el OOPT que se utilizó en 2018, el cual se realizó con la aplicación gratuita *Socrative*. Dicho examen consistió en 80 preguntas de opción múltiple y no incluyó comprensión auditiva ni comprensión lectora. Los resultados se muestran en la Figura 2.

Figura 2

Resultados de examen de ubicación en Socrative, Generación 2018-2022, 3er semestre



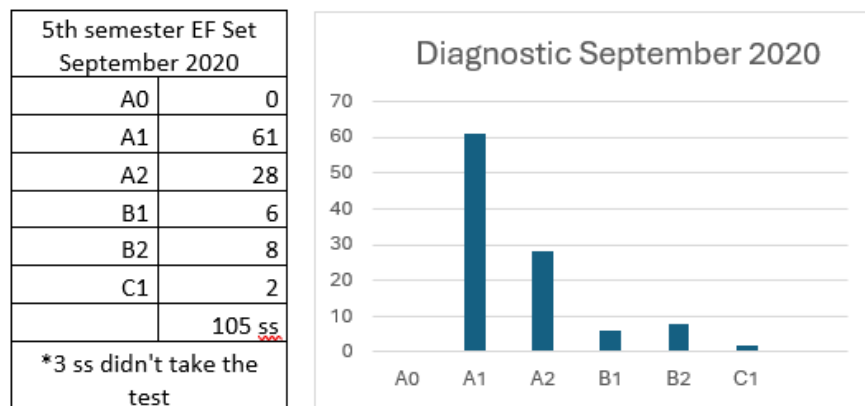
En la Figura 2, se aprecia un incremento en las y los aprendientes que llegaron al nivel A2, destacando tres aprendientes que alcanzaron el nivel B1. También se puede observar que ningún aprendiente se quedó en el nivel A0. En esa ocasión, ya no se dividió a los grupos en subgrupos debido a la falta de personal docente para atender tanto a las y los docentes en formación de la Generación 2018-2022, como a las y los de nuevo ingreso. Lo único que se pudo hacer en ese momento fue una división interna, alternando docentes en formación de dos grupos (3°A y 3°B) para formar dos grupos más afines en nivel, aunque en número rebasaron los 20 sugeridos en la ENI (SEP, 2017), ya que había en promedio 36 aprendientes en cada grupo. El tercer grupo (3°C) no se pudo fusionar con los otros dos, ya que solo había dos FIC en ese momento; por lo tanto, ese fue el único grupo que permaneció multinivel. Esto fue de mucha utilidad debido a que las y los docentes en formación fueron encuestados al finalizar el Ciclo Escolar sobre los aspectos positivos y negativos de la clase, coincidiendo todo el grupo en que estar con compañeras/os que tengan un nivel similar es más útil para su aprendizaje del idioma. Esto es consistente con la percepción de las FIC y con los resultados de investigaciones sobre este tema (Al-Subaiei, 2017).

El Ciclo Escolar 2020-2021 fue el último periodo en el que se impartieron clases de inglés a la Generación 2018-2022. Las y los docentes en formación habían concluido

el cuarto semestre en línea debido a la pandemia por COVID-19, situación que se prolongó durante el quinto y sexto semestres. En septiembre de 2020, se administró el último examen diagnóstico. En esta ocasión, el instrumento fue un examen en línea de Education First (EF) que las y los docentes en formación hicieron en casa en el sitio www.efset.org. Este es un examen de inglés estandarizado de 50 minutos que evalúa la comprensión auditiva, comprensión lectora, gramática y vocabulario. La Figura 3 muestra los resultados que se obtuvieron en esta prueba.

Figura 3

Resultados de examen de ubicación EF 50', Generación 2018-2022, 5° semestre



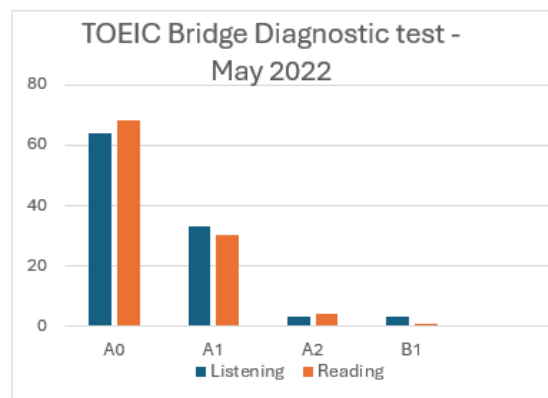
Una vez más, se puede observar una disminución en el número de aprendientes en A1 y un incremento en quienes obtuvieron niveles más avanzados. En esta ocasión, hubo más aprendientes en B1 que en el año anterior y hubo quienes llegaron incluso a los niveles B2 y C1. También se puede notar nuevamente que no hubo aprendientes en nivel A0. En este Ciclo Escolar, la modalidad en línea permitió hacer una combinación de los tres grupos de inglés (5°A, 5°B y 5°C) y formar tres grupos más afines con base en su nivel de inglés. También se contó con una docente más de inglés para poder atender a los tres grupos de manera simultánea. Para ese momento, ya se tenía a las tres generaciones en el Plan 2018 y las y los docentes en formación de la LEAT sumaban más de 300, organizados en 9 grupos de los tres grados.

Las y los docentes en formación de la Generación 2018-2022 deberían haber presentado el examen de certificación TOEIC Bridge en junio de 2021, al término del sexto semestre. Sin embargo, debido a las restricciones de la pandemia por COVID-19, no fue posible administrar el examen en ese momento y las y los aprendientes tuvieron que esperar un año para presentar dicho examen. En el Ciclo Escolar 2021-2022, ya no se impartieron clases de inglés a estas/os aprendientes, por lo que ya no se realizó ningún diagnóstico en septiembre de 2021. El examen de certificación se programó para el mes de mayo de 2022 y se ofreció un taller de preparación para dicho examen para todos los grupos de octavo semestre, el cual inició en febrero y concluyó en la segunda semana de mayo con un simulador del TOEIC Bridge. En la Figura 4, se presentan los resultados obtenidos por las y los aprendientes en el simulador de TOEIC Bridge.

Figura 4

Resultados de simulador de examen de certificación TOEIC Bridge Generación 2018-2022 8° semestre

TOEIC Bridge Diagnostic		
	Listening	Reading
A0	64	68
A1	33	30
A2	3	4
B1	3	1
	103 ss	
*5 ss didn't take the mock		



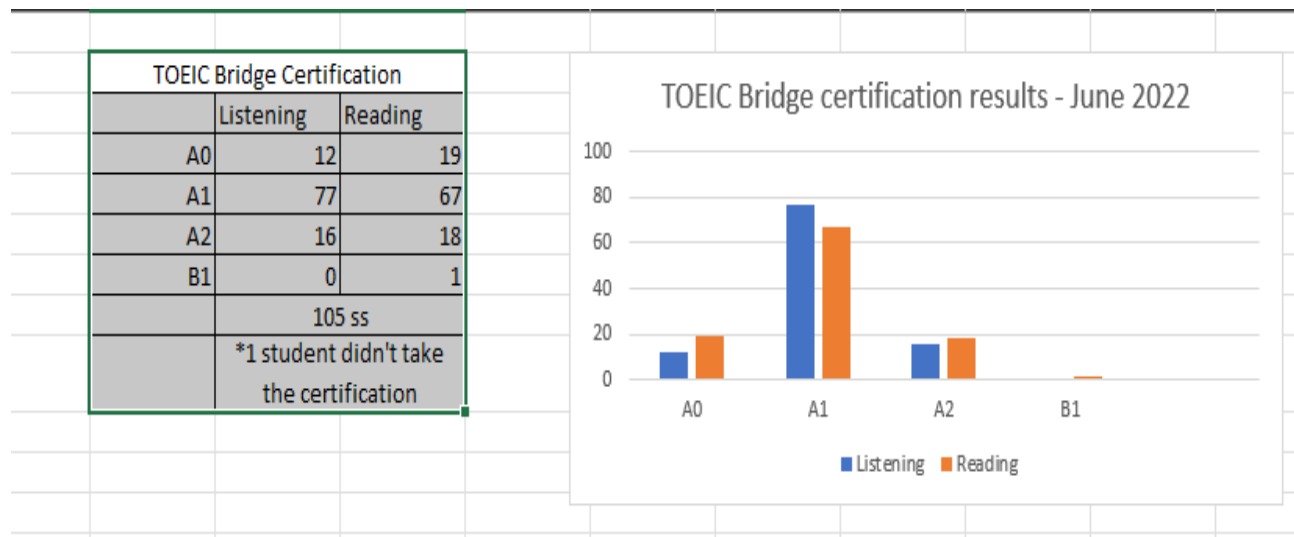
En la Figura 4, se muestra a la mayoría de las y los aprendientes en nivel A0, lo que a primera vista parece contradictorio a los diagnósticos de los años anteriores. Sin embargo, vale la pena mencionar que los rangos que establece Educational Testing Service (ETS), creador y proveedor de pruebas estandarizadas de inglés como TOEIC Bridge y TOEFL, son diferentes a los que tienen los exámenes de Oxford y EF al momento de asignar los niveles. Por ejemplo, en el examen TOEIC Bridge, los candidatos

que obtienen menos de 16 aciertos (de un total de 50 preguntas) en la sección de comprensión auditiva no alcanzan el nivel A1. Asimismo, con menos de 19 aciertos, igualmente de un total de 50 preguntas, no alcanzan el nivel A1 en comprensión lectora. Esto demuestra una discrepancia importante en los niveles de los diagnósticos de los tres años anteriores. En caso del simulador que se administró a las y los aprendientes antes del examen de certificación, este correspondía a la versión que estuvo vigente hasta 2019. A partir del año 2020, el examen sufrió cambios en el rediseño, los cuales, a pesar de no ser muy significativos, sí influyeron en el resultado de la certificación oficial.

Finalmente, las y los aprendientes presentaron el examen de certificación el 24 de mayo de 2022 junto con las y los demás docentes en formación de octavo semestre de las otras cinco licenciaturas del BINE. El examen fue administrado por la empresa BE4U en las instalaciones del BINE con el apoyo de las y los Formadores de Inglés C de todas las licenciaturas. La Figura 5 que se muestra a continuación contiene los resultados de la certificación oficial.

Figura 5

Resultados de examen de certificación TOEIC Bridge Generación 2018-2022 8° semestre



Se puede observar en los resultados anteriores una diferencia importante con los del simulador, ya que en la certificación oficial hay una minoría en A0 y la mayoría de las y los aprendientes se quedaron en nivel A1. En estos resultados, no se observa ningún estudiante con nivel mayor a B1, en contraste con el diagnóstico de septiembre de 2020.

En las subsecuentes generaciones, 2019-2023 y 2020-2024, se continuó trabajando con tres grupos divididos por nivel con base en los resultados del examen diagnóstico EF 50'. Asimismo, se impartió un curso de preparación para certificación TOEIC Bridge en 5° y 6° semestres y preparación TOEFL para el grupo más avanzado. Debido a que se retomaron las clases presenciales, se pudo realizar el examen TOEIC Bridge al finalizar el sexto semestre. Cabe mencionar que las y los FIC se capacitaron como evaluadores de dicha prueba, la cual se continúa administrando en las instalaciones del BINE. En la Tabla 2 y la Figura 6 se presentan los resultados obtenidos de las tres generaciones en el examen TOEIC Bridge.

Tabla 2

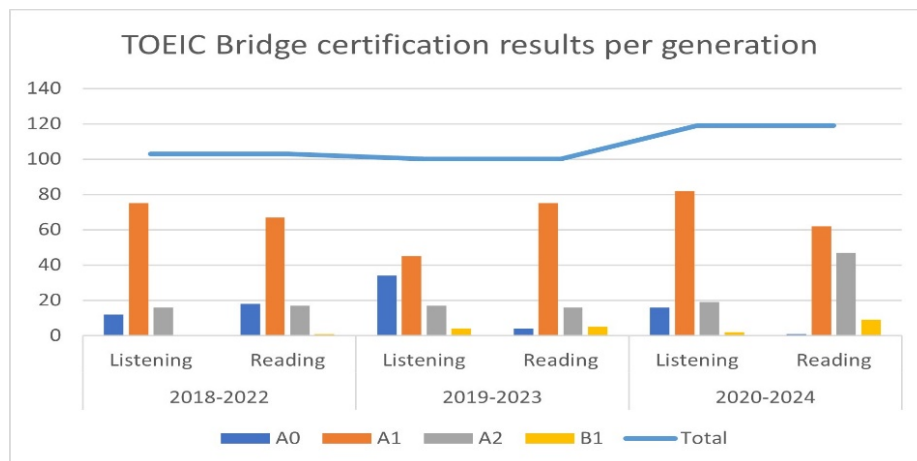
Resultados TOEIC Bridge por Generación

Gen.	Sust.	A0	A1	A2	B1
2018-	103	L 12 = 11.65%	L 75 = 72.81%	L 16 = 15.53%	L 0
2022		R 18 = 17.47%	R 67 = 65.04%	R 17 = 16.5%	R 1 = 0.97%
2019-	100	L 34 = 33%	L 45 = 43.68%	L 17 = 16.5%	L 4 = 3.88%
2023		R 4 = 3.88%	R 75 = 72.81%	R 16 = 15.53%	R 5 = 4.85%
2020-	119	L 16 = 13.22%	L 82 = 67.76%	L 19 = 15.7%	L 2 = 1.65%
2024		R 1 = 0.82%	R 62 = 51.23%	R 47 = 38.84	R 9 = 7.43%

Nota. Niveles del MCER alcanzados por las y los sustentantes con base en el puntaje obtenido en las secciones de Listening (L) y Reading (R).

Figura 6

Resultados TOEIC Bridge por generación



Como se puede observar, el número de docentes en formación que obtienen los niveles A2 y B1 ha ido aumentando en cada generación. Asimismo, ha habido aprendientes del grupo avanzado que optan por realizar el examen de certificación TOEFL en alguna de las sedes autorizadas en la ciudad de Puebla. Cabe mencionar que el número de docentes en formación que opta por realizar el examen TOEFL es mínimo debido que, a quienes realizan el examen TOEIC Bridge, se les apoya con el 50% del costo del examen, por lo que la mayoría elige dicha opción. La Tabla 3 presenta los resultados correspondientes.

Tabla 3

Resultados TOEFL por Generación

Generación	Sustentantes	A2	B1	B2
2018-2022	2	1	1	
2019-2023	10	1	5	4
2020-2024	3	1	1	1

Finalmente, cabe mencionar que la Dirección de Formación Docente (DFD) convocó a docentes en formación de 7° semestre de la Generación 2019-2023 que hubiesen obtenido nivel B1 en algún examen de certificación a realizar el examen Oxford Tutorial College Certificate (OTCC), el cual incluye las secciones Use of English, Reading, Listening, Writing y Speaking. Diez docentes en formación de la LEAT realizaron dicho examen, obteniendo los resultados presentados en la Tabla 4.

Tabla 4

Resultados OTCC Generación 2019-2023 7° semestre

Generación	Sustentantes	B1	B2	C1	C2
2019-2023	10	3	2	4	1

Es importante enfatizar que las y los docentes en formación que presentaron el OTCC no recibieron ningún curso de preparación para el mismo ni tenían experiencia con exámenes que evalúan las habilidades productivas, por lo que los resultados obtenidos son sumamente satisfactorios, además de ser los más elevados de las licenciaturas del BINE.

Conclusiones

Para explicar estos resultados, es necesario considerar varios factores que influyeron en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el contexto de la LEAT del BINE, tales como:

- La reducción de las horas de clase por las jornadas de práctica, lo que limitó el tiempo de exposición y práctica del idioma en el aula.

- Los grupos han sido muy numerosos, lo que limitó la atención y seguimiento por parte de las docentes.
- Las interrupciones de las clases por eventos extracurriculares, que afectaron la continuidad y la secuencia del programa.
- La suspensión de las clases presenciales debido a la pandemia por COVID-19, lo cual implicó un cambio en la modalidad de enseñanza y aprendizaje que generó problemas de acceso, conectividad y motivación tanto para las y los docentes en formación como para las docentes de los cursos.
- La baja participación de las y los aprendientes durante las clases en línea debido a diversos factores, lo que afectó el proceso de aprendizaje.
- El retraso de la primera certificación, correspondiente a la Generación 2018-2022, la cual se realizó un año después de haber concluido el curso, lo cual pudo provocar una pérdida de los conocimientos adquiridos o una falta de interés por parte de las y los aprendientes.
- El bajo nivel que se estableció como requisito de egreso en el BINE, el cual es A2.
- La Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) u otra certificación oficial NO son requisito para el proceso de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM).
- Las opciones de becas para movilidad internacional, particularmente para países de habla inglesa, han disminuido a partir de la pandemia por COVID-19.

A pesar de estas y otras dificultades y retos, podemos concluir que las buenas prácticas educativas que se han implementado en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la LEAT del BINE han permitido que el nivel de dominio lingüístico del inglés que alcanzan las y los docentes en formación del Plan de Estudio 2018 vaya aumentando paulatinamente, lo cual es un incentivo tanto para las y los aprendientes como para las docentes de inglés de este Programa Educativo. Como se mencionó con anterioridad, el análisis de datos cuantitativos solamente es una mirada para propósitos muy específicos. Es necesario realizar un análisis nacional de los resultados obtenidos de las generaciones egresadas del Plan de Estudio 2018, así como una sistematización de las buenas prácticas educativas que han facilitado el logro de los niveles de dominio

lingüístico esperados, para evaluar el impacto de la Estrategia Nacional de Inglés y poder tomar decisiones informadas para los siguientes Planes de Estudio, así como diseñar políticas educativas que realmente permitan mejorar el nivel de inglés de las y los docentes y aprendientes mexicanos en todos los niveles educativos.

Referencias

Al-Subaiei, M. S. (2017). Challenges in Mixed Ability Classes and Strategies Utilized by ELI Teachers to Cope with Them. *English Language Teaching*, 10(6), 182-189. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143456.pdf>

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial La Muralla, S. A.

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2018). *Planes de Estudio 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingles_DI_GITAL.pdf

De docentes de inglés en formación a investigadores

Mónica Paola De Anda García

Laura Olivia Jáuregui García

Luis Humberto Tarango Ávila

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” Ciudad Lerdo Durango

Resumen

El presente trabajo investigativo tiene el objetivo de comprender la percepción de los estudiantes del sexto semestre de la LEAIES de la experiencia de práctica profesional y la relación que tiene hacer Investigación -Acción en la formación de su identidad de docentes de inglés investigadores. La investigación se lleva a cabo bajo el paradigma interpretativo y tiene un enfoque cualitativo. El método de investigación empleado es el estudio de caso para el cual se utilizó la técnica de encuesta mediante un cuestionario abierto de elaboración propia aplicado mediante un formulario electrónico a 3 de los 16 alumnos matriculados en el grupo en cuestión. El cuestionario se compone de 13 preguntas correspondientes a 7 categorías: dificultades personales, emociones, cambios, logros, identidad docente investigador, aprendizajes de enseñanza de inglés y acompañamiento.

Palabras clave: Investigación Acción, Identidad Docente, Formación Docente, Investigadores

Introducción

Existe una creciente tendencia mundial de incluir en los programas de formación inicial docente, componentes de investigación, específicamente de Investigación-Acción. México no es la excepción. El estudio fenomenológico que aquí se presenta, tiene como objetivo conocer la relación que tiene el hacer Investigación-Acción en la formación de la identidad como docentes de inglés investigadores de los alumnos del sexto semestre de

la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria del Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”, en Ciudad Lerdo Durango

El perfil de egreso de la educación normal a partir del cual se construyó el Plan de Estudios 2018 establece las competencias genéricas, profesionales y disciplinares que habrán de haber desarrollado los alumnos normalistas a lo largo de su formación para ejercer la profesión docente. Entre las competencias profesionales del perfil de egreso se señala que un docente egresado: “Utiliza los elementos teórico-metodológicos de la investigación como parte de su formación permanente en el Inglés” (SEP, 2018, p. 12).

Así mismo, en las competencias disciplinares establece que: “Argumenta sus proyectos escolares, académicos y de investigación diseñados en Inglés para fortalecer su docencia y las actividades con fines sociales, académicos y profesionales” (SEP, 2018, p. 15).

La malla curricular de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria (LEAIES) de los planes 2018 vigentes para los sujetos de este estudio está organizada en cuatro trayectos formativos. Para el presente estudio se resaltan los siguientes que incluyen componentes de formación en investigación para los futuros docentes. Bases teórico-metodológicas para la enseñanza con un curso de Metodología de la investigación y Práctica profesional. Este trayecto contribuye con el desarrollo de competencias investigativas a lo largo de toda la formación, lo que permitirá proponer proyectos de intervención y mejores documentos de titulación con argumentos basados en la investigación y reflexión sobre su propia práctica (SEP, 2018).

Derivado de lo antes expuesto, se establece el objetivo general del presente estudio:

Comprender la percepción de los estudiantes del sexto semestre de la LEAIES de la experiencia de práctica profesional y la relación que tiene hacer Investigación -Acción en la formación de su identidad de docentes de inglés investigadores.

El presente estudio ofrece un acercamiento auténtico a la percepción de los estudiantes que están por iniciar el último año de formación inicial docente en cuanto a la experiencia de práctica profesional llevada a cabo durante el sexto semestre. Dar a conocer la relación que existe entre la realización de una intervención sistematizada a través del método Investigación-Acción y cómo ésta experiencia ha ido formando su identidad docente-investigador les permite reflexionar y autoevaluar el proceso que los lleva a formarse como docentes de inglés investigadores y a su vez informa a sus formadores importantes acontecimientos que les permiten reflexionar y tomar decisiones para adecuar las acciones que permitan llevar a cabo un acompañamiento en el proceso de elaboración del documento de titulación más informado.

A continuación, se hace el recorrido de las aportaciones teóricas que le dan sustento a la presente investigación.

Se ha considerado la teoría del socio constructivismo Vygotskiana ya que trata el desarrollo de la identidad como un proceso de transformación del individuo y su funcionamiento mientras va internalizando las prácticas sociales a las que se expone, es decir, hay una relación entre las interacciones sociales y el desarrollo de la identidad.

Según Charbonneau, la investigación-acción es un proceso en el cual los investigadores/actores y los actores/investigadores investigan sobre un hecho y desarrollan acciones para resolver un problema concreto y enriquecer el saber de pensar-actuar-ser de los investigadores/actores y del público.

De acuerdo a Pennington (2015), se entiende la identidad profesional del maestro de inglés como “una combinación única de características individuales del maestro dentro del conocimiento disciplinario, estándares y prácticas del campo”.

En un estudio de caso citado en (Messina,1999) se explica la formación docente según el cómo se constituye el estudiante como sujeto docente y cómo se va transformando en el marco del centro de formación; asimismo, de los cambios en el saber pedagógico.

En palabras de Smith (2002) la investigación en el contexto de aprendizaje constituye conocimiento legítimo y formal que dota de valor a la enseñanza y da estatus y valor a la práctica del docente.

El investigador trabaja con problemas, piensa en términos de investigación, transforma las problemáticas en objetos de estudios científicos, los aborda, los define, los confronta con la realidad, los explica a través de procesos metodológicos rigurosos, los niega (Frías, 2006).

Por su parte, en palabras muy coloquiales, Contreras (2000, como se citó en Frías, 2006) dice que un investigador vive pensando en un problema, duerme con ese problema, se baña con ese problema y come con ese problema, hasta que llega un momento en que la solución aparece y llega a la producción a base de estar duro y duro.

Métodos

El presente estudio se lleva a cabo con un enfoque cualitativo y se inserta en el paradigma interpretativo. La investigación se lleva a cabo bajo el método de fenomenología. La técnica para la obtención de los datos es la encuesta, utilizando como instrumento un cuestionario abierto ya que se tiene la necesidad de entender lo que piensan y sienten los sujetos con la finalidad de tomar decisiones. La fenomenología halla su riqueza en la interpretación de los fenómenos en su fuero interno, en su contexto natural y con un alto sentido de la profundidad. En virtud de sus raíces filosóficas, la realidad es interpretada mediante la aplicación de técnicas cualitativas profundas que otorgan gran relevancia al discurso, la empatía y el significado de las experiencias humanas (De los Reyes Navarro, et al., 2019).

Se ha considerado el grupo de sexto semestre de la LEAIES para llevar a cabo el estudio de caso que aquí se presenta. El grupo cuenta con una matrícula de 16 alumnos, de los cuales 12 son mujeres y 4 son hombres. Como parte de su curso de Proyectos de Intervención Docente del trayecto formativo Práctica profesional los alumnos elaboraron un proyecto de intervención a partir de un diagnóstico del grupo asignado para prácticas y de la detección de una problemática en el mismo con la finalidad de demostrar que, como lo establece el programa del curso, “Comprende los marcos referenciales de la Investigación Acción con la finalidad de mejorar sus prácticas docentes y los procesos que inciden en los aprendizajes del estudiantado” (SEP, 2020, p. 34).

Se consideraron un total de 3 alumnos tomando en cuenta criterios de selección tales como equidad de género, accesibilidad y disponibilidad para participar en el estudio. El cuestionario que se muestra a continuación se integra por 7 categorías, 13 preguntas (Tabla 1).

Tabla 1

Cuestionario

Tema	Preguntas
Dificultades personales	1. ¿Qué dificultades personales enfrentaste en la elaboración del proyecto de intervención para la jornada de prácticas del sexto semestre con respecto al método de investigación acción? Puedes incluir dificultades académicas, económicas, de gestión de tiempo, o las que tu consideres relevantes mencionar. 2. ¿Cuál fue la mayor dificultad que enfrentaste?
Emociones	3. ¿Qué emociones experimentaste durante la gestión del proyecto de intervención? 4. Como investigador, ¿qué emociones consideras necesarias para la elaboración de proyectos de este tipo?
Cambios	5. ¿Qué cambios puedes identificar en tu desarrollo como docente de inglés después de haber concluido el sexto semestre derivado de la experiencia de la práctica?

Logros	6. ¿Qué logros identificas en el desarrollo de tus competencias investigativas y docentes? 7. ¿Qué factores te llevaron a alcanzar los logros que mencionas?
Identidad Docente investigador	8. ¿Cómo consideras que el trabajo realizado ha contribuido a construir tu identidad como docente investigador en la enseñanza del inglés?
Aprendizajes de enseñanza de inglés	9. ¿Qué descubrimientos experimentaste en cuanto a cómo se enseña y aprende inglés en las escuelas secundarias? 10. ¿Qué inquietudes y nuevas interrogantes de investigación o enseñanza del inglés te surgieron?
Acompañamiento	11. ¿Cómo defines el acompañamiento que tuviste en la elaboración del proyecto de intervención? 12. ¿Qué áreas de oportunidad identificas en el acompañamiento recibido? 13. Además del asesor que se te asigna, ¿a quién acudes para solventar dudas?

Por medio de una conversación de WhatsApp, en un grupo que se hizo con los tres estudiantes considerados para el estudio, se les hizo saber el motivo por el cual necesitaríamos de su apoyo, explicando la investigación que realizaríamos. Posteriormente se les envió un formulario de Google en el que contestaron las preguntas para luego recabar la información.

Resultados

Con respecto a cuáles dificultades personales enfrentaron en la elaboración del proyecto, los alumnos mencionaron que fueron gestión del tiempo y encontrar investigaciones anteriores hechas en México. En cuanto a las dificultades en general, comentaron que fueron la participación de los maestros y no encontrar información relevante. Referente a qué emociones experimentaron durante la gestión del proyecto de intervención, los alumnos contestaron tristeza, decepción, estrés y felicidad. Los alumnos coincidieron que, como investigador, las emociones que ellos consideran necesarias para la elaboración de proyectos de este tipo son entusiasmo y emoción.

En la parte de qué cambios pueden identificar en su desarrollo como docente de inglés después de haber concluido el sexto semestre derivado de la experiencia de la práctica, creen que después de haber realizado este ejercicio, son capaces de hacer un proyecto más grande, también mencionaron que ahora reconocen la importancia de tener seguridad al estar frente a grupo.

Los participantes expresan que hablando de los logros que ellos identifican que han tenido en el desarrollo tanto de competencias investigativas como docentes, el poder descartar o elegir información de calidad para realizar la investigación, control de grupo, seleccionar las páginas correctas para la búsqueda de información y mencionan que los factores que los llevaron a dichos logros fueron la prueba y error del uso de diversas estrategias y el apoyo de sus maestros.

En el aspecto de cómo consideran que el trabajo realizado contribuyó a construir su identidad como docente investigador en la enseñanza del inglés, los alumnos respondieron que se dieron cuenta de que hay que buscar alternativas en el caso de que en la escuela haya barreras para llevar a cabo la investigación. De la misma manera comentan que las asignaturas que han llevado a lo largo de su carrera han sido parte importante. Finalmente, el hecho de hacer investigación antes de ir a las prácticas es de gran ayuda.

En lo referente a los descubrimientos que experimentaron en cuanto a cómo se enseña y aprende inglés en las escuelas secundarias, los participantes mencionaron que es necesario que los maestros se adapten a las situaciones, ya que cada estudiante tiene su manera de aprender, que el hecho de estar frente al grupo puede ser un momento que puede marcar de manera importante la vida del alumno y que regularmente se pone más atención a la gramática y al vocabulario, dejando de lado las prácticas sociales de lenguaje.

En el apartado en el que se mencionan qué inquietudes y nuevas interrogantes de investigación o enseñanza del inglés les surgieron manifiestan que el contexto interfiere

en el aprendizaje del inglés. Hablando del acompañamiento que tuvieron en la elaboración del proyecto de intervención, contestaron que tuvieron un gran apoyo y que los puntos fueron explicados de manera clara.

En la pregunta de qué áreas de oportunidad identifican en el acompañamiento recibido mencionaron escuchar, guiar, darle la confianza, motivar. Dejar que ellos mismos experimenten para que se puedan dar cuenta por qué sí y por qué no funcionan las cosas. Finalmente, los alumnos mencionaron que además de acudir al asesor para resolver dudas, ellos también acuden a familiares, compañeros y maestros de otras asignaturas con quienes se sienten a gusto trabajando.

Discusión

A partir de la información obtenida se pueden iniciar a trazar acciones y recomendaciones que mejoren la experiencia de los futuros docentes en la construcción de su identidad docente investigador.

- Crear un directorio de repositorios digitales nacionales e internacionales de acceso libre y gratuito.
- Establecer metas a corto plazo que permitan una mejor gestión del tiempo.
- Indagar si el origen de las emociones de tristeza, decepción y estrés es el desempeño y desarrollo del trabajo académico y, si es así, orientar esfuerzos para construir avances que generen un sentido de éxito y, por ende, emociones de satisfacción.
- Así mismo, indagar si quienes experimentaron felicidad, lo atribuyen a una percepción de logro para que compartan sus experiencias con el grupo para que compartan tanto estrategias como experiencias que le permitan al resto de sus compañeros conocerlas para replicar las que ellos consideren necesarias.

- Generar oportunidades de diálogo para conocer los intereses investigativos de los alumnos con el fin de ayudarles a encontrar el entusiasmo y emoción por investigar al que ellos mismos hacen referencia.
- Compartir los resultados del presente trabajo con el resto del grupo para confirmar los hallazgos con el fin de corroborar el sentir, así como con los demás integrantes de la academia de formadores para lograr las competencias que marca el perfil de egreso de la LEAIES.

Referencias

- Arzola Franco, D. M. (coord.) (2019). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Charbonneau, R. (1991). Hacia una definición de la investigación acción. Universidad de Quebec en Chicoutimi. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/meri/md-00021.pdf>.
- De los Reyes Navarro, H. R., Rojano Alvarado, Á. Y. y Araújo Castellar, L. S. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento & Gestión*, (47), 203-223. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/12554>
- Frías, J. (2006). Los procesos de formación de investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *Educatio*, 2, 67-79. http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio2/procesos_de_formacion.pdf
- Hashemi, M. R., Karimi, M. N., & Mofidi, M. (2021). Developing and validating an EFL teacher professional identity inventory: a mixed methods study. *MEXTESOL Journal*, 45(1). <https://doi.org/10.61871/mj.v45n1-3>
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1057/2014>
- Mosquera-Pérez, J. E., & Losada-Rivas, J. J. (2022). EFL Teachers' Professional Identity: A Narrative Study With Colombian Graduate Students. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 47-62. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.91744>

Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC journal*, 47(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Planes de Estudio 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria*. DGESUM. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/119>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018. Programa del curso Proyectos de intervención docente. Sexto semestre*. DGESUM. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/ING/4Ib1Nje149-1666.pdf>

Smith, K. (2002) Cómo enfrentar el reto de la investigación en el nivel enseñanza elemental. En L. Patterson, C. Minnick, K. Short, y K. Smith K. (Comp.) *Los maestros son investigadores. Reflexiones y acciones*. Trillas.

Feria de arte para promover el aprendizaje de inglés

Alejandra Romahn De La Vega

María del Socorro Sánchez Serrano

Escuela Normal de Teotihuacan (ENT)

La enseñanza de inglés utiliza diferentes técnicas y metodologías para que los estudiantes desarrollen las cuatro habilidades discursivas de la lengua. Al término de la pandemia, se buscó que los docentes en formación realizaran una variedad de actividades con la finalidad de que pudieran interactuar entre ellos y desarrollar ciertas habilidades que de alguna forma quedaron sin utilizarse.

Eisner (1991) menciona que las instituciones educativas “son culturas para el crecimiento de las mentes cuya dirección viene orientada por las oportunidades que proporciona la escuela” (p.16). Así, una feria de arte puede ser una gran oportunidad para que los estudiantes exploren el mundo del arte y sean capaces de diseñar diferentes tipos de material de trabajo, de tal forma que, su empleo en el salón de clases puede ser de gran ayuda para el desarrollo de distintas habilidades.

En este texto, se presenta cómo una feria de arte puede ser una vía didáctica para el aprendizaje de inglés; además, de ser una ventana perfecta para la exploración del mundo del arte.

Organización de la feria de arte

La feria de arte se realizó durante el segundo semestre del ciclo escolar 2022-2023 con los dos grupos de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y los dos grupos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria (LEAEES). La matrícula correspondiente a este semestre fue de 57 docentes en formación en la LEP y 58 docentes en formación en la LEAEES. Los estudiantes llevaron a cabo cinco actividades a lo largo del semestre, éstas consistieron

en la realización de una lista de artista y su pintura, un cuadernillo interactivo con información relacionada a un artista, un texto en inglés de una biografía de un artista, un cuadernillo en capas con información de una pintura, y la reproducción de una obra de arte. En la Tabla 1 encontramos la secuencia de las actividades realizadas para la construcción de la feria de arte.

Tabla 1

Secuencia de actividades realizadas

Actividad	Nombre	Producto
1	Pinturas y sus artistas	Lista de artistas y su pintura
2	Mini libro	Cuadernillo interactivo
3	Biografía	Redacción en inglés
4	Mi obra de arte favorita	Cuadernillo en capas
5	Mi pintura	Reproducción de una obra de arte

***Lapbook* y reproducción de la obra de arte**

Como primer aspecto, se realizó una selección representativa de artistas, se buscó material de apoyo en línea y se diseñó un material para utilizarlo dentro del salón de clases que sirviera de apoyo para los estudiantes a la hora de realizar la feria del arte.

Se diseñaron tres manuales de apoyo para los estudiantes con el objetivo de poder guiarlos en cómo describir una obra de arte en inglés, escribir una biografía en inglés y hablar sobre la información esencial una pintura en inglés. En la Figura 1 se aprecia una foto de la portada de los manuales diseñados para la creación del material que los docentes en formación utilizaron para la feria del arte. En estos manuales, los docentes en formación tuvieron la oportunidad de practicar las cuatro habilidades discursivas de la lengua en inglés, además de vocabulario y gramática.

En el tema integrador titulado “Describiendo una obra de arte (pintura) en inglés”, los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar con vocabulario de colores, adjetivos, verbo *to be* y plurales en inglés con la finalidad de que pudieran describir una obra de

arte, en específico una pintura, en inglés. Para el tema integrador titulado “Escribiendo una biografía en inglés”, los docentes en formación trabajaron con vocabulario de verbos en pasado, uso de mayúsculas, y verbo *to be* en pasado con el objetivo de escribir una biografía en inglés. Finalmente, el tema integrador titulado “Mi obra maestra favorita en inglés” estuvo enfocado en trabajar con vocabulario de ciudades, países, nombres de museos, verbos en presente, uso de mayúsculas, uso de punto seguido y punto final en inglés para que los estudiantes crearan su cuadernillo en capas con la información de la pintura que seleccionaron para presentar en la feria de arte.

Figura 1

Portadas de los manuales diseñados para la feria de arte



Estos manuales fueron de ayuda para que los estudiantes diseñaran un lapbook, el cual es un tipo de libro desplegable el cual tiene la forma de un tríptico donde se presenta un tema previamente elegido de manera visual y creativa. Los estudiantes tuvieron la libertad de crear su *lapbook* de forma libre y a su estilo. La información que el *lapbook* debía contener fue la siguiente: relación de pinturas con sus artistas, biografía del artista en inglés, un mini libro, y un cuadernillo por capas.

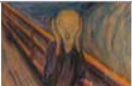




En la actividad de relacionar la pintura con su artista, los docentes en formación cortaron las imágenes de las pinturas y los nombres de los artistas. En el *lapbook*, los estudiantes las pegaron según correspondían. En la Figura 2 se observa la selección representativa de pinturas del mundo de arte y los nombres de sus artistas.

Figura 2

Pinturas y sus artistas

Corta las imágenes y nombres. Pégalos donde corresponden.

Edgar Degas	
Vincent Van Gogh	
Georges Seurat	
Paul Cezanne	
Claude Monet	
Henri de Toulouse-Lautrec	

Pablo Picasso	
Edvard Munch	
Salvador Dali	
Leonardo Da Vinci	
Diego Velazquez	

La actividad anterior fue de gran apoyo para que los estudiantes pudieran seleccionar una pintura para poderla presentar en la Feria de Arte. Una vez seleccionada la pintura, los estudiantes investigaron información sobre el artista y escribieron su biografía en inglés con ayuda del tema integrador “Escribiendo una biografía en inglés”. Se les proporcionó una plantilla y completaron el formato. En la Figura 3 se visualiza la plantilla de la biografía.

Figura 3
Plantilla de la biografía para lapbook



En el caso del mini-libro, se compartió un archivo digital titulado “*Famous Artists Lapbook*” (<https://practicalpages.files.wordpress.com/2010/03/famous-artists-lapbook.pdf>) a los estudiantes con el propósito de que seleccionaran el mini libro propuesto por el autor junto con las actividades propuestas. En la Figura 4 se encuentra un ejemplo del mini libro correspondiente a Michelangelo.

Figura 4
Ejemplo de minilibro



Para el diseño del cuadernillo de capas, los docentes en formación tuvieron el tema integrador titulado “Mi obra maestra favorita en inglés” como apoyo. Aquí, seleccionaron una obra de arte y construyeron un cuadernillo en capas con la siguiente información: imagen y nombre de la obra de arte, imagen y nombre del museo donde se encuentra la obra de arte, imagen y nombre de la ciudad donde se encuentra la obra de arte, imagen y nombre del país donde se encuentra la obra de arte, e imagen y nombre del continente donde se encuentra la obra de arte. En la Figura 5 se halla el ejemplo del cuadernillo de capas y el orden de presentación de la información para incluirlo en el *lapbook*.

Una vez diseñado su *lapbook*, los estudiantes recrearon su representación de la obra de arte que seleccionaron en un octavo de papel cascarón utilizando técnica libre. En la Figura 6 encontramos la representación de “La Gioconda” por Leonardo Da Vinci realizada por una docente en formación para la Feria de Arte.

Figura 5
Ejemplo de cuadernillo de capas



Figura 6

Representación de La Gioconda realizada por un docente en formación



Presentación en la Feria de Arte

Los docentes en formación presentaron sus *lapbook* y reproducción de sus obras de arte en una actividad titulada Feria del Arte. Cada estudiante ubicó su mesa en la explanada de la institución y la decoró utilizando material y/o elementos representativos de la obra de teatro o alusivos al autor. Adicional se les solicitó realizar su caracterización al portar ropa alusiva al autor y/u obra seleccionada. Para su presentación, los estudiantes se apoyaron del material que diseñaron, su *lapbook* y la representación de la obra de arte. Adicional, se les solicitó su descripción, de acuerdo con la Rúbrica de Evaluación que encontramos en la Tabla 2. Los estudiantes fueron observados por compañeros de otros grupos a los que se les solicitó los co-evaluaran con una rúbrica de co-evaluación (Tabla 3). Adicional, a los docentes en formación co-evaluadores se les pidió que realizaran una actividad durante las presentaciones de sus compañeros. En la Tabla 4 se aprecia la actividad que realizaron los estudiantes co-evaluadores.

