

Inspiring Change by Strengthening **ELT**

in **Escuelas Normales**

Sandra Inés Trujillo Juárez
Coordinadora

Transdigital[®]
editorial

Título original: *Inspiring Change by Strengthening ELT in Escuelas Normales* / Sandra Inés Trujillo Juárez (Coordinadora) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2025 — 402 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-968-9724-02-5 Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.56162/transdigitalb61>

Clasificación DEWEY. Materia: 004—Ciencia de los computadores. Tipo de Contenido: Libros universitarios. Clasificación thema: U—Computación y tecnologías de la información. 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)

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

Inspiring Change by Strengthening ELT in Escuelas Normales 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 Villafañá, 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 Villafañá, Dra. Ana Arán Sánchez, Dra. Rosa Ascención Espinoza Cid, Dra. Cynthia Ramírez Pérez, Dra. Yolanda Natalia Álvarez Gómez, Dra. Georgina Monroy Segundo, Dra. Ana Karen Segura Gutiérrez, Dra. Elia Sarai López Flores, Dra. Guillermina Guadarrama Valdés, Dra. Liliana Yáñez Soria, Dra. Fabiola Pacheco Franco, Dra. Luz Irene Licea Claverie, Dra. Mónica Paola De Anda García, Dra. María Balois Arroyo Lagunas, Dra. Leonora Estrada Flores, Dr. Hugo Cortés Hernández, Mtra. Diana Gutiérrez Tena, Mtra. Sandra Inés Trujillo Juárez, Mtra. Lucía Herrera Rivas, Mtra. Adriana Isabel Altamirano Ruiz, Mtra. Nayla Alejandra Montoya Corrales, Mtra. María Margarita Teresa Zapiain Bazdresch, Mtra. Rocío Doení Bolado Ornelas, Mtra. Irina Stoyanova Vlaeva, Mtro. Alberto Mateos Guerrero, Mtro. Arturo de la Vega Carregha, Mtro. Gareth Luke Scyner.



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.

Diseño de portada: María Fernanda Daleth Nava Trujillo

Sugerencia de referencia en APA 7a. edición:

Trujillo-Juárez, S. I. (2025) (Coordinadora). *Inspiring Change by Strengthening ELT in Escuelas Normales*. Editorial Transdigital.
<https://doi.org/10.56162/transdigitalb61>

ÍNDICE

Prólogo	1
Enseñanza del inglés en contextos de primaria multigrado y secundaria: Experiencias de práctica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.....	3
<i>Fabiola Pacheco Franco</i>	
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal Profr. J. Jesús Romero Flores	
<i>Julieta Catalina Madrigal Vázquez</i>	
Escuela Normal Superior de Michoacán	
¿Se pueden utilizar proyectos como método para certificar a los estudiantes?	19
<i>Juan Pablo Morales Crispin</i>	
Centro de Actualización del Magisterio de Iguala	
Estrategia Nacional de Inglés en las Escuelas Normales: Resultados de su implementación en la Escuela Normal Regional de Especialización de Coahuila.....	37
<i>Beatriz Eugenia Valdés Rodríguez</i>	
<i>Luis Angel Orozco Escalera</i>	
<i>Oralia Argüello Hernández</i>	
Escuela Normal Regional de Especialización de Coahuila	
La sistematización de la práctica docente en la evaluación del aprendizaje: Reflexiones desde el taller <i>The Art of Self-Assessment in the ELT Classroom</i>	55
<i>Flor Argelia Laureano Torres</i>	
<i>María del Carmen Pérez Sánchez</i>	
Escuela Normal De Estudios Superiores Del Magisterio Potosino	
Análisis de la Traducción de Canciones en inglés con los alumnos de la Escuela Normal de Tenancingo	66
<i>Ana Karen Segura Gutiérrez</i>	

Elia Sarai López Flores

Guillermina Guadarrama Valdés

Escuela Normal de Tenancingo

Repensando nuestra práctica: Comprendiendo la descolonización y las pedagogías críticas en la enseñanza del inglés 80

Katty Alexandra García Herreros Ovalle

Escuela Normal "De las Huastecas"

Relevancia del aprendizaje de inglés y la enseñanza de las matemáticas..... 98

Víctor Manuel Farias Villalobos

María Margarita Teresa Zapiain Bazdresch

María Balois Arroyo Lagunas

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

Influencia de la formación inicial en el desempeño general de los futuros docentes de inglés 114

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"

Retos y oportunidades de los formadores de inglés en las Escuelas Normales antes y después de los Planes 2022: Estudio comparativo 125

Amaranta Ramos Sánchez

Centro Regional de Educación Normal Javier Rojo Gómez

Katty Alexandra García Herreros Ovalle

Escuela Normal "De las Huastecas"

Fabiola Flora Rodríguez

Centro de Estudios Superiores de Educación Rural "Luis Hidalgo Monroy"

Perspectiva de los padres de familia acerca de la enseñanza de la lengua inglés como práctica en educación preescolar 138

Noe Vargas Betancourt

Nayla Alejandra Montoya Corrales

Yajahira Joseline Tacho Laguna

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro" (ByCENES)

Efecto positivo de la exposición prolongada al lenguaje a través del uso de una plataforma digital 152

Eliab Misael González Olvera

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

Percepciones y resultados en la evaluación *Linguaskill*: análisis cuantitativo del proceso de preparación en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés..... 163

Maria Balois Arroyo Lagunas

Maria Margarita Teresa Zapiain Bazdresch

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes, "Prof. José Santos Valdés"

Implementación de espacios para la enseñanza del inglés en educación preescolar: Una experiencia innovadora en la formación docente 187

Luis Humberto Tarango Avila

Mónica Paola De Anda García

Laura Olivia Jauregui García

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río"

A Teacher Training Case at the Escuela Normal Regional de Especialización..... 197

Luis Angel Orozco Escalera

Valeria Guadalupe Puente Galindo

Escuela Normal Regional de Especialización

Virtual Learning Spaces to Promote Intercultural Exchanges with International English-Speaking Teacher Trainees 207

Luz Irene Licea Claverie

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Exploring AI in ELT: MagicSchool for Teachers 221

Valeria Soto Domínguez

Escuela Normal No.1 de Nezahualcóyotl

Assess What You Expect: How Ongoing Testing Can Enhance Students' Success in Taking English Certification Tests 232

Ariioehau Patrick Mao

Escuela Normal "Profesora Leonarda Gómez Blanco"

EFL Teachers' Agency. Owning the Skills to Design Meaningful, Situated Interventions for Teaching EFL According to NEM 245

Diana Gutiérrez Tena

Jorge Alberto Avitia

José Antonio Serros Martínez

Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez

An Exploration of CBENEQ Students' Beliefs about Learning English: Insights from the Balli Inventory 265

Hugo Ramón Masse Torres

Selma Bernice Galaz Sotelo

Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro "Andrés Balvanera"

Teaching Strategies from the Rassias Method to Promote Participation and Interdisciplinarity in Educational Fields..... 276

Teresita Elizabeth Fernández Franco

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Livio III Ceballos García

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar "Prof. Pastor Rodríguez Estrada"

Edgar Fabián Arteaga

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Considerations to Improve the Work of Advisors and Students in the Design of Their Final Academic Documents in ELT and the NEM..... 291

Teresita Elizabeth Fernández Franco

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Hallier Arnulfo Morales Dueñas

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Martha Patricia Narváez Gameros

Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón"

Perception of Educators and Administrators Regarding the Importance of Implementing English Teaching Programs..... 302

Nayla Alejandra Montoya Corrales

Noe Vargas Betancourt

Ruth Anaya Verdugo

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro" (ByCENES)

Using *Twine* for Sparking and Promoting Conversations Outside the Classroom ... 316

Rocío Doení Bolado Ornelas

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Neurosemiotics and Language Learning: Cognition, Emotion, and Meaning Construction..... 331

Irma Isela Ciprés Mata

Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

Challenges in Teaching English in Rural Elementary Schools: Insights from Pre-Service Teachers 345

Martha Patricia Narváez Gameros

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón

Martina Vega Cueto

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón

Teresita Elizabeth Fernández Franco

Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos

Universal Design for Learning in English Teaching School 355

Cecilia Ayesihuatl Rodarte Acevedo

Dora Alicia Villalobos Ontiveros

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río"

The Impact of Assessing, Diagnosing and Promoting the Need to Learn English in the LEP Community at BINE 369

Gareth Luke Scyner

María Celeste Amador Ibarra

José David Morales Díaz

Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

Task-Based Approach Through Student Tutoring to Enhance English Learning in a Multilevel Group 381

Rocío Azucena Márquez Pérez

Luz Irene Licea Claverie

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Inspiring Change by Strengthening **ELT** in Escuelas Normales

Prólogo

La enseñanza del inglés en México enfrenta hoy desafíos sin precedentes, pero también oportunidades únicas para transformar la formación de los futuros docentes. ***Inspiring Change by Strengthening ELT in Escuelas Normales*** nace de la necesidad de fortalecer la formación inicial en inglés, reconociendo su papel crucial en la preparación de maestros capaces de enfrentar contextos diversos, desde entornos de preescolar, primaria y secundaria, hasta aulas multigrado, dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana y los planes de estudio 2022.

Este libro reúne experiencias, reflexiones innovadoras, estrategias, oportunidades y desafíos que enfrentan los formadores de inglés en las Escuelas Normales. Los textos incluyen investigaciones, estudios de caso y experiencias prácticas sobre temas clave que van desde el diseño de proyectos, la sistematización de la práctica docente, el uso de herramientas y plataformas digitales, la certificación de los estudiantes y los procesos de evaluación con pruebas internacionales, hasta la integración de enfoques críticos, la

decolonización de la enseñanza, la perspectiva de las familias, el aprendizaje intercultural y la inclusión a través del Diseño Universal para el Aprendizaje. También explora la conexión entre la enseñanza del inglés y otras disciplinas, la psicolingüística, la semiótica, las neurociencias y el papel de la inteligencia artificial en los entornos educativos.

La obra es fruto del esfuerzo colectivo de un grupo de autores comprometidos con la mejora de la enseñanza del inglés en las Escuelas Normales. Cada capítulo refleja su dedicación, creatividad y pasión por la formación de docentes competentes, críticos e innovadores. A ellos les debemos el corazón de este libro, pues sin su colaboración no habría sido posible consolidar esta visión amplia y profunda del cambio educativo.

Este volumen es, ante todo, una invitación a la reflexión y a la acción, destinada a formadores, investigadores, responsables de programas de inglés y a toda la comunidad académica interesada en construir una educación más inclusiva, contextualizada y de alta calidad. Que este libro sirva como guía, inspiración y herramienta para fortalecer la enseñanza del inglés en México y, con ello, el futuro de quienes serán los docentes del mañana.

Enseñanza del inglés en contextos de primaria multigrado y secundaria: Experiencias de práctica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Fabiola Pacheco Franco

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal Profr. J. Jesús Romero Flores

Julieta Catalina Madrigal Vázquez

Escuela Normal Superior de Michoacán

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo compartir la experiencia de práctica de los estudiantes de dos Escuelas Normales en el Estado de Michoacán: la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal Profr. J. Jesús Romero Flores (BCENUF), que ofrece las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Especial, y la Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM), especializada en la formación de docentes para educación secundaria en diversos campos formativos. Ambos grupos de practicantes implementaron la enseñanza del inglés en contextos de primaria multigrado y secundaria, respectivamente, alineándose con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Los estudiantes de la BCENUF llevaron a cabo su práctica en escuelas primarias multigrado, enfrentando el reto de atender a estudiantes con distintos niveles de desarrollo lingüístico y alfabetización en su lengua materna, sumergidos en un contexto rural, muchas veces limitado por distintas variables como son falta de recursos didácticos y tecnológicos. Por su parte, los estudiantes de la ENSM realizaron su práctica en escuelas secundarias, donde se enfrentaron a desafíos como la heterogeneidad en las habilidades de inglés y la falta de motivación estudiantil. Las estrategias implementadas incluyeron el uso de actividades lúdicas, el aprendizaje basado en proyectos y el enfoque comunicativo, adaptados a las necesidades específicas de cada grupo, haciendo uso de la metodología denominada Presentación, Práctica y Producción (PPP) con la finalidad de estructurar cada clase y favorecer un aprendizaje progresivo. Los resultados evidencian que la enseñanza del inglés en estos contextos puede ser efectiva cuando se

vincula con la realidad de los alumnos y se favorece la participación activa de la comunidad. Asimismo, se identificaron retos relacionados con la formación docente y la necesidad de recursos adecuados para fortalecer la enseñanza del idioma.

Palabras clave: Práctica de la enseñanza del inglés, educación multigrado, educación secundaria, Nueva Escuela Mexicana, formación docente, enfoque comunicativo.

Abstract

This article aims to share the teaching practicum experiences of students from two teacher training institutions in Michoacán: the Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana Federal Profr. J. Jesús Romero Flores (BCENUF), which offers bachelor's degrees in Primary Education and Special Education, and the Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM), specialized in training secondary school teachers in different subject areas. Both groups of student-teachers implemented English language instruction in multigrade primary and secondary school contexts, aligning with the principles of the Nueva Escuela Mexicana (NEM). The BCENUF students conducted their practicum in multigrade primary schools, addressing challenges such as varying levels of linguistic development and literacy in students' mother tongues, often within rural communities with limited educational resources and technology. Meanwhile, ENSM students practiced in secondary schools, facing challenges related to heterogeneous English proficiency levels and low student motivation. The strategies implemented included playful activities, project-based learning, and a communicative approach, all adapted to the specific needs of each group. The Presentation, Practice, and Production (PPP) methodology was employed to structure lessons and encourage progressive learning. The findings indicate that English language teaching in these contexts can be effective when connected to students' realities and supported by active community participation. Additionally, the study highlights challenges in teacher training and the need for adequate resources to strengthen English language education in these diverse educational settings.

Keywords: English teaching practicum, multigrade education, secondary education, Nueva Escuela Mexicana, teacher training, communicative approach.

Introducción

En el contexto educativo actual, la enseñanza del inglés representa un reto significativo, especialmente en entornos donde las condiciones de aprendizaje son diversas y desafiantes. En México, los contextos de primaria multigrado y secundaria presentan características particulares que requieren enfoques pedagógicos flexibles y estrategias didácticas innovadoras para garantizar un aprendizaje significativo del idioma. La atención a grupos heterogéneos, la disponibilidad limitada de recursos y la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes son factores que influyen directamente en la enseñanza del inglés en estos niveles educativos.

Dentro del marco de la NEM, la enseñanza del inglés adquiere una dimensión integradora que busca fortalecer la autonomía docente, la vinculación con la comunidad y el aprendizaje situado, promoviendo un enfoque centrado en el estudiante, el reconocimiento de su contexto sociocultural y la integración de diversas disciplinas para favorecer una educación más equitativa e inclusiva (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023). Bajo estos principios, la formación de docentes en escuelas normales debe responder a los retos que enfrentan los futuros maestros en escenarios multigrado y de secundaria, proporcionándoles herramientas metodológicas que les permitan adaptar la enseñanza del inglés a las necesidades específicas de sus estudiantes.

Este artículo tiene como propósito compartir la experiencia de práctica de los alumnos de la BCENUF en escuelas primarias multigrado y de la ENSM en secundaria. Se presentan las metodologías implementadas, los desafíos enfrentados y los resultados obtenidos en la enseñanza del inglés en estos contextos. Asimismo, se reflexiona sobre la importancia de la formación docente en estrategias innovadoras y la necesidad de fortalecer la participación de la comunidad en el proceso educativo, con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje del inglés en estos entornos.

El artículo se estructura en diferentes apartados para abordar de manera integral la enseñanza del inglés en estos contextos. En primer lugar, se presentan los propósitos del tema y su relevancia en la formación docente. Posteriormente, se expone la

contextualización de la enseñanza del inglés en primaria multigrado y secundaria dentro del marco de la NEM. Enseguida, se describe la metodología y enfoque utilizados en la práctica docente, así como la integración curricular que favorece el aprendizaje interdisciplinario. Finalmente, se analizan los retos y soluciones identificados en el proceso y se incluyen las referencias que sustentan teóricamente esta experiencia.

Propósitos

El propósito de este artículo es presentar estrategias y reflexiones basadas en las experiencias de práctica de los estudiantes de las escuelas normales en contextos de primaria multigrado y secundaria, destacando los desafíos y las soluciones encontradas en el marco de la NEM. Este análisis cobra relevancia en la formación docente, ya que permite identificar la necesidad de preparar a los futuros maestros con herramientas que los capaciten para enfrentar la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes. La multiculturalidad, presente en las comunidades rurales y urbanas, exige enfoques pedagógicos que promuevan una enseñanza inclusiva y contextualizada, favoreciendo la integración de diferentes perspectivas y respetando las identidades de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo del inglés. Como señala Romero (2003) en relación con la idea de la "celebración de la diferencia", la diversidad cultural no solo debe ser vista como algo positivo y enriquecedor, sino que, en lugar de ser rechazada en un intento de homogeneizar la sociedad, debe ser respetada, aprovechada y celebrada.

Contextualización

La implementación de la NEM en la enseñanza del inglés en contextos de primaria multigrado y secundaria constituye un desafío que requiere una comprensión profunda de los principios y ejes que sustentan esta reforma educativa. En las prácticas realizadas por los alumnos de las escuelas normales en el Estado de Michoacán, se ha buscado vincular estos principios con las realidades de los contextos rurales y urbanos, enfrentando retos específicos que requieren adaptaciones metodológicas y pedagógicas. La NEM, con su enfoque humanista y de inclusión, busca integrar a las comunidades y promover una educación que valore tanto las lenguas indígenas como el español y el

inglés, siendo este un aspecto fundamental en la enseñanza de una lengua extranjera en contextos tan diversos (SEP, 2023).

En la práctica de primaria multigrado, realizada por estudiantes de la BCENUF, se trabajó en diversas comunidades rurales del estado, de condiciones socioeconómicas limitadas, acceso restringido a recursos educativos y tecnológicos, y una infraestructura escolar básica. En muchas de estas comunidades, las escuelas cuentan con un solo docente que atiende a estudiantes de distintos grados en un mismo salón, lo que implica una organización compleja del trabajo didáctico. Además, el acceso a materiales didácticos en inglés es prácticamente nulo, y no existen antecedentes de enseñanza formal de esta lengua en los centros escolares.

Previo a esta intervención de práctica, no se impartían clases de inglés en ninguna de estas escuelas, por lo que los alumnos no contaban con ningún acercamiento a este idioma. En estas comunidades, la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes juega un papel crucial, ya que muchas niñas y niños hablan como lengua materna una lengua indígena o variantes del español propias de su comunidad. El nuevo modelo educativo, con su enfoque intercultural y de fomento a la identidad con México, impulsa el respeto y aprovechamiento de estas diferencias, promoviendo una educación que valore las lenguas indígenas y locales, y que fomente el conocimiento de la cultura nacional.

Frente a este panorama, los futuros docentes tuvieron que adaptar sus estrategias de enseñanza del inglés, considerando no solo las limitaciones de recursos, sino también el nivel de desarrollo lingüístico y de alfabetización en las lenguas maternas. Esto representó un reto adicional en términos de integración curricular y adecuación pedagógica, ya que fue necesario diseñar actividades accesibles, significativas y culturalmente pertinentes, que permitieran a los estudiantes comenzar a desarrollar competencias comunicativas básicas en inglés sin dejar de fortalecer su lengua materna y su identidad cultural.

La práctica docente se vinculó estrechamente con los principios de la NEM, que abogan por la participación activa de la comunidad como un eje fundamental en los

procesos de enseñanza y aprendizaje, y por el respeto a la dignidad humana y a la diversidad cultural (SEP, 2023).

Por otro lado, la práctica en secundaria, realizada por los estudiantes de la ENSM, se llevó a cabo en una escuela secundaria ubicada en la zona conurbada de una comunidad y cuenta con infraestructura y condiciones básicas para desarrollo de actividades académicas de los estudiantes, misma que se ubica en un nivel socioeconómico de clase media. La enseñanza del inglés en este entorno urbano, enfrenta desafíos como la heterogeneidad de habilidades lingüísticas y la motivación de los estudiantes, ya que el diagnóstico inicial aplicado por la practicante reveló que más del 85% de los estudiantes no habían estudiado inglés anteriormente, al tratarse de 1er. año de secundaria.

En este caso, los principios de la NEM, como la responsabilidad ciudadana, la honestidad y la participación activa en la transformación de la sociedad, fueron integrados en las estrategias pedagógicas para promover un aprendizaje significativo. Además, los ejes articuladores de inclusión y pensamiento crítico fueron fundamentales para abordar las distintas realidades de los estudiantes y fomentar una cultura de paz y respeto mutuo dentro del aula.

Considerando que la NEM busca desarrollar una conciencia crítica y ética en los estudiantes, promoviendo su participación activa en la transformación de la sociedad (SEP, 2023), los futuros docentes estructuraron sus actividades de manera que propiciaran la reflexión sobre la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera. Este enfoque no solo la concibe como una herramienta comunicativa, sino también como un medio para interactuar de forma respetuosa y responsable con el mundo globalizado. Además, se integraron de manera transversal contenidos de distintos campos formativos, lo que permitió la conformación de un proyecto áulico articulado e integral.

Metodología y enfoque

La metodología y el enfoque utilizados en las prácticas de enseñanza del inglés en los contextos de primaria multigrado y secundaria se basaron en enfoques pedagógicos adaptativos, centrados en el estudiante y contextualizados a las realidades de las comunidades en las que se desarrollaron las prácticas. En ambos casos, se utilizó un enfoque integrado que permitió abordar las necesidades particulares de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y funcional.

Primaria Multigrado

En el contexto de la primaria multigrado, se empleó la metodología conocida como Presentación, Práctica y Producción (PPP), que permite estructurar las clases de forma clara y progresiva. Esta metodología se combinó con el enfoque *Communicative Language Teaching* (CLT), que pone énfasis en la comunicación real y práctica del lenguaje en situaciones cotidianas, y el aprendizaje centrado en el estudiante, lo cual permite que los alumnos desarrollen habilidades lingüísticas a través de la interacción en contextos reales. Además, se incorporó la *Diferenciación Instruccional*, comenzando con la selección de un *Tema Común* que se desprende del proyecto áulico en el cual convergen los diferentes campos formativos y ejes articuladores; diseñado y estructurado a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes, la diferenciación permite adaptar las lecciones para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes, especialmente en cuanto a su dominio del idioma y su lengua materna. Este enfoque también incluyó el uso de *aprendizaje situado*, asegurando que las lecciones reflejaran los valores, la historia y el entorno cultural de la comunidad, lo que permitió una conexión más profunda con los estudiantes.

El aprendizaje fue adaptado a las necesidades de los estudiantes mediante el *scaffolding* o andamiaje del aprendizaje del lenguaje, utilizando apoyos visuales, un lenguaje más simple y tareas cooperativas. Como afirma Molina (2015), “no se trata simplemente de proporcionar respuestas a los alumnos, sino de facilitar y proporcionar un soporte que les permita alcanzar los objetivos de aprendizaje” (p.2). Este enfoque

permitió que los estudiantes con distintos niveles de competencia recibieran el apoyo necesario para avanzar en su aprendizaje del inglés, creando un entorno inclusivo y accesible para todos, sin importar sus diferencias en el dominio del idioma.

Secundaria

En el contexto de la secundaria, se implementaron diversas metodologías que permitieron abordar los desafíos de motivación y heterogeneidad de habilidades lingüísticas. Se utilizó *Problem-Based Learning* (PBL), que involucra a los estudiantes en la resolución de problemas reales a través de tareas auténticas que estimulan el pensamiento crítico y la colaboración entre los estudiantes. También se aplicaron enfoques inductivos y deductivos, así como la metodología PPP, el enfoque *Total Physical Response* (TPR) y el enfoque *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que facilita la integración de contenido académico y aprendizaje del idioma en situaciones prácticas y reales.

El enfoque *Communicative Language Teaching* (CLT) fue central, destacando la importancia de la comunicación efectiva, la colaboración entre compañeros y la aplicación del idioma en tareas del mundo real, adaptadas a los adolescentes. La estrategia de *Task-Based Learning* fue crucial, ya que las tareas seleccionadas eran relevantes para los estudiantes y fomentaban su participación activa. Además, se incorporó el uso de tecnología y medios actuales, aprovechando temas que generaron interés y fomentaron la motivación de los estudiantes para aprender.

Al igual que en la primaria multigrado, en secundaria se promovió el *aprendizaje situado*, adaptando las lecciones a los intereses personales y los contextos de vida de los estudiantes, lo que hizo que el aprendizaje fuera más significativo y conectado con su realidad. La metodología se centró en motivar a los estudiantes a través de actividades auténticas, trabajo colaborativo y la conexión del aprendizaje con sus vivencias sociales y culturales.

Ambos enfoques, tanto en primaria como en secundaria, estuvieron diseñados para fomentar un aprendizaje activo y participativo, con énfasis en la interacción, la comunicación auténtica y la adaptación continua a las necesidades de los estudiantes, garantizando que los procesos de enseñanza del inglés fueran relevantes y efectivos en los contextos en los que se llevaron a cabo.

Integración curricular

En el contexto de la primaria multigrado, la integración curricular fue clave para ofrecer una enseñanza más conectada con la realidad de los estudiantes y sus contextos. Se llevaron a cabo varios proyectos áulicos que trabajaron de manera transversal diferentes campos formativos, permitiendo que los contenidos fueran más significativos y aplicables a la vida cotidiana de los alumnos.

Uno de los proyectos más destacados fue el denominado *Ecosistemas*, que permitió abordar de manera integrada varios contenidos del currículo. Este proyecto incluyó el estudio de los animales, un contenido del campo formativo *Lenguajes*, trabajado específicamente en el área de inglés. A través de este proyecto, los estudiantes no solo aprendieron sobre la fauna de su entorno, sino que también trabajaron vocabulario en inglés relacionado con los animales, fomentando el desarrollo de sus habilidades lingüísticas en un contexto relevante y cercano. En la figura 1 se muestra un acordeón de los animales aprendidos por los alumnos de primaria multigrado.

Figura 1

Acordeón de animales



Además de la enseñanza del inglés, el proyecto *Ecosistemas* se vinculó de forma transversal con los ejes articuladores de la NEM, en particular con el *Pensamiento crítico*, la *Interculturalidad crítica* y la *Inclusión*. El pensamiento crítico se fomentó al analizar y reflexionar sobre la interdependencia de los ecosistemas y la importancia de su conservación, mientras que la interculturalidad crítica se promovió al explorar las distintas culturas y su relación con la naturaleza, reconociendo las diversas perspectivas sobre el medio ambiente y la sostenibilidad que existen dentro de la comunidad. Por su parte, la inclusión se reflejó en la integración de todos los estudiantes, respetando y valorando las diversas formas de aprender y de acceder al conocimiento.

Otro ejemplo de integración curricular en el contexto de primaria multigrado fue el abordaje del vocabulario relacionado con los miembros de la familia, tema que se trabajó en el área de *Lenguajes* en inglés. Este contenido se integró dentro de un proyecto centrado en el eje articulador de la *Igualdad de género*, promoviendo una reflexión crítica sobre los roles de género dentro de la familia y la sociedad. A través de actividades y discusiones, los estudiantes aprendieron no sólo el vocabulario en inglés necesario para identificar los miembros de la familia, sino también la importancia de respetar la diversidad de estructuras familiares y promover relaciones equitativas entre todos los miembros.

Esta integración curricular no solo favoreció un aprendizaje más holístico y profundo, sino que también permitió que los estudiantes pudieran ver las conexiones entre diferentes áreas del conocimiento, promoviendo una visión global y situada que los invitaba a reflexionar y actuar de manera crítica y responsable frente a los retos de su entorno. De esta manera, el enfoque transversal de los proyectos en primaria multigrado facilitó una educación más integral, alineada con los principios de la NEM y las necesidades específicas de los estudiantes.

En el contexto de la enseñanza del inglés en la secundaria se reconoce el papel fundamental en la construcción de sociedades más equitativas e inclusivas, y la enseñanza del inglés no es la excepción. La NEM establece la igualdad de género como un eje articulador dentro del currículo, lo que implica su integración transversal en todas las áreas del conocimiento, incluyendo la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

En una de las experiencias de prácticas docentes, la clase de inglés se convirtió en un espacio propicio para desarrollar las competencias lingüísticas al mismo tiempo que se fomentaron los valores del eje articulador de igualdad de género.

Desde la perspectiva didáctica, la incorporación del eje articulador de igualdad de género, implicó la selección de actividades y materiales auténticos que reflejaran este eje, evitando estereotipos en el vocabulario, textos e imágenes utilizados en clase. Las actividades llevadas a cabo por los estudiantes fueron diseñadas para promover el análisis crítico de roles de género en su vida diaria, al mismo tiempo que generaron discusiones acerca de la representación de hombres y mujeres en la sociedad.

La planeación que se llevó a cabo partió de la adquisición de vocabulario relativo a roles de género a través de diversas técnicas y estrategias propias de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para garantizar una apropiación significativa de los términos y expresiones relacionados con la igualdad de género, se implementaron métodos que fomentan tanto la comprensión como la producción lingüística, promoviendo al mismo tiempo el pensamiento crítico y la sensibilización sobre la importancia del tema en la sociedad. Como producto final de esta experiencia, los estudiantes de secundaria compusieron una canción relativa a la igualdad de género, tomando como base una canción ya existente, en este caso: “*Stand by me*”, misma que modificaron empleando el vocabulario aprendido durante el periodo de prácticas docentes.

En otros ejemplos de integración curricular, se trabajaron un VLOG con el tema “*Daily Routine*” y un Podcast “*My community*”, en los que se trabajaron los ejes articuladores de Interculturalidad crítica y Pensamiento crítico. En el primer proyecto, los estudiantes de secundaria aprendieron vocabulario para hablar de su rutina diaria. A través de este ejercicio, compararon diferentes estilos de vida, analizando aspectos como horarios, alimentación y costumbre en Estados Unidos y México, lo que les permitió reflexionar sobre la interculturalidad crítica. En el segundo proyecto, describieron y analizaron sus comunidades lo que fortaleció el pensamiento crítico, ya que se espera que los estudiantes no solo aprendan un nuevo idioma, sino que reflexionen sobre su entorno. Logrando así, contextualizar las actividades en el entorno de las y los

estudiantes —familia, comunidad inmediata, región— y vincularlos en el mismo establecimiento escolar o con otros —de la misma comunidad, de la región, del país (SEP, 2019).

En la realización de ambas experiencias, se pusieron en práctica el método inductivo y deductivo, utilizando técnicas como *warm ups*, *role plays*, *story telling*, *content explanation* y *reading out loud*. Del mismo modo se emplearon estrategias como *resourcing*, *inferencing*, *cooperation*, *imagery* y *mime*. Para reforzar el aprendizaje activo de los estudiantes se utilizaron *flashcards* y juegos, estrategias, con las que los estudiantes no sólo ampliaron su vocabulario en inglés, sino que también adquirieron una conciencia más profunda sobre la equidad de género, la interculturalidad crítica y el pensamiento crítico. La combinación de métodos comunicativos, visuales, y colaborativos permitió que el aprendizaje fuera significativo, dinámico y alineado con una educación basada en valores de inclusión y justicia social. En la Figura 2 se muestra trabajo con recursos visuales que promueven la comunicación e interacción en clase.

Figura 2

Trabajo con recursos visuales



Retos y soluciones

En el contexto de primaria multigrado, uno de los principales retos fue la diversidad de edades y niveles de los estudiantes, que va desde niños pequeños hasta más grandes, con diferentes grados de desarrollo lingüístico. Además, muchos de los alumnos no tenían conocimientos previos de inglés, lo que dificultaba aún más el proceso de enseñanza. Para abordar estos desafíos, se implementó la instrucción diferenciada, adaptando las lecciones para satisfacer las necesidades de los estudiantes con distintos niveles de competencia en su lengua materna, utilizando un enfoque centrado en el estudiante que permitiera a cada uno aprender a su propio ritmo.

El uso de aprendizaje situado y contextualizado, vinculando el contenido de las clases con la realidad y cultura local, facilitó una mejor conexión con el contenido y motivó a los alumnos a participar activamente. Sin embargo, las limitaciones de recursos y los desafíos socioeconómicos de las comunidades rurales, donde muchas veces los estudiantes carecían de materiales didácticos y tecnológicos adecuados, representaron un obstáculo considerable. Para hacer frente a esta situación, se recurrió a recursos accesibles, como materiales visuales, actividades colaborativas y el uso de estrategias creativas que requerían pocos recursos pero que resultaban altamente efectivas, como el trabajo en grupos pequeños y la integración de juegos didácticos.

En el contexto de secundaria, uno de los mayores retos fue la motivación de los adolescentes, un grupo de estudiantes con intereses y necesidades muy específicas. Muchos no percibían la relevancia del aprendizaje del inglés en su vida cotidiana, lo que afectaba su disposición para participar en las actividades. Para superar este desafío, se utilizaron estrategias de enseñanza creativas, como aprendizaje basado en problemas (PBL) y enfoques comunicativos, que conectaban los contenidos con situaciones de la vida real. Esto ayudó a mantener el interés de los adolescentes y a sostener su motivación. Asimismo, se integraron herramientas multimedia y recursos digitales, como videos, música y aplicaciones interactivas, que hicieron las lecciones más atractivas y relevantes para ellos. Además, el uso de trabajo colaborativo y la adaptación de las

lecciones a sus intereses personales y sociales contribuyó a generar un ambiente de aprendizaje más participativo y dinámico.

En ambos contextos, se integró la cultura local en las lecciones, aprovechando elementos de la vida cotidiana y las tradiciones de las comunidades para hacer los aprendizajes más significativos. Las actividades interactivas y las herramientas creativas fueron clave para involucrar a los estudiantes y fomentar un aprendizaje inclusivo que tuviera en cuenta las diversas necesidades y contextos. La resolución de problemas fue otra estrategia importante, ya que permitió que los alumnos desarrollaran habilidades críticas y aplicaran lo aprendido en situaciones reales.

Conclusión

La enseñanza del inglés en contextos de primaria multigrado y secundaria, en el marco de la NEM, ha demostrado ser un proceso complejo pero enriquecedor. A través de las experiencias de práctica docente de los estudiantes de las escuelas Normales en Michoacán, se evidencia que, a pesar de los desafíos que enfrentan, es posible implementar metodologías innovadoras que propicien el aprendizaje significativo.

Posterior a la práctica en primaria multigrado, se observó de forma directa que este primer acercamiento de los alumnos con el idioma inglés resultó motivador, ya que generó curiosidad por conocer el idioma, entusiasmo y disposición para participar en las actividades propuestas, solicitando incluso más actividades en el idioma.

Por otro lado, durante el desarrollo de las prácticas docentes en nivel secundaria, se identificaron avances significativos que impactaron de manera positiva en el estudiantado. La diversidad de estrategias implementadas propició oportunidades de aprendizaje y fomentó una participación activa en el aula, al mismo tiempo que favoreció la creación de un ambiente caracterizado por la confianza y el respeto. Asimismo, las actividades planificadas demostraron ser eficaces para promover el desarrollo de la habilidad oral en inglés, lo cual se evidenció en aquellos estudiantes que tomaron la iniciativa de comunicarse en dicho idioma fuera del aula.

Los resultados obtenidos resaltan la importancia de adaptar la enseñanza a los contextos en que se desarrollan las prácticas; mediante la implementación de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el enfoque comunicativo y el uso de actividades lúdicas, los futuros docentes pudieron conectar la enseñanza del inglés con los valores y necesidades de sus estudiantes, promoviendo una educación que no solo se limita a la adquisición de una lengua extranjera, sino que también fomenta el desarrollo de competencias cívicas, sociales y emocionales esenciales para la formación de ciudadanos críticos y responsables.

Las estrategias didácticas, como el aprendizaje basado en proyectos y el enfoque comunicativo, han sido fundamentales para fomentar la participación activa de los estudiantes, así como para desarrollar competencias lingüísticas más allá del aprendizaje memorístico de un idioma.

Para mejorar la formación de los estudiantes normalistas, es fundamental reforzar la enseñanza del inglés en las escuelas normales, garantizando tanto el desarrollo de su competencia lingüística como el dominio de metodologías didácticas innovadoras. Contar con una preparación más sólida les permitirá afrontar con mayor confianza los desafíos del aula y brindar una enseñanza más efectiva, alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y las necesidades reales de los estudiantes y la sociedad.

Referencias

- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition*. Pearson.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. Pearson.
- Hernández Moreno, M. V. (2024). *La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la Sociedad*. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>
- Molina, S., Casanova, F., y Anabalón, C. (2015). Utilización de técnicas de andamiaje (scaffolding) en la enseñanza de habilidades receptivas en la lengua inglesa en dos liceos rurales de la provincia de Ñuble. *UCMaule*, 49, 41-54. <https://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/22>

Romero, C. G. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8), 11-20. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100416.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría Educación Media Superior. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*. Subsecretaría de Educación Media Superior. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf)

¿Se pueden utilizar proyectos como método para certificar a los estudiantes?

Juan Pablo Morales Crispin

Centro de Actualización del Magisterio de Iguala

Resumen

En este trabajo de investigación-acción se sugiere sustituir el examen como herramienta de evaluación, ya que muchos estudiantes se encuentran nerviosos al momento de realizarlo. Se plantea reemplazar el examen con tareas o proyectos en los que se los estudiantes se sientan con mucha más confianza y muestren mejores desempeños, tomando el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (*MCER*) como base. Se trabajaron dos ciclos de intervención con dos grupos de primer año del Centro de Actualización del Magisterio de Iguala Plan 2022. En el primer ciclo, se realizaron dos actividades que, juntas, abarcaron los objetivos del examen *GESE-G1* y una propuesta de autoevaluación y coevaluación. En el segundo ciclo, se elaboró un diario electrónico con tres proyectos y una tarea. Después de la reflexión de los dos ciclos, se obtuvo información para transformar la práctica profesional del docente y generar una propuesta para sustituir las pruebas estandarizadas con proyectos que realmente desarrollen competencias comunicativas.

Palabras clave: Evaluación auténtica, Competencia comunicativa, Proyectos de inglés.

Abstract

In this action research study, it is suggested to replace exams as an assessment tool, since many students experience anxiety when taking them. It is proposed to substitute exams with tasks or projects in which students feel much more confident and demonstrate better performance, using the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) as a basis. Two intervention cycles were conducted with two first-year

groups at the Centro de Actualización del Magisterio de Iguala, Plan 2022. In the first cycle, two activities were carried out that together covered the objectives of the GESE-G1 exam, along with a proposal for self-assessment and peer-assessment. In the second cycle, an electronic journal was developed containing three projects and one task. After reflecting on both cycles, information was gathered to transform the teacher's professional practice and generate a proposal to replace standardized tests with projects that genuinely develop communicative competencies.

Keywords: Authentic assessment, Communicative competence, English projects.

Introducción

Fomentar el aprendizaje del inglés en las Escuelas Normales es esencial para garantizar la calidad educativa y la preparación de maestros competentes en los contextos actuales. Para delimitar el problema de investigación, se exploraron algunos puntos de interés: la evaluación de competencias lingüísticas sin recurrir exclusivamente a una prueba escrita o examen; la generación de interés hacia los cursos de inglés, y el uso del idioma fuera del aula.

Las consecuencias de no atender los puntos previos son:

- A. Los estudiantes no gustan de realizar exámenes escritos, lo que genera rechazo; sin embargo, en la actualidad, la única forma de legitimar el nivel de inglés es a través de una certificación. En la mayoría de las certificaciones, como las de *Cambridge English*, se evalúan 5 habilidades: reading (comprensión lectora), *listening* (comprensión auditiva), *speaking* (producción oral), *writing* (producción escrita) y *use of English* (uso del inglés –gramática y vocabulario).
- B. A pesar de utilizar diversas estrategias didácticas, muchos de los estudiantes aún perciben al aprendizaje del inglés como un curso más que deben acreditar, por lo que no existe un aprendizaje significativo; tienden a olvidar los temas, no los repasan y eso hace que en niveles posteriores tengan malos desempeños.

- C. Los estudiantes solo repasan los temas para aprobar el curso, y no ven el uso real del idioma fuera del aula, como puede ser: lecturas, videos, conferencias, acceso a becas al extranjero y en general comunicarse con personas que hablen el idioma inglés.

Con base en estos aspectos, se elaboró una pregunta para delimitar el problema de investigación: *¿Cómo generar un mayor interés en los estudiantes de las diferentes licenciaturas para facilitar el aprendizaje del idioma inglés y que puedan utilizarlo en su vida cotidiana, estudiantil y laboral sin utilizar un examen estandarizado como evaluación?*

La problemática que se decide abordar desde la práctica docente es el diversificar la forma de evaluación de los cursos de inglés sin recurrir a certificaciones internacionales –como lo son *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)* y *Cambridge English Language Assessment*, lo que se traduce en el aula como prácticas similares para acostumbrar a los estudiantes a este tipo de exámenes. Se pretende crear una propuesta alterna para implementar una evaluación que no sólo utilice el examen como medio de valoración de los estudiantes.

El problema de enfocarse exclusivamente en un examen o prueba escrita es que se puede dejar de lado el desarrollo de ciertas habilidades importantes de competencia lingüística, como puede ser la producción oral. Además, por lo general los exámenes constituyen un instrumento rígido que no permite revisar el proceso de aprendizaje durante todo un semestre y que se enfoca en resultados finales. Esto impacta en los estudiantes de forma negativa, porque en este caso dependen de una sola prueba final en lugar de una evaluación formativa, y suelen presentar bajas calificaciones y altos índices de reprobación.

Al tener solamente al examen como herramienta de evaluación, se le da un porcentaje mayor y, en caso de no pasarlo, el estudiante reprueba el curso.

Otro de los problemas que surgen en la práctica docente, son las situaciones didácticas deficientes que promueven un aprendizaje mecánico y descontextualizado; la

evidencia de esta afirmación es que, por lo regular, se asigna el *workbook* o libro de trabajo de la unidad revisada en clase, en el que los ejercicios están enfocados a los temas vistos, pero en ocasiones salen del contexto real de los estudiantes y las respuestas son normalmente mecanizadas y, por lo general, fácilmente reproducibles, por lo que al revisar las tareas, se encuentra que los estudiantes se copian en este tipo de ejercicios y solamente hay uno o dos ejercicios donde tienen que escribir ejemplos de situaciones reales.

Materiales y métodos

Diseño

El diseño utilizado para la presente investigación fue la metodología de investigación-acción, ya que se usa para mejorar la práctica e involucra acción, evaluación, y reflexión crítica, además de cambios en la práctica basados en la evidencia obtenida. Se basa en situaciones y contextos específicos. El conocimiento se crea a través de la acción al punto de ser aplicable. La investigación-acción puede resolver problemáticas reales si la solución conlleva a la mejora de la práctica educativa.

De acuerdo con Latorre (2003), existen tres modalidades de investigación-acción. En el presente trabajo se utilizó la investigación-acción práctica, debido a que el protagonista activo es el profesor y es quien selecciona el problema de investigación y lleva el control del proyecto. Latorre (2003) lo define de la siguiente manera: “La investigación-acción práctica implica transformación de la conciencia de los participantes, así como cambio en las prácticas sociales” (p. 30).

Población

Esta investigación se centró en dos de los grupos: el primer grupo es de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y el segundo es de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de la Química, ambos del Plan 2022. Se seleccionaron estos grupos ya que cuentan con 20 estudiantes cada uno y son los de

primer año. Se dejaron de lado a los grupos de tercero y quinto semestre ya que, al ir avanzando en su trayecto formativo, los alumnos van desertando, por lo que la población total que se sometió a la intervención fue de 40 estudiantes. La escuela tiene alrededor de 200 estudiantes en las diferentes licenciaturas, por lo que la muestra representa un 20% del total de la población.

Entorno

El Centro de Actualización del Magisterio de Iguala se encuentra en la ciudad de Iguala de la Independencia, en el Estado de Guerrero, donde no hay una necesidad verdadera de comunicarse en el idioma inglés, esto debido a que se cuenta con poco turismo internacional comparado con otros lugares como Taxco de Alarcón o Acapulco de Juárez y, a pesar de que varios estudiantes tienen familiares en Estados Unidos, éstos se comunican en idioma español.

Intervenciones

En la investigación-acción se trabaja por ciclos; para el primero se implementaron dos actividades comunicativas en situaciones reales y una propuesta de evaluación auténtica. Como referente, se utilizó el *Graded Examinations in Spoken English (GESE)* –Examen Graduado en Inglés Hablado, que es el examen para certificar a los no angloparlantes del nivel A1-C2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia del *Trinity College London*.

El *Trinity College London* es una beneficencia de educación independiente líder en exámenes desde 1877, su especialidad es la examinación de habilidades comunicativas y de actuación en las áreas de música, drama y el idioma inglés. Con más de 850,000 candidatos por año, en más de 60 países, los exámenes de *Trinity* se han realizado específicamente para ayudar a los estudiantes a progresar en el dominio del idioma (*Trinity College London*, 2021). Su objetivo es inspirar a los profesores y estudiantes a través de la creación de exámenes para los que sea agradable prepararse,

gratificante para profesores y que los estudiantes desarrollen habilidades necesarias para la vida diaria.

Esta prueba está estructurada en 12 exámenes graduados (G1-G12). La justificación para la elección de este instrumento es que tiene objetivos realistas en la práctica de comprensión auditiva y producción oral con hablantes nativos, en contraste, por ejemplo, con la prueba *TOEFL ITP*, que solamente consiste en *listening, structure y reading*.

El progreso del *GESE* está marcado por:

- Evidencia creciente del uso de habilidades comunicativas.
- Exigencia lingüística creciente categorizada bajo funciones de lenguaje, gramática, léxico y fonología.
- Un creciente grado de independencia que permite al estudiante iniciar y tomar control de la interacción.

El examen se realiza con un candidato y un examinador ya sea de manera presencial o en línea. El examen en cada fase replica intercambios de la vida diaria en los cuales, se comunica información, se comparten ideas y opiniones y se debaten problemas típicos, mientras que con *TOEFL ITP* no hay interacción de ningún tipo, es un examen escrito que consiste en 130 preguntas de opción múltiple con una duración de dos horas y media.

Con base en los criterios del G1, se plantearon dos actividades para cubrirlo en su totalidad y transformar la examinación de tipo certificación a proyectos que los estudiantes deben realizar, además de una propuesta de evaluación auténtica.

Actividad 1

Los estudiantes realizaron una tarjeta con los datos de la Figura 1, posteriormente grabaron un video en el que hicieron una presentación usando esta información y un

ejercicio de autoevaluación con una rúbrica que se desarrolló basada en algunos criterios del GESE G1.

Figura 1

Tarjeta para realizar la actividad 1 del primer ciclo

A rectangular application form titled "ENGLISH CLUB APPLICATION" in bold, dark red capital letters. The form has a light beige background with a decorative border of small red dots. It contains five horizontal input fields, each preceded by a label in black text: "First name", "Middle initial", "Last name", "Phone number", and "E-mail address". The fields are currently empty.

Nota: Tomada de McCarthy et al. (2015), Touchstone 1. Students' book p. 7.

Los estudiantes ejercitaron la producción escrita al redactar la información, y la producción oral al compartirla verbalmente con otros, además del uso de gramática y vocabulario para poder expresar su nombre, teléfono y correo electrónico. Es importante recalcar que toda la información debía ser real y se les hizo saber a los estudiantes que esos son los datos más comunes que se piden en la vida real, por ejemplo, al llenar un formulario o al hacer una reservación por teléfono.

Actividad 2

En parejas, los estudiantes iniciaron una videollamada y pusieron de fondo el juego que se diseñó en la plataforma *Educaplay* (disponible en https://es.educaplay.com/recursos-educativos/13507647-activity_ii.html). Se trata de un memorama que tiene, por un lado, algunas preguntas o comandos, y por el otro, imágenes de referencia.

Una vez que empezaron a unir los pares, por cada par resuelto, un estudiante realizaba una pregunta extra y el compañero tenía que responderle, y así se fueron

turnando hasta culminar 15 minutos. Al finalizar la actividad, realizaron un ejercicio de coevaluación, es decir, calificaron a su compañero con los criterios de la rúbrica que les compartió. Entre ambas actividades se cubrió el grado 1 del *GESE* por completo (ver Figura 2).

Figura 2

Temario del GESE 1, temas de las actividades 1 y 2

Language requirements

Language functions

- › Exchanging greetings
- › Giving personal information, eg name, age
- › Identifying and naming items given in the lexical list below
- › Leave-taking

Grammar

The candidate is expected to demonstrate the ability to understand:

- › Imperatives for common actions, eg go, come, show, point, give, touch, stand up
- › Question words what? how many? how old?
- › Demonstratives this, that, these, those

The candidate is expected to demonstrate the ability to understand and use:

- › The present simple tense of the verb to be
- › Common nouns in singular and plural (regular and irregular), eg shoe/shoes, foot/feet
- › Simple adjectives, eg small, tall, green
- › Determiners a, the, my, your, his, her
- › Pronouns I, you, he, she, it, they

Lexis

The candidate is expected to demonstrate the ability to understand and use vocabulary related to:

- › Personal information
- › Immediate surroundings including classroom objects
- › Basic parts of the face and body
- › Common animals (domestic, farm and wild)
- › Cardinal numbers up to 20
- › Colours
- › Everyday items of clothing
- › Words relating to the language functions listed above

Fuente: Trinity College London, (2021). *Exam Information: Graded Examinations in Spoken English (GESE)*. Trinity College London. 12a impresión, p. 15.

Nota: En amarillo se muestran los temas que cubre la actividad 1 y en verde los de la actividad 2 del primer ciclo.

En el segundo ciclo, el plan de acción consistió en crear un diario reflexivo que el estudiante llenó después de cuatro actividades realizadas (una tarea y tres proyectos). Se contestó a través de un documento de *Google Docs* para darle formato de diario. A continuación, se describen las actividades:

1. Tarea: *Present Continuous*. Esta tarea constó de resolver un ejercicio en línea, (<https://www.perfect-english-grammar.com/present-continuous-exercise-3.html>) completando 20 preguntas en presente continuo. Posteriormente, los estudiantes realizaron su traducción, y escribieron si la estructura se usaba para describir una acción que estaba pasando en ese momento o en futuro y finalmente, contestaron la pregunta.
2. Proyecto: *Writing*. El estudiante tenía que escribir 20 oraciones acerca de lo que hace un actor educativo (profesor, director, estudiante) de acuerdo con la información recabada en la semana de observación de escuelas secundarias.
3. Proyecto: Video. Utilizando las oraciones del proyecto anterior, los estudiantes realizaron un video para explicar lo que hace un actor educativo en su rutina diaria.
4. Proyecto: Presentación oral. Los estudiantes expusieron ante su grupo la “Casa de mis sueños”, describiendo los cuartos y objetos que ahí se encontraban. Los estudiantes utilizaron un mapa o maqueta al momento de dar su explicación. Al concluir, uno de sus compañeros formulaba una pregunta de acuerdo con lo expuesto, que el estudiante respondió y posteriormente el profesor hizo lo mismo.

Las actividades seleccionadas son las que están señaladas en el Programa del curso (proyectos) y en el caso de la tarea, esta fue un repaso de un tema visto en el semestre anterior. Al ser un tema visto previamente, se estimó que daría paso a una reflexión de parte del estudiante, si realmente aprendió el tema y cómo se aplica, o si tenía alguna duda y cómo se le podía ayudar para facilitar su aprendizaje.

La elección del diario reflexivo como herramienta para evaluación se debió a que es una herramienta cuyo objetivo es saber qué, cuánto, de qué manera, y cómo se está

llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje para enriquecerlo constantemente. Su propósito es “construir el conocimiento mediante la práctica reflexiva, que sitúe al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y desarrolle el pensamiento crítico y la metacognición” (Córdoba 2013, p. 14). El diario reflexivo es un diálogo con uno mismo en el que aprendemos de nuestros propios procesos mentales al cuestionarnos qué hemos aprendido de cada tarea.

Resultados

¿Qué resultados se reportan en la investigación-acción? Se produjo una mejora en la práctica educativa a través de la reflexión como se reporta a continuación:

El primer cambio fue el confirmar que se pueden utilizar proyectos para evaluar en vez de exámenes tradicionales con ejercicios similares a las pruebas de certificación. Aunque tener el certificado es importante, es más trascendente evaluar los aprendizajes que van ocurriendo en los estudiantes y que rebasan las pruebas estandarizadas, por ejemplo, el compromiso que hubo con la autoevaluación, que en el primer proyecto fue de 16 estudiantes y en el segundo de 19. Como evidencia de este primer cambio, está la implementación de los dos proyectos, el video de presentación y juego de memorama, que sustituyen al examen en la evaluación de los aprendizajes.

El segundo cambio fue el aprender que es importante comunicarles a los estudiantes cómo se les va a evaluar, ya que cuando no se les informa, ellos pueden confundirse, y el tener los instrumentos de evaluación antes de realizar los proyectos les permite saber qué se les va a evaluar y, en caso de tener alguna duda, disiparla para poder realizar su proyecto. Como evidencia de este segundo cambio, se subió a la plataforma de *Google Classroom* la rúbrica de evaluación junto con las instrucciones del proyecto, además de mostrarla en clase y preguntar si había dudas en la integración del mismo.

El tercer cambio fue el aprender que es importante fomentar la autoevaluación y coevaluación para que los estudiantes valoren su propio avance y de esta manera no

sólo exista la visión del profesor. Este es uno de los principios de la evaluación auténtica, ya que genera en los estudiantes la autogestión, es decir, basándose en su autoevaluación sabrán en qué áreas deben trabajar. Como evidencia de este tercer cambio se encuentran las rúbricas de autoevaluación del primer proyecto y las de coevaluación del segundo.

De acuerdo con la información recabada de los diarios de los estudiantes para el segundo ciclo de intervención y después de categorizar y codificar la información, se encontraron los siguientes hallazgos:

Los estudiantes, desde el primer reporte del diario, escribieron que usaban diferentes herramientas para repasar los temas cuando no quedaban claros, por ejemplo, veían videos, o buscaban información en internet. También anotaron que tenían dudas, pero no fueron tan explícitos en sus diarios, por lo que se puede asumir que les daba pena preguntar, a pesar de que algunos estudiantes escribieron que el profesor era accesible para resolver dudas. Sin embargo, esto también nos habla de un proceso llamado autogestión académica, que Revueltas (2008) define como una toma de conciencia de lo que es estudiar, expresando la necesidad de practicar en casa. Posteriormente, reportaron que también se apoyaron en otros estudiantes, por lo que podemos hablar de aprendizaje colaborativo o entre pares.

Otro punto importante es que los estudiantes transitaron de memorizar los textos, a comprenderlos e irlos relatando de acuerdo con el desarrollo de la tarea. Esto se ve más claramente en el tercer reporte del diario, ya que, según ellos, al ver el plano, iban recordando las oraciones escritas, lo que hizo más fácil para ellos el exponerlo.

Uno de los aspectos más importantes que escribieron los estudiantes en sus diarios fue el de movilizar saberes previos y extrapolarlos al proyecto; por ejemplo, en el video donde relataron la rutina de un actor educativo, recordaron los verbos vistos en clase y pudieron usarlos para formar sus oraciones en el video. Igualmente, al exponer sobre su casa utilizaron el vocabulario y las estructuras vistas en clase para poder ir describiendo su casa soñada.

Otro de los aspectos importantes es que los estudiantes reconocieron el uso del idioma fuera del aula; tanto para fines recreativos como leer un libro o ver un video en idioma inglés, como para fines académicos, argumentaron que el saber una segunda lengua es una herramienta que les puede ayudar a incrementar su perfil profesional y dar clases en dos idiomas, incrementando así sus ofertas laborales.

A pesar de que prácticamente todos los estudiantes reportaron sentirse nerviosos a la hora de exponer la casa de sus sueños, dijeron que este tipo de actividad fue importante, ya que les ayudará a desenvolverse en su labor docente y perder el miedo a estar frente a grupo en sus prácticas en las escuelas secundarias. En general, los estudiantes pensaron que los proyectos les ayudaron a desenvolverse frente a grupo, a poder comunicarse, a repasar las estructuras para poder utilizarlas y a vencer el miedo a hablar frente a sus compañeros.

Prácticamente todos mencionaron sentir nervios y miedo ya que podrían olvidar la pronunciación, pero uno de los objetivos del último proyecto fue que perdieran el miedo a comunicarse en un segundo idioma, y que si olvidaban una palabra, la podían actuar, dibujar o señalar para darse a entender, y finalmente poder comunicarse en una segunda lengua. La mayoría de los estudiantes reportó avance, a través de los diferentes reportes en su diario, tanto en conocimiento de gramática, vocabulario y fluidez, y los que se valoraron con puntuaciones bajas, creyeron que podían aumentar su nivel estudiando.

Los estudiantes consideraron apropiado el proyecto de “la casa de mis sueños”, y pensaron que el profesor explicó bien y que se comprendió el tema, ya que tuvieron que repasar las estructuras, crear una tarjeta para guiar su exposición, así como repasar la pronunciación y fluidez de su habla. En cuanto al aspecto comunicativo, la mayoría entendía las preguntas de sus compañeros, pero tenía problemas al dar una respuesta. Algunos estudiantes no entendían las preguntas del docente, probablemente porque tiene mayor fluidez.

Discusión de resultados

Los indicadores seleccionados para mostrar una práctica mejorada fueron los siguientes:

- Actividades comunicativas.
- Situaciones reales.
- Evaluación auténtica.

De acuerdo con estos indicadores de una práctica mejorada, se midió el grado de cumplimiento conforme a lo planteado y a la primera actividad realizada por los estudiantes.

Actividades comunicativas

En sentido estricto, esta actividad no resultó ser comunicativa, ya que los estudiantes grabaron su video, y posteriormente se revisó y se les dieron algunos comentarios, pero no hubo un intercambio real de información. En este enlace se presenta el video de una de las estudiantes como muestra: <https://www.youtube.com/shorts/GECEQM3dL6I>. Para que esta actividad se volviera realmente comunicativa, los estudiantes tendrían que haber trabajado en parejas, como lo hicieron en la segunda actividad, o lo tendrían que presentar de forma presencial para que hubiera un intercambio real de información, es decir, que un compañero anotara algún dato mientras el estudiante lo dice o en caso de que algún dato no se entendiera, se pudiera pedir una aclaración.

Situaciones reales

Este punto si se cumplió, puesto que, como se explicó en la actividad, no hay nada más real y auténtico que la información propia, como lo es en este caso, el nombre, teléfono y correo electrónico.

Evaluación auténtica

En lo que se refiere a este punto, se creó una rúbrica para evaluar el video de acuerdo con los rubros que propone el *GESE-G1* y se hicieron tres categorías: Excelente (10 puntos), Bueno (8 puntos) y Necesita trabajo (6 puntos). Algunas de las ventajas de este instrumento es que minimiza la subjetividad del maestro, por lo que se convierte en una herramienta de evaluación más justa y si agregamos que el estudiante ejercitó la autoevaluación nos da una perspectiva más amplia de los desempeños del estudiante.

Dentro de los resultados obtenidos cabe resaltar que solo 16 de los 29 estudiantes que hicieron la actividad, entregaron la autoevaluación; esto debido a que no es una práctica común a la que estén acostumbrados los estudiantes. Sin embargo, en sesiones posteriores se les hizo ver las bondades de este tipo de instrumentos para que ellos mismos pudieran ver el proceso de adquisición de las competencias lingüísticas y saber en qué aspectos mejorar. En lo que respecta a los resultados, de las personas que sí entregaron su autoevaluación, el promedio otorgado fue de 9.2. A éstos se les evaluó con 9.29, esto nos indica que, en general, no sobrevaloraron su actuación o competencias comunicativas.

De acuerdo con los indicadores de una práctica mejorada, se valoró el grado de cumplimiento según lo planteado a la segunda actividad:

Actividades comunicativas

Este segundo proyecto sí desarrolló una actividad comunicativa, porque los estudiantes hicieron intercambio de información en parejas o tríos en tiempo real. En el siguiente link se encuentra uno de los videos grabados por los estudiantes: <https://www.youtube.com/watch?v=hufItJYA1qI>. Sin embargo, en las instrucciones se les pedía que no solo contestaran las preguntas planteadas, sino que crearan una nueva, que es el paso más difícil del proceso de adquisición de una segunda lengua, el poder crear una pregunta con base en la información obtenida previamente. En total, 23 de los 29 estudiantes que entregaron esta tarea pudieron realizarlo.

Situaciones reales

En cuanto a este rubro, se tuvieron que combinar los temas vistos en clase con los requerimientos del lenguaje del *GESE* y, además, crear preguntas que fueran del conocimiento de todos los estudiantes; algunas de las preguntas que manejan información real son:

- What is your town like? - ¿Cómo es tu pueblo?
- What is the weather like in Iguala? - ¿Cómo es el clima en Iguala?
- *What are you wearing?* - ¿Qué ropa estás usando?

Evaluación auténtica

En lo que se refiere a este punto, se creó una rúbrica para evaluar el video de acuerdo con los puntos que propone el *GESE-G1* y se hicieron tres categorías: Excelente (10 puntos), Bueno (8 puntos) y Necesita trabajo (6 puntos). En este segundo proyecto hubo más participación en la coevaluación que en el proyecto anterior (ya que 19 de los 29 estudiantes lo realizaron), pero como las parejas las crearon los estudiantes, la tendencia fue favorecerse entre compañeros, aunque sí se encontraron observaciones interesantes como: “La alumna tuvo solo algunos errores en la forma de pronunciación, se le recomienda practicar su léxico”. Una vez más, en sesiones posteriores nos permitimos reflexionar sobre este punto, porque ellos como futuros docentes tendrán que promover el uso de este tipo de evaluaciones, por lo que se les invitó a que lo hicieran de la manera más justa e imparcial posible.

De acuerdo con los criterios de una práctica mejorada en el segundo ciclo, se obtuvo la siguiente reflexión:

Actividades comunicativas

En este segundo ciclo, de las cuatro actividades, dos de ellas fueron comunicativas, un video y una exposición. En este caso el video trató de relatar la rutina de un actor educativo, por lo que la actividad tuvo que ver directamente con las

observaciones que realizaron los estudiantes en la escuela secundaria y probablemente las actividades que tendrían que realizar en un futuro como docentes. En el siguiente enlace se puede observar uno de los videos realizado por una estudiante: <https://www.youtube.com/watch?v=33frOKNyBxo>. Mientras que en la exposición anterior los estudiantes hablaron de la casa de sus sueños y posteriormente uno de sus compañeros y el profesor hacían una pregunta que tenía que ser respondida, fue en este proyecto en el que se expresó mayormente la comunicación, debido a que hubo interacción entre pares y con un hablante avanzado. Esto se realizó en el aula, sin embargo, el grupo de química entregó esta evidencia en forma de video. En el siguiente enlace se presenta el video de una de las estudiantes: <https://www.youtube.com/watch?v=lqM2Yr0HSZE>

Situaciones reales

En este caso, de las cuatro actividades, tres resultaron ser situaciones reales, éstas fueron resultado de la actividad que se realizó en un contexto y situación determinados, es decir, el aprendizaje fue inseparable de la experiencia en la que se implicaron todas las dimensiones de la persona y a la que se le confirió un significado que la hizo relevante. Las implicaciones de esto fueron que el trabajo educativo debería permitir “que los estudiantes participen de manera activa y reflexiva en actividades propositivas, significativas y coherentes con las prácticas relevantes de su cultura” (Díaz-Barriga, 2006 p.174). Las situaciones reales de este ciclo se refieren a 1) la secundaria a la que cada uno de los estudiantes fue a realizar sus jornadas de observación y ayudantía y la 2) es la casa de sus sueños, es decir, cómo visualizan la casa en la que quieren vivir en un futuro.

Evaluación auténtica

En este caso, este ciclo trató del uso de un único instrumento de evaluación auténtica como lo es el diario de aprendizaje, en el que el estudiante plasmó su sentir acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que la evaluación y que le invitó a la reflexión para así poder hacerle notar el progreso que tuvo durante el curso.

Conclusiones

Uno de los cambios más trascendentales que se generó al realizar el presente trabajo fue el pasar de calificar a evaluar; aparentemente son dos conceptos similares, pero en realidad tienen una gran diferencia, ya que la calificación se cierra a, normalmente, colocar un número, mientras que la evaluación se abre a una gama importante de herramientas como lo son la autoevaluación, la coevaluación y diversos instrumentos que se pueden aplicar para medir las competencias a desarrollar en los estudiantes.

El haber utilizado diversos instrumentos de evaluación permitirá recurrir a ellos en un futuro para no recaer en una sola prueba, como lo es el examen escrito, que normalmente se usa para calificar. Lo anterior se debe a la tradición que tienen los idiomas de utilizar el examen como única forma para certificar el nivel que una persona tiene, instrumentos ideados normalmente en Estados Unidos o Europa para homogeneizar contenidos y de alguna manera clasificar a los estudiantes y potenciales trabajadores en el dominio de las diferentes lenguas y que, en México, se perpetúa con el Certificado Nacional de Nivel de Idioma (CENNI), que de acuerdo al texto Preguntas y Respuestas CENNI (2023) es un “documento que permite referenciar de manera confiable y objetiva el nivel de conocimiento de un idioma determinado, tanto en lo general, como en lo posible, de manera específica en diversas habilidades lingüísticas” (p.3). Y aunque también indica: “La Certificación Nacional de Nivel de Idioma, tendrá un carácter voluntario y su uso será opcional para las distintas autoridades, instituciones y usuarios del sistema educativo nacional”, es el único instrumento que admite la Secretaría de Educación Pública (SEP) para contratar profesores de lengua extranjera.

Como se dijo, para ingresar al sistema educativo mexicano como docentes de inglés, la SEP pide una certificación que se obtiene a través de alguna evaluación extranjera, por lo que la pregunta que permanece es, si pudiéramos cambiar este sistema y crear una certificación mexicana alineada al *MCER* que no utilice un examen, sino proyectos para poder determinar el nivel de un estudiante, esto sería innovador, ya que no existe en el mundo y es algo que se puede lograr alineando los objetivos de cada uno

de los niveles con las competencias desarrolladas por el estudiante en las cinco áreas a evaluar: *reading* (comprensión lectora), *listening* (comprensión auditiva), *speaking* (producción oral), *writing* (producción escrita) y *use of English* (uso del inglés –gramática y vocabulario).

Referencias

- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Grupo Anaya.
- Córdoba, M. E. (2013). *Evaluación Auténtica*. PrintCorp.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill / Interamericana Editores.
- Freeman, D., Richards, J. (Eds.) (2002). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Editorial Graó.
- McCarthy, M., McCarte, J., y Sandiford, H. (2015). *Touchstone 1. Student's book*. Cambridge University Press.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Preguntas y respuestas CENNI*. https://dgair.sep.gob.mx/storage/recursos/CENNI/cenni_faq.pdf
- Revueltas, J. (2008). *¿Qué es la autogestión académica?* Observatorio Social de América Latina - OSAL, 9(24), 152-153. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/13877>
- Trinity College London, (2021). *Exam Information: Graded Examinations in Spoken English (GESE)*. Trinity College London. 12a impresión.

Estrategia Nacional de Inglés en las Escuelas Normales: Resultados de su implementación en la Escuela Normal Regional de Especialización de Coahuila

Beatriz Eugenia Valdés Rodríguez

Luis Angel Orozco Escalera

Oralia Argüello Hernández

Escuela Normal Regional de Especialización de Coahuila

Resumen

En 2017 se implementó para las Escuelas Normales en México la Estrategia Nacional de Inglés, cuyo objetivo era que en el perfil de egreso se alcanzara idealmente un nivel de dominio B1 en este idioma que les permitiera ser usuarios independientes. Este estudio pretende poner en perspectiva las experiencias vividas en la Escuela Normal Regional de Especialización del Estado de Coahuila y los resultados logrados a partir de que dos de los autores fueron incorporados a la planta docente de esta institución, como docentes de inglés emanados de la convocatoria nacional. El objetivo de investigación fue identificar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje del inglés, a través de un método cuantitativo con alcance descriptivo y diseño no experimental, utilizando como instrumento la encuesta. La muestra fue de 65 estudiantes con edades entre 17 y 26 años, de las generaciones 2018 a la actual. Sobre las experiencias de enseñanza, el enfoque comunicativo fue el que se consideró como el más apto y funcional. La mayoría de los estudiantes de la muestra manifiesta un nivel alto de satisfacción en su experiencia de enseñanza. El rubro mejor evaluado fue el de actividades efectivas, mientras que el más bajo fue evaluación. En cuanto a las experiencias de aprendizaje, se concluye que los estudiantes cuentan con mayor motivación extrínseca que intrínseca, y mayor confianza que autonomía. Al triangular con los antecedentes teóricos y prácticos, se concluye que en el Plan 2022, las horas asignadas a los cursos de inglés debieron haber aumentado en lugar de haber disminuido. Con las condiciones y contexto actual aquí

presentado, se concluye que una vez más, se esfuma el acariciado sueño del bilingüismo para las Escuelas Normales.

Palabras clave: Escuelas Normales, Enseñanza del inglés, Aprendizaje del inglés.

Abstract

In 2017, the National English Strategy was implemented for Normal Schools in Mexico, with the objective that graduates would ideally achieve a B1 proficiency level in the language, allowing them to become independent users. This study seeks to put into perspective the experiences at the Escuela Normal Regional de Especialización del Estado de Coahuila and the results achieved after two of the authors joined the institution's faculty as English teachers recruited through the national call. The research objective was to identify the teaching and learning experiences of English through a quantitative method with a descriptive scope and non-experimental design, using a survey as the instrument. The sample consisted of 65 students, aged between 17 and 26, from cohorts ranging from 2018 to the present. Regarding teaching experiences, the communicative approach was considered the most suitable and functional. Most of the students in the sample expressed a high level of satisfaction with their teaching experience. The highest-rated aspect was effective activities, while the lowest-rated was assessment. In terms of learning experiences, it was concluded that students demonstrated more extrinsic than intrinsic motivation, and greater confidence than autonomy. When triangulated with theoretical and practical backgrounds, it was concluded that under the 2022 Plan, the hours assigned to English courses should have increased rather than decreased. Given the conditions and context presented here, it is concluded that once again, the long-cherished dream of bilingualism in Normal Schools fades away.

Key words: Normal Schools, Teaching of English, Learning of English

Introducción

Todo ciudadano mexicano tiene derecho a una educación de calidad, lo que significa asegurar el acceso, la relevancia y pertinencia de lo que se aprende tal como lo

ha propuesto el INEE en 2010 y 2014. Negar a los estudiantes el acceso al inglés por negligencia o falta de previsión es inaceptable (Mexicanos Primero, 2015). La educación resulta poco significativa si propone aprendizajes que no hacen sentido para la vida. En el México actual, el inglés es cada vez más importante para participar con éxito en actividades profesionales y sociales, por lo que es esencial que todos los estudiantes desarrollen un buen nivel de competencia en el idioma (Mexicanos Primero, 2015).

Como parte de los antecedentes prácticos, se llevó a cabo una recolección de datos preliminar dentro de la Escuela Normal Regional de Especialización del Estado de Coahuila (ENRE), donde dos de los autores del presente artículo se incorporaron al personal docente de inglés tras la convocatoria nacional lanzada por la Secretaría de Educación Pública anunciada en el mismo año de la Estrategia Nacional de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (SEP, 2017). Para dicha estrategia, en el Estado de Coahuila, de los 594 maestros que realizaron el pre-registro para la convocatoria, solo catorce resultaron calificados para ocupar los puestos de tiempo completo.

Las Escuelas Normales del estado de Coahuila en el Plan 2018 ofrecían a sus estudiantes seis semestres de inglés con 6 horas clase semanales. Como se observa en la Tabla 1, esto equivale a 108 horas en el semestre. Si se restan las horas clase de las semanas en los que los estudiantes normalistas acuden a sus jornadas de observación y práctica docente, se obtiene un total de 70 horas clase efectivas por semestre. Las horas clase en el estado de Coahuila tienen una duración de 45 minutos por lo que las horas reloj por semestre son únicamente 52.

En el Plan 2018 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017) la meta ideal era alcanzar un nivel B1. De acuerdo con la Estrategia Nacional de Inglés publicada por la SEP en 2017, los docentes en formación de todas las normales se capacitarían en el uso del inglés para lograr que la educación fuera bilingüe al paso de los siguientes 20 años.

En contraste, el nuevo Plan de estudios 2022 (SEP, 2022) no marca un nivel de inglés meta, y se reduce a dos semestres la impartición del curso de inglés (al menos en el caso de la licenciatura en educación especial), de 6 horas de clase pasa a 4 horas de

clase semanales. Con las condiciones actuales, no podrán siquiera solventar el nivel con el que ingresaron, con apenas 84 horas reloj en solo dos semestres de un ciclo escolar a lo largo de toda su carrera.

Tabla 1
Horas dedicadas al estudio del inglés

Plan de estudios	Horas clase efectivas esperadas por semestre	Horas clase efectivas por semestre	Horas reloj por semestre	Horas reloj en la carrera
Plan 2018 (6 hrs x semana) 6 semestres	108	70	52	312*
Plan 2022 (4 hrs x semana) 2 semestres	72	56	42	84*

Nota: *En ambos casos estos datos son sin contar las suspensiones imprevistas que surgen en el día a día.

En la Tabla 2 se presentan las horas clase necesarias de enseñanza guiada para progresar de un nivel a otro de acuerdo con el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) (Cambridge University Press and Assessment, s.f.).

Tabla 2
Horas de estudio guiadas para la progresión de nivel

Nivel de acuerdo con el MCER	Horas aproximadas de estudio guiado
C2	1000-1200
C1	700-800
B2	500-600
B1	350-400
A2	180-200
A1	90-100

Nota: De Cambridge University Press (s.f.). Aprendizaje Tutorado

Para complementar los antecedentes prácticos se recabó información de los siguientes aspectos en la Escuela Normal antes mencionada: Nivel diagnosticado de inglés de los estudiantes al momento de ingresar a la Escuela Normal, Progresión de

nivel de dominio del idioma, Elegibilidad para la certificación, Resultado obtenido en la certificación. Todos ellos recogidos de las generaciones: 2018, 2019, 2020 y 2021.

Tabla 3

Progresión de nivel

Nivel inicial	Porcentaje de estudiantes	Progresión
A0-A1	55-60%	14.0% Bajas 6.0% Permanecieron A1 64.0% A2 16.0% B1
A2	19-30%	12.5% Bajas 4.2% Bajas temporales 8.3% Permanecieron A2 75.0% B1
B1	12-16%	23.1% Bajas 7.7% Permanecieron B1 69.2% B2
B2	1-6%	25.0% Bajas 75.0% C1

Con la intención de certificar al mayor número de estudiantes en un nivel de dominio de B1, en los grupos de los últimos semestres que llevan inglés (cuarto, quinto y sexto) y en los grupos de mayores niveles, se diagnosticaron a los estudiantes que pudieran recibir una certificación. La Tabla 4 muestra la elegibilidad y los resultados.

Tabla 4

Elegibilidad y resultados

Año escolar	Número de estudiantes en condición de elegibilidad	Número de estudiantes certificados	Resultados
2018-2019	25	4	2 A2 1 B1+ 1 B2
2019-2020	33	6	2 B1 4 B2
2020-2021	Se pospusieron las certificaciones por la pandemia del COVID 19		
2021-2022	33	6	4 C1 2 B2
2022-2023	10	4	1 A1 3 C1

Las certificaciones que se han utilizado son: Oxford TCC, Cambridge PET, Cambridge Linguaskill de 2 y 4 habilidades y Global Learning Consulting Canada. Con base en la experiencia adquirida y tomando los datos de las Tablas 2, 3 y 4, se observa que, más de la mitad de los alumnos ingresan con un nivel A1, y que se requieren por lo menos 100 horas reloj de clase guiada para pasar al nivel A2, pero para llegar al nivel B1 se requieren por lo menos de 250 a 300 horas reloj adicionales. ¿Hasta qué punto es posible alcanzar el objetivo de lograr un nivel B1, teniendo en cuenta las condiciones actuales? Después de cursar seis semestres de inglés en el Plan de estudios 2018, los estudiantes a su egreso obtuvieron por lo menos un nivel superior del que ingresaron. Solamente alrededor del 22% del alumnado se certificó en el nivel B1.

En las tres generaciones egresadas a la fecha del Plan 2018, algunos estudiantes alcanzaron la meta y se certificaron en el nivel de competencia deseado, incluso en niveles superiores en algunos de los casos. Con el cambio repentino al Plan 2022, donde la enseñanza del inglés perdió un gran número de horas, no se vislumbra cómo los estudiantes puedan desarrollar un buen nivel de competencia como lo establece el mismo programa de inglés de dicho plan.

Se constata que quienes elaboran los planes y programas no se apegan a los datos empíricos, ya que lo que establecen en sus metas es poco viable con las horas que destinan a la enseñanza guiada y con la poca o nula capacitación y supervisión a los docentes de inglés. Aunado a esto, si el estudiante deseara continuar posteriormente con su formación profesional cursando una maestría, la mayoría de las universidades de prestigio, exigen un nivel de inglés B1 en su perfil de egreso (SEP, 2022), lo que equivale a un B1 inicial en las maestrías de algunas de las escuelas normales del país.

Con el panorama planteado, desafortunadamente este proyecto no fue la excepción de los vaivenes y la toma de decisiones de las autoridades educativas, por lo que hoy por hoy, los estudiantes normalistas se ven afectados en tan trascendental aspecto y el sueño del bilingüismo, una vez más, se desvanece.

Método

Teniendo en cuenta los antecedentes recopilados sobre las cuatro generaciones que han cursado los programas de inglés del Plan de Estudios 2018 en la ENRE, se generaron dos preguntas de investigación:

¿Cómo han sido las experiencias de enseñanza del inglés? Y ¿Cómo han sido las experiencias de aprendizaje del inglés?

Las respuestas a estas interrogantes podrán servir para dar cuenta de lo que ha pasado al interior de esta escuela normal que implementó la Estrategia Nacional de Inglés y comprobar las siguientes hipótesis:

H1- Las experiencias de enseñanza del inglés de los estudiantes de la ENRE del Plan 2018 varían en función de los enfoques metodológicos utilizados por el docente de inglés.