Tabla 2*Rúbrica de evaluación para Feria de Arte*

Feria de Arte		
Pasos a seguir	Procedimiento	Porcentaje
Presentación	La presentación será en torno a una obra de arte. Se presentará el artista y su biografía (fecha nacimiento, lugar de nacimiento, nacionalidad, edad cuando realizó la obra). Adicionalmente se hará una breve descripción de la obra de arte con apoyo de la representación de su obra, y se describirá el continente, el país y la ciudad donde se encuentra el museo (nombre, por qué es famoso) donde se exhibe la pintura.	20%
Co-evaluación	Reciben la evaluación de sus compañeros.	20%
Material	Minibook Biografía Mi obra maestra favorita Reproducción de la obra en 1/8 de papel cascarón	20%
Caracterización	Portar ropa alusiva al autor y/u obra seleccionada.	20%
Diseño de estación	Decoración de la estación de trabajo alusiva al autor y/u obra de arte.	20%

Tabla 3*Rúbrica de co-evaluación*

Actividad	Aspectos a evaluar	Porcentaje
Estación de trabajo	-Fácil de colocar. -Visualmente agradable. -Tamaño corresponde al material a presentar. 1. 2. 3. 4. 5	5%
Material	Uso de material en la presentación. 1. 2. 3. 4. 5	5%
Voz	Las frases son claras y de volumen adecuado. 1. 2. 3. 4. 5	5%
Secuencia	La secuencia de la presentación es clara. La presentación es entretenida. 1. 2. 3. 4. 5	5%

Tabla 4*Actividad para docentes en formación co-evaluadores*

Nombre del artista		MI NOMBRE:
Fecha de nacimiento		
Nacionalidad		
Pinturas famosas	* *	MI REPRESENTACIÓN DE LA PINTURA
Fecha de muerte		
Nombre de la pintura		
Museo		
Ciudad		
País		
Continente		

La Feria de Arte fue la perfecta oportunidad para que los estudiantes exploraran el mundo del arte y pudieran diseñar su material de trabajo, su caracterización y el diseño de su estación utilizando su creatividad. En la Figura 7 se presenta el *lapbook* diseñado por un docente en formación. De igual forma, en la Figura 8 se pueden ver a tres docentes en formación en la Feria de Arte.

Figura 7

Ejemplo de lapbook realizado por docentes en formación

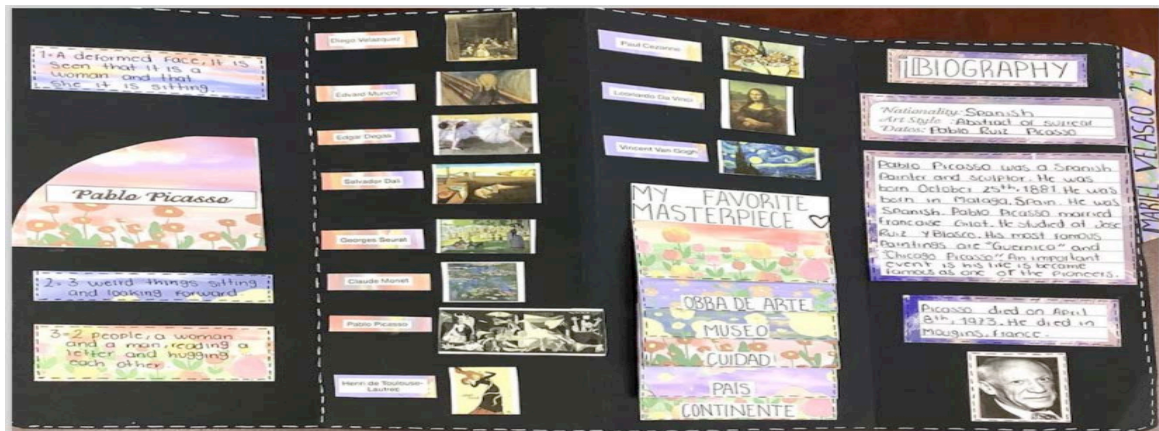


Figura 8

Docentes en formación en la Feria de Arte



Reflexión

En la Escuela Normal de Teotihuacan los docentes en formación participan regularmente con actividades de inglés, en esta ocasión la Feria de Arte les dio la oportunidad de mostrar sus trabajos y sus habilidades en inglés, se denota el compromiso y el entusiasmo que ponen los alumnos. Su participación en la preparación de los materiales algunas “verdaderas obras de arte” y la caracterización del artista, nos deja ver cómo el aprendizaje de inglés promueve la interacción y la creatividad.

Las actividades previas que se ejecutaron en la Feria de Arte permitieron el desarrollo de diferentes habilidades de la lengua, los docentes en formación tuvieron la oportunidad de utilizar el lenguaje escrito y hablado, así como conocer vocabulario referente al tema. También tuvieron que enfrentarse a hablar en público en una lengua que no es su lengua materna y que manejan de manera elemental. Sin embargo, haciendo uso de esos elementos básicos de la lengua y su estudio del artista que presentaron, los docentes en formación pudieron comunicar la información adquirida a otros compañeros, donde se observó participación e interés.

El estudio de un segundo idioma no sólo involucra aprendizaje a nivel lingüístico, también hay otras ventajas al instruirse en este campo: el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y de manejo de emociones. El arte es la compuerta perfecta para ayudar a los niños y a los jóvenes adultos a trabajar con diversas de las habilidades importantes para la vida. El arte motiva, divierte, estimula la creatividad para las personas de todas las edades y destrezas. Algunos estudiantes pueden encontrar dificultad para aprender las habilidades socioemocionales necesarias y cómo el arte puede ser el camino que los ayude a superarlo. La conclusión de la actividad nos deja algunos cuestionamientos: ¿Es el arte un buen vehículo para el aprendizaje de inglés? ¿En qué aspectos del aprendizaje de la lengua, los docentes en formación se beneficiaron? ¿La actividad permitió la interacción en inglés?

Referencias

Eisner, E. W. (1991, octubre). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano [conferencia]. *Conferencia pronunciada en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense*. Stanford University.

Tasas de certificación de nivel de idioma como resultado de la implementación del programa de inglés en la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

Eliab Misael González Olvera

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila (ENSE)

Introducción

El idioma inglés ha sido clave para comunicarse con otras personas pertenecientes a diversos sitios geográficos y profesionales (Chávez-Zambano, et al., 2017). Es por ello que se ha vuelto transcendental adquirirlo de manera adecuada y con un alto nivel de dominio de la lengua. En este sentido, en el año de 2017, la Secretaría de Educación Pública implementó la Estrategia Nacional de Inglés (SEP, 2017) con el fin de proporcionarles a los futuros docentes pertenecientes a todas las Escuelas Normales de México las herramientas necesarias para incrementar sus habilidades en el idioma inglés. Lo anterior con la perspectiva a futuro de llegar a tener docentes de educación básica competentes en el idioma Inglés y así poder impartir clases en escuelas de preescolar, primaria y secundaria con miras a lo bilingüe.

No obstante, la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés se ha llevado a cabo de diferentes maneras en función de las circunstancias que cada estado y Escuela Normal poseen. En el caso de Coahuila, ha sido posible reunir tanto a Formadores de Inglés “C” como profesores de Inglés con más antigüedad de todas las Escuelas Normales del estado y crear una Academia Estatal de Inglés, un espacio para compartir y abordar problemas y situaciones relacionadas con el programa de Inglés en Escuelas Normales. A su vez, en cada una de las Escuelas Normales del Estado se llevan a cabo sesiones semanales de Colegiado de Academia de Inglés, espacio en donde se discuten cuestiones específicas de cada institución y en donde se socializan los acuerdos establecidos durante las reuniones estatales de Academia de Inglés. Esto es importante

ya que cada Escuela Normal posee un contexto y necesidades características que no pueden generalizarse como por ejemplo el perfil de ingreso de los estudiantes el cual es muy variable y depende de los antecedentes de cada estudiante así como de las licenciaturas ofertadas en cada Escuela Normal.

Con respecto a la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila (ENSE), la Academia de Inglés junto con la Sub-dirección académica tuvieron a bien desarrollar una estrategia con el fin de tener a todos los estudiantes tomando clases de Inglés a la misma hora y días. Es importante mencionar que en esta Escuela se ofertan tres licenciaturas: a) Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español; b) Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y c) Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del inglés. Por ello, este método ha representado un gran desafío no solo para los profesores sino también para los estudiantes ya que sus licenciaturas cuentan con distintas mallas curriculares y horarios, sin embargo, gracias al mismo ha sido posible estandarizar la cantidad de sesiones presenciales. Para llevarlo a cabo, al ingresar al primer semestre los estudiantes son sometidos a un examen de ubicación y divididos por niveles de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Council of Europe, 2020) contemplando a los siguientes niveles y subniveles: A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2 y B2.1.

En ese sentido, es válido especificar que en la ENSE no existe un nivel de idioma mínimo para ingresar a ninguna de las licenciaturas, ni siquiera a la especialidad de Inglés ya que se ha observado que algunos estudiantes que ingresan en nivel A1.1 se llegan a certificar en nivel B2. No obstante, lo anterior no sucede con todos los estudiantes y es nuestra labor constante el recordarles y concientizarlos de la importancia del inglés en su formación académica. Se ha observado el desempeño de estudiantes que incluso inician cursos de inglés privados con el fin de fortalecer sus habilidades y complementar los cursos de inglés que llevan como parte de su malla curricular de licenciatura. Aunque también existen los estudiantes que se limitan a tomar los cursos de la licenciatura y se llevan más de un ciclo escolar en alcanzar las habilidades requeridas para subir de nivel o subnivel y continuar con su formación en el dominio de la lengua meta.

Con respecto al examen de ubicación, éste consta de dos partes, en primera instancia los estudiantes toman un examen de uso libre de Cambridge denominado “Cambridge Test your English” el cual consta de 25 preguntas de opción múltiple relacionadas con el uso del idioma en situaciones cotidianas reales. Después, presentan una entrevista con los miembros de la Academia de Inglés con el fin de corroborar o de ser necesario ajustar el resultado obtenido en la primera prueba. Este examen oral dura aproximadamente 3 a 5 min y se emplean preguntas detonadoras e imágenes para motivar a los estudiantes a producir el idioma considerando la posible limitación y desconfianza generada por ser estudiantes de nuevo ingreso.

Además del empleo de los libros de los cursos de Cambridge en su versión para Escuelas Normales, se utiliza la plataforma digital “English for Success” de “Everybody Loves Languages” para así complementar los procesos de adquisición de una lengua extranjera de los estudiantes, en especial para aquellos cuyo nivel de Inglés es avanzado ya que dichos libros contemplan hasta el nivel B1.2 y tenemos estudiantes que ingresan con nivel B2 o superior. La frecuencia de horas por semana es de seis por cada curso de inglés, sin embargo, se llevan a cabo cuatro horas presenciales y dos horas virtuales relacionadas al uso de la plataforma para con ello poder abrir un mayor número de cursos por nivel y aprovechar al máximo a la cantidad de profesores de inglés con los que la Escuela Normal cuenta.

Los estudiantes toman un curso de Inglés por cada ciclo escolar (dos semestres) debido a que se ha visto que un semestre no es suficiente para internalizar todas las habilidades revisadas durante los cursos de Inglés. Al final del curso de Inglés los estudiantes son sometidos a una evaluación oral cruzada en donde demuestran su nivel actual de inglés. En un principio, en 2019, esta evaluación cruzada se llevaba a cabo entre Escuelas Normales del Estado, es decir, profesores de Escuelas Normales de Saltillo evaluaban a estudiantes de Parras y viceversa, evitando así el posible conflicto de interés generado por el hecho de que los profesores pudieran llegar a evaluar a sus propios estudiantes

A pesar de que no fue posible continuar con esta forma precisa de evaluar debido a temas presupuestales, hoy en día se llevan a cabo evaluaciones cruzadas internas en donde profesores de diferentes niveles evalúan a estudiantes de otros niveles a pesar de pertenecer a la misma institución. Este modelo ha funcionado y limitado costos por lo cual se considera mantenerlo a la medida de lo posible y siempre monitoreando los resultados de evaluación y en una segunda instancia de certificación. No obstante, algunos estudiantes necesitan más tiempo y no llegan a ser candidatos para subir de nivel ya que ingresan con distintos perfiles de dominio de la lengua extranjera. Al observar este fenómeno, se sugirió el siguiente criterio para determinar la promoción del estudiante al siguiente nivel o en su caso, reforzar el nivel.

Los estudiantes cuya calificación en la evaluación oral cruzada es 7 o inferior, refuerzan el nivel y aquellos cuya calificación sea 8 o superior, son promocionados al siguiente nivel. Es así que, después de tres años de clases de Inglés (seis semestres) los estudiantes con los más altos niveles, desempeños y actitudes, toman una Certificación de Nivel de Idioma para así concluir con el programa de Inglés. Dichas certificaciones no tienen costo alguno para los estudiantes siempre y cuando muestren las habilidades necesarias para obtener al menos el nivel B1. Por ello, no se prepara a los candidatos a certificarse para ningún examen en específico, ya que éste depende del presupuesto con el que la Escuela Normal y la Coordinación General de Educación Normal y Actualización Docente (CGENAD) cuenten y ha variado en los últimos cinco años. Por otro lado, pese a que no existen metas de tasas de certificación anuales, se pone especial atención a los estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés debido a que necesitan poseer una certificación de nivel de idioma B2 o superior para llevar a cabo satisfactoriamente sus procesos de la Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestros y Maestras (USICAMM). Por todo lo anterior, el propósito del presente documento es realizar una comparación entre las tasas de certificación de nivel de idioma de los estudiantes de sexto semestre de las tres licenciaturas que oferta la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila entre los años 2019 a 2023 como resultado de la implementación del programa de Inglés.

Estrategia metodológica

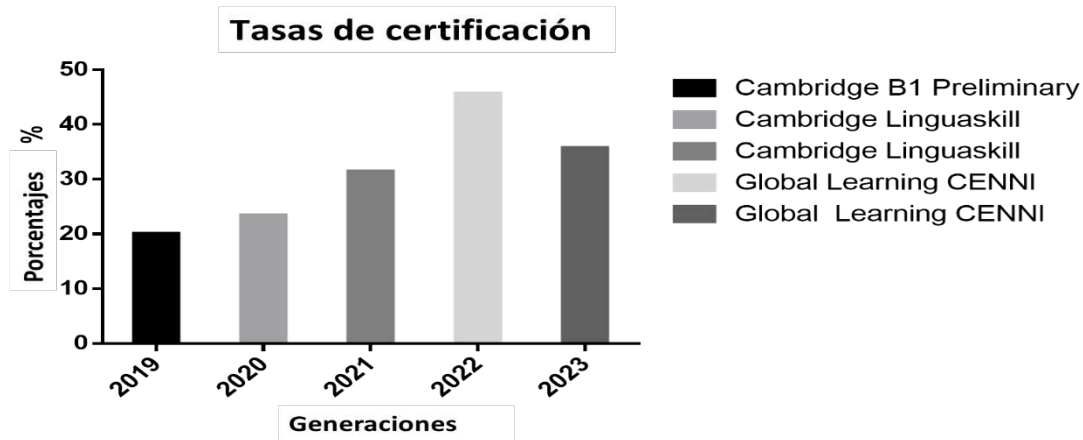
La presente investigación es descriptiva y las tasas de certificación son presentadas como porcentajes y comparadas entre distintas generaciones. Se consideraron a todos los estudiantes pertenecientes a las tres especialidades (Español, Matemáticas e Inglés) de acuerdo a las generaciones de sexto semestre de los años 2019, 2020, 2021, 2022 y 2023 ya que es en este semestre que los estudiantes toman sus exámenes de certificación. De igual forma, se presentan las tres distintas certificaciones a lo largo de estos cinco años: a) Cambridge B1 Preliminary; b) Cambridge Linguaskill y c) Global Learning CENNI las cuales fueron elegidas en función del presupuesto disponible en cada uno de los años.

Resultados

Dentro de los resultados obtenidos al llevar a cabo el análisis correspondiente, se observó un incremento de entre el 3 al 25% en las tasas de certificación de nivel de idioma de los estudiantes de la ENSE durante un período de cuatro años independientemente de la especialidad a la que pertenecían. Como se puede observar en la Fig. 1, en el primer año de certificación (2019) se empleó el examen de Cambridge B1 Preliminary con el cual 20% de los estudiantes obtuvo el Diploma correspondiente. Es importante mencionar que dicha certificación no posee fecha de vencimiento y por ello el beneficio para los estudiantes certificados fue mayúsculo y les permitió llevar a cabo sus procesos de obtención de plaza sin mayores contrariedades.

Figura 1

Comparación de las Tasas de Certificación entre Diferentes Generaciones



Más adelante, en 2020 y 2021 hubo un incremento de certificaciones con el examen Cambridge Linguaskill ya que 23% y 30% de los estudiantes lograron su certificación, respectivamente. Esto podría atribuirse no sólo a la implementación del programa de Inglés sino además al grado de complejidad de la prueba ya que Linguaskill posee validez de 2 a 4 años mientras que, como se mencionó anteriormente, Cambridge B1 Preliminary es vitalicia.

Fue entonces que en 2022, la tasa de certificación llegó al máximo nivel reportado hasta el momento debido a que el 45% de los estudiantes la obtuvieron, siendo Global Learning Canada la casa certificadora encargada de aplicar el examen tipo CENNI (Certificación Nacional de Nivel de Idioma). Sin embargo, en este último año de 2023 se observó una disminución del 9% en la tasa de certificaciones a pesar de ser mayor a las tasas de certificación presentadas en los años 2019-2022.

Lo anterior no es atribuible al examen ya que fue el mismo que en 2022 (Global Learning Canada CENNI), más bien se cree que fue debido a las características académicas de esa generación de estudiantes en particular ya que solían procrastinar sus actividades más allá de la importancia de estas. Para muestra, el fenómeno que ocurrió en el departamento de titulación en donde cerca del 50% de los estudiantes no

estuvieron dispuestos a escribir su documento recepcional aun cuando se postergara la obtención del grado por más de seis meses y con consecuente imposibilidad de llevar a cabo de manera satisfactoria sus procesos de USICAMM.

A pesar de la disminución de la tasa de certificación en este último año, la presente generación (2024) se ha adelantado y en lo que respecta a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, la totalidad de sus estudiantes (100%) cuenta ya con su certificación de nivel de idioma.

Otro aspecto interesante es ver la evolución de los estudiantes de manera individual en términos del nivel de idioma con el que llegan y aquel con el que egresan y así dar cuenta el efecto de la implementación del Programa de Inglés en Normales. Como se aprecia en la Tabla 1, el nivel de certificación de los estudiantes de la generación 2023 fue mayor que aquel con el que ingresaron a la Escuela Normal presentando incrementos desde 2 y hasta 6 subniveles.

Tabla 1

Nivel obtenido en la Certificación de Nivel de Idioma con Respecto al Nivel de Ingreso de los Estudiantes de la Generación 2023

Especialidad	Número de estudiantes	Nivel de entrada en 1er semestre	Nivel Certificado en 6°. semestre
Inglés	1	A1+	B2
	2	A2+	C1+
	1	B1	C1+
	3	B1+	C1+
	1	B2	C1+
	1	B2+	C1+
Español	1	A2+	B2+
	1	B1	C1
	1	A1	B1+

Matemáticas	1	A1	B1
	1	A2+	C1

Con los resultados mostrados es evidente el impacto de los cursos de Inglés en los niveles de las habilidades de los estudiantes y su progreso desde su ingreso hasta su certificación de nivel de idioma el cual toma lugar en sexto semestre debido a que es en esta etapa en donde llevan su último curso de inglés y con ello se pretende que se certifiquen en el nivel más alto posible. Además, a pesar de no existir un nivel de idioma mínimo para ingreso, el nivel idóneo sería A2+ para que todos los estudiantes llegaran al menos al nivel B2.

Conclusiones

El Programa de Inglés en Escuelas Normales ha demostrado tener un impacto positivo en los futuros docentes debido al hecho de que la tasa de estudiantes certificados en el nivel de idioma inglés ha ido en aumento en la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila. Como perspectivas futuras tenemos que mencionar el área de oportunidad que se tiene para incrementar las tasas de certificación, sobre todo en aquellas especialidades distintas a la de Inglés como lo son Español y Matemáticas. Esto se puede lograr intensificando la concientización de los estudiantes con respecto a los beneficios que les provee el hecho de poder comunicarse de manera fluente en una lengua distinta a la primera los cuales van desde la posibilidad de llevar a cabo movilidad académica internacional hasta abrir su espectro laboral.

Afortunadamente en nuestra Escuela Normal pudimos mantener la cantidad de horas y semestres destinados a los cursos de Inglés en todas las licenciaturas, caso contrario a otras licenciaturas de distintas Escuelas Normales no sólo de Coahuila sino también del resto de la república, en donde disminuyeron tanto la cantidad de horas como el total de cursos. Lo anterior derivado de la modificación en las mallas curriculares de

los planes de estudio 2022 en donde se otorga una autonomía curricular estatal de aproximadamente el 50% de los créditos.

Por otro lado, una vez que se tengan a las primeras generaciones del plan de estudios 2022, se podrán realizar estudios comparativos para observar si existe alguna diferencia significativa entre las tasas de certificaciones del plan de estudios 2018 y 2022. Lo anterior debido a que se ha mencionado que con la disminución en el número de horas y cursos de inglés en la mayoría de las licenciaturas de las Escuelas Normales del país, se vuelve cada vez más difícil pensar en certificaciones de nivel de idioma reales y altas ya que los estudiantes podría no internalizar las habilidades y conocimientos derivados de la exposición al idioma durante no sólo las clases de inglés sino también la vida cotidiana. En realidad, como se mencionó en la sección de resultados, los niveles con lo que se gradúan los estudiantes son altos y esto repercute directamente en su perfil de egreso y les abre las puertas profesionales más allá de la especialidad a la que pertenezcan.

Referencias

- Chávez-Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A. y Saltos-Dueñas, C. M. 2017. La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*. 3, 759-771. <https://doi.org/10.23857/dc.v3i3.mon.707>
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume*. Council of Europe Publishing.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Estrategia nacional de inglés, estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Gobierno de México. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico en Inglés DI GITAL.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Inglés_DI_GITAL.pdf)

Estrategias de inteligencia múltiple en aulas multinivel en la materia de inglés como segundo idioma en una Escuela Normal

Jessica Vanessa Balderas Villafranca

Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero

Introducción

La presente investigación expone la aplicación y desarrollo de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983), en grupos multinivel de inglés como segunda lengua en una escuela normal de México, considerando ésta como nivel de enseñanza superior. El análisis se realizó a partir de los semestres quinto y sexto de la Licenciatura en Educación Básica.

La institución ofrece dos licenciaturas, una en Primaria y otra en Preescolar. Se cuenta con más de 443 estudiantes y 74 profesores a cargo de las diferentes áreas educativas. De acuerdo con el plan 2018 establecido por la SEP (Secretaría de Educación en México), el inglés forma parte del currículo de las Escuelas Normales, considerando tres sesiones de dos horas cada una a la semana en los semestres de quinto y sexto (SEP, 2017).

El principal incentivo para el desarrollo de este proyecto está relacionado con la necesidad de los estudiantes de adquirir un aprendizaje de acuerdo a su nivel de inglés como segunda lengua en un aula. Los resultados mostrados en la prueba diagnóstica evidenciaron un problema: existía una brecha importante de niveles de inglés en una sola aula, teniendo estudiantes de nivel avanzado junto con estudiantes de un nivel muy básico. Categóricamente, la misma clase tiene principiantes (A1, A2), intermedios (B1, B2), nivel avanzado (C1) y nivel experto (C2). Estos niveles de dominio son establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, el cual sirve para medir el nivel de competencia en una determinada lengua.

De acuerdo con los resultados mencionados anteriormente, durante el curso escolar 2021 A, el cual comprende un periodo semestral de agosto a enero, se analizaron los datos de niveles en todos los grupos, concluyendo que alcanzar los objetivos del curso no era viable, ya que el programa suponía trabajar con material didáctico de nivel intermedio (Interchange 3 de Cambridge) que considera a los estudiantes estrictamente de ese nivel. Así mismo, el perfil de ingreso al curso de la materia considera que los alumnos deben dominar ciertas habilidades y conocimientos previos del idioma. De la anterior aseveración, solo el 25% del alumnado cumplían con los criterios del curso, teniendo en cuenta que algunos de ellos mostraron un nivel superior mientras que otros están por debajo del mismo. La afirmación anterior evidencia la desventaja de la mayoría de los aprendices, quienes tienen un menor nivel en las cuatro habilidades comunicativas del inglés en comparación con los compañeros más avanzados. Este fenómeno provoca desmotivación y falta de confianza en ellos a la hora de interactuar en clase.

El objetivo original era el establecimiento de un programa de aprendizaje de inglés por niveles, para que los estudiantes pudieran realizar un progreso similar y compartir las mismas condiciones y oportunidades para alcanzar sus metas académicas teniendo en cuenta sólo su nivel de inglés.

Para lograr el objetivo mencionado anteriormente, el Departamento de Inglés de la institución trabajó en conjunto para evaluar los niveles de la comunidad escolar mediante el uso de pruebas diagnósticas escritas y de comunicación oral. Los resultados fueron analizados por los docentes a cargo de cada semestre. Después de la evaluación, los datos fueron estudiados en detalle por los profesores involucrados. Se creó una tabla para exponer cómo ubicar los grupos por nivel de inglés, número de estudiantes por grupo y la organización del material didáctico como complemento del curso nivelado.

La Academia de Inglés de la Escuela Normal se basó en los resultados derivados del proyecto previamente explicado para argumentar la separación de los estudiantes por niveles. Sin embargo, la propuesta resultaba inviable para su aplicación debido a complicaciones con la configuración de los cronogramas y horarios.

De la exposición de esta situación académica surgió la necesidad de realizar cambios en el plan de clases y adaptarlo a las condiciones reales en el aula, buscando desafiar las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes a través de actividades que les hagan mejorar sus habilidades comunicativas del inglés como lengua extranjera. Esta intervención se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2021-2022. Un objetivo a considerar fue unificar el nivel del grupo para lograr un progreso similar en cada estudiante.

Revisión de la literatura

La educación en México ha cambiado a través del tiempo debido a una variedad de eventos políticos y sociales. Además, el aprendizaje del inglés como segunda lengua ha sido una cuestión de constante transición, con el objetivo de establecer programas y reformas específicas que abarquen todos los niveles educativos del país.

Aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en la Escuela Normal

Esta investigación presenta un programa de inglés que se implementó en una Escuela Normal y podría ser replicado en otras, considerando la flexibilidad y los posibles ajustes en relación con el contexto y las necesidades individuales de los profesores, los estudiantes y las escuelas.

Como materiales didácticos, se empleó el libro *Interchange* de Cambridge, el cual incluye una plataforma en línea para el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas para los estudiantes, un libro interactivo del profesor para las lecciones diarias y una aplicación digital de dispositivos móviles con actividades extras de reforzamiento como encuestas grupales, juegos dinámicos, espacios colaborativos en línea, preguntas abiertas y de opción múltiple, entre otras.

La metodología empleada por este material didáctico está basada en el Enfoque Comunicativo (Richards, 2017). El método comunicativo para el aprendizaje del inglés se centra en el desarrollo de habilidades comunicativas a través de la interacción y la práctica activa. En este enfoque, se prioriza la capacidad del estudiante para

comunicarse efectivamente en situaciones reales, haciendo hincapié en la comprensión auditiva y la expresión oral. Se utilizan actividades como juegos de roles, discusiones y proyectos colaborativos para fomentar la participación activa y la fluidez en el idioma. Además, se incorporan elementos culturales y contextuales para enriquecer el aprendizaje y promover un entendimiento más profundo del idioma y la sociedad anglófona mediante otros recursos didácticos que permitan crear un contexto más real de situaciones cotidianas de la vida, tales como videos, conversaciones triviales de nativos del idioma, textos informativos formales e informales, etcétera.

Grupos multinivel de Inglés como Segunda Lengua

En esta intervención se trabajó con grupos multinivel de estudiantes normalistas. Las clases multinivel, hacen referencia a grupos en los que los estudiantes se distancian debido a sus habilidades lingüísticas. Esto ocasiona una desigualdad de conocimientos y desventajas sobre algunos individuos que forman parte de la clase. Uno de los principales objetivos de esta investigación ha sido el unificar el grupo generando un progreso igual en cada alumno. Por lo tanto y sin importar cuál fuera su nivel de dominio previo, era importante tomar en cuenta el número de estudiantes por curso y su nivel para así aplicar el enfoque adecuado de acuerdo a la cantidad de alumnos, ya que esto tiene que ver con la variedad y cantidad de herramientas y actividades didácticas a implementar.

Krashen (1982) explica, a través de la Teoría de la Adquisición de un Segundo Idioma (Second Language Acquisition Theory) que el progreso en el aprendizaje de un segundo idioma puede verse afectado por varios factores, incluida la exposición al lenguaje en contextos significativos y el nivel de motivación del estudiante.

Cummins, en su teoría de la Competencia Comunicativa Bilingüe (1986), sugiere que el desarrollo del lenguaje de un estudiante está influenciado por factores cognitivos, lingüísticos y afectivos. Destaca la importancia del contexto socio-cultural y emocional en el proceso de adquisición del segundo idioma. Según Cummins, algunos estudiantes

pueden progresar más rápidamente que otros debido a diferencias en su motivación, autoconfianza y acceso a oportunidades de práctica lingüística fuera del aula.

Estas perspectivas resultan útiles para comprender, en un contexto de entorno de aprendizaje de la enseñanza del inglés, por qué algunos estudiantes pueden mostrar un progreso más rápido que otros, incluso cuando tienen un nivel de conocimiento aparentemente similar.

Para los grupos multinivel, Hess (2002), sugiere que se deben tener en cuenta algunos requisitos tales como: captar los intereses de los estudiantes mediante tareas individuales y personalizadas creadas por el profesor. El maestro, además, debe fomentar el trabajo colaborativo en el curso, aplicar estrategias que permitan a los alumnos desarrollar habilidades autodidactas que permitan a su vez una medición progresiva de su aprendizaje. Hess considera el refuerzo positivo de logros de metas, la gestión del tiempo de calidad para las tareas, y la nivelación del idioma como herramientas significativas en el ambiente de aprendizaje.

Trabajar en grupos multinivel puede fomentar la interacción entre estudiantes de diferentes niveles de habilidad, lo que les permite aprender unos de otros. Esto promueve un ambiente colaborativo y de apoyo mutuo (Burns, 2010). En los mismos términos, los maestros pueden adaptar las actividades y el contenido del curso para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante, brindando así una atención más personalizada (Hall, 2018).

La enseñanza en grupos multinivel puede fomentar un ambiente inclusivo donde se valoren y celebren las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes, promoviendo así la diversidad y la aceptación en el aula (García, 2017).

Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner

El psicólogo estadounidense Howard Gardner (1983), diseñó la teoría de las inteligencias múltiples, la cual se oponía al paradigma del tipo de inteligencia tradicional,

mejor conocido como Cociente Intelectual (CI) de Binet (1905). La teoría de las inteligencias múltiples, es un modelo de comprensión de la mente humana publicado por primera vez en 1983, el cual presenta la inteligencia como un conjunto de habilidades autónomas interrelacionadas. Lo anterior dependerá de factores biológicos, personales y culturales (Gardner, 1983).

Se afirma que la capacidad cognitiva puede desarrollarse y potenciarse a través de algunas estrategias específicas. Gardner concibe la educación como una plataforma para explotar estas habilidades a favor del aprendizaje en la vida personal, académica y profesional. Gardner (1983), clasificó la inteligencia en ocho tipos principales:

1. *Lingüística*: Comunicación eficiente en cualquier situación de la vida.
2. *Pensamiento Lógico/Matemático*: Facilita el razonamiento deductivo y la resolución de problemas objetivos.
3. *Visual-Espacial*: Capacidad para observar el entorno y el mundo en general desde diferentes perspectivas.
4. *Musical*: Facilidad para tocar instrumentos e interpretar música o melodías.
5. *Corporal-Kinésica*: Expresión efectiva de emociones a través del lenguaje corporal y los movimientos. Capacidad de flexibilidad y velocidad.
6. *Naturalista*: Creatividad aplicada en diferentes ecosistemas medioambientales.
7. *Intrapersonal*: Afrontación eficaz de las emociones a través de herramientas adecuadas. Conocimiento personal de sí mismo.
8. *Interpersonal*: Empatía para establecer relaciones sociales a través de diferentes medios de comunicación.

Metodología

El paradigma educativo que se emplea durante esta intervención es el constructivismo el cual sostiene que el conocimiento se construye activamente por parte

del estudiante a través de la interacción con el entorno y la experiencia. Al incorporar las inteligencias múltiples como estrategias de aprendizaje, se reconoce y se aprovechan las diversas formas en que los estudiantes aprenden y comprenden el contenido. Esto permite adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y promover un aprendizaje más significativo y efectivo (Gardner, 1983).

Piaget (1954), centra su trabajo en cómo los niños construyen su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno. Su enfoque en el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento proporciona una base sólida para la investigación centrada en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en grupos multinivel.

Vygotsky (1978), centra su teoría sociocultural del desarrollo cognitivo en la importancia del entorno social y la interacción con los demás en el proceso de aprendizaje. Sus ideas son relevantes para comprender cómo los estudiantes pueden beneficiarse del aprendizaje colaborativo y la interacción en grupos multinivel.

Esta investigación emplea un enfoque mixto, ya que combina métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión más completa del impacto de utilizar las inteligencias múltiples como estrategias de aprendizaje en grupos multinivel. Los métodos cuantitativos pueden proporcionar datos numéricos sobre el rendimiento académico de los estudiantes, mientras que los métodos cualitativos pueden ofrecer introspecciones más profundas sobre las experiencias y percepciones de los estudiantes y los maestros (Creswell, 2017).

Este análisis implica el método de estudio de caso, una técnica de investigación cualitativa que se utiliza para examinar en profundidad un fenómeno particular en su contexto real. En este caso, la selección de un grupo de estudiantes normalistas se analizó detalladamente a través de diferentes fuentes de datos, como entrevistas y exámenes (Yin, 2018).

En este contexto, el aprendizaje del inglés como segunda lengua en grupos multinivel, el método de estudio de caso examina cómo se implementan las estrategias basadas en las inteligencias múltiples en un entorno educativo específico y cómo éstas afectan el aprendizaje de los estudiantes de diferentes niveles de habilidad lingüística (Merriam, 2018).

Participantes

Este estudio involucró a 51 estudiantes de la institución de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, durante el ciclo escolar 2021-2022. Los participantes fueron informados previamente sobre la investigación y el objetivo de la misma. Autorizaron el uso de contenido original creado por ellos con fines académicos, así como la exposición de videos, proyectos, informes y datos para el análisis de resultados.

Instrumentos

El primer instrumento utilizado fue el examen de ubicación por niveles del material didáctico impreso Interchange de Cambridge el cual considera las cuatro habilidades comunicativas. Este test incluye tablas de puntuación, exámenes escritos de gramática, auditivos, de vocabulario, comprensión lectora y una guía para realizar la prueba oral. Las mediciones son establecidas según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (CEFR por sus siglas en inglés).

La segunda herramienta aplicada fue un Test de Inteligencias Múltiples, considerando las ocho habilidades analizadas por Gardner (1983). El cuestionario es una adaptación de Prieto y Ballester (2003) en formato PDF, el cual se envía en formato digital para posteriormente llenar un formulario de Google en línea que recaba los datos obtenidos de manera individual y grupal. Esta prueba contiene diez afirmaciones por cada una de las inteligencias analizadas. Cada sentencia cuenta con cuatro ponderaciones numéricas las cuales significan la frecuencia con la cual se realiza alguna acción y se establece de la siguiente manera: 1) nunca, 2) algunas veces, 3) casi siempre y 4)

siempre. Al final de cada apartado, se hace la sumatoria de los números seleccionados. El o los puntajes más altos se consideran como las inteligencias más predominantes. Los alumnos analizan sus resultados e investigan la habilidad de su interés, de esta forma, conocen sus fortalezas y las estrategias de estudio que les resultan pertinentes en la materia de inglés.

Los resultados son categorizados para ser considerados durante el curso como propuesta de aprendizaje autodidacta. Se utilizan recursos tecnológicos como Quizizz, Kahoot y Nearpod, estas son aplicaciones descargables en teléfonos inteligentes que permiten la interacción en tiempo real de alumnos y el maestro, todas ellas ofrecen una variedad de actividades, juegos, dinámicas, encuestas, tests, presentaciones adaptadas a cualquier temática de la clase con la facilidad de personalizar las mismas a alguna de las inteligencias múltiples.

Según los resultados, se crea una lista de opciones a elegir para un proyecto formativo. El semestre cuenta con tres periodos de evaluación y cada uno de estos implica la realización de un proyecto en equipos o individual. La Tabla 1 muestra un ejemplo de esta propuesta.

Tabla 1

Ejemplos de proyectos divididos en inteligencias

Tema: Pasado Simple	
Instrucciones: Elige una de las siguientes tareas para su proyecto	
Inteligencia	Actividad
Musical	1- Recrea tu video musical favorito en equipos 2- Elige tu canción favorita en inglés e interprétala en clase 3- Crea un rap utilizando pasado simple
Interpersonal	4- Haz una presentación explicando la estructura del pasado simple en equipos 5- Entrevista a una persona que admiras y pídele información sobre los logros de su vida usando el tiempo pasado simple 6- Escribe la biografía de un personaje que admiras y el impacto que tuvo en la sociedad
Intrapersonal	7- Realiza una infografía que comprenda las diferentes etapas de vida de algún personaje que admiras

Procedimiento

Antes de comenzar el contenido del curso del semestre, los estudiantes realizaron una prueba de nivel para conocer su nivel de inglés. En segundo lugar, identificaron su tipo de inteligencia a través de un cuestionario (Prieto y Ballester (2003)). Una vez analizados los datos, el curso fue adaptado tomando en consideración las pruebas de inteligencias múltiples más sobresalientes en el aula: musical, interpersonal e intrapersonal. Los estudiantes conocieron su nivel de dominio del idioma, su tipo de inteligencia y las actividades académicas a realizar como reforzamiento para practicar el inglés. También decidieron sus proyectos formativos según sus habilidades. Al final del semestre se realizó una segunda prueba de nivelación del idioma para hacer una comparativa del progreso de los estudiantes.

Resultados

Se muestra un avance global de nivelación en el dominio del inglés como segunda lengua. Los resultados se comprueban a través de dos exámenes de ubicación de inglés, uno llevado a cabo al inicio del curso y el segundo al finalizar.

Colocación de la prueba de dominio del inglés

A continuación, se presentan los datos estadísticos de la primera prueba de ubicación aplicada antes de iniciar el curso. Los dos grupos se incluyen en estos resultados. Para esta evaluación se utilizó el examen de ubicación del libro Interchange de Cambridge, basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. La mayoría de los estudiantes de ambos grupos fueron colocados en los niveles básicos de la siguiente manera: 42,6% en el nivel A1 y 38,3% en el nivel A2. El 10,6 % de los estudiantes se ubicó en un nivel intermedio, mientras que el 4,3 % se ubicó en un nivel intermedio alto. El 2,1% cuenta con un nivel avanzado.

Segundo momento de la Prueba de nivel

El segundo examen de ubicación se realizó al final del semestre, mostrando los siguientes resultados: principiante 27,1%, principiante superior 42,6%, intermedio 17%, intermedio alto 8,5%, avanzado y experto 2,1%. Se observa un avance de nivelación en aquellos estudiantes ubicados en los niveles básicos.

Promedio de Comparación

Según las estadísticas mencionadas, el nivel A1 se redujo mientras que el nivel siguiente, A2, aumentó con siete estudiantes más. Esto significa que la mayoría de los estudiantes se concentraron en el nivel A2. Sin embargo, en los estudiantes de nivel avanzado no hubo progreso sino que se mantuvieron en la misma posición.

Estrategias de las Inteligencias Múltiples en el aula

Las siguientes actividades se implementaron a través de plataformas digitales en las que los alumnos colaboraron en tiempo real con sus compañeros y profesor. Una de las aplicaciones es Nearpod, la cual permite crear lecciones interactivas completas para ser aplicadas durante las clases diarias. Aquí se realizaron presentaciones por cada unidad del libro de clase, estas contenían juegos, videos musicales o informativos, ejercicios de gramática, encuestas, competencias, formularios, preguntas de opción múltiple y abiertas, enlaces a sitios web, documentos PDF, imágenes, infografías, memoramas y otras actividades de vocabulario. A su vez, cada lección contaba con diferentes opciones de práctica según los tipos de inteligencia vinculados en el curso.

Algunas de las actividades aplicadas durante el semestre para los alumnos con inteligencia musical fueron: escribir canciones o poemas en inglés, memorizar la letra de una canción, actuar o imitar la coreografía de un video musical en equipos. Los estudiantes con predominancia kinestésica realizaron una obra de teatro con temática de Thanksgiving, jugaron “Charades” que consiste en actuar y/o dibujar objetos para que los compañeros adivinen una película o personaje.

Aquellos con habilidad interpersonal realizaron una entrevista a una persona admirable de su ciudad, crearon un proyecto comunitario en una asociación de su elección, lo presentaron en el grupo y crearon publicidad para redes sociales invitando a la comunidad unirse a la causa, otros hicieron una presentación explicando el tiempo de pasado simple y aplicando una dinámica de medición de entendimiento del tema al grupo. Para la inteligencia intrapersonal se pidió a algunos alumnos escribir una planeación de su vida futura utilizando el futuro simple. Las inteligencias que se involucraron en el semestre fueron las más predominantes de manera global en los grupos, es por ello que las clases fueron adaptadas a las mismas.

Discusión

Este reporte de investigación aborda la implementación de estrategias basadas en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en aulas multinivel de inglés como segundo idioma en una Escuela Normal en México. La investigación se llevó a cabo en los semestres quinto y sexto de la Licenciatura en Educación Básica, donde se identificó una brecha significativa en los niveles de dominio del inglés dentro de una misma clase, con estudiantes desde niveles principiantes hasta avanzados y expertos.

La intervención se centró en adaptar el programa de enseñanza para que los estudiantes pudieran progresar de manera equitativa, tomando en cuenta su nivel de inglés y sus tipos de inteligencia predominantes. Se emplearon diversos materiales didácticos y recursos tecnológicos para promover la interacción y el aprendizaje activo de los estudiantes, en línea con el Enfoque Comunicativo propuesto por Richards y Proctor (2017).

El estudio incluyó la aplicación de pruebas de ubicación de nivel de inglés y un Test de Inteligencias Múltiples adaptado, así como la realización de proyectos formativos en grupos o de manera individual, según las preferencias y habilidades de los estudiantes. Los resultados mostraron un progreso general en los niveles de dominio del inglés, con un mayor enfoque en los estudiantes ubicados en niveles básicos.

Se discute la importancia de considerar las diferencias individuales de los estudiantes y adaptar la enseñanza para satisfacer sus necesidades específicas, así como la necesidad de proporcionar un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo. Además, se identifican limitaciones del estudio, como la falta de recursos tecnológicos y la dificultad de trabajar en aulas multinivel.

Este estudio demuestra la eficacia de la aplicación de estrategias basadas en las Inteligencias Múltiples en aulas multinivel de inglés como segundo idioma, y destaca la importancia de considerar las diferencias individuales de los estudiantes para promover un aprendizaje significativo y equitativo. Sin embargo, se recomienda abordar las limitaciones identificadas para mejorar la implementación de estas estrategias en el futuro.

Conclusiones

En conclusión, el estudio sobre las Estrategias de Inteligencia Múltiple en Aulas Multinivel en la enseñanza del Inglés como Segundo Idioma en una Escuela Normal refleja la aplicación exitosa de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en un contexto educativo específico. Los hallazgos corroboran la literatura existente que sugiere que la personalización del aprendizaje de acuerdo con los diferentes tipos de inteligencia puede mejorar significativamente el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes. Además, la adopción de un enfoque constructivista respaldado por métodos de investigación mixtos ha enriquecido nuestra comprensión de cómo estas estrategias afectan el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua.

La literatura revisada apunta a la eficacia de la teoría de Gardner (1983) en promover un aprendizaje más inclusivo y equitativo al reconocer y capitalizar las fortalezas individuales de los estudiantes. Este estudio fortalece esa evidencia al demostrar mejoras tangibles en los niveles de dominio del idioma inglés entre los estudiantes participantes. Sin embargo, también subraya la importancia de considerar las limitaciones y necesidades contextuales específicas de cada aula al implementar estas estrategias.

En este sentido, se destaca la relevancia de contar con recursos tecnológicos apropiados para maximizar el potencial de las estrategias de inteligencia múltiple en un entorno de aprendizaje contemporáneo. Aunque este estudio proporciona una visión alentadora de los beneficios de la personalización del aprendizaje en aulas multinivel, también identifica áreas para futuras investigaciones, especialmente en términos de cómo la tecnología puede ser más eficazmente integrada para apoyar estas prácticas educativas innovadoras. En resumen, este estudio contribuye a la literatura existente y proporciona una base sólida para el desarrollo de enfoques pedagógicos más inclusivos y efectivos en la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Referencias

- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Cummins, J. (1986). *Bilingualism in Education*. Routledge.
- García, O., & A. M. Y. Lin. (2017). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. In O. García et al. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*, Springer International Publishing Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_9-1
- Gardner, H. (1983). *Marcos mentales: La teoría de las inteligencias múltiples*. Libros Básicos.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. Routledge.
- Prieto, M., & Ballester Martínez, P. (2003). *Las Inteligencias Múltiples: Diferentes formas de enseñar y aprender*. Pirámide.
- Richards, J., Hull, J., & Proctor, S. (2017). *Intechange 3* (5a ed.). Cambridge University Press.

Secretaria de Educación Pública [SEP]. (2017). *Estrategia nacional de inglés, estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Gobierno de México. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico en Ingles DI GITAL.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingles_DI_GITAL.pdf)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*.

Las experiencias en el aula de las y los Formadores de Inglés C en Hermosillo, Sonora

Adriana Isabel Altamirano Ruiz

Nayla Alejandra Montoya Corrales

Yazmín Guadalupe Soto Medina

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (Bycenés)

Resumen

El objetivo de esta investigación es describir las experiencias en el aula de las y los Formadores de Inglés C (FIC) adscritos a dos escuelas normales de Hermosillo, Sonora. El estudio cualitativo fue diseñado desde un enfoque fenomenológico y para la recolección de datos se realizó una entrevista fenomenológica a cuatro participantes. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y examinadas a través de un análisis temático en el que se identificaron patrones recurrentes y se generaron categorías. Una vez finalizado el análisis de los datos, se encontraron dos temas principales que, a su vez, contienen nueve categorías. El primer tema se refiere a las experiencias positivas donde los docentes de inglés expresaron satisfacción cuando sus estudiantes muestran avances en su dominio del idioma inglés, lo que contribuye a un ambiente donde los docentes se sienten valorados y apreciados por sus alumnos. Además, los maestros informaron que brindar apoyo a sus estudiantes mediante la implementación de sesiones individuales, juegos y actividades innovadoras y desafiantes en sus clases también promueve una sensación de satisfacción porque sus alumnos responden positivamente. En cuanto a las experiencias negativas, los datos muestran que los docentes se sienten abrumados por la carga de trabajo administrativo, así como una cultura institucional de poco interés hacia las clases de inglés. En este sentido, los participantes mencionaron que algunas de sus clases no están organizadas por el nivel de inglés de los estudiantes, lo que dificulta su trabajo, y en ocasiones el tiempo asignado a sus cursos se destina a otras actividades que se consideran más importantes. Estos hallazgos brindan nuevos conocimientos sobre las experiencias en el aula de los maestros de inglés que fueron

contratados hace más de cinco años a través de un proceso nunca visto y del cual poco se ha documentado.

Palabras clave: lengua extranjera, enseñanza del inglés, educación normalista, formación inicial de profesores, experiencia educativa.

Introducción

En la historia de la educación pública mexicana se han observado distintos programas para la enseñanza del inglés, y de acuerdo con Ramírez Romero et al. (2015), en el caso particular de Sonora, donde se lleva a cabo el presente estudio, los programas en educación básica en el nivel primaria iniciaron a principios de la década de los 90. Específicamente, en el ciclo escolar 1993-1994 arrancó el Programa de Inglés en Primarias (PIP) y posteriormente, durante el ciclo escolar 2009-2010, se implementó el Programa Nacional de Inglés para Educación Básica (PNIEB), el cual se contempló en diversas etapas de piloteo y expansión para su generalización. Luego, en el año 2015 el gobierno federal cambió el nombre por el de Programa Nacional de Inglés (PRONI) sin cambiar su finalidad principal de que las y los estudiantes obtengan las habilidades para participar en prácticas sociales del idioma inglés más cercanas a la realidad (Ramírez-Romero & Sayer, 2016).

La enseñanza del inglés no solamente se ha observado en la educación básica mexicana, ya que también se ha implementado en la educación media superior y superior, y las escuelas normales no han sido la excepción. Al respecto, Muñoz Mancilla (2015) señala que el primer plan de estudios para la formación de docentes en México, el cual fue establecido en 1886, se basó en una formación políglota. Lo anterior, se debió en gran parte a las contribuciones de expertos como el profesor suizo Enrique Conrado Rébsamen, quien fomentó la selección de docentes mediante concursos de oposición, y consideró necesario que los nuevos maestros que México necesitaba debían formarse con los más altos contenidos, saberes y conocimientos, por lo que se promovió la enseñanza del inglés y el francés.

Un momento más reciente e importante para la enseñanza del inglés en las escuelas normales fue la Estrategia Nacional de Inglés (ENI), misma que fue propuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2017. La ENI buscaba fortalecer el inglés para toda la educación obligatoria alineando el currículo a estándares nacionales e internacionales, al centrar su objetivo en la formación docente persiguiendo que, desde las escuelas normales, los maestros fueran competentes en el inglés y que aquellos que se especializaran en su enseñanza contaran con la pedagogía necesaria. En preparación para la ENI, el 31 de agosto de 2017 se lanzó una convocatoria nacional, pública, y abierta, con el fin de contratar a docentes de inglés para las escuelas normales mexicanas.

La convocatoria inicial sometió a concurso 646 plazas de Formador de Inglés C (FIC) de tiempo completo, de las cuales 21 habían sido designadas para Sonora y que serían asignadas entre ocho escuelas normales de acuerdo con las necesidades de cada institución. Según Trujillo Juárez y Martínez Gómez (2021) “cuando se abrió la convocatoria en 2017, más de 21 mil docentes llenaron el pre-registro, y fueron aceptados 4 mil 160 para concursar por 646 plazas” (p. 24); no obstante, solo se asignaron 582 plazas, pues en algunos estados no se contó con los suficientes aspirantes que aprobaran las evaluaciones, requisito indispensable mencionado en el documento.

En Sonora, el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (Creson) fue el encargado de apoyar en la gestión de los procesos de contratación. Para ello, invitó a los egresados de las escuelas normales y de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional a participar, además de otros aspirantes que cumplieran con los requisitos. Como resultado de dichos esfuerzos, en febrero de 2018 se asignaron 21 plazas de Formador de Inglés C para iniciar labores en marzo de ese mismo año. De estas 21 plazas, ocho fueron para las escuelas normales ubicadas en Hermosillo: cuatro para la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (Bycenes), dos para la Escuela Normal de Educación Física (ENEF), y dos para la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo (ENSH). Estos docentes formaron parte inicial de la muestra de participantes del presente estudio.

Los FIC iniciaron con la implementación de los planes de estudio 2018, en los cuales se establece que los cursos de inglés tienen la finalidad de que los alumnos logren desarrollar la habilidad de la comunicación efectiva, considerando el contexto profesional en el que se desenvolverán. Según la Secretaría de Educación Pública (2018), para la mayoría de los programas de licenciatura, dichos cursos se dividen en seis semestres, en los cuales se busca que a través de tres sesiones de dos horas semanales los alumnos avancen de nivel A1 al nivel B1, según los criterios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Además, plantea que los cursos de inglés se inicien desde el primer y segundo semestre, trabajando con el nivel A1, continuando en el tercer y cuarto semestre con el nivel A2, y por último en el quinto y sexto semestre alcanzar el nivel B1.

Sin embargo, en 2021 se lanzó una convocatoria por parte de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), para que docentes de todas las instituciones normales colaboraran en el codiseño de los nuevos programas educativos para las licenciaturas ofrecidas en estas escuelas formadoras de docentes. Inicialmente, los directivos de estas normales fueron quienes propusieron a los docentes que participarían y pocos fueron los docentes de inglés que fueron convocados a las primeras reuniones, donde se tomaron decisiones en torno a los cursos que se incluirían en los programas de licenciatura y las horas asignadas a cada uno de ellos. Esto dio lugar a fuertes debates entre los colaboradores, cada uno defendiendo su postura, enriqueciendo el proceso de codiseño, no obstante, se llegó a la conclusión de establecer como parte del currículo nacional, una menor cantidad de horas para la impartición del inglés como idioma extranjero. En algunos programas como en el de Educación Preescolar, se establecieron tres cursos, mientras que en Educación Primaria dos cursos, cada uno con cuatro horas semanales, respectivamente.

Después de tomar estas decisiones se invitaron a más docentes a colaborar en la elaboración de los programas, específicamente se invitó a especialistas en los contenidos de cada curso, en el caso de los cursos de inglés se invitó a FICs y otros docentes que hubieran impartido los cursos de inglés en planes anteriores, debiéndose apegar a la cantidad de cursos y horas designadas para ellos.

Cabe mencionar que se conformaron varios equipos, cada uno enfocado a una licenciatura en particular, por lo que los programas 2022 de los cursos de inglés, son distintos para cada licenciatura ofrecida en la educación normal, esto a diferencia del plan 2018, en el que se impartían los mismos cursos de inglés, con la misma cantidad de horas y mismos contenidos a estudiantes normalistas de casi todas las licenciaturas, habiendo pocas excepciones, como la Licenciatura en Inclusión Educativa, donde incluyeron cursos de Lengua de Señas Mexicana y braille.

En el espacio de la malla curricular designado como flexibilidad curricular, cada entidad federativa o institución normal tienen la facultad de incluir cursos que consideren de valor formativo para sus necesidades particulares, entre estos cursos pueden incluirse cursos de inglés adicionales a los establecidos en el currículo nacional. En el caso específico de Sonora, en dicho espacio de flexibilidad, se incluyeron varios cursos de inglés para las diferentes licenciaturas ofertadas en la entidad. Como ejemplos, se tiene que, para la licenciatura en Educación Preescolar se propusieron tres cursos adicionales a la malla nacional, los cuales se imparten en el cuarto, quinto y sexto semestre; para la licenciatura de Educación Primaria, se propusieron también tres cursos que corresponden al quinto, sexto y séptimo semestre, para Educación Especial solo un curso de flexibilidad curricular, para la licenciatura de Educación Física dos cursos impartidos en el tercer y cuarto semestre; todos ellos con cuatro horas semanales.

Finalmente, es necesario destacar que en Sonora actualmente hay 39 docentes con plaza FIC. Lo anterior debido a que en noviembre de 2019 arribaron cuatro docentes quienes participaron en la convocatoria nacional desde otros estados y se sumaron a los 21 que habían sido contratados en 2018. Además, en febrero de 2020 el CRESON lanzó una convocatoria estatal para asignar 14 plazas más. Debido a la contingencia sanitaria por COVID-19, la convocatoria se pospuso hasta diciembre de 2020, incorporándose las y los docentes a las labores en enero de 2021. De los 39 docentes con plaza FIC, son 25, lo que equivale al 64%, los que cursaron una licenciatura en enseñanza del inglés, educación, lenguas, literatura, o psicología.

En resumen, a más de cinco años de haber sido contratados los primeros docentes con plaza FIC, es poco lo que se ha documentado sobre su inserción en las labores normalistas. Por lo anterior, el objetivo de esta investigación es conocer las experiencias en el aula de los formadores de inglés C en las escuelas normales.

Metodología

Esta es una investigación cualitativa con un diseño fenomenológico. Según Marshall y Rossman (1999) la fenomenología es el estudio de las experiencias de vida que son compartidas y narradas, y se enfoca en comprender cómo estas experiencias contribuyen al desarrollo de una perspectiva del mundo. Dentro de las investigaciones fenomenológicas se describe el significado que varios individuos expresan sobre una experiencia en común, algún concepto o un fenómeno (Creswell, 2007) y en el caso de este estudio, la experiencia en común es la de ser un Formador de Inglés C adscrito a una escuela normal.

Por lo anterior, los criterios de selección de los participantes fueron: ser Formador de Inglés C contratado en 2018, estar adscrito a una escuela normal, y tener la disposición para participar en una entrevista fenomenológica. A partir de estos criterios, se encontró que había siete posibles participantes en la ByCENES, cuatro en la ENSH y dos en la ENEF, para un total de 13 sujetos de investigación que cumplieran con las características. Por lo tanto, estos 13 docentes de inglés fueron invitados a participar, sin embargo, debido a las múltiples actividades de los formadores, fueron cuatro las entrevistas concretadas con dos docentes de la ByCENES y dos de la ENSH.

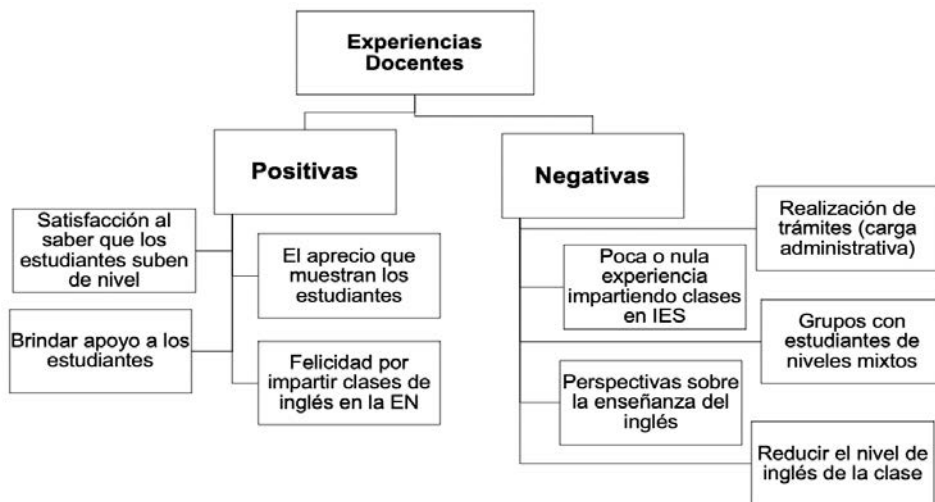
Para fines de confidencialidad se asignaron pseudónimos a los cuatro participantes: Laura, Pablo, Gisela, y Mariela. En cuanto a su formación, Laura es licenciada en educación, mientras que Pablo y Gisela completaron una licenciatura en enseñanza del inglés, y Mariela cursó una licenciatura en ciencias de la educación. Juntos, estos docentes cuentan con más de 55 años de experiencia impartiendo clases de inglés en los diferentes niveles educativos.

Se utilizó la entrevista fenomenológica como técnica de investigación para lo cual se diseñó una guía de entrevista compuesta por 19 preguntas. Las preguntas del instrumento se dividen en cinco categorías: antecedentes, proceso de contratación, impartición de los cursos de inglés, políticas educativas, y reflexiones finales. Para fines de este estudio, solo presentarán datos de las últimas dos categorías. Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de enero y febrero de 2023, una de ellas de manera presencial y tres mediante llamada telefónica, lo anterior debido a las preferencias de los participantes. Las entrevistas duraron entre 15 y 35 minutos, y se grabaron en formato de audio, previa autorización de los participantes, y posteriormente se transcribieron.

El análisis de datos se basó en las acciones para implementar un diseño fenomenológico propuestas por Hernández Sampieri y Medoza Torres (2018). Para ello, se revisaron las transcripciones mediante una lectura general. Lo anterior, con el fin de identificar patrones recurrentes en las descripciones y narrativas de los participantes sobre las experiencias con respecto al fenómeno. El análisis temático llevó al descubrimiento de unidades de análisis, lo cual permitió generar categorías, y temas, de los cuales aquí se presentarán nueve.

Figura 1

Experiencias positivas y negativas de los Formadores de Inglés C



Resultados

Entre los principales hallazgos destaca que las experiencias que han tenido los FIC dentro de las escuelas normales hermosillenses, han sido positivas y negativas. Como se observa en la Figura 1, en este documento se abordarán nueve categorías, cuatro correspondientes a experiencias positivas, y cinco a experiencias negativas.

Experiencias positivas

En cuanto a las experiencias positivas, los datos muestran que los FIC sienten satisfacción cuando sus estudiantes alcanzan un nivel de inglés más alto. El comentario de Mariela refleja un sentimiento de orgullo al identificar el avance de sus estudiantes.

Mariela: *Me ha hecho sentir muy orgullosa cuando los alumnos suben de nivel de la licenciatura de inglés, que iniciaron con el plan 2018, y que empezaron de verdad casi a cero ¿no? y al final cuando ya por fin terminaron la licenciatura y les piden CENNI para competir, y sí lo lograron, entonces eso sí fue como que ¡wow!.*

Tal como lo menciona Mariela, al elevar su nivel de inglés, los estudiantes pueden solicitar la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI), la cual les beneficia en sus procesos de inserción laboral.

Otra experiencia positiva es que los FIC se sienten apreciados por la población estudiantil. Al respecto, Laura mencionó algunos reconocimientos que sus estudiantes le han hecho personalmente en cuanto a su labor docente:

Laura: *Mis alumnos siempre reconocen mi trabajo, “Ay maestra, es que me gustaría que nos volviera a dar, porque me gusta mucho su clase,” o “siento que he aprendido, siento que antes no hablaba casi nada, y*

ahora ya me animo.” Siempre hay comentarios así, bien bonitos, que uno dice: ay, bueno, pues vale la pena todo lo que uno le echa ganas.

Para Laura, recibir comentarios positivos por parte de sus estudiantes la motiva a continuar esforzándose para brindar un buen servicio.

En el caso de Gisela, ella menciona otra vivencia personal la cual la hizo sentirse valorada y querida por sus estudiantes:

Gisela: *El semestre pasado, la generación del grupo de inglés, de Enseñanza del Inglés, me eligió como madrina, esto quiere decir que te valoran mucho, y te quieren mucho.*

Haber sido nombrada madrina de generación significó un gran reconocimiento y distinción para Gisela, lo cual contribuyó a que se sienta valorada y querida por sus estudiantes.

Otro hallazgo positivo según las experiencias de los docentes abarca el trabajo con alumnos, específicamente en el apoyo que se brinda siendo docente, y la felicidad que les causa impartir clases en las escuelas normales. Al respecto, Laura mencionó que busca la implementación de actividades llamativas, estrategias de aprendizaje, y dinámicas para que sus alumnos tengan siempre algo nuevo para realizar:

Laura: *[Busco] siempre actividades que no les aburran, que no sean siempre lo mismo. Y luego también me pasa que, por ejemplo, este semestre, va a ser el sexto semestre que le doy al mismo grupo y no me gusta que me agarren la onda, pues, de que “ay, ya conocemos a la maestra” No... no, a mí me gusta llegarles con cosas nuevas siempre, y eso es lo más retador.*

Experiencias negativas

Los FIC también reportaron haber tenido experiencias negativas, una de ellas habla sobre la poca o nula experiencia que tenían impartiendo clases en el nivel superior. Tal es el caso de Mariela, quien solamente había impartido clases en preescolar y primaria, por lo que el cambio a una Institución de Educación Superior implicó una dificultad:

Mariela: *Pues primero para mí fue un cambio muy drástico ¿no? de primero de primaria a universitarios, entonces sí tuve que irme adaptando.*

A Pablo le sucedió algo similar, ya que solo había impartido clases en educación básica, lo cual le generó algunas emociones como sentirse un docente “novato,” al respecto mencionó que encontró una red de apoyo en sus compañeros lo que le ayudó a adaptarse rápidamente:

Pablo: *Me sentía como un novato completamente, paré mis antenitas y a aprender de mis compañeros, me apoyé mucho en mis compañeros y eh pues en los conocimientos que ya tenía, por supuesto, pero sí, sí me sentía como novato al principio, no me hallaba, pero no tardé mucho en adaptarme.*

A diferencia de las experiencias de Mariela y Pablo, Laura expresó que personalmente no sintió un cambio significativo debido a que antes de impartir clases en la escuela normal, fue maestra de inglés en una universidad del sur de Sonora. No obstante, mencionó las diferencias entre los ambientes de trabajo de las universidades y de las escuelas normales:

Laura: *El ambiente de trabajo sí es muy diferente. El ambiente laboral. Sí hay muchas cosas que en las normales hacen distintas... a diferencia de las universidades. Pero fue cuestión de ir acoplándose al tipo de*

actividades que hacen con los alumnos, al tipo de horarios que manejan.

Al cuestionarlos sobre las situaciones menos agradables, en su mayoría los participantes mencionaron la carga administrativa y la realización de trámites a los que se enfrentan en sus centros de trabajo. Como lo expresó Mariela, quien siente que ciertos procesos le quitan tiempo:

Mariela: *Lo administrativo se me hace muy tedioso y siento que me quita tiempo de otras cosas, estas cuestiones que tienen que ver con estar capturando y subiendo calificaciones.*

Laura, reportó un sentimiento de disgusto similar, y lo relató de la siguiente manera:

Laura: *Me tocan así proyectos de tipo muy administrativo. Ay, no, no, me aburría mucho, o sea, no [se ríe] no lo disfruté pues, no lo disfruté. Yo sé que es una forma de colaborar a la institución y así, pero, es algo que no disfrutaba.*

Se observa que los docentes están conscientes de la relevancia de las tareas administrativas, no obstante, manifestaron sentirse agobiados con el tipo de comisiones que se les asignan.

Según Gisela, otra cuestión de disgusto son los procesos burocráticos y cómo afectan directamente a los docentes, limitándolos en algunos aspectos:

Gisela: *Puedes tener muchos proyectos, pero si no se pasa, o no se aprueba, o el recurso no llega, eh, te limita la burocracia.*

Otro aspecto negativo reportado por los participantes son las perspectivas que se tienen sobre la enseñanza del inglés. Mariela siente que a los cursos de inglés no se les da la importancia que debería. Un ejemplo de esto es la reducción de horas semanales dedicadas al estudio de la lengua extranjera del plan de estudios 2018 al 2022, y aunque las escuelas normales tendrán mayor libertad de proponer cursos de inglés adicionales a los que se contemplan en las mallas nacionales, la situación genera decepción y molestia en algunos casos, como es el punto de vista de Laura, quien comentó lo siguiente:

Laura: *Me molesta el pensarlo, yo pienso que había sido un logro el que designarán seis horas a la semana...Yo sentía que lograba un gran avance con seis horas a la semana con mis alumnos, ahora, pues, estoy empezando clases en el plan 2022 con cuatro horas a la semana, siento que apenas los veo.*

De manera similar, Pablo mencionó que estos cambios se deben a cuestiones políticas, las cuales, a su vez, son el resultado de las diversas administraciones gubernamentales en turno, para lo cual manifestó:

Pablo: *Apenas estaban eh queriendo graduarse los que iniciaron con este programa en el cual tenían seis horas, y ya estaban cambiando las cuatro horas, sin ni siquiera hacer un diagnóstico, pues entonces yo lo veo como que fue una decisión eh más política que práctica.*

Respecto a la reducción de horas designadas para los cursos de inglés, Gisela expresó disgusto ya que considera que es un “¡desperdicio de personal docente!” Además, mencionó que está consciente de que esto se debe a cuestiones curriculares, pero también que se necesitan observar otros factores tales como “con qué capital humano se cuenta, con qué recursos se cuenta” para entonces plantear una estrategia que atienda todas las necesidades, sin perder de vista el contexto en el que se está inmerso.

Adicionalmente, otro aspecto negativo, según las experiencias de los docentes, es la asignación de grupos con alumnos con distintos niveles de inglés, como lo expresa Pablo:

Pablo: *Cuando tienes alumnos de diferente nivel en un mismo grupo, el reto es hacerlo lo suficientemente accesible para quienes no son tan avanzados y lo suficientemente entretenido e interesante para los que sí son más avanzados.*

Otra dificultad que se encontró fue que los participantes se enfrentan a una realidad inesperada, ya que el nivel de inglés de los alumnos, en muchos casos, es muy bajo, como lo reportó Mariela:

Mariela: *Yo creo que teníamos a lo mejor expectativas más altas del nivel de inglés de los estudiantes, del dominio, sobre todo de los que van en la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, ver que los futuros docentes de inglés de secundarias tienen el inglés muy bajo ha sido un reto pues, ha sido un reto grande.*

Discusión

Los hallazgos de este estudio reflejan las vivencias de los Formadores de Inglés C dentro de las aulas normalistas, concretando en experiencias que han sido tanto positivas, como negativas, reflejando así la complejidad de la experiencia humana.

En cuanto a las experiencias positivas se encontró que los docentes muestran orgullo con base en su labor en las aulas, lo cual relacionan con los avances de sus alumnos en el idioma inglés, y a nivel personal los hace sentir que cumplen con su función y el propósito que tienen; esto permite que sientan gran satisfacción al realizar sus labores.

Las experiencias positivas reportadas por los Formadores de Inglés C pueden ser el reflejo del riguroso proceso de selección mediante el cual fueron contratados, ya que no solo se les solicitó un alto dominio de la lengua inglesa, sino además debieron demostrar conocimientos sobre su didáctica. Además, la mayoría de los FIC cuentan con perfiles especializados y según lo narrado por ellos mismos, el reconocimiento que reciben los motiva a continuar brindando clases de inglés que son del agrado de sus estudiantes.

Con relación a las experiencias negativas se observó que en muchas ocasiones los docentes se sienten abrumados por la carga administrativa y las numerosas comisiones que se les asignan. A pesar de esto, son conscientes de que estas responsabilidades son indispensables para el funcionamiento de la institución y para alcanzar los objetivos de la formación normalista.

Respecto a la impartición de clases, se detectaron ciertas preocupaciones expresadas por los docentes, principalmente debido a la reducción de las horas dedicadas a las clases de inglés. Esto implicó pasar de seis horas semanales en el plan de estudios de 2018 a cuatro horas en el plan de 2022. Como resultado, los participantes manifestaron su descontento y malestar ante esta decisión, sintiendo que no se le otorga la debida importancia a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Sobre la reducción de horas para la impartición de clases de inglés es necesario resaltar que con la flexibilidad curricular del plan de estudios 2022, como se mencionó antes, las escuelas normales tienen la posibilidad de proponer más cursos de inglés para su alumnado, lo cual es recomendable y de mucho provecho para el logro de las habilidades lingüísticas en los estudiantes. En Sonora, con los cursos propuestos en la flexibilidad curricular en todas las licenciaturas, se pretende brindar a los normalistas las herramientas básicas de comunicación en este idioma extranjero, ya que aun con estos cursos, el tiempo destinado a la enseñanza del inglés se vio afectado. Es sabido que, al encontrarse Sonora en colindancia con Estados Unidos de América, los estudiantes tienen mayor contacto con el idioma de este país, en comparación con el contacto que pueden tener estudiantes de otras entidades. Por lo tanto, es una necesidad absoluta el

ayudarles a desarrollar las habilidades esenciales para que puedan comunicarse utilizando el idioma inglés, y los cursos propuestos en la flexibilidad curricular están encaminados a ello. Es tarea de los docentes de inglés adaptar estos programas a las necesidades específicas de sus estudiantes.

Finalmente, este estudio es relevante debido a que no hay las suficientes investigaciones documentadas sobre los Formadores de Inglés C y sus labores dentro de las escuelas normales, y tampoco hay ejemplos de estudios que se aborden desde un enfoque fenomenológico. Por ello, este trabajo aporta no solo conocimientos nuevos sobre el tema, sino que también propone un marco metodológico que puede ser replicado en otros contextos normalistas en México.

Referencias

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing Qualitative Research* (3a ed.). Sage Publications.
- Muñoz Mancilla, M. (2015). La enseñanza del inglés en planes y programas de estudio de las Escuelas Normales de México. *Praxis Investigativa ReDIE*, 7(12), 85- 95. <http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv12.pdf>
- Ramírez Romero, J. L., Pamplón Irigoyen, E. N., Chuc Piña, I. I., Dzul Escamilla, M., & Paredes Zepeda, B. (2015). Descripción de los programas para la enseñanza del inglés de las primarias públicas mexicanas. En J. L. Ramírez Romero (Ed.), *La enseñanza del inglés en las primarias públicas mexicanas* (pp. 23-82). Pearson.

Ramírez-Romero, J. L., & Sayer, P. (2016). The teaching of English in public primary schools in Mexico: More heat than light? *Education Policy Analysis Archives*, 24(84), 1-84. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2502>

Secretaría de Educación Pública. (2018). *English 1: Starting Basic Communication. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.* https://drive.google.com/file/d/13nnLaPFT_j-XaadleOgMNZVUN0cijGu3/view

Trujillo Juárez, S.I. & Martínez Gómez G.I. (2021). *La enseñanza y el aprendizaje del Inglés en entornos virtuales. Ediciones Normalismo Extraordinario.* [https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/uUm2gmvlM6-133 Entornos Virtuales.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/uUm2gmvlM6-133%20Entornos%20Virtuales.pdf)

La aplicación de proyectos basados en temas para promover la motivación intrínseca y compromiso de los estudiantes durante los procesos de enseñanza-aprendizaje

Amaranta Ramos Sánchez

Centro Regional Educación Normal Javier Rojo Gómez

Resumen

Uno de los retos más desafiantes al que se enfrentan los docentes durante los procesos de enseñanza-aprendizaje es el de promover la participación activa, creativa y comprometida de los estudiantes hacia el aprendizaje debido a la falta de motivación intrínseca por parte de los mismos. La motivación intrínseca está estrechamente relacionada con el aprendizaje autodirigido y la autonomía en el aprendizaje. Por tanto, la clave está en el grado de motivación que tengan los alumnos. Cuanto mayor sea la motivación, mayor será el esfuerzo de los estudiantes para resolver una tarea, sin importar cuán difícil o desafiante sea. Para ello, es importante permitirles decidir sobre los proyectos y tareas a realizar.

Se tiende a creer que las instrucciones de un proyecto, así como su resultado, deben describirse en su totalidad, lo que lleva al docente a diseñar actividades no centradas en el estudiante, minimizando su compromiso, motivación y autorregulación. Sin embargo, si se especifica el tema del proyecto, pero se brinda a los estudiantes la oportunidad de decidir sobre el producto, así como la forma de trabajar en él, su motivación va a cambiar ya que tendrán la oportunidad de hacer suyo el proyecto, lo que aumentará su compromiso, autorregulación y creatividad.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, motivación intrínseca, aprendizaje activo.

Marco Teórico

Motivación intrínseca

Desde una perspectiva psicológica, la motivación intrínseca se puede definir como la fuerza inherente que impulsa a una persona a desarrollar una tarea y alcanzar metas con resiliencia, esfuerzo sostenido y pasión. Como lo define Harter (1981), la razón de esta participación espontánea en una actividad específica deriva de la preferencia de la persona por el desafío, el interés, la curiosidad y el dominio independiente. En entornos académicos, la conducta intrínsecamente motivada es determinante a la hora de fomentar un aprendizaje significativo y efectivo. Por lo tanto, realizar actividades de aprendizaje que se relacionen con los intereses y necesidades de los estudiantes moldea el compromiso conductual hacia el proceso y los objetivos de aprendizaje.

A diferencia de la motivación intrínseca, la motivación extrínseca se basa en una recompensa externa, como las calificaciones o el reconocimiento social. Cuando están motivados por factores externos, el desempeño de los estudiantes en las tareas académicas se ve afectado negativamente, ya que podría resultarles difícil mantener el esfuerzo necesario para alcanzar el resultado de aprendizaje objetivo. Esto puede manifestarse como la preferencia por el trabajo fácil, la dependencia del profesor y la concentración en obtener buenas notas en lugar de aprender. Sin embargo, incluso cuando existe una diferencia fundamental entre motivación intrínseca y extrínseca, se puede sugerir que una forma de motivación interactúa con la otra e influye en ella (Williams y Burden, 1997).

Considerando lo anterior, es razonable concluir que el aprendizaje es un proceso neuronal mediado por la dopamina y la ganancia de atención en la corteza frontal (Geake, 2009). La presencia de este neurotransmisor en el proceso de aprendizaje revela cómo el afecto positivo o negativo fortalece o debilita la motivación intrínseca de los estudiantes, así como su propensión a aprender una nueva materia (Ng, 2018). Dado que la motivación intrínseca es una de las formas más importantes de motivación en el rendimiento académico, Peterson (1999) argumentó que la búsqueda dedicada y valiente

de los propios intereses optimiza el desarrollo de la personalidad al exponerlo progresivamente a nuevas ideas y desafíos, fomentando el aprendizaje, el crecimiento y significado en la vida.

Aprendizaje Autónomo

Un estudiante autónomo y autogestivo es aquel que ha desarrollado las habilidades de aprendizaje relacionadas con la metacognición. Según McGuire y McGuire (2015), la metacognición es la habilidad del estudiante de reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento; verse a sí mismo como una persona capaz de resolver problemas; monitorear, planear y controlar sus propios procesos mentales, y juzgar de manera adecuada el propio proceso de aprendizaje. Esto implica que un estudiante que ha desarrollado habilidades metacognitivas es aquel cuyo proceso de aprendizaje es activo en lugar de pasivo, ya que se involucra de manera activa, responsable y comprometida con el mismo.

De igual manera, un individuo autónomo es aquel que logra desarrollar diversas estrategias para enfrentar, canalizar y resolver problemas de cualquier índole, ya sea académico, social y/o emocional. Dichas estrategias son denominadas mecanismos de afrontamiento. Por otro lado, la flexibilidad de afrontamiento es la capacidad para reconocer cuándo una estrategia aplicada a un problema no está funcionando, así como para diseñar e implementar otro tipo de estrategias a dicho problema. Dicho de otro modo, un estudiante con habilidades metacognitivas desarrolladas en niveles óptimos es un individuo capaz de ser estratégico con sus estrategias.

Debido a la necesidad de brindar a los estudiantes las habilidades previamente mencionadas, así como aquellas necesarias para responder a las exigencias del mundo moderno, es fundamental que los maestros integren de manera orgánica y holística la enseñanza de habilidades metacognitivas en su práctica formativa. Para lo anterior, el Colectivo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, 2018), ha desarrollado un marco de referencia para el desarrollo de competencias metacognitivas

que ayuden al estudiante a tener una mejor experiencia de vida tanto dentro como fuera de la escuela. Dichas competencias son las siguientes:

1. Consciencia de sí mismo: capacidad del estudiante para reconocer sus propios pensamientos, valores y emociones.
2. Autogestión: capacidad del estudiante de regular sus propias emociones, pensamientos y comportamientos.
3. Conciencia social: capacidad de reconocer al otro y empatizar con el mismo.
4. Toma de decisiones responsable: capacidad del estudiante de tomar decisiones adecuadas tanto para sí mismo como para aquellos que lo rodean.
5. Relaciones interpersonales: capacidad del estudiante de establecer y mantener relaciones sanas y estables con los demás.

Mente en Crecimiento

La mentalidad de cada persona es un conjunto de actitudes y creencias sobre nuestras habilidades, tales como la inteligencia. La psicóloga y autora Carol Dweck acuñó los términos mentalidad fija y de crecimiento para describir las actitudes y creencias que las personas tienen sobre el aprendizaje y la inteligencia (2006).

A lo largo de su investigación, Dweck ha identificado 5 maneras de enfrentar diversas situaciones que distinguen a las personas con mentalidad en crecimiento y mentalidad fija: los retos, los obstáculos, el esfuerzo, la crítica y el éxito de los demás.

- Retos: una mente fija evita los retos pues prefiere mantener su imagen de ser inteligente a equivocarse al intentar algo nuevo, mientras que una mente en crecimiento enfrenta los retos por su deseo de aprender.
- Obstáculos: Una mente fija se da por vencida fácilmente frente a los obstáculos, mientras que una mente en crecimiento persevera en el esfuerzo hasta lograr su objetivo.

- Esfuerzo: para una mente fija, el tener que esforzarse en algo significa que no se es inteligente mientras que, para una mente en crecimiento, el esfuerzo es el camino al éxito.
- Críticas: una mente fija ve a las críticas como algo negativo y, por ende, las ignoran. Una mente en crecimiento las ve como retroalimentación que las ayudará en su proceso de aprendizaje.
- Éxito de los otros: una mente en crecimiento lo ve como una amenaza a la seguridad de la persona, mientras que, una mente en crecimiento, lo ve como una fuente de inspiración.

Aprendizaje Basado en Proyectos

Es una forma de aprendizaje situado y se basa en el postulado constructivista de que los estudiantes obtienen una comprensión más profunda del material cuando construyen activamente su aprendizaje trabajando y usando ideas. El aprendizaje situado es una metodología la cual circunda la experiencia de aprendizaje en el marco de una situación específica y real buscando la resolución de los problemas a través de la aplicación de situaciones cotidianas. Por ende, este tipo de aprendizaje hace referencia al contexto sociocultural en el que está inmerso el estudiante como elemento clave para la adquisición de habilidades y competencias, buscando la solución de retos diarios siempre a través de una visión colectiva, incentivando así también el trabajo en equipo y cooperativo a través de proyectos orientados a problemas que precisen de la aplicación de métodos analíticos teniendo en cuenta todo tipo de relaciones y vinculaciones.

- Pregunta detonante o problema a resolver.
- Indagación auténtica y situada: proceso de resolución de problemas.
- Actividades colaborativas para encontrar soluciones.
- Los estudiantes crean productos.

El objetivo principal es mezclar estos elementos y llegar a la propuesta que se hace en este capítulo: menos instrucciones para promover la motivación intrínseca, el

aprendizaje autónomo, la participación activa y el aprendizaje significativo a través de desarrollar una mentalidad de crecimiento en actividades de aprendizaje basadas en temas.