H2- Las experiencias de enseñanza del inglés de los estudiantes de la ENRE del Plan 2018 varían en función de cómo se lleva a cabo la enseñanza.

H3- Las experiencias y resultados de aprendizaje del inglés de los estudiantes de la ENRE del Plan 2018 varían en función de su motivación y su proceso de adquisición.

H4- Las experiencias y resultados de aprendizaje del inglés de los estudiantes de la ENRE del Plan 2018 varían en función de sus necesidades de aprendizaje.

De las categorías enseñanza y aprendizaje, surgieron seis variables complejas que fueron: enfoques y metodologías de enseñanza de lenguas; experiencias basadas en la enseñanza; motivación en el aprendizaje; adquisición de la lengua; experiencias de aprendizaje y necesidades de aprendizaje.

Al documentarse en los postulados de expertos en el tema como Spratt, Pulverness y Williams (2011), se obtuvieron 32 variables simples. El alcance de este estudio es descriptivo porque pretende medir los diferentes elementos del fenómeno (Hernández et al., 2014). Al operacionalizar las variables se observó que algunas podían ser medidas en forma de intervalos y otras de razón. Se diseñó entonces una encuesta

que midiera todas las variables con diferentes escalas según su tratamiento; este tipo de diseño es no experimental. Dentro del instrumento, las variables complejas fueron medidas tanto en su manifestación en general, así como en la manera en la que se experimentaron dentro de la ENRE.

El instrumento fue revisado por dos expertas y piloteado con cuatro docentes de la ENRE. Se observó que las preguntas eran comprendidas y se procedió a la aplicación a través de la herramienta digital Google Forms.

La población total de las cuatro generaciones que ya cursaron los programas de inglés del Plan de Estudios antes mencionado consta de 74 estudiantes. Se buscó que el instrumento tuviera un nivel de confiabilidad del 95% con un margen de error de 5%, por lo que la muestra representativa equivale a 63 estudiantes. El instrumento fue contestado por un total de 65 sujetos de la población total.

Resultados

En este apartado se muestra la lectura de los resultados de las variables simples y se muestra un breve análisis por cada variable compleja. La primera de ellas es sobre los enfoques y metodologías de enseñanza de lenguas.

Tabla 5
Enfoques y metodologías de enseñanza de lenguas

Método de enseñanza	Nada	Muy poco	Poco	Suficiente	Mucho	Totalmente
Presentación, práctica y producción (enfoque estructural tradicional)	3.1%	1.5%	6.2%	21.5%	20%	47.7%
Enfoque comunicativo	0%	1.5%	0%	15.4%	18.5%	64.6%
Método de traducción de gramática	0%	7.7%	26.2%	15.4%	23.0%	27.7%
Aprendizaje basado en contenido	0%	0%	4.6%	12.3%	26.2%	56.9%
Aprendizaje integrado de contenidos y lenguaje	1.5%	6.2%	18.5%	27.7%	16.9%	29.2%

Aprendizaje basado en tareas	0%	3.1%	3.1%	24.6%	24.6%	44.6%
Aprendizaje cooperativo de idiomas	1.5%	1.5%	3.1%	21.5%	23.1%	49.2%

Analizando los datos de la Tabla 5 se encuentra que, de los enfoques y metodologías para la enseñanza del inglés, el que los estudiantes de la ENRE consideraron más apto es el enfoque comunicativo, con un 64.6% de los sujetos calificándolo como totalmente funcional para una clase de inglés. En segundo lugar de puntuación como totalmente funcional tenemos la metodología de aprendizaje basado en contenidos con un 56.9% por lo que se sugiere incrementar el mayor número de recursos auténticos posibles, es decir, aquel material lingüístico que no está exclusivamente diseñado para aprender inglés sino todo el contenido que está diseñado para nativos.

Las dos metodologías de enseñanza que se sugiere no incorporar por lo bajo de sus puntuaciones son la traducción de gramática y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguaje. La metodología de traducción de gramática solo es totalmente funcional para el 27.7% de la población y es la metodología con mayores puntuaciones en los rubros de muy poco (7.7%) y poco (26.2%). La metodología de aprendizaje integrado de lenguaje y contenidos es una metodología bastante defendida en la literatura, por lo que se infiere que las bajas puntuaciones de solo el 29.2% considerándola como totalmente útil se deben a que los alumnos no están acostumbrados a llevar materias de su especialidad en otro idioma.

Tabla 6
Experiencia de enseñanza

Experiencia de Enseñanza	Muy poco	Poco	Suficiente	Mucho	Totalmente
Métodos de enseñanza efectivos	3.1%	6.2%	13.8%	29.2%	47.7%
Materiales efectivos	1.6%	4.6%	13.8%	36.9%	43.1%

Actividades efectivas y apropiadas	3.1%	3.1%	10.8%	24.5%	58.5%
Técnicas e instrumentos de evaluación adecuados	3.1%	7.7%	9.2%	27.7%	52.3%
Administración del tiempo adecuada	3.1%	4.6%	15.4%	18.4%	58.5%

En el análisis de la Tabla 6, experiencias de aprendizaje, se observa que las actividades planeadas fueron efectivas y apropiadas, el 83.1% afirma que fueron mucho o totalmente, y el 6.2% que fueron poco o muy poco efectivas. En el rubro sobre si las técnicas o instrumentos de evaluación fueron adecuados, el 80% piensa que fueron mucho o totalmente, y el 10.8% considera que fueron poco o muy poco adecuados. Se observa que, en todas las variables simples relativas a experiencia de enseñanza, casi el 80% o más muestra un nivel de satisfacción total o mucho.

Tabla 7
Motivación en el aprendizaje

Motivación en el aprendizaje	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Motivación extrínseca	0.0%	1.5%	17.0%	29.2%	52.3%
Motivación intrínseca (idioma)	0.0%	6.2%	21.5%	29.2%	43.1%
Motivación intrínseca (cultura)	3.0%	10.8%	29.2%	26.2%	30.8%

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Tenía motivación extrínseca	0.0%	0.0%	9.2%	13.8%	20.0%	57.0%
Tenía motivación intrínseca (idioma)	0.0%	1.5%	7.7%	23.1%	18.5%	49.2%
Tenía motivación intrínseca (cultura)	1.5%	1.5%	20.0%	26.2%	15.4%	35.4%

De acuerdo con los resultados de la Tabla 7 se infiere que los estudiantes sí tienen motivación extrínseca para estudiar el idioma y que esta sí fue promovida en su estancia en la normal. El 53.3% de los encuestados afirmó que estaban totalmente de acuerdo

con este ítem y el 57.0% siempre contó con esa motivación extrínseca durante su estancia en la escuela. La variable de motivación intrínseca se midió desde el gusto por el idioma en sí y el interés en la cultura de los países de habla inglesa. Se observa que también este tipo de motivación se fortaleció en la escuela porque el 43.1% de los estudiantes está totalmente de acuerdo en su gusto por el idioma y el 49.2% afirmó que siempre le gustó mientras estudió en la escuela y de manera similar, el 30.8% afirmó estar totalmente de acuerdo con el gusto por la cultura de países de habla inglesa, y al 35.4% siempre le gustó este aspecto en la escuela normal.

De los tipos de motivación, el gusto por la cultura es con el que menos contaban porque aparte de tener resultados más bajos que los otros tipos de motivación en las escalas altas, también se observa un 3.0% de totalmente en desacuerdo con este ítem y un 1.5% de afirmar que nunca les gustó en su paso por la normal.

Tabla 8
Adquisición de la lengua

Adquisición de la lengua	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Adquisición	3.1%	7.7%	24.6%	24.6%	40.0%
Exposición al idioma	1.5%	3.1%	16.9%	23.1%	55.4%
Interacción	6.2%	3.1%	20.0%	33.8%	36.9%
Enfoque en la forma	3.1%	3.1%	21.5%	24.6%	47.7%

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Adquisición de la lengua	1.5%	1.5%	6.2%	18.5%	26.2%	46.1%
Adquisición	0.0%	1.5%	3.1%	16.9%	27.7%	50.8%
Exposición al idioma	3.1%	3.1%	1.5%	15.4%	35.4%	41.5%
Interacción	0.0%	3.1%	4.6%	23.1%	24.6%	44.6%

Analizando las variables simples de la variable compleja mostradas en la Tabla 8, adquisición de la lengua, se encuentra que la adquisición del idioma en sí se fortaleció en la ENRE El 40% dijo estar totalmente de acuerdo con los beneficios del aprendizaje informal que resulta en adquisición y el 46.1% siempre lo vio manifestado en la normal.

En exposición al idioma, se observa la falta la aplicación de recursos fuera del libro en las clases, porque solo el 50.8% dijo siempre estar expuesto al idioma en la ENRE.

En interacción, se aprecian también porcentajes un poco más elevados en las escalas altas que medían la frecuencia en la que esto sucedía en la ENRE con 41.5% en siempre, aunque se observa que los estudiantes se apoyan menos de la interacción que de la exposición al idioma para la adquisición del idioma inglés.

En cuanto al enfoque en la forma del idioma, se encuentra que en la ENRE se promovió ligeramente menos porque el 47.7% de los estudiantes está totalmente de acuerdo en ayudarse a aprender de esta manera y el 44.6% siempre lo hizo en la escuela normal.

Tabla 9
Experiencia de aprendizaje

Experiencia de aprendizaje	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Confianza en aprender	3.1%	3.1%	33.8%	27.7%	32.3%
Autonomía en el aprendizaje	3.1%	1.5%	26.2%	36.9%	32.3%
Apoyo en el aprendizaje	4.6%	10.8%	21.5%	30.8%	32.3%

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	Siempre
Experiencia de aprendizaje en la ENRE	N/A	7.7% Muy mala	1.5% Mala	12.3% Regular	30.8% Buena	47.7% Muy buena
Confianza dentro de la ENRE	0.0%	4.6%	6.2%	20.0%	27.7%	45.7%
Autonomía en el aprendizaje dentro de la ENRE	0.0%	1.5%	6.2%	21.5%	32.3%	38.5%
Apoyo en el aprendizaje dentro de la ENRE	3.1%	3.1%	3.1%	9.2%	26.2%	55.3%
Apoyo en el aprendizaje fuera de la ENRE mientras estudiaba	1.5%	4.6%	10.8%	15.4%	27.7%	40.0%

Nota: *Se empleó una escala diferente

En el análisis de la Tabla 9, experiencia de aprendizaje, en los rubros de confianza, autonomía y apoyo en el aprendizaje, se observa que el 60% o más de los estudiantes

afirman estar de acuerdo en experimentar estas variables y menos del 5% están totalmente en desacuerdo en experimentarlas.

Por otra parte, en las variables simples relacionadas con la percepción de aprendizaje del inglés en la ENRE, el 77% afirma que siempre o casi siempre lo vivieron y menos del 10% declara que algunas veces, pocas veces o nunca. En cuanto a su experiencia de aprendizaje del inglés en la ENRE, el 78.5% manifiesta que fue muy buena o buena, y el 9.2% mala o muy mala.

En relación con la confianza, autonomía, apoyo (dentro y fuera de la ENRE), en el aprendizaje del inglés; los porcentajes de los estudiantes que respondieron siempre y casi siempre fluctúan entre el 67.7% hasta el 81.6%, solo en el rubro de apoyo en el aprendizaje dentro y fuera de la ENRE, del 1.5% al 3.1% contestaron que nunca.

Tabla 10
Necesidades de aprendizaje

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me beneficio de actividades enfocadas a mi estilo de aprendizaje	4.6%	4.6%	15.4%	32.3%	43.1%
Aprendo de mis errores en el idioma	1.5%	1.5%	32.3%	29.3%	35.4%
Me beneficio cuando mis errores son corregidos	1.5%	1.5%	15.4%	35.4%	46.2%
Empleo estrategias de aprendizaje del idioma	1.5%	6.2%	24.6%	27.7%	40.0%

Con relación a la Tabla 10 de necesidades de aprendizaje, en el aspecto de si el estudiante se beneficia de actividades enfocadas a su estilo de aprendizaje, el 75.4% está de acuerdo y totalmente de acuerdo, y el 9.2% está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. En cuanto a si el estudiante aprende de sus errores en el idioma, el 64.6%

dice estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, y el 3.1% dice estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Sobre si el estudiante se beneficia cuando sus errores son corregidos, el 81.6% dice estar totalmente de acuerdo o de acuerdo, y el 3% declara estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. En cuanto al empleo de estrategias de aprendizaje del idioma el 67.7% afirma estar totalmente de acuerdo y el 7.7% afirma estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Discusión

Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación sobre cómo fueron las experiencias de enseñanza del inglés de los estudiantes de la ENRE, se basó en las primeras dos hipótesis que medían qué opinaban los estudiantes sobre ciertos enfoques y metodologías de enseñanza, así como su sentir hacia ciertas variables de la enseñanza. De los enfoques y metodologías para la enseñanza del inglés, el enfoque comunicativo fue el que los estudiantes de la ENRE consideraron más apto, ya que casi tres cuartos de la población encuestada dijeron que era totalmente funcional para una clase de inglés. Esto es muy positivo, pues es esta metodología en la que están basados los programas de estudio y la bibliografía básica de los cursos. Se recomienda seguir en esta línea pues el propósito de cualquier persona que desee dominar una lengua extranjera es poder comunicarse y hacer llegar su mensaje efectivamente.

Se recomienda promover el uso de la mayor cantidad de recursos auténticos posibles, revistas, periódicos, blogs, internet, podcasts, entre otros, ya que: “los materiales auténticos en el campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua han tomado importancia como herramientas que dan soporte a una exposición cultural genuina para los estudiantes” (Lopera y Soto, 2018, p.8).

En tanto que la metodología de traducción de gramática considerada como obsoleta dentro de las metodologías fue evaluada como totalmente funcional solo para casi un cuarto de la población estudiada, se sugiere que dentro del enfoque comunicativo se sigan abordando tanto el vocabulario como las formas gramaticales, ya que esto se

refiere básicamente a cómo se escribe o se pronuncia un vocablo. El alumno puede hacer uso efectivo de esto sin la necesidad de traducir.

A la hora de aprender nuevas palabras, es importante que los alumnos conozcan su ortografía, su forma plural (si procede), sus colocaciones y su comportamiento gramatical, entre otras cosas. En cuanto a la gramática, es útil que los alumnos comprendan cómo se forma esa estructura concreta, así como sus variaciones (Heredia & Zakime, s.f.).

Con respecto a la metodología de aprendizaje integrado de lenguaje y contenidos, se recomienda que se incursione con la misma con alumnos cuyo nivel de competencia en el idioma sea superior a B1. Sería idóneo que estos alumnos llevaran algunas materias de su especialidad en inglés, sin embargo, la institución carece de los recursos humanos y materiales suficientes para llevarlo a cabo.

Como se establece en la sección de resultados se observa que, una gran mayoría muestra un nivel de satisfacción total por lo que se sugiere que los docentes de inglés continúen en tendencia de formación continua, procurando la habilitación y capacitación permanente para el beneficio y mayor aprovechamiento en los estudiantes. El aspecto que fue evaluado con el porcentaje más alto fue el de las actividades efectivas y apropiadas en la impartición de esta lengua, por lo que se sugiere seguir en la búsqueda e implementación de más de estas actividades innovadoras y motivantes. Asimismo, el rubro que recibió menor ponderación fue el de evaluación, el cual representa un área de oportunidad para lo cual se recomienda fortalecer este aspecto buscando herramientas de evaluación efectivas.

En cuanto a las experiencias de aprendizaje para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación se apoyó de las últimas dos hipótesis donde se contempló cómo variaban la adquisición de lenguas, la motivación, y las necesidades de aprendizaje. En la primera variable compleja sobre motivación, se concluye que los estudiantes cuentan con mayor motivación extrínseca que intrínseca y que cuando se cuenta con dicha motivación intrínseca esto se debe más al gusto por el idioma que al gusto por la cultura. Se propone de manera concreta incorporar materiales auténticos a

las clases de inglés para que cuando los alumnos tengan contacto con elementos de la cultura de países de habla inglesa, se pueda despertar su interés en la misma. Partiendo de esto, se podría profundizar mediante una investigación adicional sobre si la posible causa es la influencia del contexto socioeconómico de los estudiantes, ya que la poca exposición o acceso a la cultura de otros países puede originar una falta de gusto por ella.

Otro hallazgo es que son menos los estudiantes que afirman que siempre aprenden de la interacción que aquellos que siempre aprenden a través de explicaciones formales de reglas. Esta percepción de los estudiantes sobre la interacción puede emanar tal vez de solo trabajar en equipo sin un propósito claro.

Un hallazgo interesante dentro de la variable compleja de experiencias de aprendizaje es que cuando se midió de forma general, los estudiantes expresan en mejores escalas la autonomía en comparación con la confianza y con el apoyo, pero cuando se midió su experiencia dentro de la ENRE sucedió lo contrario, por lo que es una invitación a prestar atención a esta variable simple. Se puede partir de algo positivo que es que los estudiantes ya se sienten apoyados y confiados en que pueden aprender, es importante que se empleen estrategias dentro de las clases para desarrollar la autonomía. Además, se indagó sobre como calificarían la experiencia de aprendizaje de forma general, y aunque más de tres cuartas partes la evaluó como buena y muy buena, vale la pena implementar estrategias para que esos porcentajes sean todavía más altos.

Fue notorio también, gracias a las respuestas de la variable de autonomía que los aspectos que más benefician a los estudiantes son la corrección de errores y tomar en cuenta sus experiencias previas de aprendizaje.

Se concluye de manera general, que aunque hay aspectos detectados como áreas de oportunidad tales como la motivación intrínseca, la evaluación y la autonomía en el aprendizaje, las experiencias tanto de enseñanza como de aprendizaje del inglés de los estudiantes en la escuela normal donde se llevó a cabo este estudio fueron buenas y muy buenas en su mayoría, teniendo como fortalezas, el enfoque metodológico, el uso de actividades variadas, la motivación extrínseca, la confianza generada, el apoyo obtenido

en el aula, la corrección de errores para promover el aprendizaje y el uso de materiales efectivos.

Contrastando con los antecedentes prácticos, se concluye que incluso en el plan de estudios de 2018, con 52 horas reloj por semestre, sería necesario que los alumnos cursaran ocho semestres de inglés para cumplir con las 350-400 horas requeridas para alcanzar el nivel B1, por lo que en el Plan 2022, las horas asignadas a los cursos de inglés debieron haber aumentado en lugar de haber disminuido. Por lo que, los antecedentes teóricos se confirman en el presente estudio pues se evidencia que no hay continuidad en los programas de inglés que se implementan, no se evalúa su efectividad, no se capacita y/o habilita a todos los docentes de inglés para impartir efectivamente el curso.

Con este análisis en mente, en el caso de tener verdaderos principiantes en el inglés, en el plan 2022, los estudiantes no podrán siquiera pasar al nivel A2. Asimismo, cualquier estudiante en niveles superiores de competencia lingüística, apenas podrán reforzar el nivel con el que ingresa, pero no para pasar al siguiente. Esta recolección de datos podría replicarse en otras Escuelas Normales del estado y del país para comparar y contrastar resultados entre las mismas.

El nivel de dominio del inglés en México es muy bajo, profundamente desigual y con grandes limitaciones y vacíos (Mexicanos Primero, 2015); esto es tanto a nivel alumnado como a nivel docencia y queda evidenciado en el hecho de que, en la convocatoria lanzada por la SEP en 2017 para contratar docentes de inglés aptos para ocupar estas plazas de tiempo completo en las escuelas normales, solo el 2.3% de 594 docentes que realizaron el pre-registro en Coahuila, demostraron su formación y nivel de dominio para llenar dichas vacantes. Se constata que la meta ideal del plan 2018 era sumamente ambiciosa para el contexto y las condiciones vigentes en la ENRE, ya que se cumplió solo en un promedio de 19% en las cuatro generaciones estudiadas.

Es por todo lo anterior que concluimos que es imperativo que en el actual Plan de estudios para la educación normal (2022) se pugne por que se puedan volver a tener las horas para los cursos de inglés que había en el 2018, incluso considerar aumentarlas.

Como docentes de inglés, solicitamos también acompañamiento oportuno con retroalimentación efectiva orientada al aprendizaje y a la mejora continua, así como más y mejor formación de los docentes para seguir enriqueciendo la enseñanza y sobre todo el aprendizaje dentro de las Escuelas Normales.

Referencias

- Cambridge University Press (s.f.). *Horas de aprendizaje tutorizado*. <https://support.cambridgeenglish.org/hc/es/articles/202838506-Horas-de-aprendizaje-tutorizado>
- Heredia, R., & Zakime, A. (s.f.). *What is MPF?* [Blog]. <https://www.whatiselt.com/single-post/2019/01/31/what-is-mpf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a. ed., McGraw Hill.
- Lopera, D., & Soto, D. (2018). *El uso del material auténtico: una práctica emergente en la enseñanza del inglés como segunda lengua* [Tesis de licenciatura]. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4328/EI%20uso%20del%20material%20aut%C3%A9ntico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mexicanos Primero. (2015). *Sorry. El aprendizaje del Inglés en México*. Mexicanos Primero. <https://www.mexicanosprimero.org/pdf/investigaciones/sorry.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Estrategia para el fortalecimiento del aprendizaje del inglés*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico en Ingle s DIGITAL.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf)
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Planes de Estudio 2022. Anexo 8 del Acuerdo 16.08.22* <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2011). *The TKT Course*. Cambridge University Press

La sistematización de la práctica docente en la evaluación del aprendizaje: Reflexiones desde el taller *The Art of Self-Assessment in the ELT Classroom*

Flor Argelia Laureano Torres

María del Carmen Pérez Sánchez

Escuela Normal De Estudios Superiores Del Magisterio Potosino

Introducción

En el ámbito de la educación de lenguas extranjeras, la reflexión se convierte en un proceso esencial para mejorar la calidad de la enseñanza, ya que posibilita la autoevaluación y la toma de decisiones basadas en un análisis profundo y consciente de las situaciones didácticas. Por lo tanto, la práctica reflexiva (PR) debe ser entendida como un ejercicio integral que involucra tanto al docente como al contexto y los actores del proceso educativo, permitiendo así que el futuro maestro se convierta en un agente activo de su propia formación (Imbernón, 2017).

Además, la formación docente en lenguas extranjeras no solo debe enfocarse en el dominio del idioma, sino también en el desarrollo de habilidades que favorezcan la toma de decisiones pedagógicas informadas. En este sentido, los instrumentos para la práctica reflexiva, como el Ciclo Reflexivo de Borton son herramientas clave que apoyan la autoevaluación crítica y contribuyen al fortalecimiento de las competencias docentes como el indagar sobre su nivel de crecimiento profesional, así como también sobre aquellos aspectos que deben modificarse dentro de la clase (Richards y Lockhart, 2007).

El concepto de PR ha sido cada vez más popular debido a la importancia que tiene en la mejora y transformación de la propia práctica. En un estudio realizado por González et al. (2018) se menciona que numerosos investigadores han resaltado las cualidades y habilidades esenciales que un profesor de idiomas debe desarrollar durante su formación.

Estas incluyen la competencia pedagógica y comunicativa: el saber ser, hacer y vivir (Páez, como se citó en González et al., 2018), así como la integración de la teoría con la práctica (Madrid, como se citó en González et al., 2018), entre otras. Estas características son primordiales para conceptualizar a un docente de idiomas de alta calidad.

La reflexión es una herramienta esencial para convertir la experiencia en aprendizaje y se puede propiciar mediante instrumentos para la PR o ciclos reflexivos. Diversos estudios mencionan beneficios sobre la enseñanza reflexiva, entre los cuales destacan que se ven favorecidos docentes en formación como profesores activos. Quesada (2005) menciona que la PR ofrece más ventajas que inconvenientes, ya que los programas de formación del profesorado se dedican cada vez más a desarrollar PR en sus estudiantes de magisterio. Estos programas pretenden ayudar a los profesores noveles a ser más conscientes de los procesos de toma de decisiones para ayudarles a determinar el efecto que tienen sus decisiones en el contexto en el que se aplican.

Marco Teórico

La reflexión es una de las herramientas básicas para los docentes. La enseñanza se basa en una toma de decisiones permanente. Estas decisiones deben estar orientadas y fundamentadas (Domingo, 2014). La reflexión es una herramienta esencial para convertir la experiencia en aprendizaje y se puede propiciar mediante instrumentos para la práctica reflexiva. Este concepto proviene desde lo que plantea Dewey hacia la acción reflexiva de los maestros, la cual inicia cuando los docentes se enfrentan a una dificultad, algún incidente o experiencia que no puede ser resuelta inmediatamente (Dewey, 1916).

A Dewey se le atribuye el origen de la PR, ya que creía en el pensamiento reflexivo como función principal de la inteligencia y entendía la educación como un proceso que ayude al logro del pensamiento reflexivo, que más tarde sería retomada por Schön.

Aquí tenemos los elementos esenciales del aprendizaje y de la reflexión propuestos por Dewey (1916):

- Una auténtica situación de experiencia
- Un verdadero problema en esa situación
- Información y observación de la situación
- Indicación de soluciones viables a cargo del aprendiz
- Oportunidad y ocasión de poner a prueba las ideas mediante su aplicación y descubrir por sí mismo su validez (comprobación de la hipótesis de acción)

La docencia reflexiva involucra constituir la práctica docente como objeto de estudio en la intención de indagarla para configurar nuevos códigos de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y nuevas formas de acceder a la profesionalización de docentes desde un rol distinto para las funciones académicas (Villar, 1999).

El ser reflexivo involucra diferentes tipos de conocimiento para integrarlos significativamente en la realidad concreta de lo que vive y de lo que actúa. Es por eso que ser un docente reflexivo es fundamental para la educación. La persona aprende de sus experiencias y reconstruye su conocimiento personal y profesional (Domingo, 2014).

Instrumentos para la PR

Hoy en día, hay una gran variedad de instrumentos para la PR disponibles para profesionales y alumnos. En las escuelas normales se ha hecho de varios instrumentos como el Ciclo Reflexivo de Smyth, Gibbs, Schön, y Modelos propuestos por Domingo (2014) como el Modelo Atom, fichas reflexivas, etcétera.

En cuanto a la licenciatura de inglés de la ENESMAPO, se ha venido trabajando con tres generaciones de docentes en formación, el Ciclo Reflexivo de Borton, y recientemente el Ciclo Reflexivo de Gibbs, los cuales han sido un instrumento para facilitar la reflexión de la propia práctica.

Ciclo Reflexivo de Borton

Este ciclo de aprendizaje ha sido utilizado por los docentes en formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés de la ENESMAPO desde el tercer semestre de su formación y fue propuesto por otra institución formadora de docentes para su uso con los docentes en formación por el nivel de reflexión básico o técnico que conlleva. Este ciclo propuesto por Borton en 1970 está compuesto por tres preguntas que le preguntan al practicante: ¿Qué, entonces qué y ahora qué? A través de este análisis, se da una descripción de una situación que luego conduce al escrutinio de la situación y la construcción del conocimiento que se ha aprendido a través de la experiencia. Posteriormente, los profesionales reflexionan sobre las formas en que pueden mejorar personalmente y las consecuencias de su respuesta a la experiencia (Borton, 1970). A continuación, se muestran las preguntas detonadoras y preguntas guía para cada fase del ciclo:

Etapas 1: ¿Qué? Este es el nivel de descripción y autoconocimiento y todas las preguntas empiezan con la palabra qué

1. Describir su experiencia de manera general
2. ¿Qué he hecho?
3. ¿Qué hizo el otro?
4. ¿Qué intentaba conseguir?
5. ¿Qué fue bueno o malo de las experiencias?
6. ¿A qué problemas me enfrenté? ¿Cómo los resolví?

Etapas 2: ¿Y qué? Este es el nivel de análisis y evaluación en el que profundizamos en lo que había detrás de la experiencia.

7. ¿Qué importancia tiene?
8. Entonces, ¿qué más necesito saber sobre esta experiencia?
9. ¿Qué he aprendido?

Fase 3: ¿Y ahora qué? Este es el nivel de síntesis. Nos basamos en las preguntas de los niveles anteriores para poder considerar alternativas de actuación y elegir lo que vamos a hacer a continuación.

10. ¿Qué tengo que hacer ahora de otra manera?

En un estudio sobre los beneficios de la PR en educadores y alumnos se hizo uso del Ciclo Reflexivo de Borton donde los alumnos participan en un ciclo de aprendizaje en el que realizan una actividad, reflexionan sobre esa experiencia (piensan en ella y se hacen preguntas sobre el «¿qué? experiencia (piensan sobre ella y se hacen preguntas sobre «¿qué?»)), exploran conceptos abstractos (ideas, teorías y creencias «¿y ahora qué?»)) y establecen conexiones (vínculos, relaciones y correlaciones) entre esta teoría y las experiencias reales del alumno. Este proceso de aprendizaje puede aplicarse a nuevas actividades y contextos laborales (Woorward, 2007). Este instrumento de práctica reflexiva ha permitido a los docentes en formación tener una guía para llevar a cabo su reflexión docente después de sus jornadas de prácticas.

Contexto, Descripción y Análisis Crítico

The Art of Self-Assessment in the ELT Classroom es un taller que fue impartido con la finalidad fue presentar el modelo de Borton como herramienta para la práctica docente reflexiva y así, fomentar la PR. La audiencia estuvo conformada por cinco docentes de inglés y tres estudiantes de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, interesados en estrategias para analizar y mejorar su práctica pedagógica de manera sistemática. La presencia de docentes con experiencia y docentes en formación permitió que hubiera un intercambio de ideas y enfoques sobre la práctica docente del idioma inglés sumamente enriquecedor.

A pesar de ser un grupo reducido, los docentes se involucraron muy activamente en cada discusión y estrategia del taller. Asimismo, amablemente escucharon y compartieron experiencias personales y profesionales, lo cual facilitó la comprensión del modelo de Borton, la conclusión de las actividades y el desarrollo mismo del taller.

Objetivos del taller

- Introducir el modelo de Borton como herramienta para la reflexión docente.
- Facilitar un espacio seguro para compartir y analizar experiencias de enseñanza.
- Generar acciones concretas para mejorar la práctica docente.

Estrategias y actividades:

Durante la sesión, y a través de la guía de las expositoras, se implementaron las siguientes actividades:

- Dinámica de rompehielos, durante la cual cada asistente identificó su mayor reto, o uno de los mayores, encontrados durante su carrera docente. Se inició en parejas puesto que al principio había solo dos profesores. Conforme se integraron más docentes, se conformaron otros pequeños grupos de trabajo. Después de unos minutos, se socializaron los retos docentes, los cuales fueron de una variada índole: desde experiencias en el salón de clases hasta conflictos administrativos o con otros compañeros docentes. No hubo sugerencia de cambio en los retos elegidos por los asistentes ya que la práctica reflexiva abarca todos los ámbitos de nuestra profesión. Asimismo, para los objetivos del taller, era importante que los asistentes trabajaran con un reto significativo en su experiencia docente.
- Análisis de experiencias personales a través del modelo de Borton. Fase por fase, y tomando el reto docente ya identificado en el rompehielos, cada asistente siguió las preguntas guía del modelo para hacer la reflexión. Después de cada fase, se compartió el trabajo, primero con uno o dos compañeros y después con el resto del grupo. Por ejemplo, uno de los docentes en formación compartió que su mayor reto era la inseguridad respecto a su propio nivel de inglés, lo que a veces le impedía desenvolverse con confianza frente a sus estudiantes.

Al aplicar el modelo de Borton, comenzó describiendo la situación en la fase *What?*, señalando que, en varias ocasiones, evitaba actividades espontáneas como debates o discusiones abiertas por miedo a cometer errores o no poder responder ciertas preguntas con fluidez.

En la fase *So What?*, reflexionó sobre cómo esta inseguridad afectaba no solo su desempeño, sino también la dinámica de sus clases. Se dio cuenta de que sus estudiantes podrían estar perdiendo oportunidades valiosas de practicar el idioma en contextos reales y que su propia actitud podría influir en la percepción que tenían sobre el aprendizaje del inglés. Además, al escuchar a otros docentes, reconoció que la inseguridad lingüística es una preocupación común entre profesores en formación y que enfrentarla es parte del desarrollo profesional.

Finalmente, en la fase *Now What?*, identificó acciones concretas para mejorar su confianza. Entre ellas, decidió dedicar tiempo a la autoevaluación y mejora continua a través de la exposición constante al inglés, como la escucha activa de podcasts y la lectura de artículos académicos. También propuso integrar estrategias como la preparación anticipada de respuestas modelo y la práctica con colegas antes de ciertas actividades en clase. Además, concluyó que compartir sus preocupaciones con otros docentes le ayudaría a encontrar apoyo y posibles soluciones en comunidad.

Aquí igualmente es necesario apuntar que, gracias a la ética y compañerismo de los asistentes, el objetivo de ofrecer un espacio seguro para el diálogo y la reflexión fue alcanzado con éxito, pues la escucha fue activa y respetuosa sin dejar de lado la reflexión crítica de todo lo compartido:

- Reflexiones escritas estructuradas en tres fases: *What?*, *So what?* y *Now what?* Es decir, siguiendo el modelo de Borton, los asistentes también escribieron una reflexión detallada de la situación con la cual estuvieron trabajando durante la sesión. Este proceso se apoyó en un documento impreso que las ponentes diseñaron especialmente para el taller. Al finalizar la reflexión escrita, algunos docentes comentaron que leer todo el proceso de reflexión sobre la situación

que ellos eligieron les daba una sensación de claridad y de logro. Esto dado que la estructuración de sus pensamientos y sentimientos a través del modelo de Borton les permitió no solamente ordenar sus ideas, sino que ayudó igualmente a visualizar con mayor precisión los aspectos clave de su práctica docente. Así, el ejercicio de escritura facilitó la toma de conciencia más profunda, con lo cual también se logró una perspectiva renovada con un sentido de dirección para futuras mejoras.

- Diseño de breves planes de acción para implementar mejoras en la práctica docente. Finalmente, después de la reflexión e intercambio de ideas, gracias a la diversidad de perspectivas, cada docente pudo esquematizar dos o tres acciones concretas a manera de plan de acción. En este se incluyeron las recomendaciones y opiniones resultado de los momentos de socialización. Asimismo, dado el logro puntualizado en las reflexiones escritas, las estrategias propuestas para los planes de acción fueron seleccionadas con prontitud. Entre las estrategias discutidas, destacaron aquellas orientadas a fomentar la autoevaluación constante, fortalecer la colaboración entre colegas y mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Algunas de las acciones propuestas incluyeron:
- Implementación de diarios reflexivos: Varios docentes se comprometieron a escribir breves reflexiones semanales utilizando el modelo de Borton, con el fin de sistematizar sus aprendizajes y monitorear su crecimiento profesional.
- Creación de espacios de diálogo docente: Se sugirió establecer reuniones periódicas entre colegas para compartir experiencias y estrategias didácticas, fomentando una comunidad de aprendizaje colaborativo.
- Uso de la grabación como herramienta de análisis: Algunos participantes consideraron la posibilidad de grabar fragmentos de sus clases para analizarlas posteriormente y evaluar su desempeño de manera más objetiva.
- Exposición constante al inglés para fortalecer la confianza: Especialmente para los docentes en formación, se discutió la importancia de desarrollar estrategias de inmersión, como el consumo de contenido en inglés, la práctica oral con colegas y la asistencia a eventos académicos en el idioma.

Conclusiones

El taller The Art of Self-Assessment in the ELT Classroom reafirmó la relevancia de la práctica reflexiva en la enseñanza del inglés. A través del modelo de Borton, los participantes lograron estructurar sus experiencias docentes, analizar sus retos y plantear estrategias concretas para su mejora profesional.

La aplicación del Modelo de Borton permitió a los docentes y docentes en formación visualizar sus áreas de oportunidad y fortalezas. La escritura reflexiva facilitó la toma de conciencia sobre su práctica pedagógica, proporcionando un sentido de logro y dirección para futuras mejoras.

La dinámica del taller destacó el valor del diálogo entre pares. La disposición de los asistentes para compartir experiencias y analizar situaciones de manera conjunta enriqueció el aprendizaje y fortaleció la idea de que la reflexión no debe ser un proceso aislado, sino un ejercicio colaborativo y sistemático.

En cuanto a la relevancia de la sistematización de la reflexión, los participantes coincidieron en la necesidad de realizar ejercicios de reflexión de manera más frecuente y estructurada. Además, reconocieron la importancia de compartir sus reflexiones con colegas, lo que podría derivar en la formación de comunidades de práctica dentro de sus instituciones educativas.

Finalmente, los docentes en formación mencionaron que, en ocasiones, los diarios de campo parecían solo una tarea adicional sin un propósito claro. Sin embargo, tras el taller, comprendieron su utilidad como una herramienta valiosa para el análisis y la mejora de su enseñanza.

Recomendaciones

Para fortalecer la PR en la formación docente, se recomienda que las instituciones normalistas y centros de formación integren de manera formal modelos como el de Borton en sus programas académicos. Esto permitiría que los futuros docentes desarrollen el

hábito de analizar y mejorar su enseñanza de manera continua. Además, es fundamental que los docentes cuenten con estrategias concretas para la autoevaluación, como el uso de diarios reflexivos, grabaciones de clases y la retroalimentación de sus estudiantes, lo que les permitirá identificar áreas de oportunidad y generar planes de mejora efectivos.

Asimismo, la creación de grupos de discusión y comunidades de aprendizaje favorecería la reflexión colaborativa, brindando espacios para compartir experiencias y estrategias pedagógicas. Para potenciar estos esfuerzos, se sugiere la implementación de talleres y capacitaciones periódicas que familiaricen a los docentes con metodologías estructuradas de reflexión, permitiéndoles aplicarlas de manera efectiva en su práctica diaria.

Referencias

- Barnett, R. (1992). *Improving higher education*. Cambridge University Press.
- Borton, T. (1970). *Reach, touch, and teach. Students concerns and process education*. McGraw-Hill.
- González, C.I., Marín, N. & Caro, M. A. (2018). El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 217- 235.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. 4a ed. Morata.
- Domingo, R. A., Gómez, S. M.A. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Imbernón, F. (2017). *La formación del profesorado: formar para transformar*. Graó.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (2007). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Quesada, A., (2005). Reflective teaching and its impact on foreign language teaching. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5,1-19. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/aie/article/view/9166/17536>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores*. Paidós.
- Villar Angulo, L. M. (coord.) (1999). *Enseñanza reflexiva en Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*, 3a ed. Ediciones Mensajero/Universidad de Deusto, pp. 21-49.

Woodward, D., Hogan, R., & Andrew, M. (2020). Communities of practice for independent learning practitioners at Capable NZ, Otago Polytechnic. *Scope: Work-based Learning*, 1, 112–117. <https://doi.org/10.34074/scop.6001010>

Análisis de la Traducción de Canciones en inglés con los alumnos de la Escuela Normal de Tenancingo

Ana Karen Segura Gutiérrez

Elia Saraí López Flores

Guillermina Guadarrama Valdés

Escuela Normal de Tenancingo

Resumen

La traducción de canciones en inglés es una actividad valiosa para los alumnos de la Escuela Normal de Tenancingo, ya que mejora sus habilidades lingüísticas, enriqueciendo su comprensión cultural, desarrollando sus habilidades interpretativas y fomentando su creatividad y motivación. La traducción de canciones resulta ser un ejercicio complejo para estudiantes y docentes, porque implica aspectos culturales y niveles de idioma. Es importante analizar los problemas teóricos y desafíos prácticos de la traducción de canciones, ofreciendo herramientas críticas para el análisis de material de trabajo. La traducción de canciones durante las clases ha resultado ser una estrategia efectiva para analizar verso a verso y mejorar la comprensión cultural y lingüística de los estudiantes. Las canciones permiten el aprendizaje de nuevo vocabulario y estructuras gramaticales, así como la exploración de aspectos culturales, valores y contextos históricos. La traducción de canciones no es sólo mecánica, sino una oportunidad para expresar ideas de diferentes formas, promoviendo la creatividad. Además, la tarea resulta motivadora y comprometedora, aumentando el interés por el aprendizaje del inglés. Esta actividad multidimensional beneficia a los alumnos de diversas maneras, enriqueciendo su capacidad de interpretación, incrementando su interés por el idioma inglés y ampliando su comprensión cultural, adjuntando que resulta gratificante saber cuál es el mensaje de la canción que ellos tantas veces han escuchado e incluso cantado. La traducción de canciones en inglés es una actividad provechosa que promueve el desarrollo integral de los estudiantes en la Escuela Normal de Tenancingo.

Abstract

Songs translation is a valuable activity for the students of the *Escuela Normal de Tenancingo*, as it improves their linguistic skills, enriching their cultural understanding, developing their skills and fostering their creativity and motivation. The translation of songs turns out to be a complex exercise for students and teachers, since it involves cultural aspects and language levels. It is important to analyze the theoretical problems and practical challenges of translation, offering critical tools for the analysis of working material. The translation of songs during classes has proven to be an effective strategy to analyze verse by verse and improve student's cultural and linguistic understanding. Songs allow the learning of new vocabulary and grammatical structures, as well as the exploration of cultural aspects, values and historical contexts. The translation of songs is not just mechanical, but an opportunity to express ideas in different ways, promoting creativity. Furthermore, the task is motivating and engaging, increasing interest in Learning English. This multidimensional activity benefits students in various ways, enriching their interpretation skills, increasing their interest in the English language, and expanding their cultural understanding, adding that it is gratifying to know the message of the song that they have heard and even sung so many times. The translation of songs into English is a beautiful activity that promotes the comprehensive development of students at the *Escuela Normal de Tenancingo*.

Introducción

Impartir la clase de traducción a los estudiantes de las Escuelas de Lengua y en especial a los estudiantes de la Escuela Normal de Tenancingo se vuelve todo un reto al ser una clase teórica con conceptos que llegan a ser complejos de comprender para los estudiantes.

Los estudiantes de una Escuela Normal, quienes se preparan para ser futuros docentes, suelen utilizar diversas estrategias de traducción para facilitar su comprensión y manejo de un segundo idioma. Estas estrategias son fundamentales no solo para el aprendizaje del idioma en sí, sino también para la enseñanza de contenidos en un

contexto bilingüe. El grupo de estudio de esta investigación está integrado por 33 estudiantes, de los cuales, 12 son hombres y 21 mujeres, de esta manera es posible fundamentar algunas actividades.

Se trata de un grupo dinámico y participativo, con una actitud activa frente al aprendizaje. Comparten un marcado gusto por el inglés, especialmente cuando este se relaciona con la música, lo que los motiva e impulsa su interés por el idioma. Prefieren aprender a través de actividades que involucren sus intereses personales y disfrutan cuando el proceso educativo incorpora elementos que les resultan atractivos y significativos. Esta afinidad por la música y el aprendizaje vivencial crea un ambiente favorable para el desarrollo de competencias en inglés de forma lúdica y motivadora.

Realizar un ejercicio de traducción en ocasiones se vuelve complejo para los estudiantes y docentes en formación, ya que en algunos casos no cuentan con el nivel de idioma requerido, por el desconocimiento de algunos aspectos culturales propios de los países de la lengua a la que se hace la traducción.

Las posibilidades de examinar en detalle algunos de los problemas teóricos y los desafíos prácticos que conlleva la traducción de canciones, así como de ofrecer herramientas críticas que podrían ser aplicadas en el análisis del material de los trabajos finales que elaboraron los estudiantes, permiten no solo enriquecer su comprensión del proceso traductológico, sino también fomentar una reflexión más profunda sobre las decisiones estilísticas, culturales y lingüísticas que intervienen en la adaptación musical de diversas canciones. Este tipo de análisis resultó relevante para los estudiantes y una experiencia valiosa para las docentes también, ya que las sutilezas del lenguaje musical en otro idioma desde los aspectos técnicos, poéticos y culturales, se vuelven un desafío constante verso tras verso.

La complejidad de las diversas categorías de análisis hace que los ejercicios de traducción se vuelvan un reto y más aún cuando también tenemos a la mano la Inteligencia Artificial (IA) y los traductores en línea. Esto debido a que algunos estudiantes recurren a ellos solo copiando y pegando información de los traductores. Derivado de lo

anterior, se ha buscado como estrategia la traducción de canciones durante las sesiones de clase, para así realizar un análisis minucioso verso a verso.

En el transcurso del trabajo se intentará prestar atención a esas distintas facetas, al tiempo que se realiza un cruce de la información. Es importante hacer una aclaración metodológica sobre el modo en que se analizan los materiales. La mayor parte de los autores de la Teoría de la Traducción han trabajado sobre la confrontación de la *verdadera traducción literaria* con el texto *real* que se desea explicar.

Importancia y relevancia de la traducción de canciones

Muchas canciones dejan entrever casi instantáneamente su significado. Sin embargo, cualquiera que se haya adentrado un poco en el mundo de la traducción musical ha podido comprobar que su quehacer entraña retos, en ocasiones, de gran envergadura. Ello sucede porque, en efecto, traducir canciones es una de las tareas de traducción difíciles y delicadas que se plantean no solo por la necesidad de cuidar la puntuación, el ritmo y la rima, sino también por la dificultad de respetar la intención del autor, su lengua, su intención estilística, el público al que se dirige y por adaptar, en el caso de las canciones originales, las claves culturales y lingüísticas del otro idioma.

En efecto, a diferencia de una obra literaria, una canción no solo se compone de un texto escrito que requiere su traducción, sino que la música influye también en el mensaje. Además, aunque toda creación textual es una forma particular de expresar sentimientos e ideas, en el registro musical estos aspectos se presentan de una forma diversa, de modo que puede hablarse de un idioma literario/sentimental o literario/descriptivo corriente y de un idioma musical en el que la virtud expresiva del idioma resulta de la libertad que le otorga una doble formalización.

Aspectos lingüísticos en la traducción de canciones

Una de las estrategias más utilizadas es la traducción contextual. Los estudiantes normalistas tienden a analizar el contexto en el que aparece un texto para determinar su

significado. Esto implica considerar factores como la cultura, el propósito del texto y el público al que va dirigido. Por ejemplo, al traducir un texto literario, un estudiante podría investigar referencias culturales específicas para asegurarse de que la traducción sea adecuada a la audiencia.

Esto se observa en la traducción de obras de autores latinoamericanos, donde es esencial captar el trasfondo cultural y social que influye en el significado de las palabras. Los docentes en formación encuentran la necesidad de traducir diversos textos que les son asignados en los cursos que toman durante su estancia en la Escuela Normal, mismos que les dotan de herramientas en su proceso de aprendizaje.

El parafraseo como estrategia de traducción permite a los estudiantes expresar ideas complejas de una manera más accesible. En lugar de traducir de manera literal, los estudiantes pueden optar por reformular oraciones para que fluyan mejor en el idioma de destino.

Por ejemplo, al traducir una frase que contiene un juego de palabras, un estudiante podría decidir sustituir el juego por una expresión equivalente en su lengua materna que conserve el sentido original. Esto no solo mejora la claridad, sino que también ayuda a mantener el interés del lector. Los ejemplos más claros son los proverbios en inglés, por ejemplo, *A penny for your thoughts* no tiene un equivalente directo en español, pero podría parafrasearse como *¿En qué estás pensando?* para transmitir la misma idea.

La identificación de cognados es otra técnica que los estudiantes suelen emplear. Muchos estudiantes pueden aprovechar las similitudes entre idiomas, especialmente cuando se trata de vocabulario. Al reconocer palabras que suenan y significan lo mismo en ambos idiomas, pueden acelerar su proceso de traducción. Sin embargo, es crucial que también sean conscientes de los *falsos amigos*, es decir, palabras que parecen similares, pero tienen significados diferentes, por ejemplo, al ver la frase *Exit only* podríamos pensar que al traducir diría *Éxito solo*. De esta manera esta estrategia permite avanzar en su comprensión del idioma mientras refuerzan su vocabulario.

La traducción de canciones se apoya en el principio básico de que es necesario ir más allá del nivel lingüístico. Es cierto que la adaptación juega un papel fundamental en este tipo de traducción, donde se aplican seis acciones clave: crear, cambiar, omitir, añadir, no alterar y aceptar lo que sea necesario. En la introducción se destacan los elementos que influyen en la labor interpretativa del traductor, como los juegos de palabras y la comunicación con el oyente. Este trabajo permite comprender mejor el proceso de traducción y, con el tiempo, puede generar una mayor familiaridad y entendimiento del mismo.

Consideraciones culturales en la traducción de canciones

Otros retos destacados en los testimonios generados en esta investigación son las diferencias culturales y lingüísticas existentes entre la lengua original y la lengua meta. Al respecto, los estudiantes coincidieron en señalar que muchas veces en la traducción de las canciones en el aula deben realizarse adaptaciones en su lengua, ya que algunas expresiones y palabras importantes para el entendimiento de la canción en la lengua original carecían del efecto deseado o no existían en su cultura y, en algunos casos, llegan a cambiar su estructura. Estas experiencias no solo confirman la necesidad de un análisis cultural y lingüístico, sino la importancia de generar experiencias similares en el aula para consolidar actitudes positivas en sus estudiantes.

En realidad, el desarrollo de la competencia interpretativa y expresiva, más allá de la mera decodificación del significado de las canciones, puede representar un valioso aporte en la construcción de actitudes afectivas hacia la lengua y la cultura extranjeras. Además, implica la utilización y aplicación consciente y reflexiva de los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos utilizados en el acto comunicativo.

Así, el análisis detallado de un cancionero, mismo que fue integrado con la letra de canciones a elección del grupo, contribuye positivamente al afianzamiento del léxico y de la competencia morfosintáctica y fónica, en el aula como en otros escenarios, además de aumentar la confianza.

Respeto de la intención original del autor

Por lo general, la traducción simboliza los primeros pasos para que las otras culturas conozcan y comprendan mejor la cultura que genera el discurso a traducir, en nuestro caso, el español. La traducción de los textos literarios conlleva el riesgo de ser más inestable, incluso desde un punto de vista ético. No pocas veces sucede que las traducciones, pretendiendo dar a los lectores el texto en forma de realismo, en la intención de respetar los textos originales hacen ver a los autores de estos incultos o torpes.

Ahora bien, esa necesidad de respetar la intención original del autor implica, ante todo, tener en cuenta sus elecciones estilísticas. Esto significa que, al traducir a otra lengua, debe hacerse el esfuerzo de que el mensaje conserve su expresividad, resulte interesante y sea estéticamente adecuado en el idioma de destino.

Traducción literal: análisis comparativo

Es importante considerar que la revisión y retroalimentación son etapas esenciales en el proceso de traducción. Los estudiantes normalistas a menudo colaboran entre sí para revisar sus traducciones, proporcionando comentarios y sugiriendo mejoras. Esta práctica no solo fomenta un aprendizaje colaborativo, sino que también les ayuda a desarrollar un ojo crítico para la calidad de la traducción. Al analizar el trabajo de sus compañeros, los estudiantes pueden identificar errores comunes y aprender de ellos, lo que enriquece su formación como futuros docentes.

Traducción literal

La traducción literal es un enfoque que busca trasladar el contenido de un texto de un idioma a otro con la mayor fidelidad posible a las palabras y la estructura original. Este tipo de traducción puede ser muy útil en contextos donde se requiere una precisión rigurosa, como en textos técnicos o legales. Sin embargo, este enfoque puede resultar problemático, ya que el significado y la naturalidad del texto a menudo dependen de

cuestiones culturales, juegos de palabras y estructuras idiomáticas que no siempre tienen una equivalencia directa en el idioma destino. Cada idioma está impregnado de referencias culturales, costumbres y formas de pensar que pueden ser difíciles de replicar.

Una traducción que se limite a solo convertir palabras de un idioma a otro sin considerar estos elementos puede resultar en un texto que, aunque gramaticalmente es correcto, carezca de la resonancia emocional que el autor pretendía. Esto remarca la importancia de una traducción que no solo se adhiere a las palabras, sino que también capte la idea y esencia del original. Partiendo de la idea de Venuti (2013) quien afirma que “la traducción de documentos en el ámbito académico y profesional no solo facilita el acceso al conocimiento global, sino que también garantiza la precisión y fidelidad de la información en contextos especializados”, los alumnos serán capaces de obtener información correcta.

El uso de la traducción literal también puede llevar a malentendidos o confusiones en el lector. Un ejemplo clásico se encuentra en la traducción de "I have cold" al español como "Yo tengo frío". Aunque gramaticalmente es correcto, el hablante de inglés usa esta expresión en un contexto donde el frío se asocia a la sensación física mientras que, en español, el verbo "tener" puede implicar una connotación más posesiva que en inglés. Esto puede llevar a una interpretación errónea del mensaje original y, en el caso de la literatura, alterar la experiencia del lector. Por lo tanto, es crucial que los traductores literarios consideren no sólo las palabras, sino también cómo las diferentes culturas expresan y sienten.

La traducción literaria exige un delicado equilibrio entre fidelidad y creatividad. Mientras que algunos traductores pueden inclinarse hacia una traducción más literal, otros optan por adaptaciones que, aunque menos precisas en términos de palabras, logran transmitir mejor el significado y la emoción del texto original. Por ejemplo, los alumnos al traducir sus canciones favoritas del inglés al español, a menudo eligen expresiones actuales para que el diálogo resuene con su idea, a pesar de que esto implique alejarse del texto original. Este enfoque ha sido defendido por traductores como

Rabassa (2015), quien afirmó que "una buena traducción debe sonar como si hubiera sido escrita en el idioma de destino".

De esta manera, la traducción literaria es un arte que va más allá de la mera conversión de palabras, y requiere una profunda comprensión tanto del idioma original como del contexto cultural para lograr un resultado verdaderamente significativo.

Compendio de canciones traducidas

La traducción de canciones del inglés al español es un ejercicio que muchos estudiantes normalistas utilizan para mejorar sus habilidades lingüísticas y desarrollar su creatividad. Este proceso no solo implica el entendimiento del idioma, sino también la capacidad de transmitir emociones y conceptos culturales.

Además, también es necesario atender ciertas actividades para poder lograr los créditos establecidos y obtener una calificación aprobatoria.

- Traducción Literal: Una de las estrategias más comunes es la traducción literal, donde los estudiantes traducen las palabras y frases directamente. Esta técnica puede ser útil para entender el significado básico de la letra, aunque a menudo resulta en traducciones que carecen de fluidez. Los estudiantes pueden usar esta estrategia como primer paso para familiarizarse con el contenido antes de ajustar la traducción, conocen y adquieren vocabulario. Según Berman (2017) este tipo de traducción respeta el modo de decir las cosas del original, aunque suenen extrañas, y lo hace regresando a los sentidos originarios de las palabras.
- Adaptación Cultural: Es fundamental en la traducción de canciones, porque los estudiantes analizan el contexto cultural de la canción original y buscan equivalentes en español que resuenen con su contexto próximo. Esto puede implicar cambiar referencias culturales, modismos o incluso el tono de la letra para que se sienta más natural y relevante para la audiencia.

- **Mantenimiento del Ritmo y la Rima:** Para que una canción traducida funcione, es esencial que mantenga el ritmo y la rima del original. Los estudiantes normalistas a menudo experimentan con diferentes palabras y frases para lograr que la traducción se ajuste a la melodía. Esto implica un enfoque creativo y un profundo conocimiento de la estructura poética, lo que les permite equilibrar el significado con la musicalidad.
- **Paráfrasis:** Permite a los estudiantes expresar el mensaje de la canción sin ser estrictamente literales. Esta estrategia es útil para aclarar significados complejos o metáforas que pueden no tener un equivalente directo en español. Los estudiantes pueden reinterpretar líneas de manera que mantengan la esencia emocional de la canción, haciéndola más accesible para su audiencia. Y que como lo indica Cepeda (2012) puede llevar posteriormente al análisis y a la redacción de nuevos textos tomando como base la información de otros.
- **Colaboración:** Los docentes en formación gustan trabajar en grupos para traducir canciones, lo que les permite intercambiar ideas y recibir retroalimentación. Esta colaboración fomenta un ambiente de aprendizaje donde se pueden discutir diferentes enfoques y estrategias, enriqueciendo el proceso de traducción. La crítica constructiva entre pares ayuda a mejorar la calidad de la traducción final y concluyen en puntos de vista similares, lo que les permite crear un mejor ambiente de trabajo dentro del salón de clases.
- **Uso de Recursos Tecnológicos:** Hoy en día, los estudiantes también recurren a diversas herramientas tecnológicas. Páginas web de traducción, diccionarios en línea y foros de discusión sobre traducción musical son recursos que pueden facilitar el proceso. Además, algunas aplicaciones permiten escuchar la canción mientras se trabaja en la traducción, lo que ayuda a los estudiantes a mantener el ritmo y la emoción.
- **Enfoque en el mensaje emocional:** Una de las claves en la traducción de canciones es captar la emoción que transmite el original. Los estudiantes se centran en el sentimiento detrás de la letra y buscan maneras de evocar

esas mismas emociones en español. Esto puede implicar el uso de sinónimos más cargados emocionalmente o la reformulación de frases para que resuenen más con la experiencia del público.

- **Estilos y géneros:** Los estudiantes también pueden explorar diferentes estilos y géneros musicales al traducir. Esto les permite adaptar su enfoque según el tipo de música, ya sea pop, rock, hip-hop o balada. Compartir los gustos con sus compañeros de clase les da un panorama más amplio de lo que puede existir en cuestión del gusto de sus pares.
- **Reflexión Crítica:** Muchos docentes en formación utilizan el proceso de traducción como una oportunidad para reflexionar críticamente sobre el contenido de la canción. Analizan las temáticas, el uso del lenguaje y el impacto cultural, lo que les permite desarrollar una comprensión más profunda tanto de la canción como del contexto en el que fue creada.

La traducción de canciones del inglés al español por parte de estudiantes normalistas es un proceso dinámico que implica diversas estrategias. Desde la traducción literal hasta la adaptación cultural y el trabajo en grupo, cada enfoque contribuye a un aprendizaje más profundo del idioma y la cultura. A través de estas prácticas, los estudiantes no solo mejoran sus habilidades lingüísticas, sino que también desarrollan una apreciación por la música y su capacidad de conectar a las personas a través de las barreras del idioma.

Evaluación de la calidad en las traducciones de canciones

El propósito de este trabajo ha sido definir, con especial énfasis, las variables que permiten evaluar la calidad de una traducción. Una vez establecido este marco teórico, corresponde ahora analizar si, en las canciones traducidas y estudiadas, se cumplen realmente los criterios que caracterizan a una traducción eficaz.

Como resultado de una entrevista aplicada a los alumnos durante el ciclo escolar 2023 - 2024 con respecto al curso de Traducción se obtuvieron resultados que demuestran diversas opiniones de los estudiantes, de esta manera en la pregunta ¿Cuál

fue tu experiencia en el análisis de canciones traducidas al español? Un estudiante afirmó que “es una excelente actividad para analizar los tipos de traducción”. Este estudiante mostraba interés al momento de realizar la actividad junto con sus compañeros, ya que implicaba adquirir nuevas herramientas que le permitirán ejercer de una mejor manera su rol como docente.

Por su parte, otro estudiante comentó que “fue algo muy dinámico y de aprendizaje significativo”, denotando que mientras disfruta una actividad está aprendiendo al mismo tiempo. Sin duda, esta actividad permanecerá en su memoria a largo plazo ya que, según Ausubel, menciona que el aprendizaje significativo se da cuando una información nueva se conecta con un concepto relevante.

En este sentido con la interrogante ¿Cómo lograste hacer una traducción efectiva? Otro estudiante argumentó que “con el conocimiento que tengo de algunas expresiones, más la ayuda de algunos compañeros de clase y la titular del curso”. El estudiante afirmó que el trabajo colaborativo le permitió obtener una traducción de calidad, y complementó la idea con su opinión: “escuchando en repetidas ocasiones y tratando de integrar las palabras, no tal cual marca la traducción, sino de una forma coloquial”. De esta manera pudo lograr una traducción efectiva de las canciones para entender las letras.

Así las traducciones más utilizadas según los entrevistados fueron la literal y la oblicua en donde la traducción literal es aquella que se realiza palabra por palabra, mientras que la traducción oblicua, también conocida como traducción semántica, busca el equilibrio entre los significados literales y figurativos.

Esto pudo permitir a los docentes en formación poder completar las competencias que se han establecido en su plan de estudios, que son aquellas que les permitirán ser docentes mejor preparados con las herramientas necesarias para su incursión en el mundo real de la enseñanza de un segundo idioma.

Conclusiones

Frecuentemente la música ha sido utilizada con fines didácticos, consiguiendo que el aprendizaje del idioma sea más atractivo y ameno; en el caso de las clases de inglés, donde se han explorado las virtudes motivadoras del uso de la canción en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua.

La traducción de canciones en inglés puede ser una herramienta educativa valiosa para los alumnos de la Escuela Normal de Tenancingo. Esta actividad no solo mejora las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también enriquece su comprensión cultural y su capacidad de interpretación.

Mejora del vocabulario y gramática: Traducir canciones expone a los alumnos a nuevas palabras y estructuras gramaticales en inglés. Al enfrentarse a diferentes contextos y usos del lenguaje, los estudiantes pueden ampliar su vocabulario y entender mejor las reglas gramaticales del inglés.

Comprensión cultural: Las canciones a menudo reflejan aspectos culturales importantes del país de origen. Al traducirlas, los estudiantes pueden aprender sobre las costumbres, valores y contextos históricos que influyen en la letra de las canciones. Esto les permite tener una visión más amplia y profunda de la cultura anglosajona.

Desarrollo de habilidades de interpretación: La traducción de canciones requiere que los alumnos interpreten no sólo las palabras, sino también el tono, el ritmo y la emoción detrás de la letra. Esta práctica ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas de interpretación y análisis literario.

Fomento de la creatividad: Traducir canciones no es una tarea mecánica; implica creatividad para mantener la esencia y el mensaje original mientras se adapta al idioma de destino. Los estudiantes pueden experimentar con diferentes formas de expresar las mismas ideas, lo que fomenta su pensamiento creativo.

Motivación y compromiso: Las canciones son una forma entretenida y atractiva de aprender. Los alumnos a menudo se sienten más motivados y comprometidos con la tarea de traducir una canción que les gusta, lo que puede aumentar su interés por el aprendizaje del inglés.

En conclusión, la traducción de canciones en inglés es una actividad multifacética que beneficia a los alumnos de la Escuela Normal de Tenancingo de diversas maneras. Es una herramienta eficaz para mejorar sus habilidades lingüísticas, enriquecer su conocimiento cultural, desarrollar su capacidad de interpretación, fomentar su creatividad y motivación.

Referencias

- Berman, A (2014). *La traducción y la letra o el albergue de lo lejano*. 1.ª ed. Trad. Ignacio Rodríguez. Dedalus.
- Cepeda, M. L., López, M.R. y Santoyo, C. (2013). Relación entre la paráfrasis y el análisis de textos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 99-106.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/336/534>
- Franco, A. (2021). *Teoría y práctica de la traducción de canciones: el caso del grupo ABBA* [Tesis]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/69385>
- Venuti, L. (2013). *Translation Changes Everything: Theory and Practice*. Routledge.

Repensando nuestra práctica: Comprendiendo la descolonización y las pedagogías críticas en la enseñanza del inglés

Katty Alexandra García Herreros Ovalle

Escuela Normal "De las Huastecas"

Resumen

Este artículo invita a los educadores a repensar la enseñanza del inglés en las Escuelas Normales públicas mexicanas a través del lente de la descolonización y las pedagogías críticas. En lugar de limitarse a enseñar inglés como una lengua funcional, se plantea como un medio para el entendimiento intercultural y el reconocimiento de las identidades locales. A través de los aportes de teóricos como Paulo Freire, Ngũgĩ wa Thiong'o, Suresh Canagarajah y Alastair Pennycook, se cuestiona cómo la enseñanza del inglés puede reproducir estructuras de poder y al mismo tiempo, ofrecer oportunidades para la inclusión y la equidad. Este trabajo se consolidó a partir de discusiones en el curso *Descolonización de la enseñanza del inglés: estrategias pedagógicas, críticas e inclusivas*, impartido por la autora en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN 2024). Durante la ponencia en el Congreso Nacional de Formadores de Inglés en Escuelas Normales (CONFIEN 2024), se compartieron los fundamentos de las pedagogías críticas, estrategias de descolonización y un ejemplo práctico de intervención pedagógica en la Escuela Normal "De las Huastecas", con el fin de ilustrar la viabilidad de un enfoque plurilingüe en el aula. Como formadores de futuros docentes, nuestra responsabilidad es enseñar un inglés que valore la diversidad lingüística y promueva una educación de calidad, inclusiva y significativa.

Palabras clave: descolonización, pedagogías críticas, enseñanza del inglés, identidad lingüística, educación inclusiva

Abstract

This article invites educators to rethink English language teaching in Mexican public Normal Schools through the lens of decolonization and critical pedagogies. Rather than limiting English to a purely functional language, it is proposed as a means for intercultural understanding and the recognition of local identities. Drawing on the contributions of theorists such as Paulo Freire, Ngũgĩ wa Thiong'o, Suresh Canagarajah, and Alastair Pennycook, it questions how English language teaching can both reproduce power structures and, at the same time, offer opportunities for inclusion and equity. This work emerged from discussions in the course *Decolonizing English Language Teaching: Critical and Inclusive Pedagogical Strategies*, taught by the author at the National Research Conference on Normal Education (CONISEN 2024). During the presentation at the National Conference of English Teacher Educators in Normal Schools (CONFIEN 2024), the foundations of critical pedagogies, decolonization strategies, and a practical example of pedagogical intervention at the “De las Huastecas” Normal School were shared, with the aim of illustrating the feasibility of a plurilingual approach in the classroom. As educators of future teachers, our responsibility is to teach English in a way that values linguistic diversity and promotes a quality, inclusive, and meaningful education.

Keywords: decolonization, critical pedagogies, English language teaching, linguistic identity, inclusive education

Introducción

Comprender nuestras motivaciones es clave al reflexionar sobre la enseñanza del inglés y abordar el tema de la descolonización de nuestra práctica. Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), toda educación está cargada de intención ideológica y puede actuar tanto como instrumento para perpetuar el *statu quo* como para fomentar la libertad y la transformación social. En este sentido, la enseñanza de un idioma tampoco es un acto neutral, ya que moldea nuestra percepción del mundo y puede reforzar estructuras dominantes o promover la liberación.

La descolonización de la enseñanza del inglés implica reconocer sus vínculos históricos con marcos eurocéntricos, al mismo tiempo que lo reposiciona como un medio para el entendimiento intercultural y el reconocimiento de la identidad. El inglés puede trascender su papel tradicional como lengua meramente funcional y vehículo de movilidad social y económica, para reconocer su relevancia en el aporte de otros beneficios que favorecen el desarrollo cognitivo y el pensamiento crítico.

Este artículo examina cómo el aprendizaje del inglés puede potenciar en los estudiantes un conjunto de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y comunicativas que les permitan interactuar con perspectivas distintas a la propia y desarrollar sensibilidad hacia otras realidades culturales y sociales.

Los fundamentos de las pedagogías críticas, ligados a la justicia y la equidad, nos ofrecen la oportunidad de acercar el inglés de manera más significativa y provechosa. Para lograrlo, es necesario estar dispuesto a implementar estrategias de enseñanza que nos permitan promover el multilingüismo, reconociendo otras perspectivas que ha sido históricamente marginadas, abandonando paradigmas que hemos enarbolado desde hace mucho tiempo. Esta visión alternativa a las ideas dominantes cuestiona las narrativas tradicionales que, por lo general, reflejan los intereses de las culturas más poderosas. Sin embargo, antes de aplicar estas estrategias, es esencial repensar nuestra práctica docente, entender que la enseñanza del inglés como lengua extranjera debe responder a las necesidades del contexto de los estudiantes, que, en un país tan grande y diverso como México, comprende realidades muy distintas.

Es importante tener en cuenta que las estrategias de enseñanza, por más innovadoras o críticas, no pueden ser universales; deben ajustarse a las realidades particulares de cada contexto, ya que lo que funciona en un entorno puede no ser tan eficaz en otro. Lo que es crucial en este enfoque es crear un ambiente de respeto, inclusión y aceptación, donde se celebre la diversidad lingüística y cultural y se fomente un aprendizaje más significativo y contextualizado.

La enseñanza del inglés debe capacitar a los alumnos para utilizar el idioma como medio de autoexpresión y exploración de su identidad, al tiempo que los conecta con narrativas globales. Aprender inglés no solo es esencial para el crecimiento personal y profesional, sino que también promueve beneficios cognitivos, como la mejora en la resolución de problemas y el desarrollo de la creatividad.

Históricamente, la enseñanza del inglés en México ha estado influenciada por una visión eurocéntrica que privilegia modelos angloparlantes y minimiza la riqueza lingüística local. En las escuelas normales, donde se forman los futuros docentes, es fundamental cuestionar este paradigma y promover una enseñanza que valore la diversidad cultural y lingüística del país. La educación debe ser un espacio para repensar cómo enseñamos y qué mensajes transmitimos a nuestros estudiantes. En este sentido, la enseñanza del inglés no es la excepción.

En el marco del modelo educativo vigente en nuestro país, se han realizado esfuerzos importantes por rescatar las lenguas originarias, ello ha llevado a que algunos cuestionen la relevancia de la enseñanza del inglés. Sin embargo, esta revalorización no debe entenderse como una oposición al aprendizaje de lenguas extranjeras, sino como una oportunidad para formar sujetos plurilingües y críticos, capaces de enriquecer sus habilidades interculturales sin renunciar a su identidad.

Perspectiva personal

El interés sobre este tema surgió de la experiencia como formadora de inglés en la Escuela Normal “De las Huastecas”, ubicada en Huejutla, en el Estado de Hidalgo. Una realidad ampliamente conocida en las escuelas normales públicas es que los docentes de inglés pueden ser asignados a cursos distintos a su especialidad para cubrir necesidades institucionales. Con la implementación del Plan de Estudios 2022, a la autora le fue asignado el curso *Pedagogías y Perspectiva Decolonial* de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria. Un reto inesperado que le motivó a fortalecer su formación en este ámbito, mediante un Diplomado en Pedagogías Críticas que cursó por cuenta propia. Al explorar a profundidad estos

enfoques y a medida que avanzaba en sus estudios, surgieron cuestionamientos relacionados con la aplicación de estas perspectivas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Fue en este proceso que fue posible identificar aspectos de la enseñanza del inglés en los contextos indígenas que podrían verse enriquecidos por esta nueva perspectiva: la descolonización en la enseñanza del inglés.

Los primeros cuestionamientos surgieron de preguntas fundamentales: ¿qué significa descolonizar la enseñanza? ¿Es viable la descolonización de la enseñanza del inglés? ¿Cómo promover una educación crítica, integradora y equitativa a través del inglés? Estas reflexiones condujeron a la revisión de los métodos actuales de enseñanza del inglés para identificar si refuerzan una visión eurocéntrica del conocimiento y luego determinar cómo evitar la perpetuación de estructuras de poder desiguales que deberían ser desafiadas.

Contexto y fundamentación teórica

Reflexionar sobre cómo la enseñanza del inglés puede reproducir estructuras de poder o convertirse en una herramienta de inclusión y equidad constituye un desafío indispensable. Schön (1983) sostiene que los profesionales de la educación deben trascender la mera aplicación de conocimientos existentes, reflexionando sobre su práctica para reconstruir continuamente su saber. Este proceso de revisión crítica permite a los docentes analizar sus metodologías con mayor profundidad y adoptar enfoques más equitativos que respondan a la diversidad lingüística y cultural del aula.

A muchos docentes de inglés nos cuesta reconocer que la hegemonía de esta lengua global está vinculada al colonialismo y a dinámicas de poder que favorecen su expansión a expensas de las lenguas locales (Pennycook, 1998). Esto se debe en gran parte a las oportunidades que el mundo capitalista ofrece a quienes hablamos la *lingua franca* y a la importancia que se le da al desarrollo de competencias percibidas como clave para el éxito personal. Sin embargo, esta perspectiva no solo perpetúa un modelo lingüístico y cultural dominante, sino que también jerarquiza las lenguas e invisibiliza los saberes y valores de las comunidades no angloparlantes.

La descolonización de la enseñanza del inglés no implica un cuestionamiento profundo de los modelos establecidos que han configurado su enseñanza. Se trata de enseñar inglés de manera crítica, manteniendo altos estándares pedagógicos mientras se amplían los valores que se priorizan en la educación lingüística. Significa reconocer que la lengua no es neutral, sino que está cargada de significados culturales, políticos e históricos que deben ser comprendidos y cuestionados.

Ngũgĩ wa Thiong'o (1986) argumenta que la enseñanza de idiomas debe reconocer y fortalecer las lenguas originarias para evitar la subordinación cultural. Canagarajah (1999) enfatiza que la competencia multilingüe no solo mejora el aprendizaje de idiomas, sino que también promueve una educación más equitativa. En este sentido, la enseñanza del inglés en escuelas normales debe adoptar un enfoque que integre estos principios, asegurando que el idioma sea una herramienta de inclusión y no de opresión.

Antes de abundar en el tema, es fundamental distinguir entre pedagogías críticas y descolonización del conocimiento. Las pedagogías críticas apuntan a la liberación a través de la educación, buscando que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que se conviertan en sujetos activos de su aprendizaje. Freire (1970) propone una educación que no sea meramente una transmisión de saberes, sino una reflexión crítica sobre la realidad que permita cuestionar las estructuras de poder que perpetúan desigualdades. La pedagogía crítica es una herramienta para fomentar la conciencia reflexiva en los estudiantes, permitiéndoles reconocer las injusticias y comprometerse con su transformación.

Por otro lado, Mignolo (2011) argumenta que el conocimiento, tal como lo entendemos hoy, está íntimamente relacionado con las estructuras coloniales que han subyugado a pueblos enteros, minimizando y excluyendo sus formas de conocimiento. Por su parte, Smith (1999) resalta la importancia de reconocer y valorar los conocimientos locales, que han sido sistemáticamente marginalizados y excluidos de los ámbitos académicos. La descolonización en la educación, por lo tanto, no solo implica una crítica

al conocimiento occidental, sino un reconocimiento activo de los saberes subyugados, que deben ser reivindicados y revalorizados.

La perspectiva de Althusser sobre el papel de los sistemas educativos como aparatos ideológicos resulta esencial para comprender las estructuras de poder que operan dentro de la educación. Según Althusser (1971), el sistema educativo es uno de los mecanismos clave a través de los cuales el Estado reproduce y perpetúa las ideologías dominantes de control social. En el contexto de la enseñanza del inglés, esto se traduce en la perpetuación de un modelo lingüístico eurocéntrico que no solo minimiza las lenguas y culturas locales, sino que también establece una jerarquía en el conocimiento, donde las lenguas extranjeras, como el inglés, son vistas como superiores. Este modelo debe ser cuestionado y reemplazado por enfoques que reconozcan la equidad y la diversidad, creando un sistema educativo que no margine a los estudiantes por su origen lingüístico o cultural.

Por otro lado, la reflexión sobre la necesidad de descolonizar el saber y replantear las estructuras de poder es decisiva para entender cómo podemos crear una sociedad más justa y equitativa. De Sousa Santos (2014) afirma que es indispensable reconocer y legitimar los saberes de los pueblos históricamente deslegitimados para avanzar hacia una inclusión genuina. En este sentido, la descolonización del saber no se limita a los contenidos educativos, sino que también implica una transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, creando espacios en los que se valore la diversidad y se dé voz a aquellos que han sido históricamente silenciados.

Un aspecto clave de la descolonización en la enseñanza del inglés es la relación entre lengua, identidad y poder. En su investigación sobre la adquisición del lenguaje, Cummins (2000) distingue entre lengua materna, segunda lengua, y lengua extranjera, destacando cómo estas distinciones influyen en la enseñanza y el aprendizaje. En contextos donde el inglés se enseña como lengua extranjera, las dinámicas de poder se vuelven aún más complejas, ya que los estudiantes enfrentan desafíos lingüísticos y culturales. Cummins advierte que enseñar una lengua sin reconocer ni valorar la lengua materna y cultura de los estudiantes puede afectar negativamente su identidad. Por ello

es fundamental que las prácticas pedagógicas promuevan el reconocimiento de estos elementos para fortalecer la autoestima de los aprendientes y favorecer una comprensión más profunda de su lugar en el mundo.

El enfoque decolonial en la enseñanza del inglés a futuros docentes, entonces, no es solo un desafío académico o pedagógico, sino una cuestión de justicia social. La educación lingüística debe ser vista como una herramienta para empoderar a los estudiantes, no solo para que aprendan un idioma, sino para que se conviertan en actores críticos de su realidad, capaces de cuestionar las estructuras de poder que definen tanto lo que aprenden como lo que enseñan, y la manera en que lo hacen.

Estrategias para la descolonización del inglés en escuelas normales

Como se ha mencionado anteriormente, implementar estrategias decoloniales en la enseñanza del inglés no significa rechazar el idioma, sino cuestionar las formas en que históricamente ha sido enseñado. Se trata de integrar las lenguas y realidades locales en el proceso educativo, garantizando que la enseñanza del inglés sea una herramienta de inclusión y no de exclusión que contribuya a su formación integral.

En las escuelas normales, donde se forman los futuros docentes, es esencial replantear la forma en que enseñamos inglés, reconociendo que nuestra labor va más allá de enseñar un idioma. La enseñanza del inglés debe ser entendida como una oportunidad para fortalecer las habilidades lingüísticas de los estudiantes, pero también para construir una educación que respete y valore su identidad cultural y lingüística. Esta formación no solo impacta su crecimiento profesional, sino que también los prepara para ser promotores del nuevo Humanismo Mexicano, tal como lo propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el currículum oficial de la educación pública a partir del 2022.

En el currículum de la NEM, el inglés forma parte del campo formativo 'Lenguajes,' lo que subraya el papel de las distintas lenguas—español, lenguas indígenas, lengua de señas, lenguas tecnológicas y extranjeras—como herramientas esenciales para la comunicación y el desarrollo personal. Aunque en las normales el foco esté en enseñar

las bases del inglés, es crucial fomentar el respeto por la diversidad lingüística. Esto garantiza que los futuros docentes valoren y respeten las lenguas maternas de los estudiantes mientras promueven una perspectiva multilingüe.