Desarrollo


En la metodología analizada en el presente artículo, se propone la implementación de actividades con menos instrucciones. Lo anterior con el objetivo de promover la motivación intrínseca, la autogestión y la participación activa en los procesos de aprendizaje, así como el aprendizaje significativo a través de desarrollar una mentalidad de crecimiento en actividades de aprendizaje basadas en temas. La conjunción de los elementos previamente mencionados permite el desarrollo de una metodología que utilice los principios básicos del ABP de una manera más flexible a través de la implementación de actividades con menos instrucciones y un proceso más autogestionado por parte de los estudiantes. Con esto, se buscan fortalecer las habilidades metacognitivas de los mismos, así como promover el desarrollo de otras competencias para la vida como la creatividad, el pensamiento crítico, escucha activa, resolución de problemas, liderazgo y negociación.

Para fundamentar lo anterior, se presentarán dos ejemplos a través de los cuales se puso en práctica la propuesta previamente mencionada. Del análisis de los resultados de dichos ejemplos, se podrá valorar y juzgar tanto la validez como la pertinencia del uso de la propuesta de aprendizaje basado en temas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1

Primera Actividad

[Instrucciones](#) [Trabajo de los alumnos](#)

 **Violence against women project** ⋮

Amaranta Ramos Sánchez · 11 may (Última modificación: 21:58)

Assignment · 100 puntos

1. In teams express your ideas about violence against women.

2. You can choose the format of your preference (video, poster, presentation, etc.)

Nota: Recurso de creación propia (2022).

En esta primera actividad, podemos observar lo siguiente:

1. Las instrucciones son las siguientes:
 - a. Tema: Violencia en contra de las mujeres.
 - b. Instrucción 1: En equipos, expresen sus ideas acerca de la violencia en contra de las mujeres.
 - c. Instrucción 2: Pueden usar el formato de su preferencia para expresar sus ideas (video, póster, presentación, etc.)
2. Las instrucciones son cortas y concretas. Estas características dan paso a una amplia gama de respuestas, ya que también se le da al estudiante la oportunidad de escoger como mostrar los resultados.
3. El docente no tiene en mente un producto en específico, sino que los estudiantes tienen que tomar decisiones respecto a cómo presentar los resultados de su investigación.
4. El docente tampoco tiene definido ni el enfoque, ni la profundidad con los que se abordará el tema, ya que los mismos dependen de las decisiones que tomen los estudiantes respecto a su propio proceso de aprendizaje.

El primer grupo decidió hacer una serie de tres posters en los que plasmaron de manera creativa, sintética y simbólica, su idea sobre la violencia contra las mujeres en el idioma que se busca desarrollar. Por ejemplo, en el primer póster, se enfatiza la relación de una mujer consigo misma, en el proceso de reflexión en torno a una situación de abuso. La frase en inglés “Put an end to it to have a beginning. Enough”, transmite de manera clara y contundente la necesidad de romper con una situación de violencia a través de la utilización del idioma de manera efectiva para su fin último: la comunicación.

En el segundo póster, vemos a una madre con su hija en el contexto de una familia disfuncional. La imagen se refuerza a través de la frase “You are held back, insult, attack, beaten or threatened, make no mistake, that’s not family”. Este póster tiene incluso errores gramaticales y de vocabulario en la segunda lengua. Sin embargo, vuelve a cumplir con el principal objetivo del idioma: comunicar una idea de manera clara y contundente.

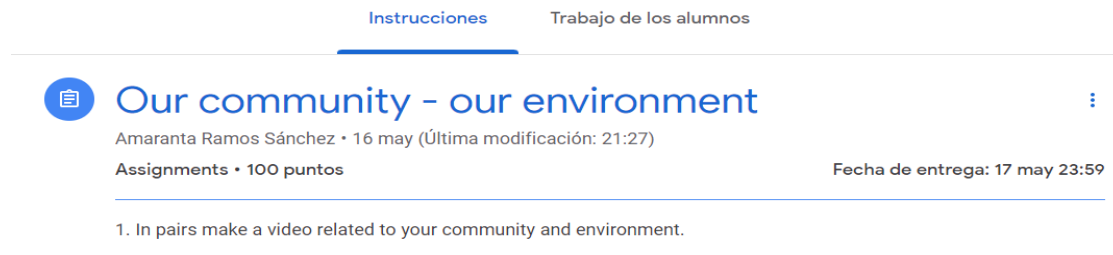
Finalmente, en el tercer póster, se representa la reproducción de la violencia en el proceso de educación al momento en el que la madre violenta a la propia hija. Así, se percibe que no solo hay un desarrollo en el aprendizaje de la lengua, sino también un análisis de la reproducción de la violencia tanto en sus diferentes niveles, como a través de la diversidad de actores que la ejercen, reflejando el proceso en el que la víctima se convierte en victimaria. En este último póster se lee la frase: “The screams do not educate! They defean the heart. They blook thought. They destroy respect and make you violent”. Al igual que en los otros carteles, se trasmite la idea aún con los errores gramaticales y de vocabulario que hay.

En las tres imágenes, se puede observar una apropiación, no solo del tema, sino también de la manera en la que se expresaron las ideas, tanto del uso del idioma como de los recursos gráficos. Igualmente, se puede percibir que, para el desarrollo de las mismas, los estudiantes tuvieron que haber desarrollado una investigación y análisis previo del tema para poder tomar decisiones respecto al cómo transmitir las ideas. Finalmente, existe un uso del idioma efectivo ya que son capaces de transmitir sus ideas

de manera clara y concisa, lo cual es el objetivo principal al momento de aprender una segunda lengua.

Figura 2

Segunda actividad



The screenshot shows a Canvas LMS assignment page. At the top, there are two tabs: 'Instrucciones' (Instructions) and 'Trabajo de los alumnos' (Student Work). The main heading is 'Our community - our environment' with a blue icon of a document. Below the heading, it says 'Amaranta Ramos Sánchez • 16 may (Última modificación: 21:27)'. There are two sub-headings: 'Assignments • 100 puntos' and 'Fecha de entrega: 17 may 23:59'. The main instruction is: '1. In pairs make a video related to your community and environment.'

Nota: Recurso de creación propia (2022).

En esta segunda actividad, podemos observar lo siguiente:

1. Las instrucciones son las siguientes:
 - a. Tema: Nuestra comunidad – nuestro entorno.
 - b. Instrucción 1: En parejas, realizar un video relacionado con su comunidad y su entorno.
2. La instrucción es corta y concreta. Esta característica da paso a una amplia gama de respuestas, aun cuando se especifique el tipo de producto final.
3. El docente tiene en mente un tipo de producto en específico, sin embargo, los estudiantes tienen que tomar decisiones respecto a cómo presentar los resultados de su investigación, así como el alcance y dirección de la misma.
4. El docente no define de antemano ni el enfoque, ni la profundidad con los que se abordará el tema, ya que los mismos dependen de las decisiones que tomen los estudiantes respecto a su propio proceso de aprendizaje, intereses y necesidades.

En este segundo caso, el trabajo aquí presentado es el de una pareja de estudiantes que decidieron analizar el tema de la basura. Ver: <https://youtu.be/SFwjSk6aNyc?si=gL6Y-g0JMr9T8OFS>.

El tema seleccionado refleja el proceso de pensamiento crítico que los estudiantes experimentaron durante la realización de su proyecto. Igualmente, se puede observar que se cumple con la condición de aprendizaje situado, trabajo colaborativo, toma de decisiones, desarrollo de autonomía en el aprendizaje, mente en crecimiento, motivación intrínseca, etc.

En ambos proyectos, se puede observar que se cumple con la condición de, no solo reflexionar sobre su entorno, sino también proponer soluciones que ellos consideran viables. Así, se cumple también con la condición de resolución de problemas, característica fundamental de un proceso de aprendizaje significativo y situado.

En conclusión, en este tipo de actividades, no se da una pregunta que el estudiante tiene que responder, sino un tema de relevancia al contexto (aprendizaje situado) que el estudiante debe explorar. De su exploración, debe seleccionar (autonomía) aquella parte que le llame más la atención (motivación intrínseca). Una vez seleccionada esa parte que más le resonó, el estudiante es responsable de explorar dicho aspecto del tema, y decide hasta dónde y cómo lo investiga (autogestión, pensamiento crítico, toma de decisiones). Finalmente, el estudiante también decide el cómo va a compartir los aprendizajes obtenidos (creatividad, toma de decisiones, autonomía, trabajo en equipo, pensamiento crítico).

Este tipo de actividades son ideales para aplicarlas en los procesos de aprendizaje de una segunda lengua, siguiendo los siguientes pasos:

- Primero, se debe escoger un tema que sea de relevancia para los estudiantes y su contexto.
- Después, se le solicita a los estudiantes que exploren el tema y viertan sus resultados en un producto en el idioma que se busca practicar.

El producto puede ser un proyecto para fin de unidad y relacionarlo con el tema de la unidad. Por ejemplo, si en la unidad se vio el tiempo pasado, escoger de tema “Historia de Thanksgiving Day”. Así, el estudiante tendrá que poner en práctica lo visto durante la

unidad pero en el tema del Día de Acción de Gracias que más le llame la atención al momento que desarrollar las competencias antes vistas.

Resultados

Para evaluar el impacto que la aplicación de dichos proyectos tuvo en los estudiantes, se realizó una encuesta, y se obtuvieron los siguientes resultados.

En la primera pregunta, ¿qué competencias desarrollaste al realizar una actividad colaborativa de aprendizaje basada en temas, se puede ver que la mayoría de los estudiantes consideran haber desarrollado la creatividad, escucha activa y resolución de problemas.

Figura 3

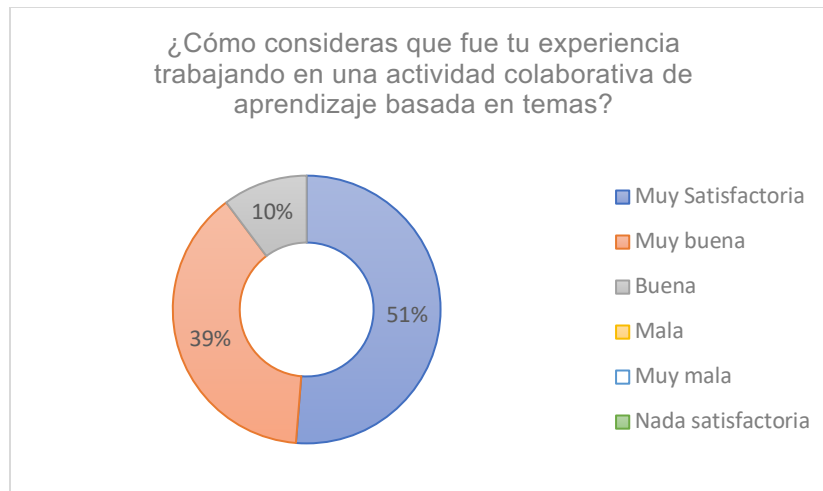
Resultados sobre las competencias desarrolladas



En la segunda pregunta, ¿cómo consideras que fue tu experiencia trabajando en una actividad colaborativa de aprendizaje basada en temas?, la gran mayoría expresa que la experiencia fue muy satisfactoria, muy buena y buena, lo que indica que los estudiantes ven la experiencia como algo positivo y que les generó un aprendizaje.

Figura 4

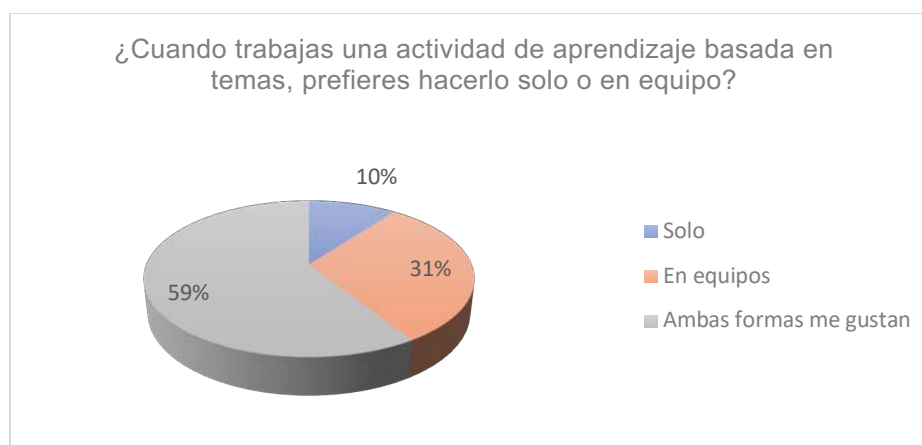
Percepciones sobre su experiencia en la actividad colaborativa



En la tercera pregunta, ¿cuándo trabajas una actividad de aprendizaje basada en temas, prefieres hacerlo solo o en equipo?, la gran mayoría de los estudiantes prefieren trabajar en equipos, lo que refleja que, como seres sociales, preferimos trabajar en colectivo ya que, como dice la neurociencia, aprendemos a través de las neuronas espejo.

Figura 5

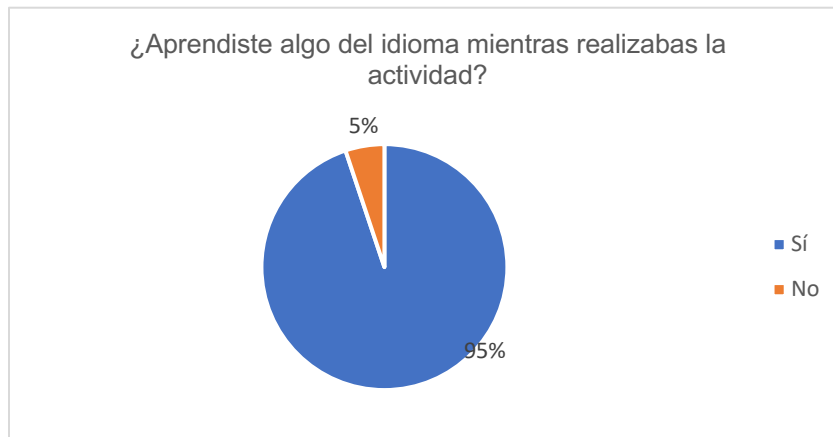
Preferencias de trabajo colaborativo o en solitario



En la cuarta pregunta, ¿aprendiste algo del idioma mientras realizabas la actividad?, más del 90% de los estudiantes sí percibieron haber avanzado en su proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Figura 6

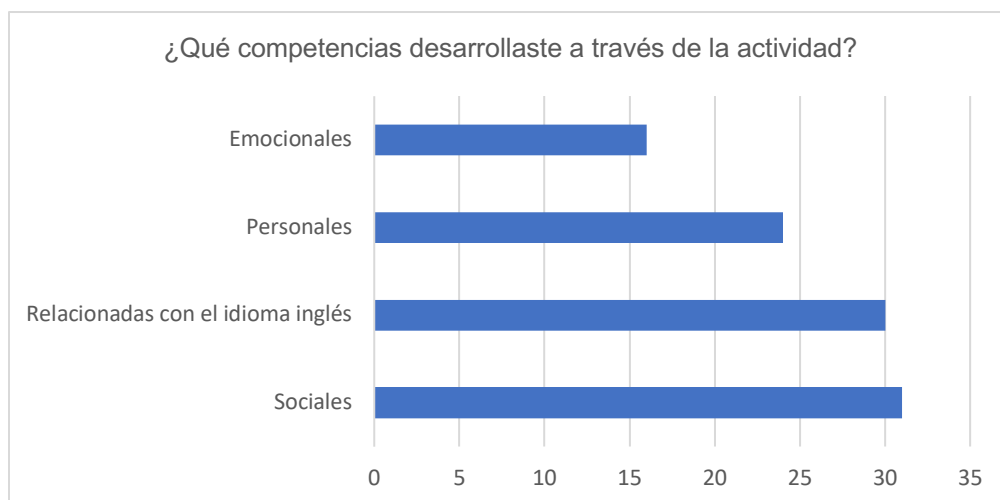
Percepciones sobre el aprendizaje



Finalmente, en la quinta y última pregunta ¿qué habilidades desarrollaste a través de la actividad?, los estudiantes afirman haber desarrollado habilidades sociales (aprendizaje colaborativo), relacionadas con una segunda lengua.

Figura 7

Percepciones sobre las competencias desarrolladas



Conclusiones

El aprendizaje basado en temas ayuda a desarrollar en los estudiantes diferentes competencias relacionadas no solo con el idioma, sino también otro tipo de habilidades que ayudan al desarrollo integral del individuo que se desarrolla en un contexto social determinado.

Por un lado, ayuda a los estudiantes a promover su autonomía en el proceso de aprendizaje, ya que son capaces de determinar sus objetivos, definir el contexto y el proceso de su propio aprendizaje, seleccionar sus métodos y técnicas, y monitorear y evaluar su progreso y logros. Esto lo vimos reflejado también en los resultados de la encuesta, ya que los estudiantes desarrollaron habilidades de solución de problemas (relacionadas con autogestión), y creatividad.

En segundo lugar, les ayuda a desarrollar competencias para la vida al brindarles a los estudiantes la oportunidad de decidir sobre la forma de abordar el tema y el formato para presentar sus hallazgos. Lo anterior debido a que pudieron explorar y maximizar sus competencias de creatividad, pensamiento crítico, escucha activa, resolución de problemas, liderazgo y negociación. Esto también se vio reflejado en los resultados de la encuesta ya que los estudiantes manifestaron haber desarrollado competencias de trabajo colaborativo, solución de problemas, creatividad, escucha activa, habilidades sociales.

Igualmente, pueden desarrollar la motivación intrínseca. Al trabajar con temas en lugar de preguntas, la motivación de los estudiantes cambiará de inmediato, ya que harán suyo el proyecto con entusiasmo, aumentando no solo su compromiso, sino también su vinculación, autorregulación, creatividad y pasión por el mismo. Al sentirse involucrado en el proyecto, los estudiantes perciben su experiencia como satisfactoria y excelente, tal y como lo refleja la encuesta.

En cuarto lugar, los estudiantes pueden desarrollar la Inteligencia emocional al trabajar con temas, ideas y emociones de los estudiantes, ya que estos pueden sentirse libres de expresar lo que están viviendo en su propio entorno sin ser cuestionados o

juzgados, ayudándolos a mejorar su autoestima y ayudando al maestro a tener la oportunidad de conocerlos mejor. Los estudiantes también reflejan haber desarrollado habilidades personales, y sociales.

Así también, los estudiantes desarrollan la mente en crecimiento pues creen que sus habilidades pueden desarrollarse (a través del trabajo arduo, buenas estrategias y aportes de otros) tienen una mentalidad de crecimiento. Estos estudiantes tienden a lograr más que aquellos con una mentalidad fija (aquellos que creen que sus habilidades son dones innatos). Esto se debe a que se preocupan menos por verse inteligentes y dedican más energía al aprendizaje. Al desarrollar habilidades de resolución de problemas y creatividad, reflejan haber desarrollado su mentalidad en crecimiento en el desarrollo de la actividad.

Finalmente, realizar proyectos basados en temas les ayuda a los estudiantes al desarrollo personal y académico. Al explorar su creatividad en un ambiente más libre, los estudiantes adquieren conocimiento y desarrollan habilidades tanto personales como académicas. Vemos en la encuesta que los estudiantes consideran haber desarrollado sus habilidades del idioma, así como habilidades personales y sociales.

En conclusión, se recomienda usar menos instrucciones para promover la participación activa, la motivación intrínseca, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje significativo a través de desarrollar una mentalidad de crecimiento en actividades de aprendizaje basadas en temas.

Referencias

- Betham, E. (2020). *An introduction to Coaching for Language Learning*. Bill Bond.
- Brock, A., & Hundley, H. (2016). *The growth mindset coach. A teacher's month-by-month handbook for empowering students to achieve*. Ulysses Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2018). *Core SEL Competencies*. <https://CASEL.org/core-competencies/>

- Cohen, R. K., Opatosky, D. K., Savage, J., Stevens, S. O., & Darrah, E. P. (2021). *The Metacognitive Student: How to Teach Academic, Social, and Emotional Intelligence in Every Content Area*. Solution Tree.
- Cheng, M. W. T., Leung, M. L., & Lau, J. C.-H. (2021). A review of growth mindset intervention in higher education: the case for infographics in cultivating mindset behaviors. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 24(5), 1335–1362. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09660-9>
- Dawson, G. y Fisher, K. W. (Comps.). (1994). *Human behavior and the developing brain*. Guilford Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Geake, J. (2009). *The brain at school: Educational neuroscience in the classroom: Educational neuroscience in the classroom*. McGraw-Hill Educatio.
- Guy, R., & Byrne, B. (2013). Neuroscience and Learning: Implications for Teaching Practice. *Journal of Experimental Neuroscience*, 7, 39–42. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.4137/JEN.S10965>
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300–312. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>
- Ibarrola, B. (2018). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Ediciones SM España.
- McGuire, S. Y., & McGuire, S. (2015). *Teach students how to learn: Strategies you can incorporate into any course to improve student metacognition, study skills, and motivation*. Routledge.
- Ng, B. (2018). The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation. *Brain Sciences*, 8 (2), 20. <https://doi.org/10.3390/brainsci8020020>
- Paling, R. (2017). *Neurolanguage Coaching. Brain Friendly Language Learning*. The Choir Press.
- Roache, K. (2021). *Neuroplasticity: The Newest Guide to Working Brain Plasticity. Master neuroplasticity for recovery and growth after stroke*. Bengion Cosalás.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). Motivation in language learning: A social constructivist approach. *Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), 19-27. https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_1997_num_16_3_1201

A pedagogical approach: Incorporating English language in preschool education by means of teaching practice journeys.

Carlos Axel González Salazar

Maritza Yenefer García Esparza

Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” (ENEM)

*A teacher is a compass that directs the path to curiosity,
knowledge and wisdom.
Everton Weekes*

Introduction

Over the past few years, Normal education has transformed and incorporated new competencies to the curricula, amongst them, one appertains to the foreign language domain, which is clearly observable in the 2018 program through the National Strategy for Normal Schools, and currently, through the 2022 program, which merges language components into a single domain, seeing the communication system as a whole.

The present document provides an overview of the efforts carried out at Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano”, in regard to fostering English language teaching with preschool trainee teachers during teaching practice journeys. It remarks on the background, the main actions, and the aims we seek to reach in the English teaching domain.

ENEM trainee teachers’ pedagogical skills are performed and developed in rural contexts, the relevance of having students teach English content during the teaching journeys benefits their professional preparation in several ways.

The intervention will be described in the results section, we will present the processes we followed, and the outputs we obtained from this experience. We will also read on the importance of pushing trainee teachers towards interculturality through

English Language Teaching, and as for the aims and objectives the program has established to attain, to emphasize on the path that leads us to certification in the target language; to officially reach the competencies acquired regarding teaching, and the foreign language.

At the discussion section, we will comment on the relevance of this first experience of including English in the teaching practice journeys, as a content of the 2018 plan for Normal Schools, which, although considered a separate area of study, provided benefits to the trainee teachers at ENEM, and to give it a follow up with the contents in the plan 2022, which as mentioned above, includes English in the area of languages and technology, reason to consider it a formal content and include it into the teaching practice journeys as a formal subject.

Methodology

For the purposes of our research, we first need to emphasize the meaning of the methodology, that in the words of Creswell (2009), is “the philosophical assumptions, the plan of investigation, and the methods of data collection, analysis and interpretation designed to understand the underlying processes of natural phenomena”. Parting from this idea, and the observation of our praxis, we believed that our students were more than able to teach a foreign language during their teaching practice journeys, since they had already acquired the essential pedagogical skills, as well as an adequate command of the target language.

English has been present in teachers training schools officially since the Curricular Reform from the year 2012 (DGESPE 2012), which introduced the need of learning English to all students at normal schools for them to use it as a teaching tool in basic education while they widened their vision to global possibilities of professional growth.

The arrival of English specialists to teaching trainee schools and the 2018 programs remarked these possibilities among the normales trainees, for instance, English enhances communication skills for engaging with students, colleagues, and parents

effectively, it provides access to a vast array of educational resources, research, and professional development materials available in English; moreover, it can facilitate participation in international teaching programs, exchanges, and conferences, broadening perspectives and enriching teaching practices. Overall, mastering English can significantly enhance a trainee teacher's career prospects and professional development.

Salinas (2021) presented the results of her research held at Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin in which she described the trainees' perceptions regarding English learning, this research conveyed the seventh-semester trainees' perceptions towards English learning with the plan 2012, they expected to learn the language for future teaching, based on the profile of graduation which aimed to develop teaching skills, the purpose of learning a foreign language is “desarrollan indirectamente ciertas aptitudes que le pueden ser de gran utilidad para su vida como profesional de la docencia” (DGESPE, 2012, p. 3).

As specialists of the language and taking a glimpse to the preschool teaching major 2018 curricula, we perceived there were courses that dealt with language knowledge and acquisition, to mention, language and communication, social practices of the language and language and literacy. These three courses were provided during the first three semesters, along with English; this gave our students the basis to be able to teach the foreign language at the preschools they attended.

We reckoned that by having basic knowledge of how language was acquired and knowing the basics of English, they would be capable of better understanding the teaching-learning process of a foreign language. Bearing this assumption in mind and revising the 2022 curricula where English now belongs to the Languages and Digital Technologies area of study, we proceeded to suggest the implementation of English in the kindergartens, carried out by trainees.

This first intervention originates from the collaborative work given by the group of teachers in charge of the third-semester academy from the school period 2022-2023 at ENEM, who agreed on including English as content to plan for the first teaching practice

journey with trainees who were assigned to the rural area in the northern part of San Luis Potosí; 66 trainee preschool teachers, from two groups of the teaching preschool major taught multi-level and multigrade classes, primarily 2nd and 3rd grades.

The first stage of this intervention was to inform trainees of the decision made in the academy, and the challenge it represented, to both English teachers and trainees. It is highly relevant to mention that trainee teachers acquire a diverse set of teaching skills at Normal Schools that are pivotal for their development into effective educators, they have the chance to gain a comprehensive understanding of pedagogical techniques, classroom management strategies, and the art of instructional delivery, trainees also learn to design engaging lesson plans that cater to diverse learning styles, ensuring an inclusive educational experience for all; furthermore, their training equips them with the ability to assess student progress, adapt teaching methods, and provide constructive feedback, and importantly, they are guided in the use of modern educational technologies, enhancing their proficiency in incorporating innovative teaching tools into their lessons.

Going by the well-known phrase: "The mediocre teacher tells, the good teacher explains, the superior teacher demonstrates, but the great teacher inspires", we can tell that the journey of trainee teachers is not merely about disseminating information; but about inspiring a love for learning and nurturing the potential within each student.

Before starting to design their plan, trainee teachers were given some expected learning outcomes by the Spanish teachers at preschool from the book "Aprendizajes Clave", which includes the plan, program, pedagogical guidelines, and evaluating suggestions to be applied at the preschool level, after that, they would decide on a topic to choose, and design an activity in English to be carried out during their teaching practice journey.

The areas to work were varied, they included personal and social development, which focuses on the emotional, social, and personal development of young children; language and communication, which emphasizes the development of language skills, it promotes oral language, vocabulary, listening, and early literacy; thinking skills to

encourage cognitive development, including activities that stimulate critical thinking, problem-solving, and decision-making; mathematical thinking to introduce basic mathematical concepts, to promote number sense, spatial awareness, and early mathematical reasoning; exploration and understanding of the world to focus on science, social studies, and the environment; physical development for promoting motor skills and physical health, and artistic expression which encourages creativity and expression, through art, music, and movement.

A subsequent action included the revision of the proposed activity, this task was quite demanding, for the number of students to be monitored, 66 in total, and the 10 teachers who formed the academy, who supported and guided the assignment, including the planning and materials revision.

Results

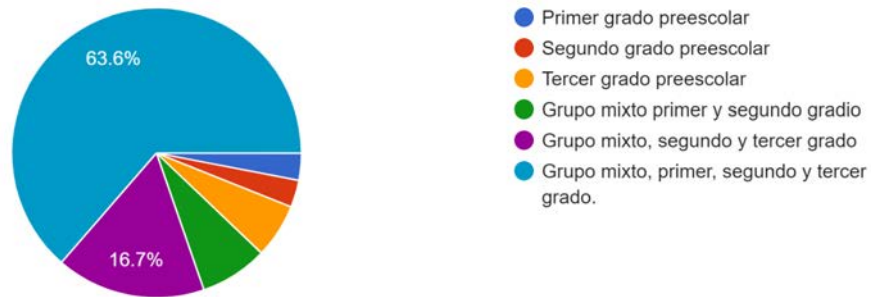
After the trainee teachers' intervention, a survey was carried out in order to obtain results; trainee teachers' perceptions on this first try, evidence, and perceptions they had regarding the inclusion of English into their teaching practice journeys was some of the information we recovered by applying this instrument.

ENEM attends a significant amount of preschools in the northern region of San Luis Potosí, to mention, during the two-week teaching practice journey, third-semester groups assisted 34 different preschools located in the rural area from the municipalities of Vanegas, Villa de Guadalupe, Cedral, Catorce, Villa de la Paz, and Matehuala. 63.6% of these preschools had multi-grade groups, including first, second, and third grade, as can be seen in the following graph:

Figure 1

Grades attended during teaching practice

Grado impartido
66 responses

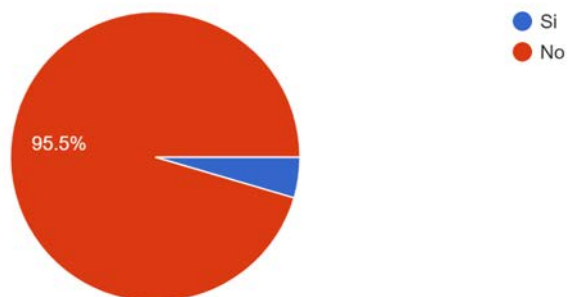


Although PRONI intends to cover all the basic educational system along the Mexican Republic, this has been hard to achieve, clear evidence was observed during this intervention:

Figure 2

Preschools with PRONI

¿Se imparte inglés en el jardín donde realizaste tus prácticas?
66 responses



Students' perceptions is also very valuable for this research. We do believe that trainee teachers develop their identity while having these types of experiences and that they represent a great opportunity to promote interculturality, by means of their own perception of the language and its appreciation of language teaching. In addition, many of them seem to enjoy English language courses, since they are engaged with the language through dynamic activities, as well as cultural chunks that allow them to experiment with the language in a more appealing way.

For instance, they integrate cultural elements into their language lessons, including literature, music, and art from the target culture which provides learners with a holistic understanding of language in its own cultural context.

In order to display trainee teachers' positive notion towards English language teaching, they were asked about their perception of it:

Do you think English can be included as part of the content for the teaching practice journey? Why or why not?

The responses to this first question generally express a positive consensus regarding the inclusion of English as content in practice sessions. Trainees argue that introducing English early on would ease further education and help children become more familiar with the language, potentially fostering interest for advanced levels.

In addition, our trainees emphasize the significance of exposing children to English at an early age, citing their heightened learning potential, since we all know that learning a second language when being young is easier due to our cognitive process. Some also highlight the relevance of English in communities where parents and children may work in the United States, which is also a reality in this region of the state.

In terms of suggestions, there is a call to evaluate past outcomes, provide techniques for trainees so that it can be easier to introduce English, and hold meetings with kindergarten educators to gather insights on effective implementation as well as to

make preschool teachers and their authorities reflect on the importance of learning a foreign language. This is also an important aspect to consider when claiming about the implementation of the language into the teaching practice journeys, because not everyone is convinced about having English content at the kindergarten level, especially in some rural areas of the state.

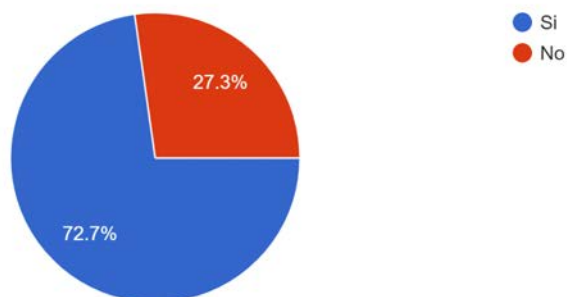
In spite of the huge number of benefits speaking English could bring, there is still a certain level of reluctance regarding the implementation of it amongst the communities in the northern part of the state. The percentages of the implementation of the English contents can be seen in the graph below (graph 3).

As mentioned by our trainees, one of the main reasons the authorities at the kindergartens did not allow them to insert foreign language contents, was that there was not going to be a continuity with them since preschool teachers are not linguistically prepared to teach English. Therefore, they claimed that the time our trainees would spend on teaching English, could be somehow better used if applied to maths, first language development, or science contents from the preschool curricula. Nonetheless, the reason itself serves as an argument and motivation to increase the preschool trainees' proficiency so that they are able to teach English once they are in service.

Figure 3

Preschools in which they applied the English task during teaching practice journeys.

¿Pudiste aplicar la actividad planeada de inglés en tu jornada?
66 responses



In the final part of our survey, students were asked to describe their teaching experience; most responses conveyed a positive approach towards this exercise and highlighted the engagement of the children in learning English. Moreover, trainees also emphasized the type of activities they conducted during their sessions, such as color identification, farm and animal-themed exercises, songs, and teaching words for fruits and vegetables; this showcases that they implemented a variety of approaches to language instruction in order to meet the objectives, which, due to their efforts, achieved a significant outcome in the children they worked with. Overall, these responses collectively depict a rich tapestry of successful language teaching interventions, emphasizing not only effective learning but also the broader influence on students and their home environments.

Discussion

This document has explored the critical aspects of integrating English language teaching in preschool settings, shedding light on the unique challenges and opportunities presented to our trainee teachers, as well as on their own perspective of this entire process. As an inception, we highlight the vision trainee teachers have towards their own proficiency of the language; they acknowledge that they have the sufficient basic level, as to be able to teach functional phrases and social practices in the target language that are required for kindergarten teaching. Furthermore, they have the pedagogical skills and a wide range of strategies to foray into the foreign language domain.

Nonetheless, trainees also made some suggestions related to the process. In their perspectives, some of them mentioned that it was not the right moment to include English in the teaching journeys since there should have been meetings with preschool authorities in order to take into account preschool teachers' points of view. This was highlighted because some educators did not believe that English was something that would have continuation within their educational contexts, due to the limited knowledge they have of the language. Moreover, it was also indicated that trainees needed a batch of strategies to appeal and motivate small children so that their efforts to teach the language would be successful. This gives us food for thought, about the work we do in the classrooms and the wide range of possibilities that are implied throughout our trainees' formation.

The relevance of this first experience at ENEM, relies on the beginning of an innovative series of pedagogical actions that had been never carried out, including the insertion of English content into the teaching practice journeys, starting from the very fundamental basis regarding first language acquisition and other types of languages such as foreign, sign, braille, musical and artistic, as it is established in the 2022 plan for Normal Schools in San Luis Potosí, which has the privilege of conserving English for six semesters, three which are schemed by a state committee, and the rest that are designed by the professors of each Normal School in the state, and which consider the context, needs and reality which must be aligned to Basic Education through the Nueva Escuela Mexicana Plan and Programs.

References

Creswell, J. (2009) Research design. *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2012). *Inglés B2- Séptimo Semestre Plan de Estudios*. SEP.

Salinas, L., Dueck, P., Nieto, K., (2021). *Perspectiva de la Enseñanza del idioma Inglés*. 4o Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2369-1183-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017a). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012#gsc.tab=0

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017b). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Educación Preescolar. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE PARA LA EDUCACION INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017c). *Estrategia Nacional de Inglés*. *Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico en Ingles DIGITAL.pdf>

AI empowering ESL: How Artificial Intelligence is Revolutionizing Language Learning

Rubén Leonardo Guerrero Macías

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "Profr. José Santos Valdés"

Abstract

This academic work delves into the integration of Artificial Intelligence (AI) in the English Language Teaching (ELT) process at Normal Schools. As technology continues to advance, educators are increasingly exploring innovative ways to enhance language learning experiences. The use of AI in ELT presents a paradigm shift, offering numerous benefits and opportunities for language learners. This paper aims to discuss the advantages of incorporating AI in English language education over time while highlighting the crucial role of teachers in designing meaningful learning experiences.

The integration of AI in education has been a topic of significant interest and debate in recent years. ELT, in particular, has witnessed a surge in the utilization of AI to augment traditional teaching methodologies.

Introduction

English as a Second Language (ESL) classrooms can be challenging for both teachers and students. With the advancement of technology, incorporating AI in ESL classrooms can revolutionize the way we teach and learn English.

This proposal explores the benefits of AI in ESL classrooms, discusses the challenges that teachers face, provides examples of how AI is currently being used, and discusses the steps needed to successfully implement AI in ESL Normal Schools classrooms.

Classrooms in Normal Schools often have students from diverse backgrounds and different levels of English proficiency. This makes it difficult for teachers to personalize their teaching approach and provide individualized feedback to each student. However, AI can help teachers overcome these challenges by providing personalized learning experiences, real-time feedback, and assistance with language translation and pronunciation.

Incorporating AI in ESL classrooms can provide numerous benefits for both teachers and students because AI can personalize learning experiences by analyzing data on a student's learning style and progress and adjusting the curriculum accordingly. AI can also provide real-time feedback on pronunciation and grammar mistakes, and assist with language translation. This can lead to improved learning outcomes and increased student engagement. However, teachers must know and master these apps to incorporate them into their teaching process.

In fact, AI is already being used in ESL classrooms in various ways, such as Chatbots. This can provide language practice and conversation partners, while a software program such as speech recognition can analyze pronunciation and provide feedback. Virtual Reality can also be used to create immersive language learning experiences, and machine translation can assist with written assignments and communication with non-English speaking peers.

In order to successfully implement AI, teachers need to be trained on how to use these programs effectively. Students should also be informed about the benefits of using AI and be willing to participate in the learning process to use such programs to their benefit. Additionally, Normal schools need to have access to the necessary technology and infrastructure to implement these programs while also being knowledgeable about privacy concerns related to data collection and its usage.

The potential of AI in ESL classrooms is immense. As technology continues to advance, AI can become even more sophisticated and personalized, providing an even better learning experience for students. With the help of AI, ESL classrooms can become

more inclusive and provide equal opportunities for all Normal students to learn English effectively. But this can only happen if Normal Schools and their teachers are prepared to receive these new tools.

Historical Context of AI in Education

To understand the contemporary role of AI in ELT, it is essential to trace its historical roots in education. The concept of AI, often portrayed in science fiction, has captivated the human imagination for centuries in various forms of media. This introduction sets the stage for the historical journey of AI, highlighting its roots in ancient philosophy, and its gradual transformation into a field of scientific inquiry and technological innovation.

The roots of AI can be traced back to ancient philosophical discussions on the nature of intelligence and the possibility of creating machines that mimic human cognition. This section explores the early foundations of AI, touching upon the works of ancient philosophers, automata in the medieval period, and the mechanical inventions of the early modern era that laid the groundwork for later developments.

The mid-20th century witnessed a pivotal moment in the history of AI with the advent of electronic computers. According to De la Cruz, et al., (2023), it could be established that AI is a science that was publicly born in 1956 at Dartmouth College, in Hanover, United States, during a summer course organized by four American researchers: John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester, and Claude Shannon.

The enthusiasm surrounding AI in the 1950s and 1960s gave way to a period known as the "AI Winter" marked by funding cuts and skepticism about the feasibility of achieving true machine intelligence.

As AI research regained momentum in the 1970s and 1980s, a shift toward expert systems and knowledge representation became prominent through the development of rule-based systems and the use of knowledge engineering techniques to model human

expertise, laying the groundwork for applications in various domains. The late 20th century witnessed a resurgence of curiosity in AI, fueled in part by advancements in neural networks and machine learning, addressing the role of neural networks in pattern recognition and the evolution of machine learning algorithms, leading to breakthroughs in areas such as speech recognition, natural language processing, and computer vision.

The 21st century has seen unprecedented growth in the availability of vast amounts of data, paving the way for the growth of AI through deep learning techniques through the impact of big data on AI development resulting in the rise of deep neural networks, and breakthroughs in areas like image recognition, language translation, and game-playing.

From research laboratories to real-world applications AI has transitioned across various industries by the practical implementations of AI in fields such as healthcare, finance, transportation, and entertainment. It also addresses the ethical considerations, biases, and challenges associated with the deployment of AI technologies in society.

The current state of AI is characterized by advancements in natural language processing, reinforcement learning, and the development of AI systems that can understand, reason, and learn in complex environments, opening a potential future with the exploration of quantum computing, explainable AI, and the ethical implications of AI development.

Benefits of AI in English Language Teaching (ELT)

A substantial portion of this work is dedicated to examining the manifold benefits of incorporating AI in the ELT process. From personalized learning experiences to adaptive assessments, AI offers a range of advantages that contribute to the overall enhancement of language acquisition.

The integration of AI in ELT represents a paradigm shift in the way language education is approached, emphasizing its potential to revolutionize traditional teaching methodologies. Some remarkable benefits include:

Personalized Learning Experiences

One of the primary advantages of incorporating AI in ELT is the ability to tailor learning experiences to individual needs. But how does it work? AI algorithms analyze learner data, identifying strengths, weaknesses, and preferred learning styles. Personalized learning pathways enhance student engagement and accelerate language proficiency by catering to the unique requirements of each learner.