Descolonizar la enseñanza del inglés debe ir más allá de la instrucción lingüística tradicional. Resumiendo, implica tres principios fundamentales:

- 1º. Dejar de reducir el aprendizaje del inglés a términos puramente instrumentales y ampliar su potencial hacia sus implicaciones más profundas y beneficiosas.
- 2º. Evitar reforzar, consciente o inconscientemente, las inequidades que presionan a los estudiantes para que asimilen una cultura dominante.
- 3º. Transformar el inglés en una herramienta que los estudiantes puedan utilizar de manera crítica, sin perder de vista sus propias lenguas, culturas y cosmovisiones.

Este enfoque permite que los estudiantes no solo aprendan inglés, sino que también se conviertan en sujetos críticos capaces de navegar un mundo cada vez más globalizado sin renunciar a su identidad. La transformación de la enseñanza del inglés en las normales requiere cambios en diversas áreas:

- Replanteamiento curricular. Esto implica incluir materiales que no solo presenten la cultura angloparlante, sino también conocimientos y perspectivas locales. Los contenidos deben ser revisados de manera crítica para evitar la reproducción de estereotipos y fomentar una enseñanza más equitativa y representativa.
- Enfoque multilingüe y uso de lenguas indígenas. La enseñanza del inglés no debe ser vista como una amenaza para las lenguas originarias, sino como una oportunidad para fortalecer el bilingüismo y la identidad cultural. Incorporar lenguas indígenas en el aprendizaje del inglés, permite a los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas sin desvincularse de su contexto lingüístico. Además, fomenta la seguridad y el orgullo por su lengua materna.
- Evaluación con perspectiva crítica. La valoración de los logros debe alejarse de modelos que penalizan las variedades no estándar del inglés y, en su lugar, reconocer la competencia multilingüe. Diseñar instrumentos de evaluación que

consideren las particularidades lingüísticas de los estudiantes permite valorar de manera justa su desarrollo en el idioma. Incluir autoevaluaciones, portafolios y rúbricas que integren factores culturales y lingüísticos puede ser una alternativa viable.

- Crítica al modelo del “*native speaker*.” El ideal del hablante nativo ha sido una barrera en la enseñanza del inglés, reforzando la idea de que solo ciertas variedades del idioma son legítimas e incrementando el estrés del alumnado. Es esencial desafiar este modelo y reconocer la validez de diferentes acentos y expresiones locales. En un enfoque decolonial, el objetivo no es imitar un inglés estandarizado, sino fomentar la competencia comunicativa efectiva en distintos contextos socioculturales.

Plurilingüismo en acción: integración del náhuatl en la enseñanza del inglés

Ya se ha dicho que un enfoque decolonial en la enseñanza del inglés implica reconocer y valorar las lenguas originarias como recursos legítimos de aprendizaje, en lugar de verlas como barreras. En este sentido, la intervención pedagógica desarrollada en la Escuela Normal "De las Huastecas" ilustra cómo el náhuatl puede fungir como un puente para facilitar el aprendizaje del inglés.

Esta intervención no partió de objetivos específicos previamente definidos, son que se articuló como una exploración crítica del enfoque decolonial en acción. En consecuencia, se asumieron los principios del enfoque mismo como guía teórica, metodológica y ética para el desarrollo y análisis de la experiencia.

En este proyecto, los futuros docentes de educación preescolar intercultural Plurilingüe y Comunitaria de 5° semestre, quienes cursaban la segunda unidad de estudio (curso) de inglés de un total de tres, participaron en un proyecto de intervención titulado “My Ideal Classroom”, el cual incluyó actividades que integraban la lengua originaria y el inglés de manera significativa.

Primera fase de la intervención

1. Sensibilización sobre los beneficios del plurilingüismo: Presentación de video y diálogo sobre cómo el dominio de múltiples lenguas puede mejorar la capacidad cognitiva, promover la comprensión intercultural y abrir nuevas oportunidades en el ámbito académico y profesional. (TV UNAM, 2021)
2. Construcción de una lista de vocabulario sobre materiales escolares en inglés y náhuatl, acompañada de imágenes: Lista de términos básicos en inglés y náhuatl, utilizando imágenes para representar cada objeto. Esta tarea fomentó la asociación visual y reforzó la memorización de palabras en ambas lenguas. La Figura 1 muestra un ejemplo de la actividad *Picture Dictionary*, glosario bilingüe ilustrado que los alumnos crearon.

Figura 1

Picture Dictionary

 INGLÉS. INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN E IDEAS LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR INTERCULTURAL, PLURLINGÜE Y COMUNITARIA – 3er 1o JOPD – ACTIVIDAD DE ACERCAMIENTO E INDICADORES DE OBSERVACIÓN SCHOOL AND CLASSROOM VOCABULARY – PICTURE DICTIONARY Directions: Research the Nahuatl translations and include a picture to illustrate each word. Then, create didactic materials to present the vocabulary at your practicum school.		
ENGLISH	NAH	PICTURE
School	Tiamachtitloya	
1. Principal Office	Tekipen	
2. Courtyard	Kaitpa	
3. Soccer field	Kaitxpanila	
4. Library	Amochtlenko	
5. Restrooms	Nixtli	
6. Warehouse	Ituneyantli	
7. Classrooms	Hemachtitko	
8. Dining room/School cafeteria	Tlaxaupechko	
9. Green area	Xopenila	
10. Playground	Mauitiko	

3. Estudio, práctica y expansión de la lista de vocabulario en ambas lenguas: A través de dinámicas grupales, los estudiantes practicaron la pronunciación y escritura de los términos en inglés y náhuatl, lo cual promovió la retención a largo plazo,

añadiendo más vocabulario relevante al contexto escolar, lo que permitió mayor variedad en las actividades posteriores.

4. Incorporación y práctica de estructuras gramaticales: Con el objetivo de mantener el enfoque comunicativo, los alumnos practicaron cómo expresar existencia y ubicación espacial utilizando las expresiones *There is/are* y preposiciones de lugar.
5. Descripción escrita bilingüe: Los estudiantes redactaron breves descripciones de materiales escolares en inglés y náhuatl, utilizando oraciones simples. Esta actividad les ayudó a practicar la estructura gramatical en ambas lenguas. La figura 2 muestra la portada del trabajo realizado en equipo con la descripción del aula ideal escrita en ambas lenguas.

Figura 2

Portada y descripción bilingüe del aula ideal



Nota: Todas las evidencias de los trabajos están disponibles en <https://acortar.link/w4DW64>

6. Juego de roles con materiales escolares: En grupos pequeños, los estudiantes simulaban situaciones cotidianas en un aula, utilizando el vocabulario de materiales escolares en inglés y náhuatl. Este ejercicio promovió la fluidez oral en ambos idiomas y reforzó la comprensión en contextos prácticos.
7. Actividad de cierre - “My Ideal Classroom”: En equipos, diseñaron una maqueta de su aula ideal con materiales reciclados, incorporando objetos de una lista de vocabulario bilingüe en la maqueta. Cada equipo practicó y posteriormente grabó una presentación oral en ambas lenguas en video, participando activamente para desarrollar su competencia comunicativa en un contexto colaborativo e intercultural. Las figuras 3 y 4 muestran dos capturas de pantalla de uno de los videos con la descripción oral del aula ideal en ambos idiomas, presentado por un equipo de estudiantes.

Figura 3

Presentación oral bilingüe del aula ideal realizada por un equipo de alumnas

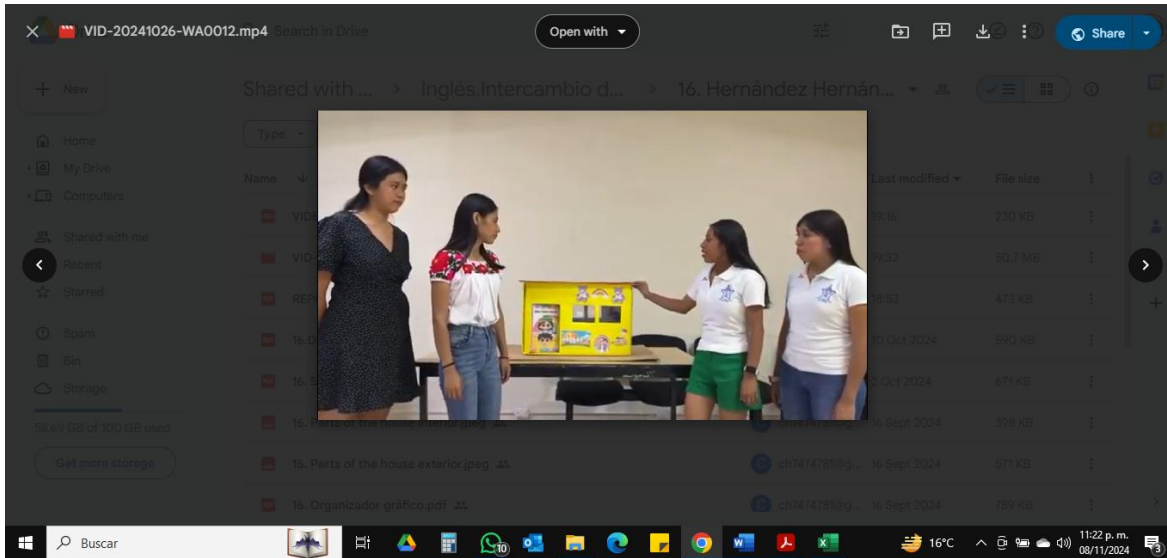


Figura 4

Estudiantes describen de manera oral los elementos de la maqueta del aula idea



Nota: El video completo puede ser visualizado en el link <https://acortar.link/raMcvI>

8. Reflexión sobre la experiencia de enseñanza-aprendizaje bilingüe: Formulario Google donde compartieron sus percepciones de forma individual sobre el uso del náhuatl en la clase de inglés, y discusión en clase sobre cómo este proceso había afectado su aprendizaje. Esta actividad final fue crucial para evaluar el impacto de la intervención y ajustar la metodología para el próximo ciclo.

La evaluación de esta estrategia se llevó a cabo a través de diversos instrumentos, incluidos el mencionado cuestionario y una rúbrica para evaluar el dominio del vocabulario, el uso de estructuras gramaticales en la expresión tanto oral como escrita. El análisis de las respuestas obtenidas permitió identificar áreas de éxito y también reveló aspectos que podrían mejorarse en futuras intervenciones.

Estrategias implementadas

El diseño de esta intervención no solo respondió a la diversidad lingüística del grupo, sino también a la necesidad de crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y

equitativo. Se implementaron diversas estrategias pedagógicas para subsanar las diferencias en el dominio del inglés y el náhuatl:

- Trabajo colaborativo: Se fomentó el aprendizaje en equipo, asegurando que cada grupo contara con al menos un estudiante con mayor dominio del náhuatl y otro con mayor dominio del inglés, permitiendo la co-construcción del conocimiento.
- *Peer-tutoring*: Dado que la formadora de inglés no habla náhuatl los estudiantes se convirtieron en mediadores lingüísticos, facilitando la comprensión y el aprendizaje entre sus compañeros.
- Apoyo de la maestra de náhuatl: Se estableció una coordinación con la docente de náhuatl para reforzar el vocabulario clave en ambas lenguas antes de su aplicación en las actividades.
- Uso de materiales visuales: Se incorporaron imágenes, etiquetas y videos para reforzar la asociación entre palabras y conceptos, facilitando la retención del nuevo vocabulario.

Resultados de la encuesta

Como parte del cierre reflexivo de la intervención pedagógica en la ENDH, se aplicó una encuesta de elaboración propia (García Herreros, 2024), disponible en línea para su consulta completa en: <https://acortar.link/gL1i7w>. El propósito fue explorar las percepciones de los estudiantes sobre el uso del náhuatl como recurso de enseñanza del inglés. El instrumento se aplicó mediante un formulario Google al finalizar la actividad de descripción de maquetas. Esta herramienta permitió recopilar información clave sobre el impacto de la experiencia desde una perspectiva plurilingüe, y valorar su contribución al ejercicio de una enseñanza crítica e inclusiva del inglés en contextos indígenas, en consonancia con los principios del enfoque decolonial.

A continuación, se presentan algunos de los resultados más relevantes:

- El 72.4% manifestó que hubo diferencia en su aprendizaje o comprensión del inglés cuando se apoyó en el náhuatl.
- El 65.5% consideró que el uso del náhuatl en la actividad le ayudó mucho a expresar sus ideas sobre la maqueta y el 34.5% que le ayudó algo.
- Para el 55.2% de los estudiantes lo que más le motivó a esforzarse por describir la maqueta en inglés fue el reto que representaba y para el 34.5% fue la posibilidad de mejorar sus habilidades de inglés.
- Las estrategias más frecuentes utilizadas por los estudiantes para recordar o encontrar las palabras en inglés necesarias para describir la maqueta fue retomar palabras en inglés de actividades previas (72.4%), la colaboración con compañeros en segundo lugar (37.9%) y el uso del náhuatl como recurso para facilitar la traducción (13.8%).
- El 20.7% se sintió muy satisfecho y el 75.9% satisfecho con el desarrollo de sus habilidades plurilingües.
- Algunos estudiantes identificaron dificultades en la pronunciación y en la traducción de términos entre el náhuatl y el inglés, lo que evidencia la necesidad de seguir explorando estrategias para superar estos desafíos.

Estas respuestas indican que los estudiantes emplearon un enfoque activo y diverso para aprender, combinando recursos internos, como el conocimiento previo adquirido, y externos, como el apoyo mutuo entre compañeros para superar las dificultades del aprendizaje. Los resultados completos y sus representaciones gráficas pueden consultarse en: <https://acortar.link/dAWhXz>.

Conclusiones y reflexión final

Descolonizar la enseñanza del inglés en las escuelas normales públicas implica un cambio de paradigma en la formación docente. Se trata de resignificar su enseñanza para que sea una herramienta de empoderamiento y equidad. La implementación de la intervención pedagógica permitió observar como el uso del náhuatl como lengua puente

facilitó significativamente el aprendizaje del inglés entre los estudiantes, no solo a nivel lingüístico, sino también en términos de conexión cultural. La combinación de ambos idiomas fortaleció su seguridad y compromiso con su identidad mientras avanzaban en la adquisición de la lengua extranjera.

Como formadores de docentes, tenemos la responsabilidad de preparar a los futuros educadores para enseñar inglés o acercar a los estudiantes de educación básica a la lengua extranjera de manera que valore la diversidad lingüística y promueva el derecho de los estudiantes a una educación de calidad y con significado. Adoptando un enfoque crítico, inclusivo y multilingüe, podemos convertir el inglés en una herramienta de conexión, empoderamiento y ciudadanía global.

Esta intervención, concebida como una exploración crítica del enfoque decolonial en la enseñanza del inglés, permitió observar cómo los principios del mismo enfoque pueden guiar no solo el contenido sino también la ética y la metodología de nuestra práctica en contextos indígenas.

Reflexionar sobre la enseñanza del inglés implica cuestionar los supuestos sobre su papel en la formación de identidades y la construcción del conocimiento. Descolonizarla significa desafiar las estructuras de poder que lo han impuesto como símbolo de estatus y homogeneización cultural. Este enfoque es viable si se reconoce que es posible enseñar inglés de manera crítica e inclusiva, valorando las lenguas y saberes locales. Para lograrlo, es necesario transformar las prácticas pedagógicas e incorporar metodologías que permitan a los estudiantes aprender inglés sin perder o menospreciar sus lenguas y culturas.

Consideraciones éticas

Este trabajo se realizó y se comparte con el consentimiento de los estudiantes, quienes fueron debidamente informados sobre el propósito educativo del cuestionario y accedieron voluntariamente a compartir sus evidencias de trabajo del curso con fines académicos. El acuerdo fue formalizado mediante la firma conjunta de un documento

entre la investigadora y los participantes, con el visto bueno de las autoridades de la ENDH.

Referencias

- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Siglo XXI Editores.
- Canagarajah, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologías del Sur: Perspectivas*. Editorial Akal.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Herreros Ovalle, K. A. (2024). *Encuesta sobre el uso del náhuatl como recurso de enseñanza del inglés en contextos plurilingües* [Instrumento de recolección de datos no publicado]. <https://acortar.link/gL1i7w>
- García Herreros Ovalle, K. A. (2024). *Resultados de la encuesta sobre el uso del náhuatl en la enseñanza del inglés* [Datos no publicados]. <https://acortar.link/dAWhXz>
- Mignolo, W. (2011). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Ngũgĩ Wa Thiong'o. (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Heinemann.
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Zed Books.
- TV UNAM. (2021, 12 de mayo). *Multilingüismo: La importancia de aprender idiomas* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=T7IHwEqIfOI>

Relevancia del aprendizaje de inglés y la enseñanza de las matemáticas

Víctor Manuel Farias Villalobos

María Margarita Teresa Zapiain Bazdresch

María Balois Arroyo Lagunas

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Prof. José Santos Valdés”

Resumen

En la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, de acuerdo con la malla curricular del Plan de Estudios 2022, los docentes en formación cursan inglés como lengua extranjera durante los tres primeros semestres. Sin embargo, muchos de ellos no perciben la relevancia del idioma para su futura labor docente, lo que impacta tanto en su motivación como en su rendimiento. Esta desconexión entre el inglés y la enseñanza de las matemáticas resalta la necesidad de integrar ambos componentes de manera efectiva en su formación profesional. El objetivo de este estudio es explorar las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje y la utilidad del inglés en su formación docente, con el fin de identificar factores que influyen en su motivación y generar estrategias pedagógicas que mejoren su rendimiento en esta área. Se plantea que, si los estudiantes perciben una mayor conexión entre el aprendizaje del inglés y su desarrollo como futuros docentes de matemáticas, su motivación y rendimiento mejorarán. Para abordar esto, se empleó un enfoque cualitativo basado en la metodología fenomenológica, que permitió captar las experiencias subjetivas de los estudiantes a través de entrevistas, proporcionando una comprensión más profunda de las barreras y motivaciones que enfrentan. Las entrevistas se enfocaron en sus percepciones sobre la relevancia del inglés y su utilidad en su rol como futuros docentes. Los datos se analizaron hermenéuticamente, buscando patrones comunes y diferencias significativas en las experiencias de los participantes. Los resultados revelaron que los estudiantes que valoran la utilidad del inglés muestran mayor motivación y mejor desempeño, aunque

enfrentan barreras como falta de dominio, métodos poco dinámicos y limitaciones de recursos para el aprendizaje. Si bien reconocen la relevancia del inglés técnico, persisten dudas sobre su aplicación inmediata en la enseñanza de matemáticas.

Palabras clave: Percepción, aprendizaje, enseñanza, motivación.

Abstract

In the bachelor's degree in teaching and Learning of Mathematics, according to the 2022 Curriculum, teacher trainees learn English as a foreign language during the first three semesters. However, many of them do not perceive the relevance of the language for their future teaching work, which impacts both their motivation and performance. This disconnection between English and the teaching of mathematics highlights the need to effectively integrate both components in their professional training. The objective of this study is to explore students' perception about the learning and usefulness of English in their teacher training and therefore, identify factors that influence their motivation and generate pedagogical strategies that improve their performance in this area. It is proposed that if students perceive a greater connection between learning English and their development as future mathematics teachers, their motivation and performance will improve. To address this, a qualitative approach based on phenomenological methodology will be employed. This will allow the students' subjective experiences to be captured through interviews, providing a deeper understanding of their motivations and the barriers they face. The interviews will focus on their perceptions about the relevance of the English language and its usefulness in their role as future teachers. Data will be analyzed hermeneutically, looking for common patterns and significant differences in the participants' experiences. The results revealed that students who value the usefulness of English show greater motivation and better performance, although they face barriers such as lack of mastery, undynamic methods and resource limitations. While they recognize the relevance of technical English, doubts persist about its immediate application in mathematics teaching, highlighting the need for more effective pedagogical strategies.

Keywords: Perception, learning, teaching, motivation

Introducción

En el plan de estudios 2022 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas (LEAM), los estudiantes normalistas que actualmente se encuentran en quinto semestre, cursan inglés como parte de su formación durante los tres primeros semestres, sin embargo, no existe una percepción clara de la relevancia de este idioma para su futura labor docente. Los futuros profesores no logran conectar el aprendizaje del inglés con sus habilidades pedagógicas en matemáticas, lo cual impacta negativamente en su motivación y rendimiento académico. Esto puede estar relacionado con la falta de integración explícita entre los contenidos de inglés y su aplicación en las matemáticas, creando una desconexión que afecta la utilidad percibida del idioma en su formación. Como resultado, los estudiantes pueden ver al inglés como una asignatura aislada y no como una herramienta útil para su carrera.

La competencia en el dominio del inglés puede abrir oportunidades laborales en instituciones de educación privada y de formación continua, acceso a investigaciones internacionales y colaboración académica. Sin embargo, el bajo rendimiento y la falta de motivación de los estudiantes hacia el inglés demuestran una desconexión en la enseñanza actual del idioma. Al no percibir su importancia, los futuros docentes pueden estar limitando su desarrollo profesional. Esta investigación busca abordar este problema con alcance exploratorio-descriptivo, identificando los factores que influyen en dicha desconexión y proponiendo intervenciones pedagógicas que ayuden a integrar ambos campos de manera efectiva. El estudio contribuirá no solo a mejorar el aprendizaje del inglés, sino también a fortalecer la formación integral de los futuros docentes de matemáticas, asegurando que cuenten con herramientas lingüísticas y pedagógicas que les permitan desempeñarse en un contexto educativo globalizado.

La pregunta central de la investigación plantea *¿Cómo perciben los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas la relación entre el aprendizaje del inglés y su futura labor docente, y cuáles son los factores que influyen en su motivación y rendimiento?* Esta pregunta busca no solo explorar las percepciones de los estudiantes, sino también identificar las razones subyacentes que contribuyen a su

actitud hacia el inglés, y cómo estas actitudes impactan su desempeño académico y su preparación profesional como docentes.

El objetivo general de esta investigación consiste en *explorar las percepciones de los estudiantes sobre la relevancia del inglés en su formación como futuros docentes de matemáticas, con el propósito de identificar la relación entre el aprendizaje del idioma y su aplicación en el ejercicio docente, así como los factores que influyen en su motivación y rendimiento.*

El objetivo busca abordar tanto las percepciones de los estudiantes como las implicaciones pedagógicas de dichas percepciones, centrándose en cómo se puede mejorar la enseñanza del inglés. Para apoyar el logro de la investigación, se propone desarrollar los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad del inglés en su desarrollo profesional como docentes de matemáticas.
- Analizar cómo los estudiantes relacionan el aprendizaje del inglés con su futura práctica docente en matemáticas.
- Examinar los factores que influyen en la motivación de los estudiantes para aprender inglés durante su formación como docentes de matemáticas.

El supuesto de la investigación plantea que los estudiantes que perciben el aprendizaje del inglés como relevante y útil para su futura labor docente en matemáticas presentan una mayor motivación y un mejor rendimiento académico en la asignatura de inglés. Además, se supone que una percepción positiva sobre la relación entre el inglés y su práctica docente influye en la integración efectiva del idioma en su formación profesional, potenciando sus competencias como futuros docentes.

Para sustentar la investigación, se consideran aportes teóricos sobre el problema a desarrollar, iniciando con la importancia de la motivación y las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés que son factores determinantes en su rendimiento académico. Dörnyei (2005) destaca que las creencias sobre la utilidad del inglés influyen significativamente en la motivación. Estudios recientes confirman que una

motivación instrumental clara, es decir, percibir el inglés como útil para metas profesionales, aumenta el compromiso y el éxito en el aprendizaje del idioma (Wang et al., 2024).

Por otro lado, Krashen (1982) y Lightbown y Spada (2013) aportan sus teorías sobre la adquisición de segundas lenguas, ayudando a explorar si los estudiantes de matemáticas perciben el inglés como una herramienta significativa para su desarrollo profesional. Según sus estudios, la adquisición del idioma no solo depende de factores externos, como el contexto educativo, sino también de factores internos, como la motivación y la percepción del valor del aprendizaje del inglés para sus carreras.

En cuanto a los factores motivacionales, Deci y Ryan (2000), con su teoría de la autodeterminación, y Bandura (1986), con su concepto de autoeficacia, abordan cómo la percepción de competencia y la motivación intrínseca o extrínseca afectan el rendimiento académico. Estas teorías permiten identificar posibles barreras en el proceso de aprendizaje del inglés y cómo estas pueden impactar la motivación y el rendimiento de los estudiantes en esta área.

Asimismo, Pintrich y Schunk (2002) destacan la importancia de la motivación en el contexto educativo, proporcionando un marco para comprender cómo las expectativas y el valor percibido del inglés afectan su aprendizaje. Este análisis se complementa con los estudios de Richards y Rodgers (2014), quienes exploran diferentes métodos de enseñanza del inglés, y Nation (2001), que se enfoca en la enseñanza del vocabulario, sugiriendo estrategias para integrar el aprendizaje del idioma en el currículo de los futuros docentes.

Brown (2007) aborda enfoques de enseñanza integrada de contenidos, proporcionando una base teórica para sugerir mejoras curriculares. Sus estudios indican que la integración del aprendizaje del inglés con otras disciplinas podría aumentar la percepción de utilidad del idioma. La instrucción basada en contenidos (CBI) se ha consolidado como una estrategia efectiva para integrar el aprendizaje del inglés con otras

disciplinas, aumentando la percepción de utilidad del idioma y mejorando la competencia lingüística en contextos académicos específicos (EBSCO, 2024).

Materiales y métodos

El enfoque seleccionado para esta investigación es cualitativo. Según Creswell (2014), el enfoque cualitativo se centra en explorar y comprender el significado que los individuos otorgan a un fenómeno específico, permitiendo obtener datos profundos sobre sus experiencias y percepciones. Este enfoque es adecuado, ya que busca captar las experiencias subjetivas de los estudiantes en relación con el aprendizaje del inglés y su aplicación en su futura enseñanza de matemáticas.

El estudio es de tipo fenomenológico, que permite explorar las vivencias y percepciones de los participantes sobre un fenómeno específico (Van Manen, 2016). La fenomenología se centra en cómo los individuos experimentan un fenómeno particular, en este caso, la percepción del inglés como una herramienta relevante en su formación docente en matemáticas. Esta elección se justifica por la necesidad de profundizar en las experiencias y en las interpretaciones que los estudiantes construyen sobre el aprendizaje del idioma.

Los participantes de la investigación fueron estudiantes de la LEAM, del quinto semestre y que cursaron la materia de inglés durante los tres primeros semestres. El universo del grupo es de 24 estudiantes y la muestra es de 17 participantes. El muestreo es intencional (Patton, 2015); se consideró a aquellos estudiantes que pudieran proporcionar información rica y relevante para el estudio. Por otro lado, se llevó a cabo una entrevista con la coordinadora de la licenciatura, quien también es docente de la misma y ha participado en el codiseño de los programas de estudio del plan de estudios 2022.

Para la recolección de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas con la participación de tres entrevistadores que permitieron obtener información detallada sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes. Las entrevistas semiestructuradas

facilitan la exploración de temas específicos mientras se mantiene la flexibilidad para profundizar en respuestas significativas proporcionadas por los participantes. El guion de la entrevista estará diseñado para abordar preguntas relacionadas con la utilidad percibida del inglés en su formación docente, los factores que afectan su motivación y las barreras que enfrentan en el aprendizaje del idioma.

El análisis de datos se realizó utilizando un enfoque hermenéutico (Smith, Flowers, & Larkin, 2009), que permitió interpretar las experiencias de los participantes, buscando patrones comunes y diferencias significativas. El análisis hermenéutico se centra en comprender las interpretaciones que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje del inglés, permitiendo identificar temas recurrentes y desarrollar una comprensión profunda del fenómeno estudiado. Los datos fueron codificados y categorizados, empleando el método de análisis temático (Braun & Clarke, 2006), para identificar patrones significativos en las respuestas de los participantes.

Resultados

A partir de los resultados de la entrevista aplicada a la coordinadora de la licenciatura se identificaron puntos clave en relación con la enseñanza del idioma inglés en el marco del Plan de Estudios 2022 para los estudiantes de matemáticas. Los estudiantes cursan la asignatura durante tres semestres, alcanzando, en promedio, un nivel básico avanzado (A2). Este nivel les permite manejar frases y expresiones cotidianas, comprender textos sencillos, presentarse y responder preguntas simples, así como interactuar de manera básica con hablantes nativos. Sin embargo, el programa de estudios actual no incluye vocabulario técnico relacionado con las matemáticas, ya que fue diseñado para aplicarse de forma general en las diversas licenciaturas, sin especialización alguna.

La coordinadora destaca que incorporar vocabulario técnico matemático sería beneficioso, ya que podría aumentar la motivación de los estudiantes al relacionar el aprendizaje del idioma con su campo profesional. Además, plantea que un enfoque en inglés especializado para la enseñanza de matemáticas en nivel secundaria sería

altamente productivo, dado que les proporcionaría herramientas prácticas y relevantes para su desarrollo docente, incrementando el sentido y la utilidad percibida del idioma en su formación profesional.

La información recabada de los estudiantes entrevistados revela una marcada heterogeneidad en sus antecedentes respecto al aprendizaje del inglés. Una mayoría señaló no haber estudiado el idioma antes de ingresar a la licenciatura, mientras que una minoría contaba con experiencia previa. Esta diversidad inicial puede influir significativamente en los niveles de dominio del idioma y en el desempeño académico de los estudiantes durante los primeros semestres. Este aspecto subraya la necesidad de considerar los antecedentes formativos en la enseñanza del inglés dentro de la licenciatura.

En relación con la motivación para aprender inglés durante los tres primeros semestres, los estudiantes manifestaron niveles diversos. Algunos expresaron un interés elevado debido a la utilidad del idioma y un gusto personal por aprenderlo. Sin embargo, otros reportaron una motivación inicial que fue disminuyendo, en parte debido a factores externos como las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes. Un grupo significativo indicó una motivación baja o intermedia, mencionando la falta de interés o apoyo suficiente. Aunque a algunos les gusta el idioma, reconocen que no siempre encuentran un entorno propicio para mantener su motivación. Los factores que influyeron incluyen aspectos internos, como el interés personal, y externos, como la percepción de los métodos de enseñanza.

Entre los principales retos que enfrentaron los estudiantes al aprender inglés, destacan las dificultades en habilidades específicas como hablar con fluidez, comprender el habla, escribir correctamente y dominar la gramática. Asimismo, mencionaron factores externos como la falta de práctica diaria en un entorno donde el inglés no es común, la interrupción de clases y la ausencia de maestros. Algunos también señalaron la falta de tiempo para estudiar o métodos de aprendizaje que consideraron poco efectivos. Sin embargo, una minoría reportó no haber enfrentado dificultades significativas, atribuyendo

esto a su disposición personal y al interés por el idioma. Estos hallazgos reflejan que las barreras son tanto personales como contextuales.

Los estudiantes identificaron diversos factores que impactaron su motivación para aprender inglés. Por un lado, destacaron la influencia de estrategias docentes dinámicas y actividades interesantes. Los profesores que ofrecían retroalimentación constructiva generaban una actitud más favorable hacia el aprendizaje. Por otro lado, elementos como métodos poco efectivos, falta de personalización en las clases y barreras como el desinterés o la falta de tiempo disminuyeron la motivación.

La inclusión del curso de inglés en la formación profesional es ampliamente valorada por los estudiantes. Resaltaron su utilidad como herramienta complementaria y su impacto en la preparación integral de los futuros docentes, sugirieron que el curso se estructure de manera significativa, permitiendo un avance progresivo en los niveles de dominio a lo largo de la carrera. Esto refuerza la importancia de fortalecer la enseñanza del inglés como parte esencial de la formación docente.

Respecto a la relación entre inglés y matemáticas, las respuestas mostraron dos posturas principales. Algunos estudiantes identificaron conexiones, especialmente en el acceso a recursos académicos en inglés, mientras que otros no encontraron situaciones concretas que vinculen ambas disciplinas. Esta falta de percepción podría deberse a la poca integración de actividades que resalten la utilidad del inglés en la enseñanza de matemáticas. Los participantes sugieren la necesidad de incluir contenidos interdisciplinarios que faciliten esta conexión y promuevan una comprensión más clara de su relevancia en la formación docente.

Las opiniones sobre la utilidad del inglés técnico en la enseñanza de matemáticas son diversas. Algunos lo consideran una herramienta valiosa para ampliar conocimientos, enriquecer la práctica docente y fomentar experiencias interdisciplinarias. También mencionaron su potencial para hacer las clases más dinámicas y atractivas mediante un enfoque bilingüe, así como para facilitar la comunicación en contextos multiculturales. Sin embargo, otros destacaron dificultades como el bajo nivel de inglés entre los estudiantes

y la percepción de una relación limitada entre ambas disciplinas. Este contraste subraya la importancia de diseñar estrategias pedagógicas de enseñanza, considerando un lenguaje técnico propio de la licenciatura, que permitan a los futuros docentes experimentar y comprender mejor el valor del inglés en contextos educativos.

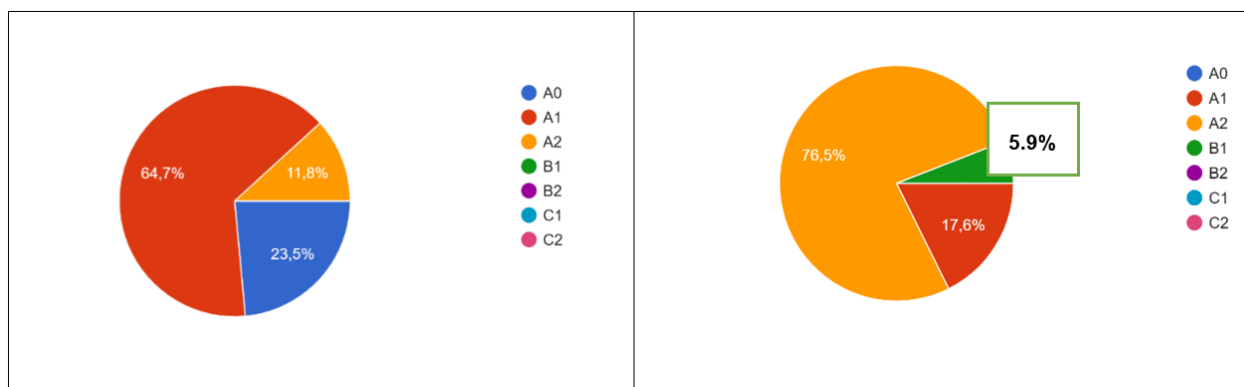
Aunque la mayoría de los estudiantes valoran la integración del inglés técnico en las matemáticas, también expresan preocupaciones. Señalaron que, aunque esta combinación podría enriquecer el aprendizaje, las matemáticas ya representan un reto significativo y añadir el inglés podría aumentar la complejidad. Además, mencionaron que el éxito de esta integración dependerá del nivel de inglés de los estudiantes y de la implementación de estrategias pedagógicas progresivas. En general, los participantes consideran que esta propuesta tiene beneficios potenciales, pero requiere enfoques contextuales que tomen en cuenta las habilidades lingüísticas previas.

En relación con la preparación para impartir clases de matemáticas en inglés tras el tercer semestre, la mayoría de los estudiantes expresó sentirse insuficientemente preparados. Las principales dificultades mencionadas fueron el dominio del vocabulario técnico, la pronunciación y la inseguridad al hablar en inglés. Algunos consideran que podrían impartir clases básicas, aunque sería complicado sin mayor preparación y práctica. Estas respuestas evidencian un déficit en la formación actual en inglés técnico aplicado a las matemáticas.

La mayoría de los estudiantes inició la licenciatura con un nivel A1 en inglés, lo que indica un conocimiento básico del idioma y una capacidad limitada para comunicarse. Un grupo menor comenzó con un nivel A0, reflejando la ausencia de conocimientos previos. Aunque algunos lograron avanzar al nivel A2 al finalizar el tercer semestre, un 17.6% permaneció en el nivel A1, y ninguno alcanzó niveles intermedios o avanzados (B1 o superiores). Todo esto puede verse en la Figura 1. Esto evidencia que, aunque hubo progreso, persiste una brecha significativa para alcanzar una competencia que permita el uso del idioma en contextos académicos o profesionales, como la enseñanza de matemáticas en inglés.

Figura 1

Comparación de los resultados de evaluación del dominio del idioma inglés del primer al tercer semestre



Nota: Resultados de la pregunta sobre los niveles de dominio de inglés iniciales y finales.

Los resultados resaltan la diversidad en los niveles de competencia inicial, lo que sugiere la necesidad de estrategias pedagógicas diferenciadas. La enseñanza debe enfocarse en fortalecer las competencias básicas y ofrecer oportunidades a estudiantes con bases más sólidas para alcanzar niveles superiores. Este enfoque permitiría una integración más efectiva en contextos internacionales y una preparación adecuada para el ámbito laboral.

Entre las sugerencias de los estudiantes para mejorar la enseñanza del inglés, se destaca la necesidad de contar con profesores especializados tanto en el idioma como en pedagogía. Los estudiantes proponen que estos docentes se dediquen exclusivamente a la enseñanza del inglés, sin asumir otras asignaturas, garantizando así una mejor calidad educativa. También sugieren extender el curso de inglés hasta el sexto semestre, adaptando los contenidos a las particularidades de cada licenciatura. Para estudiantes de matemáticas, se propone incluir terminología técnica relevante que facilite el uso del idioma en su campo profesional.

Asimismo, se recomienda dividir a los estudiantes en grupos más pequeños y personalizados, permitiendo una atención diferenciada según sus necesidades. Estas medidas podrían complementarse con metodologías innovadoras como la gamificación y actividades dinámicas que fomenten la participación activa y la práctica constante del

idioma. Los estudiantes enfatizan que la motivación también depende del interés genuino de los docentes en su aprendizaje, lo que contribuiría a un entorno más motivador.

En cuanto a las estrategias para aumentar la motivación, los estudiantes sugieren que el aprendizaje del inglés esté orientado a su aplicación práctica en el contexto educativo, promoviendo competencias útiles para su futuro profesional. Proponen considerar al inglés como una asignatura formal, ampliar el tiempo de estudio mediante talleres y organizar actividades dinámicas, como proyectos colaborativos, conversaciones en inglés y juegos educativos. Estas estrategias no solo mejoran la pronunciación, comprensión y expresión, sino que también hacen el aprendizaje más atractivo.

Otra propuesta es organizar intercambios académicos y eventos que fomenten el uso del inglés en situaciones reales. También sugieren incorporar actividades lúdicas como juegos de mesa, mesas de debate y dinámicas que simulen el aprendizaje del español. Estas actividades creativas y variadas mantendrían el interés de los estudiantes y promoverían su participación activa.

Aunque se han observado avances en el aprendizaje del inglés durante los tres primeros semestres de la licenciatura, los resultados muestran que todavía existe una brecha significativa en el dominio del idioma. Las propuestas de los estudiantes destacan la importancia de adaptar el currículo, implementar estrategias pedagógicas personalizadas e incluir actividades innovadoras que fomenten la motivación y la práctica.

Discusión de resultados

La investigación se diseñó con el objetivo de explorar la relación entre la percepción que los estudiantes tienen del inglés en su futura labor docente y cómo esta percepción influye en su motivación y rendimiento en la asignatura de inglés. Los hallazgos respaldan, en gran medida, el supuesto planteado: los estudiantes que valoran el inglés como una herramienta útil en su futura práctica docente mostraron mayor motivación y compromiso con la asignatura. Esta relación puede explicarse desde el

enfoque de Dörnyei (2005), quien sostiene que las actitudes y creencias sobre la utilidad del idioma influyen directamente en el nivel de motivación hacia su aprendizaje.

No obstante, como lo plantean Ryan y Deci (2000), la motivación intrínseca no basta por sí sola para garantizar un desempeño exitoso. En este estudio, varios estudiantes, aunque motivados, enfrentaron dificultades significativas relacionadas con el dominio lingüístico, la metodología docente y las condiciones contextuales, como el tiempo y los recursos disponibles. Estas barreras también se explican desde la teoría de la autoeficacia de Bandura (1986), quien argumenta que la percepción de competencia personal afecta directamente el rendimiento académico.

En cuanto a los objetivos de la investigación, se constató que la mayoría de los participantes reconoce el valor del inglés técnico como una herramienta que podría enriquecer su formación profesional. Sin embargo, esta percepción no siempre se traduce en una comprensión clara de su aplicabilidad en el contexto de la enseñanza matemática.

Además, las dudas sobre la aplicabilidad inmediata del inglés en las matemáticas reflejan una desconexión curricular que podría ser abordada mediante estrategias de enseñanza integradas. En este sentido, Brown (2007) y el enfoque CBI señalan que vincular el aprendizaje del idioma con contenidos disciplinares relevantes como las matemáticas puede aumentar la percepción de utilidad del inglés y mejorar la competencia lingüística de los futuros docentes. Esta propuesta también es respaldada por EBSCO (2024), que destaca la eficacia de la enseñanza integrada de contenidos para contextos bilingües.

Los resultados evidenciaron que una percepción positiva del inglés incide en un mejor rendimiento académico, aunque no de manera uniforme. Esto refuerza lo señalado por Pintrich y Schunk (2002), quienes afirman que las expectativas y el valor atribuido al aprendizaje afectan la implicación y los logros educativos, pero también reconocen la influencia de factores externos como el tipo de instrucción recibida.

Los hallazgos sugieren que la integración explícita del inglés técnico en la formación matemática podría no solo aumentar la motivación estudiantil, sino también facilitar el desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio profesional en contextos globalizados. Nation (2001) ya advertía sobre la necesidad de una instrucción sistemática del vocabulario técnico en segundas lenguas, especialmente cuando el aprendizaje está orientado a fines específicos como la docencia disciplinar

Conclusiones

La investigación concluye que, el supuesto de investigación planteado sugería que los estudiantes que percibían el inglés como relevante para su futura práctica docente mostrarían mayor motivación y un mejor rendimiento en la asignatura, y los resultados obtenidos respaldan esta suposición. Los estudiantes que valoraron positivamente el inglés en su formación académica demostraron mayor motivación y desempeño, aunque la relación entre percepción y rendimiento no fue completamente lineal, lo que indica que existen factores adicionales que deben ser considerados en futuras intervenciones pedagógicas.

En cuanto a las percepciones y actitudes de los estudiantes, la mayoría reconoció al inglés como una herramienta relevante para la enseñanza de las matemáticas, aunque algunos mostraron matices sobre su utilidad inmediata. Esto destaca la necesidad de fortalecer la conexión entre el inglés y las competencias docentes específicas, proporcionando ejemplos y situaciones que demuestren la aplicabilidad del inglés en el contexto de la enseñanza matemática.

Además, la investigación confirma que la motivación juega un papel crucial en el rendimiento académico en la asignatura de inglés, aunque no es suficiente por sí sola, ya que el método de enseñanza, el apoyo pedagógico y los recursos disponibles también son factores determinantes. De este modo, se recomienda revisar los métodos de enseñanza, adoptando enfoques más dinámicos y centrados en las necesidades de los estudiantes, así como adaptar el curso de inglés de manera más explícita a las futuras prácticas docentes en matemáticas, incorporando contenido técnico y situaciones

prácticas que permitan a los estudiantes visualizar la aplicabilidad del inglés en su labor pedagógica.

Se destaca que la formación en inglés para futuros docentes de matemáticas debe ir más allá de tratar el idioma como una asignatura aislada; integrar el inglés con las competencias matemáticas sería un enfoque más efectivo, permitiendo que los estudiantes comprendan cómo el dominio del inglés técnico puede enriquecer sus futuras prácticas profesionales, favoreciendo una percepción más clara y funcional del inglés en la enseñanza de las matemáticas.

La investigación proporciona evidencia de que la percepción del inglés como relevante para la labor docente tiene un impacto positivo en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, este impacto depende de factores adicionales, como la calidad de la enseñanza y la adaptación del curso a las necesidades específicas de los futuros docentes de matemáticas.

Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (3a ed.). Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4a ed.). SAGE Publications.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- EBSCO Research Starters. (2024). *Bilingual education*. <https://www.ebsco.com/research-starters/education/bilingual-education>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Li, Y., Wang, X., & Zhang, L. (2024). The role of self-efficacy, motivation, and perceived support of basic psychological needs in academic achievement. *Frontiers in Education*, 9, 1385442. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1385442>

- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4a ed.). Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4a ed.). SAGE Publications.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2a ed.). Merrill Prentice Hall.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3a ed.). Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications.
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.

Influencia de la formación inicial en el desempeño general de los futuros docentes de inglés

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”

Resumen

El presente artículo aborda el análisis de la influencia de la formación inicial en el desempeño docente de futuros profesores de inglés, centrándose en tres dimensiones clave: confianza en la enseñanza, dominio del idioma inglés y actitud hacia el idioma. El estudio empleó un enfoque cuantitativo mediante un análisis comparativo prospectivo del desempeño del mismo grupo de estudiantes durante sus prácticas docentes en tercer semestre y sus prácticas docentes en octavo 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”. Los datos se recopilaron a través de un cuestionario estructurado diseñado para medir el progreso en las áreas mencionadas. Los resultados revelan un incremento significativo en dos de las dimensiones evaluadas. La confianza en la enseñanza mostró un aumento de 50.8 a 78.7 puntos, reflejando el impacto positivo del programa formativo en la autopercepción de los estudiantes como docentes efectivos. De manera similar, el dominio del idioma incrementó de 52.7 a 73.3 puntos, evidenciando avances notables en las habilidades lingüísticas necesarias para la enseñanza. Por otro lado, la actitud hacia el inglés registró un cambio más modesto, pasando de 29 a 30.6 puntos, lo que sugiere la necesidad de fortalecer contenidos que promuevan una perspectiva más inclusiva y positiva hacia el idioma como lengua internacional. Estos hallazgos destacan la efectividad del programa de formación inicial en el desarrollo profesional de los futuros docentes. Además, subrayan la importancia de integrar prácticas pedagógicas contextualizadas y

experiencias prácticas desde las primeras etapas del programa. Finalmente, se sugiere que futuros estudios amplíen el análisis mediante un enfoque longitudinal que evalúe el impacto del programa en los primeros años de ejercicio profesional docente.

Palabras clave: formación docente, enseñanza del inglés, competencias docentes, desarrollo profesional, educación secundaria

Abstract

This article explores the influence of initial teacher education on the teaching performance of future English teachers, focusing on three key dimensions: teaching confidence, language proficiency, and attitude toward English. The study employed a quantitative approach through a prospective comparative analysis of the same group of students' performance during their third-semester teaching practices and their eighth-semester teaching practices in the Bachelor's Degree in English Language Teaching for Secondary Education at the Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río". Data was collected using a structured questionnaire designed to measure progress in the aforementioned areas. The results indicate significant improvements in two of the evaluated dimensions. Teaching confidence increased from 50.8 to 78.7 points, reflecting the positive impact of the training program on students' self-perception as effective educators. Similarly, language proficiency improved from 52.7 to 73.3 points, demonstrating notable progress in the linguistic skills necessary for teaching. However, the attitude toward English showed a more modest change, from 29 to 30.6 points, suggesting a need to strengthen program content that fosters a more inclusive and positive perspective on English as a global language. These findings highlight the effectiveness of the initial teacher education program in fostering the professional development of pre-service teachers. Moreover, they underscore the importance of integrating contextualized pedagogical practices and practical teaching experiences early in the program. Future research should consider a longitudinal approach to evaluate the program's impact on teachers' performance during their early professional careers.

Keywords: teacher education, English teaching, teacher competencies, professional development, secondary education

Introducción

La formación de docentes de inglés en México implica, además del desarrollo de competencias profesionales y disciplinares, el reto de desarrollar las actividades propias de la práctica docente desde los primeros semestres en inglés, idioma que un gran número de estudiantes no dominan. Con el presente estudio se busca conocer la percepción de los alumnos del octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Inglés en Educación Secundaria del Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río” (IESEN) de la influencia que ha tenido la formación docente en su desempeño frente a grupo ahora que están en el octavo semestre en comparación a sus primeras intervenciones frente a grupo en tercer semestre a partir de 3 indicadores, confianza en la enseñanza del inglés, dominio del idioma inglés y actitud hacia el inglés.

La presente investigación se realiza con un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo, de tipo transversal y diseño no experimental. El enfoque cuantitativo permitirá la recopilación y análisis de datos numéricos para identificar patrones y tendencias en las percepciones de los estudiantes.

Al ser una investigación de alcance descriptivo el objetivo es detallar las características del fenómeno estudiado sin manipular variables, proporcionando una visión precisa de la realidad tal como es. La naturaleza transversal del estudio implica la recolección de datos en un solo punto en el tiempo, ofreciendo una instantánea de las percepciones de los estudiantes en el momento de la investigación. Finalmente, el carácter no experimental del estudio significa que no se buscará establecer relaciones causales, sino observar y describir las variables en cuestión.

A través de este estudio, se espera obtener una visión integral de cómo la formación docente ha influido en la confianza en la enseñanza del inglés, el dominio del

idioma y la actitud de los estudiantes hacia el inglés, proporcionando información valiosa para mejorar los programas de formación de docentes de inglés y su implementación en las escuelas formadoras de docentes.

La formación de docentes de inglés en México es un desafío complejo que va más allá del desarrollo de competencias profesionales y disciplinares. En particular, la enseñanza del inglés implica enfrentar el reto adicional de realizar actividades docentes desde los primeros semestres en un idioma que muchos estudiantes no dominan. Este estudio se centra en conocer la percepción de los alumnos del octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Inglés en Educación Secundaria de una Escuela Normal de la ciudad de Lerdo, Durango, respecto a la influencia que ha tenido la formación docente en su desempeño frente a grupo.

El objetivo es comparar su situación actual con sus primeras intervenciones en tercer semestre, tomando en cuenta tres indicadores clave: confianza en la enseñanza del inglés, dominio del idioma inglés y actitud hacia el inglés.

La necesidad de realizar este estudio surge del interés por entender cómo ha influido la formación docente en el desempeño de los estudiantes a lo largo de su carrera. Identificar las percepciones de los alumnos sobre su evolución permitirá detectar áreas de oportunidad y generar ajustes pertinentes en el programa de formación para mejorar los niveles de dominio y desempeño de futuras generaciones.

Conocer cómo conciben los alumnos de la LEAIES su desempeño general permitirá encontrar áreas de oportunidad y hacer los ajustes necesarios en el programa educativo para alcanzar mejores niveles de dominio y desempeño en los docentes en formación.

El estudio se llevó a cabo mediante la recopilación de datos a través de encuestas aplicadas a los estudiantes del octavo semestre. Se utilizó un enfoque cuantitativo para analizar las respuestas y comparar los datos de sus primeras intervenciones en tercer semestre con sus intervenciones actuales

Objetivo general

Conocer la influencia de la formación inicial en el desempeño general de los futuros docentes de inglés.

Objetivos específicos

- Comparar la confianza en la enseñanza del inglés de los alumnos del octavo semestre de la LEAIES con la que tenían en el tercer semestre.
- Contrastar el dominio del inglés de los alumnos del octavo semestre de la LEAIES con el nivel que tenían en el tercer semestre.
- Evaluar la actitud hacia el uso del inglés de los alumnos del octavo semestre de la LEAIES en comparación con su actitud en el tercer semestre.

Materiales y métodos

La presente investigación se realizó con un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo, diseño no experimental y corte transversal. Este tipo de estudio permite recopilar y analizar datos numéricos para identificar patrones y tendencias en las percepciones de los estudiantes sobre su formación inicial y desempeño como docentes de inglés.

La técnica de recolección de datos utilizada fue la encuesta. Como instrumento, se empleó un cuestionario adaptado de Lee (2009) el cual fue evaluado por siete expertos para asegurar su validez y confiabilidad. El cuestionario está conformado por ítems de escala Likert y se organiza en tres secciones:

La primera sección está orientada a la percepción de confianza en la enseñanza del inglés que tenían los alumnos en tercer semestre en comparación al octavo semestre y consta de 36 ítems.

La segunda sección consiste en 5 ítems por cada habilidad del idioma inglés, hablar, escuchar, leer y escribir, para evaluar la percepción de los alumnos de su nivel de dominio del idioma inglés.

La tercera sección está conformada por 18 ítems para recopilar información de la percepción de los alumnos en cuanto a su actitud hacia el uso del inglés en octavo semestre en comparación con el tercer semestre cuando iniciaron sus prácticas de enseñanza del inglés.

Población de estudio

La población de este estudio está compuesta por los 13 alumnos que cursaron el octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Inglés en Educación Secundaria (LEAIES). Todos los estudiantes participaron en el estudio, lo que constituye una población censal.

Los participantes tienen un rango de edades entre los 21 y 30 años. Doce sujetos de estudio residen en el Estado de Durango. Dado que se ha considerado a toda la población disponible para el estudio, no se empleó un proceso de muestreo, lo que permite obtener una visión completa y precisa de las percepciones de todos los alumnos en este grupo específico.

Tiempo de ejecución

El presente estudio se llevó a cabo de septiembre de 2023 a noviembre de 2024.

Técnicas y procedimientos

La técnica de recolección de datos empleada en este estudio fue la encuesta. Esta técnica se utiliza para recopilar datos de manera sistemática sobre las percepciones de los alumnos del octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Inglés en Educación Secundaria (LEAIES) en relación con su desempeño frente a grupo y su evolución a lo largo de la carrera.

El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado con ítems de escala Likert, adaptado de Lee (2009) y validado por siete expertos, lo que garantiza su confiabilidad y pertinencia para los propósitos del estudio.

Aplicación del cuestionario

El cuestionario se distribuyó a los 13 alumnos del octavo semestre a través de un enlace de Google Forms enviado por grupo de WhatsApp. Se proporcionaron instrucciones detalladas sobre el propósito del estudio, la manera de completar el cuestionario y la importancia de la confidencialidad a los participantes. Se estableció un plazo para completar el cuestionario y se enviaron recordatorios para maximizar la tasa de respuesta.

Recolección y análisis de datos

Las respuestas se recopilaron automáticamente en Google Forms y se almacenaron en una hoja de cálculo vinculada al formulario, lo que facilitó la organización de los datos. Los datos se analizaron utilizando las herramientas de análisis de Google Forms y se exportan al software estadístico Excel para realizar un análisis cuantitativo detallado, comparando las percepciones de los alumnos entre el tercer y octavo semestre.

Aspectos éticos

Los participantes recibieron una explicación detallada de propósito del estudio y los procedimientos del mismo con la finalidad de que entendieran la naturaleza del mismo y aceptaran participar voluntariamente. Se incluyó un mensaje introductorio en el Google Forms el cual garantiza la confidencialidad de las respuestas. En el cuestionario no se solicitaron datos personales identificables.

Resultados

El análisis mostró una mejora significativa en las dimensiones evaluadas:

Confianza en la enseñanza: Los resultados muestran un incremento notable en la confianza de los estudiantes para desempeñarse como docentes de inglés. En el tercer semestre, la mayoría reportaba niveles bajos de seguridad al manejar situaciones clave en el aula, como el control del comportamiento disruptivo, promedio 2.6, o la motivación de estudiantes con poco interés, promedio 2.4. sin embargo, en el octavo semestre estos promedios aumentaron significativamente a 4.1 y 4.5. respectivamente, reflejando una mayor percepción de eficacia en la gestión de grupos.

El 85% de los estudiantes ahora se siente capaz de controlar el comportamiento disruptivo en el aula, el 92% considera que puede motivar a sus estudiantes con bajo interés en aprender inglés y el 88% afirma que sabe cómo ayudar a sus estudiantes a creer que pueden aprender inglés con éxito.

Estos datos sugieren que las experiencias prácticas durante la formación inicial influyeron de manera significativa en la percepción de autoeficacia de los futuros docentes

Dominio del idioma inglés: En cuanto al dominio del idioma inglés, se observó un progreso general en las cuatro habilidades evaluadas, hablar, escuchar, leer y escribir.

En la habilidad de hablar, los estudiantes pasaron de un promedio de 2.8 en tercer semestre a un 4.3 en octavo semestre, reportando sentirse más cómodos al mantener conversaciones simples y dar instrucciones en inglés.

En la habilidad de escuchar, el promedio mejoró de 2.9 a 4.2, mostrando mayor capacidad para entender instrucciones y diálogos cortos en inglés.

En la habilidad de lectura se mostró una mejora de 3.1 a 4.4, con avances significativos en la comprensión de textos breves.

En escritura. El progreso fue de 2.7 a 4.0, indicando mayor seguridad para redactar textos simples como correos electrónicos o ensayos breves.

Estos resultados evidencian un fortalecimiento integral en las habilidades lingüísticas que son esenciales para el desempeño de los futuros docentes de inglés.

Actitud hacia el inglés: Aunque el cambio fue menos pronunciado, de 29 a 30.6 puntos, se observaron mejoras.

El 77% de los estudiantes ahora considera aceptable hablar inglés con acento no nativo, frente al 42% en el tercer semestre y el 80 % de los alumnos valora el inglés como una herramienta útil para comprender otras culturas, aunque persisten opiniones mixtas sobre si el inglés estadounidense o británico deben ser modelos de referencia. El promedio de la percepción de la importancia del inglés como herramienta global subió ligeramente de 3.3 a 4.1.

Estos datos reflejan un cambio positivo en la actitud hacia el inglés como lengua internacional, aunque es evidente la necesidad de fortalecer actividades que promuevan una mayor apertura a la diversidad lingüística y cultural.

Discusión de resultados

Los hallazgos de este estudio resaltan la importancia de la formación inicial en la consolidación de competencias docentes y lingüísticas en los futuros profesores de inglés. El incremento significativo en la confianza en la enseñanza y en el dominio del idioma es un indicador claro de la efectividad del programa de formación. Estos resultados coinciden con estudios previos que subrayan la relación entre la experiencia práctica durante la formación inicial y el desarrollo de habilidades pedagógicas eficaces. Investigaciones como las de Carcamo (2023) y Maglente et al. (2023) han demostrado que la exposición temprana a contextos de enseñanza reales contribuye significativamente a la confianza y competencia de los docentes en formación.

Sin embargo, la mejora marginal en la actitud hacia el inglés sugiere que, si bien los estudiantes han avanzado en su desempeño y seguridad, persisten desafíos relacionados con su percepción del inglés como una herramienta de comunicación global. Una posible explicación es que el programa de formación no ha priorizado la exposición

a contextos multiculturales y de inmersión lingüística, lo que podría limitar la comprensión del inglés como un recurso indispensable en la educación actual.

El diseño del programa formativo debería considerar la incorporación de estrategias de aprendizaje basadas en proyectos, interacciones con hablantes nativos y experiencias de enseñanza en entornos bilingües o internacionales. Adicionalmente, la introducción de metodologías innovadoras, como el Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (CLIL), podría fortalecer el desarrollo de una actitud más positiva hacia el idioma.

Otro aspecto relevante es la relación entre el aumento en la confianza en la enseñanza y la calidad de la retroalimentación recibida durante la formación inicial. La retroalimentación continua y constructiva permite a los docentes en formación identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Asimismo, la observación y el análisis de clases facilitan la aplicación de estrategias didácticas más efectivas, lo que contribuye directamente a su percepción de autoeficacia. Estudios previos han demostrado que la retroalimentación continua y constructiva, combinada con la observación y análisis de clases, tiene un impacto directo en la percepción de autoeficacia de los docentes en formación.

En síntesis, aunque los resultados evidencian avances significativos en la confianza docente y el dominio del inglés, es crucial seguir desarrollando estrategias que fomenten una actitud más positiva hacia el idioma y su enseñanza. La formación inicial debe evolucionar para adaptarse a las necesidades cambiantes del contexto educativo globalizado.

Conclusiones

La formación inicial ha demostrado ser un factor determinante en la mejora de la confianza docente y el dominio del idioma inglés, lo que indica la importancia de un programa bien estructurado y con un enfoque práctico.

La actitud hacia el inglés presentó un avance menor en comparación con las otras dimensiones evaluadas, lo que sugiere la necesidad de integrar experiencias inmersivas y enfoques innovadores en la enseñanza del idioma.

La incorporación de metodologías activas, el aprendizaje basado en proyectos y la exposición a contextos internacionales podrían ser estrategias clave para mejorar la percepción del inglés como una herramienta de comunicación global.

Se recomienda que futuras investigaciones realicen un seguimiento longitudinal de los egresados para evaluar el impacto de la formación inicial en los primeros años de ejercicio profesional y su relación con el desempeño docente.

Es fundamental seguir evaluando y ajustando el programa de formación docente para garantizar que los futuros profesores de inglés no solo adquieran las competencias necesarias, sino que también desarrollen una visión positiva y motivadora sobre el uso del idioma en su práctica profesional.

Referencias

- Carcamo, B. (2023). El impacto de una experiencia de enseñanza en la autoeficacia de los profesores de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en etapa de formación. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(50), 336-354. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1759>
- Lee, J. A. (2009). *Teachers' sense of efficacy in teaching English, perceived English language proficiency, and attitudes toward the English language: A case of Korean public elementary school teachers* [Doctoral dissertation]. Ohio State University. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1233648070
- Maglente, S. S., Luza, M. N., Capulso, L. B., Lopres, J. R., Tabiolo, C. D. L., Mira, E. C., y Hazir, H. (2023). My Self-Perspective as Future English Language Teacher Analysis of the Predictive Power of Mentoring Process. *World Journal of English Language*, 13(3), 146-155. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n3p146>
- Perrodin, D. D. (2022). The Influence of Continued Teacher Education on the Overall Performance of Local Non-Native English Teachers. *MEXTESOL Journal*, 46(2), 1-15. <https://mextesol.net/journal/public/files/36b5f93e499d734961f07705b34b4b7e.pdf>
- Trigueros, F. J. S., & Díaz, C. G. (2023). Naturaleza de las expectativas competenciales logradas por docentes en formación inicial para la enseñanza temprana del inglés. *Portalinguarum*, 39, 315–335. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8792128>

Retos y oportunidades de los formadores de inglés en las Escuelas Normales antes y después de los Planes 2022: Estudio comparativo

Amaranta Ramos Sánchez

Centro Regional de Educación Normal Javier Rojo Gómez

Kattya Alexandra García Herreros Ovalle

Escuela Normal "De las Huastecas"

Fabiola Flora Rodríguez

Centro de Estudios Superiores de Educación Rural "Luis Hidalgo Monroy"

Resumen

Este estudio analiza los retos y oportunidades que enfrentan los Formadores de Inglés "C" (FIC) y Formadores de Inglés con Experiencia (FIE) en las escuelas normales a partir de la implementación de los planes 2022. La investigación tiene un enfoque comparativo-descriptivo y busca analizar los retos y oportunidades que enfrentan los formadores de inglés en las escuelas normales, antes y después de la implementación de los planes 2022. A partir de un análisis mixto, que combina datos cuantitativos y cualitativos, se identificarán las implicaciones de estos cambios en su desarrollo profesional y en la formación de futuros docentes. Asimismo, se explorarán las oportunidades emergentes, como la integración del inglés en otras disciplinas y la colaboración interdisciplinaria. Los hallazgos permitirán proponer estrategias para optimizar la labor de los formadores y mejorar la calidad de la enseñanza del inglés en la educación normalista.

Palabras clave: Formadores de inglés, Escuelas Normales, Planes 2022, desarrollo profesional, desprofesionalización.

Abstract

This study examines the challenges and opportunities faced by English Trainers "C" (FIC) and Experienced English Trainers (FIE) in normal schools following the implementation of the 2022 plans. The research adopts a comparative-descriptive approach and seeks to

analyze the challenges and opportunities encountered by English trainers in normal schools before and after the implementation of the 2022 plans. Through a mixed analysis combining quantitative and qualitative data, the implications of these changes for their professional development and for the preparation of future teachers will be identified. Emerging opportunities will also be explored, such as integrating English into other disciplines and fostering interdisciplinary collaboration. The findings will inform proposals for strategies to optimize trainers' work and improve the quality of English teaching in normalist education.

Keywords: English trainers, normal schools, plans 2022, professional development, deprofessionalization.

Introducción

La presente investigación es una colaboración entre tres Formadoras de Inglés (FIC) de tres Escuelas Normales distintas. La misma surge de la necesidad de conocer y comparar las variadas realidades institucionales originadas debido a los diversos roles adquiridos dentro de sus escuelas, además de la enseñanza de inglés. Al cambiar las necesidades de las escuelas, dichos roles y funciones han evolucionado considerablemente a lo largo del tiempo, a lo que los FIC han tenido que aprender a adecuarse. De igual manera, los FIC se han enfrentado a desafíos únicos y propios de su nombramiento. Para muchos de ellos, dichos desafíos se han convertido en oportunidades que han asumido, lo que les ha permitido adaptarse al cambiante entorno educativo.

Es importante mencionar que muchos FIC provienen de la iniciativa privada, donde la cultura laboral y las formas de trabajo difieren considerablemente del contexto normalista. Esta experiencia previa influyó en su proceso de adaptación, pues debieron ajustar sus prácticas y expectativas a las particularidades de la formación docente en el sistema público. Además, cada Escuela Normal Pública (ENP) del país está inmersa en su propio contexto y, por ende, su propia realidad, la cual difiere a la realidad de otras normales. Esto ha obligado a los FIC a entrar en un proceso de aprendizaje y adaptación

continuo, lo que ha sido fundamental para comprender mejor los roles, funciones y retos a los que se enfrentan.

Después de siete años de la convocatoria emitida por la antigua Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, ahora Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017), y dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana, explorar cómo la nueva realidad del currículo de 2022 ha impactado en la práctica docente y el desarrollo profesional se convierte en una necesidad imperante para entender el presente de los FIC y, así, diseñar un futuro en el que puedan seguir desenvolviéndose de manera óptima en sus funciones dentro de sus centros educativos.

Según el Acuerdo Núm.14/07/18 publicado en el del Diario Oficial de la Federación por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica (SEP, 2018), los FIC tenían un rol definido, centrado en la enseñanza del inglés con un currículo establecido. Sin embargo, con la implementación del Acuerdo Núm.16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica (SEP, 2022), en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se han producido cambios significativos a dichos roles. La reducción de las horas clase dedicadas al inglés y la reasignación de los FIC y FIE a otras disciplinas ha generado interrogantes sobre el impacto de estas reformas en su desarrollo profesional y en la calidad de la formación de los futuros maestros.

Si bien estos cambios presentan retos, también abren nuevas oportunidades para integrar el inglés en otras áreas curriculares y fomentar estrategias interdisciplinarias. En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo analizar los retos y oportunidades que enfrentan los Formadores de Inglés en las escuelas normales, antes y después de la implementación de los planes 2022. Lo anterior con el fin de identificar estrategias que optimicen su desempeño profesional y mejoren la enseñanza del inglés en la formación docente.

Para abordar las transformaciones que han tenido lugar en las escuelas normales públicas a raíz de la implementación de los planes 2022, es necesario analizar las implicaciones que estos cambios han tenido sobre el rol de los Formadores de Inglés. El impacto de las reformas curriculares no solo ha afectado la estructura de los programas educativos, sino también la distribución de responsabilidades y el enfoque pedagógico en el que los FIC se desempeñan. Con la reducción de las horas dedicadas a la enseñanza del inglés y la integración de otras asignaturas en su labor, surge la necesidad de examinar las oportunidades y los retos que enfrentan estos docentes, así como las estrategias que podrían implementarse para optimizar su desempeño y mejorar la calidad de la formación de futuros educadores.

A partir de esta reflexión, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las principales oportunidades y retos que enfrentan los Formadores de Inglés en las escuelas normales públicas a partir de la implementación de los Planes 2022 y cuáles serían las posibles líneas de acción para abordarlas?

Este estudio tiene como objetivo general:

Identificar las principales oportunidades y retos que enfrentan los Formadores de Inglés en las escuelas normales públicas a partir de la implementación de los planes 2022, con el fin de detectar patrones, tendencias y posibles soluciones.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Describir la realidad actual de los FIC en las ENP.
- Comparar la situación de los FIC antes y después de los Planes 2022.
- Analizar las estrategias para favorecer y fortalecer la colaboración entre FIC y FIE en las ENP.
- Identificar avances y retrocesos en la enseñanza del inglés en escuelas normales antes y después de los Planes 2022.
- Plantear posibles líneas de acción para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés en concordancia con los planes vigentes.

Con estos objetivos, se busca ofrecer un panorama claro y detallado de los efectos de las reformas curriculares dentro del marco de la NEM en el contexto de la enseñanza del inglés, a fin de proponer soluciones que contribuyan a mejorar la práctica educativa en las escuelas normales.

Metodología

La presente investigación emplea un enfoque metodológico mixto de carácter comparativo-descriptivo, que integra métodos cuantitativos y cualitativos con el objetivo de obtener una comprensión integral sobre las realidades de los Formadores de Inglés en las ENP en el contexto de la implementación de los planes 2022. Este enfoque permite captar tanto la variedad de las percepciones y cambios estructurales en el sistema educativo como las experiencias individuales de los Formadores de Inglés, brindando una visión amplia de los efectos derivados de las reformas curriculares.

Al ser un tema de gran complejidad, fue necesario contemplar distintos factores, por lo que la presente investigación consta de dos etapas. La primera de ellas comprende un análisis documental y recopilación de información cuantitativa. En la segunda parte, la cual está en proceso de desarrollo, se realizará un estudio de campo más específico a través de entrevistas y grupos focales.

Análisis documental

Como punto de partida, se realizó un análisis documental comparativo de los planes de estudio de 2018 y 2022. Este análisis se enfocó en identificar los principales cambios de un plan a otro en relación con el currículo de inglés, específicamente en el perfil de los docentes que fueron contratados bajo los lineamientos de la convocatoria para la Selección y Contratación de Docentes para el Fortalecimiento del Idioma Inglés en Escuelas Normales emitida en 2017. Dicha convocatoria tuvo el propósito de atender y dar cumplimiento a la Estrategia Nacional para el Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés, enmarcada en la Estrategia Nacional de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales. Los aspectos fueron los siguientes:

1. Asignación de horas para la enseñanza del inglés: Se examinaron las modificaciones en el número de horas destinadas a la enseñanza del inglés, comparando las cifras de ambos planes.
2. Cambios en el tejido curricular y en la estrategia nacional para el fortalecimiento del inglés: Se compararon las estrategias pedagógicas propuestas en ambos planes de estudio, así como la manera en que estas impactan en la formación de los futuros docentes.
3. Relación con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER): Se evaluó cómo los nuevos planes de estudio alinean las competencias en inglés con las directrices internacionales, buscando establecer una correspondencia entre los objetivos curriculares nacionales y los estándares internacionales, buscando establecer una correspondencia entre los objetivos curriculares nacionales y los estándares internacionales propuestos por el Consejo de Europa (2002).

Fase cuantitativa

En la fase cuantitativa de la investigación, se diseñó y aplicó un cuestionario estructurado, el cual fue distribuido entre 121 FIC pertenecientes a un total de 646 plazas asignadas (Comunicado 37, SEP, 2018) en la primera etapa de la convocatoria nacional para formadores de inglés, previamente mencionada. La selección de los participantes se realizó de manera no aleatoria, priorizando aquellos que se encontraban en funciones activas y habían experimentado los cambios derivados de la implementación de los planes 2022.

El cuestionario constaba de preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple usando la escala Likert, permitiendo medir las percepciones y opiniones de los participantes en relación con dos dimensiones clave:

1. Cambios en las funciones y carga de trabajo: Se exploraron los ajustes en las responsabilidades de los FIC y cómo estos cambios afectan la distribución del tiempo y el tipo de tareas asignadas.

2. Oportunidades de desarrollo profesional y académico, así como riesgos de desprofesionalización (*deskilling*): Se abordaron las oportunidades y los desafíos que los FIC perciben en cuanto a su crecimiento profesional, con especial atención a la posible pérdida de habilidades debido a los cambios en la naturaleza de sus funciones.

Los datos recolectados fueron analizados mediante estadística descriptiva, utilizando medidas de tendencia central para caracterizar las respuestas y facilitar la identificación de patrones. Lo anterior, mediante un proceso de codificación temática, que facilitó la extracción de conclusiones sobre las experiencias compartidas por los formadores.

Fase cualitativa

La fase cualitativa consistirá en la realización de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con FIC y FIE. Estas entrevistas se diseñarán a partir de las respuestas obtenidas del primer cuestionario para obtener una comprensión profunda sobre las experiencias, opiniones y reflexiones de los participantes respecto a los cambios curriculares y las nuevas dinámicas pedagógicas derivadas de la implementación de los planes 2022.

Los temas a abordar incluirán:

1. Adaptación a los cambios curriculares: se explorarán las estrategias que los formadores han utilizado para adaptarse a los nuevos contenidos y métodos de enseñanza del inglés, así como las dificultades encontradas en el proceso de adaptación.
2. Experiencias de interdisciplinariedad: se cuestionará sobre las experiencias de los formadores en la enseñanza interdisciplinaria y cómo los cambios curriculares han promovido o dificultado la integración del inglés con otras áreas del conocimiento.
3. Propuestas para mejorar la enseñanza del inglés: se recogerán sugerencias y propuestas de los formadores sobre cómo mejorar la enseñanza del inglés en el nuevo contexto curricular, identificando posibles líneas de acción para optimizar su desempeño y fortalecer la enseñanza del idioma en las ENP.

4. Impacto en la formación de los estudiantes normalistas: se indagará sobre la percepción de los FIC respecto al impacto que los cambios curriculares han tenido en la formación de los futuros docentes, particularmente en relación con la enseñanza del inglés.

Instrumentos

- Formulario de Google: Utilizado para la recolección de datos cuantitativos mediante el cuestionario estructurado.
- Entrevistas semiestructuradas y grupos focales: Herramientas cualitativas que se emplearán para recoger información detallada sobre las percepciones y experiencias de los formadores.

Población y muestra

- La población objeto de estudio está compuesta por FIC en la primera etapa, y por FIC y FIE en las ENP.
- La muestra fue seleccionada a partir de formadores que han experimentado de manera directa los cambios derivados de la implementación de los planes 2022, lo que garantiza que los datos obtenidos sean pertinentes y representativos del contexto actual.

Facilidades y obstáculos

Una de las principales facilidades encontradas durante esta primera etapa de la investigación fue la existencia de redes de colaboración entre los Formadores de Inglés, tanto a nivel local como nacional. Grupos de redes sociales en plataformas como Facebook y WhatsApp fueron esenciales para la difusión del cuestionario y para contactar a los participantes, lo que facilitó la recolección de datos y permitió obtener una muestra representativa en un periodo de dos semanas. Además, el tema de la investigación despertó un alto interés debido a la relevancia del contexto de los cambios curriculares y la incertidumbre que los Planes 2022 han generado en la comunidad educativa.

No obstante, la investigación también enfrentó ciertos obstáculos. Algunos formadores se abstuvieron de participar debido a la sensibilidad de la información solicitada, especialmente en relación con el riesgo latente de su situación laboral ante la reducción de horas asignadas a los cursos de inglés derivada de las modificaciones a los nuevos planes de estudio. Este factor limitó la participación total, aunque no afectó de manera significativa la representatividad de la muestra. Además, se hizo una comparación directa de las funciones actuales de los FIC con las planteadas en el plan 2018. En esta primera parte de la investigación, no se compartió la encuesta con los FIE, lo que generó algunos cuestionamientos.

Resultados

El análisis de las respuestas obtenidas en esta primera etapa de la investigación, permitió profundizar en diversos aspectos que constituyen retos y oportunidades para los FIC, evaluando cómo se han adaptado los mismos a los cambios y qué estrategias pueden implementar para potenciar su desarrollo profesional.

El 57.4% de los FIC encuestados manifestaron la necesidad de cambiar de lugar de residencia al obtener su plaza, lo que significó un cambio de estilo de vida al trasladarse a un nuevo centro de trabajo, así como nuevos horarios. Los datos analizados muestran que el 4.1% de las ENP tienen turno sabatino, el 20.5% tiene un turno mixto, y la mayoría tiene turno matutino (73%).

Dentro de las funciones descritas por el Comunicado 37 publicado en la página oficial del Gobierno de México, con fecha 18 de febrero de 2018, para la contratación de los FIC, se especificaba que cada docente impartiría un máximo de 24 horas semanales frente a grupo. Esto no necesariamente se cumple, pues los datos reflejan que durante el semestre A del ciclo escolar 2024-2025, 37 FIC impartieron entre 21 a 24 horas semanales frente a grupo; 28 formadores impartieron entre 13 a 16 horas; 15 entre 17 y 20 horas, y 5 con 29 a 32 horas frente a grupo. Estas horas frente a grupo son exclusivamente de inglés únicamente en el caso de cuarenta y cinco formadores. Para setenta de ellos, las horas son distribuidas entre cursos de inglés y de otras disciplinas.

Lo anterior muestra la proactividad, voluntad e ímpetu por colaborar en la educación normalista mexicana.

El proceso de integración de los FIC dentro de las distintas ENP del país se hace evidente en el desempeño de funciones ajenas a las propias del nombramiento ya que, además de impartir las horas frente a grupo, el 57.4% de los formadores encuestados han desempeñado, o desempeñan, otras funciones como subdirectores académicos o administrativos, coordinadores de área, tutores, miembros de la Comisión de Titulación, asesores, miembros del equipo de EDINEN, gestores de certificaciones, codiseñadores de cursos curriculares, etc., lo cual no solo muestra su flexibilidad, resiliencia y capacidad de adaptación, así como su actitud propositiva, no solo para su crecimiento profesional, sino para la mejora integral de las distintas ENP en las que desempeñan su práctica profesional.

Este crecimiento profesional representa un valioso capital humano para las ENP, ya que impulsa los perfiles para cubrir las distintas necesidades de las mismas. El 89.3% de los formadores encuestados ya contaban con perfil de docente de inglés al obtener su plaza, por lo que el crecimiento a diferentes áreas es una forma de motivación por aportar más. En este sentido, una forma de aportar a la comunidad normalista, es el poder realizar investigación y crear líneas de acción hacia distintas problemáticas identificadas. Casi el 70% de los formadores encuestados ha llevado a cabo investigación desde que ingresó a su centro de trabajo, y el 59% considera que su perfil profesional ha mejorado desde su ingreso al sistema normalista.

Así mismo, los FIC han mejorado también su perfil académico. Lo anterior, debido a que, desde su ingreso a la normal, han concluido estudios de maestría y doctorado, así como diversas certificaciones, diplomados y especialidades. Esto tiene un impacto directo no solo en su práctica docente, sino en los diferentes roles que desempeñan en su centro de trabajo. El 65% considera que su perfil ha ayudado a elevar los indicadores de calidad de su institución debido a la incorporación de una perspectiva diferente hacia la enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de proyectos innovadores, así como la generación de conocimiento a través de la investigación.

El Plan 2022 para normales reduce drásticamente las horas de inglés en todas las licenciaturas. Esto afecta de manera directa las horas de inglés semanales frente a grupo de los FIC. Dicha reducción ha generado incertidumbre en el 52% de los encuestados acerca de la importancia que las autoridades le otorgan al idioma inglés en el sistema educativo normalista mexicano. Sin embargo, la integración de los FIC a tareas e impartición de cursos que van más allá de su perfil inicial los posiciona como elementos valiosos de su institución, ya que impulsan y fortalecen el perfil académico de la misma.

Por otro lado, con relación al ambiente laboral, el 55% de los encuestados respondieron no sentirse seguros y/o cómodos en su espacio de trabajo y el 51.2% menciona haber sufrido y/o sufre algún tipo de acoso laboral en su institución. Lo anterior debido a que consideran que el ambiente laboral no es: respetuoso (14%), cordial (12%), colaborativo (29%), funcional (24%), organizado (36%), y competente (23%).

Discusión y conclusiones

En su gran mayoría, los FIC son docentes que laboraban en el sector privado. Dentro de este sector, es común trabajar bajo objetivos específicos que deben ser alcanzados y que son condicionante para, en muchos casos, la renovación de un contrato, lo cual resulta en una situación laboral inestable. Bajo estas condiciones, algunos de estos FIC estaban acostumbrados a trabajar bajo presión y bajo la expectativa de un desempeño de excelencia profesional y académico por lo que, al llegar a las ENP, su ritmo de trabajo no cambió, al contrario, se ha mantenido, coadyuvando así al fortalecimiento del normalismo mexicano.

Al provenir de contextos diferentes al de la normales, los FIC tienen la posibilidad de interpretar la realidad de sus espacios institucionales desde perspectivas y enfoques alternativos. Esta cualidad añade valor a sus instituciones, ya que pueden aportar una diversidad de formas e interpretaciones a sus responsabilidades académicas. Además de estar altamente cualificados en su área, muchos FIC tienen otra formación académica, lo cual fortalece su perfil, no solo como docentes de inglés, sino también como docentes de otras áreas. Así mismo, su experiencia y perfil profesional les permite desempeñar

otro tipo de funciones, tanto de índole académico como administrativo o de gestión. De igual manera, al tener diferentes perfiles académicos, enriquecen la enseñanza a partir de metodologías alternativas e innovadoras.

La reducción de horas de inglés en los planes 2022 ha impactado la práctica docente de diversas formas. Quienes han incursionado en la investigación han desarrollado propuestas innovadoras para la enseñanza. Esto ha dado lugar a oportunidades en la interdisciplinariedad, donde los formadores han buscado formas de integrar el inglés en otras áreas del currículo. Sin embargo, la disminución de espacios para la enseñanza del idioma puede provocar la pérdida de habilidades especializadas y la desmotivación profesional. La desprofesionalización se perfila como uno de los principales retos ante esta situación.

La transformación del papel de los FIC en las ENP a raíz de los planes 2022 requiere un análisis profundo sobre los efectos en su desarrollo profesional y la calidad de la enseñanza del inglés. Los hallazgos obtenidos en esta primera etapa permiten discutir en qué medida estos cambios han propiciado nuevas oportunidades para la innovación educativa. Por otro lado, permiten identificar los diferentes desafíos que han surgido en términos de desprofesionalización, reconfiguración de responsabilidades y necesidades de actualización docente. A partir de estos resultados, junto con los que se obtengan en la segunda etapa de esta investigación, se estará en condiciones de proponer estrategias para mejorar la formación de los futuros docentes dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Finalmente, los FIC han demostrado tener una mentalidad flexible, la cual les ha permitido adaptarse a su nuevo entorno de maneras diferentes. Han adquirido la habilidad de leer las necesidades del contexto y generar espacios en los que se han desarrollado tanto personal como profesionalmente. Su flexibilidad les ha permitido ser innovadores de manera oportuna, tanto en su práctica docente como en sus otros roles académicos y administrativos, mejorando así los estándares de calidad de su institución.

Referencias

- Council of Europe (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (31 de agosto, 2017). *¡La SEP busca a las y los mejores maestros de inglés!* <https://www.gob.mx/sep/articulos/la-sep-busca-a-las-y-los-mejores-maestros-de-ingles?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/escuelas-normales-libro>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (12 de febrero, 2018). *Comunicado 37. Asigna SEP las primeras plazas para maestros de inglés en escuelas normales*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-37-asigna-sep-las-primeras-plazas-para-maestros-de-ingles-en-escuelas-normales/>
- 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. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0

Perspectiva de los padres de familia acerca de la enseñanza de la lengua inglés como práctica en educación preescolar

Noe Vargas Betancourt

Nayla Alejandra Montoya Corrales

Yajahira Joseline Tacho Laguna

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES)

Resumen

Este artículo analiza las perspectivas de los padres de familia sobre la enseñanza del inglés en el nivel preescolar. La investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas a 83 padres de familia, pertenecientes a seis instituciones de educación preescolar en Hermosillo, Sonora. Los resultados revelan que, aunque la mayoría de los padres no hablan inglés, reconocen la importancia de que sus hijos aprendan este idioma desde una edad temprana. Los padres utilizan diversas herramientas como videos y canciones en inglés, para facilitar el aprendizaje en casa. Además, algunos padres optan por clases particulares para sus hijos. La investigación concluye que la enseñanza del inglés en preescolar es percibida como beneficiosa para el desarrollo académico, social y profesional de los niños.

Palabras clave: enseñanza del inglés, nivel preescolar, perspectivas de padres, aprendizaje temprano, desarrollo infantil.

Abstract

This article analyzes the perspectives of parents regarding the teaching of English at the preschool level. The research was conducted with a qualitative approach, using semi-structured interviews with 83 parents from six preschool institutions in Hermosillo, Sonora. The results reveal that although most parents do not speak English, they recognize the importance of their children learning this language from an early age. Parents use various tools, such as videos and songs in English, to facilitate learning at home. Additionally,

some parents opt for private lessons for their children. The research concludes that teaching English in preschool is perceived as beneficial for the academic, social, and professional development of children.

Keywords: English teaching, preschool level, parents' perspectives, early learning, child development

Introducción

La investigación se centra en el análisis de las percepciones que los padres tienen respecto a la enseñanza del idioma inglés en la educación preescolar. Se examinan aspectos como los recursos y herramientas utilizados para fomentar el inglés desde una edad temprana y la importancia que los padres le atribuyen al acercamiento al idioma en esta etapa del desarrollo infantil.

Preguntas de investigación

La preponderancia e incremento del idioma inglés en las distintas áreas de la vida profesional y académica invita a cuestionar la pertinencia y percepción que tienen sobre ella los cuidadores y padres de familia en las etapas más tempranas de escolarización formal. En este sentido se plantearon dos preguntas de investigación: ¿Cuál es la percepción que los padres tienen sobre el aprendizaje del inglés en la edad preescolar? y ¿Cuál es la importancia que ellos otorgan al aprendizaje de este idioma extranjero en esta etapa de desarrollo de sus hijos?

Este interés surge debido a la relevancia actual de conocer y practicar una segunda lengua, lo cual es esencial para el desarrollo académico y profesional. De acuerdo con Villaroel Dávila (2012), aprender otro idioma va más allá de solo saber más palabras e implica también el fortalecimiento de las capacidades de pensamiento, las emociones y las habilidades para relacionarse. Esto permite que los niños conecten de forma importante con otras culturas y mejoren su manera de comunicarse a nivel mundial.

El inglés, como lengua de uso internacional, es cada vez más practicado, lo que abre numerosas oportunidades de crecimiento personal y profesional. Diversos autores sostienen que la enseñanza de lenguas extranjeras desde la educación preescolar es fundamental. Según Vygotsky (como se cita en Eun, 2017), la actividad del individuo no

puede separarse de la sociedad en la que se desarrolla. El aprendizaje de una segunda lengua en preescolar debe llevarse a cabo en un contexto social interactivo, utilizando herramientas y recursos culturales que medien el conocimiento y fomenten la conexión entre lo personal y lo colectivo. Esto facilita un aprendizaje significativo y efectivo del nuevo idioma.

Es crucial que el inglés esté presente en la vida del niño desde una edad temprana para potenciar su adquisición. En concordancia, Krashen (1982) propone que el desarrollo de una segunda lengua se logra a través de la adquisición y el aprendizaje, destacando que el dominio lingüístico se construye gradualmente a lo largo del tiempo. Desde este enfoque Krashen subraya la importancia de apoyar la enseñanza del inglés en el preescolar mediante un ambiente de aprendizaje positivo, para una construcción gradual y significativa del idioma.

Adicionalmente, Cummins (1991) enfatiza la importancia de un entorno de aprendizaje enriquecido y bilingüe, donde los niños puedan desarrollar una competencia comunicativa efectiva en ambos idiomas. Este enfoque no solo promueve el desarrollo del segundo idioma, sino que también fortalece la identidad cultural y la confianza en las habilidades lingüísticas propias. Este último aspecto es uno de los ejes articuladores de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la *interculturalidad crítica* aboga por la recuperación de lo propio, de lo autóctono y mediante su apropiación exhorta a participar de manera justa y responsable en sociedades interculturales, globalizadas y globalizantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

Metodología

La investigación fue diseñada con un enfoque cualitativo y de alcance descriptivo, cuyo objetivo es analizar la información proporcionada por los padres de familia respecto a los beneficios e importancia percibida de la enseñanza del inglés en la educación preescolar. Esta técnica permite de manera cercana las percepciones de los participantes, por lo que se determinó que era conducente (Blasco Mira & Pérez Turpín, 2007; Creswell, 2013).

El instrumento de entrevista incluyó las siguientes preguntas: ¿Qué beneficios y

dificultades perciben los padres de familia en relación con la enseñanza del inglés en preescolar? y ¿Cómo favorecen el aprendizaje del inglés en sus hogares? La muestra se compuso de padres de familia de seis distintas instituciones de educación preescolar, los cuales fueron contactados a través de practicantes normalistas de una Escuela Normal pública en el estado de Sonora.

Se entrevistó a un total de 83 padres de familia y se utilizaron seudónimos para mantener su identidad y confidencialidad de la información proporcionada. Se empleó la técnica de entrevista semiestructurada con seis preguntas abiertas para conocer las percepciones de los padres acerca de la influencia del inglés en los niños de preescolar, su contacto con el idioma y las dificultades o beneficios que, en su opinión, sus hijos podrían experimentar con el aprendizaje de esta lengua extranjera.

Se examinó el desenvolvimiento de los padres de familia con el idioma y la manera en que lo practican en casa. Además, se abordó la influencia del inglés en preescolar, que trata de explorar el acercamiento de los niños a este idioma desde temprana edad y la importancia de que se familiaricen con él. Finalmente, se consideraron los beneficios de la lengua inglesa, discutiendo los beneficios relevantes que, según los padres, se pueden obtener al estudiar una lengua extranjera.

En esta sección del proceso de recopilación de información las preguntas formuladas a los padres fueron: ¿Practican el inglés en casa?, ¿Su hijo tiene algún contacto con el idioma inglés?, ¿Considera importante que su hijo reciba clases de inglés?, ¿Ha intentado enseñar inglés a su hijo(a), ya sea personalmente o con clases particulares?, ¿Qué beneficios cree que le traería a su hijo el estudiar inglés? La información arrojada se analiza por categorías para una mayor organización de los datos recopilados.

Resultados

En esta sección se presentan los hallazgos derivados de las entrevistas realizadas a padres de familia de los preescolares. Los resultados reflejan sus opiniones, expectativas y preocupaciones respecto al aprendizaje temprano de una segunda lengua, así como los beneficios y desafíos que identifican en este proceso. A continuación, se

analizan las respuestas recopiladas, destacando las principales categorías emergentes y su relación con la literatura existente sobre la enseñanza del inglés en la educación preescolar.

La práctica del inglés

De las respuestas obtenidas de las preguntas uno y dos de la entrevista: ¿Practican el inglés en casa? y ¿Su hijo tiene algún contacto con el idioma inglés?, surge un análisis que permite observar la relación y el contacto con el inglés. Para fomentar este idioma existen numerosas herramientas para llevar a cabo la enseñanza y promover que los estudiantes tengan un mayor contacto con esta lengua de manera más activa y dinámica, haciendo que a los niños les resulte sencillo y atractivo familiarizarse con el idioma.

Es evidente en las respuestas de los padres que la tecnología ha ampliado enormemente el acceso al aprendizaje del inglés mediante videos llamativos disponibles en internet. Además, es común que los padres y los niños escuchen palabras en inglés con diversos familiares o en el entorno en el que viven, posiblemente por residir en una ciudad cercana a la frontera con un país angloparlante. En la Figura 1 a continuación, se muestran algunos de los elementos más sobresalientes en las respuestas de los participantes respecto al uso y la familiaridad con la lengua inglesa en el hogar y los entornos más cercanos a los niños.

Figura 1

La práctica de la lengua inglesa



Tras analizar las respuestas a las preguntas seleccionadas para esta categoría, se concluyó que la mayoría de los padres no habla inglés, y solo unos pocos lo practican. Sin embargo, Darío, uno de los entrevistados, menciona: "Sí, hay muy pocas veces que ve videos en YouTube en inglés, y también, pues cuando escucha a su hermana cantar las canciones...". La mayoría de los padres de estos jardines de niños utilizan esta herramienta tecnológica para facilitar el acercamiento a la lengua, ya que comentan que es mucho más agradable hacerlo mediante videos y canciones que se muestran en la televisión.

Además, se observó que el aprendizaje del inglés puede ser fomentado a través de diferentes familiares, como menciona Lucía: "Su tía habla un poco el inglés y le enseña lo que sabe". Algunos familiares poseen mayores habilidades en este idioma y, de esta manera, se acercan a los niños y les enseñan diversas palabras básicas del inglés. Aunque pocos padres practican el inglés, intentan que los niños se acerquen a la lengua mediante prácticas auditivas, como la música o videos animados en inglés, que captan su atención y pueden ser vistos repetidamente en la televisión para favorecer la memorización del vocabulario. Así, algunos padres logran que sus hijos se familiaricen con el idioma y lo vean con naturalidad en su vida diaria. Las ventajas que los estudiantes jóvenes experimentan en la adquisición, apropiación y práctica del inglés han sido ampliamente documentadas, especialmente en relación con su aprendizaje fuera del ámbito escolar. Este proceso se ve favorecido por la exposición informal al idioma a través de redes sociales cercanas, como familiares, amigos o vecinos, quienes contribuyen de manera significativa a su desarrollo lingüístico en contextos cotidianos y naturales (Leona et al., 2021).

Se observó que algunos padres apoyan el aprendizaje del inglés mediante clases particulares extracurriculares. Según Quidel Cumilaf et al. (2014), la importancia de aprender una segunda lengua no se limita únicamente a la capacidad de comunicarse con personas que hablan diferentes idiomas, sino que también mejora la capacidad de los estudiantes para tener pensamientos divergentes, mayor creatividad y desarrollo cognitivo más elevado en comparación con los niños monolingües. De esta manera, su entendimiento fluirá con mayor facilidad y mostrarán un mayor desenvolvimiento.

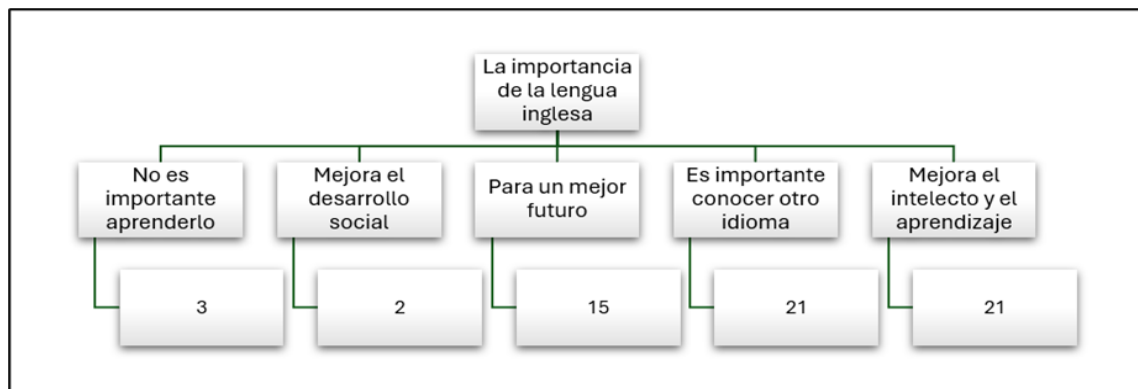
La influencia de la lengua inglesa en preescolar

Esta categoría incluye la información recabada con la pregunta tres de la entrevista: ¿Considera importante que su hijo tenga clases de inglés? Con el objetivo de explorar este punto y analizar las distintas respuestas que compartieron los padres de familia sobre la importancia del inglés en preescolar, se creó la categoría "La importancia de la lengua inglesa". De esta forma, los padres expresan diversas opiniones sobre este tópico y realizan comentarios donde describen que aprender inglés puede forjar un mejor futuro y permitir el aprendizaje de muchas cosas. Sin embargo, otros no están completamente de acuerdo con que los niños aprendan esta segunda lengua desde pequeños (ver Figura 2). Estas inquietudes no son del todo infundadas, si bien es cierto que en niño preescolar puede experimentar confusión, sobrecarga de contenidos o reducción de tiempos de juego fundamentales en esta etapa (Trilestari et al., 2024), estas barreras pueden superarse con planeación adecuada de contenidos, métodos y técnicas en la enseñanza apropiados.

Se identificó que muchos padres coinciden en la importancia de que los niños aprendan inglés desde temprana edad. Pablo menciona: "Sí, es importante porque aprender una segunda lengua amplía las posibilidades de éxito en su vida, en la resolución de problemas de aprendizaje, etc." Por ello, es crucial que se impartan clases de inglés para preparar a los estudiantes para el futuro y ayudarlos a alcanzar sus metas profesionales.

Figura 2

La importancia del inglés



Se considera que el dominio del inglés abre numerosas oportunidades favorables

para las personas. Patricia comenta: "Es uno de los idiomas más utilizados y necesarios para finalizar los estudios universitarios en nuestro país." Este idioma es ampliamente utilizado en muchos países y se considera que aprenderlo facilita también el aprendizaje de otras lenguas extranjeras.

Sin embargo, algunos padres sostienen que aprender este idioma desde edades tempranas no tiene importancia. Andrea afirma: "No, porque está muy pequeño y no tiene tanta capacidad de retención." Se encontró que ciertos padres piensan que no es necesario aprender este idioma en esta etapa, mientras que otros opinan que es fundamental aprender primero otros contenidos necesarios para facilitar el aprendizaje del inglés más adelante, pues consideran que los niños no poseen la capacidad suficiente para hacerlo. Esta y otras creencias respecto al aprendizaje simultáneo de lenguas y la capacidad de los infantes para adquirirlas durante la edad preescolar han sido ampliamente desmitificadas desde las neurociencias y la psicolingüística (Kuhl, 2004).

Por otro lado, los padres también destacaron la necesidad de conocer y aprender este idioma para facilitar el desarrollo social y la comunicación con personas que hablan inglés.

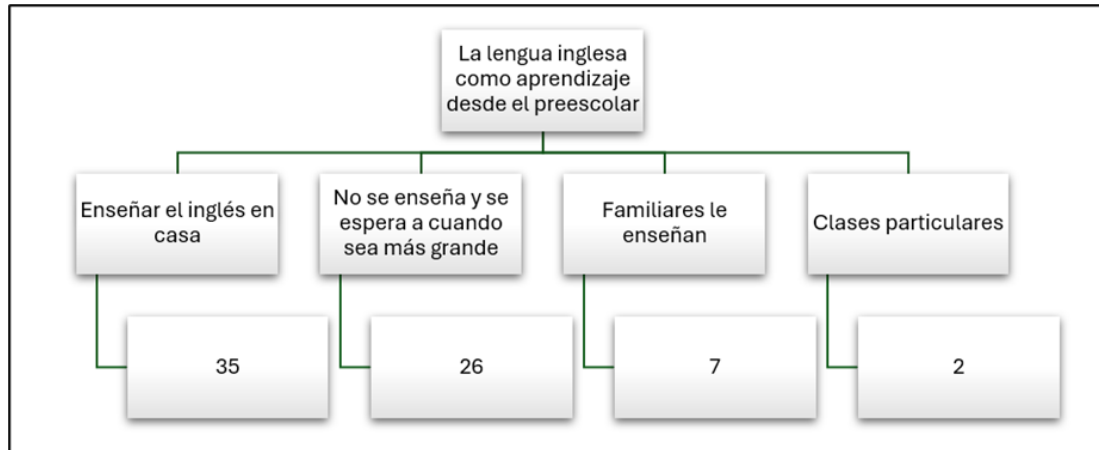
La lengua inglesa como aprendizaje desde el preescolar

Esta categoría se aborda con base en la pregunta cuatro de la entrevista: ¿Ha tratado de enseñar inglés a su hijo(a), ya sea por su cuenta o con clases particulares? Con el fin de recabar información sobre cómo los padres fomentan la relación de sus hijos con este idioma. Algunas respuestas indican que los padres practican con los niños palabras básicas en inglés, mientras que otros optan por clases particulares o recurren a familiares para enseñar a los pequeños.

Se observó que, aunque en otras preguntas los padres reconocen la importancia del inglés en la vida de sus hijos y los beneficios asociados, muchos consideran innecesario que lo aprendan ahora y que se enseñe a los niños desde pequeños. Esto se evidencia cuando se les pregunta sobre la enseñanza del idioma en casa (ver Figura 3).

Figura 3

La lengua inglesa como aprendizaje desde el preescolar



Con base en las respuestas obtenidas, se observa que muchos padres no tienen la posibilidad económica de proporcionar clases particulares de inglés a sus hijos. Como menciona Raúl: "Sí, por mi cuenta ya que las clases particulares salen caras y no tenemos la solvencia". No obstante, varios padres comparten diferentes métodos para enseñar el idioma a sus hijos. Como se ha mencionado anteriormente, algunos utilizan la televisión con caricaturas y otros videos, explicándoles el significado de lo que se muestra para que los niños se familiaricen con el inglés de una manera interesante y sencilla. Otra forma de acercar a los niños a este idioma es a través de familiares, como comenta Sonia: "Por su hermano más que nada". Algunos padres se apoyan en sus hijos mayores para enseñar inglés básico a los más pequeños. Pamela señala: "En casa practicamos lo básico, colores, canciones, letras del abecedario, ver caricaturas en inglés o pelis".

En síntesis, los padres utilizan distintas herramientas para que los niños adquieran conocimientos básicos del inglés. Sin embargo, también es relevante considerar las opiniones de aquellos que no están de acuerdo con enseñar esta lengua a edades tempranas, como expresa Pedro: "No, ninguna de las dos, se me hace muy pequeño para ingresar a clases, creo que en secundaria ya empiezan con clases de inglés, ahí se me hace que es mejor la oportunidad". Algunos padres consideran que enseñar inglés a niños muy pequeños no sería significativo, ya que creen que aún no tienen la capacidad

para desenvolverse bien en este idioma y que les será más fácil aprenderlo cuando sean mayores. Bertha menciona: "No, porque no tengo el conocimiento". También se obtuvieron respuestas que indican que algunos padres no cuentan con el conocimiento necesario y, por ende, no enseñan inglés a sus hijos en edad preescolar.

Beneficios de la lengua inglesa

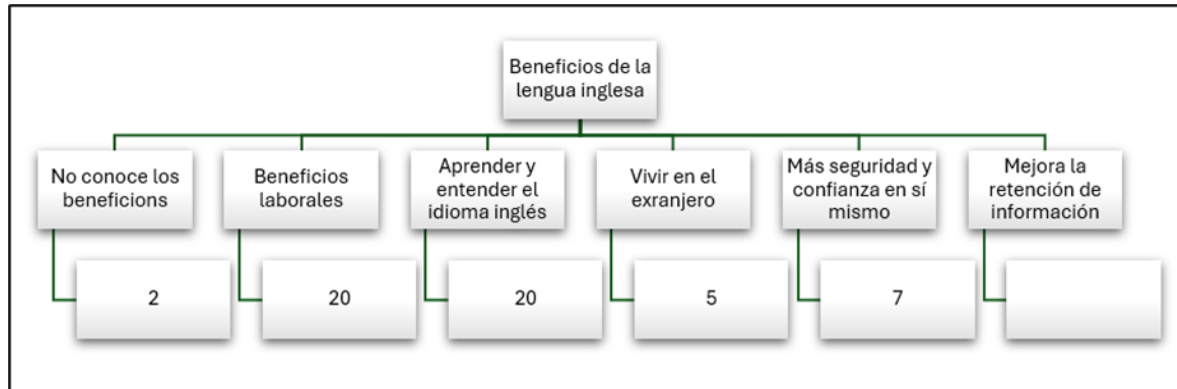
Para desarrollar este tema se utilizó la pregunta cinco de la entrevista dirigida a los padres de familia: ¿Qué beneficios cree que le traería a su hijo el estudiar inglés? Con el fin de recabar diversas respuestas y analizar los beneficios que los padres consideran que se pueden obtener mediante la enseñanza del inglés desde el preescolar. Algunos padres mencionan que, de esta manera, los niños pueden retener mejor la información y mejorar la memoria. Otros consideran importante el aprendizaje del inglés para trabajar en el extranjero y desenvolverse mejor, ya que actualmente puede ser un requisito para obtener mejores oportunidades laborales (ver Figura 4).

Al analizar los datos obtenidos, se observó que muy pocos padres mencionaron no conocer los beneficios que el aprendizaje del inglés podría aportar a los niños desde una edad temprana. Sin embargo, la mayoría de los padres de familia están de acuerdo en que la enseñanza del inglés en la etapa preescolar ofrece múltiples ventajas. Como menciona Ruth: "Tener mejores lugares de estudio, abrir muchas puertas y, más que nada, que lo disfrute, ya sea en conocer gente, en viajar a distintos lugares sin dificultad, ya que la mayoría de los países hablan inglés".

Biava y Segura (2010) afirman de igual forma que el uso de una lengua extranjera, especialmente el inglés, ha pasado de ser un privilegio a convertirse en una necesidad en diversos sectores productivos. El proceso de globalización ha sido el principal factor por el cual el inglés ha adquirido importancia mundial, hasta el punto de considerarse hoy en día como el idioma universal de los negocios. De este modo, las personas se sentirán más cómodas buscando empleo y lograrán integrarse con mayor facilidad en la sociedad si deciden cambiar de lugar de residencia.

Figura 4

Benéficos de la lengua inglesa



Pamela destaca que el conocimiento del inglés agrega valor a la educación, brinda seguridad y confianza en sí misma al dominar otro idioma, especialmente el inglés, que se habla en el país vecino y mundialmente, ofreciendo oportunidades laborales futuras. Los padres coinciden en que esta lengua favorece las oportunidades laborales y mejora el nivel profesional. Sin embargo, también se destaca un tema importante: la confianza y seguridad que se obtienen al poder expresarse en una segunda lengua.

El desarrollo personal e intelectual se ve potenciado al dominar este idioma, proporcionando confianza. Emma menciona: "¿Qué no le daría?, más que nada el poder comunicarse con más personas, el sentirse mucho mejor al conocer otro idioma, mejorar sus estudios y poder tener más oportunidades de empleos".

Los padres de familia consideran esencial conocer esta lengua, ya que mejora las oportunidades de estudio en caso de viajar a otros lugares con oportunidades en universidades extranjeras, impulsando su desarrollo profesional y laboral, y eliminando los obstáculos de comunicación en otras sociedades.

Interpretación de resultados

Los resultados obtenidos reflejan una valoración positiva, aunque ambivalente, por parte de los padres hacia la enseñanza del inglés en el nivel preescolar. Por un lado, la

mayoría coincide en la importancia de iniciar el aprendizaje de esta lengua desde edades tempranas, reconociendo sus beneficios académicos, sociales y profesionales. No obstante, por otro lado, emergen tensiones entre esta valoración y las acciones que pueden o están dispuestos a realizar para beneficiar a sus hijos con este idioma, especialmente debido a factores como la falta de dominio del idioma por su parte, la percepción de que los niños aún son muy pequeños y las limitaciones económicas (Urquijo et al., 2015; Méndez Orozco & Hernández Gómez, 2022).

Desde el marco teórico, esta contradicción puede explicarse por las reflexiones a las que llega Eun (2017) sobre el trabajo de Vygotsky, quien define la zona de desarrollo próximo, en la que los padres identifican el potencial de sus hijos para aprender inglés, pero requieren mediadores efectivos como los docentes, materiales adecuados o recursos institucionales que los ayuden a concretar ese aprendizaje. El entorno familiar, aunque limitado lingüísticamente, se convierte en un espacio de exposición informal relevante gracias al uso de tecnologías como videos y canciones, lo cual coincide con los hallazgos de Leona et al. (2021) sobre la influencia del inglés extramural en el desarrollo lingüístico infantil.

De igual forma, las preocupaciones de algunos padres sobre la sobrecarga cognitiva o la madurez emocional de los niños para adquirir una segunda lengua reflejan una visión arraigada en paradigmas tradicionales. Estas creencias han sido cuestionadas por la psicolingüística y las neurociencias, que evidencian que la edad preescolar es una etapa óptima para la adquisición de idiomas, dada la plasticidad cerebral (Kuhl, 2004).

Discusión y Conclusiones

Los resultados de esta investigación revelan que, aunque la mayoría de los padres de familia no hablan inglés, reconocen la importancia de que sus hijos aprendan este idioma desde una edad temprana. Los padres utilizan diversas herramientas, como videos y canciones en inglés, para facilitar el aprendizaje en casa, lo cual es consistente con la idea de que un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor fomenta la adquisición del idioma.

Además, algunos padres optan por clases particulares para sus hijos, lo que

refuerza la importancia de un enfoque estructurado en la enseñanza del inglés. En concordancia, mencionan que el inglés puede abrir muchas puertas y mejorar las oportunidades laborales y académicas de sus hijos en el futuro. Estas alternativas son limitativas en tanto que no favorecen por igual a los niños en las distintas esferas socioeconómicas.

La falta de conocimiento del idioma por parte de los padres también se presenta como una barrera para la enseñanza del inglés en casa.

La investigación demuestra que la enseñanza del inglés en preescolar es percibida como beneficiosa para el desarrollo académico, social y profesional de los niños. Los padres reconocen la importancia de este idioma y utilizan diversas estrategias para facilitar su aprendizaje, aunque enfrentan desafíos como la falta de conocimiento del idioma; sin embargo, muestran disposición para apoyar la enseñanza del inglés, siempre que esta sea canalizada y fortalecida con acciones pedagógicas, institucionales y sociales que cierren la brecha entre las intenciones y las posibilidades reales de implementación.

Es fundamental seguir promoviendo la enseñanza del inglés desde una edad temprana, proporcionando a los padres y educadores las herramientas y recursos necesarios para crear un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo. De esta manera, se puede asegurar que los niños adquieran las habilidades lingüísticas necesarias para enfrentar los retos del futuro y aprovechar las oportunidades que el dominio del inglés puede ofrecer.

Referencias

- Biava, M. L. & Segura, A. L. (2010). ¿Por qué es importante saber el idioma inglés? *Cultura*. <https://karinarodrojas.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/por-que-es-importante-saber-inglc3a9s.pdf>
- Blasco Mira, J. E., & Pérez Turpín, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes*. Editorial Club Universitario <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/12270>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.

- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 70-89). Cambridge University Press.
- Eun, B. (2017). The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 18–30. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1421941>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press
- Kuhl, P. (2004). Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code. *Nature reviews. Neuroscience*, 5, 831-843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>
- Leona, N. L., van Koert, M. J. H., van der Molen, M. W., Rispens, J. E., Tijms, J., & Snellings, P. (2021). Explaining individual differences in young English language learners' vocabulary knowledge: The role of Extramural English Exposure and motivation. *System*, 96, 102402. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102402>
- Méndez Orozco, R., & Hernández Gómez, R. (2022). Factores socioeconómicos que afectan la enseñanza-aprendizaje de inglés como segunda lengua en estudiantes de una escuela secundaria pública. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4914-4930. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3448
- Quidel Cumilaf, D., del Valle Rojas, J., Arévalo López, L., Ñancucheo Chihuaicura, C., & Ortiz Neira, R. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas. *Vivat Academia*, (129), 34-56. <https://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/599>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf
- Trilestari, K., Manurung, R., & Simangunsong, V. (2024). The Benefits Of Learning English In Early Childhood: Positive And Negative Effect. *Esteem Journal of English Education Study Programme*, 7, 669-681. <https://doi.org/10.35568/abdimas.v8i3.6737>
- Villarroel Dávila, P. (2012). La construcción del conocimiento en la primera infancia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 75-89. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102003.pdf>
- Urquijo, S., García Coni, A., & Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318. <https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.09>

Efecto positivo de la exposición prolongada al lenguaje a través del uso de una plataforma digital

Eliab Misael González Olvera

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

Introducción

La adquisición de una lengua adicional es un proceso desafiante que requiere consistencia y compromiso por parte de los estudiantes además del correspondiente desarrollo de habilidades de autoaprendizaje ya que el tiempo de exposición al lenguaje que se lleva a cabo en el aula difícilmente es suficiente para que se internalicen de manera adecuada todas las aptitudes y conocimientos de la lengua meta (Zhang, 2024). En este sentido, la cantidad y frecuencia de las horas clase poseen un impacto directo en el proceso de aprendizaje debido a que la cantidad de horas de instrucción guiada varía en función de los diferentes niveles de dominio del idioma que los estudiantes tienen.

Por lo anterior, previamente se ha sugerido que los estudiantes practiquen con la lengua meta en situaciones de aprendizaje que involucren su uso en diversos ambientes más allá del salón de clase (Al-Zoubi, 2018). De esta manera, los estudiantes además de dar cuenta de las habilidades revisadas en el aula tienen la oportunidad de darle sentido a lo revisado al poder aplicarlo en cuestiones de la vida cotidiana y así lograr una mejor internalización de los conocimientos. Es sólo de esta manera, que los estudiantes pueden encontrar una aplicación a lo aprendido en el aula llevándolo al nivel de práctica y relacionándolo con actividades que son importantes para ellos.

En consecuencia, es de alta importancia desarrollar y proponer estrategias para que los estudiantes puedan llevar a cabo la aplicación de lo aprendido en clase en su vida cotidiana. Sin embargo, no todos los contextos de los aprendices permiten el

adecuado empleo de la práctica de la lengua extranjera ya que en sus hogares no tienen el hábito de estar empleando el inglés además del hecho de que sus familiares pudieran no hablarlo complicando aún más su práctica (Mirmán-Flores y García-Jiménez, 2018).

Por ello, una de las estrategias que puede tener un impacto positivo y mitigar las problemáticas anteriormente mencionadas pues ser el uso de plataformas digitales. Su uso ha sido previamente reportado con el objetivo de incrementar la exposición de los estudiantes a la lengua extranjera y ha obtenido resultados prometedores (Alakrash et al., 2022). Las plataformas digitales permiten generar un espacio de aprendizaje sincrónico o asincrónico que le brindan a los aprendices la posibilidad de practicar en condiciones semejantes a la encontradas en la vida real.

Uno de los factores más difíciles que los estudiantes enfrentan al estudiar un segundo idioma es, sin lugar a duda, el número total de horas expuestas. Lo anterior se observa claramente en situaciones en las que los alumnos permanecen más de dos días seguidos sin ningún input lingüístico tanto en el salón de clases como fuera del mismo (Maharsi, 2011).

A este respecto, resulta trascendental considerar que la adquisición de una lengua extranjera implica el constante uso y exposición a la misma con el objetivo de poder avanzar en los distintos niveles de dominio de idioma ya que lo que se está desarrollando es un conjunto de habilidades como pudiera ser el aprender a tocar un instrumento musical, al dejar de practicarlo o al disminuir la frecuencia de exposición, los logros se pueden perder o decrecer.

En este sentido, es ampliamente conocido que la cantidad de horas de aprendizaje guiado necesarias para alcanzar un cierto nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) aumenta conforme a los niveles de dominio en la proporción descrita a continuación: 90-100 horas para A1, 100-150 horas para A2, 160 – 240 horas para B1, 180-260 horas para B2, 200-300 horas para C1 y 300-400 horas para C2 (Cambridge, 2018). Por consiguiente, el hecho de encontrar alternativas para aumentar

las horas de exposición a la lengua meta se vuelve un factor determinante al intentar lograr con éxito cualquiera de los niveles mencionados anteriormente.

Los contenidos y habilidades que presentan cada uno de los niveles del MCERL varían de forma significativa, así como los enfoques y metodologías empleadas no sólo para abordar su práctica sino también para llevar a cabo su evaluación de manera adecuada.

Por un lado, si bien los niveles principiantes como A1-A2 pueden llevar a cabo estrategias en equipos, generalmente el evaluarlos se trata de incitar la producción del lenguaje con el uso de material didáctico que les brinde la posibilidad de confiar en sus habilidades. Por otro lado, para niveles superiores como B1-B2 el trabajo colaborativo es mucho más común además de la posibilidad de trabajar con conceptos más abstractos de mejor manera. En estos niveles también es importante resaltar las evaluaciones que involucren no solo la producción del idioma sino también la capacidad de interactuar de manera proactiva con los compañeros dando cuenta del uso de habilidades tanto receptivas como productivas.

De esta manera se deben de tener en cuenta las características de los estudiantes pertenecientes a los distintos niveles, así como los enfoques y contenidos que deben abordarse dependiendo no sólo del nivel de dominio son también de las edades de los estudiantes y la manera en la que ellos se relacionan con el uso de la lengua meta y sus interacciones con sus compañeros dentro y fuera del salón de clases.

Con la finalidad de generar una serie de ambientes de aprendizaje diversificados en función de los distintos elementos que forman parte de los contenidos abordados según los niveles del MCERL, el uso de plataformas digitales proporciona herramientas adecuadas ya que puede modificarse dependiendo de los contextos de los estudiantes.

Por ejemplo, si no se tiene acceso a internet en un momento dado, se puede dejar trabajo asincrónico con la finalidad de que se pueda realizar en el momento más viable para el estudiante donde no solamente su vida académica lo permita sino también la

personal con la respectiva motivación al momento de llevarlo a cabo (Méndez-Rojas, 2023). Ahora bien, si las condiciones así lo permiten, se pueden llevar a cabo sesiones sincrónicas con una serie de actividades y herramientas digitales que ayuden a mejorar la relación de los estudiantes con la lengua extranjera en cuestión.

Otro aspecto para considerar también sería las actividades personales de los estudiantes ya que muchos de ellos no tienen tiempo suficiente para practicar debido a motivos personales como puede ser el hecho de tener un empleo para solventar la economía familiar y personal, es aquí donde también las plataformas pueden mostrarse con potencial para lograr disminuir la brecha académica entre los distintos aprendices.

Dentro de las ventajas que brindan las plataformas digitales para los procesos de adquisición de lenguas extranjeras se encuentran la rápida accesibilidad, actividades interesantes y autoevaluación. Hoy en día, vivimos en un mundo globalizado en donde las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales representan la llave para conectar con los estudiantes en distintos ambientes.

Debido a la rapidez con la que se puede acceder a los dispositivos electrónicos y por ende a los diferentes softwares tanto académicos como de uso cotidiano, su uso se vuelve muy propicio siempre y cuando se manejen objetivos claros tanto para el estudiante como para los profesores a cargo de los cursos.

Ahora bien, las actividades a realizar deben de llamar la atención de los alumnos ya que el poseer recursos audiovisuales se fomenta la interacción de los estudiantes con la plataforma y también con sus compañeros promoviendo el uso del lenguaje. Para ello es trascendental el diseñar y dar seguimiento a las actividades con el fin de que los estudiantes logren visualizar la importancia del progreso en el dominio del idioma, en este caso el inglés como lengua extranjera.

Es aquí donde el aspecto lúdico puede tomar trascendencia ya que los ambientes digitales propician el uso de dichos elementos didácticos. Los juegos pueden o no utilizar internet y los estudiantes pueden tomar parte activa tanto en las decisiones de los temas

o habilidades a practicar como en la manera de ser evaluados con el fin de incentivar su participación y hacerlos partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la personalización de los contenidos dependiendo de sus gustos y hábitos.

De igual forma, hay que destacar la importancia de la autoevaluación en las plataformas digitales ya que si bien, la evaluación es un proceso importante en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, en muchas ocasiones genera carga adicional a la labor docente, sobre todo a la hora de a ver valoraciones de tipo gramático o de vocabulario, incluso de comprensión lectora.

Por ende, el uso de software que permita la autoevaluación otorgará tiempo valioso a los profesores para invertirlo en el diseño de más actividades y enfoques que motiven a los estudiantes a seguir practicando. Además, al disminuir la carga de trabajo de los docentes, se generan ambientes positivos en donde los profesores lejos de ver el trabajo a realizar como una carga más tienen la posibilidad de inspirarse para poder generar secuencias didácticas más acordes a la necesidades y gustos de los estudiantes considerando tanto los estilos como estrategias de aprendizaje.

Por todo lo anterior, en esta investigación se analiza el efecto positivo de la exposición prolongada al lenguaje a través del uso de una plataforma digital. La plataforma empleada fue *Cambridge One®* la cual consiste en una serie de ejercicios que involucran reforzamientos de los contenidos presentados en los libros *de Interchange 5th Edition*. Los resultados se presentan con relación a los niveles del MCERL, así como a los cursos de los niveles que se imparten en la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila.

Estrategia metodológica

La investigación presentada es descriptiva, y el impacto positivo se reporta como porcentajes de estudiantes aprobados en la Evaluación Oral Cruzada de fin de cursos con y sin la implementación de la plataforma digital tanto asincrónica como sincrónicamente. La Evaluación Oral Cruzada se realiza a los estudiantes de tal manera

que los profesores evaluadores sean distintos a aquellos que les impartieron el curso en cuestión, con la finalidad de evitar conflicto de intereses y sesgos. El instrumento que se emplea es de elaboración propia y consiste en preguntas relacionadas con los contenidos revisados durante los dos semestres de los cursos de inglés por niveles en donde se utilizan los libros de *Interchange 5th Edition* versión Escuelas Normales. Los rubros a evaluar durante la evaluación son: pronunciación, interacción, gramática y vocabulario.

Se consideraron a todos los estudiantes pertenecientes a las tres licenciaturas en enseñanza y aprendizaje del inglés, español y matemáticas de la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila. De igual forma, se presentan los resultados en función de los distintos cursos de inglés por niveles (A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.2).

Resultados

En la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila, se llevan a cabo cursos de inglés por niveles en donde estudiantes pertenecientes a todos los semestres y licenciaturas ofertadas por dicha institución se agrupan en función del nivel de dominio de la lengua extranjera, inglés y tiene cursos los mismos días de la semana y a la misma hora con la intención de fomentar la interacción entre estudiantes que posean niveles semejantes y así prevalezca la confianza para lograr una mejor producción y comprensión del lenguaje de acuerdo a las diversas habilidades.

Al finalizar los cursos de inglés por niveles, los estudiantes se sometieron a una Evaluación Oral Cruzada en donde dieron cuenta de todas las habilidades y contenidos revisados durante el curso. Debido a que el enfoque abordado en comunicativo, se prioriza la expresión oral para poder obtener un resultado que se relacione con los enfoques de los planes y programas de estudio de dichos cursos.

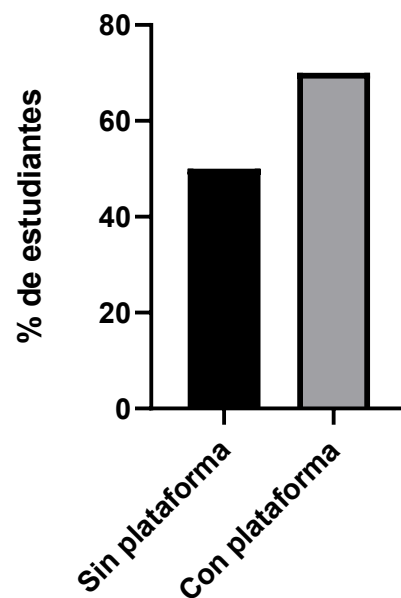
En este sentido, al comparar los resultados de dicha evaluación, se observó que sólo el 50% de los estudiantes que no utilizaron la plataforma de manera constante y frecuente en función de las indicaciones de los profesores, lograron pasar dicha evaluación y con ello avanzar entre 0.5-1 niveles del MCERL para el siguiente semestre.

Por otro lado, aquellos estudiantes que si emplearon la plataforma digital en la manera indicada por sus profesores, pasaron la evaluación en un 70%. De esta manera, se puede observar que existe una diferencia de 20% más de estudiantes que pasaron la prueba y que si utilizaron la plataforma digital (Figura. 1).

Figura 1

Comparación de estudiantes aprobados en la Evaluación Oral Cruzada

Estudiantes aprobados en Evaluación Anual



Nota. Datos expresados en porcentajes de estudiantes que emplearon o no la plataforma de *Cambridge One®*.

De esta manera se puede tener una primera impresión del impacto positivo que tiene el uso de la plataforma digital, en este caso *Cambridge One®* para mejorar las habilidades de dominio del inglés como lengua extranjera en los estudiantes normalistas para nivel secundaria más allá de la especialidad o disciplina en la que se están especializando.

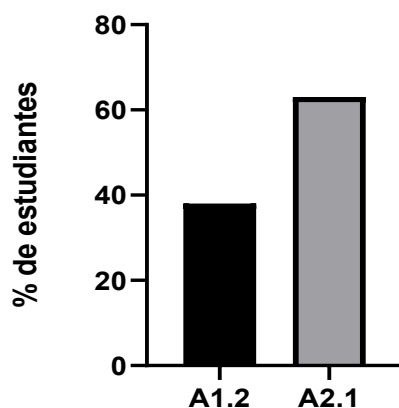
Ahora bien, al analizar de manera más detallada los resultados de la Evaluación Oral Cruzada, que es la que determina si un estudiante sube de nivel o lo refuerza durante el siguiente curso que comprende dos semestres de las distintas licenciaturas, encontramos lo mostrado en la Fig. 2 en donde se demuestra que para el caso del grupo del nivel A1.2. sólo el 38% de sus estudiantes aprobaron el examen final.

Por su parte del grupo del nivel de A2.1 aprobó a razón del 63%. Vale la pena destacar que ambos grupos no estuvieron en condiciones de llevar a cabo la práctica en la plataforma digital.

Figura 2

Comparación de estudiantes aprobados en la Evaluación Oral Cruzada sin el uso de la plataforma digital

Estudiantes aprobados sin plataforma



Nota. Datos expresados en porcentajes de estudiantes que aprobaron la Evaluación Oral Cruzada sin el uso de la plataforma de *Cambridge One®*.

Por otro lado, en lo que respecta a los grupos que sí lograron utilizar la plataforma digital, podemos observar en la Fig. 3 que el grupo del nivel de A1.1, a pesar de ser principiantes y no tener mucha experiencia en el idioma, lograron aprobar en un 61%.

Por su parte, en lo respectivo al grupo del nivel de A2.2, se observó una aprobación del 50% de los estudiantes. Lo anterior puede deberse a las características académicas

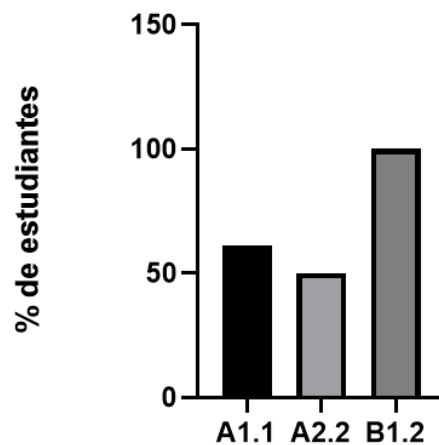
de los estudiantes ya que ellos vienen de reforzar nivel y su motivación y percepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden no ser los ideales.

Finalmente, de manera interesante, podemos observar que en el caso del grupo del nivel de B1.2, la totalidad (100%) de sus estudiantes logró aprobar el examen anual (Evaluación Oral Cruzada). Si bien lo anterior no es completamente explicado por el uso de la plataforma ya que es bien sabido que mientras más alto sea el nivel de inglés de los estudiantes, más difícil es que logren reprobar algún examen, muy probablemente la plataforma haya ejercido un efecto positivo tanto en los estudiantes como en los profesores.

Figura 3

Comparación de estudiantes aprobados en la Evaluación Oral Cruzada con el uso de la plataforma digital

Estudiantes aprobados con plataforma



Nota. Datos expresados en porcentajes de estudiantes que aprobaron la Evaluación Oral Cruzada con el uso de la plataforma de *Cambridge One®*.

Conclusiones

El presente trabajo da cuenta del uso de una plataforma digital para incrementar la exposición prolongada a la lengua meta y con ello mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Se pudo apreciar cómo desde una manera general, el porcentaje de estudiantes que aprobaron la medida de referencia para determinar su aprendizaje, en este caso la Evaluación Oral Cruzada, fue mayor para aquellos que si lograron emplear la plataforma a partir de las instrucciones de su profesor. Tal diferencia fue de un 20% mayor para los estudiantes que emplearon la plataforma de manera continua.

Esto representa una herramienta prometedora para los distintos cursos de inglés ya que se comprobó que, al incrementar la exposición de los estudiantes ante la lengua objetivo, éstos lograron internalizar de mejor manera los contenidos y habilidades revisadas durante el curso. Cabe mencionar que los contenidos de la plataforma están directamente relacionados con aquellos presentes en los libros de los cursos que toman en la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila.

Se puede concluir que las diferencias mostradas entre las comparaciones presentadas en la actual investigación son en gran medida explicadas por el empleo de la plataforma digital abatiendo así brechas académicas entre estudiantes que proviene de distintos contextos en donde se complica la práctica y exposición a la lengua meta.

Por todo lo anterior se sugiere explorar de manera más detallada y realizar estudios que contemplen la comparación de grupos de análisis con distintas cantidades y frecuencias de exposición y compararlos con los distintos niveles de los cursos del MCERL para así poder personalizar los requerimientos de los estudiantes y optimizar sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Alakrash, H. M., Razak, N. A. and Krish, P. (2022). The application of digital platforms in learning English language. *International Journal of Information and Education Technology*. 12 (9), 899-904. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.9.1699>
- Al-Zoubi, S. M. (2018). The impact of exposure to English language on language acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. 5 (4), 151-162. <https://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/851>

- Cambridge University Press. (2018). *How long does it take to learn a foreign language?* Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/10/How-long-does-it-take-to-learn-a-foreign-language.pdf>
- Maharsi, Ista. (2011). The Importance of Input and Interaction in Second Language Acquisition. *Journal of English and Education*. 5(1), 45-53. <https://doi.org/10.20885/jee.v5i1.4459>
- Méndez-Rojas, D. B. (2023). Language teachers in synchronous and asynchronous online teaching: A student's perspective. *Revista Lengua y Cultura*. 4 (8), 26-33. <https://doi.org/10.29057/lc.v4i8.10532>
- Mirmán-Flores, A. and García-Jiménez, E. (2018). The influence of family environment on exposure to English among Spanish Secondary school students. *Estudios Sobre Educación*. 34, 283-306. <https://doi.org/10.15581/004.34.283-306>
- Zhang, T. (2024). Effects of self-regulation strategies on EFL learners' language learning motivation, willingness to communication, self-efficacy, and creativity. *BMC Psychology*. 12, 75. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01567-2>

Percepciones y resultados en la evaluación *Linguaskill*: análisis cuantitativo del proceso de preparación en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés

Maria Balois Arroyo Lagunas

Maria Margarita Teresa Zapiain Bazdresch

Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes, "Prof. José Santos Valdés"

Resumen

En la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria de acuerdo con la malla curricular del Plan de Estudios 2018, los docentes en formación cursan inglés como materia y por niveles de dominio del idioma, durante los primeros seis semestres; sin embargo, muchos de ellos no perciben la relevancia de avanzar en el dominio del idioma y la importancia de la certificación necesaria para poder ser candidatos al ingreso al USICAMM y obtener una plaza docente y en beneficio de su futuro desempeño profesional. Esta situación impacta tanto en su motivación como en su rendimiento y resultados. Por tanto, se resalta la necesidad de integrar los componentes mencionados de manera efectiva en su formación profesional. El objetivo en el presente estudio es determinar los factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés al presentar la evaluación *Linguaskill*, identificando las variables que afectan significativamente el resultado final y su preparación durante su formación docente. Se plantea que, si los estudiantes perciben una mayor conexión entre el aprendizaje del inglés y la adecuada preparación para el examen de certificación, su motivación y rendimiento mejorarán. Para abordar esta investigación se emplea un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, transeccional correlacional, ya que se procederá a la recolección de datos numéricos y el análisis estadístico para identificar patrones, relaciones y causalidades entre variables. El instrumento empleado será la encuesta estructurada por medio de un cuestionario con ítems tipo Likert (de 1 a 5) para medir las percepciones de los estudiantes respecto a su

formación, uso de recursos y factores relacionados con la preparación para el examen *Linguaskill*.

Palabras clave: Percepción, aprendizaje, enseñanza, motivación

Abstract

In the bachelor's degree in teaching and Learning of English, according to the 2018 Curriculum, teachers trainees study English as a subject in groups according to their proficiency levels during the first six semesters; however, many of them do not perceive the relevance of improving their language proficiency and the importance of the requested certification needed to attend the call for applications for the Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), which is a requirement to get a teacher's position and for their future professional performance. This situation impacts both their motivation and their performance as well as their results. Therefore, the need to integrate the previously mentioned components effectively into their professional training is highlighted. The objective of this study is to establish the elements that influence the performance of the bachelor's degree in teaching and Learning English students when taking the *Linguaskill* assessment, to identify the variables that can significantly affect the final result during their training. It is proposed that, if students perceive a greater connection between learning English and an adequate preparation for the certification exam, their motivation and performance will improve. To address this research, a quantitative approach is used with a non-experimental, correlational, cross-sectional design, since numerical data will be collected, and statistical analysis will be carried out to identify patterns, relationships, and causalities between variables. The instrument applied will be a survey structured through a questionnaire with Likert-type items (from 1 to 5) to measure the students' perceptions regarding their training, use of resources, and factors related to preparation for the *Linguaskill* exam.

Keywords: perception, learning, teaching, motivation

Problema de investigación

En la convocatoria para participar en el proceso de admisión en Educación Básica que emite un gobierno estatal se indica claramente que uno de los requisitos para aquellos que aspiren a la función docente en la materia de inglés es contar con un certificado CENNI nivel 12 o superior, lo que equivale al nivel B2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

Esto aplica a los alumnos que cursan la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés. Es por ello por lo que, en el transcurso del séptimo semestre de la licenciatura (plan 2018), se presenta el examen de certificación *Linguaskill* de la Universidad de Cambridge. De esta manera, los alumnos pueden tramitar el certificado CENNI que se les solicita.

Los resultados obtenidos por la generación 2019-2023 no fueron los esperados, lo que repercutió en el número de alumnos que tuvieron la posibilidad de participar en el proceso de admisión del USICAMM en el estado de origen, obligándolos a buscar otras alternativas, como pueden ser otros estados o en la educación privada. Esto puede estar relacionado tanto con los métodos como con los materiales empleados en la enseñanza del idioma inglés, lo que plantea una situación problemática que debe ser investigada para mejorar la calidad de la formación de los docentes y así mejorar el porcentaje de alumnos que ingresan exitosamente a las convocatorias del Servicio Profesional Docente.

Justificación

El dominio del inglés es esencial para todos los docentes, pero en el caso de la licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria es esencial, puesto que es un requisito indispensable para poder participar en las convocatorias del USICAMM para poder obtener una plaza. Igualmente, el hecho de ser competentes en el idioma puede abrir oportunidades para los docentes tanto laborales en instituciones de educación privada como intercambios internacionales y colaboraciones académicas. Sin

embargo, el no alcanzar los niveles de dominio requeridos impacta negativamente en el desempeño y futuro laboral de los docentes en formación. Esta investigación busca abordar este problema, identificando los factores que influyen en estos resultados y proponiendo intervenciones pedagógicas que ayuden a fortalecer las debilidades detectadas en las diversas áreas que forman parte del proceso de aprendizaje del inglés. El estudio contribuirá no solo a mejorar diversos aspectos del aprendizaje del inglés, sino también a fortalecer la formación integral de los futuros docentes de inglés, asegurando que cuenten con herramientas lingüísticas y pedagógicas que les permitan alcanzar el nivel de dominio requerido, así como desempeñarse en un contexto educativo globalizado.

Pregunta de investigación

La pregunta central de la investigación es: *¿Cuáles son los factores clave que influyen en el desempeño de los estudiantes de inglés en la evaluación de Linguaskill, incluyendo sus percepciones sobre la formación, la preparación metodológica y el impacto de las actividades complementarias en sus resultados?* Con esta pregunta se busca no solo identificar los factores señalados si no también identificar como estos pueden influir en sus oportunidades de obtener una plaza docente.

Objetivo general

Determinar los factores que influyen en el desempeño de los estudiantes de la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés al momento de tomar la evaluación *Linguaskill*, identificando las variables que inciden significativamente en el resultado final y su preparación durante su formación en la Escuela Normal.

Este objetivo busca abordar tanto los factores que inciden en los estudiantes como las implicaciones pedagógicas que dichos factores pueden tener, para de esa manera sugerir cambios que incidan positivamente en la obtención del nivel de dominio deseado.

Objetivos específicos

1. Identificar las dificultades percibidas por los estudiantes durante los primeros seis semestres de su formación en el idioma inglés.
2. Evaluar la percepción de los estudiantes sobre la efectividad de la preparación metodológica recibida en el séptimo semestre para la evaluación *Linguaskill*.
3. Analizar la relación entre el tiempo dedicado a actividades complementarias y los resultados obtenidos en la evaluación *Linguaskill*.
4. Determinar la influencia de variables como la ansiedad ante los exámenes, la autorregulación en la preparación, la percepción de la enseñanza y el uso de recursos didácticos en el desempeño de los exámenes.

Hipótesis de investigación

Las dificultades percibidas por los alumnos de séptimo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria durante su formación en el idioma, al igual que una adecuada preparación para la evaluación de certificación y factores como la ansiedad ante los exámenes y la autorregulación pueden afectar de manera significativa el resultado final obtenido.

Marco teórico

Para desarrollar el marco teórico de esta investigación, se consideran diversos aportes teóricos sobre los siguientes aspectos:

1. Enseñanza de inglés como lengua extranjera

El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha evolucionado significativamente durante las últimas décadas. Según Richards y Rodgers (2014), los enfoques comunicativos han ganado protagonismo, priorizando la competencia comunicativa sobre la mera acumulación de conocimientos gramaticales.

Este cambio ha impactado no sólo en las metodologías aplicadas en el aula sino también en las expectativas con respecto a los resultados de la evaluación.

Además, la enseñanza del inglés en las instituciones de educación superior debe estar alineada con marcos internacionales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). (Common European Framework of Reference, 2001). Este marco proporciona una estructura que define los niveles de competencia en el aprendizaje de idiomas y forma la base para exámenes estandarizados como *Linguaskill*, cuyo objetivo es evaluar las habilidades de los estudiantes en lectura, escritura, expresión oral y comprensión auditiva (Consejo de Europa, 2020).

2. Evaluaciones estandarizadas en la enseñanza del idioma inglés: El examen Linguaskill

La evaluación *Linguaskill*, desarrollado por Cambridge Assessment English, es una prueba en línea alineada con el MCER (Common European Framework of Reference, 2001), que permite medir con precisión el dominio del idioma inglés de los estudiantes. Su estructura se divide en secciones que evalúan las principales habilidades lingüísticas: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral (Cambridge Assessment English, 2020). Las evaluaciones estandarizadas como *Linguaskill* son esenciales para que las instituciones educativas verifiquen si los estudiantes cumplen con los requisitos de competencia internacionales.

Según Bachman y Palmer (2010), las pruebas estandarizadas son una forma válida de evaluar las competencias lingüísticas, ya que proporcionan un marco objetivo y reproducible para medir el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, los resultados pueden verse influenciados por factores como la ansiedad de los estudiantes o la adecuación de la preparación metodológica (Horwitz et al., 1986).

3. Percepción del aprendizaje y preparación metodológica

Las percepciones de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje juegan un papel clave en su desempeño. Zimmerman (2002) señala que la autorregulación en el

aprendizaje, es decir, la capacidad de los estudiantes para planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje influye directamente en los resultados académicos. Del mismo modo, Bandura (1997) destaca que la autoeficacia percibida por los estudiantes afecta su desempeño en las evaluaciones, siendo un factor determinante en su éxito o fracaso.

En el contexto de la preparación para exámenes estandarizados, estudios como los de Cheng et al. (2004) han demostrado que una preparación específica centrada en las características de un examen puede mejorar significativamente los resultados. Esto es particularmente relevante en el caso de *Linguaskill*, donde la preparación metodológica durante el séptimo semestre podría influir en la confianza y el desempeño de los estudiantes.

4. Ansiedad y estrés en evaluaciones estandarizadas

El concepto de ansiedad ante los exámenes ha sido ampliamente estudiado. Horwitz et al. (1986) definen la ansiedad lingüística como el sentimiento de tensión y nerviosismo relacionado con el uso de una segunda lengua, que puede afectar el desempeño de los estudiantes en evaluaciones estandarizadas. La ansiedad puede disminuir la capacidad de concentración y el procesamiento de la información, influyendo negativamente en los resultados (MacIntyre, 1995).

Varios estudios han encontrado que la ansiedad ante los exámenes es uno de los predictores más importantes del bajo rendimiento en evaluaciones estandarizadas (Cassady y Johnson, 2002). Por tanto, es importante tener en cuenta este factor a la hora de evaluar los resultados de los estudiantes en *Linguaskill* y su percepción sobre la preparación recibida.

5. Uso de Recursos Didácticos y Complementarios

El acceso y el uso de recursos adicionales, como laboratorios de idiomas, tutorías y materiales en línea pueden contribuir al desempeño en exámenes estandarizados

(Benson, 2013). Según Reinders y White (2011), los recursos tecnológicos y el aprendizaje autónomo juegan un papel crucial en el desarrollo de las competencias lingüísticas, especialmente cuando los estudiantes utilizan estos medios para complementar su aprendizaje en el aula.

Además, el uso de plataformas online y recursos digitales permite a los estudiantes adoptar un enfoque más flexible y personalizado en su aprendizaje, facilitando la adquisición de las habilidades necesarias para alcanzar los niveles esperados en evaluaciones como *Linguaskill* (Godwin-Jones, 2011).

Metodología de la Investigación

Enfoque de la investigación

El enfoque seleccionado para esta investigación es cuantitativo. Según autores como Hernández Sampieri et al. (2014), el enfoque cuantitativo se caracteriza por la recolección de datos numéricos y análisis estadístico para identificar patrones, relaciones y causalidades entre variables. Este enfoque es adecuado para medir las percepciones de los estudiantes y los resultados en el examen *Linguaskill* mediante la aplicación de encuestas estructuradas y análisis estadísticos.

Tipo de estudio

El tipo de estudio es no experimental, transversal y correlacional, ya que los datos se recolectaron en un solo momento en el tiempo para analizar las relaciones entre las variables identificadas (Hernández Sampieri et al., 2014). Se buscaron correlaciones entre variables independientes (percepción del proceso formativo, estrategias de aprendizaje, uso de recursos) y el rendimiento en los exámenes (variable dependiente).

Participantes

La muestra estará compuesta por estudiantes de séptimo semestre de la carrera de inglés de una escuela Normal, que ya han tomado o están por tomar la evaluación

Linguaskill. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que se seleccionaron los estudiantes que cumplieron con los criterios mencionados y fueron accesibles (Hernández Sampieri et al., 2014). El alcance de la investigación es correlacional, ya que pretendió explorar las relaciones entre diferentes factores (percepción del proceso de enseñanza, uso de recursos pedagógicos, tiempo dedicado a actividades extraescolares, ansiedad ante los exámenes, etc.) y los resultados obtenidos en la evaluación *Linguaskill*. Este estudio no pretendió establecer causalidad sino más bien identificar relaciones estadísticamente significativas.

Instrumentos

Encuesta Estructurada: Se diseñó un cuestionario con ítems tipo Likert (del 1 al 5) para medir las percepciones de los estudiantes sobre su formación, uso de recursos, ansiedad y otros factores relacionados con su preparación para el examen *Linguaskill*. La encuesta se dividió en secciones como:

- Percepción del aprendizaje del idioma inglés durante los primeros seis semestres.
- Evaluación de la preparación metodológica para el examen *Linguaskill* del séptimo semestre.
- Uso de recursos adicionales (tutorías, laboratorios de idiomas, materiales en línea).
- Niveles de ansiedad y estrés antes de realizar el examen.
- Tiempo dedicado al estudio fuera del aula.

Resultados del examen *Linguaskill*

Se utilizaron como variable dependiente las puntuaciones obtenidas en la evaluación. Los estudiantes se clasificaron según el nivel alcanzado en el Marco Común Europeo de Referencia (A2, B1, B2, etcétera).

Técnica de recolección de datos

Los datos se recopilaron a través de encuestas distribuidas electrónicamente o en papel a los estudiantes de séptimo semestre. Los resultados del examen *Linguaskill* fueron solicitados directamente a la administración académica de la Escuela Normal, respetando la confidencialidad de los estudiantes.

Procedimientos de análisis de datos

Se emplearon técnicas de análisis estadístico:

- **Análisis Descriptivo:** Para identificar tendencias en las respuestas de los estudiantes.
- **Análisis Correlacional:** Explorar las relaciones entre las variables independientes (estrategias de estudio, percepción docente, ansiedad) y la variable dependiente (rendimiento en el examen *Linguaskill*).
- **Regresión Lineal Múltiple:** Si los datos lo permiten, identificar qué factores tienen el impacto más significativo en el desempeño de los estudiantes.

Interpretación de la información

En el marco de la investigación se planteó una encuesta estructurada a los alumnos del séptimo semestre de la licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés. A partir de los resultados obtenidos se identificaron varios puntos clave que a continuación se discutirán.

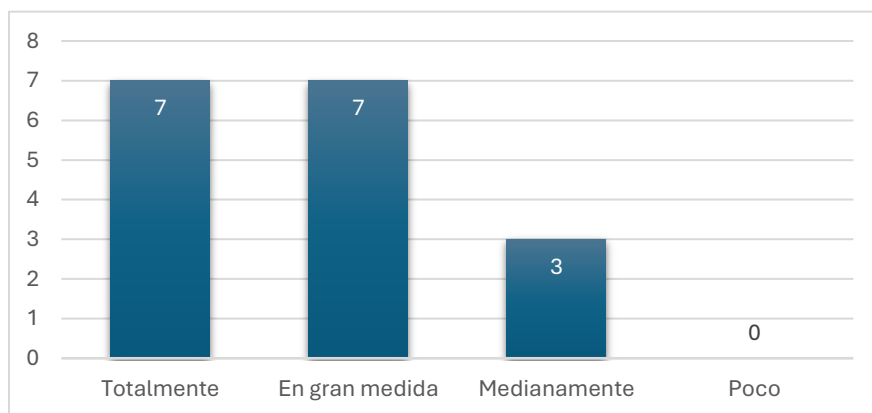
Se planteó la pregunta: *"Durante tu formación en el aprendizaje del idioma inglés, ¿los docentes responsables de impartir la materia durante los seis semestres mostraron dominio del idioma?"* De un total de 17 participantes, se observa que la percepción sobre el dominio del idioma inglés por parte de los docentes es mayoritariamente positiva. El 41.18% de los estudiantes considera que los docentes mostraron dominio del idioma en su totalidad, mientras que otro 41.18% opina que este dominio se mostró "en gran medida". Esto suma un 82.36% de respuestas favorables. Por otro lado, un 17.65% de

los participantes evaluó el dominio del idioma como "medianamente". Es importante destacar que no se registraron respuestas en la categoría "poco", lo que indica que no hay percepciones negativas significativas respecto a esta competencia docente.

Este análisis sugiere que, en términos generales, los estudiantes perciben un nivel adecuado de dominio del idioma inglés entre los docentes, lo que podría influir positivamente en la efectividad de las estrategias de enseñanza implementadas. Sin embargo, el porcentaje de respuestas "medianamente" podría ser un área de oportunidad para reforzar aspectos metodológicos o lingüísticos en algunos casos.

Figura 1

Dominio del idioma de los docentes



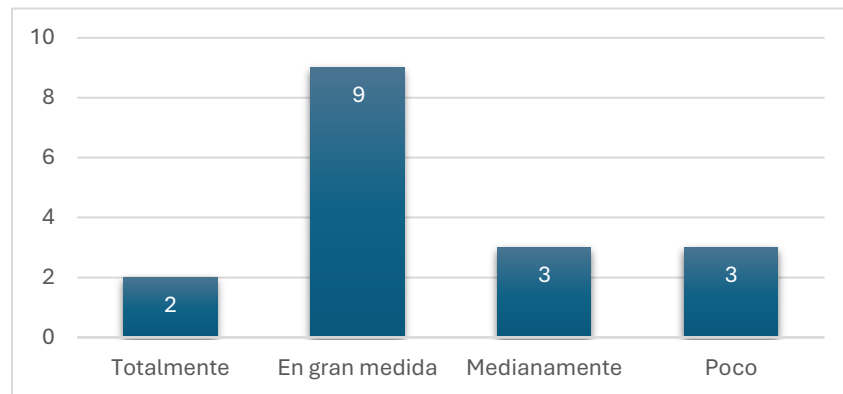
Se planteó la pregunta: *"¿Los docentes de inglés tomaron en cuenta tu estilo de aprendizaje durante el proceso de enseñanza?"* De un total de 17 participantes, los datos revelan que el 11.76% de los estudiantes considera que su estilo de aprendizaje fue tomado en cuenta totalmente, mientras que el 52.94% opina que esta consideración ocurrió "en gran medida". En conjunto, estas dos categorías suman un 64.7% de respuestas positivas. Por otro lado, el 17.65% percibió que su estilo de aprendizaje fue tomado en cuenta "medianamente", y un 17.65% señaló que esto ocurrió "poco".

Este análisis evidencia que, aunque la mayoría de los estudiantes tiene una percepción favorable en cuanto a la consideración de sus estilos de aprendizaje, existe un grupo significativo (35.3%) que identifica áreas de mejora. Esto sugiere la necesidad

de promover una mayor diversidad metodológica que contemple distintos estilos de aprendizaje, asegurando una experiencia educativa más personalizada y efectiva.

Figura 2

Consideración de los estilos de aprendizaje

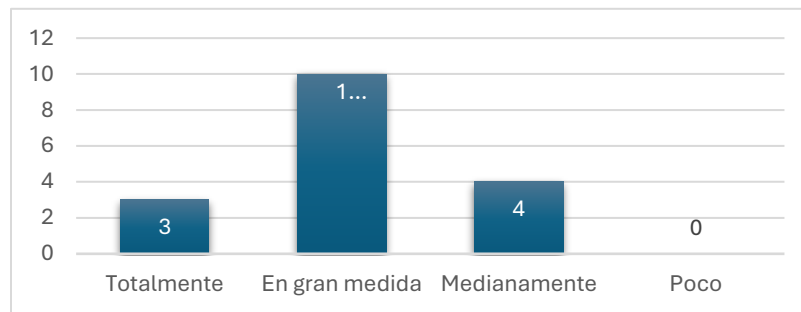


En respuesta a: *"¿Los docentes de inglés emplearon métodos, estrategias y actividades para facilitar el aprendizaje?"* De los 17 estudiantes encuestados, el 17.65% considera que los docentes emplearon métodos, estrategias y actividades para facilitar el aprendizaje de manera total. Asimismo, el 58.82% percibe que esta acción se realizó "en gran medida". En conjunto, estas respuestas positivas representan el 76.47% de las opiniones. Por otro lado, el 23.53% indicó que dichas estrategias se implementaron "medianamente", mientras que no se registraron respuestas en la categoría "poco".

Este análisis sugiere que, en general, los estudiantes percibieron un uso adecuado de métodos y estrategias por parte de los docentes para facilitar el aprendizaje. Sin embargo, el porcentaje de respuestas "medianamente" indica que aún hay margen para mejorar la diversificación y personalización de las estrategias pedagógicas, lo que podría contribuir a un aprendizaje más inclusivo y efectivo para todos los estilos y necesidades.

Figura 3

Docentes utilizan estrategias para facilitar el aprendizaje

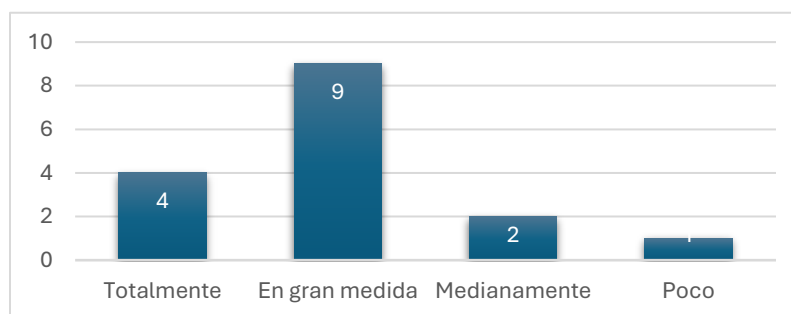


Se planteó la pregunta: *"¿La metodología de enseñanza empleada por los docentes fue adecuada para desarrollar la comprensión auditiva (Listening)?"* De un total de 17 participantes, el 23.53% considera que la metodología empleada fue "totalmente" adecuada para desarrollar la comprensión auditiva. Asimismo, el 52.94% señala que esta metodología fue adecuada "en gran medida". En conjunto, estas respuestas positivas suman un 76.47%. Sin embargo, el 17.65% indicó que la metodología fue "medianamente" adecuada, y el 5.88% percibió que esta fue "poco" adecuada.

Este análisis evidencia una valoración mayoritariamente positiva de la metodología empleada para el desarrollo de la comprensión auditiva. No obstante, el 23.53% de respuestas menos favorables (medianamente o poco) sugiere la importancia de revisar y ajustar las estrategias metodológicas para atender las necesidades específicas de los estudiantes y garantizar una mejora significativa en la competencia auditiva.

Figura 4

Desarrollo de la comprensión auditiva (Listening)

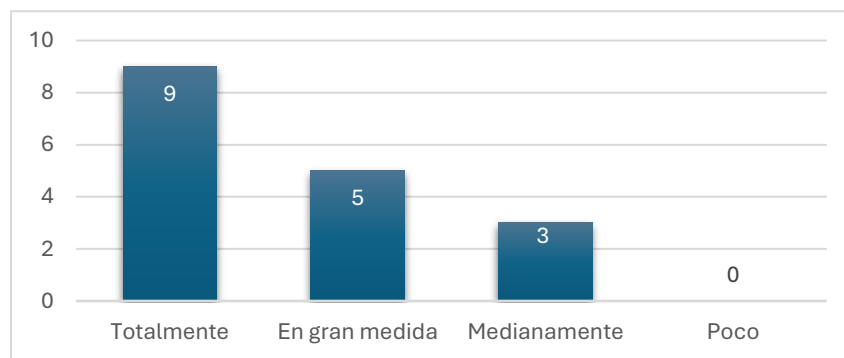


Sobre la pregunta: *"¿La metodología de enseñanza empleada por los docentes fue adecuada para desarrollar la expresión escrita (Writing)?"* De un total de 17 participantes, el 52.94% consideró que la metodología empleada fue "totalmente" adecuada para desarrollar la expresión escrita, mientras que el 29.41% opinó que esta fue adecuada "en gran medida". En conjunto, estas respuestas positivas alcanzaron un 82.35%. Por otro lado, el 17.65% de los estudiantes percibió que la metodología fue adecuada "medianamente", y no se registraron respuestas en la categoría "poco".

Estos resultados reflejan una percepción predominantemente positiva de la metodología empleada por los docentes para fortalecer la expresión escrita. Sin embargo, el porcentaje de respuestas "medianamente" señala la necesidad de explorar posibles áreas de mejora en la implementación de estrategias más efectivas que apoyen a todos los estudiantes en el desarrollo de esta habilidad clave.

Figura 5

Desarrollo de la expresión escrita (Writing)



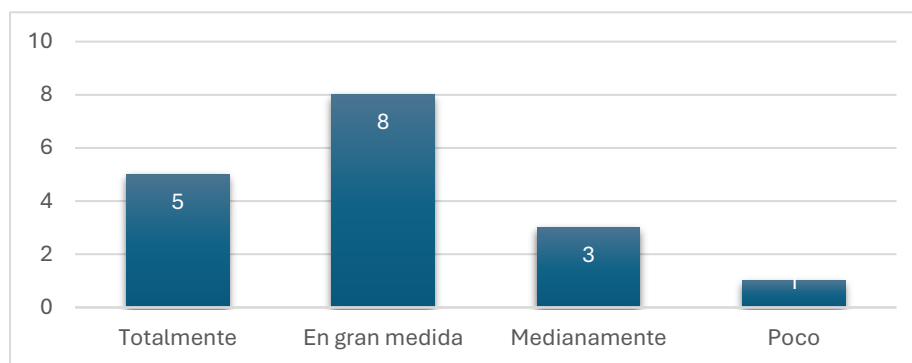
Sobre la pregunta *"¿La metodología de enseñanza empleada por los docentes fue adecuada para desarrollar la expresión oral (speaking)?"*

De un total de 17 participantes, el 29.41% consideró que la metodología empleada fue "totalmente" adecuada para desarrollar la expresión oral, mientras que el 47.06% percibió que esta fue adecuada "en gran medida". En conjunto, estas respuestas positivas representaron el 76.47%. Por otro lado, el 17.65% de los encuestados consideró que la metodología fue adecuada "medianamente", y un 5.88% opinó que fue "poco" adecuada.

Este análisis sugiere que, aunque la mayoría de los estudiantes tuvieron una percepción favorable respecto a la metodología empleada, un 23.53% identificó áreas de mejora. Esto evidencia la necesidad de reforzar estrategias específicas para garantizar una enseñanza más efectiva en el desarrollo de la expresión oral, abordando las necesidades de aquellos estudiantes que no consideran la metodología completamente adecuada.