Adaptive Assessments and Progress Tracking

AI-powered assessment tools provide adaptive evaluation methods, allowing for real-time tracking of student progress. By continuously analyzing performance data, educators can gain valuable insights into areas that require additional attention. In fact, adaptive assessments contribute to a more accurate measurement of language proficiency and enable timely interventions to support student learning.

Enhanced Language Skills Development

Applications by AI, such as language processing algorithms and chatbots, offer immersive language practice opportunities. These technologies enhance language skills development by providing interactive and realistic language use scenarios. From conversation simulations to contextual language exercises, AI contributes to a more dynamic and engaging language learning environment.

Intelligent Tutoring Systems

The integration of Intelligent Tutoring Systems (ITS) in ELT offers a personalized and adaptive approach to instruction. ITS utilizes AI to provide targeted feedback, identify learning gaps, and offer remedial support, thereby enhancing the effectiveness of teacher-student interactions and addressing individual learning needs.

Multilingual Support and Cultural Sensitivity

AI-powered language tools excel in providing multilingual support and addressing cultural nuances in language learning. AI fosters an inclusive learning environment by accommodating diverse linguistic backgrounds and promoting cultural sensitivity. The incorporation of AI in ELT ensures that language education is accessible and relevant to a global audience.

Language Assessment and Grading Automation

AI plays a crucial role in automating the assessment and grading processes in English language education. Natural language processing and machine learning algorithms enable efficient grading of written assignments, language proficiency tests, and speaking assessments. The automation of routine tasks allows educators to focus on personalized instruction and student support.

Real-time Feedback and Intervention

One of the standout features of AI in ELT is its ability to provide real-time feedback to learners. Instant feedback on pronunciation, grammar, and vocabulary empowers students to correct errors promptly and reinforces positive language behaviors. Additionally, educators can use AI-generated insights to tailor interventions and support continuous improvement.

Gamification and Interactive Learning

AI-driven gamification elements enhance the interactive and enjoyable aspects of language learning. Language apps and platforms leverage AI to create engaging and motivating learning experiences by incorporating elements of competition, rewards, and adaptive challenges, AI contributes to a positive and sustained learning environment.

The Role of AI in Engaging Language Learners

One of the critical aspects of AI in language education is its ability to engage learners in ways that traditional methods may fall short of. AI technologies, such as chatbots, language processing algorithms, and interactive simulations, can captivate and motivate language learners, fostering a more immersive and engaging language acquisition experience.

The integration of AI in ELT should be viewed as a collaboration between teachers and intelligent technologies because AI is a tool to empower teachers rather than replace them. Teachers play a central role in designing, implementing, and adapting AI-enhanced learning experiences to meet the diverse needs of their students.

AI enables English teachers to create personalized learning pathways for their students. Teachers can leverage AI algorithms to analyze student data, identify learning preferences, and tailor instructional content to meet individual needs. Overall, by integrating adaptive learning technologies, teachers can address diverse learning styles within a single classroom.

Should we consider that a teacher's profession is at risk? It is still unknown. Still, one must acknowledge that the learning paradigm has changed, therefore, students and teachers must strengthen their technological capabilities for critical and creative thinking. Teachers must still focus on developing a high ethical background for the following generations and foster values such as empathy and teamwork skills because AI would not do that.

Data-Informed Instruction

English teachers utilizing AI benefit from access to real-time data on student performance. Teachers can harness data analytics to gain insights into student strengths and weaknesses. This information allows for targeted interventions, enabling teachers to provide timely and effective support to enhance language proficiency.

Even though AI can automate certain aspects of language instruction, the role of English teachers in facilitating meaningful interactions remains irreplaceable. Human connection in language learning is irreplaceable. Therefore, teachers can leverage AI tools to create opportunities for authentic communication, collaboration, and cultural exchange, but pedagogy is essential to make this work (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017).

The integration of AI in ELT should be aligned with the goal of fostering critical thinking and creativity. Teachers can use AI to create dynamic learning environments that encourage students to analyze, evaluate, and apply language skills in authentic contexts, guiding students to become active and reflective learners.

Tools by AI also offer English teachers the possibility to administer adaptive assessments and provide instant feedback. Therefore, teachers can use these technologies to assess language proficiency, identify areas of improvement, and offer constructive feedback. The automation of assessment tasks allows teachers to focus more on individualized instruction and student support.

For these reasons, as AI becomes an integral part of English language education, teachers must engage in ongoing professional development to stay abreast of technological advancements. Nevertheless, the use of AI in education raises ethical considerations that teachers must navigate, such as data privacy, algorithmic bias, and digital equity. English teachers play a vital role in advocating for ethical practices, ensuring that the integration of AI aligns with principles of fairness, transparency, and inclusivity.

The integration of AI in ELT marks a significant evolution in the role of educators. English teachers, as facilitators of language learning, are empowered by AI tools to create more personalized, data-informed, and engaging instructional experiences for their students. Nonetheless, English teachers must be concerned about the importance of maintaining a balance between technological innovation and the human touch in language education.

The Teacher's Role in Designing AI-Enhanced Learning Experiences

Despite the advancements in AI, the role of teachers remains paramount in creating meaningful and effective learning experiences. The importance of pedagogical expertise in leveraging AI tools would be seen as providing insights into how educators can design and facilitate AI-enhanced lessons that align with the specific needs of language learners and teachers facing AI. These needs are categorized into three.

1. New users:

Teachers that attempt to use AI products but are still novices.

2. Users:

Teachers with average knowledge about how AI works take advantage of these tools, mixing their lectures and traditional strategies with innovative personalized learning experiences for students.

3. Manager:

Teachers trained to design AI platforms that respond to schools' and student's specific learning needs.

Strategies for Integrating AI in Language Curriculum

To effectively assist educators in integrating AI effectively into their language curriculum, one must consider selecting appropriate AI tools to design interactive activities, while maintaining a student-centered pedagogical approach. Teachers must consider cultural background, proficiency level, and the school tech infrastructure to select and use appropriate experiences, while also maintaining a syllabus' goal.

As technology continues to evolve, the future of AI in ELT holds exciting possibilities. There is an increased use of virtual reality and augmented reality in language

learning, which enhances the potential long-term implications of these developments in the field of language education. However, the challenge is that teachers at Normal Schools become AI managers to ensure the balance between automatization and the pedagogical approach. Teachers should incorporate AI tools in the ESL classroom, but training is essential, and in the language acquisition process, human interaction, empathy, and a sense of humanity must be noted.

In conclusion, While AI holds great promise for enhancing ELT, it is imperative to recognize the pivotal role of teachers in guiding and shaping their students' learning experiences. Striking a balance between technological innovation and pedagogical expertise is crucial for realizing the full potential of AI in the realm of English language education. Currently, in Normal Schools, professor-researchers must emphasize the need for ongoing research, collaboration, and reflective teaching practice. This will ensure that the integration of AI aligns with the overarching goals of language education and contributes positively to the development of proficient language learners.

References

- Lee, K. F. (2020). *Superpotencias de la inteligencia artificial*. Ediciones Deusto.
- Moreno Padilla, R. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7(14), 260-270. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7242777>
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*. Grupo Magro Editores.
- Rodríguez Torres, Á., Orozco Alarcón, K., García Gaibor, J., Rodríguez Bermeo, S. y Barros Castro, H. (2023). La Implementación de la Inteligencia Artificial en la Educación: Análisis Sistemático. *Domino de las Ciencias*, 9(3), 2162-2178. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3548>
- Tomalá De La Cruz, M. A., Mascaró Benites, E. M., Carrasco Cachinelli, C. G., & Aroni Caicedo, E. V. (2023). Incidencias de la inteligencia artificial en la educación. *RECIMUNDO*, 7(2), 238–251. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(2\).jun.2023.238-251](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(2).jun.2023.238-251).

Unveiling the Impact of Semiotic Approach in ELT

Irma Isela Ciprés Mata

Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

Abstract

This article explores the transformative impact of integrating a semiotic approach within the stage of English Language Teaching (ELT), considering the contributions of experts such as Lotman. Grounded in the frameworks of interculturality and semiotics, this project delves into the cognitive implications of leveraging semiotic structures to pedagogically enhance both receptive and productive language skills among learners in the language class.

Hence, this article explores the interplay of cognitive conflict, cultural dimensions, and dialogical constructs within the language acquisition process, emphasizing the importance of bringing personalized semiotic universes into the language class to enhance and enrich linguistic performance. This analysis underscores the potential of integrating semiotic structures as an effective pedagogical tool that cognitively enhances language acquisition, fostering a comprehensive understanding of language, culture, and individual signification, through semiotically meaningful approaches within the language class in ELT.

To sum up, while initial assessments hinted at standardized test discrepancies, favoring mechanical aspects, the holistic and contextualized learning facilitated by the semiotic approach emerged as a defining factor in language proficiency. The findings elucidate the transformative power of a semiotically centered pedagogical approach that not only enhances language skills but also cultivates an appreciation for cultural diversity and linguistic nuances among learners.

Keywords: Semiotic Approach, English Language Teaching (ELT), Interculturality, Cognitive Divergence, Language Acquisition Strategies.

Introduction

Within the context of *Escuelas Normales*, the ENEEEM recognized the necessity for students pursuing a degree in Inclusive Education to gradually develop their language skills in comprehension and communication in a foreign language. This, accordingly to the learning objectives established in the various curricula taught in *Escuelas Normales*, in a framework of interculturality and inclusion, there arose the possibility of incorporating the semiotic universe of teachers in training for the class, aiming to enhance their linguistic skills and promote the development of complex strategies enabling efficient access to information and messages from printed texts, audio, videos, etc., relevant for their personal and professional formation.

The project aimed to implement an approach centered on the development of linguistic comprehension and production. This approach centered on the development of receptive strategies through activities that enhance linguistic comprehension among students. Due to our institutional mission and vision, the pedagogical perspective grounds in intercultural and inclusive principles, becoming an essential part of the core objectives of English courses at Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México (ENEEEM). Accordingly, we have increasingly emphasized an effective distinction of inclusive education, implementing strategies to organize and structure information appealing to cognitive diversity, interculturality, and complex systems.

Approaching comprehension strategies (Ferreiro, 1982, pp. 99, 122) from a semiotic perspective, becomes an innovative opportunity to prompt comprehension and communication skills in English, since it triggers off the conscious activation of cognitive mechanisms involved in information processing from an intercultural and inclusive standpoint. Henceforth, the research question arose: Is the semiotic approach effective to cognitively develop the productive skills?

Addressing this question called for consideration of the aspects involved within the speaker-message interaction delving into the individual cognitive dialogue between our students` own cognitive schemata, and the new information, which is where the operational interaction occurs in cognitive terms.

Cognitively triggering brain mechanisms during the message reception stage, while approaching the contents of our English programs in the class, must be addressed as a neurodidactic matter of the complex systems – whether we assume it or not – therefore, the inclusion and interculturality implied cognitively, lead focusing on each student as a receiver with their very own personal intrinsic purposes and motivations to understand the message. In this sense, interculturality becomes the main ingredient to infuse personal relevance into the process.

Given the complexity of the object and the nature of the research, I assumed that the management of semiotic systems fosters linguistic comprehension skills in English. Since it appeals to inclusion, interculturality, and complex systems, it bridges semiotic systems and the development of comprehension skills in EFL.

Since didactic and pedagogical elements related to complex systems and semiotics promote an inclusive approach, interculturality, and cognitive divergence, they enhance personally relevant linguistic comprehension in English, Therefore, implementing the semiotic learning approach, to support existing English programs in the 2018 and 2022 curricula, cognitively prompts the comprehension process and the development of language skills in English along the courses.

Regarding this, Lotman's conception becomes relevant because it describes a 'communication model' operating in two modes: 'reproduction', which is the transmission, or replication of information; and `creation` involving transformation processes, interpretation, etc., both aimed to produce new information (Lotman, 1996, 1998, 2000). Hence, the study focused on analyzing these two processes in communication; regarding reproduction, the focus was on the receiver; the linguistic system used to encode the message, and the sense of encoding through a "passive text" directed to the recipient.

In terms of `creation`, the language was identified as the generator and determinant of the text in Lotman's communication model, considering the immanence of interculturality in language classrooms, acknowledging the synergy between individual consciousness and a sort of 'collective text-intelligence' that allows for inclusion and complex systems (1998). This argument supported the existence of three classes of represented intelligent objects: individuality or natural consciousness; the text interacting and/or residing in the student's memory as a semiotic experience, generating new texts; and culture or collective intelligence. Hence, appealing to interculturality in the classroom aligned with Lotman's concept of culture as text within the language class.

In terms of inclusion, I addressed the implicit synergy of the external text stimulating and connecting individual consciousness, generating culture through complexity and cognitive divergence, considering the fact that Lotman argues for the existence of three intelligent objects: individual consciousness, text interacting in memory generating new texts, and culture or collective intelligence.

From the perspective of neurodidactics in languages, I considered that the intelligent device consists of integrated structures that model and cognitively internalize the external reality, generating "contrasting pairs" that require tension for transformation, because Lotman proposes three functions of the thinking object: preserving and transmitting information, performing message transformation operations, and forming new messages in non-individual texts.

The objectives dealt with the implementation of the semiotic systems approach as a supportive alternative in different English courses and levels at ENEEEM. To enhance the linguistic performance and comprehension skills of teacher trainees in the Inclusive Education program, I decided to appeal to an intercultural and complex systems perspective, aiming to establish the didactic relationship between semiotic systems and the development of linguistic skills in English as a foreign language. Therefore, I needed to identify the individual and contextual aspects involved in language learning while pedagogically intersecting complex and semiotic systems. Hence, I bore in mind the

didactic and pedagogical elements to be considered in a semiotic learning approach along the project.

The study explored communication from a complex systems perspective, considering the processes of text reproduction and creation, as well as the inclusive interaction between individual consciousness and culture, addressing linguistic semiosis and cognitive divergence, focusing on the functions of the thinking object in message generation and transformation (Lotman, 1998).

Methodology

At the outset, a SWOT analysis was conducted on 22 teacher trainees enrolled in the third year of the Bachelor's in Inclusive Education (BIE) at ENEEEM during the academic year 2022-2023. These participants, mostly aged between 19 and 25, were involved in a descriptive design research conducted using a quantitative approach for data analysis.

The independent variables encompassed the implementation of semiotic learning objects as part of the educational programs previously attended by the participants. These objects aimed at specific structures described in the programs and were pedagogically oriented towards enhancing the cognitive mechanisms involved in the comprehension process and the development of English language skills.

On the other hand, the dependent variables were related to the participants' performance in the four English language skills, namely reading comprehension, communication fluency, grammatical structure management, and written production. These dependent variables were utilized to retrospectively assess the impact of past implementation of semiotic learning objects.

Methodologically, a quantitative approach was employed to collect and analyze data, facilitating the acquisition of objective and quantifiable information about the participants' proficiency levels in language skills. This was aligned with the purpose of

accurately evaluating the impact and establishing relationships between the independent and dependent variables.

As a theoretical framework for observing and implementing a pedagogical intervention, the inquiry was grounded in the considerations established by the Vermunt's Model (Vermunt & Minnaert, 2003; Vermunt, 1994, 1997). Additionally, it drew support from the insights of Goodman, 1971; Labarrere, 1996; D'Angelo, 1998; Manzano, 2001, to cognitively analyze and elucidate how patterns of foreign language learning, concerning language skills, progress across different levels and thematic contexts.

Exploring the Benefit of Integrating Semiotic Structures as a Tool to Foster Receptive and Productive Skills in ELT

The integration of semiotic structures as a supportive pedagogical tool in the English language classroom, profoundly impacts diverse cognitive processes within an intercultural framework of complex systems. This integration allows for a comprehensive evaluation, both qualitatively and quantitatively, of linguistic performance among participants. This intervention, rooted in a semiotic learning approach, significantly augments the comprehension and mastery of the English language among teacher trainees. By strategically channeling their semiotic universe, this approach facilitates a deeper understanding of the intricate cognitive mechanisms involved in receptive communication. It actively triggers translation, interpretation, extrapolation, and prospective extension skills, consequently enriching the pedagogical landscape.

From a psychological perspective, Sweller (1994) elaborates on the Cognitive Load Theory, highlighting the importance of cognitive capacity and information processing in language learning. Additionally, the Sociocultural Theory emphasizes the role of cultural tools, like language, in shaping cognitive development, and influencing language learning in educational settings (Vygotsky, 1978).

Further, the Interactionist Theory proposed by Long (1996) sheds light on how interaction fosters language acquisition, emphasizing the necessity of communicative

engagement to enhance linguistic skills. Moreover, Halliday and Matthiessen's Systemic Functional Linguistics (2004) elucidate the significance of linguistic features in interpreting and producing texts, providing a theoretical foundation for integrating semiotic structures to improve linguistic understanding. These contemporary psychological and linguistic theories advocate for the integration of cognitive skills within language learning contexts.

The pedagogical enrichment derived from the integration of semiotic structures aligns with Lotman's semiotic theory, emphasizing the role of semiotics in decoding cultural codes and fostering communication. The integration of semiotic structures, allowed the approach of cultural meanings and symbols, prompting individual understanding and communication within an intercultural context inside the classroom set (Lotman, 1990). Furthermore, Bakhtin's dialogic theory elucidates the interaction between cultural contexts and language use, underscoring the importance of cultural diversity in language learning (Bakhtin, 1981). These theoretical underpinnings corroborate the pedagogical advantages of integrating semiotic structures and enhancing receptive and productive skills in English language teaching.

Within the neurodidactic perspective, it is acknowledged that language comprehension processes occur across different cerebral hemispheres. This underscores the significance of addressing comprehension through an intercultural and semiotic perspective, enabling individuals to translate texts according to their own intrinsic realm of signifiers and meanings. Now, Lotman's notion of semiotic interculturality delves on how students interpret and comprehend texts from their personal universes of signifiers and meanings (Lotman, 1998). Furthermore, Piaget's theory of cognitive development sheds light on how these cognitive processes evolve through different stages, impacting language learning (Piaget, 1972). Additionally, the works of Halliday & Hasan (1976) elaborate on the cognitive relevance of linguistic features during text interpretation, reinforcing the premise of using semiotic structures to enhance linguistic understanding from a complex systems perspective, Neurodidactically, this advocates for the integration of cognitive skills within language learning contexts in various educational settings.

Pedagogically, the cognitive constructs can be analyzed in pairs of opposing polarities, arising from the linguistic hypotheses formulated by each individual within their intrinsic dimension during the constructive process of the language. Observing all these individual linguistic hypotheses, from the perspective of complex systems, this fact allows teachers to understand, and pedagogically operate in the way in which these individual hypotheses evolve throughout the English language learning process. This enables them to understand and didactically operate in the class, bearing in mind how constructs and cognitive conflict manifest when the students begin hypothesizing within their mental schemata, in an interculturally cognitive set.

Results

Throughout the implementation, I observed that the semiotic approach enhanced contextualization, and interculturality, fostering effective comprehension and inclusion amongst students. Extrapolative, pragmatic, and discursive skills grew similarly in each individual, independently of their level of proficiency (D'Angelo, 1998; Celce-Murcia & Olshtain, 2000; Manzano, 2001). Furthermore, the semiotic approach had a positive impact on the performance of the participating teacher trainees in the project.

There was an average increase of 27.4% in vocabulary test performance among the intervened participants, compared to a 12.7% increase in control groups. It was also observed that the intervened groups demonstrated greater fluency in oral communication, with a 37.2% increase compared to the control groups. However, midway through the study, I found a paradox, it was noted that in standardized tests, the control groups outperformed the intervened groups by 12.7%. The reason for the paradox resides in the fact that standardized tests evaluate mechanical skills, whereas the semiotic approach promotes a more contextualized and meaningful learning (Cazden, 1992; Lantolf & Thorne, 2006; Swain, 2000; Vygotsky, 1978).

The difference between explicit and implicit language knowledge also influenced the results. Students trained in traditional approaches tend to mechanize grammatical rules and vocabulary more easily, thereby enhancing their performance in standardized

tests, but reducing their effectiveness in more refined cognitive tasks (Lotman, 1996, 1998, 2000; Vermunt, 1994, 1997). This paradox led to the addition and incorporation of practices focused on mechanizing systematic aspects of the language at certain periods during the course of the intervention to enhance the performance of the intervened groups in standard tests.

At the conclusion of the study, a diagnostic test based on the contents of the corresponding plans and programs for the third year of the Bachelor's in Inclusive Education (BIE 2018 curriculum) was administered again to the intervention students and a control group from the same grade and school context. The results obtained by the students who participated in the protocol were significantly higher than those of the control group. The median for the intervened group was 42/100 vs. 28.11/100 in the control group, and the average was 47.33/100 vs. 26/100.

To sum up, the utilization of a semiotic approach within the realm of English Language Teaching (ELT) exhibited promising outcomes in fostering receptive and productive skills among teacher trainees. This study's findings underscore the substantial impact of the semiotic framework on enhancing participants' metacognitive abilities, leading to a marked improvement in extrapolative, pragmatic, and discursive skills. Despite the temporary setback observed in standardized tests, the semiotic approach demonstrated its efficacy in elevating the rates of vocabulary acquisition and oral fluency significantly. Moreover, this approach highlighted a significant divergence between traditional learning methods, emphasizing explicit language knowledge, and the semiotic method, which enhances a more contextualized and meaningful comprehension of the language. The results of this study advocate for the integration of the semiotic approach into English language programs on a consistent basis, in order to prompt a deeper and more nuanced understanding of language constructs, fostering a more comprehensive and profound linguistic competence among learners.

Conclusion

Embracing the Semiotic Approach in ELT for Enhanced Language Acquisition represents innovative and versatile ways for the exploration and implementation of a semiotic mechanisms within English Language Teaching (ELT), opening an enriching paradigm shift to educational strategies. This approach, deeply rooted in the interplay of semiotic structures, allows interculturality, and divergent cognitive processes within the language class, manifesting a pivotal role in the development and enhancement of receptive and productive language skills among learners.

The integration of semiotic learning objects in ELT has yielded promising results in the practice, not only contributing significantly to understanding and contextualizing linguistic contents, but also propelling a deeper comprehension of language structures, cognitive mechanisms, and environmental features; interacting to improve communicative fluency and proficiency among learners. Besides, the examination of cognitive conflict, intercultural dimensions, and the dialogical interplay of constructs in language acquisition underscored the transformative potential of adopting a semiotic approach in ELT, redefining language learning beyond the confines of mechanical rule acquisition, emphasizing the inclusive significance of individual signifiers and meanings within personal semiotic universes.

While evaluating the impact, the study observed a substantial enhancement in students' comprehension, vocabulary acquisition, oral fluency, and overall language performance through the integration of semiotic learning objects. Despite initial observations where standardized tests slightly favored control groups due to their focus on mechanical aspects, the holistic and contextualized learning imparted by the semiotic approach remains undeniable.

In essence, the semiotic approach, with its emphasis on interculturality, cognitive divergence, and inclusive pedagogy, holds immense promise in reshaping ELT practices. While engaging learners in an environment that respects their individual semiotic

frameworks, this approach not only enhances language skills but also nurtures a deeper appreciation for cultural diversity and individual linguistic intricacies.

Thus far, I sustain that this sort of approach enables English language teachers to unravel the Dilemmatic Construct represented in the "expected learning" hypothesized by the student. Understanding the operability of cognitive conflict, from the ELT perspective, objectively resolves the need to pedagogically establish a correlation that constitutes a "congruent construct" between the "current knowledge" and the "expected learning" of the language, extending to the operational possibilities while didactically addressing the expected learning that still remains incongruent for the individual, intertwined in a text, having the didactical possibility to make it cognitively understood from the intrinsic dimensional universe perspective of each student, in their current self-elaboration in their individual semiotic system. Thereby, approaching cognitive mechanisms in ELT, from a Lotmanian intercultural perspective, allows an understanding of how an intervention with semiotic learning objects significantly improves comprehension and mastery of English among students, evidently impacting their performance from a clearly set intervention.

In brief, I state that the integration of semiotic structures as a pedagogical tool in ELT has the potential to revolutionize the traditional language acquisition paradigms, fostering a generation of learners equipped with not just linguistic prowess, but also a profound understanding of the intricate tapestry of language and culture.

References

- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Cazden, C. (1992). Language as a social process: Socialization and language development. *Annual Review of Anthropology*, 21, 385-406.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge University Press.

- D'Angelo, V. L. (1998). *Metacognition and Learning*. ERIC Digests. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376427.pdf>
- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E., Ferreiro y M., Gómez (Eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.128-154). Siglo XXI Editores.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315836010>
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* [3rd edition]. Hodder Arnold.
- Labarrere, A. (1996). *Pensamiento, análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. Pueblo y Educación.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Llano, A. (1999) *El enigma de la representación*. Síntesis.
- Long, M. H. (1996). *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition*. Academic Press.
- Lotman, I. M. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Ediciones Cátedra.
- Lotman, I. M. (1998). *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Ediciones Cátedra.
- Lotman, I. M. (2000). *La semiosfera III. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Ediciones Cátedra.
- Lotman, J. & Clark, W. (1998). On the semiosphere. *Sign Systems Studies*, 33(1), 205-229. <https://doi.org/10.12697/SSS.2005.33.1.09>
- Lotman, Y. M. (1990). *Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture*. Indiana University Press.
- Manzano, M. (2001). *Propuesta metodológica para la comprensión lectora en la enseñanza del inglés con fines específicos* [Tesis de Maestría, Universidad Estatal de Bolívar]. <https://www.researchgate.net/publication/274779995>

- Nishaeva, N. M. (1998). The relationship between skills and strategies in language exercises. *TESOL Quarterly*, 32(2), 171-184.
- Piaget, J. (1972). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. *Human Development*, 15(1), 1–12. <https://doi.org/10.1159/000271225>
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295-312.
- Vermunt, J. (1994). *Inventory of learning styles in higher education*. Scoring Key.
- Vermunt, J. (1997). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naarprocesgerichte instructie in zelfstandig denken* [2nd edition]. Swets & Zeitlinger.
- Vermunt, J. & Minnaert, A. (2003). Dissonance in student learning patterns: When to revise theory? *Studies in Higher Education*, 28(1), 49-61. <http://dx.doi.org/10.1080/0307507032000031127>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Children and Youth's Literature: an Approach to ELT in Escuela Normal de Zumpango

Luz Angélica Racilla Sánchez
Escuela Normal de Zumpango

Abstract

This paper is the result of the participation in the research group “Teacher Trainees Formation Processes and Literacy” from Escuela Normal de Zumpango. It aims to explore and analyze its preliminary results. The main purpose of the research is to adhere English Language Teaching to an already successful approach to promote significant literacy at Escuela Normal de Zumpango: Children and Youth Literature.

It explores the first attempt to implement a strategy to generate significant experiences in English language Teaching using Children and Youth’s literature as a mediating agent for language learning from a dual perspective: as an English Language Teacher and as a Literature Promoter.

This strategy was designed as a result of the situational context in which English is perceived at Escuela Normal de Zumpango: even though it is an institutionalized capital, the results observed from the inclusion of English in the practicum for Primary Education teacher trainees have demonstrated a reiteration in teaching patterns that do not correspond to teaching practices carried out at Escuela Normal de Zumpango, but rather correspond to the teacher trainees’ previous language learning experiences, according to the interviews with the students that implement such sequences.

At this stage of the research, the strategy has been implemented with a group of teacher trainers whose level of competence is representative of the level of competence shown by the teacher trainees using an illustrated text: *Les revanche de Lapins*.

Through its analysis, this paper aims to explain the reasons why, from the Sociocultural Theory perspective, the creation of shared experiences between teacher trainers and teacher trainees through the use of illustrated texts can be a successful strategy to create a bridge between the diverse levels of competence in our classrooms faced on a daily basis. It also opens the possibility of influencing not only the formative process of teacher trainees but also the formation of individuals in basic education.

Key words

Children's and Youth Literature, English Language Learning, Sociocultural Approach, English Language Teacher, Literature Promoter

Situational context

This paper derives from the participation in the research group "Procesos de Formación Docente y Cultura Escrita" from Escuela Normal de Zumpango and aims to explore and analyze the preliminary results of such a project which main purpose is to adhere English Language Teaching to an already successful approach to promote significant literacy at Escuela Normal de Zumpango: Children and Youth Literature (LIJ by its Spanish initials).

Currently at Escuela Normal de Zumpango (ENZ by its Spanish initials) there are groups participating in English courses from two curricular structures: the 2018 and the 2022 plans.

English at ENZ can be considered as part of the institutionalized capital (Bourdieu, 1987) since it has been given formal recognition within the school as successful English Language certification processes have been implemented, as well as institutional support for language and cultural activities and interdisciplinary work to place the second language in diverse academic processes.

Regardless of such efforts, a first glimpse of the insertion of English in practicum for Primary Education teacher trainees has demonstrated a reiteration in teaching patterns

that do not correspond to teaching practices carried out at ENZ, but rather correspond to previous language learning experiences of the teacher trainees', according to interviews with the students who implement such sequences.

As a result of the previous statement, it can be observed that the mere acquisition of the English Language is not enough to promote significant language learning experiences in basic education.

Moreover, as a result of my participation as a degree advisor in this school cycle 2022-2023, a thesis made by the teacher trainee Jesús Eduardo Juárez Contreras which explored the reasons behind the contradiction between such a long English language learning process and such poor results for basic education students described two situations that are central to the analysis of this document: on the one hand, primary school teachers despite of having no formal training in language teaching, they implement methodologies by extrapolating and adapting from their own successful teaching baggage, however, on the other hand; English language teaching has no meaning and significance for the teachers interviewed, which is reflected in lessons that also have no meaning and significance either.

Therefore, this paper pretends to analyze successful experiences lived at ENZ derived from the promotion of Children and Youth's Literature, and to present a possible modification for them to become significant English language teaching experiences that could be reflected in the immersion processes of teacher trainees when implementing English language teaching in basic education.

English language teacher and literature promoter: a key figure in discovering new ways of teaching English

As it has been previously mentioned, the importance of English at ENZ has not gone unnoticed and it has been understood as a means of obtaining different results, whether they are certifications or the possibility of consulting bibliography in the target language as well as designing abstracts to widen the possibility to publish documents in

various indexed journals. And although none of the previous results lacks meaning at ENZ nor does it withdraw importance to the language learning process, it can result in an important constraint.

Such a statement rests on the belief that English language learning, as well as any other language learning process, should be designed within the scope of the Sociocultural Approach. Derived from the works of Vygotsky (1978, 1986), Sociocultural Theory (SCT) assumes that all learning occurs through social interaction and its central claim is that an individual cannot be understood in isolation “but only as part of a history, of a culture and of a society” (Swain et al., 2011 p. xi). The previous idea impacts on the acquisition of a language-mediated by social activities since “social activity not only influences cognition (...) but rather social activity is the process through which human cognition is formed” (Lantolf & Johnson, 2007 p. 878).

Hence, an ideal space to promote significant language learning experiences can be found in Children's and Youth's Literature. Ausubel (1973, 1976, 2002) has constructed a theoretical framework that aims to explain mechanisms by which large bodies of significance given at schools are acquired. It's a psychological theory that emphasizes what happens in the classroom when students learn, the nature of such learning, conditions required for such learning to occur, its results, and eventually, its assessment.

The usage of Children and Youth's literature narratives as a tool to promote significant language learning experiences finds its empirical support in the teacher trainer's two roles: the first one as an English language teacher and the second one as a literature prompter.

For this document, Literature Promotion and the world of Children and Youth's Literature is understood as a way to recognize and re-learn my own teaching practices. My involvement in this experience has allowed me to rediscover reading practice as a joyful, loving and enriching activity and not just as a means to obtain specific information or academic products.

To further explain the previous idea, we can refer to Jorge Larrosa (1996) when he states that reading practices are not to be seen only from either an entertainment nor an academic point of view, but ought to be understood from a subjective perspective that transforms who is touched by it, putting in the center what that person knows and what that person is. Thus, reading practices are transformed in an experience, into what happens to us, through which we make use of our capacity to interact with reality, our reality. That is why the promotion of Children's and Youth's Literature is the ideal means that allows us to share experiences in English through LIJ promoting meaning construction through the reading process over mere linguistic codes understanding.

La Revanche De Lapins: a first attempt to promote English language learning through children and youth's literature

It was mentioned in the second section of this document that the SCT is the foundation that led the attempt to adequate the Promotion of Children and Youth's literature to create significant English Language Experiences, hence an important theoretical tool to achieve such objective is mediation. It's important to remember that one of the pillars upon which SCT rests is that the "human mind is mediated" Lantolf (2000). This implies a reconceptualization of language as a "dynamic process that emerges from shared meaning created and transformed through interactions of individuals" (Aden, 2012 p. 275) which, at the same time "allows to close gaps between the learner and the culture" (Engeström, 1999 p 384).

Hence, the agent to mediate language learning is Children and Youth Literature. At this point of the research, it was necessary to consult the material available at "*Sala de Literatura Infantil y Juvenil: El Cuaderno de Pancha*" at ENZ. When doing so, a dilemma was faced: the available material did not correspond to the expected curricular contents, whether because the lexical elements were too basic (colors and shapes) or because they were too complex (such as Poe's "Tales of Mystery and Imagination"). This was an important situation since the present strategy was meant to be implemented as part of the treatment of content curricula.

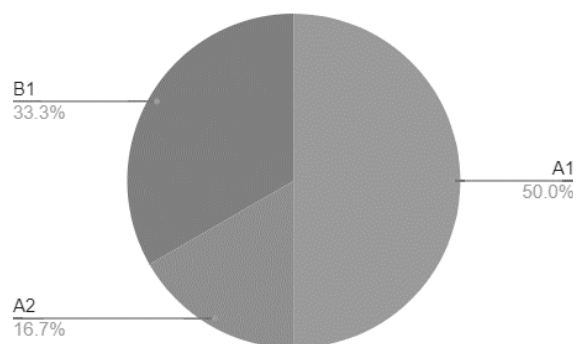
As a solution for this problem, the space given by the workshop “*Con amor es mejor*”, taught at “*Sala de Literatura Infantil y Juvenil: El Cuaderno de Pancha*” was deemed as ideal. Such workshop was designed for the group “*Leer es Normal*”, hence the first attempt to implement the strategy was carried out with a group of teacher trainers.

The workshop rested upon the idea that the spoken word is the beginning of all stories and hence, it has a determinant role in creating the world we know. It was implemented by Apolonio Mondragón who states that speaking has to do with wave vibrations and wind conditions, with brain structures that work alongside imagination, biology, and art. It’s a thread that links different concepts and their evolution through social and cosmic history (Mondragón, 2018 p 31). From such a perspective, it was concluded that the texts needed for this strategy to be applied must necessarily be in the target language which made me turn my head to books of images as the ideal option to implement.

Now, the target audience for the present strategy was a group of 5 in-service teacher trainers at ENZ whose ages ranged from 35 to 56 years old. None of the participants for this stage of the research were language teachers, however, all of them shared an interest in LIJ, that was why they were invited to participate. As mentioned above, the participants were part of the “*Con amor es mejor*” workshop, whose level of competence is the following:

Figure 1

Teacher trainers’ levels of competence



Source: Register of assessment and certification of the academic personnel at ENZ of the Language Area

The importance of describing such levels of competence lies in the fact that it reflects a similar tendency to that seen in the classrooms at ENZ: a large proportion of the student population has a lower domain of competence in the target language.

Now, the objective of the strategy within the workshop was to use a LIJ book to solve a real problem that was being faced in the classroom. In this case, my aim was to find a text that would help to understand the sociocultural differences between the modal verbs: *can, have to, and should* taught in the third unit of the third-semester course English III: Sharing information and ideas from the 2018 plan.

The text chosen was “*Las Revanche des Lapins*” by Suzy Lee, edited by *La Joie De Lire*, an illustrated text that narrated the revenge of a group of rabbits against a truck driver who runs over one of their own. From such a book, the following plan was drafted:

Table 1

Draft of the plan of the strategy to implement

Strategy draft	
Objective	Ss’ will create a set of signs to indicate warnings in a zoo
Lexis	Modal verbs (can, have to, should)
Notion	Pieces of advice, obligations and possibilities
Function	Asking for and giving pieces of advice, obligations and possibilities
Pre-Reading Stage	Using the realia provided by the T, questions will be addressed: 1 Which is the most dangerous animal? 2 Do you think a shark is dangerous? 3 Do you think monkeys are dangerous? 4 Do you think a rabbit is dangerous?
While stage	ReadingLet’s talk about a very dangerous animal, are you ready to see it?
Post stage:	ReadingSs’ will design a set of warnings describing advice, obligations and opportunities at a zoo using the realia provided by the T.

Source: Diagram drafted by the teacher trainer in workshop session on November 29 at the workshop “*Con amor es mejor*” implemented at “*Sala de Literatura Infantil y Juvenil*”

At this point, a question may arise “Why is this not merely a Reading Comprehension exercise?” First of all, what is gained from this experience is not the understanding of the linguistic code since the mediation instrument used for this exercise was an illustrated text. Secondly and most importantly, the aim of the strategy is to create an experience in which the listeners and the narrator are found in an equal foreground which allows them to share experiences in a linguistic code, regardless of their competence.

That is why for the stage of the present research, what is analyzed is the feedback provided by the teacher trainers since it allows us to circle back to the conclusions found in the thesis mentioned in the first section of this document. The feedback provided by participants was gathered through a semi-structured interview aimed at recovering participant’s experience with the strategy. It was conducted immediately after the strategy was implemented in a plenary session.

From that session, these findings were gathered:

“I don’t like English and I find it very difficult to understand, but I was able to follow the story, rescuing some words I recognized and looking at the images of the book. That’s how I understood the text you showed us” (BAMR, on the 29 of November at the workshop “*Con amor es mejor. Estrategias de Narración Ora*” carried out at *Sala de Literatura Infantil y Juvenil “El Cuaderno de Pancha”*)

It was interesting for me to observe that, despite this participant having one of the lowest levels of competence and a very high resistance towards the language which can be observed in her feedback being that the first thing she chose to share; the narration of the image book helped to lower her affective filter and allowed the message to be transmitted. This is an important finding because, as the participants, many of our students share a general dislike towards the language which hinders their learning outcomes.

As a second finding, it’s relevant to mention the impact the narrative style had to the sharing of meaning. As another participant stated:

“I was able to understand you, I liked it when you generated pauses to build suspense up and I think the questions made at the beginning as well as the animals you showed us, helped us to make the text understandable” (JLPR).

It is no surprise that the usage of realia positively impacts the understanding of the language since it provides the participant with a known frame of reference.

Another relevant finding was discovered by the following participant’s feedback:

“I don’t like English either, but I understood the text you presented us, however, I don’t know if it’s an English teachers’ thing, because all my teachers have spoken to me like that, but I don’t like it when you talk to us slowly, as if you were using a “teaching” language. I didn’t like it because it felt like you thought we were stupid and couldn’t understand you. I think it would work better if your narration was more fluid, and you worry less about whether we are understanding you and more about transmitting the story” (RERI)

From this, a question is prompted; how are English teachers affecting learners’ outcomes by “over-didactization” of the language? As EFL teachers we understand the methodology behind our behavior in class; the constant need for CCQ and several techniques used to ensure the understanding of the target language. However, by this statement, I believe it is necessary to re-assess whether such “teacher-like” behavior is being overused in our sessions and to re-focus our interactions considering how they might be affecting our students’ feelings towards their own capacities.

Finally, this feedback was given:

“I think it was a good strategy to understand vocabulary and to know if we can follow a story. I felt good and was able to understand you, of course, there are one or two words I don’t know but I was able to follow the story. I think it could work in class, depending on the students’ willingness to pay attention. Maybe they could even read the story or translate it” (WTBO)

It's interesting that the participant chose to elaborate on students' attention. For this strategy to work, the material chosen, and the narrative style play a fundamental role in grabbing attention from the students. Another aspect I find interesting is the usage of the mother tongue suggested by the participant. While I am not against using L1 in our sessions, the idea of including Grammar Translation is something I find some resistance against, however; such an idea will be considered further in future implementations derived from this document.

From the inputs provided by the teacher trainers, it can be concluded that, as a result of this first attempt, Children and Youth's Literature can be implemented as a mediation to build a bridge between the communication gaps that result from the diverse levels of competence that are found in our classrooms. However, there are still some elements that need to be polished before considering this as a successful strategy.

First of all, the level of success of the plan previously described is hard to measure, since the teacher trainers did not perform the post-narrating activity. This was due partly because there were other exercises to be implemented by the rest of the participants of the workshop. As a result, there was not enough time for the teacher trainers to design the signs that would allow them to assess the socio-cultural difference in the meaning of the modal verbs. Such a situation was emphasized by the fact that they are not participants of the course for which this strategy was designed.

Secondly, the narrative style of the teacher trainer needs to be improved so that the gaps generated by the lack of lexical elements of the listeners can be "filled" by the intention transmitted through the voice of the narrator.

Despite all that, I believe that the basis to generate an action plan to implement the strategy with students has been set in motion to allow its future implementation during practicum in basic education.

And now, what?