Figura 6

Desarrollo de la expresión oral (Speaking)

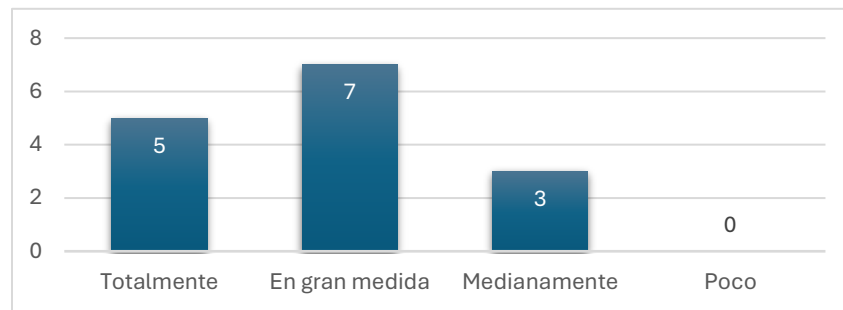


Resultados de la pregunta: "*¿La metodología de enseñanza empleada por los docentes fue adecuada para desarrollar la comprensión de lectura (Reading)?*" De un total de 15 participantes, el 33.33% consideró que la metodología empleada fue "totalmente" adecuada para desarrollar la comprensión de lectura, mientras que el 46.67% percibió que fue adecuada "en gran medida". En conjunto, estas respuestas positivas suman un 80%. Por otro lado, el 20% de los encuestados señaló que la metodología fue adecuada "medianamente", y no se registraron respuestas en la categoría "poco".

Este análisis reflejó una percepción mayoritariamente positiva sobre la metodología utilizada para desarrollar la comprensión de lectura. Sin embargo, el 20% que identificó una adecuación parcial ("medianamente") apuntó a la oportunidad de mejorar las estrategias para garantizar que todos los estudiantes alcancen un nivel óptimo en esta competencia.

Figura 7

Desarrollo de la comprensión lectora (Reading)

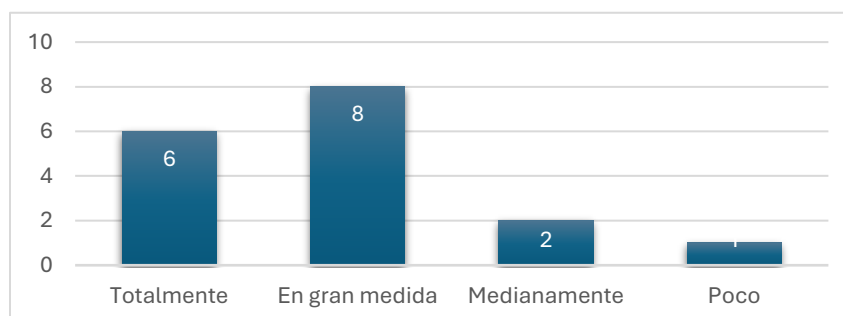


Sobre "*¿Los recursos didácticos lúdicos empleados por los docentes facilitaron el aprendizaje del idioma?*" De un total de 17 participantes, el 35.29% consideró que los recursos didácticos lúdicos facilitaron "totalmente" el aprendizaje del idioma, mientras que el 47.06% opinó que estos recursos fueron útiles "en gran medida". En conjunto, las respuestas positivas alcanzaron el 82.35%. Sin embargo, el 11.76% percibió que estos recursos facilitaron el aprendizaje "medianamente", y un 5.88% consideró que fueron "poco" efectivos.

Este análisis sugiere que la mayoría de los estudiantes tuvo una percepción favorable sobre el uso de recursos lúdicos en la enseñanza del idioma. No obstante, la existencia de un pequeño porcentaje de opiniones menos favorables señala la necesidad de evaluar y diversificar los recursos lúdicos para garantizar una experiencia de aprendizaje más inclusiva y efectiva para todos los estudiantes.

Figura 8

Empleo de recursos lúdicos facilita el aprendizaje

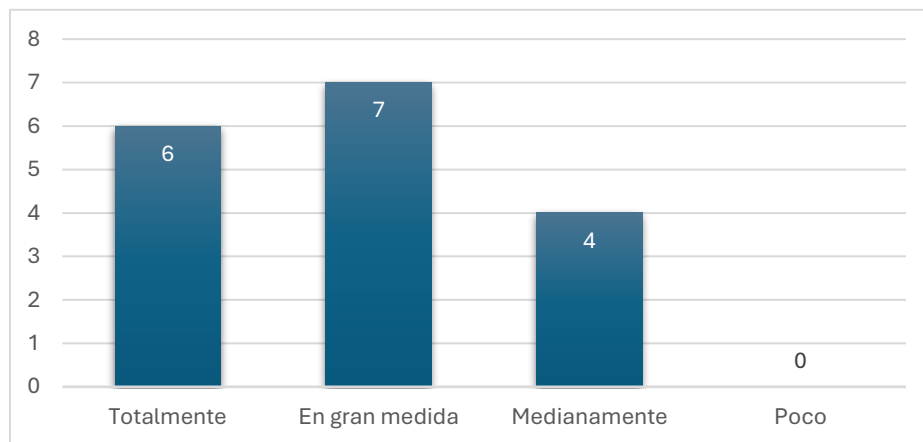


En respuesta a la pregunta: *"¿Los recursos didácticos electrónicos empleados por los docentes facilitaron el aprendizaje del idioma?"* De un total de 17 participantes, el 35.29% consideró que los recursos didácticos electrónicos facilitaron "totalmente" el aprendizaje del idioma, mientras que el 41.18% opinó que estos fueron útiles "en gran medida". En conjunto, las respuestas positivas sumaron un 76.47%. Por otro lado, el 23.53% de los encuestados indicó que estos recursos facilitaron el aprendizaje "medianamente", y no se registraron respuestas en la categoría "poco".

Este análisis reflejó una percepción predominantemente positiva sobre el uso de recursos electrónicos en la enseñanza del idioma inglés. Sin embargo, el porcentaje de respuestas "medianamente" sugiere la posibilidad de optimizar la selección o implementación de estos recursos para atender mejor las necesidades de todos los estudiantes y potenciar su impacto en el aprendizaje.

Figura 9

Empleo de recursos electrónicos facilita el aprendizaje

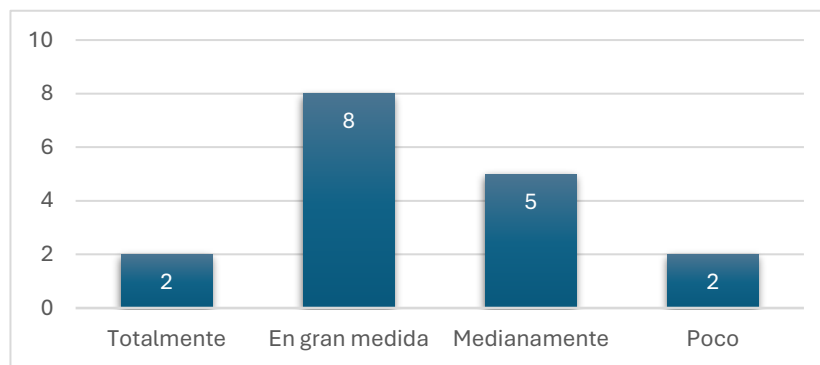


En respuestas a *"¿El empleo del libro de texto favoreció el aprendizaje del idioma de acuerdo con el nivel cursado?"* De un total de 17 participantes, el 11.76% consideró que el uso del libro de texto favoreció "totalmente" el aprendizaje del idioma, mientras que el 47.06% opinó que este recurso fue útil "en gran medida". Estas respuestas positivas sumaron un 58.82%. Sin embargo, un 29.41% percibió que el libro de texto favoreció el aprendizaje "medianamente", y un 11.76% señaló que lo hizo "poco".

Estos resultados evidencian que, aunque una mayoría de los estudiantes tuvo una percepción favorable sobre el empleo del libro de texto, una proporción significativa (41.17%) identificó limitaciones en su utilidad para el aprendizaje. Esto podría apuntar a la necesidad de complementar el libro de texto con otros recursos o ajustar su integración en las actividades didácticas para mejorar su efectividad en todos los niveles.

Figura 10

El uso del libro de texto favorece el aprendizaje

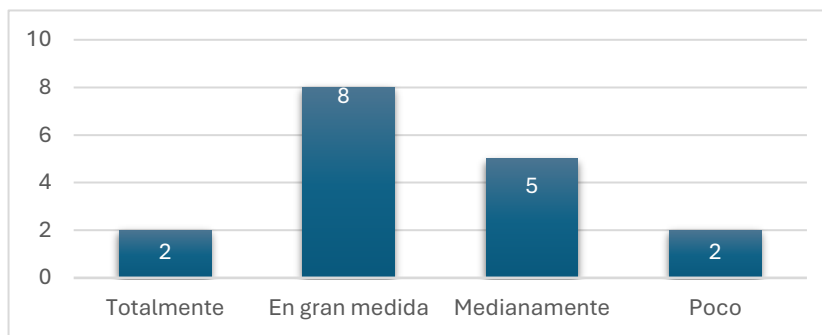


Se planteó la pregunta: *Desde tu perspectiva, ¿consideras que la utilización de la plataforma electrónica propia del sistema favoreció el aprendizaje del idioma de acuerdo al nivel impartido?* De un total de 17 participantes, el 10.76% consideró que el uso del libro de texto favoreció "totalmente" el aprendizaje del idioma, mientras que el 45.06% opinó que este recurso fue útil "en gran medida". Estas respuestas positivas sumaron un 55.82%. Sin embargo, un 35.42% percibió que el libro de texto favoreció el aprendizaje "medianamente", y un 9.76% señaló que lo hizo "poco".

Respecto al empleo de la plataforma electrónica propia del sistema, se encuentra que favorece en gran medida el aprendizaje del idioma. También es relevante reconocer una significativa cantidad de respuestas que opinaron lo contrario.

Figura 11

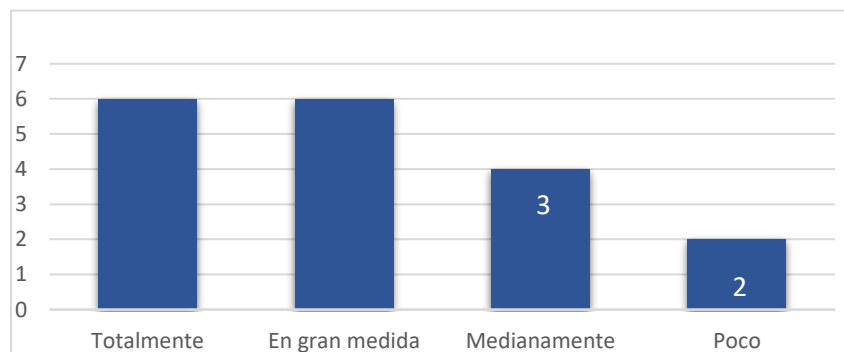
El empleo de la plataforma electrónica favorece el aprendizaje



Se planteó la pregunta: *De acuerdo con tu punto de vista, ¿qué tanto afectan variables como la ansiedad ante los exámenes, el uso de una variedad de recursos didácticos y la adecuada preparación para el examen de certificación?* De un total de 17 participantes, el 35.05% consideró que esas variables afectan “totalmente”, y un 35.05% opinó que la influencia es “en gran medida”, lo cual suma un 70.1%. Sin embargo, del porcentaje restante, 17.6% consideró que afectan “medianamente” y tan solo el 11.3% consideró que afectan “poco”.

Figura 12

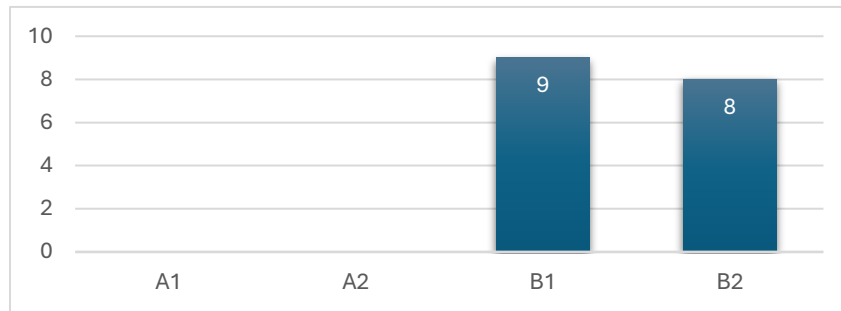
Afectación por variables



En estas cifras se puede apreciar que la gran mayoría de los estudiantes consideran que las variables mencionadas tienen un efecto apreciable en los resultados obtenidos. En lo que respecta al nivel de dominio obtenido por los alumnos, los resultados muestran lo siguiente:

Figura 13

Resultados de la prueba Linguaskill

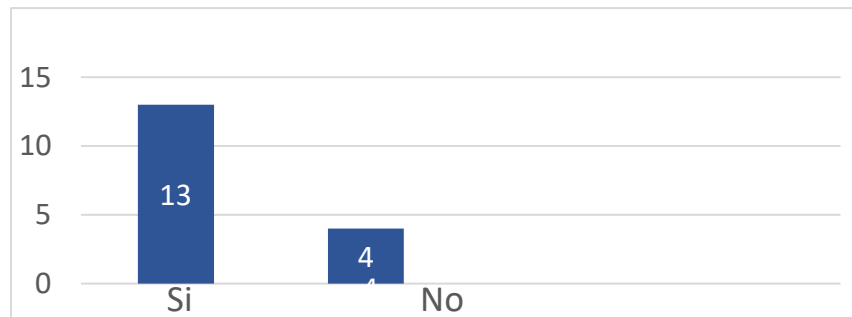


El 57% obtuvo un nivel B1 (9 alumnos), mientras que el restante 43% (8 alumnos) obtuvo un nivel B2. Es importante mencionar que no hubo ningún alumno que obtuviera un nivel A1 o A2.

Por último, en cuanto al proceso de obtención de la certificación CENNI (Certificación Nacional de Nivel de Idioma), los resultados reportados por los alumnos son los siguientes:

Figura 14

Proceso CENNI completado



El 76% (13 alumnos) completaron el proceso y 24% (4 alumnos) no completaron el proceso por diferentes razones.

Discusión

En respuesta a la pregunta de investigación, existen varios aspectos clave del proceso de aprendizaje de los alumnos que vale la pena destacar

1. Competencia y metodología docente:

Algunos puntos fuertes son el dominio del inglés de los profesores y las diferentes oportunidades para mejorar la diversificación y personalización de las metodologías.

2. Metodologías específicas de habilidades:

Debido al alto porcentaje de respuestas menos favorables (23,53%), es necesario redefinir las estrategias utilizadas para la enseñanza de las cuatro habilidades, especialmente para la escucha.

3. Uso del libro de texto

Casi la mitad de los estudiantes (41,17%) considera que el libro de texto debe enriquecerse con todo tipo de recursos y actividades extra.

4. Influencia de diferentes variables en el desempeño del examen

El 70% de los estudiantes consideró que factores clave como la ansiedad ante los exámenes, el uso de una variedad de recursos didácticos y una preparación adecuada tienen una influencia importante en su desempeño en los exámenes.

5. Resultados del examen de certificación

El 47% de los alumnos alcanzó un nivel B2, y el resto un nivel B1. Se deben implementar diferentes estrategias para mejorar el porcentaje de estudiantes que logran alcanzar el nivel B2 requerido.

6. Proceso CENNI

El 71% de los estudiantes completaron su proceso CENNI. Mejorar la preparación para la certificación y una mejor comprensión de los procesos administrativos podría conducir a mejores cifras en el futuro.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio evidencian que el rendimiento de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés al presentar el examen *Linguaskill* está influido por una combinación de factores académicos, metodológicos y personales. Si bien se reconoce el dominio del idioma por parte de los docentes y la existencia de oportunidades de mejora en la diversificación y personalización de las metodologías, se identifican áreas críticas como la enseñanza de las habilidades de escucha y la necesidad de enriquecer el libro de texto con recursos complementarios. Asimismo, aspectos emocionales, como la ansiedad ante los exámenes, junto con la preparación y el uso de diversos recursos, inciden de manera significativa en el desempeño.

Aunque casi la mitad de los estudiantes alcanzó el nivel B2 requerido, persiste un porcentaje importante que se mantiene en B1, lo que exige la implementación de estrategias específicas para elevar los resultados. Del mismo modo, optimizar la preparación para la certificación y mejorar la comprensión de procesos administrativos como el CENNI resultan esenciales para incrementar el número de estudiantes que completan exitosamente su certificación.

En síntesis, el fortalecimiento de la conexión entre el aprendizaje del inglés, la preparación para la certificación y el desarrollo profesional futuro puede ser un elemento clave para incrementar la motivación, el rendimiento y la empleabilidad de los futuros docentes.

Recomendaciones finales

Con base en los resultados obtenidos, su análisis y las conclusiones que se exponen se considera pertinente emitir las siguientes recomendaciones:

- Fortalecer las metodologías de enseñanza, diversificar los recursos y brindar apoyo más personalizado a los estudiantes.
- Mejorar las actividades complementarias, redefinir estrategias específicas de habilidades y abordar las limitaciones del libro de texto.

Se considera que estas acciones ayudarán a preparar a los estudiantes tanto para la certificación como para los desafíos profesionales. Igualmente, se estima que centrarse en estas áreas contribuirá a lograr resultados de aprendizaje más inclusivos y eficaces para todos los estudiantes.

Por esto mismo, se harán llegar estas recomendaciones a las autoridades competentes con el deseo de que sean tomadas en cuenta para así poder hacer más efectivo el proceso de obtención de una plaza en el USICAMM para los alumnos.

Referencias

- Bachman, L. F., Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Prentice-Hall. W. H. Freeman
- Benson, P. (2013). Learner Autonomy. *Tesol Quarterly*. 47(4), 839-843. <https://doi.org/10.1002/tesq.134>
- Cassady, Jerrell & Johnson, Ronald. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*. 27, 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
- Cheng, L., Rogers, T., & Hu, H. (2004). ESL/EFL Instructors Classroom Assessment Practices: Purposes, Methods and Procedures. *Language Testing, Sage Journals*. 21(3), 360-389. <https://doi.org/10.1191/0265532204lt288oa>
- Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Godwin-Jones, R. (2011). Mobile Apps for Language Learning. *Language Learning & Technology*, 15, 2-11. <https://doi.org/10.64152/10125/44244>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2014). Metodología de la investigación. 6a. ed., McGraw Hill.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. 70 (2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>

- MacIntyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79, 90-99. <https://doi.org/10.2307/329395>
- Reinders, H., White, C.J. (2011). Learner autonomy and new learning environments. *Language, Learning and Technology*. 15. 1-3. <https://doi.org/10.64152/10125/44254>
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2014) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*. 41. 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Implementación de espacios para la enseñanza del inglés en educación preescolar: Una experiencia innovadora en la formación docente

Luis Humberto Tarango Avila

Mónica Paola De Anda García

Laura Olivia Jauregui García

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río"

Resumen

El presente documento sistematiza una experiencia pedagógica innovadora desarrollada en el marco de las jornadas de práctica profesional de estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar. A partir de una planificación articulada entre formadores institucionales, directivos escolares, docentes tutoras y estudiantes en formación, se generaron condiciones para incorporar de manera gradual y significativa espacios destinados a la enseñanza del idioma inglés en aulas de nivel preescolar. La experiencia se desarrolló durante un semestre en diversos contextos escolares del municipio de Gómez Palacio, Durango, con el propósito de contribuir a la apropiación inicial de una lengua extranjera mediante estrategias didácticas lúdicas, situadas y culturalmente pertinentes a través de los espacios de práctica docente de la licenciatura en educación preescolar en coordinación con los programas de vinculación a educación básica de la Subsecretaría de Educación de la región Laguna de Durango.

Antecedentes y contexto

El Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal "Gral. Lázaro Cárdenas del Río", con más de cinco décadas de trayectoria en la formación docente, ha sido pionero en la incorporación de nuevas líneas curriculares orientadas a fortalecer las competencias profesionales de los futuros educadores. Entre estas innovaciones destaca la inclusión del inglés como lengua extranjera, en congruencia con los lineamientos de la

Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (SEP, 2018), que buscaba dotar a las y los egresados de habilidades lingüísticas acordes a las demandas contemporáneas.

No obstante, en el estado de Durango persisten limitaciones estructurales, culturales y normativas que dificultan la inserción sistemática del inglés en el nivel de educación inicial. Si bien el Programa Nacional de inglés (PRONI) constituye una política pública orientada a garantizar el aprendizaje del idioma desde etapas tempranas, su implementación ha sido irregular, especialmente en preescolar. A ello se suman percepciones sociales que asocian el aprendizaje del inglés con sectores socioeconómicos altos o contextos urbanos, lo cual genera resistencias en algunas comunidades escolares.

Desde la implementación de los Planes de Estudio 2018, la Estrategia para el Fortalecimiento de Escuelas Normal y con la llegada de formadores de inglés al instituto, el desarrollo académico de esta estrategia nacional ramificó en diferentes espacios y experiencias como esta intervención de la práctica enriquecida con la promoción y enseñanza de la lengua extranjera en infancias tempranas. En este escenario, durante los meses de marzo a mayo de 2024, se llevó a cabo una intervención formativa con la participación de quince estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. Cada una de ellas fue asignada a un grupo distinto, correspondiente a primero, segundo o tercer grado, en jardines de niños de distintas zonas escolares de Gómez Palacio.

La implementación del componente de inglés fue diversa en cuanto a tiempos y modalidades: desde sesiones breves de 20 minutos hasta intervenciones de una hora diaria, con casos en que las estudiantes extendieron su propuesta a otros grupos del mismo plantel. Esta flexibilidad permitió evidenciar la adaptabilidad de las estrategias, así como el compromiso e interés de los planteles de nivel básico, desde directivos, tutoras, padres de familia y niños y niñas quienes mayormente se mostraban interesados y dispuestos a participar en los espacios destinados a la enseñanza de la lengua extranjera, evidenciando entonces la necesidad de innovar y mejorar la práctica profesional desde

la formación inicial de maneras más integrales y considerando todas las herramientas que los planes de estudio ofrecen a las futuras profesoras.

Fundamentación pedagógica y metodológica

La experiencia tuvo como eje la problemática identificada por las estudiantes durante la fase diagnóstica: la falta de cobertura de la lengua extranjera como parte del campo formativo de le lenguaje y comunicación , la falta de capacitación de las titulares en servicio para llevar integrar en los planes de clase las estrategias de primer acercamiento a la lengua extranjera y por ende el escaso conocimiento de vocabulario esencial en inglés por parte de los niños y niñas en edad preescolar para poder integrar el enfoque comunicativo en aprovechamiento de la plasticidad cerebral en edades tempranas. A partir de esta necesidad emergente, se diseñó una intervención con enfoque cualitativo, sustentada en una metodología reflexiva que incluyó ciclos progresivos de planeación, aplicación, evaluación y retroalimentación en concordancia con los espacios institucionales dedicados a la práctica docente y al seguimiento y análisis de resultados al finalizar cada fase de trabajo en las aulas.

La fundamentación teórica se apoyó en los planteamientos del texto *Teaching English to Children* de Scott e Ytreberg, el cual propone una aproximación lúdica, afectiva y experiencial para la enseñanza de una segunda lengua en la infancia. Asimismo, se retomaron principios del aprendizaje basado en tareas, el *microteaching* y el uso de recursos multimodales para favorecer la comprensión y producción oral.

Las actividades se diseñaron en correspondencia con el Campo Formativo de Lenguajes del Plan de Estudios 2022 y con los Propósitos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de la Nueva Escuela Mexicana, entre ellos: reconocer que existen lenguas distintas a la propia, mostrar interés por aprender palabras nuevas, e incorporar vocabulario diverso a las interacciones cotidianas.

El proceso fue acompañado de manera cercana por el formador de lengua extranjera, quien colaboró activamente en la planificación didáctica, asesoría técnica,

observación de clases y retroalimentación posterior. Esta vinculación permitió generar un andamiaje formativo sólido que potenció la autonomía profesional de las estudiantes y garantizó la viabilidad pedagógica de la experiencia. Además, se revisó de manera cuidadosa y asertiva los distintos procesos y contextos de vinculación de la formación inicial a los planteles del sistema público de educación preescolar, parte del éxito de esta intervención fue respetar y no obstaculizar los procesos oficiales e institucionales para la sinergia de escuelas normales y escuelas de nivel básico.

Descripción de actividades aplicadas

A lo largo del semestre febrero – junio 2024 y dentro del curso de lengua extranjera B1.2 con ayuda y orientaciones del titular del curso, las estudiantes diseñaron e implementaron en los espacios de práctica una variedad de actividades que integraron el aprendizaje del inglés de forma transversal, natural y contextualizada. Las estrategias privilegiaron el juego, el movimiento corporal, la música, la exploración del entorno, la dramatización, la participación oral y la clasificación de objetos, animales o conceptos:

- *Numbers*: Reconocimiento de números del 1 al 10 mediante canciones, repeticiones guiadas y conteo kinestésico con aplausos.
- *What time is it?*: Juego de desplazamiento que integra la estructura “What time is it?” con acciones físicas y conteo en inglés.
- *Dancing with my body*: Presentación y repetición de las partes del cuerpo a través de la canción “Head, shoulders, knees and toes”.
- *Simon says – body parts*: Juego tradicional adaptado para reforzar vocabulario corporal mediante instrucciones orales.
- *The animals around me*: Exploración de los animales presentes en su entorno, identificación visual y oral en inglés.
- *Domestic or wild animals*: Clasificación de animales domésticos y salvajes con materiales manipulativos, uso de estructuras orales simples.
- *Transportation*: Identificación y clasificación de medios de transporte según el contexto comunitario, apoyado en videos y dibujos.

- *My family / Who is that?:* Presentación de los miembros de la familia con apoyo de láminas, dibujos y actividades orales guiadas.
- *The colors / Color by numbers:* Asociación de colores con objetos del aula, uso de crayolas de fomi, juegos de reconocimiento visual.
- *Old Ines:* Juego tradicional “La vieja Inés” adaptado para reforzar los colores y el conteo en inglés de forma lúdica y cooperativa.

Cada actividad fue diseñada considerando el desarrollo cognitivo y socioemocional, así como el contexto de cada uno de los grupos atendidos por las profesoras en formación, los intereses detectados durante la fase diagnóstica y las posibilidades reales de implementación dependiendo de la sistematización y gestión de cada plantel de preescolar desde la iniciativa aceptada de espacios de enseñanza para la lengua extranjera inglés. La interacción con maestras titulares y la comunicación con los equipos directivos permitieron consensuar los tiempos y modalidades de aplicación, evitando interferencias con el plan analítico institucional.

Resultados y análisis del impacto

Los resultados obtenidos a través del análisis cualitativo de los diarios de campo, rúbricas y registros anecdóticos muestran una evolución positiva en múltiples dimensiones del proceso educativo, en particular en aquellas vinculadas al perfil de egreso de las alumnas que participaron en este proyecto intersemestral definido en el Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Preescolar. Este perfil enfatiza, entre otros elementos, la capacidad de los futuros docentes para generar ambientes de aprendizaje inclusivos, favorecer el desarrollo lingüístico y cultural, y aplicar estrategias didácticas con sentido ético, creativo y crítico.

Desde el punto de vista del alumnado, se constató una progresiva familiarización con el idioma inglés, manifestada en los siguientes indicadores:

- ✓ Mayor disposición para participar en actividades en inglés, superando gradualmente el temor al error.

- ✓ Uso espontáneo de palabras y expresiones en inglés en distintos momentos de la jornada escolar.
- ✓ Incorporación activa del vocabulario trabajado a sus juegos simbólicos, interacciones verbales y rutinas escolares.
- ✓ Desde la perspectiva de las estudiantes en formación, se fortalecieron competencias clave del perfil profesional docente, tales como:
- ✓ Capacidad para diseñar actividades contextualizadas, pertinentes y culturalmente significativas.
- ✓ Habilidad para adaptar las estrategias a los intereses y condiciones particulares de cada grupo.
- ✓ Disposición para reflexionar de manera crítica sobre su práctica y realizar ajustes con base en la evaluación formativa.

La experiencia también permitió observar mejoras en el clima del aula, un aumento del entusiasmo en los grupos atendidos y una mayor receptividad por parte de las familias hacia el aprendizaje de una lengua extranjera, aspectos que consolidan el carácter innovador de esta intervención.

En términos institucionales, este tipo de prácticas aportan evidencia del valor que tiene insertar líneas de formación bilingüe desde la etapa inicial del trayecto profesional, fortaleciendo no solo el dominio de la lengua extranjera, sino también la capacidad pedagógica para enseñarla de manera pertinente, inclusiva y significativa.

Reflexiones y proyecciones

Esta experiencia pedagógica confirma que la formación inicial docente, cuando se articula de manera coherente con las necesidades del entorno y con los planes de estudio vigentes, puede convertirse en un motor de transformación educativa. A la luz del Plan de Estudios 2022, que promueve el desarrollo de competencias docentes integrales, resulta fundamental que las escuelas normales generen espacios para el diseño e implementación de experiencias reales que involucren a los estudiantes como agentes activos del cambio.

Desde una narrativa pedagógica situada, esta intervención demuestra que el inglés puede ser una herramienta de inclusión y no de exclusión, siempre que se aborde desde un enfoque lúdico, sensible a la diversidad cultural y con base en estrategias adaptadas al contexto. La experiencia también subraya la importancia de que los formadores de docentes actúen como mediadores entre la teoría y la práctica, orientando procesos reflexivos que permitan resignificar la práctica educativa.

De cara al futuro, se plantea la necesidad de consolidar estos proyectos como parte estructural del trayecto formativo, ampliando su duración, sistematización y alcance, de modo que puedan convertirse en referentes institucionales de buenas prácticas. Es vital que estas experiencias no sean aisladas ni voluntaristas, sino que formen parte de una política curricular que articule el componente de lengua extranjera en la práctica docente, visibilizando su impacto en el desarrollo integral de niñas y niños.

A partir de los aprendizajes generados en esta experiencia formativa, los distintos actores que intervienen en la formación inicial docente y por ende en los espacios de educación básica a través de una visión global y multi cultural, pueden continuar enriqueciendo tanto los espacios de formación de profesores y generando experiencias favorables para que las escuelas públicas del país cuenten con figuras docentes realmente comprometidas en insertar a nuestras infancias en una comunidad culturalmente enriquecida, tolerante , abierta y apreciativa de las diferencias entre naciones.

Al interior de las escuelas normales del país, resulta prioritario fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes de asignatura, asesores de práctica y formadores de lengua extranjera, promoviendo trayectos interdisciplinarios que permitan articular la teoría con la práctica desde una visión situada y crítica. Así mismo, se recomienda atender de manera sensible las necesidades e inquietudes de las y los estudiantes, reconociendo sus voces como parte esencial de los procesos de mejora institucional incluso con los cambios de planes de estudio 2018 a 2022, es necesario rescatar la enseñanza del inglés en la formación inicial. Es necesario asegurar que los programas de lengua extranjera no sean periféricos, sino integrados de manera estructural en el trayecto formativo de los

futuros docentes. Esto implica facilitar condiciones organizativas para que los formadores de inglés participen activamente en el diseño, acompañamiento y evaluación de intervenciones didácticas contextualizadas, como parte del proceso formativo.

Limitaciones de la experiencia

Aunque los logros de esta experiencia fueron evidentes, también se identificaron diversas limitaciones que deben ser consideradas como oportunidades de mejora dentro del sistema de formación docente. Entre ellas destacan:

- Heterogeneidad en las condiciones de implementación: Las escuelas sede mostraron niveles distintos de apertura, disposición y recursos, lo que implicó una ejecución desigual en términos de tiempo, espacio y acompañamiento.
- Falta de formación específica en didáctica del inglés: Si bien las estudiantes contaban con una base teórica, muchas de ellas no habían tenido experiencia práctica con estrategias lúdicas aplicadas a la enseñanza de idiomas, lo que exigió una tutoría intensiva.
- Escasez de recursos didácticos en lengua extranjera: La mayoría de las actividades se diseñaron con materiales de bajo costo o reciclables, lo que favoreció la creatividad, pero también evidenció la necesidad de contar con bibliografía, audio y material visual adecuado.
- Participación familiar intermitente: En algunos casos, las familias mostraron entusiasmo, mientras que en otros la respuesta fue escasa, lo que afectó la consolidación del aprendizaje fuera del aula.

Estas limitaciones permiten visualizar la urgencia de fortalecer el componente de lengua extranjera dentro de los planes de estudio, así como de diseñar estrategias de intervención docente más sostenidas, articuladas e institucionalizadas. Para superarlas, se requiere también una visión institucional que garantice continuidad, sistematización y recursos formativos adecuados para los futuros docentes.

Posibilidad de replicar la experiencia en otras normales o entidades federativas

Para que esta intervención no se quede como una práctica aislada, sino que se constituya como modelo replicable, pueden establecerse algunos lineamientos esenciales para su desarrollo:

- Integración formal del inglés en los espacios de planeación de contenidos de práctica profesional: Alinear los contenidos de los cursos de lengua extranjera con las prácticas docentes, generando actividades conjuntas entre formadores de campo y de inglés.
- Diseño de trayectos formativos interdisciplinarios: Promover módulos o seminarios donde los estudiantes diseñen, implementen y evalúen estrategias para el trabajo con lenguas extranjeras en contextos reales.
- Sistematización y difusión de buenas prácticas: Documentar las experiencias exitosas de las escuelas normales y publicarlas en repositorios académicos, memorias de congresos o boletines institucionales.
- Establecimiento de convenios entre escuelas normales y programas estatales como PRONI: Con el fin de generar sinergias que permitan mayor cobertura, continuidad y evaluación de impacto.
- Sensibilización a autoridades responsables de la política educativa: El Congreso Nacional de Formadores de Inglés en Escuelas Normales es el foro donde, si se continúa involucrando a autoridades y gestiones locales, regionales y estatales de educación básica, se logrará resignificar el valor del bilingüismo en los entornos escolares

Replicar esta experiencia implica reconocer que la enseñanza del inglés en preescolar no es un lujo ni un privilegio, sino un derecho que puede potenciarse si se aborda desde una pedagogía situada, reflexiva y comprometida con la equidad educativa. Las Escuelas Normales tienen un papel estratégico en esta tarea, y los formadores de inglés pueden convertirse en agentes clave para fomentar prácticas inclusivas, críticas y transformadoras en la formación inicial docente.

Conclusiones

La experiencia aquí sistematizada demuestra que es posible integrar el aprendizaje del inglés en la educación preescolar pública y en otro nivel del sistema desde las primeras intervenciones en la formación inicial de las y los futuros maestros, se puede lograr de manera pertinente, creativa y eficaz, aun en contextos con barreras estructurales o culturales. Con base en un acompañamiento sólido, estrategias lúdicas bien fundamentadas y una actitud profesional reflexiva, las estudiantes en formación pueden generar cambios significativos en las aulas.

Esta propuesta no pretende ser replicada de forma homogénea, sino inspirar otras iniciativas que reconozcan la diversidad de contextos y la riqueza de la formación docente como punto de partida para la innovación educativa.

Referencias

- Arcos, M. E. (2009). *Las aportaciones de la psicolingüística a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*. Centro Virtual Cervantes.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Gutiérrez, F. M. (2022). *Eficacia docente en el ámbito de la educación bilingüe*. Dialnet.
- 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
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento Y transformación*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf

A Teacher Training Case at the Escuela Normal Regional de Especialización

Luis Angel Orozco Escalera

Valeria Guadalupe Puente Galindo

Escuela Normal Regional de Especialización

Introduction

After the implementation of the National English Strategy (SEP, 2017) in normal schools throughout Mexico, teacher trainees within the country, not necessarily English teachers to be, were taking six semesters of English courses under the 2018 syllabus, which continued until the 2021 class. Such courses had a goal of taking A1 students to have command in B1 level.

It seemed ambitious, and so it was; nonetheless, a group of teachers from the state of Coahuila went the extra mile and together as an assembly, proposed the DGE SUM (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio), back then DGE SPE, that it was possible to get more out of the conditions in some normal schools in Coahuila due to the number of teachers and how large groups were that it was possible to teach English courses by level rather than by semester. This was crystallized in the document of *Orientaciones curriculares para los cursos de inglés* (SEP, 2018). The original syllabus proposed that students take an A1 course in the first semester and gradually get to the B1 course in the sixth semester regardless of their entry level.

All students entering normal schools came from different personal and educational backgrounds. It was necessary that they underwent a diagnose exam every year. Results always proved what was already anticipated, the level of English command they had when enrolling in the normal school was quite different among all of them.

In the specific case of the Escuela Normal Regional de Especialización, where this study was carried out, from the very first academic year in which these courses were implemented (2018-2019), students entering the program for the Bachelor's in Inclusive Education or Special Education had different levels of English mastery. It was decided from the beginning that students would take their English courses according to their level of English, regardless the semester, and that if students could progress to higher levels than B1 (which was the highest contemplated for the original syllabus), they could be offered a course of B2 level, certification training and even courses on English teaching competencies if there were demand and availability.

Another agreement from that analysis was that English courses would last a whole academic year instead of just one semester because the hours of study that one semester provides are far from sufficient to progress among levels according to what research says about it (Cambridge University Press, n.d.). Students will be assessed at the end of the school year, by a different teacher and that assessment would provide elements to determine if students acquired the skills to progress among levels, skip or reinforce some of them.

By the start of the school year 2023-2024, the 2021 one class was beginning their fifth semester, and thus the last academic year in which they would take English courses. English courses have never been part of the last academic year. The results of achievement from the previous semester were ready and the school in which this paper is based on had organized the following three groups: the A2.1, the A2.2 and the B1.2 courses, but since the students from seventh semester were no longer going to have English courses due to the organization and schedule of the intensive teaching practice, there were three students who did not fit in any of these groups because they had already taken the B2.1 course in the previous academic year and had gotten great results.

It could be expected that these students would be excused from taking the English course, since they had already undergone higher levels. It was not feasible to have just one teacher for three students, so a new project was designed. The objective was for

students to keep working on their English skills and even relate that to English teaching. Such project is detailed in the following section.

Intervention proposal within the classroom

In the school year 2023-2024 there were three English groups from different language proficiency levels for fifth semester. Simultaneously, in that semester, three students had a greater proficiency level. Therefore, it was decided that each of them would become a teacher's assistant for each of those groups.

The work organization went in the following way. There were three 90-minute classes in a week, appointed on Monday, Tuesday, and Wednesday. On the first two days, teacher's assistants got self-trained with the bibliography and resources of the TKT module 1 (Spratt et al., 2011). There was a dose of work in which students covered one unit of this material per week. That dose of work instructed them to read, ask questions, do book activities and write their thoughts about the topics.

During those two days, the teacher led his class normally while the teacher's assistant worked on their own. The teacher's assistant asked the teacher some questions about the material and at times helped him with the class if needed. More importantly, she observed the dynamics of the class and the way in which students worked and learned. This helped her obtain elements that allowed her to propose activities, implement resources, and detect the teacher's strategies. She learned how to manage time, space and activities by encouraging student participation.

On Wednesdays, the last class of the week, the assistant was in charge of teaching the class. For this matter, the teacher sent her the lesson plan from the whole week in advance. So, she was aware of what students were learning during the first two classes of the week, regardless of that, she observed the class while working on her self-training. On the last class of the week, she needed to revise if the teacher was ahead or delayed in topics and if that required any modifications from her. Even if class was just on schedule, she was free to adapt activities considering the learning objectives and the class

characteristics. Her grade was composed of her self-training activities, adaptations made on lesson plans, and class performance.

Every time she taught a class, she got specific feedback from the teacher. The feedback included the highlight of her strong points as well as recommendations. She was expected to follow those recommendations for future classes, so this was theoretical and practical training.

This paper presents the analysis and reflection on what took place in the A2.1 group, where the main author was the teacher and the second author served as the teaching assistant.

Discussion

For the analysis of this paper, three categories were considered, which are: general learning experiences, project strengths and opportunity areas. The three areas will be analyzed from both the perspective of the teacher and the teacher's assistant, which allows a global understanding of their roles, interactions and learning in the classroom. A general conclusion is included as well in this section.

Regarding the general learning that this project had as an effect on the teacher, it can be said that it was a very enriching experience with overall good results. Students in class felt confident going to any of their two teachers when in doubt or for some other purpose regardless of the day and whoever was in charge of the class at that moment. Time was not precisely an ally since the semester was too short for the assistant to get trained in teaching principles while putting them into practice with their own partners.

The methodology content she needed to acquire was vast and besides there was a lot of new terminology since she is a pre-service teacher in the area of special education, not English. Another aspect that enriched this project was the own creativity that the assistant demonstrated in the lesson plan adaptations by including or modifying activities in a way that students had a more active role, especially in warm-ups. Every week the

teacher had managed to be on time in his plan, the teacher's assistant still adapted something, demonstrating that she really wanted to practice her English teaching skills.

On the other hand, for the teacher's assistant, the experience was beneficial in expanding her knowledge of the components involved in the teaching-learning process of the English language. Previously, she had only visualized the language from the student's side, without dimensioning the elements that a teacher must consider to teach the lessons. For example, an English teacher should consider the learners characteristics, have a depth knowledge of language skills, the lesson planning, among others. Most of these aspects were learned from the observation of the teacher's work. According to Doró and Balla (2019) teacher trainees seem to be very critical of positive and negative models they have during their training.

In the same way, receiving the comments, suggestions and work material of the teacher was a fundamental part of the process, because his experience in teaching English favored the constant improvement of the practical sessions and motivated the teacher's assistant to self-study, the identification of errors in the tasks of the TKT program and the analysis on the own practice. In this way, the project represented an opportunity for personal and professional growth for both participants.

In this sense, the teacher's assistant acquired a reflective role in strengthening her practical skills by detecting those strategies that were used effectively, but also with awareness of the elements that need to be reinforced and with the opportunity to transform them in the following sessions, with advice from the teacher. This analysis allowed her to create a new vision of the characteristics that an English teacher should incorporate in his interventions and increased confidence to continue learning.

One strength of the project noted by the teacher is that despite the short time, it was maximized. The Assistant managed to cover the contents and activities from a TKT unit in only two classes and had several opportunities to practice in the third class of each week. Another strength is that carrying out this project can be very motivating for other students who are training to become special education teachers. This is because they

saw that if they continued improving their English it would be easier for them to get qualified in English teaching as well. By being qualified in English teaching, their job opportunity areas are expanded. For instance, they can hold a tenure of special education in one shift and work as English teachers in another shift. This situation can also apply for pre-service teachers of other majors like primary or preschool.

One final strength identified was that students can continue mastering and improving their English even when they have reached B1 or above levels and go even further by getting trained in English teaching. Excusing them from English class, even after they have attained a prominent level can have them at risk of diminishing their level of command because of lack of practice.

Otherwise, among the strengths identified by the teacher's assistant is the balance between the study of the theory through the units of the TKT program and the application of what has been studied through the activities in the practice sessions and the observation of the classes carried out by the teacher. Though it was difficult, the project considered theory, reflection and practice in a cycling manner, as a consequence, each class represented an opportunity for improvement, permanent dialogue and collaboration for mutual enrichment.

Likewise, the teacher's assistant knew the learners from the A2.1 group, because they were her classmates and shared-tense classes during the rest of the school day. Therefore, she recognized their characteristics, in complement with the observations she made in the classes that the teacher taught. This helped her recover insights of the teaching of English. She identified their interests as well and an environment of trust was created due to the previously established friendly relationships.

In the same way, the application of the project made it possible to consolidate various competencies in the teacher's assistant. These competencies can be transferred to the professional skills of the degree to enrich them. For example, promotion of autonomous learning, observation skills, and application of communication skills. She also developed the planning of lessons according to the characteristics of the learners and the

application of flexibility in the lesson plans according to the pace of learning and work established by the teacher.

These skills were enhanced through experience in a real context with higher difficulty. The group management skills she had developed before were in basic education, and with this project, the group she was working with was a higher education group. Higher education students demand a solid knowledge of the contents, new ways to explain information and different interaction patterns. However, this approach allowed her to increase the capacity for patience and empathy because learning a new language represents a challenge for learners and it is necessary to understand their mistakes and difficulties, and the ability to solve problems instantly, common situations in the classroom but that are complicated when working in another language.

It is necessary to emphasize that the good results obtained would not have been possible without the feedback provided by the teacher, so that one of the main strengths was the constant communication that was established between teacher and teacher's assistant for various purposes, attending to some situations together. As Haro (2021) states, indirect, elaborate and dialogic feedback fosters students' self-efficacy beliefs. Feedback did not only have an impact on reflection towards improvement but also in self-perception.

Concerning the project opportunity areas detected by the teacher, it is due to administrative reasons, teacher training of the assistant and standard class of the rest of the group happened at the same time. The training of the assistant was, at times, inevitably overlooked, and she had to do most of the training herself. This could have led to confusion of certain terms or to not get all of what she could with the material selected, not the same going through pedagogical terminology when you have already worked as an English teacher than when you have not.

Another condition that was a challenge and has been covered somehow was timing. It is quite insufficient to reach at least modules 2 and 3 of TKT which are more connected to teaching. There was barely time to cover module 1 which deals-more with

background of language and language teaching (Spratt et al., 2011) but makes it easier to comprehend the contents of modules 2 and 3. Besides that, the way in which TKT covers knowledge of systems and skills of the language is not close to what they see as learners of the standard English levels because it is different to focus on communicating than focus on teaching. Teacher trainee had not previously had the opportunity to analyze systems and skills of the English language in such depth since she had been learning to communicate not to teach.

From the perspective of the teacher's assistant, she concurred with the teacher's observation that time was a significant area of opportunity. The assistant faced challenges in managing multiple tasks simultaneously, such as completing the TKT unit activities while also observing the class to identify useful strategies for language teaching, particularly in terms of resource use, class organization, and interaction with learners. Additionally, it was difficult to find appropriate moments to resolve questions about the TKT exercises without disrupting the flow of the lesson.

Related to the clarification of doubts, in some lessons it was essential to have the support from the teacher for an in-depth explanation. Some content and its implications in the classroom were complex and for their better understanding, it was necessary to have concrete examples which required proper training to be fully understood or applied. In addition, understanding one lesson represented the basis for the next one, so that if there were any elements that weren't clear, the next topic could be more difficult. Therefore, an element that could be improved is the structuring of the assistant's activities to dose the lessons and avoid interference with the group lesson.

The teacher's assistant had limited opportunities to teach the group. Despite this limitation, the assistant found the ability to speak the language has been one of her greatest difficulties during her experience in the study of the English language. During the project, she had the opportunity to develop greater confidence in communication, wishing to be able to extend this type of opportunity to consolidate her language skills.

In conclusion, we can claim that it was a successful project and enriching experience, but as every action taken within the classroom, it can always improve. For instance, we can say that it is vital to enrich the content of the main training material with activities that can help the assistants to relate what is being read to what they have to do according to their group observation and the experience acquired while teaching them.

Another suggestion that can be taken is that if the project is implemented again, assign different roles to the assistant of some of the other students, so maybe the assistants have micro-moments with their classmates-students even on the day not scheduled for her teaching. Giving small tasks of classroom management to some of the other students as well, could enable the teacher to have longer one-to-one feedback and or explanation about the teaching training content with the assistants without neglecting the rest of the group, so that progress would be observed on both sides as participation increased.

The application of the project encourages professional and personal development regarding the teaching-learning process of the English language. This project can enhance the conditions of language teaching in Normal schools and “increase students’ opportunities for success by applying and improving their language skills. It is important to consider that the implementation of the project must be adapted to the needs, characteristics, and possibilities of the context, in order to create learning environments with opportunities for interaction, reflection and application of the contents.

At the same time, it represents a possibility to improve the academic development of the normal school students and increase their interest in expanding their teaching knowledge to include new languages, especially English, which has scope in basic education schools, the main area of performance of the degree. Moreover, the school complements its formal education offer with projects like this one. Working through the proposed modality improves the student's confidence and provides them with the necessary tools to broaden their professional opportunities and boost their self-esteem.

References

- Cambridge University Press (s.f). *Horas de aprendizaje tutorado*. Cambridge English
[https://support.cambridgeenglish.org/hc/es/articles/202838506-Horas-de-aprendizaje-tutorizado#:~:text=%C2%BFCu%C3%A1ntas%20horas%20necesito%20para%20preparar,Referencia%20\(MCER\)%20al%20siguiente](https://support.cambridgeenglish.org/hc/es/articles/202838506-Horas-de-aprendizaje-tutorizado#:~:text=%C2%BFCu%C3%A1ntas%20horas%20necesito%20para%20preparar,Referencia%20(MCER)%20al%20siguiente)
- Doró, K. & Balla, A.T. (2019). English teacher trainees' changing views concerning the effective language teacher: A self-reflective interview study. *EduLingua*. 5(1), 41-56. <http://elteal.ieas-szeged.hu/edulingua/2019-1/>
- Haro-Soler, M. M. (2021). Teachers' Feedback and Trainees' Confidence: Do They Match? *Research in Language*, 19(2), 187-210. <http://dx.doi.org/10.18778/1731-7533.19.2.06>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Estrategia para el fortalecimiento del aprendizaje del inglés*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingles_DIGITAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Orientaciones curriculares para los cursos de inglés*. <http://ensq.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/208.pdf>
- Spratt, M., Pulverness, A., Williams, M. (2011). *The TKT Course*. Cambridge University Press

Virtual Learning Spaces to Promote Intercultural Exchanges with International English-Speaking Teacher Trainees

Luz Irene Licea Claverie

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Abstract

The following is descriptive quantitative research regarding an International Student Symposium on Learning organized by the Institute of Teacher Education Tuanku Bainun Campus, Malaysia, and Escuela Normal Fronteriza Tijuana, Mexico, in 2021. This collaborative effort provided a platform for Teachers in Training (TTs) to share their experiences in learning and coping with their studies during the pandemic's challenging times. It attracted more than 800 attendees from Teacher Education institutes in Malaysia and Mexico, with more than 100 TTs sharing their learning experiences and strategies for online learning in pre-recorded video presentations via Facebook Live. The symposium achieved its goal of encouraging the voices of TTs, by providing opportunities for sharing tips, strategies, and lessons learned with fellow students from various backgrounds. Nonetheless, some differences in the number of participants per country were evident. The statistical analyses showed that the symposium had a considerably higher percentage of TTs and teachers from Malaysia than from Mexico. This research aims to learn possible reasons based on international and national statistics on English language proficiency, the number of TTs enrolled, the possibility of attendance, and each sub-theme provided for the symposium.

Keywords: English-Speaking, International Exchanges, Teachers in Training.

Introduction

Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT) is a teaching higher education institution located in Tijuana, Mexico, a border city with San Diego, California, United

States of America. English speakers are not uncommon throughout the town and at ENFT. Since 2018, before the lockdown occurred due to the COVID-19 pandemic, ENFT had English classes arranged by level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2025). In 2021, there was one B2 (independent user) level group with teaching trainees from the Kindergarten and Elementary Education Bachelor programs in the sixth semester. The Bachelor in English Teaching Learning had recently opened its first generation. The group was in the sixth semester, and their levels were mixed from B2 to C1 (proficient user). These were the Teachers in Training (TTs) with the highest levels at the time.

Lockdown meant that worldwide education institutions closed in-person classes and migrated to virtual spaces. That situation had its pros and cons. On one hand, having TTs adapt on the go, limited their social interactions and opportunities to practice English speaking, teaching, and learning. On the other hand, conferences going online internationally opened opportunities for TTs to attend them from the comfort of their homes.

Professors from the Institute of Teacher Education Tuanku Bainun Campus, Malaysia (MY) contacted ENFT professors after an online international teaching conference. Together, they organized an online symposium for TTs from both institutions with a level of proficiency B2 to C2. The purpose was to collaborate in an international student symposium to provide a platform for TTs to share their experiences in learning and coping with their studies during the pandemic's challenging times.

The International Student Symposium on Learning 2021 (ISSoL 2021) was themed *Encouraging Student Voices in Challenging Times*. TTs submitted a short six to eight-minute video presentation to one of the sub-themes listed below. These presentations were streamed live via *Facebook Live* on June 30th, 2021, in Malaysia and on June 29th in Mexico. The schedule was from 8:30 to 13:00 hrs in Malaysia, from 17:30 to 22:30 in Mexico Pacific Time (where ENFT is located, that is 19:30 to 24:30 Mexico Central Time). The date and time difference are due to the different time zones in these two countries. The sub-themes were:

1. Learning Strategies in the New Normal
2. Best Practices in Collaboration
3. Digital Tools for Managing Learning
4. Best Practices in Time Management
5. Preparing for Assessment in Online Learning
6. Coping Strategies in Times of Stress

Overall, the symposium was successful. It gathered 81 video presentations from both institutions and 827 participants from other institutions from both countries. Organizers, speakers, and attendees gave positive feedback. Nonetheless, the number of participants from each institution differed, raising the following questions:

What was the number of participants from each country and institution? Was the English level a crucial factor in the difference? How many speakers from each institution participated in the symposium, and what caused the difference among them? How many submissions were by sub-theme, and what could be the probable cause of TTs' choice? What do institutional, national, and international statistics tell us about the probable differences in cultural customs that may have influenced their choices?

These questions lead us to believe that the number of participants per Institution and country is related to their English Language Proficiency (ELP)—the higher the ELP, the more participants. The number of TTs enrolled in each institution is also a factor for participation. In addition, cultural customs affect the TTs' choice of sub-theme.

The objective of this research is to evaluate the success of the Symposium in terms of the number of participants from both countries, identify the number of speakers who participated per sub-theme and institution, revise the number of participants who attended the symposium, and analyze the causes according to national and international statistics.

Literature review

To best understand virtual or online education, we must consider its implications. This is to determine the impact that the ISSoL 2021 had on TTs during the pandemic when

migrating classrooms to online platforms was abrupt, and all educators had to adapt immediately to possibly uncharted waters. In addition, there is a quick review of international, intercultural, and ELP exchanges.

Virtual learning environments

A virtual learning environment “is a collection of software tools supporting academic administration, teaching and research using the Internet, particularly the World Wide Web” (Trafford & Shirota, 2011, p. 143). Virtual Education Conferences grew from 48% to 77% (Quixy, 2025), becoming a significant platform for online learning, opening access to international TTs and trainers to participate and collaborate in academic exchanges, webinars, and talks. These experiences enrich TTs' knowledge in teaching and learning, in addition to the social interactions and friendships that can be made through virtual platforms.

Online intercultural exchanges

According to Lewis & O'Dowd (2016), online intercultural exchanges have been a pedagogical tool in foreign language education since the 1990s. It “involves instructional mediated processes such as collaborative tasks, collective inquiry, and opportunities for social interaction between internationally distributed partner classes” (Lewis & O'Dowd, 2016, p. 15). Whyte (2018) reviewing language teachers, reported goals of developing intercultural awareness (75%) and learning to communicate online (63%) rather than language learning (54%) (Whyte, 2018, para. 17), therefore, it is not uncommon to organize this type of events, promoting intercultural exchanges, providing a space for communication, and becoming a platform for sharing teaching and learning techniques.

International English-speaking exchanges

Menard-Warwick (2009, as cited in Lewis & O'Dowd, 2016) demonstrated the linguistic realization of an intercultural attitude, knowledge, capacity for intercultural interpretation, intercultural discovery, and critical cultural awareness while working on

international exchanges among Chilean Spanish-speaking and American English-speaking students. This suggests that online intercultural exchanges can develop learners' communication skills, allowing TTs to practice English and share their culture.

Teachers in training English language proficiency

According to the Department of General Management of Higher Education Teachers (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESUM], 2022), graduates from the English Teaching and Learning Program require a B2 level to obtain their credential to teach in secondary education. Concerning primary education, the National English Program (Programa Nacional de Inglés [PRONI]) asks English language teachers to be certified at least one level above the one they teach. The levels required are: B1 for Cycle I (Elementary 1st and 2nd grades), B1 for Cycle II (Elementary 3rd and 4th grades), and B2 for Cycle III (Elementary 5th and 6th grades), according to the CEFR (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

Methods

This study is quantitative correlational research with a statistical analysis. "Quantitative research focuses on gathering numerical data and generalizing it across groups of people or to explain a particular phenomenon" (Mujis, 2010, cited by University of Southern California USC, 2024, para. 2). Correlational research, also known as descriptive research, "attempts to determine the extent of a relationship between two or more variables using statistical data. In this type of design, relationships between and among a number of facts are sought and interpreted" (Winston-Salem State University, 2024, p. 1).

Scope and limitations of the study

The descriptive analysis compares the number of teacher trainees participating as speakers, comparing it with the number of presentations from each institution. In addition, the number of presentations per sub-theme, comparing both institutions, and the probable

causes. Lastly, the number of teacher trainers and teacher trainees, as a whole, who attended the symposium as participants, compared with the number and percentage from both countries, and the probable causes. The analysis is made strictly by numbers and percentages. The discussion compares worldwide data and research papers contributing to each item presented. Other possible reasons are not identified, and qualitative data is not included.

Population and sample

The population researched includes TTs from Malaysia and Mexico, aged 18-24 on average, and Teacher Trainers. The sample consists of TTs from Malaysia and Mexico attending the symposium as participants and speakers, and Teacher Trainers attending the conference as participants.

Variables

Assuming that the number of participants per Institution and country is related to their ELP, plus the number of TTs enrolled in each institution, their cultural customs, and the schedules, the dependent variable is the number of participants, and the independent variables include the participants, speakers, and the video submissions. For the operationalization of the variables, refer to Table 1.

Table 1

Operationalization of the variables

Dependent Variable	Independent Variables	Indicators	Description	Measure
The rate of success in terms of the number of people involved in the symposium	1. Participants per country	1. English Language Proficiency	1. English as a foreign language vs English as a first or second language	Number and Percentage
		2. Schedule (time zone)	2. Morning vs evening /night	

2. Speakers per institution	1. English Language Proficiency	1. English as a foreign language vs English as a first or second language	Number and percentage
	2. Students Enrolled	2. Number per group and program	
3. Submissions per sub-theme	1. Cultural costumes	1. Time management	Number and percentage
		2. Stress	
		3. Collaboration	
	2. Training experience	1. Learning strategies	Number and percentage
		2. Digital tools	
		3. Assessment	

Data collection and analysis

Babbie (2010 as cited by USC, 2024, para. 2) states that “Quantitative methods emphasize objective measurements and the statistical, mathematical, or numerical analysis of data collected through polls, questionnaires, and surveys, or by manipulating pre-existing statistical data using computational techniques”. The instruments include a Registration Form, a Certificate of Attendance Form, and a Facebook Live. Statistical national and international public data and research articles were found through Google Scholar. The information was processed through Google Forms, Visme Charts, Facebook Live automated count, and Google Sheets.

Results

The results have been divided into two categories: Attendance and Video Presentation. These topics allow us to deepen the data gathered by the different instruments and detail certain characteristics, such as the ELP, the symposium’s schedule considering the time zones, the number of students enrolled in each institution, their cultural customs, and their training experience.

Participants per country

The symposium gathered 827 participants from 20 Institutes of Teacher Education. MX had 347 (42%) participants and MY had 480 (58%). Regarding the teaching institutions, 15 were from MY, and five were from MX.

Speakers per institution

To answer how many speakers from each institution participated in the symposium, we must learn how many students were enrolled in the programs mentioned before. In the case of MX, 16 TTs were enrolled in the English Teaching and Learning Program, and five (31,25%) participated with four videos, one being a pair work. In the Elementary and Kindergarten B2 class, there were 24 TTs, 17 (70.8%) participated by sending eleven videos, six in pairs. A total of 22 out of 40 (55%) TTs from MX participated in the symposium as speakers, seven of them in pairs. In MY, 100 TTs were enrolled, all in the English Program. 87 (87%) TTs participated by sending 66 videos, 21 of which were in pairs.

Submissions per sub-theme

The total number of video presentations submitted was 81, 15 (18,5%) from MX and 66 (81,5%) from MY. The number of submissions per sub-theme, as shown in Table 2, is as follows. *Sub-Theme 1: Learning Strategies in the New Normal*, received 17 (21%) videos, 05 from MX and 12 from MY. *Sub-Theme 2: Best Practices in Collaboration*, got 03 (05%) videos, 01 from MX and 02 from MY. *Sub-Theme 3: Digital Tools for Managing Learning*, received 12 (15%), 05 from MX and 07 from MY. *Sub-Theme 4: Best Practices in Time Management*, 13 (15%), 01 MX and 12 MY. *Sub-Theme 5: Preparing for Assessment in Online Learning*, 04 (05%), everyone from MY. *Sub-Theme 6: Coping Strategies in Times of Stress*, 32 (39%), 03 from MX and 29 from MY. The median fell in Time Management and Digital Tools, the mode was Coping with Stress, and the mean was Time Management.

Table 2*Number of Video Submissions per Sub-Theme and Institution*

Categories	MX	MY	Total
Video Presentations	15 (18,5%)	66 (81,5%)	81 (100%)
Learning Strategies	05 (29,4%)	12 (70,6%)	17 (100%)
Practice in collaboration	01 (33,3%)	02 (66,6%)	03 (100%)
Digital Tools	05 (41,6%)	07 (58,3%)	12 (100%)
Time management	01 (7,6%)	12 (92,3%)	13 (100%)
Online Assessment	00 (00%)	04 (100%)	04 (100%)
Coping with Stress	03 (9,37%)	29 (90,63%)	32 (100%)

Submissions per institution

As mentioned before, MX submitted 15 video presentations and MY did 66. To comprehend the TTs choices from each institution, Table 3 shows that MX got the majority of submissions to *Sub-Theme 1: Learning Strategies in the New Normal* and *Sub-Theme 3: Digital Tools for Managing Learning*, being 05 (33%) to both, representing 67% of video presentations. On the other hand, MY has its majority in *Sub-Theme 6: Coping Strategies in Times of Stress*, having 29 submissions, representing 43,9%. *Sub-Theme 4: Best Practices in Time Management*, came in second place with 12 videos, representing 18,1% of the total.

The sub-themes receiving the fewest video submissions for MX were *Sub-Theme 5: Preparing for Assessment in Online Learning*, with zero participation, followed by *Sub-Theme 2: Best Practices in Collaboration*, and *Sub-Theme 4: Best Practices in Time Management*, tied with only one participation. MY coincides with MX in *Sub-Theme 2: Best Practices in Collaboration*, with the fewest submissions (02), followed by *Sub-Theme 5: Preparing for Assessment in Online Learning*, with 04 participations.

Table 3*Percentage of Video Presentations Within the Institutions*

Sub-themes	MX	MY
Learning Strategies	05 (33,3%)	12 (18,1%)
Practice in collaboration	01 (06,6%)	02 (03,03%)
Digital Tools	05 (33,3%)	07 (10,6%)
Time management	01 (06,6%)	12 (18,1%)
Online Assessment	00 (00%)	04 (06,06%)
Coping with Stress	03 (20%)	29 (43,9%)
Total	15 (100%)	66 (100%)

Discussion

ELP

Regarding the number of participants, was the English level a crucial factor in the difference? English is the second official language in MY, and 32,8% of the population speaks it as a native language. Of those who speak a language other than English at home, 86,4% speak English fluently (Mosaica, 2022). In MX, English is taught as a foreign language, and only 5% of the population speaks it fluently (Pearson, 2023). ELP is a reason for the different number of participants pointing out the area of opportunity MX has in this matter.

Schedule and time zones

The time zone difference disadvantaged MX in attending ISSoL 2021 late evening and night, while MY had a morning and noon shift. Pope (2016) states that school should

start at 8:30 am because evening shifts have shown 10% less productivity than morning shifts. A study by Leong et al (2022) showed that when learning English in a morning schedule, students improved by 7,2% versus 3,2% of those with an evening schedule. An interesting fact to point out, MY TTs were covering their usual school shift while MX TTs had to arrange theirs to attend the symposium.

Speakers per institution

The difference in participants per institution (MX 55%, MY 87%) may be related to the English entry level required to be enrolled in the English Programs. In MY, applicants have to provide proof of ELP at a C1 level. In MX, TTs can enroll without any evidence of ELP. Nonetheless, the program demands a B2 exit level (DGSUM, 2022), causing many TTs to abandon. The ELP of the B2 TTs from Kindergarten and Elementary are commonly related to life experience, and their teaching training reinforces their knowledge. No entry or exit level is required in these programs.

Submissions per sub-theme

What do institutional, national, and international statistics tell us about probable cultural customs differences that may have affected their choices? The mode was *Sub-Theme 6: Coping with Stress*, followed by *Sub-Theme 1: Learning Strategies*, with the most video submissions. According to Manchia et al (2022), the pandemic and lockdown increased stress globally by 49,6%. Regarding learning strategies, 100% of the speakers are trained to teach, which makes them more likely to practice active learning (Koh & Daniel, 2022) and therefore, learning strategies.

Sub-theme 2, Practice in Collaboration, received the fewest submissions, highlighting that, according to Kalmar et al. (2022), 60% of students had difficulties collaborating while adapting to online education. *Sub-theme 5, Online Assessment*, was second to last, confirming that 57.5% of teachers worldwide found it difficult to assess online during the lockdown, as Kamal & Illiyan (2021) pointed out.

The median fell between *Sub-Theme 3: Digital Tools for Managing Learning* and *Sub-Theme 4: Best Practices in Time Management*. Sánchez (n/d) mentions that 65% of teachers used digital tools in the classroom before the pandemic, and the use increased to 85%. *Sub-Theme 4: Best Practices in Time Management* stands out not only as the median and mean but also because of cultural differences. It received 01 submissions by MX versus 12 by MY. According to Hernández García et al (2024), 12% of students in Mexico are organized and in control of their time schedules, while Helmi & Nur (2023) state that 90% of students in Malaysia show good time management.

The other topic that showed great difference is *Sub-Theme 6: Coping Strategies in Times of Stress*, having 03 submissions by MX versus 29 from MY. To best explain this data, the National Institute of Statistics and Geography (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021) shows that in Mexico, 19,3% of adults suffer from severe anxiety. Rakuten Insight's (2022) study concluded that in MY, 59% of 16 to 24-year-olds have a high level of stress or anxiety. This data shows that TTs from MY can show up to three times more stress than TTs from MX.

Conclusion

Statistics tell us that, despite the differences, the event was as successful as it could have been at the time, having the tools and skills they had. The symposium achieved its goal of encouraging the voices of TTs by providing opportunities for sharing tips, strategies, and lessons learned with fellow students from various backgrounds. Both institutions -and nations- were well represented, despite the barriers of language, time zone, time management, stress, and other situations, especially qualitative information, that are not discussed throughout this paper.

References

Council of Europe (2025). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>

- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2022). *Anexo 19 del acuerdo 16/08/22*. SEP. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/uZodi35E95-ANEXO_19_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Helmi, S. & Nur, M. (2023). Time Management Skills and Stress Levels among University Kebangsaan Malaysia Students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 12(3). <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i3/17903>
- Hernández García, J., Chávez Sánchez, H., Chávez Sánchez, G., Parra García, R., & Espinosa Juárez, M. (2024). Manejo de la gestión del tiempo en estudiantes universitarios, percepción y herramientas. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4), 724–733. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2288>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). Presenta Inegi Resultados de la Primera Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE). *Comunicado De Prensa Núm. 772*, (21), 1-15. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ENBIARE_2021.pdf
- Kalmar, E., Aarts, T., Bosman, E., Ford, C., de Kluijver, L., Beets, J., Veldkamp, L., Timmers, P., Besseling, D., Koopman, J., Fan, C., Berrevoets, E., Trotsenburg, M., Maton, L., van Remundt, J., Sari, E., Omar, L., Beinema, E., Winkel, R., van der Sanden, M. (2022). The COVID-19 paradox of online collaborative education: when you cannot physically meet, you need more social interactions. *Heliyon*. 8(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e08823>
- Kamal, T. & Illiyan, A. (2021). School Teachers' Perception and Challenges towards online teaching during COVID-19 pandemic in India: an econometric analysis. *Asian Association of Open Universities Journal*, 16(3), 311-325. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-10-2021-0122>
- Koh, J. & Daniel, B. (2022). Shifting online during COVID-19: A systematic review of teaching and learning strategies and their outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 19, 56. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00361-7>
- Leong, K., Sung, A., Au, R., & Lee, C. (2022). A study of preferred learning time of online learner in multimedia microlearning in higher education context. *Online Journal for TVET Practitioners*, 7(2), 11-23. <https://doi.org/10.30880/ojtp.2022.07.02.002>
- Lewis, T., & O'Dowd, R. (2016). Online intercultural exchange and foreign language learning: A systematic review. *Online Intercultural exchange*. 21-66. https://oro.open.ac.uk/47044/1/9781138932876_chapter%202.pdf
- Manchia, M., Gathier, A., Yapici-Eser, H., Schmidt, M., de Quervain, D., van Amelsvoort, T., Bisson, J., Cryan, J., Howes, O., Pinto, L., Van der Wee, N., Domschke, K., Branchi, I. & Vinkers, C. (2022). The impact of the prolonged COVID-19 pandemic on stress resilience and mental health: A critical review across waves. *Eur Neuropsychopharmacol*. 55, 22-83. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2021.10.864>
- Mosaica (2022). Malaysian Culture. *Cultural Atlas*. <https://culturalatlas.sbs.com.au/malaysian-culture/malaysian-culture-population-statistics>

- Pearson. (June 20th, 2023). Solo el 5% de los mexicanos habla inglés, ¿qué pasa con el resto? *PR Newswire*. <https://www.prnewswire.com/news-releases/solo-el-5-de-los-mexicanos-habla-ingles-que-pasa-con-el-resto--825347021.html>
- Pope, N. (March 01, 2016). How the Time of Day Affects Productivity: Evidence from School Schedules. *The Review of Economics and Statistics*. 98(1), 1–11. https://doi.org/10.1162/REST_a_00525
- Quixy Editorial Group (January 07, 2025). *25 Incredible Meeting Statistics: Virtual, Zoom & Productivity*. Quixy. <https://quixy.com/blog/meeting-statistics-virtual-zoom/#:~:text=Video%20conferencing%20technology%20is%20used,of%2031%20hours%20each%20month.>
- Rakuten Insight. (June 22, 2022). Share of people suffering from higher level of stress or anxiety during the past year in Malaysia as of May 2022, by age group. *Statista*. <https://www.statista.com/statistics/1322323/malaysia-share-of-people-feeling-more-stressed-or-anxious-by-gender/>
- Sanchez, C. (n/d). Digital Tools in the Classroom and COVID-19. *Civic Education Searching Lab*. <https://cerl.georgetown.edu/digital-tools-in-the-classroom-and-covid-19/>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *ACUERDO número 23/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2020*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/06/S270-PRONI.pdf>
- Trafford, P., & Shirota, Y. (October 2011). An introduction to virtual learning environments. *Gakushuin University Economic Review*. 48(3), 143-151. <https://core.ac.uk/download/pdf/292912897.pdf>
- University of Southern California (2024). *Organizing Your Social Sciences Research Paper*. USC Libraries. <https://libguides.usc.edu/writingguide/quantitative#:~:text=Quantitative%20methods%20emphasize%20objective%20measurements,statistical%20data%20using%20computational%20techniques.>
- Whyte, S. (2018). Review of Online intercultural exchange: policy, pedagogy and practice. 21(20). <https://doi.org/10.4000/alsic.3246>
- Winston-Salem State University (2024). Key Elements of a Research Proposal Quantitative Design. <https://www.wssu.edu/academics/research/index.html>

Exploring AI in ELT: MagicSchool for Teachers

Valeria Soto Domínguez

Escuela Normal No.1 de Nezahualcóyotl

Abstract

MagicSchool is a GenAI tool designed specifically for educative purposes. This text explores its key features, and how it was introduced to English teachers during a workshop at the Escuelas Normales English teachers conference CONFIEN 2024. The workshop aimed to help participants understand what GenAI is, provide a quick overview of its role in education, and offer hands-on activities to explore and start using the tool. The paper concludes with reflections and implications of AI integration in schools.

Introduction

This paper addresses the role of artificial intelligence (AI) in education, with particular emphasis on its applications for teachers. It explores the use of a generative AI (GenAI) tool, MagicSchool, and provides a brief overview of the history of AI in education, its evolution, key concepts, and the ethical implications surrounding its implementation. In addition, it presents activities developed with a group of teachers during the Congreso Nacional de Formadores de Inglés en Escuelas Normales (CONFIEN) 2024, focusing on practical applications of AI. Finally, the paper discusses the benefits, challenges, and future directions of integrating AI into the educational field.

It is well known that AI has become popular in many areas and fields in the last few years. Of course, education has been affected by its use and has experienced extreme growth since the release of ChatGPT in 2022. ChatGPT is a language model that allows people to interact with a computer more naturally and conversationally. Its name stands

for "Generative Pre-trained Transformer", and it is well known for its capacity to produce original results after a request or prompt is given (UNESCO, 2023).

The text, as was mentioned previously, will recall a successful workshop given to English language teachers to present and explore a generative AI tool named MagicSchool. This app was launched in 2023, and since its beginning, it has been meant for teachers. Such tool is intended to alleviate teacher workloads and combat burnout, allowing educators to focus more on student engagement (MagicSchool, 2025). The workshop objectives were to understand AI's historical development and key concepts of AI in education, to explore how AI can enhance English language teaching, and to provide hands-on experience with AI tools for lesson planning, rubric design, and interactive learning activities.

AI in Education

Alan Turing, a British mathematician, computer scientist, and logician, is considered as the father of artificial intelligence and modern cognitive science (Sadurní, 2024). He questioned whether a machine could think, and he introduced central concepts of AI. Surprisingly to some of us, AI has been around for decades. Between the 1950s and 1960s, the first intelligent tutoring systems appeared. These were attempts to create programs that could mimic a teacher. In subsequent decades, technology continued to advance globally, changing how we see reality and making its way into the classroom. Some of these AI technologies include rule-based systems, adaptative learning, which can be seen in a platform named Adaptemy, for instance, e-learning (found in Coursera or Khan Academy), personalized learning platforms (like Duolingo), and more. Recently, the release of ChatGPT, an AI tool that has reached millions of users, challenged educators, schools, and government with a new form of AI, generative AI, and large language models. These models can produce different types of content, such as text, images, and music, based on data they were trained on. This expands the possibility of AI providing new implications where machines analyze, predict, and create. Many other tools have been launched since then, providing opportunities to progress and innovate using technology. As it has been proven, technology will keep evolving, and various

industries, as well as education, will have to address this progress with a practical and ethical perspective to ensure the implementation of AI in an ethical, informed, and productive way.

Unesco (2023) and Neranzi et al. (2023) have listed some applications that schools can give to AI. Considering what AI is at this moment, it can be used by teachers for:

- Lesson planning
- Rubric generator
- Assessment
- Giving feedback
- Ideas generator
- Game developer
- Research assistant
- Podcast creator
- Image creator
- Presentations generator
- Course developer
- Songs and rhymes creator
- Text leveler
- Assignment scaffold, and many more.

Now, let's mention some uses of AI for students:

- Personal tutor
- Study pal
- Dynamic evaluator (self-assessment and feedback)
- Ideas generator
- Co-designer
- Conversation buddy
- Peer review buddy
- Referencing

- Understanding terms or concepts
- Research
- Translation
- Developing critical thinking skills
- Text proofreader and the list may continue.

As it can be seen, AI in education can help with many teachers' and students' tasks, considering its evolution and the needs of these two types of users. However, its use requires other skills, such as critical thinking, reflection, understanding, autonomy, curiosity, and creativity, as well as learning a wide range of new words and expressions, to get its full benefit.

Key Concepts

To introduce some of these terms, this section outlines selected key concepts and refers readers to the comprehensive glossary developed by Ruiz and Fuso (2023), designed specifically for educators who are learning about or using AI.

Artificial Intelligence (AI)

“AI is a branch of computer science. AI systems use hardware, algorithms, and data to create "intelligence" to make decisions, discover patterns, and perform some actions” (Ruiz and Fuso, 2024).

Generative AI (GenAI)

“A type of machine learning that generates content, currently such as text, images, music, and videos, and can create 3D models from 2D input” (Ruiz and Fuso, 2024).

Machine Learning (ML)

“Machine learning is a field of study with various approaches to developing algorithms that can be used in AI systems. In ML, an algorithm will identify rules and

patterns in the data without a human specifying those rules and patterns. These algorithms build a model for decision-making as they go through data. Algorithms used in machine learning require massive amounts of data to be trained to make decisions” (Ruiz and Fuso, 2024).

Natural Language Processing (NLP):

“Natural Language Processing is a field of Linguistics and Computer Science that also overlaps with AI. NLP uses an understanding of the structure, grammar, and meaning in words to help computers ‘understand and comprehend’ language. NLP requires a large corpus of texts” (Ruiz and Fuso, 2024).

Prompts:

Instructions given to GenAI tools to produce output.

Prompt-engineering

Processes and techniques for composing input to produce GenAI output more closely resemble the user's desired intent (UNESCO, 2023).

Training data

“This is the data used to train the algorithm or machine learning model. Humans have generated it in their work or other contexts in the past. While it sounds simple, training data is crucial because the wrong data can perpetuate systemic biases” (Ruiz and Fuso, 2024).

Ethical implications

Most of us have probably used GenAI at some point, and it may seem to be an easy thing to do. However, it is essential to recognize that output is not always reliable and need critical evaluation before accepting the information the machine gives offers. It

is often necessary to refine the instructions multiple times before obtaining the expected outcome. Nevertheless, students, who are generally considered less expert than teachers, might accept GenAI output that is superficial, inaccurate, or even harmful, and that is where the ethical implications begin (UNESCO, 2023).

It is advisable to talk about privacy and be aware of the policies each AI tool uses to protect the information teachers and students provide so that they do not attempt to go against our integrity, misusing our sensible information (UNAM, 2023).

It is fundamental to foster ethical and responsible practices regarding the information obtained from GenAI, assuring that this information helps the learning process and builds knowledge as well. When it comes to plagiarism, even though there are online AI and plagiarism detectors, it is advisable to make fair use of the AI-generated content and cite it or refer to it appropriately. When discussing assignments given to students, the best thing to do is to be careful and ask for tasks that need human creativity, analysis, or collaboration to reduce the possibility of dishonesty (UNAM, 2023).

Since GenAI use has increased significantly and rapidly, little has been done regarding its regulations. One must aspect is to follow UNESCO's recommendations and be clear about how AI can and can't be used within an educational context so that all its members feel safe and utilize it efficiently and ethically—not avoiding it but rather making thoughtful and proper use.

The accuracy of the information represents another ethical issue. Tools like ChatGPT only gather information from databases, but the outputs they provide will likely be biased if this information is biased. Therefore, it is essential that people critically analyze the results and compare them with other available resources (UNESCO, 2023).

One last implication, but not least important, is the genre and diversity treatment that AI in its various forms gives to the data. It has been seen that some answers provided by those tools contain discrimination traits, probably because of the way these machines

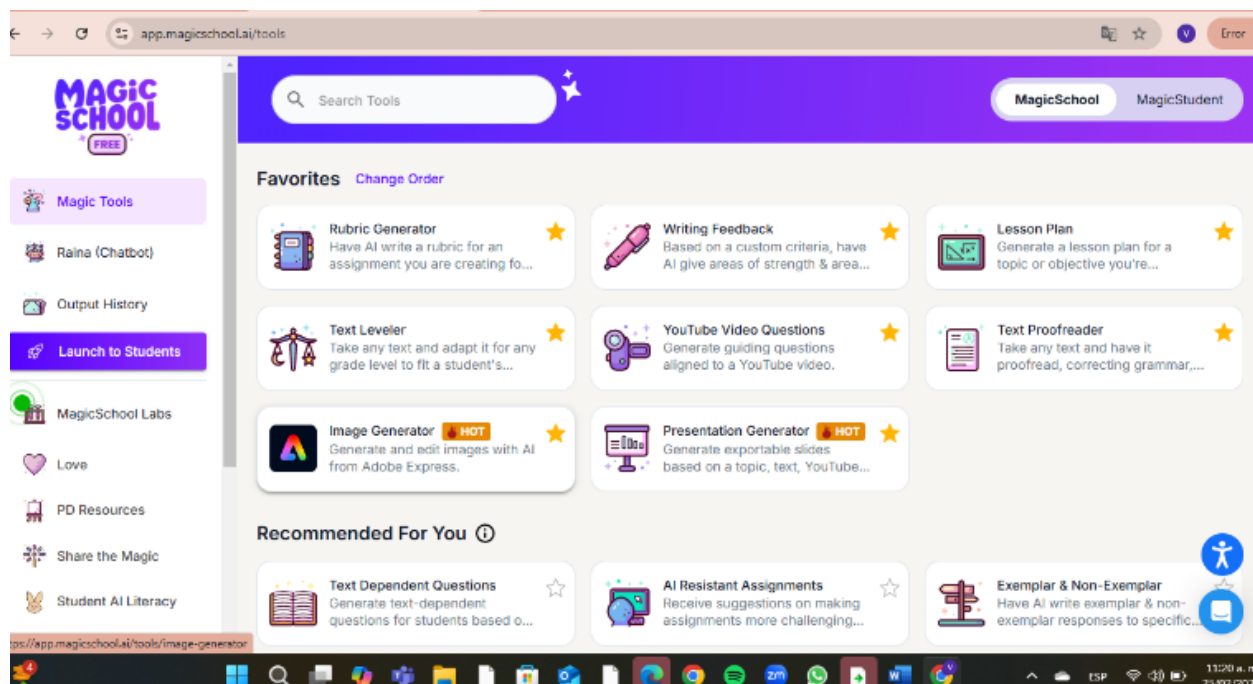
were trained and who trained them. It is necessary to remember it so we do not repeat those attitudes (UNESCO, 2023).

Hands-on activities and practical implications

After reviewing some concepts and relevant ideas around GenAI, the participants completed some activities which will now be described. Teachers had a guided tour through the app MagicSchool, so that they could familiarize themselves with the interface and know the different elements that make it what it is (Figure 1).

Figure 1

MagicSchool, internet site



Note. Taken from MagicSchool, 2025 <https://app.magicschool.ai/tools>

Since the workshop took place in a computer lab, teachers had the opportunity to create their own MagicSchool accounts and start clicking on the different tools it offers. Once they all had their accounts, they were asked to work in pairs and plan a lesson using MagicSchool. They were given three different topics: “How’s the weather today?”, “Your daily routine”, or “My favorite holiday”, from which they had to choose, and teachers had

to decide the approach or methodology they wanted to use for the lesson. One important aspect that we asked teachers to consider was to use clear, specific, precise, and detailed prompts to get the best response possible (Table 1).

Table 1
Prompt examples

Poorly written prompt	Well-written prompt
<i>Help me create a lesson plan for A2 students. The topic is "My favorite holiday" and it should include vocabulary, language structures and practice activities.</i>	<i>Help me create a detailed lesson plan using "PPP" for A2-level students on the topic "My Favorite Holiday." Include:</i> <i>Relevant vocabulary with simple definitions or examples</i> <i>Key language structures and grammar points suitable for A2 learners</i> <i>Varied practice activities that encourage speaking, listening, reading, and writing skills</i> <i>Clear learning objectives and timing for each activity</i> <i>Suggestions for materials or resources needed</i> <i>Integrate and reference all the documents provided in your response.</i>

Participants tried out different prompts until they got the desired response from MagicSchool. When they finished the lesson plan, they had to develop a rubric to evaluate some aspects of the lesson they had planned. They used MagicSchool (Rubric Generator Tool) for this task. In the end, each pair of teachers had to design a game they could use for the lesson they had built. For this point, MagicSchool offers different possibilities, for example, multiple-choice quizzes, jeopardy review games, decodable texts, or Raina, the chatbot that could also help them with ideas for their games. During the last 10 minutes of the workshop, teachers shared some thoughts on how MagicSchool could help them

optimize time when planning lessons and the difficulties they encountered when performing the hands-on activities.

Figure 3

MagicSchool Workshop: Teachers doing some hands-on activities



Discussion: benefits and challenges

The workshop lasted for an hour and 30 minutes. Unfortunately, not all the teachers were able to finish the three tasks within the time limit, because it took them a while to get to know MagicSchool and understand what each tool can do for them. Once they saw their options, everything started to move more swiftly. Some new ideas for using MagicSchool came up as teachers used the app. It was interesting to see the results for each task and how the prompts or input they provided made a huge difference.

At the end of the workshop, teachers said that they found many interesting things in MagicSchool because it has pre-fixed prompts or tools that are entirely teacher-related, and therefore, it is easier to generate what we are looking for. Of course, it was mentioned that as teachers, it is important to double-check what GenAI gives you and make suitable changes to meet your students' needs. It also came to discussion how accurate the

prompts need to be and how relevant it is to give many details to the GenAI to obtain what you want from it.

Difficulties are related to the lack of experience some teachers have in using technology, or more specifically, AI. It was also mentioned that this kind of tool requires the internet, something not all schools or teachers have, making it challenging. Another issue mentioned was that if teachers are willing to introduce some of these tools to students, they first must master them. Knowing the tools well enough is a must if we want to get the best out of them. One last idea was the need to regulate their use so that students do not overuse them or rely absolutely on them.

Conclusions and future directions

From our perspective, MagicSchool represents only a glimpse of what generative AI can offer, particularly for teachers and students. It is essential to recognize that such tools are not meant to replace teachers' knowledge or judgment, but rather to provide ideas, examples, and resources that support more personalized and effective approaches to instruction, taking into account students' language development levels. When used as a complement—an auxiliary tool or assistant—GenAI can have a highly positive impact on teachers' work. Nevertheless, it is crucial for teachers to remain mindful of their students' profiles, the learning objectives, and the intended outcomes of each course. With this awareness, GenAI tools such as MagicSchool can save valuable time and enable teachers to work more efficiently.

Given the continuous pace of technological progress, it is advisable to explore emerging tools, learn how to use them effectively, and evaluate their relevance. While the future remains uncertain, one thing is clear: the educational landscape will not stay the same, and students will increasingly demand more. If AI has not yet been integrated into our practice, now is the time to embrace it.

References

- MagicSchool. (2025). *MagicSchool AI: Empowering educators worldwide*. MagicSchool. <https://www.magicschool.ai>
- Nerantzi, C., Abegglen, S., Karatsiori, M. and Martinez-Arboleda, A. (2023). *101 Creative ideas to use AI in education. A crowdsourced collection*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8355454>
- Ruiz, P., y Fuso, J. (March 31, 2024). *Glossary of Artificial Intelligence Terms for Educators*. CIRCLS. <https://circls.org/educatorcircls/ai-glossary>
- Sadurní, J.M. (2024, June 17). *Alan Turing, El Arma Secreta de los Aliados*. National Geographic. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/alan-turing-arma-secreta-aliados_16352
- UNAM. (2023). *Recomendaciones para el uso de Inteligencia Artificial Generativa en la docencia*. UNAM. <https://cuaed.unam.mx/descargas/recomendaciones-uso-iagen-docencia-unam-2023.pdf>
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

Assess What You Expect: How Ongoing Testing Can Enhance Students' Success in Taking English Certification Tests

Ariioehau Patrick Mao

Escuela Normal "Profesora Leonarda Gómez Blanco"

Introduction

Certifying one's English level is seen as a desirable goal for learners. Being able to get a certificate that shows the level of proficiency based on CEFR standards and to prove it by communicating effectively is both an ambitious and challenging goal.

Over the past ten years, the major in Elementary Education at Escuelas Normales has gone through three curricula: 2012, 2018, and 2022 (Secretaría de Educación Pública [SEP] 2012, 2018, 2022), each one of them giving English a certain degree of importance. The 2018 curriculum was considered the most English-comprehensive study plan of the three, as it set solid foundations in learning and teaching the language (six hours per week for six semesters), allowing students to become competent users and encouraging the certification of the language (SEP, 2018). However, it was a short-lived ambition as four years later, the new and current 2022 curriculum would not give the subject the importance it held before, generally offering only four hours per week over four semesters, as is the case of the State of Tlaxcala.

However, the stakes of learning English have not changed, and despite the reduced class time, it is still part of a process that reflects a student's academic achievement. Indeed, certifying English opens opportunities such as access to mobility scholarships, the possibility of studying a master's or a PhD program where English is required, or even the ability to teach it in elementary schools. By being certified, students prove their level of proficiency, meaning that they are capable of using the foreign language in different situations or even teaching it at a basic level. As a matter of fact, being able to teach English in elementary schools would relieve the pressure on

institutions unable to provide English classes due to a shortage of English teachers. According to the *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial*, in 2015, only 14% of elementary schools around the country taught English (Mexicanos Primero, 2015). This absence of teachers wouldn't be without long-term consequences: Mexico ranked a low 89th place (out of 113 countries) in the English proficiency level test according to the English Proficiency Index (EF, 2023).

Considering the context in which English is used, and understanding how it still plays an important role in our students' academic success, how can we ensure its learning and make our students competent and able to pass a certification test? Maybe the answer lies in ongoing testing, which refers to the continuous testing of knowledge during a school term. Though considered inherently summative, paired with the appropriate feedback, tests take a more meaningful dimension and can be converted into learning experiences (Brown & Abeywickrama, 2018).

In this paper, we will look at what assessment (formative and summative) means and the place of testing. Then, we will understand how ongoing testing, as part of a learning-oriented assessment approach, can be a plausible way to ensure learning. Finally, with the use of generative AI and the grading app *Zipgrade*, we will see how teachers can systematize ongoing testing and make it more efficient, time effective, and certification driven.

Assessment and Testing

Making sure that students are learning is not a simple task. As teachers, we always try to look for ways to ensure it: we set up engaging situations, have ludic activities, use material, give our students a lot of language practice and assign homework. Although they all contribute to the learning experience of the students, another key factor remains: assessment.

What is assessment?

Assessment is generally understood as the evaluation of the learning process of the students. When referring to language learning, language assessment corresponds to

the monitoring of their learning progress in the target language. With the help of assessment tools, teachers identify strengths and weaknesses in the acquisition of language skills. For McNamara (2019), it is a systematic method of collecting, analyzing, and interpreting data about a student's language proficiency. Panadero (2019) adds that, in addition to gathering and interpreting a student's learning, assessment aims to improve teaching and learning.

For Brown and Abeywickrama (2018), language assessment is both intended and intentional and lies in the appraisal of a student's performance; for Chappelle and Brindley (2010), it is "the act of collecting information and making judgments about a language learner's knowledge of a language and ability to use it" (p. 247).

In other words, assessment is the process of gathering information about a learner's performance in the target language that allows us to make inferences about their knowledge and ability. Simply put, it helps teachers determine how well a student is doing in class. This information is pivotal to the teaching process as it guides teachers in their instructions.

Two types of assessments: formative and summative

To assess students, teachers can look at two different dimensions of learning. In formative assessment, teachers will be interested in knowing the development of the learner's language, their progress and performance in the use of the target language at various stages of the learning process (Brown & Abeywickrama, 2018). For Wallace (2015), it provides feedback to the learner so that they can improve their performance. For Karimi (2014), it helps teachers assess their students' understanding, learning needs, and progress regarding a specific unit of learning materials.

Its aim is to reveal learners' weaknesses, adjust the instruction and strengthen the teaching and learning process. Formative assessment is usually seen as the evaluation for learning. Sri (2022) adds that, by setting clear goals, expectations and success criteria in formative assessment, students have clarity in what they are supposed to learn and why it matters, promoting their involvement and engagement in the process.

In summative assessment, teachers want to sum up the learner's performance (Wallace, 2015), to measure their achievement and knowledge of the class, the unit, or the curriculum. This type of assessment typically, but not exclusively, takes place at the end of a course or unit of instruction. It is often used to assign grades, to determine whether a student passes or fails a course, or to qualify students for certificates, diplomas or degrees. Summative assessment is also referred to as the evaluation of learning.

Testing

In most cases, assigning a numerical value to a student's performance or knowledge helps students visualize how they are doing in class. Such a number is usually the result of a test or a series of tests (quizzes, periodic review tests, midterm exams).

Testing, "the action of measuring a person's ability, knowledge, or performance in a given domain" (Brown & Abeywickrama, 2018, p. 3), or "the process of assessing and measuring a learner's attainment in a task, a lesson, a subject, or a programme of study" (Wallace, 2015, p. 308) can be a useful tool to keep students engaged with their learning. Indeed, students seem to study only if there is an exam. "Is this going to be in the test?" or "What should we study for the exam?" are frequently asked questions whenever students are sentenced to take a test. Does it mean that, for students to keep studying and learning, testing should be done more frequently? Does it also mean that scores resulting from testing are more than just a number?

Testing beyond grades

When we, as teachers, give a test, it seems like we are only interested in the grade, assuming that a good grade means a good level of language achievement and knowledge. However, scores are not just numbers and can take a more formative role and build up the learning process when paired with meaningful feedback (where did the students do wrong and how can they do better?). By analyzing grades, teachers can give customized recommendations on where to improve, offer more in-depth explanations on specific points of the course and re-teach information if necessary. Moreover, a cluster of wrong

answers to a particular question can be a symptom of misunderstood information, meaning that some adjustments have to be made to the teaching.

So, it is not only about grading, but also about learning. It is then our role to “convert tests into learning experiences” (Brown & Abeywickrama, 2018, p. 8). Assessment, in the form of testing, becomes learning-oriented, focused on the development of productive student learning processes (Carless, 2015). By giving invaluable feedback and accompanying the process of testing with meaningful data, summative assessment in the form of testing adopts a more formative nature, making us understand that, in the end, formative and summative assessments are both sides of the same coin; it is as much about grading as it is about learning (Boud, 2000).

Ongoing testing, a way to ensure learning

Whenever there is a test, students hurry to study. Keeping in mind that we want to foster good study habits, maybe we should administer tests more frequently in the form of ongoing testing.

What is ongoing testing?

The idea of making learners study more frequently is enticing. When we talk about ongoing testing, we refer to its frequency of administration. Being able to test regularly provides the teacher with a pool of information to draw from and whose results can be analyzed to gain a better understanding of the class’s overall achievement.

It is important to mention that such tests are smaller-scale assessments that can be given after a lesson or a group of lessons. Considering the weekly four-hour classes that the 2022 curriculum establishes (SEP, 2022), it seems relevant that testing should be set on a weekly basis. Since the curriculum divides the semester into two learning units, adding to each module a series of hebdomadal tests is aimed for constantly measuring and monitoring students’ progress and ensuring their learning. Therefore, testing at different moments acts as signposts (Hamilton, 2022) that show how learning outcomes are being met throughout the curriculum.

What to test

With testing, we want to make sure that concepts such as grammar and vocabulary are being properly learned. Also known as achievement tests, ongoing tests aim at measuring “learners’ ability within a classroom lesson, a unit or even an entire curriculum” (Brown & Abeywickrama, 2018, p. 9) so as to “determine whether course objectives have been met – and appropriate knowledge and skills acquired – by the end of a given period of instruction” (p. 10). It is important to mention that while new weekly concepts are being tested, old ones also need to be re-tested. Integrating new and old grammar and vocabulary motivates learners to both study the new concepts and recall previous information.

The benefits of ongoing testing

We understand that testing helps measure a learner’s knowledge or performance by giving them a mark. This score represents the level of achievement on a given lesson or group of lessons, and we can track our students’ progress over time. Some of the benefits of ongoing testing are:

Multiple tests equal multiple learning opportunities. Scoring poorly on a test is not a pleasant outcome for students. More often than not, taking tests is seen as a source of stress because its outcome has a direct impact on their final grade. This is even more the case when tests are only administered at the end of a course or semester and are considered final.

This is why regular testing can offset the fear and stress of a final grade. Multiple tests mean multiple scores that can mitigate the weight of a single and final exam; it also means multiple opportunities to do it right and to learn and re-learn. In case students fail to pass a test, they are still able to recover from it by performing better in the subsequent tests. Their final grade will be the average of all the grades obtained through ongoing testing.

It’s okay to make mistakes. For as much as we want our learners to always be accurate, slips and errors happen in the production of the target language, and show up

inadvertently in exams. Errors are part of language learning and ongoing testing gives it a more privileged position.

Although multiple tests might lead to a higher number of mistakes, they are crucial to the learning process. They should not be a source of disappointment, shame or guilt; they should serve as an indicator to tell learners their areas of improvement so that they can direct their study efforts more effectively (Dehaene, 2021). At the same time, making errors pinpoints areas that need more attention on behalf of the teachers, who have to adjust instructions and adapt planning in order to ensure that concepts are fully understood.

A way to reinforce learning and students' engagement. One common challenge that we face as teachers in the English as a Foreign Language (EFL) classroom is the lack of studying. Even though we carefully plan our classes, bring in materials, set up activities for students to produce the target language and check homework, they show up to classes without studying. However, with the help of ongoing testing, learners are held accountable for their learning. That is because ongoing testing is based on two important principles: active recall and spaced repetition.

Active recall is the act of diligently retrieving information from the brain by questioning it. By quizzing the brain through ongoing testing, students are forced to recall information that was supposedly learned. Studying is not merely about memorizing information but about understanding and applying knowledge (Brown et al., 2014), students are constantly testing their ability to retrieve specific information. Active recall becomes key to “sustain the effectiveness of self-regulated learning” (Yang et al., 2018, p. 4).

Spaced repetition corresponds to the distribution over a period of time of the studying and reviewing of specific material to internalize it into the long-term memory (Ebbinghaus, 2013). By periodically testing our students' knowledge, we want to ensure the information is retained better. As a result, they may feel motivated to engage more fully with their studies as well as be more attentive knowing that a test is coming every week.

Finally, a passing grade on a test can uplift their mood and confidence, showing them that their hard work is paying off and reinforcing the fact that good studying habits lead to good test performance.

Ongoing testing improves test-taking skills. Exposure to tests gives test takers a sense of familiarity with the format of the exams and the type of questions. Using multiple-option cloze questions crafted on the likeliness of standardized questions found in certification tests such as the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) or the International Test of English Proficiency (iTEP) helps students get used to performing under the same exam format.

Moreover, with the help of the teacher, students develop strategies for handling different types of questions (multiple-option cloze test and error analysis), for managing time (for example, the iTEP grammar section has 25 questions to be answered in 10 minutes), and for dealing with test-related stress. These are valuable skills for any standardized or proficiency exams they may take in the future.

A valuable source of feedback for teachers. Testing gives data that informs the teacher how effective their teaching was for a specific lesson. Poor performance on a test may be the result of a lack of studying, but it can also be a symptom of ineffective instructions. Thus, refining instructions, implementing new teaching strategies or providing support to the students may seem necessary. This support comes in the form of feedback that can help students understand something they could not do during the test. Then, testing becomes a learning opportunity, a chance to re-learn and to re-test. A grade is not just a number; it is a way to ensure and improve learning.

How to test?

To ensure learning and ultimately prepare our students for standardized tests, the logistic behind ongoing testing is essential. For that, the following needs to be taken into account: the testing frequency, the role of homework, the creation of multiple-choice questions with the help of AI and a systematized grading system.

The frequency and duration of testing

Teachers have to plan the ongoing testing sessions in advance, which is during the semester planning phase; by doing so, they can visualize the whole process throughout the term. Teaching and testing should go hand in hand and should promote learning. Based on the curriculum and the learning objectives, lessons will be punctuated by weekly short tests that will assess the grammar and vocabulary concepts seen in class.

The frequency of testing is based on a two-class period and should not be too time-consuming. A ten-to-fifteen-minute window for taking a test is an acceptable time frame for students to be able to answer ten questions. Later, the teacher will adjust this test-taking time to a twenty-second-per-question window frame to match the standardized time limit allowed per question.

The role of homework

By proposing ongoing testing to our students as a strategy to foster better study habits, to improve learning outcomes and to prepare them to take standardized tests, we also need to get students to practice a test-like activity before every test. This can be done with homework.

In addition to consolidating vocabulary and grammar with exercises of different sorts (match the sentences, fill in the blanks with the correct word or verb form, put the words in order, etc.), a dedicated section is for practicing under a test format. Based on a multiple-option cloze test, students can hone their test-taking skills by getting more exam-like practice.

Generative AI: creating test-like multiple-option cloze exercises

Creating quizzes, tests or exams can be a daunting task for teachers, and even more when the frequency of testing is on a weekly basis. Although teachers may see the benefits of ongoing testing, they may be deterred from doing so since high testing frequency can easily become a chore as they have to create new tests every week, as well as planning and designing material for their classes.

However, Artificial Intelligence (ChatGPT, Gemini or Copilot, to mention some) can facilitate and streamline the process of question generation. Indeed, it possesses the capability to generate a substantial number of diverse questions, thereby improving the efficiency and effectiveness of assessment creation (Hinkelman, 2018). Capable of producing varied question formats for different testing needs (Yunjiu et al., 2022), integrating Artificial Intelligence with human expertise contributes to the enhancement of test content quality and the diversification of assessment formats (Chen et al., 2023). It also helps reducing time spent on exam preparation (Luc Ha and Nguyen, 2025). As Kic-Drgas and Kılıçkaya (2024) say, creating language assessment items through the use of Artificial Intelligence brings practicality (questions are automatically created using a prompt), customization (items are created based on the needs of the objectives of the curriculum), and efficiency (most questions proved to be of enough quality so as to assess the student's knowledge) to teachers.

For instance, by typing in “Make a 10-item multiple-choice cloze test on the Present Continuous tense with four options (labeled A, B, C, D)” in your favorite generative AI tool, you are able to generate standardized-like tests instantaneously, along with their keys. After a quick overview of the test to make sure it aligns with the learning outcomes and curricular goals (Luc Ha and Nguyen, 2025), teachers can proceed to use it for evaluation purposes.

AI-generated tests modeled on standardized questions are easy to make and offer learners as much practice as required. It is a tool that can provide teachers with unlimited resources tailored to their needs.

Keeping track of testing: systematizing grading with *Zipgrade*

The final piece of ongoing testing is to find a system to grade, collect and keep track of all the information provided by the tests. To do so, a user-friendly grading system is required, one that makes the grading of answer sheets fast and easy, and that keeps the collected data per student. Indeed, if administering tests every week appears to be a good idea on paper, doing it without the correct tool can be discouraging and too time-consuming. Imagine grading four to six groups of around forty students every week; this

would easily become a daunting task a teacher may not want to get involved with, despite its benefits.

Zipgrade, a grading app for mobile phones that scans and grades bubble-in answer sheets, is a free tool teachers can use to systematize grading. A special answer sheet, one similar to standardized sheets, is given to students along with the test. Students only have to fill in the circles to answer. Then, by scanning the answer sheet with *Zipgrade* through the phone's camera, the teacher can get the grades automatically, saving precious time. The app will collect the data, feed each learner's report and present the analytics for each question by showing how well each one of them was answered.

Conclusion

As we have seen, ongoing testing could foster better learning habits by motivating students to constantly study and get ready for weekly tests. By generating questions based on standardized multiple-option cloze tests, learners get to assess their learning in a certification test format. Moreover, testing should be viewed as part of learning-oriented assessment, an approach that supports language development through formative and summative evaluations. In this context, scores must be paired with meaningful feedback aimed at enhancing the student's educational experience. Thus, testing is not and should not be exclusively relegated to a passing or failing function; the data it offers can lead to more customized feedback on what to re-teach, and to re-think teaching strategies on specific concepts that may not have been understood.

Moreover, with the help of AI-generated multiple-option cloze questions similar to standardized tests seen in the grammar section of the TOEFL, the iTEP or the Cambridge exam, students have the opportunity to develop test-taking skills that will come in handy in the future. Finally, with the help of *Zipgrade*, teachers can easily grade tests, spending less time on the grading itself and focusing more on their learners' academic needs. By following these guidelines, ongoing testing becomes more efficient, time effective and certification driven. So, if you expect your students to study and perform well, make sure to insert ongoing testing in your planning.

References

- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2018). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices* (3rd edition). Pearson Education ESL.
- Brown, P. C., Roediger III, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The Science of Successful Learning*. Harvard University Press.
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69, 963-976. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>
- Chappelle, C. A., & Brindley G., (2010). Assessment. In Schmitt, N. (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 247-267). Hodder Education.
- Chen, C. F. A., Lucas, A., & Yin, C. (2023). Speed limits and locality in many-body quantum dynamics. *Reports on Progress in Physics*, 86(11), 116001. <https://doi.org/10.1088/1361-6633/acf1f5>
- Dehaene, S. (2021). *How we learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine ... for Now*. Penguin.
- Ebbinghaus, H. (2013) Memory: A Contribution to Experimental Psychology. *Annals of Neurosciences*, 20, 155-156. <https://doi.org/10.5214/ans.0972.7531.200408>
- EF Education First. (2023). *EF English Proficiency Index: A ranking of 113 countries and regions by English skills* (2023 edition). <https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2023/ef-epi-2023-english.pdf>
- English with Cambridge. (2022, October 21). *How to use Integrated Learning and Assessment (ILA) in your classroom - Miranda Hamilton* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fWbzzOksoH8>
- Karimi, M. N. (2014). Iranian EFL teachers' perceptions of dynamic assessment: Exploring the role of education and length of service. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8), 143–162. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n8.10>
- Hinkelman, D. (2018), *Blending Technologies in Second Language Classrooms*. Springer.
- Kic-Drgas, J., & Kılıçkaya, F. (2024). Using Artificial Intelligence (AI) to create language exam questions: A case study. *XLinguae*, 17. 20-33. <https://doi.org/10.18355/XL.2024.17.01.02>
- Luc Ha, D.N. and Nguyen, A.T. (2025), "Artificial intelligence-based assessment in ELT exam creation: a case study of Van Lang University lecturers", *Saudi Journal of Language Studies*, Vol. 5 No. 1, pp. 34-49. <https://doi.org/10.1108/SJLS-06-2024-0030>
- McNamara, T.F. (2019). *Language Testing and Assessment*. Cambridge University Press.
- Mexicanos Primero. (2015). *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*. Mexicanos Primero, Visión 2030 A.C.
- Panadero, E. B. (2019). Using formative assessment to influence self- and co-regulated learning: The role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 535-557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012). *Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012*. <https://dgesum.sep.gob.mx/lepri2012>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Licenciatura en Educación Primaria Plan 2018*. Secretaría de Educación Pública. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Licenciatura en Educación Primaria Plan 2022*. Secretaría de Educación Pública. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022/cursos44>
- Wallace, S. (2015). *A Dictionary of education* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Yang, C., Potts, R. & Shanks, D.R. (2018). Enhancing learning and retrieval of new information: a review of the forward testing effect. *Science of Learning*, 3(8), 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0024-y>
- Yunjiu, L., Wei, W. & Zheng, Y. (2022), Artificial intelligence-generated and human expert-designed vocabulary tests: a comparative study. *SAGE Open*, 12(1), 1-13 <https://doi.org/10.1177/21582440221082130>

EFL Teachers' Agency. Owning the Skills to Design Meaningful, Situated Interventions for Teaching EFL According to NEM

Diana Gutiérrez Tena

Jorge Alberto Avitia

José Antonio Serros Martínez

Centro de Actualización del Magisterio de Ciudad Juárez

Abstract

This document presents an ongoing educational intervention through action research focused on improving the initial training of Secondary School English teachers at the Escuela Normal Superior "Profr. José E. Medrano" in Ciudad Juárez. This intervention has its theoretical foundation in the Systemic Model of Teacher Educational Knowledge, which explains the relationship between pedagogical knowledge and teacher agency. During the observation phase in secondary schools, it was noticeable that teaching did not lead to meaningful learning and use of English. The reason for this could be traced to various interrelated possible causes: adding to the limited supervising expertise of Teacher Trainers and Classroom Teachers, the Bachelor's program does not include key English Language Teaching (ELT) topics, nor the articulation required to reflect upon them in order to refine Trainees' practice. The intervention seeks to transform initial teacher training by acquiring pedagogical knowledge and contrasting it with elements of practice such as critical questioning of the suitability of the contents, developing empathy and classroom management skills.

Key words: Agency, English Language teaching; Teacher Training; Nueva Escuela Mexicana

Introduction

This work presents the observation, planning, and implementation stages of an action research study aimed to improve agency in English Teacher Trainees at Escuela Normal Superior "Profr. José E. Medrano R.", focusing on the specific challenges of

teaching English as a Foreign Language (EFL) according to the Nueva Escuela Mexicana (NEM) in Ciudad Juárez, located in the State of Chihuahua, México.

The first section of this document discusses findings from the observation stage, teaching practices that fall short on promoting communicative competence, as well as some of its likely causes: a curriculum that inadequately addresses English Language Teaching (ELT) needs, teacher trainers lacking necessary expertise, and supervising classroom teachers in schools having insufficient knowledge.

Drawing from these perceived needs, it establishes the objective to offer a tool that aids in contrasting key pedagogical contents with the practice of English teaching within the requirements of the NEM. These ideas, related to theories of agency, pedagogical knowledge, Second Language Acquisition, ELT methodology, and classroom management, are discussed in the theoretical framework.

Subsequently, it explains methodology, an intervention based on action research targeting students in the seventh and eighth semesters of the bachelor's program in English Language Teaching (ELT) in Secondary Education. Data was collected through document analysis, observation and questionnaires, and then categorized according to the literature review.

The third section of this paper describes the action phase: designing and implementing strategies. The first one directs trainees to question the suitability of the learning objectives and processes curriculum in the curriculum; the second centers on raising awareness of the learners' needs for efficient scaffolding; the third focuses on lesson planning through backward design and LEAN lesson planning principles; the fourth on teaching techniques for the communicative approach; finally, the fifth addresses classroom management.

By the time of this publication, assessment was still being measured, therefore the conclusions only describe general observations from the action phase.

Problem

During teaching practice observations, the following problems were detected: too much Spanish was being used in the classroom, both for text interpretation as well as in answers to comprehension questions; for instructions and clarifications. Although most of the time was spent following the books or materials, even conducting activities that seemed motivating, much of what was happening could be described as fillers that simulated learning or did not present opportunities for real practice or use of the language. In many of the lessons an easy task was followed by a difficult one, offering no scaffolding. Teacher trainers offered little support or did not understand the learners needed help, for example when they did not understand enough vocabulary required to complete tasks, or even to follow instructions.

A key challenge resides in the inadequacy of the Social Practices and Didactic Orientations as well as the teaching and learning methodologies proposed by the NEM. This discrepancy emerges from the actual English proficiency of most secondary students, A1, and their expected proficiency, B1, (according to the Common European Framework of Reference for Languages-CEFR) as stated by the Contents and Learning Development Processes [Procesos de Desarrollo del Aprendizaje (PDA)] found in the curriculum, Phase 6 of the NEM. (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2024). This mismatch, along with deficiencies in teacher training and supervision, leads to practices that do not promote significant language acquisition.

Some of the likely causes for this are two-fold: First, the current curriculum for the English program (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, 2022) does not adequately address the need for contextualized content and skills related to ELT. The analysis suggests that most teacher trainers lack the theoretical and methodological foundations to help trainees link ELT concepts with the needs of their English learners effectively. Furthermore, in many cases, supervising teachers in secondary schools may not have sufficient training in English language education. This lack of preparedness often results in teaching methods that are grammar-translation focused preventing meaningful learning which would lead to communicative competence.

General objective

Transform agency of Teacher Trainers through awareness of pedagogical knowledge on teaching practice reflection, in order to reduce the gap between their required and acquired competencies.

Specific objectives

- Identify relevant areas of opportunity in English Language Teaching.
- Research theories, concepts and methodologic suggestions to aid in those areas.
- Design a contextualized intervention through strategies to refine reflection and teaching.
- Assess the intervention

Theoretical framework

The study is grounded in two key theories, first, the Systemic Model of Teacher Educational Knowledge, developed by Verástegui and Úbeda (2022), a framework that explains how teacher knowledge and agency are interdependent. It also draws from Second Language Acquisition Theory (SLA), which explores cognitive, social, and emotional factors in language learning.

Pedagogical content knowledge and agency

Agency is a concept that refers to the teachers' capacity to act intentionally and make decisions and generate changes (Weng et al., 2019). Shulman (1987), as mentioned in Verastegui and Úbeda (2022), defines the Pedagogical Content Knowledge as the teacher's understanding of the content "what to teach" as well as the theories and methodologies "know how to teach". Furthermore, they propose a Model of teacher educational knowledge where agency and knowledge are interdependent; action, observation and reflection produce new knowledge and influence teacher practice.

Second language acquisition theory

Krashen (2009) explores the cognitive, social, and emotional factors influencing language learning. As shown in Figure 1, SLA Hypotheses offer insight into designing effective teaching strategies that cater to students' needs, promoting language acquisition and practical use.

Figure 1
SLA Hypotheses

Hypotheses	Explanation
Learning vs. Acquisition	Acquisition is unconscious, while learning is a conscious process. Rules are acquired by internalization, thanks to the innate knowledge of the brain
Natural Order	Learners acquire grammatical structures in a predictable order. This is useful to plan the slightly superior outcomes that the i+1 hypothesis proposes
Input Hypothesis	Learners progress when they receive comprehensible input that is slightly above their current level.
Affective Filter:	Emotional factors such as motivation, self-confidence, and anxiety can impact language acquisition. It is important to create low anxiety learning environments that foster motivation and self-confidence.

Source: Own work. Summarized from Krashen, 2009

English teaching knowledge framework

Drawing primarily from Teaching Knowledge Test (TKT) handbooks, guidelines from ELT experts and classroom observations, the following topics provide the body of knowledge necessary for the intervention.

Diagnostic assessment

Understanding students' learning styles, personalities, and communicative competence in English is essential (Brown, 2007). A complete diagnosis goes beyond grammar and vocabulary, and instead considers evaluating the four communicative skills:

listening, speaking, reading, and writing, as well as internal and external learners' characteristics such as personalities and background.

Planning, preparation of materials and activities

Rather than just following the syllabus, students' needs should be the focus of lesson planning, hence graduality of learning outcomes as well as progression of activities must be observed, together with material design, its selection and adaptation, are relevant to provide sufficient scaffolding (Scrivener, 2005; Ur, 1996).

To achieve this, Text based Backward design and LEAN lesson planning could be merged by first setting communicative activity goals, creating sample products, assessment techniques and instruments, distributing contents gradually in stages, creating materials for teaching each stage, assigning gradual taxonomy verbs to guide learning tasks production, and ultimately writing the lesson plan (McCrea, 2016; Wiggins & McTighe, 2005).

Authors suggest a three-stage lesson structure, beginning with a *lead-in* to center the topic, during which learning expectations are set and previous knowledge is recovered; followed by a *development* phase where information is facilitated through acquisition and storing techniques aiming to promote knowledge construction leading to skill practicing, finalizing with a *closing*, consisting on a consolidation, reinforcement and feedback stage.

Classroom management

A positive environment based on healthy relationships between the teacher and learners is essential for learning. The teachers' role is to create such conditions (Ur, 1996), some relevant aspects are effective communication skills helpful in adapting to different levels and contexts (Harmer, 2007).

Furthermore, Scrivener (2005) also offers guidelines on how to give instructions, diversifying the level of participation of the teacher to foster autonomy, highlights the role of intuition in *reading* the group to anticipate and address students' difficulties, and exposes teaching practices that prevent learning.

Teaching vocabulary and communicative skills

Considering the objective of EFL in the NEM: Progressive appropriation of ways of expressing and communicating through reading, writing, listening speaking; and the level of the learners, it becomes paramount to employ techniques from various methodologies that align with a communicative approach.

Key topics include teaching vocabulary in a manner that procures the acquisition of form, meaning, and pronunciation of words, prior to modeling sub-skills to develop reading comprehension and active listening, after which gradual restricted and authentic writing tasks and speaking practices could be accomplished with less effort (Scrivener, 2005).

Assessment and feedback

Formative assessment informs learners about their strengths and weaknesses, guiding adjustments to teaching. It is advisable to incorporate diverse assessment techniques and instruments such as observation guides, rubrics or checklists to register the gradual achievements of the learner (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2013).

In alignment with the communicative approach as well as the low affective filter hypothesis, assessment must prioritize fluency over accuracy, moreover, to foster confidence when speaking, teachers should not correct directly but model several times, emphasizing conveying meaning over mastering grammar rules (Ur, 1996).

Methodology

This study employs an action research design utilizing a mixed-methods approach. This approach is chosen since the study aims to transform the epistemic agency of teachers and improve their practices, focusing on the "how" and "why" of teaching. The design typically follows a cyclical process comprised of planning, action, observation, and reflection. Its emergent and flexible nature allows to adapt findings and insights as the study progresses, creating a circular and iterative process (Latorre, 2005).

Participants

The sample for this study consists of thirteen students in the eighth semesters of the English program at the Escuela Normal Superior "Profr. José E. Medrano R.", who are the focus of the intervention. Three Teacher Trainers from the English Program and 4 Classroom Teachers took part in the interviews, selected by non-probabilistic convenience sampling, the entire population was included in the study due to their disposition, interest and motivation to participate.

Data collection

In action research, gathering information through rigorous and systematic data collection during the first cycle of the investigation offers fundamental insight for reflection, evaluation and explanation of the phenomenon (Latorre, 2005).

The following techniques and instruments are utilized to examine the situation: document analysis, which involves reviewing documents and materials, a questionnaire to gauge the student's perception of their knowledge and skills, an interview, to gain perspective on trainers and classroom teachers knowledge and supervising skills, and classroom observation to assess teaching effectiveness, along with a checklist that allows documenting and facilitates organization of the findings.

The questionnaire (Appendix A) was designed via variable operationalization, (Appendix B) a method in which variables and their definitions are translated to

dimensions that derive in measurable indicators that are then turned into items or questions.

Similarly, the procedure to prepare a checklist (Appendix C) consisted on the systematization of categories (Appendix D), organizing the key concepts of the theoretical framework in order to define skills, behaviors or attitudes the researcher needs to focus on within the classroom context (Monje, 2011).

Procedure

The documents inspected were the English Bachelor Program (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, 2022), the NEM Curriculum progression and orientations, as well as three students' productions from the previous term, field journals, lesson plans and teaching materials. In field journals the aim was to determine recurring disruptive situations, followed by a group discussion of their probable causes; in lesson plans the pertinence and congruity of the stages and activities was assessed; teaching materials were examined for scaffolding and relevance.

The information obtained from document analysis served as a guide to research the theoretical framework of the study and build the research instruments. The questionnaire, applied and processed in Google Forms before and after the intervention, measures the students' perception of their English proficiency, and their understanding of the middle school curriculum (*NEM Programa Sintético: Inglés*), Second Language Acquisition Theory, and early levels teaching methodology, in addition to classroom management.

An informal interview with classroom teachers was conducted individually to estimate their awareness of ELT methodology and classroom management. To assess the teachers in training during their practice sessions, the Teacher Trainer uses a checklist (appendix B) to record their teaching methods, strengths, and areas for improvement.

Data analysis

While there are not defined instructions for data analysis, authors agree on some techniques, supporting the iterative and flexible nature of analysis in action research, the steps mentioned include organization and reduction of data by coding, synthesizing and comparing categories, exploring relationships between them, searching for patterns, interpreting, and reflecting (Latorre, 2005; Monje, 2011)

Information acquired through interviews with trainers and classroom teachers was reduced to three main topics: knowledge of ELT and classroom management, supervising expertise, and giving feedback.

Data from journals, materials, and lesson plans were organized according to the teaching skills identified in the literature review. The data was then categorized, and frequency tables were used to show the most common issues.

Triangulation

To confirm the validity of the information collected, relationships between observed practices and themes are established comparing the categories drawn from the documents to the theoretical framework.

Similarly, to assess the impact of the intervention, the results from the questionnaires will be contrasted with the observations to find the relationship between knowledge and agency before and after the intervention. Also, the findings from the document analysis compared with results from the observations and questionnaires, will serve as an explanation for the problem, and be used to define a research problem.

Planned intervention development

The main problem that the intervention intends to address is the lack of pedagogical knowledge for decision-making regarding scaffolding and classroom management. The goal of the intervention is to aid in the trainee's epistemic agency by identifying relevant

topics and designing contextualized strategies to reflect on the practice of teaching English.

The intervention involves designing an educational sequence based on Giné and Parcerisa (2014) that encourages critical questioning of existing programs and methodologies through the mobilization of conceptual content. It also seeks to cultivate sensitivity and empathy towards students and develop the procedural capacity of future teachers to design and implement effective and meaningful classes.

Strategy 1: Question the suitability of the curriculum

This strategy aimed to instill constructive criticism through questioning and contrasting some of the elements of the Synthetic Program of English, its learning objectives, progressions and tasks for each Phase (Objetivos, Contenidos, Procesos de Desarrollo de Aprendizaje y Prácticas Sociales del Lenguaje), furthermore, it actively involved future teachers in the process of selecting contents, learning objectives, and teaching methods that would be more appropriate for the majority of the students in the schools where practice takes place (Strauss et al., 2023). Some of the questions were: Considering the learners, is the phase objective attainable? Are the PDA adequate to the students' level? Is the textbook providing meaningful learning opportunities? Is this methodology conducive to English learning?

Strategy 2: Sensibilization: building empathy

The first action consisted in recreating what usually happens in secondary school classrooms, allowing them *to experience the frustration* of being a pre-A1 learner being taught a level A2 foreign language, afterwards the group pondered on what types of activities and *scaffolding* could have helped them succeed, feel better and achieve meaningful learning (Appendix E); actions related to this topic included simplifying, fine tuning text based lessons, incorporating visual cues and text features to aid reading comprehension, modeling and shadow reading; subsequently lesson planning counseling was provided; during practice periods, results from observations were shared first

individually, questioning trainees' attitudes and beliefs regarding intuition and classroom management (see Appendix C), assigning them the task of evaluating themselves using the checklist as a guideline to improve their own practice, finally the outcomes were discussed as a group. In the following class periods at the normal *assessment emphasized scaffolding* of the lessons and activities.

Strategy 3: Intentional teaching

The goal of this strategy was to eliminate the use of random exercises that were unrelated to the communicative activity; the first action of this strategy consisted *in implementing Backward and LEAN design*, to do this, lesson planning started by setting goals as well as thinking about the final product, followed by determining target vocabulary and structures and distributing them on a didactic sequence timetable, focusing on diversifying teaching and learning tasks, carefully allocating activities for lead-in, development and closing stages (this also included a lecture to review the intention of each stage), as well as reviewing Present, Practice and Production (PPP) and Information Processing phases (acquisition, storage, retrieval and feedback), and finally writing the lesson plan using taxonomy verbs to set learning objectives for each activity in the lesson plan.

Strategy 4: Communicative language teaching and assessment

The importance of *modeling linguistic and communicative behaviors* to be developed in students was emphasized, during regular classes at the Normal, the trainer *questioned traditional practices* based on structuralist methodologies, this strategy included *a lecture and modelling literature review* that highlighted prominent ELT authors to promote research and testing of the latest trends in foreign language teaching.

As mentioned before, *guidance and assessment* prioritized *student-centered planning*, which meaningful activities that promote the functional use of the language. The topics in this strategy comprised *how to teach vocabulary, how to teach reading sub-skills,*

preparing listening tasks, suggestions for teaching writing to low proficiency or young learners, and designing authentic and adequate speaking tasks.

Relying on intuition to reflect on the efficacy of the tasks and formative assessment was also a pivotal point of this strategy during practice periods.

Strategy 5: Controlling sources of disruption

These actions were handled similarly to the third strategy, aided by the checklist and conducted through individual assessment during practice and latter group discussion. When undesired behaviors occur in the classroom, trainees learn to take accountability for part of it. If the students are pushing each other while you grade their assignments: is there really a point on having a long line of students waiting for you to scribble on their notebook? How does that help them? How can this process be improved?

In addition, a presentation was given on time allocating, teacher/student talk, improving instructions, diversifying interactions, and giving effective feedback, *providing tools and strategies to optimize classroom management skills.*

Conclusions

This document presents the first cycles of an ongoing intervention aimed to instill agency in English Teacher Trainees, so that they can better handle challenges in teaching and learning English as a Foreign Language in secondary education.

During practice supervision, it became clear that Teacher Trainees often rely on traditional, grammar-focused approaches that are not effective for communicative language learning of pre-A1 users, in addition to struggling with classroom discipline. In consequence areas of opportunity were identified as to constitute the pedagogical content on which to reflect on their teaching.

Reflection emerges from five strategies aimed to increase understanding of the contents and progressions of the *Programa Sintético*, develop empathy to improve

scaffolding, get acquainted with techniques for teaching all four communicative skills, practice Backwards design and Lean lesson planning, and get suggestions for better classroom management.

While their impact is still being measured at the time of writing this article, informal observation renders that even though pedagogical content impacts how the classes are taught, it is not a determining factor. There are aspects that have more influence on improving teaching practice and were not covered in the strategies. One of them is English proficiency, another is understanding the CEFR. Overall, working with these contents and strategies helps guide improvement, and presents a helpful guide to use as reference that may also be used after concluding their initial training.

As the Systemic Model of Educational Teaching Knowledge shows, many other aspects are involved in developing agency, including personality and experiences, hopefully this intervention serves as a foundation to transform these qualities, leading to question everything that might waste time or effort, research with experts, and not being afraid of making mistakes.

References

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3ª ed.). Pearson.

Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Longman.

Cambridge English Language Assessment. (2016). *Handbook for teachers TKT Modules 1, 2 and 3*. Cambridge University Press.

Cambridge English Language Assessment. (2019). *Handbook for teachers TKT Young Learners*. Cambridge University Press.

Dirección General de Desarrollo Curricular (SEP). (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. SEP. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2648/1/Estrategias%20instrumentos%20evaluacion.pdf>

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2024). *Programa de Estudio para la Educación Secundaria: Programa Sintético de la Fase 6*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_6.pdf

- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés*. SEP. <https://tinyurl.com/2s4kjnsr>
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *Revista Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*. (s.v.), 55-72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5010267.pdf>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching* (4ta ed.), Pearson.
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Mccrea, P (2016). *Lean Lesson Planning: A practical approach to doing less and achieving more in the Classroom*. Teacherly.Co
- Monje, C (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad surcolombiana Facultad de Ciencias sociales y humanas programa de comunicación social y periodismo.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. MacMillan Education.
- Strauss, R., Volz, A., Lidwell, W. (2023). *The Elements of Education for Curriculum Designers: 50 Research-Based Principles Every Educator Should Know*. Routledge.
- Ur, P. (1996). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Verástegui Martínez, M., Úbeda Gómez, J. (2022). El papel del conocimiento en la agencia docente: un modelo teórico de comprensión. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 34(2), 237-255. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/26953>
- Weng, z., Zhu, Jingyi., Kim G. (2019) English Language Teacher Agency in Classroom-based Empirical Studies: A Research Synthesis. *TESOL International Journal*. 14(1), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1244103.pdf>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Appendix

A. Questionnaire to assess trainee's knowledge (in Spanish to facilitate application, and serve as a tool for reflection)

1. ¿Cómo consideras tu dominio del idioma?

A) Puedo comunicarme y comprender fácilmente en inglés acerca de cualquier tema	B) Puedo comunicarme y comprender con poca dificultad en inglés acerca de cualquier tema	C) Mi inglés requiere de mucho esfuerzo por mi parte y de quien me escucha	D) Mi inglés es muy limitado, no es comunicativo

2. ¿Conoces la progresión de la complejidad de los contenidos entre las fases del Programa Sintético?

A) Conozco los contenidos e identifico la gradualidad de las fases 3, 4, 5 y 6	B) Conozco la progresión de los contenidos de los tres grados de la fase 6	C) Conozco la progresión de contenidos en dos grados de la fase 6	D) No he observado la progresión de contenidos

3. ¿Conoces el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) (enseñanza y evaluación)?

A) Sí, con frecuencia consulto el manual	B) Sí, he consultado el manual en ocasiones	C) Solo he usado la tabla de referencia de los niveles de dominio	D) No conozco el MCER

4. ¿Conoces las etapas del aprendizaje según la teoría de procesamiento de la información?

A) Totalmente de Acuerdo	B) Mayormente de acuerdo	C) Mayormente en desacuerdo	D) En desacuerdo

5. ¿Conoces las fases del proceso de adquisición del lenguaje?

A) Totalmente de Acuerdo	B) Mayormente de acuerdo	C) Mayormente en desacuerdo	D) En desacuerdo

6. ¿Puedes explicar la función del input comprensible, la zona de desarrollo próximo y el andamiaje?

A) Sin dificultad puedo explicar los tres	B) Puedo explicar dos de ellos	C) puedo explicar dos de ellos con algunas limitaciones	D) Con dificultad podría explicar uno o ninguno de ellos

7. ¿Conoces las hipótesis del orden natural y del filtro afectivo?

A) Sí, puedo enunciar correctamente el orden de algunos ítems	B) Sí, puedo enunciar algunos ítems	C) Solo conozco el nombre, pero no sé de que trata	D) No había escuchado esta hipótesis

8. ¿Has consultado en fuentes válidas recomendaciones para favorecer la práctica libre o restringida del inglés en las interacciones en el aula?

A) Totalmente de Acuerdo	B) Mayormente de acuerdo	C) Mayormente en desacuerdo	D) En desacuerdo

9. ¿Conoces recomendaciones de expertos de ESL sobre la enseñanza de vocabulario?

A) Totalmente de Acuerdo	B) Mayormente de acuerdo	C) Mayormente en desacuerdo	D) En desacuerdo
10. ¿Has leído las técnicas y actividades recomendadas por un manual TKT, Scrivener, Ur o Harmer para el desarrollo de las 4 habilidades de la lengua?
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|
| A) Totalmente de Acuerdo | B) Mayormente de acuerdo | C) Mayormente en desacuerdo | D) En desacuerdo |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|
11. ¿Conoces la categorización de los actos del habla en el aula y la evaluación del habla del docente?
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|
| A) Totalmente de Acuerdo | B) Mayormente de acuerdo | C) Mayormente en desacuerdo | D) En desacuerdo |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|
12. ¿Conoces los tipos de interacciones en el aula?
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|
| A) Totalmente de Acuerdo | B) Mayormente de acuerdo | C) Mayormente en desacuerdo | D) En desacuerdo |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|
13. ¿Conoces recomendaciones de los autores sobre cómo dar instrucciones?
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|
| A) Totalmente de Acuerdo | B) Mayormente de acuerdo | C) Mayormente en desacuerdo | D) En desacuerdo |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|
14. ¿Conoces recomendaciones de los autores sobre la corrección del error en el enfoque comunicativo?
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|
| A) Totalmente de Acuerdo | B) Mayormente de acuerdo | C) Mayormente en desacuerdo | D) En desacuerdo |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|
15. ¿Sabes qué hacer cuando los alumnos tardan mucho tiempo para comenzar a hacer las actividades, o no las hacen, o cuando solo participan los mismos?
- | | | | |
|---|---|---|------------------|
| A) Siempre me doy cuenta y sé qué hacer | B) En ocasiones me doy cuenta a tiempo y sé qué hacer | C) En ocasiones me doy cuenta, pero no sé qué hacer | D) Nunca me pasa |
|---|---|---|------------------|
16. ¿Consideras que tienes conocimientos suficientes que apoyan tu reflexión sobre la práctica?
- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|
| A) Totalmente de Acuerdo | B) Mayormente de acuerdo | C) Mayormente en desacuerdo | D) En desacuerdo |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------|

Source: Own elaboration

B. Variable Operationalization Matrix (as developed in Spanish for peer review)

Variables del estudio	Dimensión	Indicadores
Variable independiente: Conocimiento educativo docente	Dominio del idioma	Conocimiento formal de reglas de gramática, fonética, discurso, sintaxis, lexis Uso del inglés para comunicarse efectivamente
	Conocimiento del programa sintético de la NEM para la asignatura	Describe Objetivos de la asignatura por fases
		Comprensión de la organización de las prácticas sociales del programa
		Comprensión de la gradualidad de los contenidos y los Procesos de Desarrollo del Aprendizaje
	Conocimiento de teorías y metodologías para la enseñanza del inglés	Fundamentos para el diagnóstico
		Teorías de aprendizaje
		Enfoque comunicativo (énfasis en producción oral y comprensión auditiva) Metodología para el desarrollo de las 4 habilidades
	Fundamentos para el diseño de actividades y secuencias	Características de las actividades y lecciones
	Conocimiento de gestión del aula	Interacciones en el aula
		Instrucciones
		Correcciones Intuición

Source: Own elaboration

C. Checklist: Observation Guide to assess trainee's agency (to identify if the criteria is present or not)

1. Selecciona o integra contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje de otras fases o grados.
2. Incluye productos y evaluaciones.
3. La complejidad de las actividades corresponde a los momentos de inicio (genera interés y expectativas, define el tema), desarrollo (transferencia de información) y cierre (práctica)
4. El andamiaje en las actividades es adecuado (considera i+1, ZPD)
5. El vocabulario empleado por el profesor para dar instrucciones e impartición de los contenidos es sencillo y adecuado, no necesita traducir todo.
6. Activa conocimientos previos, ofrece apoyos para que la mayoría de los estudiantes comprenda y pueda responder a las preguntas generadoras
7. Elabora o modifica textos, recursos, fichas de actividades para que sean significativos para sus alumnos de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje y contexto.
8. Señaliza los textos para facilitar su comprensión
9. Asegura la adquisición de la forma, pronunciación y significado del vocabulario mediante técnicas diversas técnicas: flashcards, realia, contexto

10. Diversifica los ejercicios para practicar el almacenamiento de palabras y oraciones (reordena, rellena, crucigrama, pizarroncitos, relaciona, juegos: matamoscas, "I got/ have you got", serpientes y escaleras, etc.)

11. Apoya a la pronunciación y confianza, modela la lectura y promueve la reflexión y aprendizaje cooperativo mediante la lectura en voz alta en binas o grupos

12. Promueve varios intercambios graduales orales y escritos (restringidos o libres) en inglés durante la clase

13. Acompaña y modela el desarrollo de sub-habilidades lectura (predicción, scanning, skimming, gist)

14. Diversifica ejercicios de comprensión lectora (elige o escribe título, elige el resumen, falso verdadero, opción múltiple, respuesta corta o completa)

15. Implementa ejercicios para la escucha activa en inglés (preguntas, dibujos secuencias, fichas de trabajo que acompañan los audios)

16. Crea un ambiente agradable, seguro y de confianza.

17. Diversifica las interacciones, no sólo es Docente -Grupo

18. Brinda tiempo suficiente para escuchar, procesar, y responder.

19. Crea espacios en los que alumnos promedio y rezagados participan

20. Divide las instrucciones largas en pasos, completa un paso antes de continuar.

21. Modela las actividades solo y con algunos alumnos

22. Presenta las instrucciones de forma oral y escrita.

23. Al retroalimentar, el docente privilegia el mensaje ante la forma (fluidez y precisión)

24. El tiempo del habla del docente está balanceado con el de los alumnos.

25. Da tiempo al alumno de terminar o buscar estrategias sin interrumpirlo o completar sus frases

26. Interpreta el aula, se detiene y apoya a los alumnos cuando es requerido.

27. Desarrolla la confianza en los alumnos más tímidos.

28. El docente participa, monitorea o "desaparece" dependiendo de la complejidad de las actividades.

29. La reflexión genera cambios en la práctica docente

Source: Own elaboration

D. Sistematización de categorías para la observación de la práctica.

Unidad de análisis	Definición conceptual	Categorías	Subcategorías	Eje de análisis detallados en la guía de observación) (Criterios en la guía de observación)
Agencia	Capacidad para tomar decisiones considerando las necesidades de los estudiantes, el contexto y los programas y contenidos para obtener mejores resultados de aprendizaje	Conocimiento del programa	Planeación	1 y 2
		Planeación	Momentos de la clase	3
		Andamiaje	Adecuaciones pertinentes	4, 5, 6
			Elaboración propia o adecuación de materiales didácticos	7, 8
			Enseñanza de vocabulario	9,10
		Desarrollo de las 4 habilidades	Producción oral y escrita	11, 12
			Comprensión lectora	13, 14
			Comprensión auditiva	15
		Gestión del aula	Interacciones	16, 17, 18 19
			Instrucciones	20, 21, 22
			Corrección y retroalimentación	23
			Actos del habla	24,25
		Intuición y reflexión	Autoconcepto	27
			Intuición	26,28
			Reflexión	29

Source: Own elaboration

E. Questions for Sensibilization after “being taught” another language at A2 level.

Did I feel comfortable reading aloud?

Did I learn anything by listening to other classmates reading?

Did the teacher model the pronunciation or helped me say the words?

Can I understand the text?

What would I need from my teacher to understand it?

What types of activities could have been helpful to understand the text?

Was I presented with a progressive variety of restricted and authentic activities to work with the text before and after reading it?

How much effort would it take to learn this? How much will I remember next class?

Did I enjoy the lesson and felt good about myself?

An Exploration of CBENEQ Students' Beliefs about Learning English: Insights from the Balli Inventory

Hugo Ramón Masse Torres

Selma Bernice Galaz Sotelo

Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balcánara”

Abstract

At the Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro (CBENEQ), there has been a growing interest in learning English as a foreign language. Two key factors have contributed to this increased emphasis on English at CBENEQ. First, English certification has become a graduation requirement for students under the 2022 curriculum plan. Second, following the introduction of a more flexible curriculum, specific courses tailored to English language learning have been developed for certain majors. This research project aimed to identify the beliefs that students at CBENEQ hold about the English language, given the previously described conditions. The results obtained from 300 students will be used to guide teachers in making informed decisions to enhance learning. The instrument employed for this purpose was the BALLI (Beliefs about Language Learning Inventory) survey, which was developed by Horwitz (1987). The results indicated that one of the majors at CBENEQ exhibits characteristics that are ideal to enhance the learning process, while another major demonstrates contrasting attributes that hinder it.

Introduction

In 2018, Mexican Normal Schools began receiving their assigned *Formadores de Inglés C* (FICs), who are responsible for teaching English to public school teacher trainees. The goals set for these English teachers were quite ambitious. According to the then Secretary of the Mexican Board of Education, their aim was to ensure that all future public-school teachers became fully bilingual, thereby enabling all Mexican children to

become bilingual as well. This initiative was expected to have a positive impact on various aspects of our daily lives, including the economy, according to Secretaria de Educacion Publica (SEP, 2017). In the years that followed, the goals became more moderate. However, at CBENEQ, a strong emphasis has been placed on helping students learn English, and several steps have been taken to achieve this. A key initiative is the introduction of a graduation requirement that includes English certification through the *Aptis* test. Additionally, CBENEQ has been offering Saturday classes and preparatory courses to support students in reaching this goal. The 2022 Curriculum reform allowed for courses to be tailored to local needs and objectives, giving each school the freedom to decide what to include in the area of flexibility. At CBENEQ, different numbers of English courses have been allocated to each major, which includes both required courses and those part of the curricular flexibility. Table 1 shows the amount of English courses available for each major, encompassing both national mandatory courses and flexible local options.

Table 1
English Courses by Degree Program

Degree Program	Number of English Courses
BA in Primary Education (LEPRI)	4 courses
BA in Preschool Education (LEPRE)	11 courses
BA in Initial Education (LEIni)	10 courses
BA in Secondary Education (LES)	6 courses
BA in Inclusive Education (LEInc)	6 courses
BA in Telesecondary Education (LET)	6 courses

Note. This table shows how many English courses are included in each bachelor's degree program.

The difference in number is significant: students in a Bachelor of Arts in Initial and Preschool Education have twice as many courses than those in other majors. This higher

course load might provide these students with a stronger foundation, thus enhancing their chances of obtaining the English certification upon graduation.

One notable change introduced at CBENEQ is the opportunity for students to obtain a grant to study for several weeks or months in Canada or the USA. CBENEQ has established agreements with various institutions in these countries, which has generated some interest among students. However, the efforts made by the institution appear to be insufficient. Despite initiatives like this and the provision of Saturday courses, a large majority of students at CBENEQ have not yet reached the necessary level to undergo the certification process.

In our efforts to figure out why such a contradictory situation was happening, we looked into the concept of beliefs. Horwitz (as cited in Hayati, 2015) defines beliefs about language learning as "assumptions or ideas about various factors in language learning that students hold and bring into language learning". Banya and Cheng (1997) define beliefs about language learning as "an individual's opinion about language learning". In fact, second or foreign language learners arrive to the language classroom with a series of specific ideas about the nature and the process of learning such language, which influence the methods and attempts that they will perform to learn it (Kovacevic et al., 2015).

As a result, it became necessary to understand the beliefs of students at CBENEQ regarding English learning. This understanding is crucial because our teaching experience has shown that students often hold negative beliefs about learning English. As Ahmadi et al. (2016) claim, the attitudes shaped by learners' beliefs can significantly affect their language-learning process. Additionally, learners' beliefs about English have been studied in the context of Normal Schools to collect data that teachers can use to adjust their approaches and methods, ultimately aiming to improve the learning experience.

In this research project, we sought to explore students' beliefs about English, focusing specifically on their views regarding the nature of the language, the learning process, and their ability to master it. Another objective of this project was to identify any differences in beliefs among the various majors offered at the CBENEQ campus

Queretaro. The university has three campuses: one in San Juan del Río, another in Jalpan, and a third in Querétaro City. This research was conducted over the course of a year exclusively at the campus in Querétaro City.

Research Design

This was an exploratory study that aimed at describing the most common beliefs that the students of the CBENEQ hold about the English language and about learning it. To do so, an instrument that has been used for this specific purpose was selected: the Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI), first devised by Horwitz (1987, p.186) to explore the different beliefs held by language learners since “[they] often hold different beliefs or notions about language learning, some of which are influenced by [their] previous experiences as language learners, and others are shaped by their own cultural backgrounds”.

The inventory comprises five groups of statements where students need to decide if they agree or not on a Likert scale. There are 34 statements organized into the following categories: beliefs about the aptitude for learning a language (8 items), beliefs about the difficulty of learning a language (5 items), beliefs about the nature of language learning (7 items), beliefs about communication and learning strategies used while learning a language (8 items), and beliefs about motivation to learn a language (5 items). We used an adapted version from González et al. (2021), which was already translated into Spanish. A few adjustments were made to ensure clarity, which is also why we chose to use the BALLI in Spanish. Additionally, we opted for a 4-item scale instead of a 5-item scale. We noticed that, on previous occasions, students often tended to select only the central value (3 out of 5), which was undesirable for our data collection.

Population and Sample Selection

The population for this study consisted of students enrolled in CBENEQ. We focused on those studying at our Queretaro city campus during the morning shift, which includes students in the following programs: Bachelor of Arts in Primary Education, Bachelor of Arts in Preschool Education, Bachelor of Arts in Pre-K or Initial Education,

and Bachelor of Arts in Physical Education. Additionally, we gathered responses from some students in the evening shift, specifically from the Bachelor of Arts in Secondary Education, which offers various specializations such as Mathematics, Spanish, and Secondary Distance Learning (*Telesecundaria*).

A total of 268 students participated in the study. They were asked to complete a survey based on their personal beliefs and were instructed to avoid spending too much time on each statement, answering with their first impression instead. The instrument included the notice that their personal data and answers were going to be treated confidentially.

Data Analysis

In order to analyse the data obtained and gain an overview of the tendencies they have in the different majors, we decided to simplify the input received. So, when they selected “I totally agree” or “I agree”, we considered either of those as an agreement, a belief that they held, whereas “I disagree” or “I totally disagree” were taken as a belief they did not hold. After this, we decided to analyse from two different viewpoints: according to the categories of beliefs mentioned before and according to the BA they were part of, so that we could construe which tendencies were more notorious for each BA and if there were significant differences between various majors.

The first analysis approach was according to the five dimensions mentioned above. The *aptitude* dimension comprised statements 1, 2, 10, 15, 22, 29, 32, 33 and 34 (Appendix 1, the BALLI), which informed us that, in general terms, CBENEQ students have a solid educational basis so, for instance, 90 percent of them agreed that children learn a foreign language more easily than an adult and, at the same time, they tend to hold beliefs specific to language learning that may contradict the general consensus of experts in the area, for example when 77 percent of them believe that some people have a special ability to learn languages, but in this and subsequent questions there was a tendency that began to appear: there were BAs whose beliefs aligned more to what we consider to possess characteristics more conducive to learning a second language (Shibata, 2019). *Telesecundaria* was particularly salient in this respect.

The dimension of *difficulty*, which comprises questions 3, 4, 5, 6, 14, 24, and 28, revealed a continuation of previously observed trends. For instance, while the majority in each BA indicated that some languages are more challenging to learn and that English poses difficulties, *Telesecundaria* exhibited one of the lowest frequencies in such assertions. This was interpreted as a sign that most students do not perceive English as excessively hard. Moreover, when asked if they believed they would eventually learn English, *Telesecundaria* had the highest positive response. In contrast, another BA, Physical Education (PE), seemed to be the most moderate in their enthusiasm for learning the language.

The third dimension pertaining to the *nature of learning* includes statements 8, 11, 16, 20, 25, and 26. It had a series of agreements in questions deemed most significant to learning and disagreements in those that appear to be less critical to learning. Notably, PE seemed to be more reserved in terms of embracing different aspects of learning, such as the culture of English-speaking countries, whereas others, like *Telesecundaria*, were more keen to explore those other aspects associated with a living language.

In the fourth dimension, *learning strategies*, responses to questions 7, 9, 12, 13, 17, 18, 19, and 21, revealed several beliefs that may be considered unfavourable to learning, since they seem to trigger stress by raising the affective filter of learners (Krashen, 1982). For instance, the notion that only a perfect accent and flawless grammar are acceptable or being placed in a situation where one must approach a native speaker, can become significant sources of distress.

The last dimension, *motivation*, comprises questions 23, 27, 30, and 31. The prevalent result is unanimous: most of our students showed a strong motivation to learn, coupled with an understanding of its positive implications, such as enhanced job prospects and the potential for forging friendships with native speakers. Notably, *Telesecundaria* emerged as the most motivated group of learners.

Results and Discussion

In this study, our primary goal was to identify the kinds of beliefs that are held by students at our campus. In this first approach, where we contrasted the most frequently held beliefs for the different majors offered at our school, we were able to identify a number of beliefs that we considered to be unfavorable to learning, particularly those revealed by questions 7, that underlines the importance of speaking with an excellent accent; question 9, that poses the idea that one should not speak unless you can do it without errors; question 18, which points to the feeling of self-consciousness learners feel when speaking in the target language in public; or 19, which states that errors should not be tolerated even at the earliest stages of learning, if you do not want them to become fossilised.

On the other hand, we identified a major characterized by traits that facilitate better learning. This group consists of members who are enthusiastic about their education, are willing to explore various avenues and options for learning, do not hold negative beliefs that hinder their progress, and have a clear objective of mastering the language for professional purposes: the BA in *Telesecundaria*. In contrast, there was a specialty that seemed to have quite opposing characteristics: their motivation seemed to be the lowest, their beliefs were more frequently a hindrance to learning and they were generally more conservative than the rest: the BA in Physical Education.

We asked the afternoon teachers to give a general description of *Telematica* students to see if their experience teaching them (experience we have not had the privilege to undergo) aligned with our perceptions from this study and, satisfactorily, it did. They were described as being always motivated and ready to learn, exhibiting great enthusiasm for English class, and displaying a desire to continue learning beyond the context of the set courses in their prescribed curriculum.

Upon reflection, we consider that this is driven by a notable aspect of their major: *Telematica* teachers are meant to help junior high students in a semi-autonomous system, where they watch classes via television and attend live sessions with these teachers, who should be ready to explain topics from any subject at that level, including English. This means that individuals who choose *Telesecundaria* as their area of expertise understand

that they will likely need to explain English grammar or pronunciation at some point during their professional careers. In contrast, Physical Education teacher trainees do not anticipate this requirement arising in their teaching roles, which appears to be the reason they are not as enthusiastic about learning English.

Conclusions

Exploring learners' beliefs is not only valuable for designing syllabi or courses, but it also paves the way for defining impactful actions that genuinely support learners in overcoming obstacles in commanding English as a second language. Keeping this in mind, this exploration encourages us to seek further steps, such as addressing students' assumptions that might hinder their language-learning process and guiding them towards more positive perspectives. For instance, one potential approach could involve creating an intervention where Physical Education teacher trainees examine and reassess their beliefs regarding the role of English in their future professional careers.

An alternative approach is to focus on language learning strategies, particularly those related to emotional intelligence. This focus aligns with Krashen's affective filter theory (1982), as it suggests that individuals may lack the tools necessary to effectively face a triggering situation and manage their emotional responses.

On a different order of ideas, we consider that it would be beneficial to define the ideal learner and the optimal group of learners, as well as the challenged groups, so that the latter can reflect upon the features they currently show and the ones they could possibly develop in order to become better learners.

Finally, we consider the possibility of creating a version of the BALLI tailored for teacher trainees and education professionals. This could help us refine the findings we have only briefly outlined in this exploratory study.

References

- Banya, K. & Chen M. (1997). Beliefs about foreign language learning: A study of beliefs of teachers' and students' cross-cultural settings. *31st Annual Meeting of the Speakers of Other Languages, Florida, USA*.
<https://eric.ed.gov/?q=ED411691&id=ED411691>
- Hayati, N. (2015). A Study of Language Learning Beliefs, Strategies, and English Academic Achievement of the ESP Students of STIENAS Amarinda. *Dinamika Ilmu*, 15(2), 297-323, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121913.pdf>
- Horwitz, E. (1987). Surveying Student Beliefs about Language Learning in A. Wenden & J. Rubin (Eds.) *Learner [A5] Strategies in Language Learning* (pp. 199-133) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kovacevic, E.; Akbarov, A. (2015). Language learning beliefs and strategies: A Bosnian EFL case. *Epiphany: Journal of Transdisciplinary Studies*, 8(3), 74-87.
<http://dx.doi.org/10.21533/epiphany.v8i3.178>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. The University of Michigan Pergamon.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *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_Ingle_s_DI_GITAL.pdf
- Shibata, N. (2019). The Impact of Students' Beliefs about English Language Learning. *Out-of-Class Learning*. 2, 122-136. <http://dx.doi.org/10.37237/relay/020117>

Appendix A

Beliefs About Language Learning Inventory (Horwitz, 1987)

Note: This version was adapted for learners of English as a second language whose first language is Spanish and aims at replicating the one we used, which was in Spanish to avoid the language barrier if their level was not sufficient.

Students are asked to read each statement and indicate if they:

(A) Strongly Agree, (B) Agree, (C) Disagree, (D) Strongly disagree

1. It is easier for children than adults to learn English.
2. Some people are born with a special ability which helps them learn English.
3. Some languages are easier to learn than others.
4. English is: (A) Very difficult, (B) Difficult, (C) Easy, (D) Very easy.
5. English is structured in the same way as Spanish.
6. I believe that I will ultimately learn to speak English very well.
7. It is important to speak English with an excellent accent.
8. It is necessary to learn the culture of English-speaking countries in order to speak English.
9. You should not say anything in English until you can say it correctly.
10. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another.
11. It is better to learn a foreign English] in the foreign country.
12. If I heard someone speak English, I would go up to them so that I could practice speaking the language.
13. It is ok to guess if you don't know a word in English.
14. If someone spent an hour a day learning a language, how long would it take them to become fluent? [A] less than a year, [B] 1-2 years, [C] 3-5 years, [D] You can't learn a language in 1 hour a day.
15. I have a foreign language attitude.
16. Learning English is mostly a matter of learning many new vocabulary words.
17. It is important to repeat and practice often.
18. I feel self-conscious speaking English in front of other people.

19. If you were allowed to make mistakes in the beginning, it will be hard to get rid of them later on.
20. Learning English is mostly a matter of learning many grammar rules.
21. It is important to practice in the language laboratory.
22. Women are better than men at learning English.
23. If I speak this language very well, I will have many opportunities to use it. It is easier to speak than to understand English.
24. Learning English is different from learning other school subjects.
25. Learning English is mostly a matter of translating from Spanish into English.
26. If I learn to speak English very well, it will help me get a good job.
27. It is easier to read and write English than to speak and understand it.
28. People who are good at math and science are not good at learning foreign languages.
29. Mexicans think that it is important to speak English.
30. I would like to learn English so that I can get to know its speakers better.
31. People who speak more than one language well are very intelligent.
32. Mexicans are good at learning English.
33. Everyone can learn to speak English.

Teaching Strategies from the Rassias Method to Promote Participation and Interdisciplinarity in Educational Fields

Teresita Elizabeth Fernández Franco

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Livio III Ceballos García

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar "Prof. Pastor Rodríguez Estrada"

Edgar Fabián Arteaga

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Abstract

The implementation of innovative teaching methodologies such as Project-Based Learning (PBL), Inquiry-Based Learning, Challenge-Based Learning, and STEAM approaches has become a priority within the Nueva Escuela Mexicana (NEM) educational framework. However, teacher trainees often struggle to foster participation and interdisciplinary engagement when designing and implementing their projects. This paper proposes the adaptation of the Rassias Method, originally designed for language acquisition, as a pedagogical strategy to enhance participation, critical thinking, and inclusiveness in teacher education and classroom practices. The study explores the effectiveness of integrating Rassias Method strategies into project development, drawing from a workshop conducted at a Rural Normal School conference and CONFIEN 2024. The findings suggest that applying techniques such as *Press Conference*, *Micrologue*, *Fortune Teller*, and *The Wave* can create a dynamic learning environment conducive to knowledge integration and student engagement.

Key words: Teaching strategies, Rassias Method, active methodologies, Nueva Escuela Mexicana, interdisciplinarity, participation.

Introduction

The 2022 curriculum reform of the Nueva Escuela Mexicana (NEM) places a strong emphasis on implementing innovative, interdisciplinary teaching methodologies to enhance student learning outcomes. These methodologies include Project-Based Learning (PBL), Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (STEAM), Inquiry-Based Learning, and other active learning approaches. The fundamental objective behind these methodologies is to foster deeper engagement, encourage collaboration, and provide students with opportunities to apply their knowledge to real-world contexts. By integrating these techniques, the NEM aims to shift from traditional rote learning to a more dynamic and participatory educational model that enhances critical thinking, problem-solving, and creativity.

Despite the clear pedagogical benefits of these methodologies, field observations and research conducted during teacher trainees' practice sessions have highlighted significant gaps in implementation. One of the most prominent challenges is the failure to activate prior knowledge effectively. When students struggle to connect new information with their existing understanding, learning becomes fragmented, and their ability to engage deeply with the content diminishes. Furthermore, many teacher trainees find it difficult to create classroom environments that truly encourage participation. Rather than fostering open dialogue, questioning, and exploration, lessons often remain teacher-centered, limiting opportunities for meaningful student interaction.

The proposal to conduct this workshop arises from the observation that, as a teacher accompanying students during their professional practices in elementary schools, classes are often incoherent, monotonous, and somewhat dull. With the implementation of the new curriculum of the New Mexican School, many students are unsure of how to stimulate student participation and draw upon their prior knowledge to conduct dynamic sessions that involve all students, meet the objectives of each project, and promote the interdisciplinary integration of subject areas.

Based on the experience gained from training at Dartmouth College on the Rassias Method, it was decided to combine the teaching strategies learned, particularly those focused on English language instruction, to engage pre-service teachers and their elementary school students in future projects they wish to implement. During the workshop, various strategies were introduced in the context of projects involving multiple subjects. Alternatives for materials were provided, but most importantly, at the end of each teaching strategy application, participants reflected on how future or current teachers could adapt these strategies to different subject areas, phases, or content outlined in their new curricula.

The Rassias Method is not openly available to the public or accessible online, as it is more than a teaching methodology—it is considered a way of life by its fortunate participants. Unfortunately, the program is no longer available due to a lack of funding for the foundation that previously offered scholarships to some English teachers in Mexico. Nevertheless, all participating teachers were certified as official trainers of the method, enabling the continued replication of the strategies learned.

A fundamental pillar of meaningful learning is the creation of a classroom atmosphere where students feel comfortable expressing their thoughts, questioning ideas, and proposing solutions. This environment is essential not only for knowledge acquisition but also for the development of socio-emotional skills such as confidence, resilience, and self-awareness. The NEM framework explicitly highlights the need to cultivate inclusive, supportive learning spaces that nurture critical thinking and collaborative problem-solving (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). A classroom that promotes inclusivity allows students to feel valued, regardless of their backgrounds or learning styles, and enables them to engage actively in their own learning processes.

This proposal explores the potential of the Rassias Method, originally designed for language learning, as a powerful tool to enhance project-based learning and interdisciplinary engagement within the NEM framework. The Rassias Method incorporates interactive, theatrical, and immersive strategies that emphasize participation, spontaneity, and emotional connection. While its primary application has been in foreign

language acquisition, this study investigates its adaptability to a broader educational context. By integrating the Rassias Method into interdisciplinary teaching, educators can create a more engaging, participatory, and student-centered learning experience.