The first step is to replicate this experience with teacher trainees subdividing them in two groups: one in which normal English language teaching activities are implemented and another one in which Children and Youth's Literature is the mediator to promote significant language learning experiences.

Finally, it would become necessary to analyze whether such experiences impact teacher trainees in such a way that they modify the practices that have been observed so far.

The element that I rescue the most from the first attempt described in this paper is that Children and Youth Literature is a mediation between the learners experiences and their language learning process that would allow them to “create a self-return in their own history to places that allow students and teachers to share meaning through the reading process, establishing bonds of creativity, love and awareness” (Ramirez in Espinoza, 2020 p. 64)

I am certain that this is the beginning of an experience that will allow us, at our Normal School, to discover new ways for sharing English and to rediscover its importance not only in the formative process of the teacher trainees but also in the impact it can have on the formation of individuals in basic education.

References

Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167, 267-284. <https://shs.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-267?lang=fr>

Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En S. Elam (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*, (pp. 211-239) Ed. El Ateneo.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas.

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*, 5, UAM-Azcapotzalco, México
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. FCE
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 377-404). Cambridge University Press
- Lantolf, J. P., & Johnson, K. E. (2007). Extending Firth & Wagner's ontological perspective to L2 classroom praxis and teacher education. *The Modern Language Journal*, 91, 875-890.
- Lantolf J. P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*. 33(2), 79-96. Cambridge University Press
- Lantolf, J., & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108-124.
- Larrosa, J. (1996). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Fondo de Cultura Económica.
- Mondragón, A. (2018). La palabra real, sentido y origen de la palabra escrita. *Leer para la vida, memorias*, Secretaría de Cultura.
- Ramírez E. (2020) No basta con formar Lectores: La Literatura Infantil para la formación de Maestros Promotores de Lectura in V. Espinoza (Ed.) *Ámbitos clave para la formación inicial* (pp. 39-64). Ediciones Normalismo Extraordinario
- Rampton, B. (1987). Stylistic variability and not speaking "normal" English: some postLabovian approaches and their implications for the study of interlanguage. In R. Ellis (ed) *Second Language Acquisition in Context* (pp. 47-58) Prentice-Hall International.
- Swain, M; Kinnear P, & Steinman L, (2011). *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narrative*. MM Texbooks
- Racilla, L (2022). *Resultados de la adaptación de la Evaluación diagnóstica de Cambridge*. Aplicada en Septiembre de 2022.

Interviewing cooks in San Miguel de Allende: an intercultural practice to appreciate difference within the food system

Gabriela Valeria Villavicencio Valdez

Escuela Normal Superior de Querétaro

Reinalda Soriano Peña

Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET, TecNM)

Abstract

Intercultural contact as a teaching-learning process has proven to be important in generating values such as empathy, tolerance, and respect between cultures. The five linguistic skills of the English language were put into action when learners were confronted with the need to solve real situations. During this intervention, interviews in English with chefs and cooks from San Miguel de Allende were used as a given activity to explore the cultural diversity of the other. The learning situation was enhanced by using the English language in situ, a lingua franca that facilitates intercultural contact and unlocks the key to the diversity of the world's cultural showcase. The research generated and created learning environments where the five language skills were put into action to face the challenges of a real learning situation, allowing the mobilization of cognitive and emotional skills, linguistic competencies, and the volitional capacity of both English language trainers and learners.

Resumen

El contacto intercultural como proceso de enseñanza-aprendizaje ha probado ser importante para generar valores como la empatía, la tolerancia y el respeto entre culturas. De igual manera, las cinco habilidades lingüísticas de la lengua inglesa se ponen en marcha en los estudiantes, al ser confrontados con la necesidad de solucionar situaciones reales y en esta intervención, una entrevista en inglés a chefs y cocineros de

San Miguel de Allende. Acercarse a la diversidad cultural del otro en una situación de aprendizaje, se potencia al conocer la lengua inglesa, *lingua franca* que permite el contacto intercultural y que abre la llave a la diversidad del escaparate de culturas del mundo. La investigación generó y creó ambientes de aprendizaje donde se pusieron en acción las cuatro habilidades de la lengua para hacer frente a los retos de una situación de aprendizaje real, permite movilizar habilidades cognitivas, emocionales, competencias lingüísticas y la capacidad volitiva, tanto de formadores de inglés, como de estudiantes.

Introduction

In the generation prior to the postulates of the critical pedagogy of the Nueva Escuela Mexicana, competency-based learning was privileged over interculturality in foreign language learning. Many English language trainers have a strong tendency to teach the communicative approach based on games in which students strive for "extra points" or to be winners in competitive dynamics. This approach is well established among English language trainers because games foster mental agility, engagement, and, in some cases, cooperation between opposing groups. However, little time is devoted to practicing the possibilities of understanding the values of other human groups, practicing tolerance, humbleness, and respect for those who may not be in a position to "win" or participate in a game. If diverse socio-cultural backgrounds were considered, they would be marked by inequity, derived from disparities in social mobility determined by social class and even the limiting conditions of intersectionality (gender, race, and individuals with disabilities).

In the same line of intersectionality, *Normalista students* are attributed low social and cultural capital and, on the other hand, they are inserted in rigid or highly patterned school frameworks (Anzaldúa, 2009) which fosters a form of receptive passivity towards knowledge, that is, by promoting something close to what Freire (1970) called banking education, where extrinsic motivators, such as prizes and rewards, are strengthened. This limits their capacity of imagination for the creation of interdependent alternatives to real problems of the context and favors individualistic development.

The problem would not be a concern if we found teachers to become autonomous and independent. However, passivity generates students who are receivers and who conform to tests, but who have little self-awareness and self-confidence to carry out their own ideas and who are not motivated to change their reality. This was particularly noticeable during the return to face-to-face classes, in the post-pandemic scenario, where the return to normality triggered multiple depression, anxiety, school dropout and suicide in young adults.

That is why the models of interculturality, interdependence, and cooperation propelled by the philosophy of the New Mexican School enable us, as teacher's educators, to create spaces for construction with the community. For students, this approach helps them to decenter their problems and assume a greater responsibility in acting for the transformation of reality, by understanding themselves immersed in it.

In this sense, the objective of this innovative experience is to explore the conditions for teaching English language that are produced from intercultural dialogic practices as a basis for the generation of learning communities that allow students to be exposed to contexts to which they normally do not have access to. Thus, they can situate learning and create a cognitive dissonance in a real intercultural context, to achieve meaningful learning in the training of teachers at the Escuela Normal Superior de Querétaro.

Since the purpose of dialogic teaching of English is to cultivate the skill of reflexivity, the discourse and vocabulary are constructed to enable participants to rename their experience.

Theoretical Background

For the epistemological design, the socio-critical perspective of the constructivist paradigm of the social sciences and the communicative approach (CE) for English language teaching was used, based on the premise that language learning is successful when students face life situations that require communication. Consequently, classes are developed based on contexts and language functions, i.e., what can be done with the

language: requesting information, complaining, inviting, arguing, making excuses, etc. This conception also emphasizes different skills (listening, speaking, reading and writing) that are presented in an integrated manner; thus, classes are more learner-centered and there is use of authentic materials or use of primary and secondary sources (magazines, newspapers, or objects that are used for didactic purposes). In this sense, non-authentic materials would be those created specifically to be filled in for grammatical purposes and that do not necessarily reflect the contemporary realities of the complex world-system we inhabit.

- **The experiential learning**

In order to carry out the practice of linguistic skills related to the sociocultural, communicative, and integrative curriculum design of the four skills of the teaching-learning of English language taught at the Normal School, a strategy was designed that incorporated cross-cultural transversal learning. The didactic situation of interviewing cooks from San Miguel de Allende aimed to explore and understand their consumption practices of local or foreign ingredients. The students were then put in a real learning situation, so that from cognitive dissonance they could solve how to develop and generate effective communication, an understanding of the intentions and needs of a specific group of the population, in this case, chefs, cooks, and restaurateurs, who face the challenges of their culinary practice in a context of demand for high-quality products and few local ingredients.

- **The innovative experience**

According to Larrosa (2012) experience is a passage, a journey, a voyage, or a trip. The experience is a departure from oneself towards something else, but during the experience, it supposes something that happens to oneself, something that affects me and that being an adventure, has elements of uncertainty, and supposes a risk, a danger, as suggested by its Latin roots “ex” meaning from the exterior and “periri”, meaning danger.

That step or movement from the outside, cannot be controlled, so the subject does not do it, but suffers it, the principle of passion. Each experience of the encounter with the cooks and chefs is singular and each student has his own and different experience,

therefore, plural and unrepeatable. Experience, therefore, is contrary to the experimental design of science, to the technocratic idea of homogeneity, generalization and replicability. Experience is spoken and thought by the one who lives it, from its singular otherness.

The principle of uncertainty tells us that, although experience is relatively predictable, we cannot know beforehand where it will lead us or what it will do to us. This unpredictable and imprescriptible quality constitutes it, and for Larrosa, it is a bet for what is not known, cannot be known, or is not wanted, a perhaps close to freedom.

This concept of experience invites us to make educational practice, the creation of spaces where the other happens, the unforeseen, in the limits of what we know, with the principle of finitude, experience has to do with not-knowing, with the limit of what we already know, with its finiteness. It has to do with not being able to say, with the limit of what we already know, or what we can already say, with the limit of our language. With the limit of what we already know.

- **The communicative approach to interculturality**

According to Thompson (2003), this perspective focuses on the semantic and communicative dimensions above the grammatical features of the language and leads to the specification and organization of the content of language teaching through the use of categories of meaning and function rather than the use of elements of structure and grammar, present in approaches such as audio linguistics and the filling of books with grammar exercises.

Since intercultural dialogue is first and foremost a dialogue between peoples, its main daily challenges are to change mindsets to foster respect and openness and to provide men and women with the ability to engage with each other (Deardorff, 2020). Education is one of our main transformational processes that make it possible to socialize these values and achieve the objectives of the 2030 Agenda for Sustainable Development, adopted by the United Nations, to equip people with key competencies and act as engaged and responsible citizens in today's world.

For our student teachers, these competencies also need to be part of an ongoing process based on experience and reflection, bringing together cognitive, affective, and motivational elements. This is our reason for encouraging initiatives that seek to empower individuals with the necessary strategies to manage personal encounters and experiences with "other cultural experiences" and to participate in intercultural dialogue. Given the importance of learning in the development of intercultural competencies, numerous intercultural simulations have been developed.

When utilizing the new trends in the Communicative Approach to foreign language teaching, Stern (1983) highlights that the main emphasis is on sociocultural interactions. During the last two decades, the emphasis has been placed on learning processes. In the use of technology and self-access learning, in the use of teaching based on competencies (called communicative and intercultural), in the learning-centered approach, and the theories of situated learning. At the same time, critical perspectives such as critical applied linguistics (the relationships between language, power, and identity), linguistic imperialism, and the phenomenon of standardization.)

Interviews (including live-action role-playing as a more elaborate type of simulation) allow for face-to-face interaction in a created reality in which cross-cultural skills and behaviors are practiced, but often require several hours of application, (and debriefing) and in the case of simulations, may also require special materials, props, costumes, and physical space. Some of the classic simulations are BaFa BaFa 3 (Deardorff, 2020), which usually takes about three hours to complete, and Baranga, which is a type of card game that simulates cultural adaptation (Thiagarajan & Thiagarajan, 2011 in Deardorff 2020).

Methodology

The methodological perspectives on which this research is based come from the constructivist pedagogical approach and the communicative approach to Foreign Language Teaching, on which the 2018 curriculum was based. Both approaches provide theoretical support to situated learning and in them, the activity involves a process of construction and construction of dialogic knowledge, and in this specific case,

intercultural. Thus, the communicative approach (CE) sees in the development of the four language skills, the need to mobilize the language in contextualized situations, that is, that the teacher creates situations, activities or tasks that seek to expose students to the use and meanings of the language, rather than its linguistic structure (Rebollo-Sánchez, J, 2010). The following describes the process of construction of an intercultural dialogic experience from the institution and the way in which learning was generated:

Location: interviews with cooks, chefs and restaurant owners in San Miguel de Allende.

Schedule: Two visits during the same week (June 2022) and one more in February 2023.

Intervention technique and instrument: Given that we sought an exploratory diagnosis of intercultural dialogic practices, a didactic situation on food systems was carried out. On this occasion, the theme of food sovereignty was used to generate an intercultural contact that tested English communication skills and communicative cultural appropriation in the service of teacher training of the students of the Normal Superior de Querétaro.

For this purpose, an instrument was designed (See Annexes, Instrument 2) created by the students themselves, aimed at generating a learning situation by interviewing cooks from San Miguel de Allende, Guanajuato.

In order to practice linguistic skills related to the sociocultural, communicative, and integrative curricular design of the four skills of the teaching-learning of the English language, taught at the Normal School; a strategy was designed that incorporated cross-cultural transversal learning. This was then the frame for the didactic situation of interviewing cooks from San Miguel de Allende in order to explore their practices of consumption of local or foreign ingredients. The students were then put in a real learning situation, so that, from the cognitive dissonance, they had to make an appointment in English with a chef or cook on the day and during the period of time of the described trip. Through this situation, they, with the teacher's support, had to figure out how to develop and generate effective communication, an understanding of the intentions and needs of a

specific group of the population, in this case, chefs and cooks (as they named themselves), who face the challenges of their culinary practice.

Towards the second unit of the curriculum, and once the Personal scope of Unit 1 of the 2018 Curriculum was concluded, we decided to start with the process of elaborating the didactic material to be used in a situated teaching context with cooks from San Miguel de Allende, in which we observed the problem of local and regional sourcing of agroecological and organic foods by foreigners based in Mexico.

Many of the locally consumed ingredients are directly linked to the supply chain, generally vertically integrated by large corporations, and not part of local production, resilience, or sourcing strategies that promote food sovereignty.

Three instruments were designed:

1. Didactic material elaborated by the teacher and presented during class that served to provide students with lexical content or vocabulary to hold a conversation.
2. Elaboration of a script of questions in English to obtain information in relation to the foods they use. The systematization and presentation of the information was presented in English.
3. Subsequent to this exploratory study, it is intended to conduct a content analysis. Attributes within the analytical categories of "intercultural dialogic practices" to analyze the deconstruction of respect, self-awareness/identity, vision from other perspectives/worldviews, listening, adaptation, relationship building, and cultural humility.

Interinstitutional collaboration: With "Educación y Medios colaborativos" and "La Vía Orgánica" of San Miguel de Allende, as permanent allies and support in the educational process.

From a socio-critical perspective, it was proposed that the students have an approach to the intercultural reality in a bilingual context such as the culinary context in San Miguel de Allende, Guanajuato.

At the same time, we sought to make them understand the dynamics of needs and relationships of the theme of situated teaching, in this specific case, with the content of food sovereignty related to the personal and community spheres of the semester planning of the English class. Beyond the understanding in the classroom, the external reality was negotiated with the school administration, since an unprecedented situation was perceived as a risk and had to be approached with caution due to the enormous responsibility involved in taking students out in convoys on Mexican roads.

The initial pedagogical trip was carried out with 23 students of the Bachelor's Degree in Secondary Mathematics Teaching who were in their sixth semester, with the subject of English VI, Becoming Independent Communicators. The trip was on June 28, 2022, first to interview chefs and cooks from San Miguel de Allende, Guanajuato in their kitchens and restaurants, and later, a tour of the facilities of the Vía Orgánica was conducted. The institutional linkage with this civil association was ideal, due to the need for students to learn the English language in context, explained in a real context, where students were forced to use their language skills to communicate and solve their doubts.

Aware that mathematics is present in the culinary laboratories that are the kitchens, the students sat down to converse in an intercultural experience with chefs and cooks from different restaurants in San Miguel de Allende. Each student developed an interview script and the questions were grammatically edited by the subject teacher prior to implementation. Figure 1 shows a group of students engaging in conversations, conducted in English, that were finally adapted and revolved around the importance of the use of mathematics for the standardization of prepared dishes, their use in baking, topics such as the origin of some of their ingredients and local consumption, and even a dialogue on veganism and the defense of animal rights.

Figure 1

A group of students conducting an interview in English to a repatriated chef



Note: This photograph shows a chef (from the back) on the terrace of the boutique restaurant, with whom we spoke for approximately 2 hours in English. You can see the students interested in his life story.

Figure 2 shows the flow chart of the process of making appointments with random calls to chefs on the specific day of the visit. At first, the experience was lived with a lot of frustration due to the refusal to give us an appointment on at least three occasions with different restaurants in a row. Celebrating with collective applause the fourth column allowed us to imprint a memory of previous positive experiences in the group and to limit the discouragement of not being accepted by a restaurant and, in the end, to achieve it and feel the support of the whole group in their feat.

Figure 2

Iterative and collective process of making appointments

Rejections/Not willing :/	Maybe :)	Almost successful :O	SUCCESS :D	Interviewers
Los milagros	El trazo		Restaurant Moxi	?
Hank's	Momma		Anónimo Rooftop	Karol y Fer
Zibu Alle	Bistro San Miguel		The restaurant	Fátima y Rocío
Áperi Restaurant			Sol Tribe	Carlos y Michelle
Hecho en México		David Jhanke		Ale Marmolejo y Zeida

The green column shows the calls that resulted in a positive appointment; the other columns show the rejected requests.

It is important to mention that the intercultural dialogic experience is very appropriate for the type of immersion we undertook because absolutely nothing was either known or within our comfort zone, neither the cold calls to restaurants nor the possibility of receiving up to three refusals before being accepted for an appointment with the cooks. This situation at the beginning generated frustration, insecurity, and even doubts in my teaching experience because I feared that we would not get accepted by the chefs to grant us an interview in English in the schedule of our visit and we already had the institutional permissions to move.

However, the confidence in the intercultural dialogic method as an iterative practice and open to the experience of the unfamiliar, motivated us to continue the process to fruition. As mentioned above, even the director of the Normal School accompanied us, somewhat skeptical, due to the possibility of the novel and inappropriate nature of our encounter with the cooks and finally the same positive result created the conditions to grant the vote of confidence in two subsequent visits during the year 2023.

It remains as an experience of the 2023 visit, that without any prior appointment, the results are less significant in terms of lexical learning but may be functional in terms of strengthening their confidence for the more daring and extroverted in the use of the English language in everyday life situations.

Results

We realized that the conquest of a space where the students themselves managed in an iterative process of trial and error gave them the possibility to be traversed by the experience of uncertainty, of the risk of losing the trip, of being rejected by all attempts to call restaurants and stay to support their peers, of dealing with reality and accepting that one does not always win, and of having different points of view than those of their interviewees and listening carefully to analyze whether that conversation has the potential to modify their food preferences.

During the interviews students were confronted with a social class "more privileged" than theirs and with ethical and moral beliefs about what to eat and what not to eat. They listened attentively and in class elaborated an argument of how simple it was to disqualify traditional cuisine without thinking that to have all the nutrients of a vegan diet one needs to be able to pay for the services of a nutritionist periodically. Given that this is not the students' reality, they were able to listen respectfully and understand the reasons for the abolition of animal abuse on the one hand, and on the other, to recognize and validate the socioeconomic conditions that guide their own food choices.

With the above, the students not only spoke English with others but also expanded their cultural background and reflected more politically on why a decision to eat a certain way without feeling lesser for not being able to access the dynamics and practices of a class with greater privilege than theirs. Even on the day of the meal, both the driver and some students expressed their dislike of vegetarian food, despite the conversation about the impact of pesticides on health and the need to decrease dependence on external inputs for food production. For many, the discomfort, the terrain of the other, was so great that they expressed their distaste for not eating meat and paying for a plate at an average price of 90 pesos. Of course, for *La Via Orgánica*, the menu was tailor-made, but cultural differences forced the perception of two diametrically opposed habitus perspectives. "They forced us to eat grass", "What a weird thing, where is the meat" and "we would have better stopped for carnitas" were some of the manifestations of culture shock despite living the understanding of the process of transition to healthier crops.

It is important to mention that, in addition to the history subjects, where the students travel to learn about the heritage legacy, there are very isolated experiences, as is the case of the Spanish language specialization courses, where students can travel and have an intercultural experience. In general, there is a prevailing fear and avoidance of teachers towards the responsibility of taking students to real contexts far from the educational institution. This could probably be changed by establishing greater contact with the community surrounding the Escuela Normal Superior de Querétaro, but so far, this contact of co-responsibility with the community has not been established either.

Figure 3

Conversation in English with repatriated cook



In the interview conducted in English at the "Selina" Restaurant by students of different levels of English language proficiency (SMA and a student with B2 level and another with A2 level); students (See Figure 6) with a higher level of English, for example, a B2 level, supported their peers with an A2 level and these in turn, gave accompaniment, confidence and security that the real interview could be carried out. In some cases, a B2 student may perform very well, but be introverted and that is when the company of their partner supports the exercise of showing off and increasing self-confidence.

In other cases, especially for the group whose cook cancelled, they were allowed to attend as companions of a group with an appointment and this process awakened intrinsic curiosity, because the students maintained an active conversation interested in the Mexican cooks, mostly repatriated from the United States, to discuss not only the ingredients, but the strength that allowed them to return to Mexico with a determination and skills that allow them to integrate the experiential learning they had with the challenges of a national job that gives them some freedom limited to the needs of the restaurant.

Although it was initially proposed to promote distance coexistence using ICTs as a tool for their future training, in the end, what they really used was a portable video editing program called Filmora and its use was enough to make known the results of their interviews.

After the day, there was a reflection not only in relation to the intercultural experience of speaking in English with cooks and chefs from San Miguel de Allende but also about the restoration of the landscape and the responsibility of identifying the origin of food and the relationship that preserves its processing with the restoration and ecological balance of the natural systems that sustain us. While this discussion was taking place, the environmental education work carried out by the Ranch-School was contemplated from the view of the viewpoint.

The return to in-person classes after the COVID-19 pandemic and the restoration of the physical environment led both teachers and students to question, reflect upon, and reconsider the very institution of school in the new normal. To do this, educators needed to question the relevance of the pressing issues and the possibilities that the 2018 federal Curricular Frameworks for Normal Schools would be adapted to the needs of students with economic limitations in different areas, including covering their needs to successfully complete the degree process. The teaching of English is a tool that, in a globalized world, can increasingly generate more opportunities or exclude our graduates from some work spaces, depending on the area of interest and the conversational needs dictated by the labor market.

On the other hand, in the first exploration in 2022, there was a favorable experience with good logistics, resulting in a second visit to San Miguel de Allende being allowed in the subsequent year of 2023 with a different group. This speaks both of an openness on the part of the Normal administration, essential to achieve this type of exchange, and of organizational and group learning.

“La Vía Orgánica” Restaurant designed a menu for us according to the students’ budget. Thus, institutional support is key to strengthening intercultural experiences and the creation of learning situations in language teaching.

Conclusions

To answer the initial question about how to create the conditions for situated teaching. We could say that based on the experience obtained, assuming the risks of contingency, both teachers and management and administrative staff, and variability of reality to navigate discomfort with a certain degree of acceptance is essential to create intercultural educational situations. At the same time, the possibility of allowing students to design their intervention instruments themselves, as well as exposing themselves to being rejected in a real context, allows them to increase their resilience and self-confidence. To achieve this from educational practice, it is necessary to be a teacher who learns to manage his fallibility, that is, who is not afraid of making a fool of himself and taking the project as far as possible without taking defeat as something personal or as a representative sign of the quality of your work.

A degree of openness to the imperfection of reality is necessary within the limits of doing everything possible to create conditions for situated education. In that same sense, ontological trust in the nature of intercultural dialogic practices that occur in everyday situations such as travel, migration, exodus or simply tourism to different latitudes, allows us to increase the perception that although it is some unprecedented experience, everything that constitutes intercultural dialogue is underway and that the same rejections are part of the iterative process, which is not predestined to the failure of the pass, the journey and the risks that may arise from it.

Beyond knowing the linguistic structure of English, the communicative approach sought a pedagogical situation for the teacher to create activities that exposed her students to the use and understanding of meanings of the English language in real environments, developing the four skills of the language in a contextualized way. During the exercise of calling, making appointments, and ensuring and confirming availability, the students faced the adversity of making an appointment in English with a chef or cook, the frustration of being rejected on at least three occasions, and having the confidence to keep trying a fourth time, to solve common problems and collaborate to arrive at language solutions that had worked for some of them, to take the questionnaire, to develop personal confidence to dialogue and finally to reflect on their interdependence. In addition to allowing them to become professional, the exercise launched their conversational skills and deepened their experience of interculturality, such as respect, tolerance, and cultural humility, through the lingua franca, English.

It was achieved that during the interviews with chefs and/or cooks -for which there was no distinction in the use of the instrument since the identity was given by the same kitchen staff-; Students will generate, from a situated pedagogy, a personal awareness of the importance of consuming local foods, both in microeconomic terms for the well-being of the locality, and to develop systemic thinking that understands the effect of their decisions on the balance of the local ecosystem. .

Unlike this experience developed in 2022, it was not possible to have the same depth during the dialogic experience in 2023, because there was not the same degree of involvement or the thought process that would truly allow the visit to be situated in its sociocultural and cultural dimension. By interviewing chefs and/or cooks they developed the capacity to feel “they can”.

Here I learned as a teacher that it is not enough to create a situation, the complexity of cognitive conflict, uncertainty, discomfort, and random and even collective creation of alternatives and strategies is also deeply transformative - in their case, the students found a script that It worked for them to obtain interviews with the chefs after the second rejection - for resolution.

It is understandable that many Normal school teachers do not want to take the risks of situated learning "as a teacher, you shouldn't risk traveling with students because in the event of any accident, you could even lose your tenure" or go beyond the curriculum present in the Plans and programs. 2022 because dialogic practices are not explicitly mentioned in its contents. However, the experience of training for life and the connection that they manage to establish both with their peers and with people from social groups to which they would not have access to, allows them to expand their horizon of representation and broaden their educational practices, by being affected by the experience.

References

- Deardorff, D. (2020). *Manual para desarrollar la competencia intercultural*. UNESCO.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Larrosa, J. (2012). *Experiencia (y alteridad) en educación*. Clase en línea.
- Muñoz-Restrepo, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, (46)159, 71-85. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1065>
- Rebollo-Sánchez, J. (2019). Propuesta de enseñanza de inglés para escuelas normales. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 1-26. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.543>
- Thompson, N. (2003). *Communication and Language*. MacMillan.

Micro-successes: the key to a positive emotional connection and better learning outcomes

Ariioehau Patrick Mao

Escuela Normal Primaria “Leonarda Gómez Blanco”

“I love English!” How many times have we heard these words from our students? Maybe not enough. Learning English as a foreign language, and for that matter learning any subject whatsoever, is a long and winding road for both students and teachers with its sets of achievements and downsides. As students, assiduously learning another language is an endeavor that requires effort and focus; as teachers, making sure that academic objectives are met alongside the comprehensive improvement of our learners’ four skills (speaking, writing, reading, and listening) entails a purposely sequenced set of instructions and learning strategies. Both students and teachers are part of a teaching and learning process that makes them two sides of the same coin, working together towards achieving a common goal. But to keep students engaged through the whole major in Elementary Education (be it either Study Plan 2018 or 2022) is a challenge every teacher faces on a daily basis, as students may associate English learning with something mandatory, a painful experience, or a subject that has always failed to interest them.

To engage students on the path of English learning by igniting their desire to learn is definitely a daunting task. However, by empowering them with micro successes (a succession of mini successes that leads to a feeling of achievement), we can pave the way to a more meaningful and enjoyable learning, which in turn will create a positive emotional connection, a bond that links a feeling to a situation.

By skillfully putting in motion a set of purposely sequenced and scaffolded activities through our planning, we want our learners to experience success in a small scale, allowing them to carry out tasks of ascending difficulty so as to build up their self-esteem, self-worth, and self-motivation. But although feeling successful in every step of the class

is essential for the learning process, this alone is not enough to generate a positive emotional connection towards their learning. More elements are necessary: a conducive learning environment where the learners feel safe to make mistakes and their affective filters are lowered (Krashen, 1982), situated learning environments where the students can easily connect the language to the context in which it is used, genuine teacher-students interactions and fun activities that combine learning and playing.

In this paper, we will look into what micro successes in the English class are, the forms they can take, and how we can include them within every session; then, we will see how these micro successes are actually just a part of something bigger: the creation of a positive emotional connection between learners and learning English, making it more enjoyable and easier to go back to. So, how do we make our students love English?

Key words

Micro successes, emotional connection, meaningful learning, scaffolding, conducive learning environment.

Micro successes

Definition: a feeling of achievement and sense of value

According to Collins Dictionary online¹, success can be defined as “the achievement of something that you have been trying to do”. Achieving success in the English language classroom can take various forms, from passing a test, presenting a topic, answering a simple question, being able to do the homework, and communicating in the target language... all the way to obtaining a certification. As teachers, we have to find ways to promote learning through our purposely structured didactic sequence

¹ Collins Dictionary. (n.d.). In collinsdictionary.com. Retrieved June 23, 2023, from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/success>

carefully designed to bring about our students' potential. Such potential can be reached with micro successes.

Micro success is a compound word based on the combination of 'micro', which means extremely small, and 'success', which refers to an accomplishment. Joined together, the term micro successes in plural alludes to the succession of small achievements that a learner can experience throughout a class; such small-scale triumphs are based on the execution of activities of progressive difficulty that engage students to keep learning. By experiencing success at various stages of the class, learners can feel that they are progressing little by little. This feeling of capability gives them something to strive for, as they realize that they can do things in the target language. In the long run, students develop self-confidence in their abilities and can easily relate English learning to something they can do.

Scaffolding the class into progressive activities

To make micro successes happen in the classroom, students must feel a sense of progression. Such progression is determined by how we scaffold our activities. Scaffolding is a term coined by American psychologist Jerome Bruner (1976). He believes that children can learn new concepts better when properly presented by teachers or adults, who act as the "more knowledgeable other" (Vygotsky, 1978). As the metaphor of scaffolding suggests, teachers provide the support to learn by presenting the information in a way that children are able to understand it and interact with it, thus building up their own learning and acquiring new skills. We can say that scaffolding is based on four premises: the help of a "more knowledgeable other" (a teacher, a parent or another classmate), the progression in difficulty of the activities (from simple to more complex), the modeling of the instructions (a three-step modeling pattern: I do, we do, you do) and the use of material (visual support).

By using scaffolded activities, we actually get to plan our students' success every step of the class, guiding them to experience the feel-good sensation of performing a series of tasks correctly.

Inductive teaching to boost critical thinking: it's constantly asking, not explaining

The flow of a class largely depends on how skilled a teacher is when giving instructions. It is agreed that there are two approaches when teaching a class: a deductive and an inductive approach. The first one relies on the explicit explanation of grammar rules followed by examples and exercises. The learner models the language from the rule and makes sentences out of it. It's an "explain and practice approach to teaching aspects of the language system" (Harmer, J., 2007, p. 82). On the other hand, the inductive approach considers the thinking process the other way around: from the examples, and with the guidance of the teacher, students work out the rules. These *discovery activities* get the learners to make some *cognitive effort*, as they unfold the rules of the grammar, and may have a better chance of remembering them instead of being *spoon-fed* (op. cit.).

By opting for an inductive approach, we constantly ask our students to think. This thinking process keeps them on edge intellectually, as they learn to understand the language by being asked instead of getting the information on a silver platter. Indeed, the cognitive process is activated and engaged when students are asked to think about a concept rather than when the same concept is just stated. This distinction can be observed in Figure 1:

Figure 1

Differences between the deductive and the inductive approach

Deductive approach (explain the rule, model the language)	Inductive approach (work out the language from the examples with guiding questions)
To express existence, we use <i>there is</i> in singular and <i>there are</i> in plural.	We start with the examples (using visuals and gestures) - There is a table in the kitchen. - There are four chairs in the kitchen.
There is a table in the kitchen.	
There are four chairs in the kitchen.	Then we ask a series of questions to help students work out the rules:
Exercise: formulate sentences using <i>there is</i> and <i>there are</i> .	- How many tables? (cue students by showing one finger)
1. ... a fridge in my kitchen.	- How many chairs? (cue students by showing 4 fingers)
2. ... two plants on my kitchen table.	- What expression do I use for one object? For four objects? (students to answer: <i>there is</i> , <i>there are</i>)
3. ... a microwave oven.	- So, <i>there is</i> is for singular or plural? <i>There are</i> is for singular or plural? (students to answers: singular, then plural)
4. ... dishes in the dish rack.	- What's the meaning of <i>there is</i> and <i>there are</i> ? (at this stage, it is acceptable to make use of the mother tongue to confirm the understanding of the concept)

Note: Chart showing the differences between the deductive and the inductive approach with *There is* and *There are*. Own work.

We can see that an inductive approach is an ongoing opportunity to engage students intellectually, as we constantly ask them to think about the language. By allowing them to work out the language, we also want to hold students accountable for their education. This student-centered approach shifts the focus to the students who have to assume responsibility for what they learn in class. The class then becomes a savvy mix between the teacher's guidance and questions and the students' interest in acquiring

knowledge. By taking on more responsibility, they develop self-regulating skills (which are useful considering how much distraction can take students off the path of learning), which, in turn, will lead to more autonomy.

Meaningful learning paired with authentic English

Students can sometimes feel disconnected when learning a foreign language: they could have the impression that they will never use it or at least not in the immediate future. They may all agree that English is important, yet they fail to see how knowing how to communicate with the target can have an impact on a personal and professional level (SEP, 2018). To give meaning to the learning is our job as teachers, and when planning, it is of the utmost importance to integrate a sequence that makes sense to the learners and must be based on authenticity and effective communication practice.

Meaningful learning according to Ausubel

According to American constructivist theorist Ausubel (2012), meaningful learning happens when learners connect previous knowledge to new one, creating an association of concepts that bridge everything together to generate new meanings. Building up on previous knowledge is what allows new knowledge to be understood better, by associating new concepts with old ones and creating new patterns, thus finding relevance in it. Learning something meaningfully signifies that the information makes sense to them and hence is useful, which will hopefully increase their intrinsic motivation. This sense of value is based on the authenticity of the language we are teaching.

Authentic English

Teaching authentic English in the classroom means that students will most likely find it in real life, as it is based on material and situations that come from the real world.

In the case of material, it refers to resources taken from magazines, newspapers, blogs, videos from the internet, books, etc. found in the target language that has not been adapted to the classroom. As Nunan (1989) says, authentic material is “any material which has not been specifically produced for the purpose of language teaching” (p. 54).

As for situations, authenticity is found in the relevance and meaningfulness of the scenarios we set up in class. It means that we want to provide our pupils with real-life circumstances that reflect a high degree of likeliness of taking place in their own lives. Such conditions are likely to happen or to have happened and are therefore linked to our students’ reality to a certain degree.

In the end, we hope that such exposure to real word material and situations will sparkle our students’ interest in the target language and make them see English as a communication means not only a school subject. By doing so, the learners will see the language’s real application, scope, and significance (Zulfiqar et al., 2020), which will, in turn, increase their motivation by adding value and relevance to their learning.

Effective communication practice

For their learning to be meaningful, students must be given enough class time to use the target language. As English teachers, we have to optimize our students’ practice time, meaning that every opportunity given to practice the language is a step forward and toward their learning. The balance between teacher talking time (TTT) and student talking time (STT) should always be in favor of students, with lots of speaking activities and opportunities to use the language they are learning (Harmer, 2007). Therefore, the class will be designed in such a way that students practice the target language as much as possible (Leo Van Lier, 2001). By effectively practicing it, students will consolidate it.

Situated and functional

Teaching English should not be dissociated from the reality it is taken from. Indeed, teaching isolated fragments of the target language will only lead to a decontextualized

outcome, which may not turn into a memorable experience. However, if we situate our teaching, we establish the elements that will help contextualize the learning and therefore will help our students connect with the information we are giving.

Situated learning refers to the process of knowledge acquisition that takes place in the same context in which it can be applied (Abdallah, 2015; Sternberg and Frensch, 1993). According to Díaz-Barriga (2003), situated learning focuses on the construction of knowledge in real contexts, the development of critical thinking, as well as authentic and meaningful social practices in a learning community. By setting up a situated learning environment, we replicate the conditions in which knowledge should happen, giving added value and a sense of authenticity to the information to be learned. We want our students to connect learning to real-life contexts, whose likeliness to happen is what gives meaning to the learning.

On the other hand, the guidelines for teaching English at the Escuelas Normales are based on the communicative approach, which is also known as the notional-functional approach or functional approach (Wilkins, 1976). Functional refers to what we do with the language, which means that we use the target language to perform real-world activities. It is purposeful and focuses on both language and meaning. To be able to carry out communication in real-life activities is part of the relevance of the learning and, as teachers, we want to help them develop such communicative competence (Hymes, 1972), which is the ability to produce the target language skillfully.

A positive emotional connection

When students are positively engaged in their learning, chances are they will retain the information better and will associate that moment with a joyful experience. Striving to provide our students with a delightful and enjoyable experience can be the key to help the teaching-learning process. Indeed, how can we make students relate English learning to a joyful moment? How to create this positive emotional connection in English learning, an emotional bond that links the class to a joyful emotion?

Definition

An emotional connection can be defined as a strong sentiment that unites people² in their feelings. This connection is either positive (enjoyment, hope, pride, achievement) or negative (hopelessness, boredom, disengagement, frustration, confusion, anxiety). In the English classroom, this emotional connection corresponds to the bond students have to the subject and/or to the people (classmates and teacher) that form the class. This connection links them together and makes them experience learning in a different way, in contrast to feeling disconnected and uninterested. As teachers, we should build up a strong positive emotional connection in class. Such positive connection is based on “achievement emotions” (Ainley and Hidi, 2014), which within an educational context are under the umbrella term of “academic emotions” (Goetz et al., 2003). Achievement emotions are linked to joy, excitement, and delight, which in turn lead to success. There is an anticipation of the success that is about to happen (learners feel and know they can do it) and the result (effective learning). It is also based on a feeling of belonging to a community of learners. People interact with each other, and this interaction is what binds them together, an emotional connection that bonds the learner to the language, that is to say how he or she perceives English. Is there an attraction to the language that makes a learner come back to it with less friction? Is it fun and enjoyable to learn English? Getting students to like English can be the key to successful learning.

Reducing language anxiety by providing a safe haven for practice

Students usually come to English classes with their own baggage and experience. Some may have a positive appreciation of the language whereas others may not, as they may have struggled learning it in the past. Yet it is possible to imagine that some of them may have experienced language anxiety at one stage of their learning. Language anxiety is “the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening and learning” (MacIntyre and Gardner, 1994, p.

² Collins Dictionary. (n.d.). In collinsdictionary.com. Retrieved July 9, 2023, from <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/emotional-bond>

284). It is a negative emotional reaction associated with using or learning a foreign language (MacIntyre, 1999). It influences language acquisition, retention and production; that is to say the entire process of language learning (Dewaele and MacIntyre, 2014), which leads to poor learning performance and achievement. This phenomenon is also referred to as “emotional parasites” in learning (Puozzo, 2013).

Language anxiety represents a barrier for learning and can be associated to what Krashen (1981) refers to as the *Affective filter*: a psychological barrier that obstructs the learning of a foreign language. The affective filter is the term he uses to describe how a student’s attitudes or emotions can impact positively (low filter) or negatively (high filter) the success of learning a new language. In order to lower it, the class must be set in a conducive learning environment, in which all students feel valued, safe, and supported. As the SEP (2018) guidelines mention, such an environment is a set of factors that fosters social interaction, the construction of knowledge, and the development of skills, attitudes, and values. According to Ambrose et al., (2010), it is a positive and safe place that blends the “intellectual, social, emotional, and physical environments in which our students learn” (p. 170).

So, an emotionally safe environment means that learners can freely express their thoughts, experiment with the language, take risks with their learning, and have enough confidence to make mistakes. The fear of being incorrect, for example in the case of adults, is a real emotional obstacle that prevents them from expressing their ideas or points of view (Rogers and Horrocks, 2010). It is thus the teacher’s task to look for ways to build a good rapport with their students.

Building up a strong rapport with our students

The teacher plays an important role in motivating learners and fostering cohesion among the group. His or her involvement is vital to set up the conditions to uplift their confidence in learning, joy, and desire to learn.

Engage with learners to boost their learning

Based on the communicative approach, students are invited to use the target language as much as possible in class so as to build up their production skills. As part of the teaching process, monitoring our students is a helpful tool when it comes to checking their performance in class. However, monitoring is not only about listening to their participation or noting (and correcting) their mistakes, it is also about engaging in their conversation by reacting and nodding (thus showing interest), and by asking questions about what has just been said. Interacting with the students by expanding their thought processes gives an extra layer of connection between learners and the teacher, which breaks the one-way top-down teaching process. As students interact with the teacher's questions, they notice that they are actually able to communicate what they want to say, reinforcing the feeling of self-efficacy (Bandura, 1997); therefore, interacting fosters connecting ideas and empowering feelings.

Show that you care

For students to feel a positive emotional connection, there must be genuine interest on behalf of the Teacher, as He or She is a key factor in creating an adequate climate in the classroom. A supportive relationship and accessibility to students entails a caring and sharing attitude to the learner's aptitude level (Yount, 1996); the establishment of classroom norms of tolerance with respect at its core; a careful class planning based on the learners' level with various opportunities to experience success and create meaningful experiences; a positive and genuine rapport between the teacher and students, built on kindness, enthusiasm and constructive feedback.