The research presented draws from a workshop conducted at a Rural Normal School, where students were introduced to various Rassias strategies for application in subjects beyond language instruction. The workshop served as a pilot study to assess the feasibility of using Rassias techniques in different academic disciplines, including mathematics, science, and social studies. Findings from this study demonstrate that adapting the Rassias Method can help students foster greater student engagement, enhance classroom participation, and develop inclusive learning environments that align with the principles of the NEM.

Development

The Rassias Method, developed by John Rassias, is known for its interactive, theatrical, and emotionally engaging techniques designed to accelerate language acquisition (Rassias, 1990). These strategies create a dynamic and participatory learning environment that fosters confidence, spontaneity, and deep engagement. The idea to integrate his strategies in the teaching-learning processes came from the need to increase participation in the classroom in the normales and in the students' practices to give more opportunities to share and communicate to achieve the goals established in the Programs.

The Rassias Method and Its Pedagogical Foundations

The Rassias Method employs drama-based techniques, rapid response activities, and immersive interaction to create a high-energy, student-centered learning experience. Initially designed for foreign language instruction, the approach aligns with constructivist theories that emphasize experiential learning and social interaction (Vygotsky, 1978). The methodology's core principles—immediacy, emotional engagement, and active participation—can be adapted to various educational contexts beyond language learning (Freeman & Freeman, 2006).

At its core, the Rassias Method challenges traditional passive learning approaches by incorporating theatrical elements that demand full student engagement. Research indicates that active engagement enhances memory retention, promotes cognitive flexibility, and improves language fluency (Krashen, 1982). The emphasis on repeated exposure and immediate feedback ensures that students build confidence and refine their skills through practice.

Moreover, the Rassias Method includes role-playing, rhythmic drills, and kinesthetic exercises to break down psychological barriers that inhibit learning. By fostering an immersive environment, students experience reduced anxiety, increased willingness to take risks, and a heightened ability to recall and apply learned content (Larsen-Freeman, 2000). These principles align with contemporary theories of brain-based learning, which emphasize the importance of emotional engagement and multisensory experiences in knowledge acquisition (Jensen, 2005).

Interdisciplinary Education and Its Importance

Interdisciplinary education, as advocated by the NEM, requires teaching methods that facilitate knowledge integration across disciplines (Drake & Burns, 2004). Research has shown that interdisciplinary learning fosters critical thinking, problem-solving, and creativity by encouraging students to draw connections between different subject areas (Repko & Szostak, 2020). By implementing interdisciplinary approaches, educators help students develop a holistic understanding of complex concepts, preparing them for real-world problem-solving.

Studies have shown that students engaged in interdisciplinary learning tend to develop stronger analytical skills and higher levels of engagement in their studies (Beane, 1997). A well-implemented interdisciplinary curriculum encourages collaboration between disciplines, making knowledge more relevant and applicable to students' lives.

Further, interdisciplinary education is associated with improved student motivation and the development of higher-order cognitive skills (Newell, 2010). The ability to

synthesize information from multiple disciplines not only deepens understanding but also prepares students for future academic and professional challenges that require adaptive thinking and creativity.

The Role of Active Learning in the Nueva Escuela Mexicana

The NEM framework promotes active learning strategies that engage students through meaningful participation, inquiry, and problem-solving (SEP, 2022). Methods such as PBL, Inquiry-Based Learning, and Challenge-Based Learning emphasize student agency and collaborative knowledge construction. The Rassias Method complements these approaches by fostering an interactive, student-driven classroom environment where learners feel encouraged to ask questions, explore new ideas, and take intellectual risks (Bonwell & Eison, 1991).

Active learning techniques have been shown to significantly improve retention rates, student motivation, and comprehension across various disciplines (Prince, 2004). The incorporation of the Rassias Method into active learning strategies can further strengthen these outcomes by making learning more engaging and memorable.

Additionally, active learning strategies aligned with the Rassias Method encourage immediate and dynamic interactions that reinforce learning through repetition and real-time feedback (Bransford et al., 2000). When students actively participate in their own learning process, they develop deeper conceptual understanding and greater autonomy in their educational journey.

Adapting the Rassias Method for Interdisciplinary Education

While originally developed for language instruction, the principles of the Rassias Method—intensity, repetition, and emotional connection—can be adapted to other disciplines. Strategies such as *Press Conference*, *Micrologue*, and *Fortune Teller* can be applied to subjects like mathematics, science, and social studies to enhance student engagement and understanding. For example:

- *Press Conference* can be applied in history or social studies to role-play historical figures and encourage critical analysis of events.
- *Micrologue* can be applied in science to facilitate student explanations of complex processes or experiments.
- *Fortune Teller* can be used in mathematics to explore probability and statistical reasoning interactively.

The key benefit of using Rassias-inspired techniques in interdisciplinary education is that they allow for an immersive, participatory experience that fosters deep conceptual understanding. When adapted effectively, these strategies can create dynamic learning environments where students feel confident in their ability to engage with new material.

Socio-Emotional and Inclusive Learning Environments

An essential component of the Rassias Method is its emphasis on emotional connection and a supportive learning atmosphere. Socio-emotional learning (SEL) is a crucial element of the NEM, aiming to foster resilience, empathy, and collaboration among students (Zaretsky, 2021). The interactive nature of the Rassias Method helps create an inclusive classroom where all students, regardless of background or learning style, feel empowered to participate actively. Inclusion in education involves recognizing and addressing diverse learning needs, ensuring that every student has the opportunity to succeed (Florian & Black-Hawkins, 2011).

The Rassias Method, with its emphasis on engagement and emotional expression, naturally supports inclusive teaching practices by reducing anxiety and increasing student confidence in participation. Furthermore, research suggests that engaging students in emotionally stimulating learning experiences enhances both cognitive and affective development (Immordino-Yang & Damasio, 2007). By fostering positive emotional connections to learning, educators can improve student motivation and long-term retention of knowledge.

Research Methodology

The study adopts a qualitative action research methodology to address the challenges faced by pre-service teachers in implementing engaging, interdisciplinary, and coherent teaching strategies aligned with the NEM curriculum. Action research is particularly suited for this context as it emphasizes a cyclical process of planning, acting, observing, and reflecting to drive continuous improvement in educational practice. The research design is structured around the following phases:

1. **Problem Identification:** Initial observations during professional practices highlighted a lack of dynamic and interdisciplinary teaching strategies among pre-service teachers. Data was collected through informal interviews and classroom observations to define the specific challenges.
2. **Intervention Planning:** Using insights from the Rassias Method, the study developed targeted teaching strategies designed to foster student participation and dynamic learning sessions.
3. **Implementation:** Pre-service teachers implemented these strategies during their professional practices, integrating them into their lesson plans and adapting them to the interdisciplinary demands of the new curriculum.
4. **Evaluation and Reflection:** Data collected through multiple instruments was analyzed to evaluate the effectiveness of the interventions. Findings were discussed with participants to refine the strategies for broader application.

Data Collection Instruments

The research employs the following instruments, tailored to the objectives and problem identified:

- **Observation Logs:** To document classroom dynamics, teaching methods, and student participation during the implementation phase.

- **Reflection Journals:** Maintained by pre-service teachers to capture their experiences, challenges, and insights while applying the strategies.
- **Student Feedback Surveys:** Designed to measure the engagement, comprehension, and motivation of elementary school students during lessons.
- **Performance Assessments:** Evaluating how well the teaching strategies align with the curriculum objectives and contribute to student learning outcomes.

Data Analysis

A thematic analysis approach is employed to identify patterns and recurring themes in qualitative data, such as reflection journals and observation logs. Quantitative data from student surveys and performance assessments will be statistically analyzed to complement the qualitative findings, ensuring a comprehensive understanding of the impact of the interventions.

Ethical Considerations

To ensure adherence to ethical research standards, the study includes the following measures:

- **Informed Consent:** Participants, including pre-service teachers and students, were informed about the purpose and procedures of the study and gave their consent to participate.
- **Anonymity and Confidentiality:** Data was anonymized to protect participant identities, and all information was handled securely.
- **Voluntary Participation:** Participation was voluntary, with the option to withdraw at any point without repercussions.

This methodological approach is designed to achieve research objectives, provide actionable solutions to the identified problem, and contribute to the professional growth of

pre-service teachers. The evaluation instruments are closely aligned with the study's goals, ensuring reliable and meaningful outcomes.

Problem Statement in Action Research

The research focuses on addressing a critical issue observed during professional teaching practices in elementary schools: the lack of engaging, coherent, and interdisciplinary classroom strategies. This problem has been exacerbated by the introduction of the new curriculum under the New Mexican School, as many pre-service teachers struggle to stimulate active student participation, utilize prior knowledge effectively, and design dynamic, goal-oriented learning sessions.

Objectives of the Research

The primary objectives of this action research are as follows:

- To identify and address the challenges pre-service teachers face when implementing the new curriculum, particularly in fostering interdisciplinary and participatory learning environments.
- To integrate and adapt the Rassias Method strategies, learned during professional development workshops, into classroom practices, thereby enhancing teaching effectiveness.
- To promote critical reflection among pre-service teachers on the adaptation of innovative strategies to various subject areas, phases, and content in the new curriculum.

Evaluation Instruments and their Relevance

The evaluation instruments were designed considering the previously analyzed data and aim to provide comprehensive insights into the impact of the implemented strategies. These include:

- **Observation Logs:** To document classroom interactions, engagement levels, and the integration of interdisciplinary approaches.
- **Teacher Reflection Journals:** To capture the experiences and reflections of pre-service teachers as they adapt and apply new methodologies.
- **Student Feedback Surveys:** To assess the effectiveness of strategies from the learners' perspectives, focusing on their engagement and understanding of the content.
- **Performance Assessments:** To evaluate the alignment of teaching practices with the objectives outlined in the new curriculum and their impact on student learning outcomes.

These instruments are integral to validating the research findings and ensuring a thorough understanding of how innovative teaching strategies can address the identified problem.

Conclusion and recommendations

The integration of the Rassias Method into interdisciplinary education aligns with the objectives of the NEM by promoting participation, engagement, and socio-emotional development. Its active learning techniques support the holistic development of students, making it a valuable tool for educators seeking to enhance interdisciplinary instruction.

A qualitative approach was used to assess the impact of the Rassias Method strategies on the teaching practices of the students from the Escuela Normal. The research employed action research principles, combining observation, participation, and reflection to evaluate the effectiveness of integrating Rassias strategies into teaching methods.

Two workshops were conducted as part of a Rural Normal School conference and the CONFIEN 2024, where participants engaged in various Rassias strategies adapted to different subjects. The workshops included practical demonstrations, group exercises, and role-playing activities designed to showcase how these techniques could be applied across multiple disciplines. Data collection included participant observations, structured

interviews, reflective journals, and focus group discussions to capture the experiences and perceptions of the participants.

Additional data analysis involved coding qualitative responses to identify recurring themes, such as increased student engagement, confidence development, and interdisciplinary knowledge integration. Findings were triangulated with classroom observations and participant reflections to ensure reliability and validity.

Participants demonstrated an increased ability to engage their students through active learning strategies. Key findings include:

- **Enhanced participation:** The use of Press Conference and The Wave encouraged spontaneous student involvement and critical questioning.
- **Improved knowledge activation:** Strategies such as Micrologue and Fortune Teller effectively activated prior knowledge and facilitated the integration of new content.
- **Interdisciplinary application:** Students successfully adapted Rassias techniques to different subjects, including mathematics, science, and social studies.
- **Emotional and inclusive learning environments:** The interactive nature of the Rassias Method fostered a supportive atmosphere that benefited students with diverse learning needs (Zaretsky, 2021).

Expanding the Use of the Rassias Method in Education

The implementation of the Rassias Method in teacher training programs can have lasting effects on the professional development of educators. By integrating its strategies into interdisciplinary teaching, educators can help students cultivate critical thinking, creativity, and problem-solving skills (Freeman & Freeman, 2006). Furthermore, research has shown that active learning strategies, such as those used in the Rassias Method, significantly enhance student motivation and engagement (Bonwell & Eison, 1991).

In addition, the method's emphasis on participation and interaction aligns with contemporary educational theories such as Vygotsky's Social Constructivism, which stresses the importance of dialogue and collaborative learning (Vygotsky, 1978). By incorporating Rassias strategies, teachers can create more student-centered classrooms that emphasize experiential learning and real-world application of knowledge.

Practical Implementation in Teacher Training Programs

For teacher training institutions to effectively implement the Rassias Method, a structured framework should be developed. This could include:

- **Workshops and professional development programs:** Regular training sessions for educators on how to adapt Rassias strategies for interdisciplinary teaching.
- **Curriculum integration:** Embedding active learning methodologies within teacher education curricula.
- **Collaborative teaching models:** Encouraging co-teaching and interdisciplinary project collaborations among educators.
- **Assessment strategies:** Developing formative and summative assessment tools to measure the effectiveness of Rassias-based teaching interventions.

Challenges and Considerations

Despite its benefits, integrating the Rassias Method into interdisciplinary education poses some challenges, including:

- **Teacher resistance:** Some educators may be reluctant to adopt highly interactive and performance-based teaching strategies.
- **Curricular constraints:** Traditional curriculum structures may limit opportunities for interdisciplinary collaboration.

- **Training and resource availability:** Effective implementation requires ongoing professional development and access to instructional materials.

The adaptation of the Rassias Method in teacher education helps to integrate the objectives of the NEM by promoting interdisciplinary engagement, participation, and socio-emotional development. Future research should explore long-term effects on teacher trainees' professional development and classroom implementation.

References

- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ERIC Digest.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Freeman, D., & Freeman, Y. (2006). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle & Heinle.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore, we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Newell, W. H. (2010). Educating for a complex world: Integrative learning and interdisciplinary studies. *Liberal Education*, 96(4), 6-13.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

- Rassias, J. A. (1990). *Breaking the silence: Overcoming anxiety in the foreign language classroom*. Dartmouth College Press.
- Repko, A. F., & Szostak, R. (2020). *Interdisciplinary research: Process and theory*. SAGE Publications.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Marco curricular común de la educación básica y normal*. Gobierno de México.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zaretsky, L. (2021). Inclusive education and social cohesion: Considerations for school leadership. *Educational Review*, 73(3), 351-368.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1694659>

Considerations to Improve the Work of Advisors and Students in the Design of Their Final Academic Documents in ELT and the NEM

Teresita Elizabeth Fernández Franco

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Hallier Arnulfo Morales Dueñas

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Martha Patricia Narváez Gameros

Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón"

Abstract

This research aims to identify the most important theoretical and practical elements necessary to provide effective guidance in the development of final academic projects in Escuelas Normales. A qualitative approach was employed, utilizing surveys, interviews, and focus groups with advisors and students at both undergraduate and graduate levels. The findings reveal significant challenges in standardizing guidance processes, as advisors and students often struggle with discrepancies in methodologies, expectations, and assessment criteria. Furthermore, many English teachers lack formal training in research methodologies, which creates additional difficulties in guiding students through their final academic projects. To address these issues, this proposal suggests the development of a comprehensive manual for advisors and students, offering step-by-step guidance on topic selection, research formulation, methodology, and academic writing. Moreover, this proposal incorporates insights from prior experiences in supervising research projects focused on English teaching in primary schools. Given that many student-teachers show interest in integrating English into their research despite not specializing in the subject, this intervention seeks to align project development with the Nueva Escuela Mexicana (NEM) framework. Ultimately, the intervention aims to enhance research competencies, critical thinking, and effective communication in academic contexts.

Keywords: Educational intervention, English as a second language, teacher training, Nueva Escuela Mexicana (NEM), academic writing, research methodology.

Introduction

The transition from student to professional educator in Mexico's teacher training institutions involve a rigorous final academic project, often in the form of a thesis, portfolio, or teaching practice report. These documents serve as a culmination of students' academic and professional development, demonstrating their ability to conduct research, analyzing pedagogical challenges, and propose innovative solutions. However, both advisors and students face significant difficulties in structuring and developing these projects effectively, particularly when written in English.

This study explores how teacher advisors can support students at the Escuela Normal in their research and writing process, ensuring that they acquire essential academic skills while meeting institutional requirements. The intervention focuses on three key areas: (1) standardizing the advising process to provide consistency and clarity, (2) equipping advisors with research methodologies and academic writing techniques, and (3) fostering students' ability to conduct research and articulate their findings in English. The development of a manual as an educational tool is proposed to overcome these challenges systematically.

The role of academic writing in teacher education

Academic writing is a fundamental skill in higher education, requiring students to engage in structured argumentation, critical analysis, and synthesis of information (Hyland, 2006). In teacher education, the ability to articulate pedagogical concepts and research findings effectively is crucial for professional development. However, students in Escuelas Normales often lack formal training in academic writing, particularly in English. According to Swales and Feak (2012), non-native English speakers face additional challenges in mastering academic discourse, including vocabulary acquisition, coherence, and research structuring.

Academic writing in teacher education extends beyond simple essay composition; it encompasses research proposals, literature reviews, and methodological frameworks. These elements require a high level of cognitive engagement and familiarity with academic conventions. In this context, Hyland (2018) emphasizes the need for explicit instruction in genre-based writing to help students navigate disciplinary expectations. Given that many normalista students lack exposure to such frameworks, structured academic writing support is essential for their success.

Additionally, feedback mechanisms play a crucial role in the development of academic writing skills. Ferris (2009) highlights that students benefit significantly from direct, formative feedback on their drafts, particularly regarding linguistic accuracy and argument coherence. However, in the context of Escuelas Normales, advisors often lack systematic approaches to providing constructive feedback, leading to inconsistencies in student progress.

Challenges in research methodology for students at the Escuela Normal

Research in teacher education emphasizes the importance of action research and reflective practice (Elliott, 1991). Many students at the Escuela Normal struggle with methodological frameworks, as they often receive limited instruction in research design, data collection, and analysis. Studies by Burns (2010) highlight the necessity of structured guidance in action research to enhance students' ability to critically examine classroom practices and propose data-driven solutions.

Methodological challenges also arise from students' unfamiliarity with qualitative and quantitative research paradigms. Creswell and Creswell (2018) argue that selecting an appropriate methodology requires a deep understanding of epistemological foundations, which is often lacking in teacher training programs. As a result, normalista students may struggle with research rigor, leading to superficial analyses and limited generalizability of findings.

Moreover, ethical considerations in educational research present another layer of complexity. McMillan and Schumacher (2014) emphasize the need for ethical research design, particularly when working with minors in classroom settings. Many students fail to recognize the importance of informed consent, confidentiality, and research neutrality, necessitating explicit instruction in these areas.

Interdisciplinary approaches in teacher training

NEM promotes interdisciplinary education, integrating various subject areas to foster holistic learning (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). This approach is particularly relevant for research projects that aim to manage real-world challenges in primary and secondary education. By encouraging students to explore intersections between pedagogy, language acquisition, and classroom management, advisors can facilitate meaningful research contributions.

Interdisciplinary approaches also associated with contemporary educational theories, such as Vygotsky's (1978) social constructivism, which advocates for collaborative knowledge-building. When trainee teachers engage with research that intersects multiple disciplines, they develop a more comprehensive understanding of teaching and learning processes.

Furthermore, interdisciplinary research fosters creativity and innovation in pedagogical practices. Beane (1997) argues that integrating different fields of study encourages students to think beyond traditional subject boundaries, promoting critical thinking and problem-solving skills. This perspective is particularly valuable in teacher education, where adaptability and innovation are key to effective classroom instruction.

Methodology

A qualitative research design was employed to analyze the challenges and opportunities in guiding normalista students through their academic projects. Data collection involved:

- Interviews with Advisors: To explore their experiences, challenges, and strategies in guiding students.
- Surveys with Students: To assess their perceptions of the advising process, difficulties encountered, and areas for improvement.
- Focus Groups: To facilitate discussions between advisors and students, identifying gaps in knowledge and areas requiring intervention.
- Case Studies: In-depth analysis of specific advising experiences to illustrate common obstacles and best practices.
- Observation Sessions: Direct observation of advisory meetings to examine interaction dynamics and identify effective guidance techniques.
- Document Analysis: Review of student research drafts and advisor feedback to assess recurring challenges in academic writing and methodology.

The results informed the development of an intervention proposal centered on creating a structured manual to support both advisors and students in the research process. This manual aims to provide concrete strategies for overcoming common obstacles, enhancing research quality, and improving the overall advising experience.

Development of an Advisor-Student Guidance Manual

The central component of this educational intervention is the development of a comprehensive Advisor-Student Guidance Manual, designed to serve as a structured, step-by-step resource for both advisors and students engaged in final academic projects. This manual will function as an essential tool for ensuring consistency in research guidance, aligning research topics with the NEM framework, and strengthening students'

academic writing competencies in English. The manual will be structured into several detailed sections, each addressing key aspects of the research and writing process:

1. Topic selection

- Guidelines for identifying relevant research topics that align with the NEM framework.
- Strategies for ensuring that selected topics are feasible, researchable, and significant in the field of teacher education.
- Methods for helping students refine broad ideas into focused research questions.
- Considerations for interdisciplinary research and its role in educational innovation.

2. Literature review:

- Techniques for locating academic sources, including the use of digital databases, academic journals, and government reports.
- Methods for analyzing and synthesizing information from multiple sources.
- Best practices for structuring a literature review, ensuring logical progression and thematic coherence.
- Plagiarism awareness and the importance of proper citation using APA seventh edition.

3. Research methodology:

- Explanation of qualitative, quantitative, and mixed-methods research approaches.
- Specific focus on action research, given its relevance in educational settings.
- Detailed guidance on data collection methods such as interviews, surveys, classroom observations, and case studies.
- Strategies for ensuring ethical research practices, including obtaining informed consent and maintaining participant confidentiality.
- Common pitfalls in research design and how to avoid them.

4. Academic writing in English:

- Structuring research papers according to academic conventions (e.g., introduction, literature review, methodology, results, discussion, and conclusion).
- Developing strong, coherent arguments supported by evidence.
- Techniques for improving clarity, coherence, and academic tone.

- Addressing common grammatical and stylistic errors in academic English.
 - The role of feedback and revision in the writing process.
5. Evaluation and feedback:
- Standardized assessment criteria to ensure consistency in grading.
 - Strategies for providing constructive feedback that promotes student learning and improvement.
 - Methods for encouraging self-assessment and peer review as integral components of the research process.
 - Ensuring alignment of evaluation practices with NEM principles and educational competencies.

The teachers at the Escuelas Normales should follow these recommendations about the process and use the Advisor-Student Manual. The intervention will incorporate the following three implementation strategies:

A. Training workshops for advisors:

- Organizing hands-on workshops where advisors receive formal training in research methodologies and academic writing instruction.
- Sessions will include practical exercises on providing structured feedback, assessing research projects, and guiding students through different research stages.
- Workshops will also address the integration of technology in research guidance, such as using AI tools for writing support and plagiarism detection.

B. Student research seminars:

Implementing structured research training sessions for students, focusing on:

- How to formulate research questions and hypotheses.
- Understanding research ethics in educational settings.
- Developing strong analytical skills for literature reviews and data interpretation.
- Writing effectively in an academic context.

These seminars will include interactive components such as peer discussions, case study analyses, and hands-on research design activities.

C. Peer review networks:

- Establishing collaborative peer support groups where students provide feedback on each other's work.
- Creating an online research community where students can share resources, ask questions, and receive guidance from peers and mentors.
- Encouraging participation in academic conferences, research symposia, and publication opportunities to enhance students' exposure to scholarly work.

Expected results

The successful implementation of this intervention is expected to yield substantial improvements in research competency and academic writing among students and advisors. Specifically, the following outcomes are anticipated:

Improved research competency

Students will acquire a deeper understanding of research methodologies, allowing them to conduct more rigorous and meaningful studies, as well as increased confidence in designing, conducting, and presenting research.

Enhanced academic writing skills

Students will develop greater proficiency in structuring research papers, articulating arguments, and maintaining coherence in English. Reduced language-related barriers that often hinder the clarity and quality of research papers.

Standardized advising practices

Advisors will have access to a structured framework for mentoring students, leading to greater consistency in research guidance across institutions. Reduced discrepancies in assessment criteria, ensuring fair and transparent evaluation processes.

Association with NEM objectives

Research projects will reflect interdisciplinary, competency-based, and problem-solving approaches, aligning with Nueva Escuela Mexicana principles. Students and advisors will be better equipped to integrate innovative research approaches into teacher education.

Conclusion and recommendations

The process of developing final academic projects in teacher training institutions represents a multifaceted challenge, particularly when these projects are conducted in a second language. These challenges often stem from a combination of factors, including limited familiarity with research methodologies, varying levels of proficiency in academic writing, and inconsistencies in advising practices. Such obstacles can hinder both the advisor's ability to provide comprehensive guidance and the student's capacity to produce work that meets rigorous academic standards.

This proposal seeks to address these pressing issues by introducing a structured and systematic approach through the development of a comprehensive manual. The manual is designed to support both advisors and students, offering a detailed roadmap for navigating the complexities of academic research. Key components of this initiative include enhanced training in research methodologies tailored to the context of teacher education, practical tools for improving academic writing in a second language, and the establishment of standardized advising practices that ensure consistency and fairness in feedback and evaluation.

Also, these core features, the proposal advocates for the implementation of targeted interventions aimed at fostering a collaborative and supportive learning environment. Workshops on critical aspects such as formulating research questions, data collection, and analysis are expected to empower students with the technical skills needed for high-quality research. Similarly, peer review networks can provide a platform for constructive feedback, enabling students to refine their work iteratively while benefiting from diverse perspectives.

Advisors, too, stand to gain from this initiative, as it offers a structured framework to streamline their mentoring efforts, reducing variability and enhancing the overall effectiveness of their guidance. By equipping advisors with consistent tools and strategies, the proposal ensures that they can focus more on fostering critical thinking and innovation rather than addressing procedural uncertainties.

The broader implications of this proposal extend beyond the immediate context of final academic projects. By improving the quality and rigor of these projects, teacher training institutions can better prepare future educators to engage in reflective practice and evidence-based decision-making in their professional careers. The manual and associated interventions not only enhance the immediate educational experience but also contribute to the long-term professional development of both advisors and students.

Future research should focus on evaluating the long-term effectiveness of these interventions in various institutional contexts. Studies could examine how the proposed strategies influence the overall quality of academic work, the confidence levels of students conducting research, and the professional trajectories of graduates. Furthermore, comparative analyses across institutions could provide insights into best practices and potential areas for refinement, ensuring that the proposed solutions remain adaptive to the evolving needs of teacher education.

Finally, this proposal highlights the transformative potential of targeted support mechanisms in addressing the challenges of academic research in teacher training institutions. By fostering a culture of collaboration, critical inquiry, and academic

excellence, it paves the way for significant advancements in both the educational and professional domains of teacher education.

References

- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Editorial La Muralla.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Ferris, D. R. (2009). *Teaching college writing to diverse student populations*. University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
- Hyland, K. (2018). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Marco curricular común de la Nueva Escuela Mexicana*. SEP.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (3rd ed.). University of Michigan Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Perception of Educators and Administrators Regarding the Importance of Implementing English Teaching Programs

Nayla Alejandra Montoya Corrales

Noe Vargas Betancourt

Ruth Anaya Verdugo

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES).

Abstract

This research explores the perceptions of educators and administrators regarding the implementation of English teaching programs in preschool education. The guiding question of this study is: What are the benefits and obstacles that educators and principals perceive regarding English teaching in preschool education? The results indicate that, although teachers and principals recognize the importance of introducing English at an early age, educators face challenges such as a lack of time, training, and adequate teaching materials. Additionally, there is evidence of limited awareness of the National English Program applicable to this educational level, as well as a shortage of specialized teachers, since most kindergartens do not have dedicated English instructors. These factors negatively impact the implementation of the national program and hinder kindergarten students from acquiring solid communicative abilities in English, a valuable skill for their future personal, academic and professional development. Current research emphasizes the need to invest in teacher training and curriculum development alongside fostering parental collaboration to strengthen English instruction in preschool education. Additionally, integrating parents into the language-learning process can reinforce children's exposure to English beyond the classroom, supporting more consistent language acquisition. By establishing a positive and engaging learning environment from an early age, educators can facilitate second-language development, ensuring that young learners build a strong foundation for future academic and personal opportunities.

Keywords: Language teaching, early childhood education, teacher training, National English Program

Introduction

In Mexico, implementing English teaching programs at the preschool level has been a key strategy for improving language skills from an early age. Several programs have been developed with this goal in mind. According to Ramírez-Romero et al. (2015), in Sonora, where this study is conducted, these programs began in the early 1990s. Specifically, during the 1993-1994 school year, the Primary English Program (PIP) was launched. Later, in the 2009-2010 cycle, the National English Program for Basic Education (PNIEB) was introduced, which underwent different phases of testing and expansion with the goal of nationwide implementation. In 2015, the federal government established the National English Program (PRONI), aiming for students to acquire the necessary skills to engage in social practices of the English language in more realistic contexts (Ramírez-Romero & Sayer, 2016).

In today's world, learning and practicing a second language has become essential due to its value in both professional and academic fields. Introducing a foreign language at an early age fosters personal and social development, improving communication abilities, among other benefits. According to Álvarez Diez (2010), teaching English as a foreign language from early ages significantly contributes to developing communicative competence and facilitates the learning of other languages. Moreover, it promotes globalized education by allowing children to gain knowledge about the sociocultural aspects related to the language they are studying. Chablé Domínguez (2017) indicates that early exposure to a second language can help children learn it and strengthen their cognitive capacities, as their brains are notably flexible in acquiring new knowledge. This approach enhances intellectual development and provides a strong foundation for academic success.

Neuroscience supports this claim, showing that early childhood is a sensitive period for second language acquisition due to heightened neural plasticity (Kuhl, 2004). During this stage, children's brains are especially receptive to the phonological and grammatical

structures of new languages, making early English instruction not only feasible but developmentally strategic. Recent neuroscientific research confirms that early childhood represents a sensitive period for second language acquisition, during which the brain exhibits heightened plasticity and responsiveness to linguistic stimuli. According to Kuhl (2004), infants and young children possess a unique ability to discriminate phonetic contrasts in any language, an ability that gradually declines with age as neural circuits specialize based on language exposure.

More recent findings reinforce this, showing that early bilingual experiences contribute to the development of white matter tracts involved in language control and executive functioning (Romeo et al., 2018). Similarly, Keijzer and Seton (2023) propose that early second language exposure induces dynamic neural restructuring in brain regions responsible for syntactic processing and cognitive flexibility. These adaptations are significantly more robust when language acquisition begins before the age of seven. Thus, integrating English instruction in preschool is not only pedagogically sound but biologically advantageous, as it capitalizes on a neurodevelopmental window optimal for language learning.

Problem of Study

Despite various efforts, the effectiveness of these programs faces significant challenges. A qualitative study conducted in Costa Rica by López-Montero (2020) revealed that English teaching in preschool education is hindered by a lack of adequate resources and deficiencies in teacher training. These limitations can impact on the quality of instruction and, consequently, the effectiveness of language learning for students. A similar situation is observed in Mexico, where the absence of appropriate didactic materials and insufficient teacher training remain barriers to the successful implementation of English teaching at the preschool level (Mora Pablo et al., 2019). This issue is further compounded by the challenges faced by generalist teachers in rural areas, who often lack specialized training in English language instruction (Izquierdo et al., 2021).

Additionally, contextual factors such as socioeconomic status and parental involvement play a significant role in the English learning process of students in Mexico

(Iturria-Cedillo, 2023). Research has also highlighted system-wide factors contributing to low learning outcomes, including teacher shortages, poor working conditions, and limited teaching resources (Banks, 2017).

Teacher perceptions and attitudes toward English teaching play a crucial role in the successful implementation of the National English Program for basic education. Research by Ramirez-Romero and Sayer (2016) highlights that teachers' beliefs and emotions directly influence pedagogical practices and students' receptivity to learning English. Therefore, it is essential to address these perceptions through training programs and continuous teacher support, ensuring they can apply effective strategies for language instruction.

Justification

The introduction of English instruction in preschool is closely aligned with key principles of the Nueva Escuela Mexicana, particularly as articulated in the national curriculum framework (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). First, it promotes critical interculturality (*interculturalidad crítica*), by exposing children to diverse cultural and linguistic perspectives, helping them build openness and global awareness from an early age. Second, it advances inclusion (*inclusión*), as equitable access to English learning helps reduce long-term disparities associated with language background and socioeconomic status. Third, it fosters critical thinking (*pensamiento crítico*), since the cognitive processes involved in acquiring a second language enhance children's linguistic awareness, reasoning skills, and adaptability. These dimensions reflect the NEM's overarching vision of forming inclusive, reflective, and globally competent learners, beginning in early childhood.

Mastering a second language not only enhances communicative competencies but also serves as a vital tool for children's overall educational development. According to Scott (1973, as cited in Salamanca López, 2015) bilingual students have greater abilities in tasks based on divergent thinking and tend to be more creative and imaginative. As English is recognized as a lingua franca for global communication, it holds an essential

place in preschool education, with many parents considering it crucial for fostering a wide range of skills in their children.

Enhancing English teaching at the preschool level requires investment in ongoing teacher training and in providing appropriate didactic materials. The National Strategy for the Strengthening of English Teaching in Mexico (SEP, 2017) highlighted the necessity of developing linguistic and pedagogical competencies in teachers, as well as equipping educational institutions with the resources to create a conducive environment for English learning from an early age. Additionally, collaboration with parents is crucial to reinforce language learning at home and create an immersion environment that supports the development of a second language. The process of teaching English represents a significant societal advancement. Although some parents view it as a challenge, they also recognize it as a valuable opportunity for their children. Learning English enhances children's ability to communicate with people from diverse linguistic and cultural backgrounds, thereby strengthening global connections and preparing them for an interconnected world.

Methodology

This research follows a qualitative approach, as its primary objective is to gain an in-depth understanding of educators' and principals' perceptions and experiences regarding the implementation of English teaching programs in preschool education. This approach is particularly suitable for exploring participants' subjective perspectives, capturing the richness of their experiences, opinions, challenges, and successes (Hernandez-Sampieri et al., 2018).

It is also descriptive in scope, as it aims to document and explain key aspects of the phenomenon without establishing cause-and-effect relationships. In this case, the goal is to understand and describe how administrators and teachers perceive English instruction at the preschool level.

This piece of research was conducted in eight kindergartens in Hermosillo, Sonora; it involved the participation of 31 female educators and eight preschool principals, all of

whom were also females. All were selected through convenience sampling, as these institutions granted access and openness to the study. The age range for educators was 24 to 62 years, while principals were between 34 and 57 years old. The wide age span also reflects a varied level of experience and expertise in all kindergartens. In relation to formal schooling, seven of the educators possess a master's degree, with the remainder having completed their bachelor's degree. Regarding the principals, two hold a master's degree, and the others have a bachelor's degree. In total almost 30% of the population surveyed has postgraduate formal education, a considerably higher proportion in respect to the national average of 6.4% in preschool teaching (SEP, 2020). To ensure confidentiality, pseudonyms were assigned to all participants. Data was collected through semi-structured interviews, which were later transcribed and analyzed. Recurring patterns in responses were identified to establish units of analysis, such as themes and categories, allowing for the systematic organization of relevant findings.

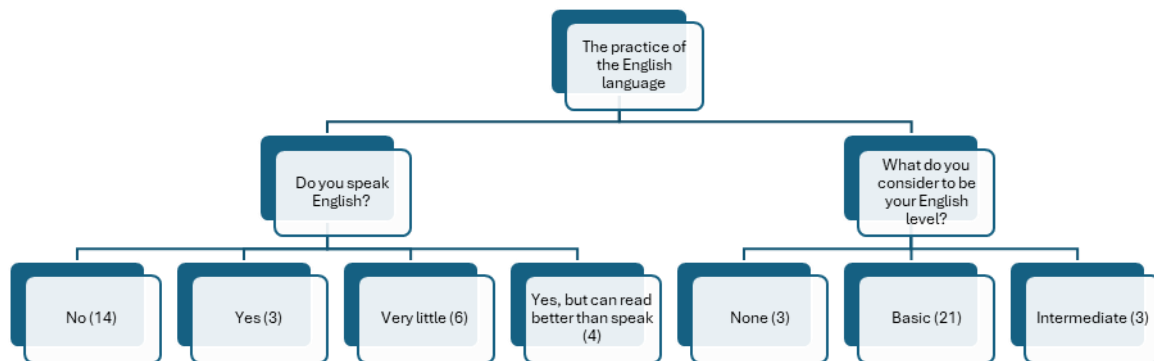
Results

The following are key findings from the analysis of semi-structured interviews conducted with preschool teachers and principals. These findings explore the perceived relationship between English language instruction and children's development at this stage. For this study, eight questions were designed for teachers and six for principals, all focused on understanding the perceived benefits and challenges of teaching English in the preschool environment.

The first area of interest concerns teachers' English proficiency. Two interview questions were designed to learn more about how they self-evaluate, whether they speak English and how they self-evaluate their language skills. The first question aimed to determine whether educators speak English, providing insight into their basic linguistic competence. The second question focused on their self-assessment of their proficiency level, which is crucial for understanding how they perceive their abilities and how this perception may influence their confidence and teaching methods in the classroom (see Figure 1).

Figure 1

The practice of the English language



After analyzing the responses, it was observed that most teachers do not have a strong command of English and speak it in a limited manner. Some mentioned that they find it easier to read and write in English than to pronounce it. Generally, they consider themselves to have a basic level of proficiency in the language. For example, Teacher Lourdes commented that she feels more comfortable with an intermediate level but that her confidence is hindered by embarrassment when speaking with people at an advanced level.

This testimony highlights how a lack of confidence in speaking can hinder the development of more advanced linguistic capabilities. In summary, even though some teachers can understand and write in English, speaking and pronunciation remain challenging, limiting their ability to hold fluid conversations.

The next topic focuses on the need for English learning during early childhood education, gathering information through key questions. The first question addresses the principals of the institutions, aiming to understand their perspective on the relevance of teaching English from an early age. The second question is directed at teachers, inquiring about the importance they place on teaching English to children and emphasizing how this contributes to children's future development.

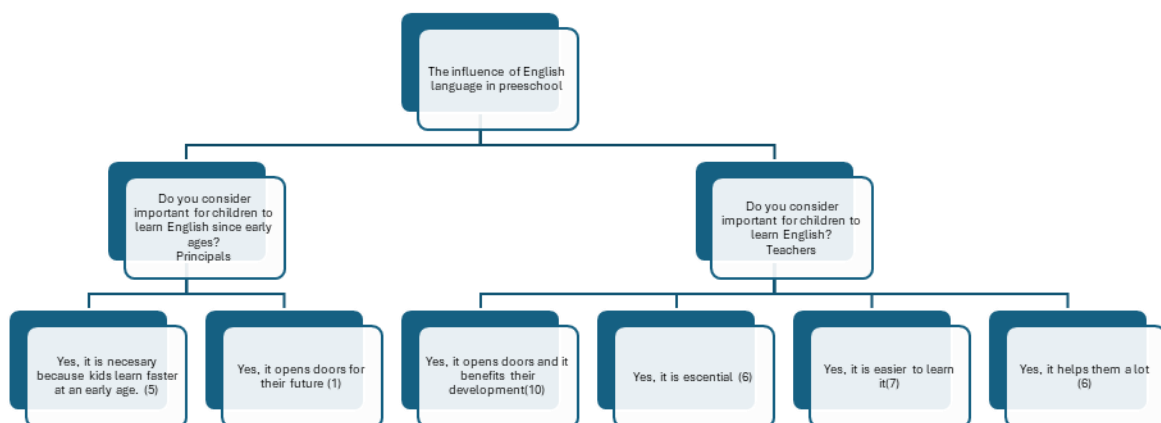
The aim of this study is to understand why both teachers and administrators support early English instruction and how it is integrated into the school curriculum. The

results highlight the value attributed to English, the institutional support provided, and the motivation to include it in early childhood education. These insights help define more effective teaching strategies (see Figure 2).

Both teachers and principals consider English instruction in preschool essential, emphasizing the importance of introducing the language at an early age. Principals note that young children learn quickly, making second language acquisition more accessible and opening doors to future educational and career opportunities. Principal Josefina highlights that “since children find it easier to retain and enjoy learning English, this process benefits them in areas such as pronunciation and motivation to learn” (see Figure 2).

Figure 2

The influence of English language in preschool



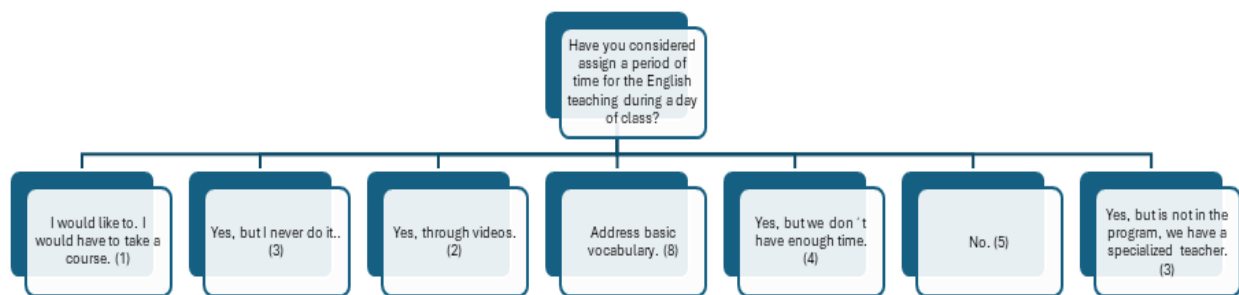
Conversely, teachers emphasize that learning English from a young age fosters the comprehensive development of children, enhancing their cognitive, emotional, and social skills. They also observe that this learning boosts confidence and problem-solving abilities, providing a significant advantage in their future education. Teacher Lourdes mentions that “English opens many doors and, although it is not always known when it will be useful, it greatly benefits the development of children,” also highlighting the efforts of parents in the teaching process.

To address the following topic, a question was analyzed from the interviews with

teachers: Have you considered assigning a period of time for English teaching during the school day? The purpose of this question is to explore whether teachers have thought about dedicating specific time within their daily classes to teaching English. The intention is to understand their willingness and plans to integrate the language in a structured way in their classes (see Figure 3).

Figure 3

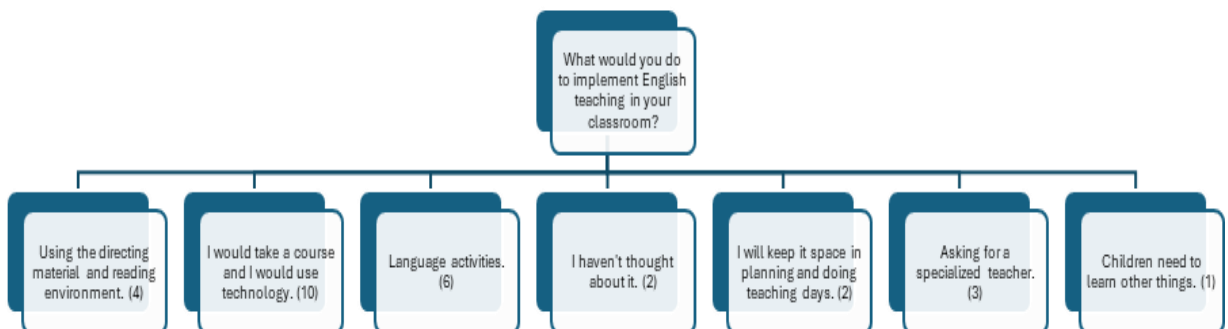
Teaching a foreign language in preschool



Alternatively, the fifth interview question—“What would you do to implement English in your classroom?”—aims to understand how teachers plan to integrate English instruction into their regular lessons. This question explores whether they consider allocating specific time for language teaching and identifies the methods or resources they would use to implement it effectively (see Figure 4).

Figure 4

Specific actions to teach a foreign language in preschool



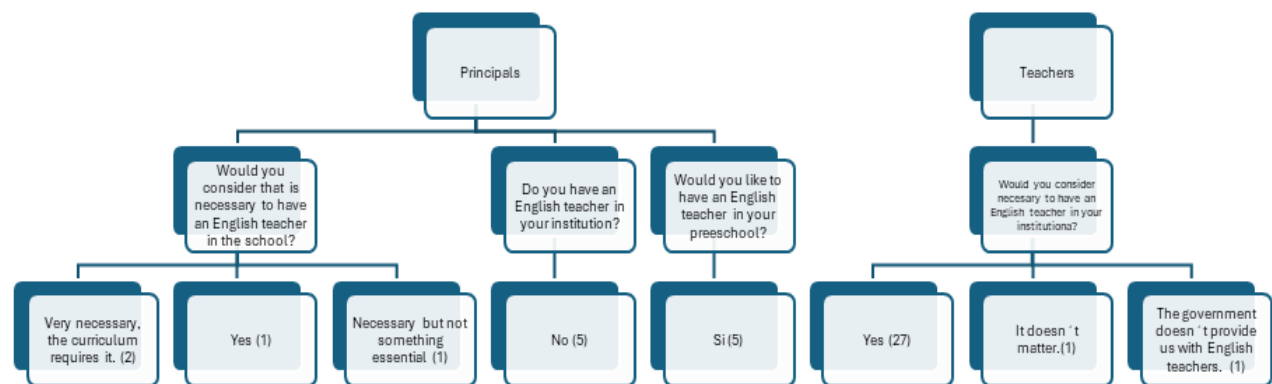
As shown in both figures, most of the teachers recognize the importance of dedicating time to English language instruction. However, they emphasize that this approach would only be truly effective if they were provided with relevant training, enabling them to feel confident and competent in teaching the language. Some teachers have already started incorporating English into their daily classroom routines in an informal manner, often teaching basic concepts like numbers, letters, and colors. For instance, Teacher Isabel blends both Spanish and English during her lessons, using both languages to reference the date and teach common phrases. This dual-language approach helps create a bilingual environment, fostering greater exposure to English for the students.

Some teachers have the support of specialized English instructors, which aids in integrating English into the curriculum. However, many others feel frustrated due to the lack of formal time allocated for teaching English. This compels them to prioritize the official curriculum demands, limiting children's access to this foreign language. Additionally, some teachers expressed concerns about implementing English in their classes, fearing the added educational burden on the children. For instance, Teacher Francisca mentioned that she believes children should focus more on other aspects.

To address the following topic, questions 1, 3, and 4 from the interview with directors were analyzed. These questions explore the need for an English teacher at the school, whether there is currently one, and the directors' interest in incorporating English classes in preschool if there isn't a specialized teacher. Furthermore, question six from the interview with teachers was considered. This question inquires whether they believe it is necessary to have a specialized teacher exclusively dedicated to English teaching. The main objective is to understand teachers' perceptions of the importance of having a specialized English teacher in preschool and to learn about the interest in including such a professional in their staff (see Figure 5).

Figure 5

The relevance of accounting with an English teacher in their preschool

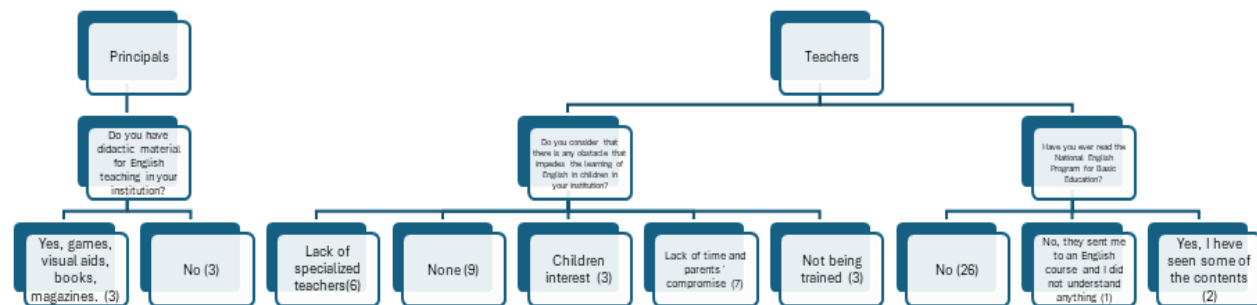


After analyzing the data, it is clear that most directors and teachers agree on the importance of having a specialized English teacher for preschool. However, they all acknowledge that, currently, their institutions do not have one. On the other hand, two educators expressed that they do not see it as crucial to have an English teacher in preschool, given that the Ministry of Education has not assigned one to their institution. This range of opinions underscores the need for a more in-depth analysis and discussion regarding the importance of integrating an English teacher into preschool institutions.

In terms of the challenges associated with English instruction at this education level, several interview questions directed at both administrators and teachers were examined. Specifically, question six addressed to principals focused on the availability of teaching materials for English instruction within their institutions. Additionally, questions seven and eight, directed at educators, explored whether they identified any obstacles to children's learning of English and whether they were familiar with the English Program for Basic Education. These questions aimed to identify potential gaps, such as insufficient teaching resources and other factors that could hinder English learning. Furthermore, the analysis sought to assess teachers' familiarity with the National English Program to ensure consistent and effective language instruction (see Figure 6).

Figure 6

Challenges for English Teaching in Preschool



The figure shows that principals are divided regarding the availability of teaching materials for English instruction, with some having access to these resources while others do not. This reflects a discrepancy in access to the materials necessary for effective language teaching in preschool, indicating that these resources are not equally distributed across educational institutions.

Notably, teachers identify several obstacles to children learning English, such as lack of time and commitment from parents, a shortage of trained teachers, and insufficient preparation of teachers themselves. These challenges underline the need for a comprehensive learning approach that includes collaboration with parents and continuous teacher training to improve their capabilities in English teaching, thereby providing this development opportunity to all students.

Regarding the National English Program for basic education, it is noteworthy that most educators have not read it, with only two mentioning having consulted some of its contents. This lack of familiarity with the program represents an additional obstacle that could affect the coherence and continuity of English teaching and learning in subsequent educational levels.

Discussion and conclusions

The analysis revealed several crucial aspects related to the implementation of English language teaching at the preschool level, particularly focusing on teachers'

language proficiency, their perceptions of the importance of teaching English at this stage, and the challenges that hinder effective language instruction. A key issue identified is that the majority of educators lack proficiency in English, with many not speaking the language at all. This gap in language competence affects their confidence and creates significant barriers to their willingness and ability to teach English as a foreign language in the classroom. Despite these challenges, principals and teachers still recognize the value of English instruction at the preschool level. They understand that introducing a second language early in a child's education plays a vital role in fostering overall cognitive and social development. Furthermore, they acknowledge that early exposure to English can open doors to future opportunities for children, emphasizing the long-term benefits of multilingualism.

The findings suggest that while the enthusiasm for English teaching exists, it is crucial to address the current limitations in teachers' language skills, offering them professional development opportunities to build their confidence and competence in English. Additionally, there needs to be more support in terms of resources and strategies to overcome the challenges that prevent effective language teaching at this foundational educational level.

References

- Álvarez Díez, M. V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, (5), 251-256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391524>
- Banks, L.S. (2017). *English teachers in Mexico: Initial preparation and the realities of practice* [Doctoral Thesis]. University of California, San Diego. California State University, San Marcos. <https://escholarship.org/uc/item/0ks0f7g1>
- Chablé Domínguez, L. J. (2017). El aprovechamiento del Programa Nacional de Inglés en la Educación Pública Preescolar. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 12, 34-45. https://revistaic.instcamp.edu.mx/uploads/Ano2017No12/Ano2017No12_34_45.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Keijzer, M., & Seton, B. (2023). Second Language Neurocognition and First Language Attrition. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Neurolinguistics*, 302-313. <https://doi.org/10.4324/9781003190912-28>

- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831–843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>
- Iturria-Cedillo, A. R. (2023). Contextual factors that affect the English learning process of students in Mexico. *Revista Lengua y Cultura*, 4(8), 9-16. <https://doi.org/10.29057/lc.v4i8.10529>
- Izquierdo, J., Aquino Zúñiga, S. P., & García Martínez, V. (2021). Foreign language education in rural schools: Struggles and initiatives among generalist teachers teaching English in Mexico. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(1), 133-156. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1302248.pdf>
- Mora Pablo, I., Lengeling, M. M., Rubio Zenil, B., Crawford, T., & Goodwin, D. (2019). Students and Teachers' Reasons for Using the First Language Within the Foreign Language Classroom (French and English) in Central Mexico. *Profile: Issues in teachers' professional development*, 13 (2), 113-129. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1051529>
- López-Montero, R. (2020). Enseñanza del inglés a nivel preescolar en un contexto de educación pública. *Revista Educación*, 44(1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34626>
- Ramírez-Romero, J. L., Pamplón Irigoyen, E. N., Chuc Piña, I. I., Dzúl Escamilla, M., & Paredes Zepeda, B. (2015). Descripción de los programas para la enseñanza del inglés de las primarias públicas mexicanas. In 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>
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-Million-Word Gap: Children's Conversational Exposure Is Associated With Language-Related Brain Function. *Psychological Science*, 29(5), 700-710. <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>
- Salamanca López, S. (2015). *Bilingüismo y desarrollo cognitivo*. [Tesis de grado]. Universidad de las Islas Baleares.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020–2024*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/567828/PROSEDU_2020-2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf

Using *Twine* for Sparking and Promoting Conversations Outside the Classroom

Rocío Doení Bolado Ornelas

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

Introduction

Speaking in another language may be one of the most difficult and frustrating things language learners must deal with. Nevertheless, it is a fundamental skill for learning and improving the target language. Speaking is often regarded by many as the skill to “prove” one knows a language. As Leong and Ahmadi (2017) explain, language learners compare their language learning improvement by how well their speaking capacity has developed.

Different aspects can negatively influence students’ ability to speak in a foreign language, such as lack of confidence, lack of time to practice it, lack of people who can practice with them, elevated self-awareness, and anxiety, among others. This often results in language learners who are coy about speaking in front of their peers or sharing media such as videos or audio recordings of themselves using the target language with anyone other than their teachers.

This brief research project sought to find students’ perceptions about speaking in English, before and after participating in an online conversation club. For the online conversation club, *Twine* was used. This is a website which allows people to connect online for holding conversations –in this case, giving language learners an opportunity to tackle some of the aspects that prevent them from using the target language outside the classroom. The participants were fifth-semester students at the Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas during the first semester of 2024-2025 school year.

In this paper, the experience and results obtained from this project will be detailed, so that others might compare it to what they do in their own context or replicate it. At the

beginning, a review of relevant literature regarding the topic will be presented, pointing out what other authors have done and found regarding students' perceptions about speaking, the use of conversation clubs, and holding conversation clubs online. Next, the method used, and the results obtained will be described. Then, a discussion about the topic will be provided. Finally, conclusions will be presented.

Literature review

English teachers have probably noticed throughout the years that speaking in the target language can be difficult, scary and frustrating for learners. This may be the result of different issues, such as lack of confidence, anxiety, extreme self-awareness, having problems finding time to practice outside the classroom or people to practice with, among others. As Dansieh et al. (2021) sustained, anxiety can affect learners when trying to speak in English due to low self-confidence, lack of public speaking skills, shyness, fear of making mistakes, and insufficient preparation. Thus, it is important that learners are provided with enough opportunities, tools, and resources to overcome these difficulties. Helping them learn and acquire certain speaking competences is a good starting point.

Students' perceptions about speaking in English

In a study carried out by Suhardiman et al. (2017) about students' perception of language anxiety as a factor affecting speaking performance, they found that among learners' main sources of anxiety are making mistakes, judgement from their teachers and friends, limited vocabulary, lack of preparation or knowledge about the topic, and thinking other people are better at speaking. Additionally, they observed that such anxiety results in students to forget what they wanted to say, talk awkwardly, panic, overthinking, among other effects –both physical and emotional.

Similarly, Milani et al. (2023) concluded that psychological and linguistic problems influenced students' speaking performance, with students experiencing nervousness and low self-confidence when trying to use the target language. These emotions, along with

lack of vocabulary and grammatical knowledge, resulted in learners facing difficulties when speaking.

Conversation clubs

Conversation clubs have existed for decades; still not all language learners take advantage of them. They represent an effective way of not only increasing learners' speaking opportunities, but also of helping them develop their speaking abilities, critical thinking, and overall knowledge of the culture(s) of the target language. As stated by Riyadini (2022), "one of the alternatives for students to improve their speaking abilities is to join an English-Speaking Club" (p. 197). She adds that the aim of these clubs, apart from improving students' speaking abilities, is to improve their willingness and confidence to talk, as well.

Hijrah and Umar (2021) carried out a study to find students' perception of the English meeting club to support their speaking skill. They concluded that this type of club is "an important platform for developing students' speaking" (p. 177). Additionally, they found that this experience encouraged students to practice the target language with their friends, improving their interest and enthusiasm in learning English.

Speaking competences

Being able to communicate orally is something that most people in the world can do. However, communicating successfully might not be as easy as it seems; it involves having –and using– certain knowledge regarding the topic, the audience, and the context where communication is to take place. Doing this in a foreign language adds another layer of difficulty, which is why language learners may encounter more problems when using the target language than they usually do in their mother tongue. As Thornbury (2005) explains, speaking signifies a true challenge to most language learners because it is a skill which needs to be developed and practiced. Speaking does not *just happen* by learning grammar and vocabulary. Learners must have certain competences in order to

communicate better, among which we can find sociolinguistic, discourse, and strategic competences.

Sociolinguistic competence. Knowing how to use the vocabulary and grammatical structures of a language is not enough to communicate in the real world. Knowledge about the social interaction taking place, as well as the context (situation, place, country, audience) is necessary for communicating effectively. This is known as sociolinguistic competence. According to Brown (2000), this competence refers to “knowledge of the sociocultural rules of language and discourse” (p. 247). But what are these sociocultural rules? Shumin (2002) explains that “understanding the sociolinguistic side of language helps learners know what comments are appropriate, how to ask questions during interaction, and how to respond nonverbally according to the purpose of the talk.” (p. 207). Nowadays, many textbooks take this into consideration and include activities to promote sociolinguistic awareness. Additionally, teachers should provide learners with enough opportunities to develop sociolinguistic competence.

Discourse competence. Along with sociolinguistic competence, learners need to develop discourse competence. This is related to how the communication taking place unfolds and what it needs to be coherent and cohesive. Elements such as turn-taking, organization and connection of ideas are part of this competence in any language and aid in making communication meaningful. Although learners have knowledge of such competence in their L1, it is a good idea to shed light onto how it is done in the target language. As Thornbury (2005) points out, learners do not need to be taught how to do it, but they do need to be aware of how such ‘moves’ take place in the L2 by using discourse markers.

Strategic competence. The third type of competence needed for speaking effectively is strategic competence, which is no more than the use of communication strategies. Some commonly used communication strategies, as presented by Thornbury (2005) are circumlocution, word coinage, foreignizing a word, approximation, using an all-purpose word, language switch, paralinguistics, and appealing for help. While some of these strategies (such as word coinage, foreignizing a word, or language switch) do not need to

be taught (they come naturally to L2 speakers in the time they need it), others (such as using all-purpose words or circumlocution) may require practice.

Using online tools for speaking practice

Tusino and Wibowo (2022) carried out a study to find out students' perceptions toward online learning in EFL speaking, for which the Zoom application was used. They found that the use of this tool was considered to have positively impacted students' speaking skills, as it was easy to use, helped improve their self-confidence, and allowed them to speak fluently. Additionally, the participants expressed to have enjoyed and felt motivated by online learning. However, the results also showed problems which derived from the use of online technology, such as connectivity issues and application errors – which affected understanding at times.

Similarly, Siregar et al. (2023), conducted a study to find out students' perceptions of the use of Zoom in learning English speaking. They found that learners “positively perceived the use of Zoom Meeting in learning English speaking” (p. 24).

Methodology and results

This brief study was conducted in three stages. The first stage was obtaining students' perceptions of speaking in English. The second stage was the implementation of an online conversation club. Finally, the third stage consisted of a post-conversation club survey. According to Efron and Ravid (2019), “action research is usually defined as an inquiry conducted by practitioners in their own educational settings in order to advance their practice and improve their students' learning” (p. 13). This is an action research project, as it sought to find students' perceptions of speaking in English in order to identify some of the issues learners have with this language skill. Then, action was taken through the implementation of an online conversation club. Finally, students' perceptions after participating in the conversation club were gathered, allowing for reflection and considerations of further action.

Stage I: pre-sessions survey

Participants answered an online survey delivered through Google Forms. The survey contained 11 items regarding feelings and beliefs about speaking in English and what students do when speaking in the target language. The survey was sent out to 5th semester students of the two majors offered at school: Primary Education and Educational Inclusion. The survey was answered by 56 students. The items in the survey were written in Spanish due to the different proficiency levels of the student body. The items from the survey are shown in Table 1.

Stage II: conversation club sessions

This stage consisted of the implementation of an online conversation club. The conversation club sessions, which had the general objective of providing students with more time to practice their speaking skills in English, were carried out in two parts. The first part of the session was held in Google Meet, where all the participants and the teacher worked together. A session topic was introduced by the teacher, as well as some speaking strategies, tips, games (such as Taboo!), sometimes theory related to speaking (such as speaking competences), and even recommendations of apps and websites they could use to practice speaking. It is relevant to mention that students were given the opportunity to propose topics for the sessions, but they decided to have the teacher choose them.

Table 1

Pre-sessions survey items

Items				
1. When I think about speaking in English, I feel:				
1 Panic	2 A little panic	3 Neutral	4 Somewhat calm	5 Calm
2. Speaking is the most important communicative skill to show I know English.				
3. Before speaking in English, I need to write what I want to say.				

-
4. When I try to express myself in English, I think about what I want to say in Spanish and then I translate it.
 5. When I try to express myself in English, I think about what I want to say directly in English.
 6. My biggest difficulty when speaking in English is (choose up to three):
 - Remembering vocabulary
 - Remembering grammar
 - Pronunciation
 - Worrying about mistakes
 - Getting blocked
 7. My listening skills are better than my speaking skills in English.
 8. I have no one to speak in English with.
 - True
 - False
 9. Usually, my low confidence in my speaking skills prevents me from interacting with my peers.
 10. If I don't know or can't remember a word when speaking in English, I can explain it using other words.
 11. I'd like to participate in an online conversation club (after classes) to improve my speaking skills in English.
 - Yes
 - No
-

Note: The items were translated for the purpose of this paper. Items 2-5, 7, 9, and 10 use a 5-point Likert scale where 1= Completely disagree, 2= Disagree, 3= Neutral, 4= Agree, and 5= Completely agree.

For the second part of the session, students moved to *Twine*, where they were matched with different people to talk about the session's topic, trying to use the information provided in the first part of the session. The sessions lasted 30 minutes. There were ten sessions scattered throughout a period of five weeks. Table 2 shows a list of the topics covered in the sessions.

Table 2

Topics of the online conversation club sessions

Session	Topics
1	Part 1: Speaking proficiency, general speaking tips Part 2: Getting to know each other
2	Part 1: Topic management, vocabulary (food), word association Part 2: Food

3	Part 1: Sounding more natural, vocabulary (shopping), brainstorming Part 2: Shopping
4	Part 1: Making yourself understood, vocabulary (routines), circumlocution Part 2: Daily life
5	Part 1: Improving vocabulary, vocabulary (hobbies and pastimes) Part 2: Hobbies
6	Part 1: Strategy review (circumlocution), vocabulary (books, genres) Part 2: Books
7	Part 1: Turn-taking, vocabulary (movies and TV genres) Part 2: Movies and TV
8	Part 1: Minimal responses, vocabulary (talents and abilities) Part 2: Talents and abilities
9	Part 1: Active listening. Vocabulary (occupations) Part 2: Work
10	Part 1: General review Part 2: Random questions about life

Twine uses a speed-networking system, where there is a limited amount of time to talk to a person and then switch to the next one, talking to as many people as possible within the session.

Stage III: post-sessions survey

In this stage, a post-sessions survey was conducted. It contained 15 items to gather students' perceptions about speaking in English. For this stage, only students who participated in the online conversation club for at least 50% of the sessions completed the survey. In Table 3, the survey items are presented.

Table 3

Post-sessions survey items

	Item
1	During the speaking sessions, I used mostly English.
2	During the speaking sessions, I used both English and Spanish equally or as necessary.
3	During the speaking sessions, I used mostly Spanish.
4	I found it difficult to interact with my peers.

- 5 I found it easy to interact with my peers.
- 6 I used synonyms or descriptions for words I didn't know or remembered in English.
- 7 I used a translation tool (website, app) to translate what I wanted to say into English.
- 8 Lack of vocabulary was the main problem when trying to speak in English.
- 9 Sentence structure was the main problem when trying to speak in English.
- 10 I feel more motivated to speak in English now than before the speaking sessions.
- 11 I feel more confident when speaking in English now than before the speaking sessions.
- 12 I find it easier to start a conversation in English.
- 13 I find it easier to continue a conversation in English.
- 14 I feel my speaking sounds more natural now (less monotonous).
- 15 I feel I can show emotion more naturally when speaking in English than before the speaking sessions.

Note: The items were originally in Spanish and translated for the purpose of this paper. The items used a 5-point Likert scale where 1= Completely disagree, 2= Disagree, 3= Neutral, 4= Agree, and 5= Completely agree.

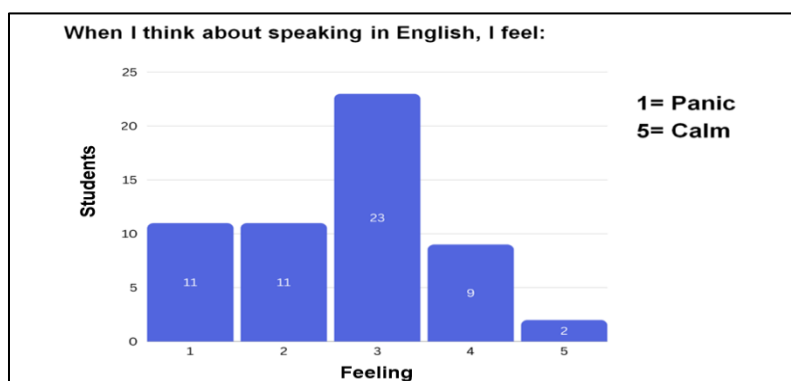
Results and Discussion

Stage I

For this stage, students' general perceptions of speaking in English were gathered. The first item in the survey obtained an overall view of students' state of mind when thinking about speaking in English. As seen in Figure 1, nearly 40% of the students report feeling panic or a little panic, while approximately another 40% stay neutral and the rest express more positive feelings.

Figure 1

Students' reaction to thinking about speaking in English



As for their biggest difficulties when speaking English, students were presented with a list of common problems and they had to choose three from the options presented. The results can be seen in Figure 2, where we can observe that remembering vocabulary, remembering grammar, and pronunciation are listed as the three most common problems for students when trying to speak in English.

Kerr (2018) stated that “many students measure their progress in English through their confidence and ability to speak in English in ‘real-world’ situations” (par. 1). Additionally, Kerr mentions that many teachers think the same way. For this study, when asked if they thought speaking was the most important skill to show their knowledge of English, more than half of the participants agree with this statement (see Figure 3). Regarding their confidence in their speaking abilities, most students express that their low confidence usually prevents them from interacting with their peers in the target language.

Figure 2

Students’ biggest difficulties when speaking in English

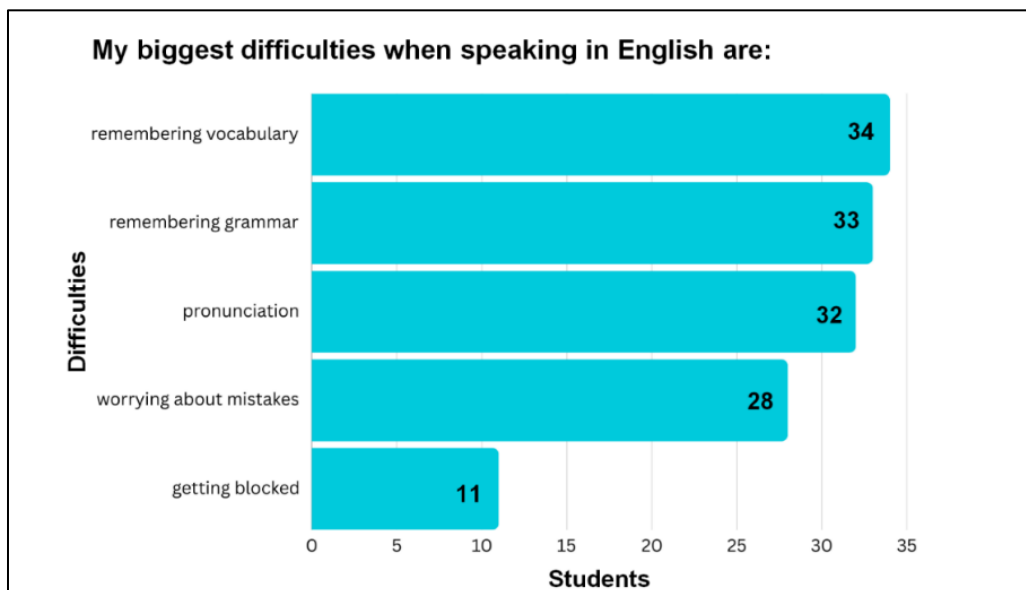
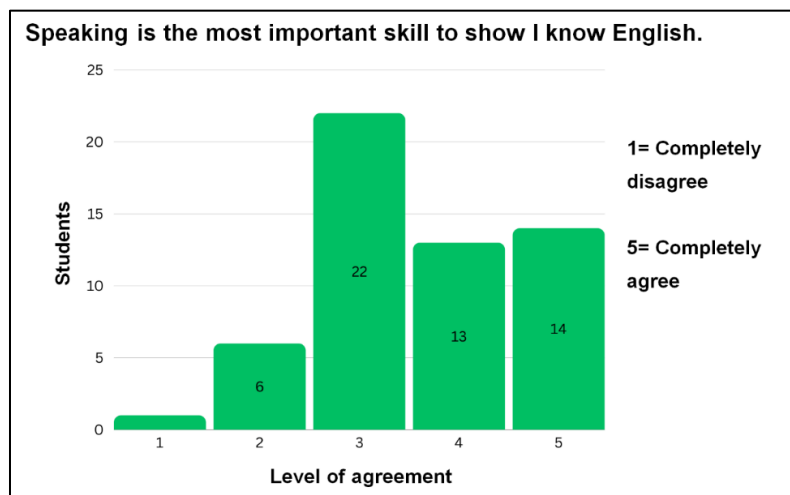


Figure 3

Students' perception of knowledge of English through speaking



Stage II

The duration of the sessions –which was approximately 30 minutes, was decided based on the availability of the participants (considering this was done voluntarily and during the participants' free time). Although this time was very limited, it did provide students with extra practice and learning opportunities. However, extending the sessions to one hour could provide greater benefits for students. During the first part of the sessions, where all the students and teacher were together, student participation was good. However, as it tends to happen in classes as well, some students were more participative than others, asking more questions and providing examples of their own.

During the *Twine* sessions, students did not have to follow a specific format; rather, they were encouraged to have freer discussions (although ice-breaker questions were provided in case they needed them). As Hedge (2000) states, free discussion “can... encourage students to use the language needed to sustain conversation... by drawing in other speakers” (p. 277). She also regards free discussion as more advantageous than other speaking activities because it allows students to practice strategies required in interpersonal communication.

Although *Twine* is not tailored to language learners, I found it to be an interesting tool for different reasons. For instance, rooms can be created for each session –in this case by the teacher, choosing the duration and number of people for each conversation –providing an opportunity for different configurations, such as pairs or small groups. It also allows the room creator to set ice-breaker questions, which can be a good guide for students who might find it difficult to start or continue a conversation.

One downside of *Twine* is that –because it is not for teaching– teachers cannot monitor students during the session. Only the people matched by the website can be in the room. So, it is up to the students to honor the agreement of using English (as much as possible). One solution I found was to take part in the sessions as well. Thus, I was partnered with a student, and I knew that at least for those minutes, the student was making use of the target language.

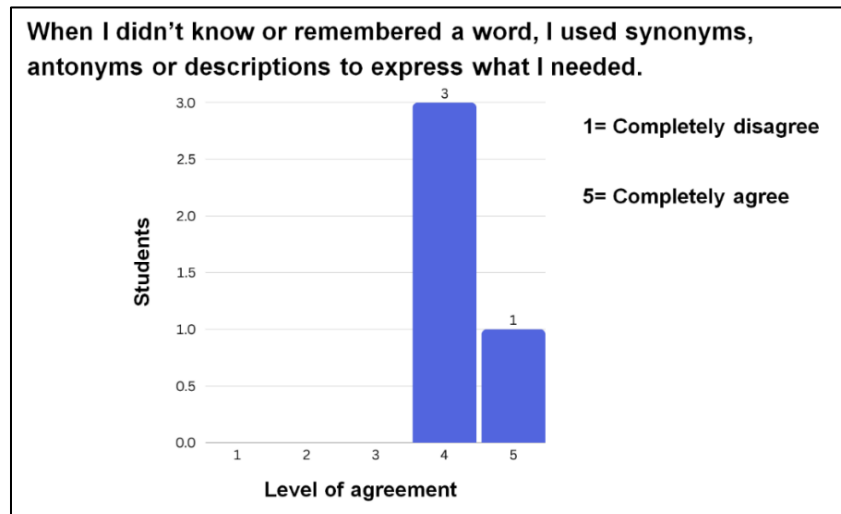
Stage III

For the last stage, only students who had participated in at least half of the sessions answered the entire survey in order to obtain meaningful results. The rest of the participants only answered selected questions. Because of this, only four students completed stage III. It would be interesting replicating the process with more students to see how much (or if) the results vary. Additionally, questions about the use of *Twine* could be included to find out if students think the tool itself is useful and engaging, among other aspects.

As students were unmonitored during the *Twine* part of the sessions, they were asked if they had used mostly English for their conversations, to which all of them agreed. They were also asked if they had been able to use synonyms, antonyms or descriptions to express their ideas—which were strategies presented and practiced in the sessions. The results obtained were positive, as seen in Figure 4. This shows that students were able to practice some of the strategies shown in part 1 of the sessions.

Figure 4

Use of strategic competences



Additionally, students were asked about their motivation and confidence when speaking in English after participating in the Online Conversation Club. Figure 5 shows that students completely agreed that their levels of motivation and confidence when speaking in the target language were better than before taking part in the conversation club. This aligns with the positive results obtained by Riyadini (2022) and Hijrah and Umar (2021).

Likewise, participants expressed positive views regarding the level of difficulty they experienced when starting a conversation in English, with most of them agreeing that they found it easier to do so after the conversation club sessions. Similarly, participating students shared positive views about how it felt more natural for them to express emotion naturally in the target language post-sessions. Overall, the post-sessions survey shows positive results for most of the items.

Figure 5

Motivation and confidence when speaking after the conversation club



Conclusions

This study found that participating in an online conversation club influenced students' confidence and motivation to speak in English positively. Providing students with opportunities to practice the target language outside the classroom is a strong motivator as it builds stronger connections with peers and helps students feel more confident in their skills.

Using online tools, such as *Twine*, for this type of activity eliminates the need for physical space in the school (if it is not easily available) and may expand the time-window for students to participate as they are not necessarily tied to a school-provided timetable. However, there are considerations to be taken into account such as the need for a computer or a smartphone with a stable internet connection, which may alienate some students from participating. It would be a good idea to provide both an online and a face-to-face option, or a hybrid option.

Finally, it is important to encourage students to see this type of activity as an invaluable opportunity to connect with others through another language. If students

participating in the club feel motivated and comfortable, they might invite their friends to join without the need of a teacher pushing them towards it.

References

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Addison Wesley Longman.
- Dansieh, S. A., Owusu, E., & Seidu, G. A. (2021). Glossophobia: The fear of public speaking in ESL Students in Ghana language teaching. *Language Teaching*, 1(1). <https://doi.org/10.30560/lt.v1n1p2222>
- Efron, S., & Ravid, R. (2019). *Action Research in Education. A practical guide*. (2nd ed.). The Guildford Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Hijrah, H. & Umar, N. (2021). English meeting club: Students' perception and their speaking skill. *Journal of Development Research*, 5(2), 174-178. <https://doi.org/10.28926/jdr.v5i2.181>
- Kerr, P. (2018, January 15). *How much time should we give to speaking practice?* *Cambridge English. World of Better Learning*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2018/01/15/tips-speaking-preparation/>
- Leong, L. M., & Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34-41. <http://dx.doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1.34>
- Milani, R., Listyani, & Rudianto, C. (2023). Bengkayang students' perceptions on the difficulties of speaking English in speaking for social purposes class. *Satya Widya*, 39(1), 61-75. <https://doi.org/10.24246/j.sw.2023.v39.i1.p61-75>
- Riyadini, M. (2022). English Foreign Language Students' Perceptions of an Online English-Speaking Club in Higher Education. *Proceedings of the 5th International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2021)*, 197- 202. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220129.036>
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. In J. Richards & W. Renandya, *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. (pp. 204-211). Cambridge University Press.
- Siregar, R., Talib, A., & Muhayyang, M. (2023). The use of Zoom meeting in learning English speaking. *Journal of English Education and Literature*, 2(1), 19-26. <https://ojs.unm.ac.id/performance/article/view/43951>
- Suhardiman, A., Lio, A., & Yazid, M. (2017). English as a Foreign Language (EFL) Students' Perception of Language Anxiety as One of the Factors Affecting Students Speaking Performance (A Phenomenological Study of Halu Oleo English Department Students). *Journal of Language Education and Educational Technology*, 2(2), <https://ojs.uho.ac.id/index.php/JLEET/article/view/6665/4896>
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson Longman.
- Tusino, & Wibowo, R. (2022). Students' perceptions toward online learning in EFL speaking. *Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures*, 5(1), 69-77. <http://dx.doi.org/10.20527/jetall.v5i1.12435>

Neurosemiotics and Language Learning: Cognition, Emotion, and Meaning Construction

Irma Isela Ciprés Mata

Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México

Abstract

The relationship between emotions and the process of language acquisition has been the subject of multiple studies in the field of language teaching, particularly concerning English instruction. Neurosemiotics, by integrating neuroscience, semiology, and psychology, offers an interdisciplinary and innovative approach to understanding how emotions influence second-language learning. From Krashen's Affective Filter Hypothesis to more recent studies on the neurological bases of emotion, the role of emotions in language learning has been a central topic of reflection and pedagogical application. However, few approaches successfully integrate neuroscientific advancements with language teaching as directly as neurosemiotics. In this paper, we explore how emotional processes are fundamental to teaching and learning English, emphasizing how neurosemiotically-based pedagogical strategies can foster an emotionally enriched classroom environment. The central premise is that by engaging multiple brain regions, such as the limbic system and neocortex, through techniques that appeal to emotions, language acquisition can be optimized. This is due to the direct impact of emotions on memory and learning, as evidenced by studies on the amygdala and hippocampus.