All of the above will help keep the learners both motivated and engaged. It will also create a sense of shared responsibility and accountability for their learning.

Cheer up and have fun

To be memorable in a positive way, learning must be enjoyable. The integration of playfulness in the learning process such as games (or better said *playful activities*) enhances our learners' interest and motivation (Ferrari, 1994). Such activities are opportunities for students to feel engaged and connected to the information they are working on. When combined with meaningful activities, these tasks can help build neural connections and memorable moments (Willis, 2007). As teachers, we should try to include playful strategies in the class so as to invigorate the learning, putting students in cheerful situations or fun competitions to bring valuable lightness and humor to the class. Humor and fun make students learn better and retain longer (Schmidt, 2002). It takes away the monotony of a class by providing a mental break (Neumann et al., 2009). So, integrating games, running dictations, board competitions or even role plays, has the potential to positively impact students' learning and emotional state, making them more receptive to the English language.

Conclusion

Learning English as a foreign language is a long process, and to be able to keep learners motivated until they achieve an A2 - B1 certified level according to the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) is an endeavor teacher take on every day in class. However, by implementing micro successes in our didactic sequence (based on scaffolded and scalable activities) and by fostering a positive emotional connection to the target language, we can make the learning process more engaging, effective and memorable, building up a strong rapport between teacher and students. Can micro successes be the key to having students take classes more willingly?

References

Abdallah, M. (2015). *Situated Language Learning: Concept, Significance, and Forms*. College of Education Young Researchers' Conference, Assiut University, Egypt
https://www.researchgate.net/publication/277404276_Situated_Language_Learning_Concept_Significance_and_Forms

- Ainley, M., & Hidi, S. (2014). Interest and enjoyment, In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia. *International Handbook of Emotions in Education*. En Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Ali, Zulfiqar, Farzana Masroor, & Tariq Khan. (2020). Creating Positive Classroom Environment For Learners ' Motivation Towards Communicative Competence In The English Language. *Journal of the Research Society of Pakistan*. 1(57):317–28.
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., & Lovett, M. C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey Bass.
- Ausubel, D. (2012). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Springer Netherlands.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language and Teaching*, 4(2), 237-274.
- DGESuM, (2018). *Licenciatura en Educación Primaria, Planes 2018*. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Ferrari, C. (1994). ¿Qué es el juego? Alrededor del fútbol. *Revista Universidad de Antioquia*. (63)236. 47-49.
- Goetz, T, Zirogibl, A, Pekrun, R, & Hall, N. (2003). Emotions, Learning and Achievement from an Educational, Psychological Perspective. *Learning emotions: the influence of affective factors on classroom learning*, 1, 9-28. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-139045>
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English New Edition Book* (2nd ed.). Pearson Longman.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.

- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the literature for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety atmosphere* (pp. 24-45). McGraw-Hill
- MacIntyre, P., and R. Gardner. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Neumann, D. L., Hood, M., & Neumann, M. M. (2009). Statistics? You must be joking: The application and evaluation of humor when teaching statistics. *Journal of Statistics Education*, 17(2). <https://doi.org/10.1080/10691898.2009.11889525>
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms*. Prentice Hall.
- Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage [Pedagogy of creativity : from emotion to learning]. *Éducation et socialisation*, 33. <http://journals.openedition.org/edso/174>
- Rogers, A, Horrocks, N (2010). *Teaching adults*. Open University Press.
- Schmidt, S. R. (2002). The humor effect: Differential processing and privileged retrieval. *Memory*, 10, 127-138. <https://doi.org/10.1080/09658210143000263>
- Van Lier, Leo. (2001) Language Awareness. In R. Carter, and D. Nunan (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 160-165). Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Willis, Judy. (2007). Teachable moments build relational memories. *Kappa Delta Pi Record* 43(3),106-09. <https://doi.org/10.1080/00228958.2007.10516662>
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yount, W. R. (1996). *Created to learn: A Christian teacher's introduction to educational psychology*. Nashville

How do I get my students to let anxiety go when striving to learn a new language?

María Fernanda Osorio Bobadilla

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria de Calkiní módulo Hopelchén (ENLEP)

Enfrentarse a cosas nuevas es un reto, no importa si es un trabajo, escuela, gente... o idioma. El pasar por una situación nueva para nosotros, hace que nuestro cerebro tenga que trabajar más para procesar la información y la reacción ante esto varía de persona en persona (Moreira Ponce et. al, 2021). Para algunos, puede generar incomodidad y preferirán desistir, mientras que para otros, podría ser un estímulo que les motive a seguir a un objetivo.

Aprender un segundo idioma en la etapa adulta en vez de haberlo aprendido en la infancia, es un desafío aún mayor para algunas personas; mientras que para algunos puede que sea innato como dice Chomsky (1957, citado por Chomsky 2002), para otros podría ser todo lo contrario y no solo por las cuestiones cognitivas. No se puede dejar pasar otros factores que, de igual manera, intervienen de manera directa en el proceso de aprendizaje, tales como: el contexto emocional, escolar, comunitario, etc.

Plasmemos lo anterior en un contexto comunitario/escolar donde no es común estudiar un segundo idioma, los chicos llegan a la Normal y de repente son “bombardeados” con las clases de inglés trabajando todas las habilidades para el aprendizaje de un idioma, debido a esto, demuestran cierto temor y/o ansiedad para ejecutar el idioma por cuenta propia, todo esto presenta un desafío aún más complejo, pero para el docente. ¿Cómo lograr que los alumnos no se sientan con temor o ansiedad de poner en práctica un idioma que es nuevo para ellos y ahora es parte de su vida diaria?, este ha sido el principal reto al que he tenido que enfrentarme en este sistema normalista y que, cabe recalcar, ha ido en aumento a raíz de la pandemia.

Basado en la experiencia, como formadora de formadores, se ha observado que, en promedio, 1 de cada 10 alumnos, no presenta mayor dificultad en desenvolverse (sin pena, ni temor) en la práctica de un segundo idioma; mientras que el resto, aunque trabaja en el aula, son tímidos a la hora de ejecutar el idioma de manera independiente.

Con base en lo anteriormente mencionado, surgió la necesidad de cambiar el modo de trabajo, por lo que decidí emprender con los alumnos de la asignatura de inglés una nueva estrategia; de una clásica e incluso predecible planeación de una clase dentro del aula -con las 5 habilidades del idioma-, a moverlos fuera de ella. Este cambio, que pudiera parecer insignificante, fue un gran detonador para los chicos, no sólo se notó el proceso de los alumnos al salir del “no quiero, no tengo ganas”, a motivarse y practicar el idioma de manera autónoma y sin esa timidez que les impedía ejecutarlo antes.

El trabajar por proyectos en los grupos de tercero y sexto semestre del ciclo 2022-2023 (quienes, según el plan 2018, deberían tener un nivel mayor a A2) facilitó el proceso de práctica del idioma, pero, sobre todo, permitió a los alumnos ejecutar el inglés sin temor. Entonces, ¿cuáles fueron estas estrategias/proyectos que resultaron exitosos para que los chicos pudieran practicar el idioma y reducir su ansiedad al hacerlo? Aquí se mencionan las 3 principales estrategias usadas con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria:

1. Karaoke

Esta estrategia se realizó con los chicos de sexto semestre durante el periodo febrero - junio 2023 con base en el programa de inglés de la Licenciatura en Educación Primaria para sexto semestre del plan 2018, donde la unidad de aprendizaje dos menciona como una de las principales competencias comparar canciones de diferentes países. Adicional al trabajo que plantea esta unidad para todas las habilidades a desarrollar, los alumnos desarrollaron su *Karaoke night*.

Se conformaron equipos dentro del salón y cada uno eligió, con toda libertad, una canción de la cual se obtuvo información para reforzar vocabulary y trabajar las

habilidades de reading, writing, listening y por supuesto, speaking ya que después la interpretaron ante los demás compañeros.

Al darle a los chicos la libertad y oportunidad de elegir una canción de su agrado con la que se sentían cómodos, porque ya la conocían, o incluso ya la cantaban previamente sin saber a conciencia lo que decían o siquiera pronunciar bien las palabras, y además preparar una presentación para amenizar el momento, pudieron llevar a cabo su actuación sin sentirse inhibidos o tímidos de estar ejecutando un segundo idioma, que bajo otras condiciones de trabajo no sentirían la misma confianza de realizar. En la Figura 1 se muestra evidencia de esto.

Figura 1

Estudiantes en la actividad del karaoke



Nota: Se cuenta con consentimiento escrito de los participantes.

En las fotos anteriores se puede apreciar a los alumnos de sexto semestre interpretando diferentes canciones, así como el trabajo de los equipos que prepararon sus propios estilos de vestuario, ambientación escénica y posters con información de la canción que presentaron.

2. Cultural mini plays

Como parte del programa para la asignatura de inglés en tercer semestre del plan 2018, los chicos tenían que investigar sobre otros países, los modales y formas de comportamiento en diferentes contextos de la cultura de su preferencia. Ellos eligieron cada uno de los aspectos necesarios para realizar su mini obra.

Este fue un trabajo planeado durante semanas ya que ellos fueron los autores de sus diálogos a desarrollar en cada situación que representaron, por lo que tuvieron que realizar varios pasos previos al día de la presentación: investigar sobre la cultura, leer para seleccionar la información pertinente, trabajar en equipo la redacción de sus guiones, aprender la pronunciación de nuevas palabras y la recreación de su obra, aprender nuevo vocabulario e incluso trabajar en su desenvolvimiento escénico. La atención focalizada que tuvieron los alumnos para la realización de este proyecto permitió reforzar en ellos las habilidades de speaking, reading y writing, así como los componentes de grammar and vocabulary. Se muestra evidencia en la Figura 2.

Figura 2

Alumnos en su mini obra, representando la cultura de Japón y Colombia



Nota: Se cuenta con consentimiento escrito de los participantes.

3. English rally

Los responsables fueron los alumnos de sexto semestre, ya que de acuerdo con el programa del plan 2018, la unidad 3 menciona trabajar con los chicos las diversas metodologías de enseñanza y la que fue de su mayor agrado fue la de *trabajo por proyectos* para ser aplicado en aprendizaje del inglés.

Esta actividad constó de varias partes: primero, los chicos de sexto semestre tenían que desarrollar un ejemplo de la metodología de trabajo por proyectos y el proyecto que eligieron fue un “English rally”, el cual consistía en pasar varias pruebas tanto físicas como académicas. Posteriormente, el grupo se puso de acuerdo con la organización de todo el proyecto: desde la elaboración de la convocatoria para participar en el rally, la selección y creación del material para las pruebas académicas, las pruebas físicas, la logística y progreso del juego y la verificación de los resultados obtenidos en cada una de las pruebas a superar, así como del rally como actividad en conjunto. Esta actividad permitió a los chicos trabajar la metodología por proyectos y al mismo tiempo que los demás grupos tuvieran un acercamiento con el idioma a través de la práctica del mismo en diferentes dinámicas y con diferentes habilidades. Es importante mencionar que para que esta actividad pueda ser desarrollada por los alumnos de sexto, se extendió la invitación a participar a toda la comunidad estudiantil, incluso a aquellos que, debido a la implementación del plan 2022, no llevaban aún inglés en su malla curricular, esto con el principal objetivo de irlos integrando y familiarizando con el idioma.

La estructura del rally fue la siguiente:

1. Organizar equipos por nivel: básico, intermedio y avanzado. Cada equipo era libre de inscribirse en el nivel que considerara pertinente de acuerdo a sus antecedentes académicos con el idioma y para todos había actividades preparadas en concordancia al nivel que habían seleccionado. Se contempló hasta dos equipos por nivel y cada equipo era identificado por el color de cinta que habían elegido y el color de playera correspondía con el nivel al que pertenecían.

Figura 3

Estudiantes organizados en el punto de inicio por equipos, representados por color



Nota: Se cuenta con consentimiento escrito de los participantes.

2. Organizar estaciones del juego: cada estación tenía retos o pruebas físicas y académicas, relacionadas a inglés, de acuerdo al nivel de los equipos inscritos en la actividad y a las cuales llegaban a través de unas pistas que se otorgaban al pasar satisfactoriamente por la estación anterior. La primera pista era otorgada desde el punto de encuentro inicial. Todas las pistas eran en inglés y te llevaban a algún área específica de las instalaciones de la escuela Normal.

En la Figura 4 se aprecia una de las estaciones completas, los equipos presentaban una prueba física para llegar a las mesas donde realizan la prueba académica que corresponde al nivel al que se registraron a participar.

Figura 4

Participación de los estudiantes en una estación



Nota: Se cuenta con consentimiento escrito de los participantes.

3. Selección y organización de pruebas físicas: el trabajo por proyectos tiene como objetivo buscar soluciones a los problemas o situaciones que se te presenten, para los chicos un rally era un gran ejemplo de ello porque cada estación te hace enfrentar un reto o prueba a la que tienes que encontrarle la respuesta, y decidieron tener pruebas tanto físicas como académicas. Y claro, ¿qué rally no lleva una prueba física?

Figura 5

Fotos de algunas pruebas físicas que tenían que pasar al llegar a cada estación



4. Selección y creación de material para pruebas académicas: Como se mencionó anteriormente, los equipos se inscribieron al nivel de su elección: básico, intermedio o avanzado. Según el nivel era la dificultad que cada prueba académica presentaba. Algunas actividades eran tan sencillas como identificar y deletrear los nombres de los colores, y su complejidad escalaba: acomodar oraciones, representar con dibujos lo que las oraciones decían, escribir oraciones completas con la información que se les brindaba, completar las letras de las canciones que les reproducían en el momento, entre otras.
5. Logística del evento y resultados: Para que el evento se lograra con éxito, los chicos realizaron pruebas previas para verificar los tiempos y distribución de los equipos en cada estación, de tal manera que no coincidieran entre todos y se saturaran las estaciones.

Al final de la actividad, todos los responsables de las estaciones se reunieron para dar los resultados obtenidos por equipo en su estación y así obtener a los equipos ganadores. Para definir a los ganadores, no se consideraba solamente el hecho de terminar todo el rally primero, también se debía verificar que hayan pasado por todas las estaciones (y en el orden correcto), resuelto todas las pruebas, y contabilizar el tiempo que hicieron en cada estación ya que los ganadores se eligieron por nivel.

Parte de la motivación a participar en el rally fueron los premios, los organizadores buscaron patrocinadores para darles regalos a los ganadores, motivando así al cuerpo estudiantil a participar, prepararse y ganar, por supuesto.

Al término de todas estas actividades, se realizó retroalimentación con los alumnos sobre su desempeño y ejecución de sus proyectos, durante esta interacción también ellos dieron comentarios del impacto que dichas tareas y cómo lograron notar la excelente práctica que hicieron de las habilidades del idioma, estas dinámicas les brindaron la oportunidad a los alumnos de hacer una introspección de su desenvolvimiento con el inglés.

Los resultados de la aplicación de las estrategias mencionadas anteriormente fueron notorios en los chicos, no solo de manera inmediata al momento de ejecutar estas actividades, sino también a un corto y mediano plazo, ya que para las siguientes tareas ya no demostraban el temor de antes al realizar los proyectos de la asignatura, sino por el contrario, interesados en seguir esta manera de trabajo. Así mismo, se realizó un cuestionario para arrojar resultados estadísticos, presentados a continuación:

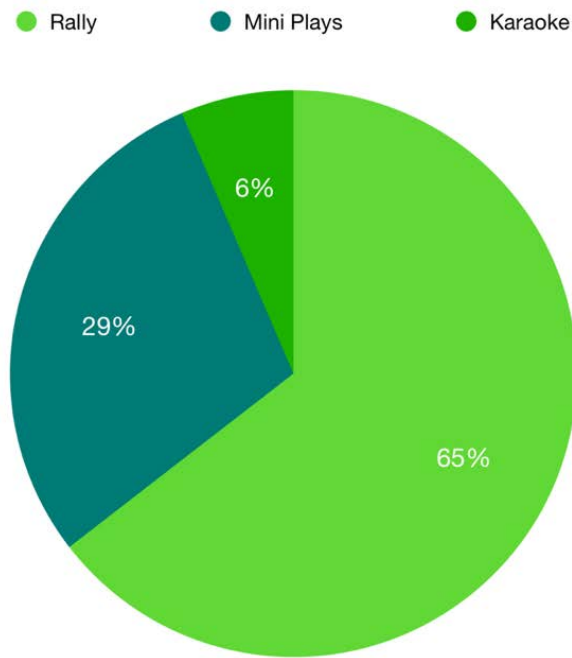
Los chicos en su gran mayoría llegaron a la clase de inglés con muy bajo nivel, más del 50% de los alumnos no estudiaron el idioma antes de ingresar a la escuela Normal; el otro porcentaje lo llevó en la escuela anterior, pero al llegar al aula, sus desempeños no eran acorde al nivel con el que iniciaban el programa (A1). Los chicos no habían experimentado estrategias de aprendizaje y enseñanza del idioma como las que se estuvieron aplicando durante el semestre B del ciclo 2022-2023 en la asignatura de inglés en la Normal.

Las tres estrategias que se han mencionado a lo largo de este texto fueron de las más relevantes durante el semestre en el que se realizaron y gracias a las cuales los chicos han podido desenvolverse mejor en la clase.

A continuación se presentan dos figuras: la Figura 6 muestra cuál fue de su mayor agrado y la segunda que muestra cuales fueron los resultados que, desde su perspectiva, pudieron notar a raíz de ser partícipes de estas actividades.

Figura 6

Percepción y agrado de los estudiantes acerca de las actividades



La actividad del rally logró el mayor porcentaje, para ellos fue una actividad que les dejó mucho aprendizaje y que pudieron disfrutar bastante:

“El del rally fue mi favorita, porque era la primera vez en ese tipo de actividades y como fuimos parte de la organización aprendí más” – Anónimo.

“La del Rally, en este se contó con la participación de los alumnos del plantel, fue muy divertida y llena de aprendizaje, no solo de la parte organizativa, también fue beneficioso para aquellos que demostraron en cada dinámica sus habilidades en el inglés.” -Anónimo.

“El Rally, fue divertido y al mismo tiempo pudimos aprender y fomentar nuestro conocimiento” -Anónimo.

La Figura 7 muestra las respuestas a una pregunta en la que se les pidió seleccionar la opción con la cual se sintieran más identificados sobre su sentir en la participación de la(s) actividad(es):

Figura 7

Percepciones de los estudiantes sobre su participación en las actividades



La principal base para el desarrollo del presente trabajo es la teoría de Stephen Krashen sobre la adquisición de un segundo idioma: exponerlos a un ambiente donde se sientan seguros para que disminuya el filtro afectivo y entonces, aprender un nuevo idioma no les genere ansiedad o temor (Krashen, 1982).

Haber realizado estas actividades con los estudiantes requirió tiempo y esfuerzo, pero al ver y documentar los resultados se puede dar cuenta de que valió la pena. La diversión implícita en las actividades motiva a los estudiantes a participar haciendo a un lado el temor o la timidez, generando lazos afectivos con el aprendizaje del idioma y llevándolos a aprendizaje significativo, colaborativo y permanente.

Referencias

Chomsky, N. (2002) *Syntactic structures*. Mouton de Gruyter. Trabajo original publicado en 1957. <https://www.ling.upenn.edu/courses/ling5700/Chomsky1957.pdf>.

Krashen, S. D. (1982) *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc. University of Southern California.
https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Morales-Zambrano, F. F., Moreira-Ponce, M. J., Rodríguez-Gómez, M. y Zambrano-Orellana, G. A. (2021). *El cerebro, funcionamiento y la generación de nuevos aprendizajes a través de la neurociencia*. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i1.1625>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. Diario Oficial de la Federación (DOF).
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#sc.tab=0

The benefits and challenges of becoming a researcher from being a teacher in the Escuela Normal context: an autoethnographic study.

Gareth Luke Scyner

Benemérito Instituto Normal del Estado. “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE)

Introduction

In education, there is often a divide between the roles of teachers and researchers. Teachers are primarily responsible for delivering instruction, managing classrooms, and assessing student learning. On the other hand, researchers focus on conducting studies, analysing data, and generating new knowledge to inform educational practices. While both roles are essential in education, transitioning from a teacher to a researcher can have numerous benefits and challenges.

One of the benefits of becoming a researcher from being a teacher in the Escuela Normal context is the opportunity for professional growth and development. Research experiences can expand teachers' knowledge and skills, allowing them to deepen their understanding of educational theories, methodologies, and practices. Expanding knowledge can enhance the quality of their teaching and positively impact student outcomes. Additionally, engaging in research can enhance teachers' critical thinking skills and ability to analyse and interpret data. This research experience also allows teachers to collaborate with experts in the field, building valuable professional networks that can further support their growth and development as educational professionals.

However, transitioning from being a teacher to becoming a researcher presents numerous challenges. One challenge is navigating the shift in identity from being solely an educator to taking on the role of a researcher. This role is less familiar for a novice researcher than for a teacher (Meyer & Willis, 2018). Even seemingly trivial issues such as appropriate attire for a researcher (casual or formal?) can cause unnecessary anxiety at trying to 'fit in' with the new role. Teachers have also traditionally been seen as

practitioners, focused on teaching and classroom management tasks, with ingrained habits that facilitate their practice. This established identity as an educator may conflict with the new identity as a researcher, which involves different skills and responsibilities. Teachers may also face challenges in balancing their teaching responsibilities with their research commitments, which is a common complaint raised by my colleagues in my Escuela Normal and by others when attending the Congreso Nacional de Formadores de Inglés en Escuelas Normales (CONFIEN) in 2023.

According to Lugo Vásquez (2017), teachers face several challenges when conducting research. These include a potential lack of necessary skills for conducting valid research. Securing time and funding for their projects can also be a struggle, which may require personal sacrifices. Furthermore, there is a risk of misinterpreting or misusing data, which could lead to potentially harmful changes.

The Escuela Normal: a unique educational context

To explore the benefits and challenges of becoming a researcher from being a teacher in the Escuela Normal context, I have used an autoethnographic approach. I found autoethnography to be an appropriate way to analyse my experiences as a teacher transitioning into a researcher in the Escuela Normal context because, as an evolving qualitative research methodology, it enables me to draw upon my teaching experiences to help explain the cultural and historical context of the career path I have taken and to analyse whether it was symptomatic of the community I worked in, a result of my personal decisions or a combination of both. As Wall (2006) states, autoethnography necessitates the investigator to introspectively examine their personal experiences, employing them as a lens to gain deeper insights and comprehension of the broader cultural and social contexts they inhabit.

Using the theoretical framework of learning and identity within communities of practice developed by Lave and Wenger (1991), I evaluate the impact that working in an Escuela Normal has had on my professional identity and practice. I hope that my work

can contribute to an area of inquiry where there is a gap in the literature into the experiences behind a teacher's move into research in the Escuela Normal context.

"Escuelas Normales," an institution dedicated solely to teacher training, has a rich history in Mexico dating back over a century. These schools have played a pivotal role in shaping education and have left a significant imprint on history. Over the years, these institutions have undergone numerous transformations and faced various challenges. A notable shift occurred in 1984 when these schools became higher education institutions. This change expanded their mandate beyond teaching activities to include educational research. In response to changing policies and societal needs, Normal Schools have continually adapted. They are striving to solidify their status as higher education institutions by advancing educational research and implementing various strategic measures.

Autoethnography

According to Adams et al. (2017), autoethnography is a research method that uses personal experience ("auto") to describe and interpret ("graphy") cultural texts, experiences, beliefs, and practices ("ethnic") p. 1. In other words, autoethnography is a method of qualitative inquiry that unites autobiography, talking about one's life, and ethnography, studying culture. It can describe research where an investigator reflexively examines their own experience or the experience of a group they are a member of. Autoethnography acknowledges and values the researcher's interactions with others while using the researcher's experience to explain and analyse cultural beliefs, practices, and experiences (Ellis et al., 2011).

Autoethnography helps researchers explore and analyse the connections between an individual's personal experiences and social interactions. Its main focus is portraying individuals as they navigate life, making decisions, facing challenges, and searching for the significance behind their struggles. Moreover, autoethnography fills a gap in traditional research, where the researcher's voice is typically not overtly included as part of the research.

Autoethnography is a more accessible type of research for those outside academia because it is written from personal experience and in easy-to-understand language. Autoethnographers do not simply narrate an experience for their audience; instead, they try to enrich their own experiences to create a space for others to share, fostering a more equitable and inclusive research process. It is important to note that autoethnography does face some challenges. Some researchers may criticise it for not being scientific enough, while others may argue that it lacks artistic value. However, these critics must see the value of combining science and cultural learning experiences. Autoethnography allows researchers to reflect on their lived experiences and use stories from their past to research cultural phenomena. By examining personal experiences and reflecting on the challenges and transformations during this cultural transition, autoethnography can provide valuable insights into being an outsider in a new cultural context (Wall, 2006).

Autoethnography through the lens of an Escuela Normal

The transition from being a teacher in the Escuela Normal context to becoming a researcher presents a unique set of benefits and challenges, especially when viewed through the lens of an autoethnographic study. As a study method, Autoethnography allows individuals to explore and understand their own experiences within a particular culture, and in this case, the Escuela Normal context.

One of the key benefits of transitioning from a teacher to a researcher in this context is the opportunity for personal and professional growth. As Martínez González (2007) asserts, research is becoming an increasingly necessary action to identify and diagnose educational, social, institutional, and personal needs. It is crucial for promoting effective changes in educational practices, teaching methods, the organisation of educational centres and institutions, coexistence and conflict resolution processes, and the relationships maintained by various agents within the educational community. This highlights the importance of research in driving improvements and fostering a better understanding of the educational landscape. As a researcher, one can delve deeper into the cultural dynamics of the Escuela Normal, gaining a more comprehensive understanding of the institution, its traditions, and its impact on the community. This

deeper understanding can lead to personal insights and a greater self-awareness as the researcher grapples with their role and position within the culture. In my context, through the necessity of research, I now better understand my work environment and the historical context that underpins my institution.

Furthermore, the transition to a researcher role allows for exploring alternative perspectives and discovering new knowledge. By engaging in autoethnographic study, the researcher can critically reflect on their experiences as a teacher, gaining a more nuanced understanding of the cultural context and its implications. This process of self-reflection and inquiry can lead to the development of innovative teaching practices and the potential to contribute to improving educational systems within the Escuela Normal context.

However, this transition has its challenges. The shift from a teacher to a researcher requires different skills and approaches. Researchers must navigate the complexities of conducting research, including ethical considerations, data collection methods, and analysis techniques. Additionally, the process of self-reflection and introspection involved in autoethnographic study can be emotionally and intellectually demanding, as it requires the researcher to confront their biases, assumptions, and vulnerabilities within the context of the Escuela Normal.

Moreover, the transition may also present challenges in terms of practical considerations, such as time management and resource allocation. Balancing teaching responsibilities with research demands can be daunting, requiring careful planning and organisation.

Becoming a researcher while continuing to teach can be challenging for teachers. The challenges of a full-time schedule with various teaching and non-teaching tasks often mean that many teachers need more time or opportunity for continuing professional development (CPD), especially time to research, write, and publish in their context. However, opening events such as the CONFIEN and other teacher conferences provide teachers working in Escuelas Normales a perfect opportunity to either begin a career

opening as a researcher or for a more experienced researcher to share valuable experience with like-minded others.

CPD is necessary for growth

Mitchell (2013) defines professional development as the process of gaining or enhancing skills, knowledge, and attitudes for better practice. This involves acquiring new skills and improving existing ones.

It is encouraging that the Escuela Normal institution I work for promotes research as part of its professional development (PD) programme, both for teachers and degree-level students. Teacher research fosters continuous learning and improvement among educators, enhances their professionalism, and contributes to the broader educational knowledge base. (Mäeots, M.,2017). For the students primarily, research affects their knowledge (professional, essential, and practical) and their teaching processes, which in turn enhances teaching effectiveness and student learning (Muñoz Martínez & Garay Garay, 2015).

However, once a student enters the teaching profession, the PD they receive is less regular: it depends on where they are teaching, the access they have to training, and the time they are given to attend such training.

My career path: reflections and implications

My early years as a novice teacher were both enjoyable and wide-ranging. As a novice professional English teacher, I began teaching Young learners and then moved on to teaching adults general English. This quickly extended to exam preparation courses. With a couple of years of experience, I was entrusted to work in the business sector, teaching business executives within their offices. As a Young professional without family or children, I was socially mobile and enjoyed the ability to change work environments every two years or so. In fact, by the 10th year of my career, I had worked in five different countries on three continents.

However, while I earned enough money to sustain myself and engage in occasional teacher development activities, this was insufficient to really 'make a difference' in pushing myself forward professionally. Looking back, the situation did not alarm me, as, to be honest, the concept of CPD had not crossed my mind, such was my involvement in and enjoyment of living and working in new places.

Whose fault for this lack of direction was it? Possibly myself: Had I had a clear career path, I may have put more pressure on the institutions I had worked at to be given access to the resources and opportunities for CPD. The private schools were also to blame: the institutions themselves were, in many cases, exploitative and would often coerce younger teachers to work long hours on moderate hourly pay, and with little mention of 'development.' This type of teacher exploitation still exists in the private sector of English language teaching in Mexico. Many private institutions offer little, if no, continuing education of serving teachers (previously known as INSET) as part of its package to teachers. However, for those teachers beginning their careers in the public sector (the SEP), the good news is that resources for CPD are available. The problem is that many need to be made aware of what facilities exist and if the Escuela Normal can allow teachers to follow such training.

From my experience, CPD is necessary for personal growth and motivation. By my 11th year of teaching, I had moved to Mexico and married a beautiful Mexican woman. In the 3 or 4 years that followed, I met challenges and resistance to my efforts to develop as a teacher. At this point in my life, though personally very content, professionally speaking, I had reached the classic "ELT plateau," a feeling of being on the teaching treadmill where you work hard to pay the bills but lack the direction or purpose beyond this financial stability.

A critical moment in my career

It was time for change, and I pursued a master's degree in English language teaching. In my negotiations to join the degree program I was interested in following, I tried to find a suitable compromise with my employer that would have enabled both work

and study to co-exist. Surprisingly, however, my employer's offer was disappointing and disconcerting. The 'offer' continued my full-time workload and my Master's commitments. The 'offer' was a low-interest loan to help pay for the studies, with the legal proviso being a commitment to work for a further five years once the Master's program had been completed. In other words, we will provide you with the opportunity, but under such conditions that you would be crazy to agree to, in the expectation that they anticipated that I would probably shy away from the offer and keep working. I think many institutions tend to rely on the fact that teachers' like myself suffer from 'imposter syndrome' (Kumar & Jagacinski, 2006), a sense of not really having the self-belief to say 'no' and of feeling that the next step up is not a place where I 'belong'. Certainly, this feeling had reached a tipping point with this decision.

On reflection, this ultimatum was the best thing that could have happened to me professionally: it forced me to reassess my priorities. It highlighted the truth that in order to move forward in your life, you almost inevitably have to encounter change and suffer an element of risk. I had reached a critical moment when I realised that my burnout, in combination with the realisation that my employer did not care about my CPD, meant change was necessary.

What followed was a period of reflection where I tried to understand why my values and goals had changed and how I could take action steps to achieve them. The first step was the most difficult: quitting my stable, full-time job and finding an institution to support my academic goals. To put my situation into context, my wife had recently given birth to our second child, and I was the sole source of income. The sensible option would have been to delay studies for 'another time.' However, when is the right time to begin changing your professional path? Sometimes, one must follow one's convictions despite the jeopardy involved.

The good news was that I found a university-level job teaching English and, crucially, an Institution that believed in CPD and obtaining the Master's degree as an essential component of the employee profile. The work involved new areas of knowledge,

some research-based courses, thesis tutorials, and so on. All new for a teacher with over 12 years of experience, and about time, too!

The bad news was that the work contract was hourly paid rather than full-time. A fall in salary was accepted as unfortunate collateral for my decision to pursue academic studies. However, I was pleased with the outcome of my decision despite needing to take one step back to move two steps forward. The period of work at the University enabled me to fund and complete my master's degree, which provided valuable knowledge that has given me the impetus to move forward as a researcher. Regarding developing my career as a researcher, my contract status was restricted. Though my participation in certain academic activities (presentations at conferences, becoming a collaborator/assistant in a research group) was allowed, it was undoubtedly restricted by the academic group's hierarchy of seniority and contract status. For example, when invited into the academic group, I was invited to contribute to writing articles on behalf of the group.

However, due to my status as an assistant, I would not be allowed written credit in the publication. In addition, I was paid hourly only for classes I taught, limiting my time to work on research without credit or payment. Naturally, I felt this state of affairs to be unjust and even prejudiced. Unfortunately, this was reflected in the university environment at that time, one that needed more academic competition from the Escuela Normales.

In 2017, an opportunity arose to apply for the SEP invitation for English teachers to enter the Escuelas Normales to improve the English level among degree-level students. According to the job description, this opportunity would enable me to combine research with classroom teaching equitably and without contractual restrictions. As Lave & Wenger (1991) Lave and Wenger's social theory of learning, often called "situated learning," posits that learning is a process that takes place through social participation and interaction. In this theory, learning is viewed as a 'situated activity' and the context in which it occurs is crucial.

The theory emphasises that learners participate in communities of practitioners, meaning they learn from others who are more experienced in a particular field or practice. This learning process involves a journey from being a newcomer to becoming a full participant in the community's sociocultural practices

In other words, mastery of knowledge and skills is not just about individual study or practice but also about becoming part of a community and participating in its practices. This involves understanding the culture, norms, and values of the community and learning to interact and communicate effectively within it.

Therefore, according to Lave and Wenger, learning is deeply social and inherently tied to the community and context in which it occurs. This perspective shifts the focus of learning from the individual to the collective, emphasising the importance of social interaction and community involvement in the learning process.

My move to the Escuela Normal: bridging teaching and research

After passing through a rigorous selection process, I was fortunately selected as one of the new teachers for the English teacher role in the state of Puebla. I gladly accepted the 'Formador de Inglés' post, which started in March 2018. Interestingly, the post included 'formador' rather than 'teacher' of English, implying a more expansive role than only teaching English classes. A significant part of this additional role encompassed research.

The Escuela Normal I was assigned to was a relative newcomer to the world of research, and possibly because of this, was more welcoming and inviting to other newcomers (novice researchers) like myself to become part of the team. One of the pleasing characteristics was that most of my colleagues were highly- skilled, motivated, and professional people who displayed an admirable loyalty to the Escuela Normal philosophy. They also displayed a humility that I often found lacking in a university context - a willingness to acknowledge weaknesses in the system rather than display power as a cover for knowledge. This reality was a surprise, as the perception I had been fed as an

outsider when working in the private sector in Mexico was that Escuelas Normales were the reason behind the low education levels, poor teaching standards, etc.

Though I had many years of experience as an English teacher, I had much to learn as a teacher in the Escuela Normal system, one of which was the ability to multitask the many other responsibilities you are given in addition to the primary assignment as an English teacher. The role of a researcher, mainly helping students develop their research skills, became a new area of interest for me. The inclusiveness of collaborating with other research groups in different Escuelas Normales is also something new, but an area that holds many exciting possibilities for strengthening the hand of the Normales in the field of research in Mexico.

Becoming a Researcher: Strategies and Pathways

So what about you, dear reader? If you are reading this article and considering steps to research more and teach less in your institution, this section may interest you. Suppose you are a new English teacher at Escuela Normal. In that case, you are at the perfect moment to consider your options concerning making early strategic career-based decisions that will help move your career trajectory in the direction you want. You do not have to wait as long as I did!

I believe that enjoying being a novice teacher while making strategic career-based decisions with long-term objectives is possible. However, this transition from teacher to researcher requires careful planning and dedication. This would entail being aware of how the research will improve your professional profile and would reflect how motivated you are to progress in your profession. As was my case, it is perfectly normal to spend some years as a new teacher acquiring experience without the 'pressure' of research. What motivates you may be extrinsic needs (paying the bills, having a stable job, etc.), but remaining motivated long-term requires a strategy, even if the aim is not to become the school's director.

I suggest some strategies to negotiate a realistic pathway without adversely affecting your income or employment. First, it is essential to be visible to other researchers in your Escuela Normal by showing research interest. This may involve participating in PD opportunities whenever it is feasible. Teachers can provide input on the type of PD that would benefit them and their colleagues and collaborate on a PD plan for their employer.

Additionally, finding a more experienced researcher-teacher to mentor the first steps into research can be valuable. Novice researchers can also leverage their teaching experience by sharing their knowledge and skills with others with similar interests and needs. Building relationships with other researchers in the field can provide insight into the research topic and the required skill set. Presenting at conferences and publishing articles effectively clarifies and shares ideas. At least once per year, try to attend a conference such as the CONFIEN in person. This will allow the opportunity to meet other like-minded people, network, and make valuable contacts that could lead to future collaborative research and publication. Try to join a research group at your Escuela Normal, or look online for academic groups you can participate in.

Conclusion

Everybody has their story regarding their journey as a professional educator. The relationship between your decisions and why you make them is closely connected to the social interactions you make, your work environment, and the place where you live. At a critical point in your career, there is often the internal wish to change to progress. My decision to move from teaching to research has been rewarding and beneficial for my professional development. However, the decision to enact change is not easy, as the skills required in the new position may differ from that of a teacher. Developing these skills takes time. Nonetheless, the knowledge and experience you gain by expanding your skill set as a teacher are valuable to others, and experienced teachers can play a rewarding role in helping the next generation of educators.

In conclusion, the transition from being a teacher to a researcher in the Escuela Normal context through an autoethnographic study offers the potential for personal and

professional growth and the opportunity to contribute to the understanding and improvement of educational practices. However, it also presents challenges that require resilience, adaptability, and a commitment to self-exploration and inquiry. Through this process, individuals can gain a deeper understanding of themselves and their place within the cultural landscape of education, ultimately contributing to advancing knowledge and practice within the Escuela Normal context.

This personal account can provide some significance in the struggles I encountered in my move toward becoming a researcher and (I hope) offer some positive reasons why the challenge of including research into your already busy calendar of activities can be worth the effort. For those of you reading 'I need more than just teaching,' consider this: the SEP offers many CPD opportunities if you are willing to investigate, and being open to taking on new knowledge will lead to a more satisfying and varied career trajectory in your Escuela Normal. As a final disclaimer, this essay is based on my perceptions and experiences and my social interactions during my career. Any opinions based on this worldview should not be considered general truths or facts about any institution or individual featured.

References

- Adams, T. E., Ellis, C., & Jones, S. H. (2017). Autoethnography. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, 1–11.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical social research/Historische sozialforschung*, 273-290.
- Kumar, S., & Jagacinski, C. M. (2006). Imposters have goals too: The imposter phenomenon and its relationship to achievement goal theory. *Personality and Individual differences*, 40(1), 147-157. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.014>
- Lugo Vásquez, V. E. (2017). *Teachers as researchers: Advantages, disadvantages and challenges for teachers intending to engage in research activities*.
- Mäeots, M. (2017). Teacher as a researcher: to be or not to be?. In *Edulearn17 Proceedings*, 6413-6418. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.2459>

Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación.

Meyer, K., & Willis, R. (2018). Looking Back to Move Forward: The Value of Reflexive Journaling for Novice Researchers. *Journal of Gerontological Social Work*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/01634372.2018.1559906>

Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? *Professional development in education*, 39(3), 387-400. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.762721>

Muñoz Martínez, M., & Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 389-399. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>

Wall, S. (2006). An autoethnography on learning about autoethnography. *International journal of qualitative methods*, 5(2), 146-160. <https://doi.org/10.1177/160940690600500205>

The use of TPR method to teach English based on Krashen's hypotheses

Maria Jose Ávila Gallardo

Maria Teresa Miranda Vallejo

Centro Regional de Educación Normal "Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán"

Abstract

This investigation was carried out during the application of professional practicum activities at a kindergarten. The objective of the current document was to stimulate the acquisition of basic knowledge of English language in preschool students using games and TPR since the teaching of this language had been established in the curriculum "Aprendizajes clave para la educación integral".

It all started by creating some diagnostic activities and instruments, which helped to identify that there were a very small number of students who knew the existence of this second language, and that's why their previous knowledge was too poor. Taking this into account, there were activities that developed the teaching of this language and, the words taught were significant for the students, which means that the students were able to identify the use of this second language in their daily life.

With the execution of games and TPR, the acquisition of the English language for preschool students was favored. Making use of games such as memory card games, hopscotch, and the game "Simon Says" (which was of great help in the implementation of TPR through the movement of the body). Furthermore, a confident and empathic environment was created which helped students remember and produce the words taught during the English class and this is how they were also able to identify words in English, according to their level, when they heard videos or songs.

Keywords: English, preschool students, TPR, games

Introduction

“Plan de Estudios 2011 for Educación Básica” was the first curriculum to integrate the teaching of English language at preschool and elementary school, since it is considered that Basic Education provides the basis for what Mexicans seek to give to their children, that is, the best country, the best Mexico (Secretaría de Educación Pública, 2011). It is worth mentioning that English was added as a subject in this curriculum, since it looks forward to raising the quality of education, and by teaching a second language in schools, students could have better opportunities at work.

The importance of teaching a second language was so relevant for education authorities that in the following educational reform, in 2017, an English teaching curriculum was created specifically for basic education called “Aprendizajes Clave para la educación integral: Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica”. In these two Education Plans it was mentioned that the teaching of English language should begin from the 3rd grade of Preschool. At this grade, it was only about awareness and familiarization with the language. This means that students must know that other cultures exist, create an interest in English and identify some words or phrases in this language.

The implementation of English as a second language has several benefits for the students, not only at work. Some studies show that when learning “an additional language to the mother tongue contributes to the cognitive development of the child, since it generates a diversified mental structure and develops a flexible thinking” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 45). Nowadays, it is important to learn English since it is considered as a universal language. That is why it has had a great impact on education, culture and in the working field; with this said, English has become a requirement if you want to develop in society.

Even though English has been included in the curriculum for Escuelas Normales since many years ago, before 2022 methodology about how to teach English had never been included in these courses. On the contrary, to the essence of Escuelas Normales, where practicum is a nuclear part of the students’ professional development throughout the four years of study, most of them never had the opportunity to teach English. Hence,

when Aprendizajes Clave in 2017 stated teachers had to teach English starting from 3rd grade in pre-school, most of the in-service teachers were not capable of doing it.

During the time of this research implementation at a kindergarten, it was possible to identify that at 3rd grade, the students of this institution did not receive English classes as it was marked in the curriculum due to different situations such as: not having an English teacher and the lack of preparation of the teachers to give an English class.

This research was carried out because “Aprendizajes Clave para la educación integral: Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica” said that 3rd grade preschool students should be taught these classes and because the group where the practicums were carried out was 3rd grade. The fact that English classes are taught since this level is mentioned as a duty that helps to equalize opportunities in an unequal society, that is why this implementation tried to be implemented as the Curriculum established.

Students having access to an international communication language was another priority of basic education. “One of those languages is Spanish, as it is used by almost 470 million speakers in the American and European continents. The other is English, which has become the predominant language of communication in the world, not only in terms of tourism and business but also in cultural and scientific communication. In order to bring Mexican students closer to understanding the English language, its teaching is proposed throughout basic education” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 163).

The question established in this research, taking as a starting point the lack of English classes at preschool and which guided this work, is the following: How do games and the TPR method influence the teaching and learning of English in preschool education? The main objective of this research was to promote the basic knowledge of some English words in preschool students through games and TPR.

Literature Review

To achieve a better understanding of how a child learns a second language, there are various theoretical positions. However, for the purpose of the present research, we considered what was proposed by Krashen (1982), who developed a theory on language acquisition based on five hypotheses, such as:

1. The acquisition-learning hypothesis establishes a difference between acquisition and learning, as it indicates that the former is a subconscious process similar to how children develop skills in their first language, while learning refers to conscious knowledge of the grammatical rules of the second language and their application in production.
2. The natural order hypothesis refers to the fact that the acquisition of grammatical structures occurs in a predictable order when the acquisition is natural, i.e., when it is not learned formally or following specific rules. It also notes similarities between the order in which this happens in the first language and subsequent languages.
3. The monitor hypothesis alludes to the fact that since acquisition is responsible for language fluency, knowledge of its rules (learning) plays the role of "monitoring" the produced language. This only happens when there is sufficient time and when the focus is on the correct form or structure of the language, considering that the user must know the rule being applied. In this way, individuals self-correct when producing language, contrasting the rules they know with what they write or say.
4. The input hypothesis alludes to the importance of inputs provided at the beginning of the lesson being comprehensible, meaning they are only one level above the current competence level of the students but can be understood in context. Similarly, to achieve the desired language competence, it is necessary to focus on meaning rather than the way something is said, similar to how the first language is learned.
5. The affective filter hypothesis states that a comprehensible input can only be acquired when affective conditions are optimal; that is, when the student is

motivated and confident, has a positive self-image, and a low level of anxiety. The affective filter acts as a control gate over the received input, as when students are defensive, it tends to be high, impeding understanding of the input; conversely, if they are relaxed and in a pleasant environment, there will be greater language acquisition.

The method of Total Physical Response (also called TPR) was developed by James Asher, and according to Universidad Internacional de la Rioja [UNIR] (2020), refers to a set of methods to facilitate language learning, based on the premise that the human brain is biologically predisposed to naturally learn any language, thereby internalizing it. Additionally, this method is grounded in how children acquire their native language, integrating verbal and motor skills. It also leverages students' kinesthetic-sensory system, emphasizing that children learn their native language through active listening, which they later combine with movements related to what they have heard. In this way, the initial skills practiced are receptive skills.

Finally, it is worth mentioning that Asher (2009) made three relevant assumptions based on his observations: first, that language is primarily learned through listening; second, that language training should involve the right hemisphere of the brain; and third, that language learning should not involve any kind of stress. Therefore, the Total Physical Response (TPR) method responds to a physical action and is excellent for engaging with children from a very early age. This approach emphasizes the importance of auditory skills in children, and it is through this that they acquire fundamental vocabulary, enabling them to later use it.

Trasobares Pérez (2020) was able to identify that the learning was effective and that the students knew the words by using the creativity and fun (the game), also with this, she proved the advantages of learning a language through the game. She also established that by using games the students developed playful and meaningful learning. Trasobares Pérez (2020) claims that she observed that, during the implementation of the activities, the students were more interested and able to remember the words that were taught in English.

In our context, this experience is innovative since, as we stated before, most of the kindergarten schools in our area have not been teaching English to their students as the curriculum had determined. We conducted surveys and interviews to collect more information about that situation and, most of the teachers pleaded that they did not know they had to teach it or were not trained to do it or preferred to focus on some other subjects. On the same way, it was not a common practice in our normal school to send students to teach English during practicum, as the 2018 Preschool curriculum for Escuelas Normales did not declare that our students needed to prepare lesson plans to teach English during these periods, it had not been implemented before. This certainly was an innovative experience for everyone involved.

Methodology

This research is based on a qualitative approach, as Hernández, Fernández and Baptista (2014) mention: qualitative research is “based on data collection methods that are not standardized or predetermined” (p. 8) that is, “it obtains the perspectives and points of view of the participants (their emotions, priorities, experiences, meanings and other rather subjective aspects)” (Hernández, Fernández and Baptista, 2014, p.8).

This research was carried out with the students of a 3rd grade group, which had a total of 11 students, their ages were between 5 and 6 years old. It is worth mentioning that students did not attend classes frequently, due to family problems that the students have at home. The hypothesis of this research was the following: “The use of TPR and games promote the acquisition of English knowledge in preschool students.” This research work is an explanatory study since it seeks to find the reasons why by using the TPR method and games, preschool students can acquire knowledge of English in a simpler way.

To start with, we applied a lesson plan that included the diagnosis, where we carried out activities that made us identify the level of English knowledge that the students had before starting to receive English classes in the kindergarten. The first activity of this lesson plan was to show them a video. In this video, the students had to recognize the language in which the characters were speaking and to identify some words in it. After

showing the video to the students, we identified that they were not able to understand or recognize any word from it, and just one girl was able to recognize that they were speaking in English. When the video finished, 4 words from the video were chosen to teach to the students: horse, dinosaur, tree, rabbit, and tree; the children had to repeat the word after the teacher and, while the teacher was teaching them the word, some pictures were paste on the board, so the children were able to relate the word to the picture. When they finished repeating the words, we assigned some movements for each word, the students were asked to give ideas about the movements that could be assigned for each word, for example: for a dinosaur, they put one arm up to characterize an apatosaurus; for the tree they put their 2 arms up making the form of a tree; for the rabbit, they jumped around the classroom and for the horse, they run as if they were riding a horse. After applying the movements, they played “Simons says”, in this game, they had to do the movement of the word that was said and, also, they had to repeat the word in English. To finish the activity, they chose one of the 4 words that were taught during the class and drew it, while they were drawing the teacher asked each of them if they were able to remember the word of their drawing in English.

The activities that were carried out were games, such as hopscotch and “Simon says” or memory cards where they had to repeat in English the name of the image they found. We also used songs to practice the numbers and school materials; and other activities that included movements with their bodies; for example, if we were studying verbs the students had to make some mimics or interpret the verb or word with their bodies and repeat the word in English, to establish a relation between the movement that has been done and the word in English. On the games that were applied in the kindergarten, the students had to be in constant movement and while they were playing, they had to repeat and remember the words that were taught during the class, for example, while playing the hopscotch the children had to say the number that they were stepping on but in English. All of this helped them remember the words. The use of songs was a helpful tool, this helped some of the students to start speaking in English without being shy because all the group had to sing together.

The number of lesson plans that were applied in the classroom after the diagnosis were 4, the first lesson plan that was applied was called "This is Halloween". This was innovative since in this area, where Dia de Muertos is such a strong tradition, sometimes it is not allowed to apply activities related to Halloween, the justification to apply this activity was that the kids were receiving English classes and it also included the culture of another country, so we were allowed to continue with the Halloween lesson plan. In this lesson plan a song was presented to the children, which contained some words about costumes that are used for Halloween like: witch, ghost, Frankenstein, and skeleton. After hearing the song, the whole group tried to identify the words in English related to Halloween and after that, they assigned some movements for each word; for example, for the witch, they have to pretend to be flying with a broom, for Frankenstein it was assigned the movement as a zombie, for the skeleton they had to move their whole body and for the ghost they just had to say "boo". After that, they played a memory game, and the word that they found was the one they had to repeat in English. At the end of the lesson, they had to make a drawing about the words taught, while they were doing this, every student was asked to repeat the words that were taught during the class.

The last activity that was carried out was about numbers. This activity was related to Valentine's day, because it was applied during that season. In this lesson plan, a song about numbers was taught. It was very helpful because the students were caught by the rhythm of the song, and they were able to remember the numbers in English. After that, they played hopscotch, they jumped and kept saying the numbers they stepped on but in English. With this, we were able to realize that some students knew the numbers in English, but they repeated them too low to be heard. To finish the lesson plan, they made a worm using some colored hearts. They had to paste the hearts together and the number of each heart, while they were doing this, they were asked to say the numbers in English. In this lesson plan, we had to make an adjustment for the kid who already attended English classes, he worked with numbers from 1 to 10, while the rest of the class only worked with the numbers from 1 to 6.

The students' performances in these activities were registered using estimation scales, according to the Coordinación de Educación a distancia (s.f.), these scales can

be numerical, graphics, or descriptive. The type of instrument used in this research document was descriptive estimative scales. These were of great help since there were only 3 options: “succeeded, succeeded with help, or more practice needed” so it was easy to identify whether the student achieved what was requested of him or her. Likewise, observations were made to the students which is one of the reasons why the estimation scale was chosen.

Results

The results obtained from the implementation of the lesson plans were important since there was a significant difference between the results obtained from the diagnosis activity to the Lesson Plan 4, which was the last one. As you can observe in the following illustrations, the number of students who could identify or produce the words taught in English increased from the diagnosis activity to the last lesson plan implemented. Furthermore, out of 11 students, most of them succeeded in identifying or producing the words taught in English. Table 2 shows the results.

Table 1

Students who can identify English words in a song

	Achieved	Achieved with help	More practice needed
Diagnosis	0	0	10
Lesson plan 1	3	3	3
Lesson plan 2	7	2	0
Lesson plan 3	3	2	3
Lesson plan 4	7	3	0

Note: The number of students differs from one lesson plan to another because the assistance varied.

Some of the activities that were developed in the class were the songs. Through these, we were able to observe whether the students could identify some words in English or if they could understand some of them while listening to the song in English. As it can be seen in Figure 1, during the diagnosis, none of the students could identify the words presented on the video. As activities that included TPR and games were carried out, the students improved and they were able to recognize some words in English, specifically on the songs that they listened to and that were used during all the time that they received English classes, although they did not know their meaning they knew that the words were in English. As observed in Figure 1, at the end of the implementation of lesson plan 4, the number of students who were able to identify some words in English increased considerably. Of course, some students did not achieve it at 100%, but this was because they did not attend classes frequently and they were unable to maintain contact with the English language. Table 2 shows the results.

Table 2

Students able to produce English words

	Achieved	Achieved with help	More practice needed
Diagnosis	1	6	3
Lesson plan 1	2	3	3
Lesson plan 2	1	3	2
Lesson plan 3	3	3	2
Lesson plan 4	6	4	0

Note: The number of students differs from one lesson plan to another because the assistance varied.

At the beginning of the school year, the students were not able to remember and produce the English words they heard, just some of them were able to do it. However, as more lesson plans were applied, the students began to have more contact with this language. Using games and the TPR method they managed to remember and produce the English words that were taught. As observed in Figure 2, during the diagnosis, only

one student managed to produce the English words that were reviewed, but when all the English activities were finished, especially in the last one, the number of students who managed to produce the words in English increased to 6, which can be considered as an achievement, since the number of students increased considerably.

After observing the last figure, it is evident that the use of games and the TPR method to teach English in preschool education brought great results in this particular project, since from the implementation of the Diagnosis activity to the last lesson plan, all of the students achieved to conquer the categories “Succeeded” or “Succeeded with help” which is a real change for a group of students where most of them have never had a formal instruction of the language before. However, it is important to mention that not all of the activities in the lesson plans could be approached with games and TPR, some of them were implemented using only one of the strategies and some others permitted the use of both.

Another result that is worth mentioning is the one obtained from a student who had a language problem and usually struggled to pronounce words even in Spanish. The improvement in his language abilities was evident at the end of this implementation because he could recognize and repeat the words in English.

As Aponte (2016) concluded, the use of TPR increased the participation of the students and developed the learning of English. He also states that participation inspires creativity, strengthens students' preparation and, by using games, it helps to involve and motivate the students to acquire knowledge through participation, improving learning. This could be seen during the classes by the participation of the students, where even the shy ones were able to integrate into the activities and start producing words in English.

Discussion

As observed in the results presented before, the use of games and TPR influenced a lot in the achievement that students had at learning English, since only with a few lesson plans the group went from level zero to identify and produce English words. This can be

better explained by Krashen's hypotheses. First of all, the approach in this research was to have students learn English in the most natural way possible, as when they learned their mother tongue, which can be explained by the acquisition-learning hypothesis, we started by teaching them words and linking them to the items or actions they were related to.

Asher (2009), cited in Apolo, Encinas, and Ruiz (2019), was able to notice that the expressions from the father were given with a physical response from the child. We can indicate that the child can acquire the language even when he cannot speak. This author made 3 assumptions based on their observations: first, that the language is learned mainly by listening; second, language training must involve the right hemisphere of the brain; and third, that language learning should not involve any type of stress. The Total Physical Response (TPR) method is related to physical action, which is excellent to deal with children from a very early age, and by including games and songs in the TPR it can be useful for reducing the stress of learning a new language.

Estremera (2020) established that TPR is a very useful method for elementary school students because it helps them to acquire a second language spontaneously, and what they learned through this method may be of help for their futures, it also helps them to use a foreign language as if it was their mother tongue in their daily life.

Moreover, the affective filter hypothesis is demonstrated when even students who were too shy to express themselves in Spanish, managed to produce words in English during the implementation of this research since the environment created inside the classroom was respectful and supportive for the students. However, it is important to remember that this did not apply to all the students, since some of them were struggling with family problems as mentioned before, so their affective filter was higher and it showed in the results, that they were the ones who achieved lower scales of evaluation.

Furthermore, the lesson plans always tried to be according to the input hypothesis, in order to create comprehensible items that were related to their context for the students

to understand the words. And of course, as the curriculum for basic education also states, our focus was on meaning not on grammar or pronunciation.

One of the main findings from this research was to realize, after some lessons, that students were curious about learning English and eager to learn more words. On the other hand, some of the biggest challenges experienced during the implementation of this research was how to approach the topics with the student who was taking private English lessons, since he already knew most of the words taught during the classes, some adequations had to be made for him, for him to learn different words to the ones the rest of the class learned.

Some of the limitations encountered while implementing was, to begin with, the short amount of time designated for the English lesson plans. As the lessons were implemented during December and Valentine's Day, there were some other activities planned and, consequently, the English lessons were sacrificed to implement the others. Also, there were sometimes when we had to finish the activities earlier or some parts of the activities were not done, because of some unexpected situations of the kindergarten such as teacher meetings.

Another limitation was the assistance of the students to school, which was not consistent. Some of the students did not attend classes regularly, which, of course, affected the follow up of the lessons, so these students did not have the same achievements as the rest of their classmates. Besides, there were some other challenges to this implementation. First, the fact that there was a student who attended private English classes after school, so we had to increase the difficulty of the activities given to him. There was also a student who had some language issues, so it was hard for him to produce words even in Spanish. We had to be next to him to encourage him and, in the end, he was able to be confident and produce some basic words in English.

Conclusions

After conducting this research, we can conclude that our objective was achieved since the students were able to learn some basic words in English using games and TPR as it was manifested in our results. Our proposed activities focused on familiarizing the students with English, helping them to become aware of different cultures, making them acquire a taste for the English language, as well as being able to identify some words in English through listening and to be able to produce some words in English related to their daily life, taking into account the program “Aprendizajes Clave”, which established that from the 3rd grade of preschool English language must be taught in public education.

The TPR and games were the strategies more suitable to be implemented in the teaching of the English language in this context since these strategies are related to the kinesthetic style, which is one of the main ways that preschool children learn, using these strategies the students were interested in the activities that were carried out, they learned English and had fun.

The implementation of the TPR and games was successful since it was possible to catch the students' attention, as well as helped them to become familiar with English and identify and produce basic words. It is worth mentioning that a lot had to do with the fact that inside the classroom was created, an environment of respect and support among all students, which made it easier for students to participate in English activities despite them being in an unknown language. Another important thing is that there were students who participated in the English classes since the beginning, but there were other students who did not have much confidence when participating in the activities; in this case, they were given their time and space so that they could participate and get involved in English classes, which after a while resulted in them also managing to produce English words and identify them in songs.

To summarize, most of the hypotheses proposed by Krashen explained how language acquisition happens and we demonstrated how this theory, combined with games and TPR can help preschool students to learn basic words in English even if they

are beginners and have never had any contact with the foreign language. It could also be interesting to implement different methods or strategies to teach English to preschool students and compare those results to these ones, in order to have a better idea on what difficulties may emerge or what benefits we can get from some other teaching techniques.

References

- Asher, J. (2009). *Learning another language through actions*. Sky Oaks Productions, Inc.
- Apolo, E., Encinas, J. y Ruiz S. (2019) *Aplicación del método total physical response, como herramienta pedagógica para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa Alfredo Vargas Guerra, Pucallpa – 2017*. Pucallpa-Perú.
- Aponte, R. (2016). *El método Total Physical Response como lengua extranjera en el centro de idiomas de Bogotá* [Trabajo de pre-grado para optar el Título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas]. Universidad Libre Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá D.C.
- Coordinación de Educación a distancia. (s.f.). *Técnicas e instrumentos de evaluación. Guía de apoyo para el docente*. https://uabcs.mx/cead/files/Gu%C3%ADa_de_t%C3%A9cnicas_e_instrumentos_de_evaluaci%C3%B3n.pdf
- Estremera, S. (2020). *El uso de la metodología 'Total Physical Response' (TPR) en el aula de Educación Primaria*. UVa.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press, Inc.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral, plan y programas de estudio para la educación básica*.

[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes clave para la educacion integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)

Trasobares Pérez, P. (2019). *Aprendizaje del Inglés a través del juego en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid.

Universidad Internacional de la Rioja [UNIR] (12 de mayo de 2020). *Total Physical Response: en qué consiste este método y cómo aplicarlo a la enseñanza del inglés*. <https://www.unir.net/educacion/revista/total-physical-response/>

The LP Project: The use of language portfolios for autonomous learning

Rocío Doení Bolado Ornelas

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

The idea of autonomy has come to be an important term in the language teaching field, and therefore, different approaches have been used to foster it. There are many different factors involved in fostering autonomy. These can go from individual learner motivation to the sources learners are able to use within their context. Even though autonomy is a widespread concept in language teaching, it does not have just one definition. It can be defined according to different approaches to language teaching. These approaches, according to Benson (1997) can be divided mainly in three: Positivism, Constructivism, and Critical Theory. These have different versions of autonomy, which can be considered as technical, psychological, and political, respectively. The technical version considers autonomy as the act of learning on one's own and having the technical ability to do so. The psychological version puts it as the internal psychological capacity to self-direct one's own learning, while the political version believes it to be the control over the content and processes of one's own learning.

The concept of autonomous learning started as a tool for the development of life-long learning, which is the ultimate goal of autonomy (Gardner and Miller, 1999). Life-long learning involves having skills to continue learning throughout one's life and knowing how to apply such skills. In order to do this, autonomy is needed to recognize learning opportunities.

There are different approaches that promote autonomy. Resource-based approaches, for example, promote autonomy using a collection of different materials to enable the learner to take control over the learning process, the content, the pace, etc., such as the case of Self-access centers (Gardner & Miller, 1999). Technological

approaches –directed towards the use of computers and other technologies– facilitate learner control of the interaction and provide the learner with the opportunity to self-direct his or her own learning. It also provides a degree of collaboration between learners through the use of the Internet that other approaches might not have. Another approach that promotes autonomy is the learner-based approach, which raises learner’s awareness of their needs. It involves activities that invite learners to consider their learning habits and discover new aspects that can help them learn in a better way. It also gives learners a certain amount of responsibility over their learning. However, as Scharle and Szabó (2000) mention, it is important to distinguish between a responsible learner and an autonomous learner. A responsible learner is merely making an effort to learn something, while an autonomous learner goes further. He or she seeks more knowledge than the given by the teacher. It is relevant to state that in order to be autonomous, the learner must be responsible or develop such a trait.

Responsibility takes learners to know what they need, not only what they want to learn. Knowing one’s weaknesses and strengths is necessary to know how to overcome them and use them, respectively. Such knowledge of how one learns best is known as learning strategies. In order to know what strategies are best suited for one’s own learning it is necessary to know one’s learning style. Learning styles are “the ways learners like or dislike learning a language” (Gardner & Miller, 1999, p. 157).

According to Sukying (2021), language learning strategies “involve conscious, selected behaviors performed to achieve a particular task, and the application of LLS depends on the task being resolved” (p. 60). Thus, knowing one’s preferred learning style as well as the task at hand, one can use the language strategies that are better suited for each situation. Sukying (2021) adds that the use of these strategies allows learners to improve their self-confidence, autonomy, and self-regulation.

Portfolios and language learning

Before going into the possible benefits of portfolios, it is important to explain what they are. According to Genesee & Upshur (1996, as cited in Brown & Abeywickrama,

2018), a portfolio is “a purposeful collection of students’ work that demonstrates... their efforts, progress, and achievements in given areas” (p. 256). Portfolios are well-known in the teaching world; they have been used for some decades now, and while in some places they remain widely popular, in other places they were only a fad. Regardless, there are important aspects to mention about them that show their usefulness.

While some may think that portfolios are only a way of collecting students’ work, there are other important reasons for using them. For instance, Gottlieb (1995, as cited in Brown & Abeywickrama, 2018), suggests the following purposes: collecting, reflecting, assessing, documenting, linking, and evaluating (p. 256). So, a portfolio –in the context of language learning– is not *just* a collection of work samples put together. It is therefore important for both teachers and students to know what to do with the samples they have chosen to collect for the portfolio. It is necessary that something be done with these samples or as a result of them. Simply collecting samples —while it can of course show the student’s progress, will not have a bigger impact on the learning process. Different authors suggest that the samples selected should include comments from the teachers, peers, and the owner of the portfolio, as well as reflections, setting of goals, and self-assessments, among others (Hancock, 1994; Chang, Chen & Chen, 2012; Wang & He, 2020; Tsigari et al., 2018).

There may be many benefits of using portfolios. One example of the advantages of using them is that, because of their nature, they are learner-centered. Each portfolio is unique to its owner, even if the samples in them derive from the same instructions. Tsigari et al. (2018) state that “a portfolio can contain student work samples, optimally chosen by both the teacher and the learner, that is based on the learning goals” (p. 166).

A second benefit of portfolios can be drawn from the previous statement: they are based on learning goals, not on achieving a particular score. Depending on the situation, the learning goals set for the portfolio may be the same for all the students (course goals), individual, or a combination of the two. In any case, setting goals and having learners actively work towards them may prove to be incredibly beneficial. Syamsul Ma’arif et al. (2021) carried out a study about students’ perceptions regarding the use of portfolio-based

assessment (PBA) and concluded that "...PBA as an alternative assessment in language learning enables students to have better learning attitudes and paradigmatic shift from scoring-oriented language learning to goals-oriented one" (p. 8).

A third, and highly important benefit of using portfolios is that they help develop learners' autonomy and allow them to become more responsible for their own learning. As expressed by Baturay (2015), portfolios "provide learners with a means of observing their own progress and becoming actively involved in the learning process. It not only gives learners a feeling of freedom, self-confidence, autonomy, and encouragement but also enthusiasm to learn more." (p. 27).

According to Iturain (2007), some advantages of language portfolios include the enhancement of learners' motivation, the promotion of reflection on their own learning, the encouragement to look for new cultural experiences, greater learner autonomy, and the fact that learners can work on their own time.

The LP Project

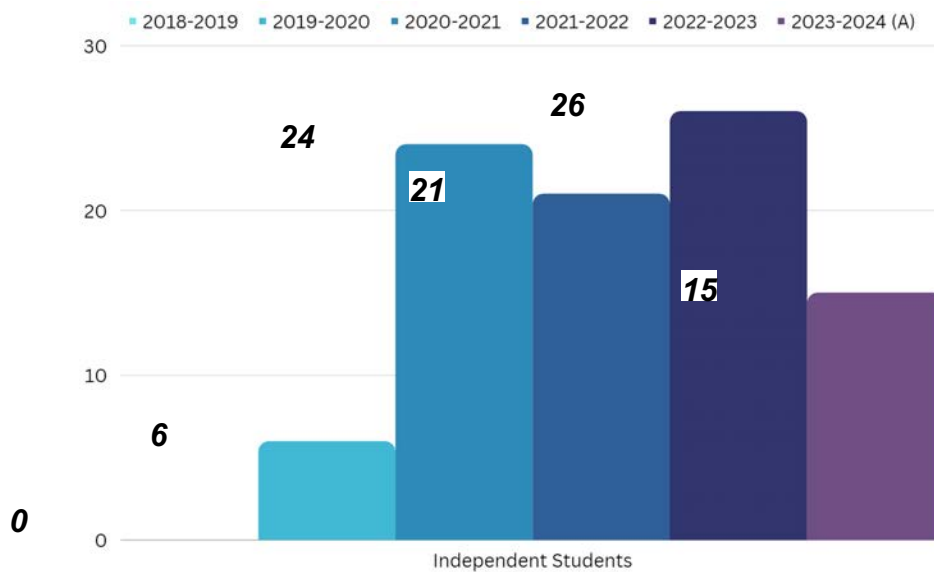
The LP Project -or The Language Portfolio Project- is an alternative form of work for Independent Students at Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas. It was presented to students in the 2022-2023 B semester as an option for their work during the semester. Independent Students at the school are those who have demonstrated a proficiency level of B2 or higher, meaning those who are not part of the national program for English according to the 2018 program. Figure 1 shows the number of Independent Students at the school since the 2018 program was implemented. It can be noticed that there were no Independent Students during the first year and currently there are fifteen.

When the LP Project was presented to students (2022-2023 B semester), there were 26 Independent Students. Because they are independent, the option of the Language Portfolio was introduced as an alternative only, which means that they decided whether to work using the LP or continue working as they had in previous school terms. Eight students chose to work on the LP.

The Language Portfolio Project was presented to students because they had been working in the same way for a long time and some of them –particularly those who had been Independent Students the longest– had begun to show signs of demotivation or perhaps a sense of monotony regarding the work. Some of their assignments started being late or half-done, they were going through the motions, but not really learning. They were completing their work, period. This caught my attention, and wanting my students to see that they can be in charge of their own learning, that they can have more responsibility for their progress, and that opportunities for learning are always available if you know how to look for them, I offered them this alternative.

Figure 1

Independent Students at the school since 2018



The LP Project was explained to them, and examples were provided so that they could have a better understanding of what it was that they would have to do. First, they had to think about their learning needs. Then, they had to set their goals, think about how they would accomplish them and how long they would take. They were provided with a

format based on the European Language Portfolio so they had a better idea of what sections to include. These were 1) Language Passport, 2) Language Biography, and 3) Dossier. The first two sections allowed them to reflect upon their journey of English learning. They had to analyze their skills, their achievements in the language, experiences that had been important to their language learning, their objectives, a reflection about their objectives, and their activity plan. The last section, the Dossier, included the work they did to achieve their goals.

Figure 2

Example of a student's activity plan

March 2023

Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
		1	2	3	4	5
Dossier: introduction + listening			Reading (2 hrs)	WEEK 2		
6	7	8	9	10	11	12
	Writing (2 hrs)		Speaking (2 hrs)	WEEK 3		
13	14	15	16	17	18	19
Listening (2 hrs)		Reading (2 hrs)		WEEK 4		

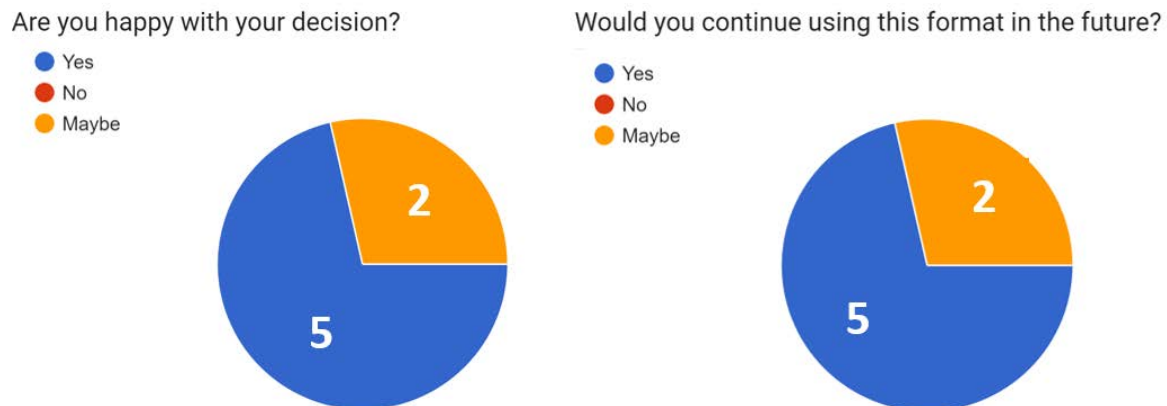
The activities the students completed were varied and depended on their individual goals. Some students focused on grammatical aspects while others worked more on their skills. The type of work they did could be different for every unit, as well. Nevertheless, most students tried to include the four communicative skills in each unit. Figure 2 shows an example of a student's activity plan, where the distribution of work they established for a unit is displayed.

Students' experience

At the end of the semester, students who participated in The LP Project were invited to complete a survey regarding their experiences and perspectives using the language portfolio. Seven students (out of eight) answered the survey. Figure 3 shows some of their responses. It is important to note that all seven students continued to use the language portfolio in the semester following their answers to the survey.

Figure 3

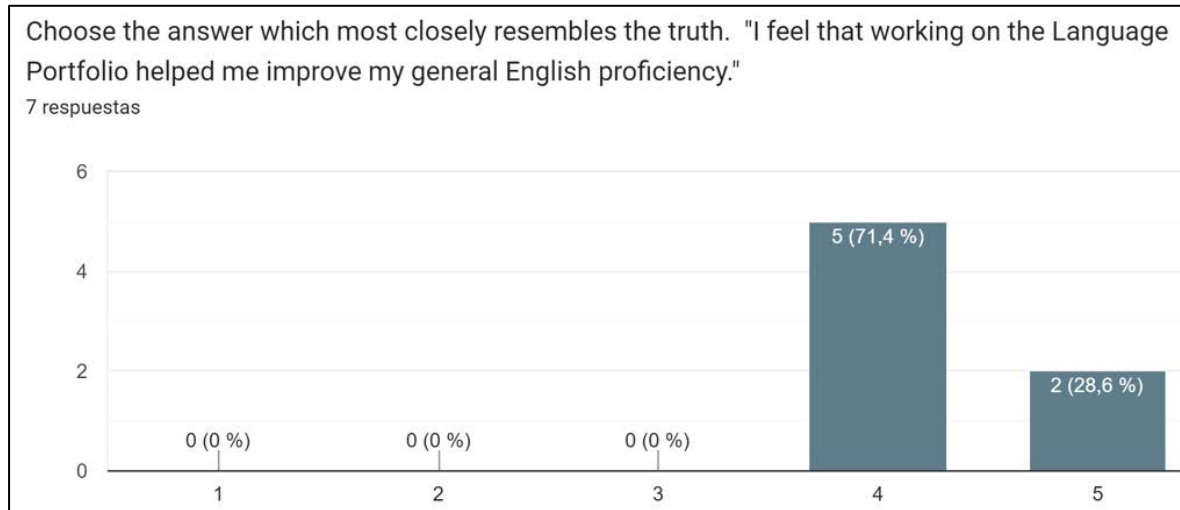
Students' feelings about using the language portfolio



Overall, students' experiences using the language portfolio for the first time were positive, which can be seen in Figures 4 and 5. While they faced some difficulties, particularly establishing their goals, most students expressed an overall feeling of improvement, which can be highly motivating in the learning process.

Figure 4

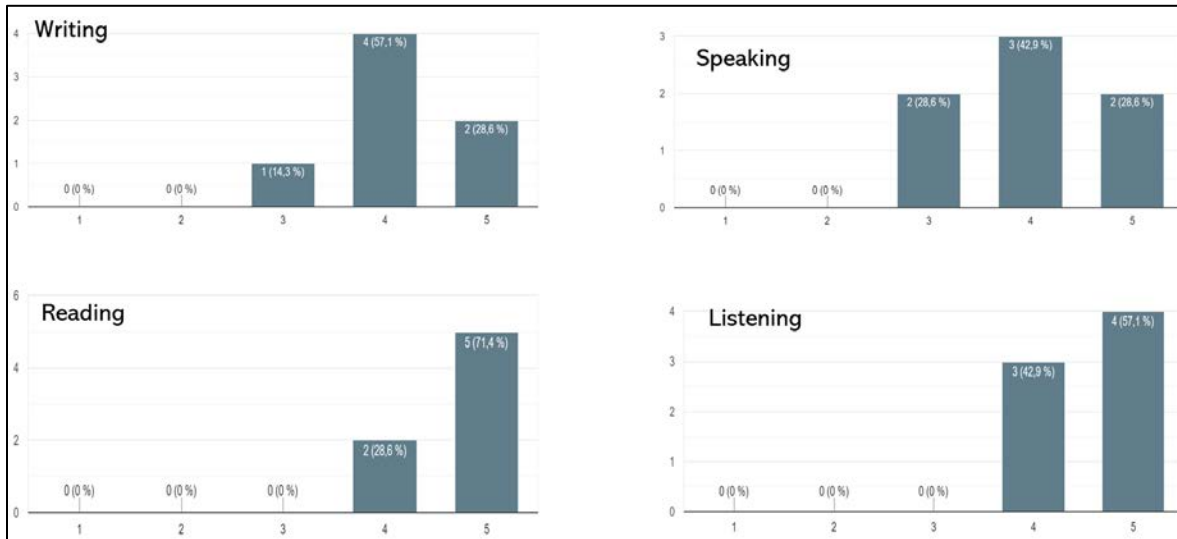
Students' perspective on their general English proficiency improvement



One of the benefits of portfolios discussed here is that they are learner-centered. This allows students to set their own goals, which might be different from the class goals. It was noted during the semester that some of the students working on the LP Project had started working in pairs or groups to achieve certain goals, especially those related to speaking, but also for reading. For instance, they selected chapters of a book to read and then held conversations about them – essentially having a book club without being asked to do it. This was an unintended secondary result, which was pleasant to see develop. Students began working and learning cooperatively.

Figure 5

Students' perspective on the improvement of their individual skills



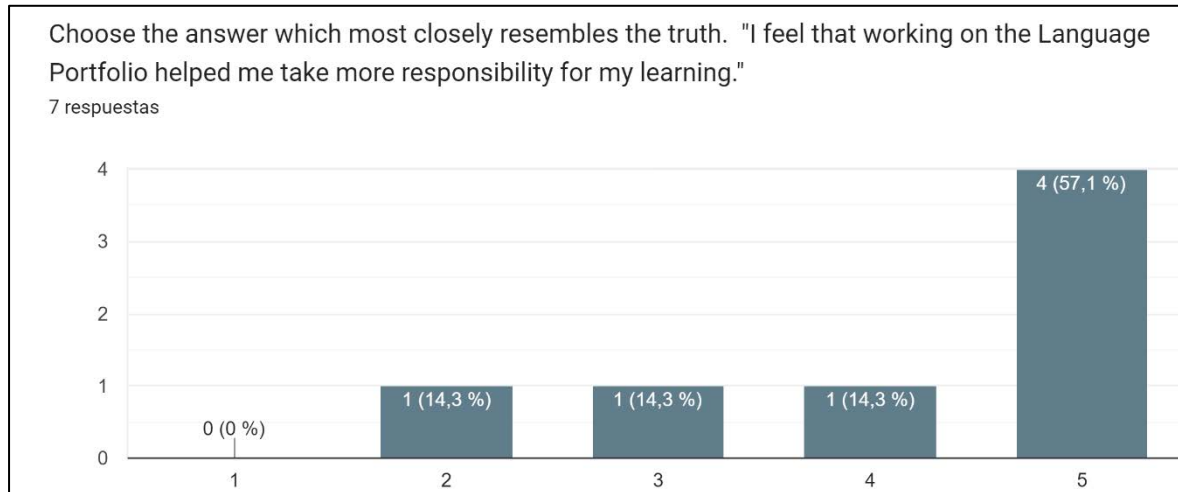
Conclusions

The use of language portfolios can prove to be highly beneficial to language learners, as it can allow them to take more responsibility for their learning (see Figure 6), help them become better organized, as well as be able to identify what they need (and want) to learn and how to get there, thus becoming autonomous learners. Additionally, using language portfolios can enhance learners' motivation towards learning and give them a sense of and accomplishment.

Even though portfolios are usually done individually, it is possible for students to work in pairs or small groups in certain tasks, even giving each other feedback or advice. By doing this, students can also learn cooperatively. Moreover, they can feel empowered in knowing they have valuable knowledge which they can share with others.

Figure 6

Students' perspective on responsibility for their learning using the language portfolio



References

- Bachman, L., & Damböck, B. (2018). *Language Assessment for Classroom Teachers*. Oxford University Press.
- Baturay, M. H. (2015). Online English Language Learners' Perceptions of Portfolio Assessment. *Teaching English with Technology*, 15(4), 16-28. <https://tewtjournal.org/issues/volume-2015/volume-2015-issue-4/>
- Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and independence in language learning*. Longman.
- Brown, H. D., and Abeywickrama, P. (2018). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. (3rd Ed.). Pearson Education, Limited.
- Brown, H.D. (2010). *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. Longman.
- Chang, C.C., Chen, C.-C., and Chen, Y.H. (2012). Reflective behaviors under a web-based portfolio assessment environment for high school students in a computer course. *Computers & Education*, 58(1), 459-469. <https://www.learntechlib.org/p/167306/>

- Gardner, D. & Miller, L. (1999). *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Hancock, C. R. (1994). *Alternative assessment and second language study: What and why?* ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376695.pdf>
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. (4th ed.). Pearson-Longman.
- Iturain, M. (2007). *Portfolios in ELT*. Teaching English. The British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/understanding-learners/articles/portfolios-elt>
- Scharle, A. & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge University Press.
- Seong, Y. (2011). The Teacher's Role in Classroom-based Language Assessment. *Studies in Applied Linguistics & TESOL* (11)1, 50-52. <https://doi.org/10.7916/salt.v11i1.1417>
- Sukying, A. (2021). Choices of language learning strategies and English proficiency of EFL university learners. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(2), 59-87. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1310896.pdf>
- Syamsul Ma'arif, A., Abdullah, F., Siti Fatimah, A., & Nurul Hidayati, A. (2021). Portfolio-Based Assessment in English Language Learning: Highlighting the Students' Perceptions. *J-SHMIC : Journal of English for Academic*, 8(1), 1-11. [https://doi.org/10.25299/jshmic.2021.vol8\(1\).6327](https://doi.org/10.25299/jshmic.2021.vol8(1).6327)
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, (68)3, 249-276. <https://doi.org/10.2307/1170598>
- Tsagari, D., Vogt, K., Froelich, V., Csépes, I., Fekete, A., Green A., Hamp-Lyons, L., Sifakis, N., & Kordia, S. (2018). *Handbook of Assessment for Language Teachers*. <http://taleproject.eu/>
- Wang, L. and He, C. (2020). Review of Research on Portfolios in ESL/EFL Context. *English Language Teaching*, (13) 12, 76-82. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1279948.pdf>