Key words: Cognition, emotion, language learning, neurosemiotics, symbolic processing.

Introduction

In ELT, we should bear in mind that there is a semiotic load underlying emotion, this can be called "The Semiology of Emotions". To understand it, we need to appeal to the semiotic approach, as articulated by Lotman and Barthes, emphasizing that signs are not neutral but embedded in cultural and personal contexts. Barthes' *Mythologies* (1957)

reveal how language is loaded with cultural myths, that shape and reflect emotional realities, while Lotman's "semiosphere" situates each of the learners within their symbolic universe (Lotman, 1974, 1979, 1986, 1998, 2001, 2013), where language is decoded emotionally (Damasio, 1994; Dolcos et al., 2004; Gardner, 1985; Hamann, 2001; Phelps, 2004; Zajonc, 1980). Emotionally loaded input shapes engagement within learning spaces. In this sense, Bachelard's poetics explore the different dimensions of the imagination and their semiotic and psychological connection to natural elements and space (Bachelard, 1942, 1943, 1947, 1948, 1958, 1961, 1964). Be it the classroom or the internal cognitive spaces that learners create, semiotic principles highlight the intimately personal nature of the language acquisition process, which integrates emotions, experiences, and cultural backgrounds together in each cognitive process related to it.

Now, Krashen's Affective Filter Hypothesis describes the role of emotions in language learning, where emotions lower the filter and anxiety raises it (1982). Moreover, MacLean's three-brain theory explains cognitive emotional regulation (1990), where the reptilian brain governs habit formation—crucial for language routines like grammar drills; while the limbic brain, including the amygdala and hippocampus, processes emotions and memories (Damasio, 1994; Dolcos et al., 2004; Hamann, 2001), enhancing for positive reinforcement to lower the affective filter. Lastly, the neocortex handles higher cognitive functions, including language comprehension. Here, the temporal lobe plays a key role, connecting linguistic input with emotional memory consolidation (Hamann, 2001; Phelps, 2004; Zajonc, 1980). Furthermore, Barthes explains in *The Pleasure of the Text*, this integration aids in long-term retention of language (1973).

Speaking about emotions, the temporal lobe, specifically Wernicke's area, processes auditory input and language comprehension, its connection with the limbic system also links language to emotional experiences (Dolcos et al., 2004). Addressing emotional dimensions, Lacan's psychoanalytic theory posits that the unconscious desires mediate language, and learners face vulnerability when speaking a new language (1966). Moreover, Freud's theory of repression suggests that emotionally loaded memories may resurface during language learning, affecting -either positively or negatively- motivation and memory retention (1915), which is where the Lotmanian conception of the sign (1974,

1979, 1986, 1998, 2001, 2013) comes handy for ELT, determining language input, based on learners' own cognitive notions of sign and meaning as individual constructs, to enhance output. Psychoanalysis, therefore, deepens our understanding of the emotional complexities implied in the Lotmanian's notion of sign.

To sum up, here I explore emotions as an essential part in ELT that enhances learners' engagement with linguistic systems through the semiotic approach of the sign, combined with the notions of how the brain lobes interact while cognitively constructing the individual notions of the sign and transforming them into the complex system of thought which we call language. By integrating neuroscience, semiotics, and psychoanalysis, educators can create emotionally supportive strategies that promote deeper language acquisition and personal growth in inclusive and meaningful learning environments.

Theoretical Underpinnings

The construction of knowledge and the interpretation of the world cannot be understood without addressing the interaction between symbolic systems and the neurobiological structure that sustains them. In terms of brain architecture, MacLean's theory of the triune brain provides a useful model for understanding and articulating the relationship between psychic processes, semiotics, and the configuration of human thought. According to his approach, the human brain is composed of three interconnected structures that have evolved over time: the reptilian brain, responsible for instinctive and survival functions; the limbic system, the center of emotion and memory; and the neocortex, responsible for abstract thought, language, and rationality (Damasio, 2018; Gazzaniga, 2021; LeDoux, 2020; MacLean, 1990; Panksepp & Biven, 2019).

While addressing neurosemiotics and neuroscience, it is useful to establish a connection between the Triune Brain and the Architecture of Symbolic Thought. Understanding the relationship between the brain structure and the cognitive construction of meaning is crucial for us to grasp how sensory stimuli transform into symbolic structures. The reptilian brain, which regulates survival functions such as aggression,

territoriality, and instinctive responses, establishes a foundation upon which higher cognitive structures are built. At the limbic system level, emotion mediates perception and memory, determining which stimuli are relevant and how they are encoded into subjective experience. The neocortex, by integrating these processes with the capacity for abstraction and symbolization, enables the formation of narratives, signs, and cultural systems that organize reality and facilitate the transmission of knowledge (Damasio, 2018; Gazzaniga, 2021; MacLean, 1990).

The interaction between these three brain levels and semiotic structures is the focus of neurosemiotics, which examines how symbolic representations emerge from neuronal activity, neuroplastically reshaping the structure of thought. In this sense, Lotman's semiosphere and Jung's theory of archetypes find a neuroscientific counterpart in the fact that the human brain does not merely receive stimuli passively but transforms them into narratives that give meaning to experience (Lotman, 2016; Jung, 1964; Panksepp & Biven, 2019). From this perspective, the mediation between emotion and cognition in the limbic system explains why certain symbols and narrative structures have a deeper impact on the human psyche: they are not merely cultural products but representations that resonate with neuroplastic patterns of information processing (Damasio, 2018; LeDoux, 2020).

The link between the triune brain theory and semiotics also helps us understand how language and visual signs activate different areas of the brain. While grammar and syntax are processed in specific neocortical regions, the interpretation of images and symbols involves multisensory integration, connecting the occipital, temporal, and frontal lobes and demonstrating that meaning construction is not a localized function but a distributed process across multiple neural structures (Gazzaniga, 2021; Kress, 2015; Pérez, 2020; Ruiz, 2022). Additionally, the affective dimension of the limbic system reinforces the importance of the emotional component in memory consolidation and in the effectiveness of teaching and learning processes.

As we delve deeper into the intersection between neuroscience and semiotics, it becomes evident that knowledge construction depends not only on the logical structure

of language or the cultural systems in which individuals are embedded but also on the neurobiological circuits that determine how meanings are processed, stored, and retrieved. Consequently, the triune brain theory offers a useful reference for understanding brain architecture and the cognitive relationship between emotions, signs, and rationality in shaping human thought and educational processes (Damasio, 2018; Gazzaniga, 2021; MacLean, 1990; Panksepp & Biven, 2019).

Practical implications

The fusion of neuroscience and semiotics in English teaching underscores emotions as pivotal to language acquisition. Techniques such as artistic creation, psychoanalytic reflection, poetry, drama, and embodied learning activate neural pathways that intertwine cognition, emotion, and memory, reinforcing neuroplasticity and deepening linguistic engagement (Damasio, 2018; Gazzaniga, 2021; Kandel, 2021; LeDoux, 2020; Panksepp & Biven, 2019).

Integrating these approaches into pedagogy transforms emotions into catalysts for learning rather than barriers. Affective engagement enhances retention, motivation, and creativity, ensuring language acquisition is not just intellectual but a deeply personal and transformative process (Bachelard, 1947, 1948, 1958, 1961, 1964; Barthes, 1957; Koziol & Budding, 2021; Kress, 2015; Lotman, 2001).

In vogue approaches appeal to both cognitive and emotional systems, addressing affective connections within content and linguistic interaction. Emotional engagement in language learning fosters retention, active participation, and creative language use, thus, language learning depends on the cognitive understanding of grammatical rules or vocabulary, within the emotional activation and motivation of students (Bachelard, 1947, 1948, 1958, 1961, 1964; Barthes, 1957; Damasio, 2018; LeDoux, 2020; Lotman, 1974, 1979; Panksepp & Biven, 2019).

When we think of art as a semiotic representation, the artistic creation can be approached as an emotional learning tool; therefore, one of the most effective ways to

integrate emotions into language teaching is through art. Bachelard (1947, 1948, 1958, 1961, 1964) emphasizes the symbolic and emotional space generated through artistic creation, artistic activities, such as sculpture, painting, and collage or even music, providing students with a means to engage emotions and language, promoting long-term memory consolidation. The piece of art becomes a new symbolic creation, representing and enhancing the newly acquired concept, notion or structure; reinforcing vocabulary comprehension; allowing the students to communicate emotions related to language acquisition (Barthes, 1957; Gazzaniga, 2021; Kress, 2015; Lotman, 1974, 1979, 1986, 1998, 2001, 2013).

When students create artwork based on specific themes in English, they do more than learning new vocabulary; they engage their emotional world, enhancing content assimilation and linguistic retention (Damasio, 2018; LeDoux, 2020; Lotman, 2001; Panksepp & Biven, 2019;).

Another way to transform language into art is image dictation, which engages both the neocortex and limbic system, merging cognitive processing with emotional activation by linking visual memory to affective engagement. This kind of activity strengthens vocabulary retention, enhances fluency and helps consolidating grammar while deepening the association between language and imagery (Bachelard, 1947, 1948, 1958, 1961, 1964; Damasio, 2018; Kandel, 2021; Panksepp & Biven, 2019).

On the other hand, the creation of *Big Me* dummies (cardboard models crafted in real life size characters) allows for an embodied learning experience that integrates identity and physical interaction in language acquisition. Drawing from Lacan's (1966) theory of identity formation, students use tangible representations of themselves or others (historical or fictional characters) to navigate roles and communicative scenarios. This immersive approach reduces affective barriers, fostering emotional engagement and facilitating deeper and fluent linguistic integration (Gardner, 1985; Hamann, 2001; Koziol & Budding, 2021; Phelps, 2004; Rolls, 2019).

Moreover, poetry and drama may come to class as profound catalysts for emotional engagement in language learning. Through drama and poetry, language is addressed as a conduit for deep emotional expression, fostering personal exploration of linguistic structures, intertwining emotion and cognition (Bachelard, 1947, 1948, 1958, 1961, 1964; Barthes, 1957; Campbell, 1949; Lacan, 1966; Lotman, 2001).

While embodying roles and crafting narratives, learners integrate language beyond cognition, encoding structures through affective and social engagement in emotionally charged scenarios, students transform linguistic input into experiential knowledge that enhances fluency, emotional intelligence, and memory consolidation, fostering a holistic and immersive language acquisition experience (Campbell, 1949; Damasio, 2018; Hamann, 2001; LeDoux, 2020; Panksepp & Biven, 2019;).

But when we speak about emotions, we should also bear in mind the need to address our students' limiting beliefs, which calls for a psychoanalytic exploration of their own emotional barriers towards the language. Negative emotions such as fear of failure or embarrassment can become significant barriers in the language classroom; unconscious emotional conflicts deeply affect language acquisition and conscious behavior. Anxiety and fear of making mistakes are common, hereby, psychoanalytic approaches in language teaching seek to remove these emotional barriers (Freud, 1915; Gardner, 1985; Hamann, 2001; Koziol & Budding, 2021; Phelps, 2004; Rolls, 2019), fostering a non-judgmental learning environment that reduces Krashen's Affective Filter (1982).

Reflective practices such as emotional journaling or guided discussions about learning experiences help students process and understand emotions affecting their academic performance, promoting an emotionally supportive environment that enhances language learning, encouraging students to overcome limiting beliefs and actively engage in language acquisition (Damasio, 2018; Gazzaniga, 2021; Kandel, 2021; LeDoux, 2020; Panksepp & Biven, 2019).

Discussion

In the context of English language teaching, the link between emotions and cognition is widely acknowledged across various disciplines, from psychology to cognitive neuroscience. Emotions influence motivation and participation within the ability of the students to effectively retain and use the language, playing a crucial role in the encoding and storage of linguistic information (LeDoux, 2020; Phelps, 2004; Schachter & Singer, 1962). Thus, considering the emotional aspect as a catalyst for retaining new knowledge and applying this knowledge in real-life communication contexts is fundamental nowadays (Damasio, 1994; Ochsner & Gross, 2005).

The encoding process, fundamental to memory, is strongly influenced by the emotional component of the experience (Phelps, 2004). Studies in cognitive neuroscience have shown that emotional experiences are better remembered than neutral ones (LeDoux, 2020; Ochsner & Gross, 2005). In this regard, emotional activation during English learning activities can promote a deeper and more lasting encoding of linguistic concepts. When students are emotionally involved, whether through experiences of personal success, connection with cultural content, or the use of language in meaningful situations, linguistic information is not only stored more effectively but also more easily retrieved at later moments (Damasio, 1994; Schachter & Singer, 1962).

For example, in activities involving the use of English in emotional contexts such as writing personal texts, interpreting poems, or dramatizing scenes that involve highly emotional situations, students tend to remember not only the words but also the structures and phrases associated with those emotional moments. Thus, emotional encoding becomes a powerful strategy for English language teaching, enhancing both semantic memory and episodic memory (Kress, 2015; Tulving, 1972).

The limbic system, involved in the regulation of emotions, plays a fundamental role in memory modulation (LeDoux, 2020). Recent studies have confirmed that when the limbic system is activated, areas of the brain responsible for memory, such as the hippocampus, become more receptive to external information, facilitating its storage in

long-term memory (Phelps, 2004). In English teaching, this means that emotionally charged situations, such as experiencing success in communication in English or using the language to express personal emotions, not only support vocabulary acquisition but also the internalization of complex grammatical structures and intercultural communication mechanisms (Ochsner & Gross, 2005; Schacter, 1996).

A clear example of this is when students practice emotional conversations or dramatic situations in English, where they are asked to express emotions genuinely. By involving the limbic system in the learning process, students tend to better remember the expressions and linguistic structures associated with those experiences (Ochsner & Gross, 2005). Moreover, emotional activation contributes to the consolidation of memory, a process that ensures what is learned remains in long-term memory (LeDoux, 2020; Schacter, 1996; Vygotsky, 1978).

Conclusions

The integration of emotionally engaging activities in the language classroom significantly enhances motivation and retention. Activities such as role-playing, debates, and creative writing immerse students in authentic linguistic and emotional experiences, reinforcing meaningful learning (Dörnyei, 2020; Krashen, 1982; Ochsner & Gross, 2005). These strategies not only facilitate linguistic competence but also develop socio-emotional skills essential for real-world communication (Miller, 2002).

Creating a psychologically safe and motivating environment is fundamental for language acquisition. Krashen's (1982) Affective Filter Hypothesis suggests that learners in stress-free, emotionally supportive settings acquire languages more effectively. Promoting collaboration, empathy, and self-reflection—through peer support, project-based learning, and reflective journals—cultivates an inclusive and emotionally responsive learning space (Pishghadam & Khalili, 2011).

Managing language anxiety is also crucial. Anxiety often leads to communication avoidance, hindering fluency development (Horwitz et al., 1986). Gradual exposure

strategies, small-group interactions, and relaxation techniques have been shown to alleviate linguistic apprehension, fostering confidence and willingness to communicate (MacIntyre, 2007).

Finally, intrinsic motivation should be leveraged through personal interests. When learners find emotional relevance in their language journey, engagement and perseverance increase (Deci & Ryan, 2000). By tailoring instructional materials to students' passions and cultural backgrounds, educators can create a meaningful and enduring connection with the language.

Final recommendations

Since emotional drive plays a fundamental role in language learning, enhancing retention, the activities and materials should be encouraging enough to motivate students to use the language beyond the classroom. Gardner (1985) differentiates between integrative motivation (desire to connect with a linguistic community) and instrumental motivation (practical necessity). These emotional factors shape students' attitudes towards learning and influence both the frequency and quality of their language use in real-world situations (Deci & Ryan, 2000; Dörnyei & Ushioda, 2021; Lamb, 2017; Mercer & Ryan, 2022; Teimouri et al., 2019). Whilst intrinsic motivation, strongly linked to personal and emotional interests, it is particularly effective to promote linguistic engagement using authentic contexts via semiotically loaded materials.

Bearing in mind that neuroscientific research suggests that emotional processing in the limbic system, particularly in the amygdala, hippocampus, and insula, plays a crucial role in language acquisition and motivation, it is crucial to remember that the amygdala regulates emotional salience and stress responses, affecting anxiety levels and engagement with learning tasks (Immordino-Yang & Damasio, 2016). Since the hippocampus, essential for memory consolidation, interacts with the temporal lobes to facilitate the retention of linguistic structures (Poeppel, 2020), teachers should always be aware of stress levels during their classes. Additionally, considering that the insula integrates emotional and cognitive experiences, reinforcing motivation through social and

contextual stimuli (Dörnyei, 2020; Pulvermüller, 2018), it is always important to foster collaboration, inclusion and humanistic approaches towards learning. All these aspects, together with semiotically loaded materials, will didactically prompt neural mechanisms to trigger off emotionally loaded experiences and shape language learning behaviors.

We should never forget that semiotically centered materials, keep students motivated, enhancing active and meaningful opportunities to practice English, whether by interacting with cognitively meaningful learning experiences that engage cultural activities, cognitively prompting active dialogues between the students and their own universe of thoughts and beliefs or even media in English (Gardner, 1985; Dörnyei & Ryan, 2015; Ushioda, 2020; MacIntyre et al., 2017; Pinner, 2019). This continuous exposure to emotionally meaningful settings strengthens linguistic skills and consolidates learning, hence, emotional motivation facilitates meaningful acquisition and encourages active language use, generating a positive feedback loop that enhances fluency and long-term competence (Gregersen et al., 2021; Hiver & Al-Hoorie, 2020; Schumann, 1986).

Finally, there is the need to pinpoint again that high levels of anxiety, fear, or stress elevate the affective filter, blocking linguistic input (Krashen, 1982), bearing in mind the neurobiological perspective about emotional stress and the amygdala's response, which can inhibit prefrontal cortex activity, limiting cognitive flexibility and linguistic performance (Davidson & McEwen, 2019). Therefore, in vogue approaches insist in fostering emotionally safe and stimulating learning environments to enhance language acquisition, because when students feel relaxed, motivated, and emotionally engaged, the filter lowers, cognitively allowing for more effective language acquisition (Dörnyei, 2020; Krashen, 1982; Li, 2022; Saito et al., 2020; Shao et al., 2023).

References

- Bachelard, G. (1942). *Water and dreams: An essay on the imagination of matter*. Dallas Institute Publications.
- Bachelard, G. (1943). *Air and dreams: An essay on the imagination of movement*. Dallas Institute Publications.

- Bachelard, G. (1947). *Earth and reveries of will: An essay on the imagination of matter*. Dallas Institute Publications.
- Bachelard, G. (1948). *Earth and reveries of repose: An essay on images of interiority*. Dallas Institute Publications.
- Bachelard, G. (1958). *The Poetics of Space*. Beacon Press.
- Bachelard, G. (1961). *The poetics of reverie: Childhood, language, and the cosmos*. Beacon Press.
- Bachelard, G. (1964). *The flame of a candle*. Dallas Institute Publications.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Seuil.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Penguin Books.
- Damasio, A. R. (2018). *The Strange Order of Things: Life, Feeling, and the Making of Cultures*. Pantheon.
- Davidson, R. J., & McEwen, B. S. (2019). *Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being*. *Nature Neuroscience*, 22(1), 25–36.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dolcos, F., LaBar, K. S., & Cabeza, R. (2004). *Interaction between the amygdala and the medial temporal lobe memory system predicts better memory for emotional events*. *Neuron*, 42, 855-863.
- Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners: Motivation, emotion and cognition*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Motivation and second language acquisition*. Routledge.
- Freud, S. (1915). *Repression*. Standard Edition.
- Gardner, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gazzaniga, M. S. (2021). *The Consciousness Instinct: Unraveling the Mystery of How the Brain Makes the Mind*. Farrar, Straus, and Giroux.
- Gregersen, T., Mercer, S., & MacIntyre, P. D. (2021). *Teacher wellbeing: Looking after yourself and your students in the language classroom*. Oxford University Press.

- Hamann, S. (2001). *Cognitive and neural mechanisms of emotional memory*. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 394-400.
- Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2020). *Research methods for complexity theory in applied linguistics*. Multilingual Matters.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2016). We feel, therefore, we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 3–11.
- Jung, C. G. (1964). *Man and His Symbols*. Doubleday.
- Kandel, E. R. (2021). *The disordered mind: What unusual brains tell us about ourselves*. Farrar, Straus, and Giroux.
- Kozioł, L. F., & Budding, D. E. (2021). *Large-scale brain systems and neuropsychological functioning*. Springer.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Kress, G. (2015). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Seuil.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346.
- LeDoux, J. (2020). *The Deep History of Ourselves: The Four-Billion-Year Story of How We Got Conscious Brains*. Viking.
- Li, C. (2022). Anxiety and second language learning: The role of emotion regulation strategies. *System*, 105, 102716.
- Lotman, I. (1974). The Sign Mechanism of Culture. *Semiotics*, 12(4), 30-05.
- Lotman, I. (1979). *Escuela de Tartu. Semiótica de la cultura*. Cátedra.
- Lotman, I. (1986). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Cátedra.
- Lotman, I. (1998). *La semiosfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*. Cátedra.
- Lotman, I. (2001). *Universe of the Mind. A Semiotic Theory of Culture*. Indiana University Press.
- Lotman, I. (2013). *The Unpredictable Workings of Culture*. Tallinn University Press.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2017). *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters.
- MacLean, P. D. (1990). *The Triune Brain in Evolution: Role in Paleocerebral Functions*. Springer Science & Business Media.

- Mercer, S., & Ryan, S. (2022). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Panksepp, J., & Biven, L. (2019). *The Archaeology of Mind: Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*. W. W. Norton & Company.
- Pérez, M. (2020). *Neuroscience and Symbolic Thought: An Integrative Approach*. Cambridge University Press.
- Phelps, E. A. (2004). *Human emotion and memory: interactions of the amygdala and hippocampal complex*. *Current Opinion in Neurobiology*, 14, 198-202. <http://dx.doi.org/10.1016/j.conb.2004.03.015>
- Pinner, R. (2019). *Social identities and multiple selves in foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Poeppel, D. (2020). *The neurobiology of language: A systems approach*. Cambridge University Press.
- Pulvermüller, F. (2018). Neurobiological mechanisms for semantic category formation in language. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 373(1752), 20170130.
- Rolls, E. T. (2019). *The brain, emotion, and depression*. Oxford University Press.
- Ruiz, J. (2022). *Cognitive Neuroscience and Meaning Construction*. Oxford University Press.
- Saito, K., Sun, H., & Trofimovich, P. (2020). Age effects in second language acquisition: A new perspective from phonetic training studies. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(5), 1099–1123.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 7(5), 379–392.
- Shao, K., Pekrun, R., & Marsh, H. W. (2023). The role of emotions in second language acquisition: A meta-analysis. *Language Learning*, 73(1), 67–102.
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387.
- Ushioda, E. (2020). *Language learning motivation: An ethical agenda for research*. Oxford University Press.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.

Challenges in Teaching English in Rural Elementary Schools: Insights from Pre-Service Teachers

Martha Patricia Narváez Gameros

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón

Martina Vega Cueto

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón

Teresita Elizabeth Fernández Franco

Escuela Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos

Abstract

This longitudinal study, conducted between the 2022 and 2024 school years, explores the experiences of pre-service teachers from the Ricardo Flores Magón Rural Normal School as they integrated English instruction into their professional practices. Operating within the framework of the 2018 official curriculum, students were encouraged to incorporate English teaching into their lesson plans, utilizing songs and playful activities, regardless of the grade level or their own English proficiency. Key findings reveal that children exhibited notable enthusiasm during English lessons, fostering a positive learning environment. Participants recognized that even basic English proficiency posed challenges but also served as a motivating factor for further professional development. The teaching experience enhanced participants' self-efficacy, enabling them to overcome initial fears and insecurities related to teaching English. The study employed a qualitative case study approach within an interpretive paradigm. Data collection methods included interviews, video recordings, observations, and field diaries. The focal group comprised 15 female students who received English instruction over four consecutive semesters, along with a thesis student whose research aligned with the study's objectives. Data analysis was conducted through information triangulation.

Keywords: English teaching, rural education, elementary schools, pre-service teachers, language acquisition.

Introduction

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, located in Saucillo, Chihuahua, serves surrounding communities where students primarily conduct their teaching practices in rural elementary schools. This study explores in depth the experiences of pre-service teachers in the elementary education program as they embarked on teaching English to first through sixth graders for the first time. The research was guided by the following questions:

1. How can pre-service teachers be motivated to teach English effectively in elementary schools?
2. In what ways can reflection be fostered on the importance of children acquiring basic English language skills from an early age?
3. How can pre-service teachers be empowered to overcome their fears and insecurities related to English proficiency and engage confidently in teaching the language?

The primary objectives were to:

- Motivate pre-service teachers to engage with English teaching in elementary education.
- Promote critical reflection on the significance of early English language acquisition in children.
- Support pre-service teachers in overcoming personal and academic barriers related to English, enhancing their confidence and sense of purpose in teaching.
- Broaden students' perspectives on the value of English language proficiency in educational contexts and inspire continued learning and commitment to English instruction.

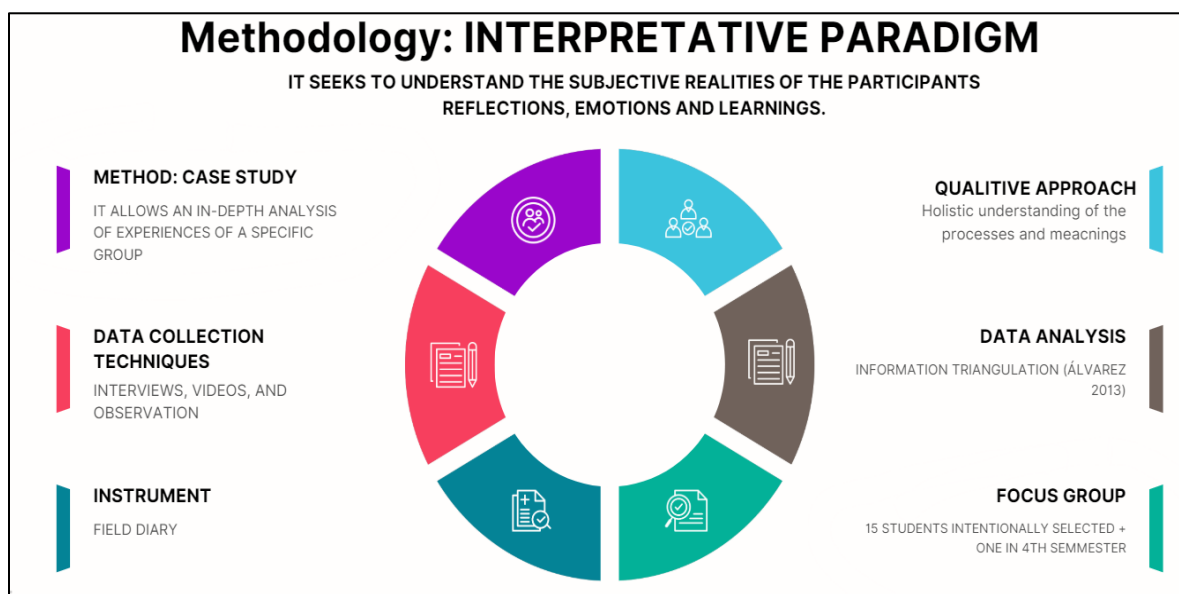
Methodology

As shown in figure 1, this study was grounded in the interpretive paradigm, emphasizing understanding the subjective meanings individuals assign to their

experiences (Creswell & Poth, 2018). A qualitative case study method was employed to provide an in-depth analysis of a specific group of pre-service teachers (Merriam & Tisdell, 2016). This approach was chosen to capture the emotions, reflections, and learnings associated with English teaching (Schwandt, 2015). Data collection techniques included interviews, observations, and field diaries. Data analysis was conducted through information triangulation, combining multiple methods and instruments to ensure a richer and more participative evaluation (Álvarez, 2013).

Figure 1

Methodology used



Source: Own elaboration

The focal group consisted of 15 female students from the elementary education program who received English instruction over four consecutive semesters (2022–2024). Participants were selected based on their dedication and enthusiasm observed during English classes and teaching practices in various contexts near the school. Their work, experiences, and reflections on teaching English were analyzed. Among them was a fourth-year student who developed her thesis on teaching English to first graders. Participation in the focal group was voluntary, with informed consent obtained, ensuring anonymity and confidentiality for research purposes. The interview took place in the

school's audiovisual room during a free hour, immediately after the students completed their teaching practices. The participants sat in chairs arranged in a circle and were encouraged to speak freely during the conversation. Microphones were placed to ensure clear audio capture, as I read aloud the pre-selected questions that guided the study. The questions were presented one by one in a casual tone, and as participants responded, the discussion deepened around certain topics of interest. The focal group interview lasted approximately 50 minutes.

Categories

The selection of the categories, teaching materials, children's motivation and pedagogical awareness, as shown in Figure 2, is closely aligned with the purpose of this study, as well as with the research questions and objectives. These categories emerged from the qualitative data analysis and reflect the most relevant dimensions identified by the participants during their teaching experiences in elementary school settings. Each category represents a key area in the professional development of pre-service teachers and provides valuable insight into their perceptions, challenges, and growth.

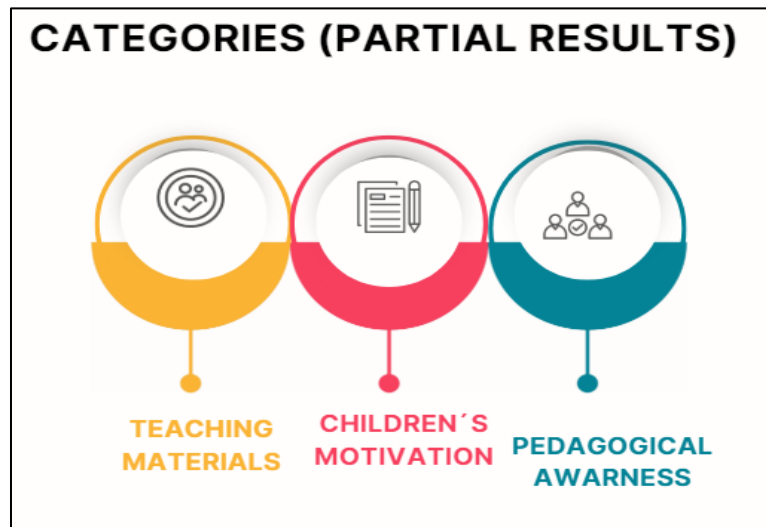
Teaching materials underscores the essential role that didactic resources play in supporting both instruction and classroom management. Participants frequently referred to the need for accessible and age-appropriate materials, and many expressed concerns about the lack of institutional support. The use—or absence—of adequate teaching aids significantly shaped their classroom experiences and influenced their sense of preparedness and confidence. This category also highlights the creativity and resourcefulness required from pre-service teachers when designing or adapting materials to meet their students' needs.

The second category, Children's motivation emerged as a central theme in the participants' reflections. Many pre-service teachers highlighted how children responded positively to English learning when lessons were engaging, playful, and adapted to their developmental needs. This category reveals the importance of student enthusiasm and interest as both a catalyst and a reward in the teaching-learning process. Moreover,

motivation was often linked to the use of songs, games, visual aids, and the personal effort of the teacher to create a welcoming and stimulating environment for young learners.

Figure 2

Categories



Source: Own elaboration

Finally, pedagogical awareness captures the participants' growing understanding of teaching as a reflective, intentional, and responsive practice. Through their teaching practices, the students began to question their instructional decisions, assess the effectiveness of their strategies, and consider the broader implications of their role as educators. This awareness reflects a shift from simply applying techniques to developing a critical, thoughtful perspective on the teaching of English in primary education. It also points to the importance of teacher education programs in fostering this type of reflective practice early in professional formation.

Results and Findings

Teaching Materials

A significant finding regarding the use of materials emerged when a student introduced an English lottery game to review vocabulary. When the recess bell rang, the children requested to continue playing. The student remarked, "*Attractive teaching*

materials are essential because for many, it's their first time studying English." This underscores the importance of engaging materials in language learning, especially in resource-limited rural settings (Sánchez & Cruz, 2023).

Another notable event occurred at the end of the teaching practices when a student inquired about the most enjoyable activity. The majority of elementary students highlighted the English games introduced in class. The student was surprised by this response, noting that more than a month had passed since the games were played. She added, *"I was struck by the students' motivation to learn English, perhaps because it's not a subject they are routinely taught. Children perceive that learning English—or any subject—is fun when games are used."*

Children's Motivation

Reflecting on their experiences teaching English lessons, one student stated, *"It motivated me to keep learning. In the future, if the elementary school I work at doesn't have English classes, I want to teach them because I saw a lot of motivation from my students."* This enthusiasm aligns with findings that motivation increases through playful activities, engaging materials, and communicative approaches that resonate with children's interests (Martínez et al., 2023). The use of lotteries, memory games, songs, dances, and games positively influenced student engagement.

Another student observed, *"I realized that with videos and songs, they retained information better, and they really enjoyed dancing. I incorporated recurring activities."* Such observations highlight the effectiveness of integrating multimedia and repetitive activities in language instruction.

Pedagogical Awareness

During the focus group interview, students were asked about their feelings before teaching English lessons in elementary schools. One student shared, *"I was nervous because I had a student who came from the U.S. and spoke better English than me."* This situation reveals one of the common insecurities pre-service teachers face—doubts about their own subject-matter competence—which can affect their confidence and performance in the classroom. According to Alsup (2006), teacher identity formation is often marked by

emotional struggles and uncertainties, particularly in early stages of teaching. Feeling unqualified or inadequate can lead to anxiety and even withdrawal from meaningful engagement.

Furthermore, when students perceive that a learner possesses greater language proficiency than themselves, it may trigger what Horwitz (1986) defines as language anxiety a specific form of performance-related stress experienced by language learners and teachers alike. For pre-service teachers, this anxiety is compounded by the pressure to maintain authority and credibility, even when they feel linguistically vulnerable. Recognizing and addressing these fears is essential for developing a resilient professional identity and adaptive teaching strategies.

Another student expressed mixed emotions (happiness and nervousness) about the challenge, indicating a desire to meet the high expectations placed upon her. This duality reflects the internal tension that many pre-service teachers experience when stepping into unfamiliar teaching roles (Farrell, 2015). A further incident involved a student being corrected by the lead teacher while teaching the word “*tiger*”, with the comment: “*It is said /taiger/, not /tiger/.*” The student later reflected: “*I didn’t realize he knew English; how come he is not teaching it?*”—expressed with visible disbelief. This moment not only revealed her surprise but also raised critical questions about the distribution of teaching responsibilities and the potential role of in-service teachers in supporting English instruction. She concluded: “*The lead teacher could teach English to break the routine and introduce new learning experiences.*” This reflection shows the students’ evolving awareness of pedagogical possibilities and the underutilized capacities within the school setting, emphasizing the importance of collaboration and role-modeling in language teaching practices (Zeichner & Liston, 2014).

Discussion

A significant and unexpected collective achievement emerged thanks to the dedication and teamwork of the students and a thesis advisee. Their ability to genuinely engage children in learning English sparked a moment of real change beyond the classroom walls. During her fieldwork, the fourth-year student, developing her thesis on teaching English to first graders, interviewed the principal of a public elementary school

where several students were doing their teaching practices. The conversation, intended to explore general school perspectives, took a meaningful turn as the student highlighted the children's enthusiasm and the positive impact of early English exposure.

Moved by what had been observed and shared, the principal spontaneously decided to take action. For the first time in that school's history, a call for applications to hire an English teacher was initiated. Remarkably, by the end of the interview, the job announcement had already been posted on social media. This moment became a powerful example of how meaningful learning experiences and student-led initiatives can influence educational decisions and create lasting opportunities.

This development raises important discussions:

- How can public elementary schools consistently offer English classes, similar to the majority of private elementary schools?
- How can students from rural teacher training schools achieve higher levels of English proficiency despite structural educational interruptions?
- Is it realistic to request more English interventions with cohorts following the 2022 curriculum?
- Why do parents in many public elementary schools need to fund English classes themselves if they desire such instruction for their children?

These questions highlight systemic challenges and the need for policy considerations to ensure equitable access to English education in rural settings.

Conclusions

The teaching of English in rural primary schools revealed a deep structural inequality between public and private education. While English is part of the core curriculum from preschool in private institutions, in public schools it remains a peripheral subject, often dependent on isolated projects or the personal initiative of individual teachers. This disparity affects students' opportunities from an early age, placing those in public schools at a clear disadvantage compared to their peers in the private sector. The experiences shared by the student teachers demonstrate that children are eager and

quick to learn, which reinforces the urgency of providing them with systematic access to the language from the beginning of their schooling.

It is particularly unjust that, in many public schools, parents must finance extracurricular English lessons if they want their children to learn the language. This extra financial burden reinforces an exclusionary system where learning a second language becomes a privilege instead of a right. Equally concerning is the employment situation of English teachers, who are often hired in the public elementary schools on a freelance basis, without benefits, and not recognized as part of the permanent teaching staff. Far from being considered education professionals, they are often viewed as temporary teachers, which undermines both the quality and the continuity of language instruction.

The student teachers who participated in this study expressed a strong desire to continue learning English, aware that mastering it would open personal and professional doors. However, once they begin their professional careers, they often face heavy workloads, precarious conditions, and a lack of time, all of which hinder their ability to further their language development. A potential area for future research would be to follow how many of these teachers actually continue studying English after graduation, and whether they are able to take advantage of job opportunities, such as bilingual education roles in the United States, where demand for Spanish-English speaking educators is growing.

The student teachers also emphasized the importance of early exposure to English for children, not only as a communicative tool but also as a way of cultural integration in migratory contexts. Many rural families migrate to the United States in search of better living conditions, and for these children, learning English early can be a crucial advantage. Teaching them English is not merely an academic concern—it is an act of social justice that can ease their transition, boost their self-esteem, and improve their chances of success in a new country.

In conclusion, the findings of this study not only highlight positive formative experiences for future teachers but also expose the systemic gaps in Mexico's public education system. English language education in rural primary schools cannot depend solely on the creativity or goodwill of individual teachers. Public policies are needed to

ensure equitable access to the language, proper recognition of those who teach it, and stronger teacher training in this area. Only then can we aspire to a truly inclusive education system that prepares future generations to face global challenges, regardless of their background or socioeconomic status.

References

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Álvarez, M. (2013). *La investigación educativa: Claves teóricas y metodológicas*. Editorial Octaedro.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Reflective practice in ESL teacher development groups: From practices to principles*. Palgrave Macmillan.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559–562. <https://doi.org/10.2307/3586302>
- Martínez, L., Ramírez, C., & Herrera, M. (2023). Motivación y aprendizaje del inglés a través del juego en educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 119–134. <https://doi.org/10.35362/rie8315779>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Sánchez, A., & Cruz, J. (2023). Recursos didácticos y enseñanza del inglés en contextos rurales. *Educación y Futuro*, 48(2), 65–81. <https://doi.org/10.15517/eyf.v48i2.108522>
- Schwandt, T. A. (2015). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (4th ed.). SAGE Publications.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction* (2nd ed.). Routledge.

Universal Design for Learning in English Teaching School

Cecilia Ayesihuatl Rodarte Acevedo

Dora Alicia Villalobos Ontiveros

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

Abstract

Universal Design for Learning (UDL) is an approach designed to meet the needs of all students by providing flexible learning environments. It is inspired by universal design in architecture, ensuring accessibility for everyone, regardless of their abilities. UDL aims to remove learning barriers by offering varied teaching strategies and content delivery methods that accommodate diverse learning preferences. This framework promotes an inclusive classroom where all students have equal opportunities to succeed. It encourages teachers to understand their students' individual needs and interests to create personalized learning experiences. UDL is based on three key principles: providing multiple means of representation, action and expression, and engagement. These principles are rooted in neuroscience, acknowledging that students learn differently due to variations in how their brains process information. UDL allows students to engage with content in ways that suit their strengths, whether through visual aids, multimedia, or interactive activities. In the context of teaching English as a Foreign Language (EFL), UDL advocates for differentiated instruction, where content, process, and product are adapted to meet students' diverse needs. Strategies such as project-based learning, graphic organizers, and personalized learning stations enhance engagement and expression. UDL promotes motivation, independence, and self-regulation, helping students take ownership of their learning while fostering an inclusive and dynamic educational environment.

Introduction

In a world that is becoming more diverse, it is crucial to create learning environments that meet the needs of all students. Universal Design for Learning (UDL) provides a powerful approach to doing this, ensuring that every learner, regardless of their abilities, background, or learning preferences, has equal access to education.

This article reviews two big topics: the conceptual approach to Universal Design for learning and the use of UDL in teaching English as a Foreign Language. UDL is inspired by the concept of universal design, which originated in architecture in 1970 by Ron Mace, returning to the premise that just as a building designed with ramps and wide doors accommodates people with different physical needs, UDL designs learning experiences that support the diverse ways in which students engage with content.

This framework emerges as a response to social demands and the need to offer relevant educational attention for all students, regardless of their personal characteristics. In recent decades, attention to diversity in Mexico has been evolving; however, this task continues to fall under the Special Education services, which has led to the other subsystems of the Ministry of Public Education not taking on the responsibility of implementing an Inclusive Education approach in schools. This has affected the limited knowledge that school principals and teachers in regular classrooms have about changing the school culture and educational practices to promote educational inclusion for all students.

The application of UDL in English as a Foreign Language instruction enhances inclusivity, accessibility, and learner engagement. UDL's core principles—providing multiple means of representation, expression, and engagement—allow educators to tailor instruction to the diverse linguistic and cognitive needs of EFL students. By incorporating visual aids, flexible assessment options, and culturally responsive materials, teachers can foster greater autonomy and motivation while reducing anxiety and affective barriers commonly associated with language learning. Moreover, UDL promotes differentiated instruction without compromising academic rigor, creating an equitable environment

where all learners can thrive. This approach not only supports second language acquisition but also aligns with contemporary demands for inclusive and human-centered pedagogy.

It is important for everyone involved in the educational system to be aware of the policies and guidelines for Inclusive Education. However, it is primarily the responsibility of the teachers in the classrooms to possess the necessary knowledge within this approach, which will allow them to design inclusive learning environments. Inclusive education is not about how to educate a special group of students, but how to educate all students (Medina García, 2016, p. 199). It involves considering the needs of the students while recognizing that everyone has different abilities and skills.

In light of this situation, the Universal Design for Learning model seeks to be a guide for all teachers in the classroom, as it reconceptualizes teaching and learning by aiming to ensure that all students have equal opportunities for success.

What is Universal Design for Learning (UDL)?

“Universal Design for Learning (UDL) is a framework to improve and optimize teaching and learning for all people based on scientific insights into how humans learn” (Center for Applied Special Technology [CAST], 2010). UDL recognizes that each student learns differently, and it aims to provide multiple pathways for students to access, engage with, and express their learning. The goal of UDL is to remove barriers to learning by offering flexible and inclusive teaching strategies that cater to the diverse needs of all students. To better understand this concept, it is important to analyze each of the words that set it up: *Universal*, *Design*, and *Learning*.

According to the University of Cambridge (n.d., Definition 1), *Universal* refers to “existing everywhere or involving everyone.” In this way, when we transfer this concept to the educational field, it refers to a curriculum that can be accessible to all, and this is only achieved when we provide genuine opportunities for each student, considering that each one of them has their own backgrounds, strengths, needs, and interests.

Design refers to “the way in which something is planned and made” (University of Cambridge, n.d., Definition 5) or “to intend” (University of Cambridge, n.d., Definition 2). When we talk about Universal Design for Learning, we refer to the creation of inclusive learning environments from the start, where any instructional design is planned to be flexible and accessible for all types of students, with or without disabilities.

Also, the University of Cambridge conceptualizes the term *Learning* as “the activity of obtaining knowledge,” (n.d., Definition 1) which occurs through experience or study. Within the UDL model, the way individuals learn has been studied based on neuroscience, finding that our brain has three broad networks that participate in the learning process: one for recognition, one for skills and strategies, and one for caring and prioritizing, which form the foundation of this methodological proposal that we will discuss later.

Talking about UDL requires a paradigm shift for teachers regarding their understanding of the teaching and learning process, as “research shows that the way that people learn is as unique as their fingerprints” (CAST, 2010). In this way, it must be kept in mind that classrooms consist of students with great diversity, so the curriculum needs to be designed from the beginning to address these differences. Therefore, the role of the teacher becomes indispensable, as they will be responsible for minimizing or eliminating barriers to learning and participation and creating opportunities for all students to succeed.

There are several considerations that, as educators, we must take into account if we want to implement Universal Design for Learning in our classrooms and, consequently, create inclusive learning environments. The first of these is to understand the diversity of our students, and this is only possible when we truly get to know them. As teachers, we can gather information about their interests and learning styles through observation, how they react to certain tasks, and most importantly, when we engage in dialogue with them. Getting to know our students ensures that the lessons we design are aligned with their abilities, interests, and learning profiles.

The second consideration is to keep in mind what our goal is; when both teachers and students are clear about what we want to achieve, and when our students understand

the value or relevance of the task at hand, they are more likely to stay focused in order to perceive new information and act strategically to learn it, building connections between prior knowledge and new content. On the other hand, if our students and we as teachers do not have clear and well-defined educational goals, we won't know what the target is or how to achieve it.

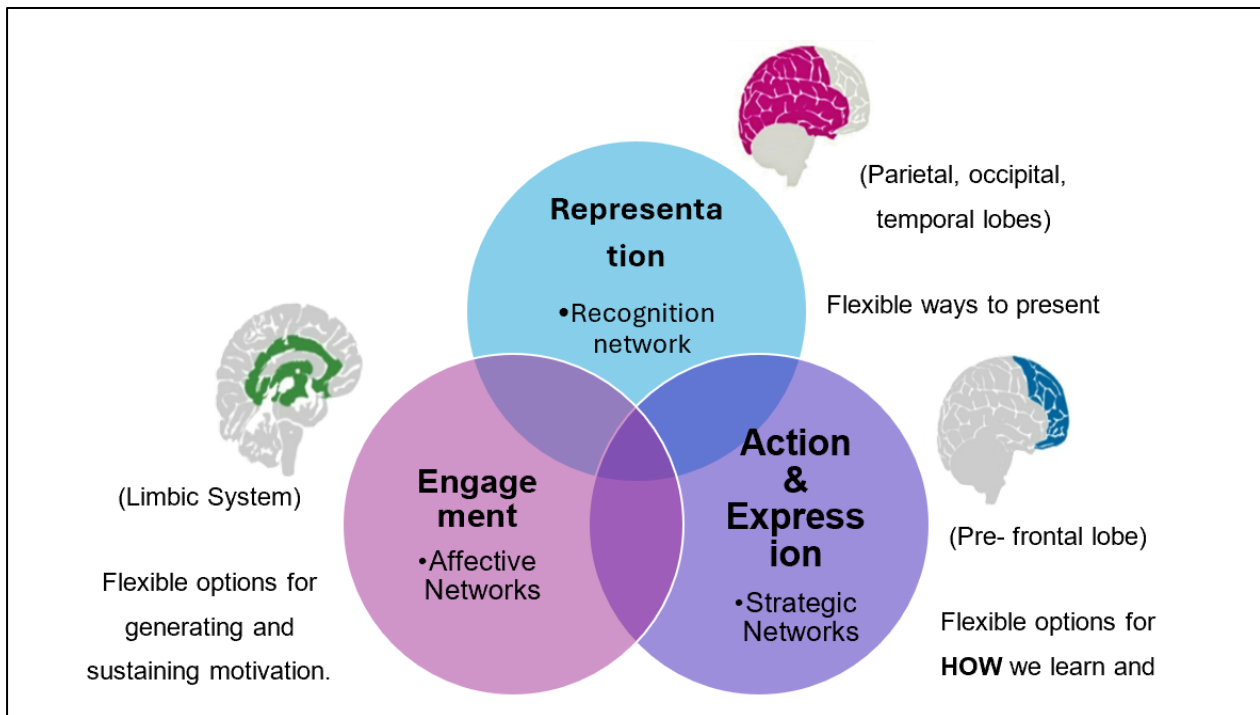
The third step is to analyze the possible barriers in the classroom that may interfere with diverse students reaching these goals. When teachers are aware of all these barriers, it becomes easier to design ways to minimize or eliminate them, thus helping our students learn. The CAST organization has proposed three principles to achieve this (Figure 1):

1. Provide multiples means of representation
2. Provide multiples means of action and expression
3. Provide multiples means of engagement

These principles are linked with three learning networks: the recognition network, the strategic network, and the affective network; and it was found that they function differently in each person. For example, there are students who perceive and process information better through auditory means, while others do so visually. Likewise, some students learn better through trial and error, while others first learn by observing models. Similarly, each student's interests and motivation are different, which means their way of engaging with tasks will be very particular.

Figure 1

The three UDL principles and learning networks



Note: This figure is of our own creation, created from the contributions of the CAST

These differences highlight the importance of designing instruction that is flexible and responsive to the unique ways students learn. UDL addresses this variability by encouraging educators to offer multiple pathways for accessing content, demonstrating understanding, and engaging with learning experiences. In the context of English language teaching, this might involve integrating audio recordings, visual aids, interactive games, and culturally relevant texts to accommodate diverse learning profiles. Furthermore, providing choices in how students express their knowledge—such as through oral presentations, written reflections, or creative projects—empowers learners and enhances their sense of ownership. By aligning teaching strategies with the recognition, strategic, and affective networks of the brain, UDL ensures that English instruction is not only more inclusive, but also more effective and personally meaningful for all students.

Given this reality, each of the principles proposed by UDL has been designed to support the functioning of each of the neural networks involved in learning. The first principle, *Provide multiple means of representation*, refers to how information is presented to students. Since students process information differently, it is important to present content and information in multiple formats and provide varied support.

This principle is associated with the *recognition* neural network and focuses on the *What* of learning. As educators, it is important to provide multiple means of representation in the classroom, ensuring that each student has the opportunity to access information in the way that is most accessible to them. For example, during lessons, graphics, videos, images, highlighting of key information, and clarifying vocabulary can be used. This variety ensures that all students can receive information in a form that suits their preference. Multimodal teaching approaches and the Cognitive Load Theory must be helpful as teaching tools.

The second principle, *Provide multiple means of action and expression*, is about giving students multiple ways to express what they know. This principle is associated with the *Strategic* neural network and focuses on the *How* of learning. It is important that, as teachers, we allow students the freedom to demonstrate what they know through a wide variety of options, in a way that is most accessible or preferred to them.

In traditional education, students are often asked to demonstrate their learning through written or oral assessments. However, this can disadvantage students with dyslexia or speech impairments who struggle with writing or speaking. By following this principle, we provide students the opportunity to create presentations, build models, produce videos, or even demonstrate their knowledge through artistic expression. By offering flexible means of expression, UDL allows students to showcase their skills and knowledge in a way that aligns with their strengths.

The third principle, *Provide multiple means of engagement*, focuses on how to engage students in the learning process. It recognizes that students are motivated by different factors, and traditional teaching methods may not work for everyone. Some

students might be more motivated by challenges, while others may be more interested in collaborative learning or hands-on activities.

This principle is associated with the *Affective* brain network and focuses on the *Why* of learning. UDL encourages educators to provide a variety of learning experiences that tap into students' interests, cultural backgrounds, and emotional responses; this might include giving students choices in their assignments, creating opportunities for collaborative learning, or incorporating real-world problems that students can relate to. By increasing engagement, UDL helps to sustain students' attention and motivation throughout the learning process.

Traditional language teaching practices, often rely on one-size-fits-all methods such as rote memorization, grammar drills, and teacher-centered instruction, fail to account for the diverse cognitive and emotional needs highlighted by UDL. These approaches tend to privilege auditory and verbal learners while overlooking students who may need visual supports, kinesthetic engagement, or differentiated pacing. As a result, many learners experience disengagement, anxiety, and a sense of inadequacy when their learning styles are not validated or supported. In EFL contexts, where students already face the additional challenge of acquiring a new linguistic system, such inflexible methods can exacerbate barriers to comprehension and communication. The lack of personalized support also limits opportunities for meaningful interaction and authentic language use, which are critical for language acquisition. Therefore, continuing to rely solely on traditional approaches not only undermines equity but also compromises the effectiveness of English language teaching.

So, it is important to maintain students engaged, you can give them choices to fuel their interest and autonomy; help them risk mistakes and learn from them. If they love learning, they will persist through challenges but it is important always to keep in mind the learning goal.

By following these three principles in the classroom, it is possible to create inclusive learning environments, “in which all students feel welcome, valued, and supported” (Li &

Singh, 2023, p.020147-1). The importance of this in today's education cannot be overstated. As our classrooms become increasingly diverse, it is essential that we create spaces where every student feels supported, respected, and included. An inclusive environment promotes social equality and fosters a sense of belonging for all students, which can enhance their motivation, self-esteem, and overall well-being. By implementing inclusive practices, as the UDL, educators can help students develop empathy, collaboration skills, and a greater appreciation for diversity.

The use of UDL for teaching English

As reviewed in the previous section, UDL is a new approach that reconceptualizes the teaching-learning process in any area. In this case, it addresses how it can be used for teaching English within classrooms at any educational level. To this end, the concept of differentiated instruction, which refers to “a variety of classroom practices that allow for differences in students' learning styles, interests, prior knowledge, socialization needs, and comfort zones” (Benjamin, 2013, p.1). This instructional vision is complemented by UDL, considering how students learn and emphasizing that educators adapt their teaching strategies, content, and assessment methods to meet the diverse needs of all students.

“Teachers in differentiated classrooms accept, embrace, and plan for the fact that learners bring many commonalities to school, but that learners also bring the essential differences” (Tomlinson, 1999, p.2). Given this diversity, it is important for educators, when teaching English, to first get to know their students—their abilities, interests, and learning profiles. In this way, they will be able to design differentiated classrooms that take into account the characteristics of all students.

To achieve this, teachers must revisit the curriculum design, where they can modify any of these three elements: content, process, or product, as Tomlinson (1999) explains refer to:

- *Content*, is what she/he wants students to learn and the materials or mechanisms through which that is accomplished.

- *Process*, describes activities designed to ensure that students use key skills to make sense out of essential ideas and information.
- *Products* are vehicles through which students demonstrate and extend what they have learned.

If we carefully analyze these curricular elements, we can realize that for the diversification process in classrooms, the principles of UDL are great guides to ensure that all students have the same learning opportunities, offering them what each one needs to achieve it. The CAST organization has developed certain UDL Guidelines, who are a tool to support educators, curriculum developers, researchers, parents, and more to apply the UDL framework to practice. These guides are a series of suggestions that support teachers in any area or discipline, to ensure that their students can participate and access learning in a meaningful, but also challenging way.

These guidelines are organized into three principles: Engagement, Representation and Action & Expression, in Table 1, the main guidelines for implementing these principles in the classrooms are summarized.

Table 1

Universal Design for Learning Guidelines

Design Multiple Means of Engagement	Design Multiple Means of Representation	Design Multiple Means of Action & Expression
- Design Options for Welcoming Interests & Identities	- Design Options for Perception	- Design Options for Interaction
- Design Options for Sustaining Effort & Persistence	- Design Options for Language & Symbols	- Design Options for Expression & Communication
- Design Options for Emotional Capacity	- Design Options for Building Knowledge	- Design Options for Strategy Development

Note: This table presents a summary of the main guidelines provided by the CAST (2024).

The strategies for teaching English as a second language proposed below, incorporate the guidelines for the introduction of UDL in the classroom, as well as the diversification of some of the three curricular elements.

- To vary the way information is presented in classes and promote content acquisition in English learning, the following can be used:
- Visual Aids and Realia. Incorporate pictures, charts, and real-life objects to illustrate new vocabulary and concepts effectively.
- Multimedia Presentations. Use videos, audio recordings, and interactive games to cater to various learning styles.
- Mind Maps. Create visual representations of ideas to help students understand connections between concepts.
- To promote multiple forms of action and expression in learning English, and to diversify the process and product, it is suggested to make use of:
- Project-Based Learning. Assign projects with flexible presentation options. Students can create posters, give speeches, or write reports.
- Graphic Organizers. Use Venn diagrams and flowcharts to help structure ideas and understand complex information
- Interactive Whiteboards. Engage students in collaborative activities using interactive whiteboards for dynamic lessons and group work.
- To enhance student motivation and engagement in learning English, it is suggested to make use of:
- Personalized Stations. Set up diverse activity stations for reading, listening, speaking, and writing. Students rotate, choosing tasks that interest them most.
- Interactive Storytelling. Use digital tools for creative storytelling. Students combine images, text, and audio to craft unique narratives.
- Role-Playing. Encourage acting out scenarios using new vocabulary. This method promotes interactive language practice in a fun setting.

Some of these strategies can be accompanied by the use of technology, which supports student learning by offering alternatives for the acquisition of new information,

increases motivation, and allows multiple ways to express what has been learned. In this way, the following can be used:

- Speech-to-Text. Assist students with writing tasks by converting spoken words to written text.
- Text-to-Speech. Support reading comprehension by converting written text to spoken words for students.
- Language Apps. Utilize mobile apps for vocabulary practice, grammar exercises, and interactive language games.

By using UDL within a differentiated classroom, we create a more flexible, personalized, and effective learning environment that ensures all students can access, participate, and demonstrate their learning in meaningful ways.

Conclusion

The benefits of UDL are vast, particularly for students who face challenges in traditional educational settings and for students with disabilities; UDL provides the flexibility to access content in ways that accommodate their needs, making learning more accessible. However, UDL is not just beneficial for students with disabilities. It also supports students who may not have specific needs but who learn differently due to factors such as language barriers, different learning styles, or varying levels of prior knowledge. By offering different ways to engage with the material, UDL ensures that all students have the opportunity to succeed.

UDL also promotes self-regulation and independent learning by giving students choices and allowing them to express their understanding in different ways. UDL encourages students to take ownership of their learning process. It nurtures a growth mindset, where students learn that there is more than one way to succeed and that they can always improve.

In conclusion, Universal Design for Learning is a transformative approach to education that aims to provide all students with equal access to learning opportunities. By

offering multiple means of representation, action, expression, and engagement, UDL creates a flexible, inclusive, and supportive environment where every student can thrive.

As educators, our goal is to recognize and embrace the diversity of our students, and UDL equips us with the tools and strategies to make this vision a reality. By applying UDL in a differentiated classroom, we not only support individual learners but also foster a more inclusive and dynamic learning community.

The application of UDL for teaching English prepares students for the real world, where they will encounter people from diverse backgrounds and with varying abilities. By fostering inclusion in the classroom, we equip students with the skills and the mindset needed to thrive in a diverse society. Ultimately, inclusive education helps break down barriers to learning and ensure that all students have the chance to reach their full potential.

References

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J., & Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción al currículo*. DUALETIC.
https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Benjamin, A. (2013). *Differentiated Instruction : a guide for elementary teacher*. Routledge.
- Cambridge University. (n.d.). Design . In *Cambridge Dictionary*,
<https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/design>
- Cambridge University. (n.d.). Learning . In *Cambridge Dictionary*,
<https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/learning>
- Cambridge University. (n.d.). Universal . In *Cambridge Dictionary*,
<https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/universal>
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (2010, January 06). *UDL At A Glance* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=bDvKnY0g6e4>
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Li, Y., & Singh, C. (2023). Inclusive learning environments can improve student learning and motivational beliefs. *American Physical Society* 18(2), 020147.
<https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.18.020147>

- Medina García, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(1) 196-206.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/80>
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom : responding to the needs of all*. Association for Supervision and Curriculum Development.

The Impact of Assessing, Diagnosing and Promoting the Need to Learn English in the LEP Community at BINE

Gareth Luke Scyner

María Celeste Amador Ibarra

José David Morales Díaz

Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla"

Introduction

The Licenciatura de Educación Primaria at BINE Puebla is the oldest program within the Benemérito Instituto Normal del Estado. It was founded 145 years ago by General Juan Crisóstomo Bonilla, Puebla's governor. He established the Normal Primaria in a downtown building. Over time, the Normal Primaria became Licenciatura en Educación Primaria (LEP), which remains the most prestigious teacher training program at BINE and Puebla, currently serving almost 400 students.

Within this challenging educational context, the ESL Proficiency Project was conceived to address a critical institutional need: enhancing English language certification for teachers, administrative and maintenance staff, directors, librarians, and students (LEP community).

The English language proficiency gap at BINE Puebla

A significant gap in English proficiency exists among educators and students in LEP, which affects the quality of English education and can limit professional and academic opportunities. The primary challenges include:

- Limited vocabulary and grammar knowledge, restricting comprehension and communication.

- Speaking and pronunciation challenges, where it is notable that many students lack the confidence or ability to express themselves fluently in English.
- Inadequate teacher training: Some teachers may not have the necessary proficiency to deliver high-quality English instruction, directly affecting students' learning outcomes.
- Institutional resistance to change, given the historical emphasis on the Spanish language and Mexican pedagogical traditions.

Socioeconomic factors and limited access to language resources can significantly worsen the challenges of English proficiency, particularly in Puebla, where educational inequalities persist. Therefore, it is essential to address this imbalance in public institutions like BINE, where promoting English instruction can boost competitiveness and professional mobility for both educators and students.

At the BINE, we have a dedicated team of eight English teachers who have earned their positions through demonstrated proficiency in English and English Language Teaching (ELT) skills. Future hiring must adhere to these high standards. This commitment extends to adopting a curriculum that integrates listening, speaking, reading, and writing skills while remaining culturally and contextually relevant. Although the SEP Plan 2022 is comprehensive, its scope and timeframe may be unrealistic for achieving improvements within an overcrowded curriculum for English learners.

Moreover, students and teachers need access to textbooks, technology, and language labs to enhance their learning experiences and the motivation to utilise these resources effectively. For example, the PILE (BINE's English academy) is now incorporating interactive activities from the prescribed English textbook, 'Interchange', using the dedicated Cambridge Digital platform alongside a supplementary CANVAS platform for continuous acquisition, practice, and assessment.

Nowadays, English proficiency is vital for individuals to thrive in a connected world, as limitations in English skills can hinder opportunities for both students and educators, particularly regarding scholarships and employment. For educators, limited English

proficiency can restrict access to international training and career advancement, as such skills are essential for leadership roles in bilingual or international schools. Although some teachers have presented their research at global conferences, these opportunities are mainly confined to Spanish-speaking contexts, highlighting the urgent need for improved English skills to enhance professional growth and educational opportunities.

Key objectives of the intervention

The intervention is structured around four key objectives:

- **Assessment:** Evaluating the current English proficiency levels of students, teachers, and staff.
- **Diagnosis:** Identifying key barriers and areas for improvement
- **Promotion:** Encouraging English learning through workshops, immersion programs and online resources.
- **Socialisation and dissemination:** Ensuring transparency and institutional engagement through reports and presentations.

Objective 1: Assessing the current situation

Specific challenges and barriers hinder the use of the English language at BINE Puebla, such as institutional culture, resource limitations, and teacher/staff mindsets.

Institutional culture and resistance to change

The Escuela Normal BINE Puebla has a rich history and a deeply rooted institutional culture that has traditionally emphasised Mexican culture, Spanish language proficiency, and teaching methodologies tailored to the local context. While these traditions are valuable, the culture of the institution has made it challenging to embrace the integration of English language instruction and usage as a core competency for all students and staff. The reluctance to deviate from established practices and norms can create a significant barrier to implementing more comprehensive English language initiatives.

Resource Limitations and Lack of Funding

The Escuela Normal BINE Puebla, like many educational institutions in Mexico, faces resource constraints that limit its ability to invest in robust English language programs, training, and infrastructure. Inadequate funding for language laboratories, teaching materials, and professional development opportunities for faculty can hinder the school's ability to integrate English into its curriculum and operations effectively. For instance, the choice of English certification was based primarily on cost rather than an option that offers the most balanced and thorough assessment format. Similarly, staff training schedules are constrained by existing workload demands.

Mindsets and Attitudes of Teachers and Staff

The mindsets and attitudes of teachers and staff at the Escuela Normal BINE Puebla can affect a positive uptake of English language proficiency. Some faculty members may perceive the emphasis on English as a threat to the primacy of Spanish and Mexican cultural identity, leading to resistance and reluctance to incorporate English language instruction into their teaching practices. This mindset can be further reinforced by a lack of confidence or perceived lack of competence in the English language among the teaching staff. The recent (February 2025) modest uptake of staff wishing to take English classes in the BINE reflects this sentiment, and the general feeling is that English will not make a difference in their professional lives.

Conflict between external standards and quality assessment

The Escuela Normal BINE Puebla faces a conflict between the external standards and quality assessment requirements set by organisations like CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior) and the historical reluctance to embrace English language proficiency as a necessary competence for all students and staff. The CIEES emphasises the importance of English language skills as

a key indicator of institutional quality. Still the school's internal culture and resource limitations can make it challenging to fully align with these external standards. The introduction of using an external English certification (TOEIC Bridge) as a final indicator of student level within all degree programmes in the BINE has been a positive move forward in this aspect.

The English proficiency gap at the Escuela Normal BINE Puebla can cause significant challenges for the institution, impacting the quality of English education, its global competitiveness, and its overall reputation. Without sufficient emphasis on English language integration due to institutional resistance, resource limitations, and staff mindsets, future teachers may graduate without the necessary skills to effectively teach English, perpetuating a cycle of inadequate language education for their students. This deficiency hinders graduates' ability to compete in an increasingly globalised job market and undermines the institution's ability to meet external quality standards, such as those required by CIEES. Consequently, the BINE risks losing credibility as a leading teacher training institution, potentially reducing its attractiveness to prospective students and stakeholders seeking a modern, internationally aligned education.

Objective 2: Diagnose the Implementation

Diagnostic assessment is “the systematic identification of specific strengths, weaknesses, and gaps in learners' language proficiency” (Alderson, 2005). This approach is critical for understanding learners' starting points and specific needs, which in turn is critical for tailoring effective educational interventions.

The primary diagnostic tool for this project is a Google Form survey designed to explore the interest, time availability, and motivation for learning English as a second language among staff and students. This survey collects important demographic and motivational data and includes a link to the EF Set, an online diagnostic test that takes approximately 90 minutes to complete. Although the EF Set does not provide a formal certification in English, it offers immediate feedback regarding the individual's proficiency level and constructive information about their performance. This feedback is instrumental

in helping our participants to recognise their current standing and encourages them to take the initial step toward improving their English skills.

The survey will be conducted confidentially and it will ensure the integrity of the assessment process. Communicating clearly and ethically about this process is essential, emphasising that results will not influence staff evaluations or job security. Building trust and motivation among participants is paramount; hence, assurances of confidentiality will be communicated effectively.

In addition to the Google Form survey and EF Set test, we will explore further diagnostic tools that could enrich our understanding of learners' needs via a focus group discussion to complement the quantitative data with qualitative insights into individual challenges and aspirations related to English language acquisition. These methods provide a more comprehensive view of the factors influencing language learning within the institution.

Ultimately, this diagnostic assessment aims to identify current proficiency levels and learner needs and foster a culture of continuous improvement. By using the diagnostic results to inform subsequent educational strategies and interventions, we can ensure that our approach remains responsive to the evolving needs of both staff and students.

Objective 3: Promoting language learning

Given BINE's limited financial and technological resources, the promotion of English learning will focus on low-cost, high-impact strategies that emphasise collaboration, immersion, and self-directed learning.

Proposed Strategies

- Gamification without technology: Implementing classroom-based language games such as vocabulary challenges, role-play scenarios, storytelling competitions, and team-based language quizzes to foster engagement and active participation.

- Interdisciplinary integration without digital tools: Encouraging subject-area teachers to integrate basic English vocabulary and phrases in non-language courses, such as science, social studies, or mathematics, to reinforce incidental language learning.
- Cultural events without technology: Organising English-themed days, where students present skits, songs, or short speeches in English; hosting book clubs using printed materials; and promoting peer-led reading circles.
- Community-based language exchange: Establishing partnerships with local cultural organisations, English teachers, or international volunteers who can offer conversational practice sessions.
- Peer Learning Programs: Creating a system where students with higher English proficiency mentor beginners in structured weekly language activities.
- Use of Printed Materials: Develop a small resource bank of printed worksheets, bilingual flashcards, and graded readers to support independent practice.

These strategies ensure that, despite financial and technological constraints, the LEP community at the BINE can actively engage in meaningful English learning experiences.

Comparison with Indigenous languages

Like indigenous languages in Mexico are confined to private spheres rather than official domains (e.g., Justice, Health, Politics), English at the BINE is primarily restricted to the classroom. Non-English faculty members rarely consider it a medium for daily communication or conveying other knowledge types.

Evaluation

According to Bachman & Palmer (2022), evaluation is the process of collecting, analysing, and interpreting data to determine a learner's current level of proficiency and guide future instruction. Brown (2014), on the other hand, states that assessment is integral to understanding and supporting language development in learners.

Formative assessment

Alderson (2005) defines formative assessment as an ongoing process that systematically gathers information on students' learning progress to provide immediate feedback and guide instructional adjustments. It is helpful because it helps both teachers and learners identify strengths and areas for improvement, fostering a more adaptive and student-centred learning experience. In the context of an escuela normal for teaching English in Mexico, formative assessment could be applied through observations in the classrooms, checklists for self-assessment, feedback from peers, among others that allow teacher trainees to reflect on their language skills and pedagogical strategies. Additionally, interactive activities such as oral presentations role plays, and reflections can be used to monitor their progress while developing the necessary competencies to teach English effectively in diverse classroom settings.

Summative Assessment

The decision to employ the TOEIC Bridge as a summative assessment (the type of assessment that evaluates overall achievement at the end of a course (*Brown, 2014*)) as a tool for students completing their fifth semester of English is grounded in its practicality, focus, and alignment with institutional goals. Its economic pricing makes it a cost-effective choice for large-scale implementation, ensuring accessibility without compromising quality. By constituting 50% of the final semester grade, the exam emphasises its importance in measuring students' cumulative learning and readiness for real-world English use. This approach ensures fairness and consistency in assessing student outcomes while maintaining a manageable scope for both students and the institution.

Evaluating the intervention's impact on the LEP community's English proficiency will rely on clear criteria and benchmarks, such as improving listening and reading scores on standardised assessments like the TOEIC Bridge, alongside qualitative feedback from

participants. Using frameworks like PILE (Program Institucional de Lenguas Extranjeras), CANVAS (a strategic planning tool), and Cambridge standards for language assessment, the process will involve analysing summative assessment results to identify trends, gaps, and areas of opportunity. These findings will be interpreted to assess the program's effectiveness in addressing the unique needs of the LEP community and will guide adjustments for future iterations, ensuring continuous improvement and alignment with learners' goals and institutional objectives.

Objective 4. Socialisation and Dissemination

Reporting the intervention

An institutional report will be developed to document the outcomes and insights obtained from the intervention. This report will include detailed findings on English proficiency levels and participation rates, providing a clear picture of the institution's current state of language skills. Additionally, the report will highlight the challenges encountered during implementation, such as resource limitations or resistance to change, alongside the successes achieved, such as increased engagement or improved proficiency in specific areas. The report will also offer recommendations for curriculum enhancements and policy adjustments to ensure the sustainability and scalability of the intervention. The report will serve as a key resource for institutional decision-making and future planning by presenting these findings in a structured and transparent manner.

Presentations and stakeholder engagement

To maximise the impact of the intervention, targeted workshops and presentations will be organised for key stakeholders. These sessions will aim to foster collaboration, share best practices, and align the project with broader educational goals:

BINE Administrators and Faculty: Workshops will focus on integrating English language instruction into existing curricula, emphasising the importance of aligning

teaching practices with institutional goals and national standards. Faculty will also receive training on leveraging diagnostic data to tailor instruction and improve outcomes.

Other Educational Institutions in Puebla: Presentations will be organised to encourage the replication of successful strategies and practices. By sharing insights and lessons learned, the intervention can serve as a model for other institutions seeking to improve English proficiency among their students and staff.

Policy-makers and Accreditation Bodies: Engaging with policy-makers and accreditation organisations will ensure that the intervention aligns with national educational priorities and quality standards. These sessions will emphasise how the project contributes to broader goals, such as improving global competitiveness and professional mobility for educators and students.

Innovative Dissemination Strategies

Digital channels including social media, institutional websites, and online webinars could be used to disseminate findings and updates in addition to conventional papers and presentations. . For example, infographics summarising key results and success stories can be shared to engage others.

Building a Collaborative Network

We believe that promoting a cooperative network among stakeholders will also be a key component of the dissemination process. Stakeholders can share their experiences, problems, and solutions by setting up avenues for communication and information sharing, such roundtable talks or online forums. This approach will help us to develop a community dedicated to improve English language education in Puebla and beyond.

Sustaining Momentum

To ensure the intervention's long-term success, dissemination efforts will include periodic updates on progress and outcomes. Quarterly updates will be published on the

institution's website, and annual stakeholder meetings will be held to review progress, gather feedback, and refine strategies.

The intervention's socialisation and dissemination phase is critical for ensuring its success and scalability. The intervention can drive meaningful improvements in English language education while serving as a model for other institutions through detailed reporting, targeted stakeholder engagement, innovative communication strategies, and sustained collaboration.

- Provide details on the series of presentations and workshops that will be organised to share the intervention's findings and lessons learned.
- Explain the target audience for these events, including BINE Puebla administrators, faculty, staff, and representatives from other educational institutions in the Puebla region.

Conclusion

The goal of this intervention is to help the LEP population at BINE Puebla become more proficient in English. By combining thorough evaluation, accurate diagnosis, and focused language promotion techniques, this program directly targets the current proficiency gap. Furthermore, the intervention guarantees that English learning is still accessible in spite of technological and budgetary constraints by utilizing low-cost, resource-conscious techniques. Moreover, by leveraging low-cost, resource-conscious methods, the intervention ensures that English learning remains accessible despite financial and technological limitations.

Enhanced language proficiency will support academic success and professional opportunities for students and staff, strengthening BINE's institutional reputation and alignment with global educational standards (Richards & Rodgers, 2014). The long-term viability of this initiative depends on continued institutional commitment, stakeholder engagement, and ongoing adaptation to the evolving needs of the educational community.

References

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. A&C Black.
- Bachman, L., & Adrian, P. (2022). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition*. Pearson.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom* (Vol. 10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Task-Based Approach Through Student Tutoring to Enhance English Learning in a Multilevel Group

Rocío Azucena Márquez Pérez

Luz Irene Licea Claverie

Escuela Normal Fronteriza Tijuana

Abstract

The following is an Action Research study that aims to enhance the English language learning process of a multilevel group taking a B1 course. It takes a mixed approach since the students' entry levels are quantitatively compared to their exit levels. However, the study also deepens by analyzing the qualitative characteristics of the process lived by tutors and tutored teacher trainers, what they consider to be the highlights, and the areas of improvement. The peer tutoring strategy is founded on the work of Hess (2001), who mentions that one benefit of teaching in a multilevel classroom is that the teacher is not the only instructor since in these types of classes, students have the opportunity to learn just as much from each other as they do from the teacher. This is supported by the Task-Based Language Teaching approach, first popularized by Prabhu in 1987, but further developed by Ellis (2003) and Nunan (2004), and practiced till our times. The Methodology includes entry and exit-level tests for a multilevel group of 26 teacher trainees from the sixth semester of the Bachelor's in Spanish Teaching and Learning program who are studying English as a foreign language. The higher English level students, six in total, ranking from B1 to B1+ according to the CEFR, played the role of tutors, while the rest of the group, 20 total, ranging from levels A1 to A2, were subject to being tutored. Data was obtained through tests, semi-structured interviews, and narratives. The Results include most students advancing significantly in their levels, with a couple of exceptions that will be analyzed further during the discussion of results. It is to be concluded that the combination of the Task-Based approach and the peer tutoring strategy can be successful

when well-planned and closely monitored to improve everyone's language development in multilevel classrooms.

Keywords: Language Learning, Multilevel Classroom, Task-Based Approach, Peer Tutoring.

Introduction

Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT) is a Teaching Higher Education Institution in Tijuana, Baja California, Mexico, that offers teaching training in seven different bachelor programs: Spanish Teaching and Learning (as a first language), Mathematics Teaching and Learning, English Teaching and Learning (as a foreign language), Kindergarten Education, Primary Education, Physical Education, and Inclusive Education. Tijuana borders the city of San Diego, California, and the United States of America, which contributes to the existence of different types of migrants in the same territory. In this context, it is common to encounter English speakers, Spanish speakers, and speakers of other languages, often monolinguals, trying to live, socialize, study, and work in harmony. To achieve this, it is necessary to minimize the language barriers among them, the learning of English as a foreign language being one of the preferred strategies to do it.

To address language diversity in the educational environment, for many decades, the Secretariat of Public Education (SEP) has proposed the learning of English as a foreign language to be a part of the classroom curriculum from kindergarten to university, but the lack of certified English teachers working in the public system has caused the failure of such intentions in most cases. However, some residents have had the opportunity to learn English on their own, either by attending private lessons or by acquiring the language naturally through high exposure to it. This has caused a varied range of English language speakers in the region, going from zero knowledge of the language to native-like proficient users.

Students at ENFT are not an exception. It is common to have in the same program students with no previous English language experience and those with a basic or intermediate domain, and even a few who speak English as their native language. To cope with this issue during English classes, the ENFT first proposed to divide the students by their level of language proficiency regardless of the bachelor program they were taking to form homogenous groups, but soon, this approach to address language diversity became unsustainable due to various reasons. Considering the human and material resources available, the institution decided to put students together according to the bachelor's program they are studying, disregarding their English language proficiency. Because of this, there are now multi-level groups in each classroom, which makes it difficult for professors to teach the English-level course that the English program specifies for each semester.

One of the main challenges professors encounter in the ENFT multi-level classrooms is to stick to the teaching approach the English programs specify for all normal schools countrywide. The various products or evidence of learning these programs indicate along the learning units are thought to be carried out observing a Task-Based approach, which puts in a bind for lower-level students during the learning of the B1 course, as they have to enroll in the sixth semester of their bachelor's degree. Thus, the professor must intervene by implementing strategies that could help these types of students succeed in their learning process, because if they fail the course, they would have to drop out of the bachelor's program.

The primary objective of this pedagogical intervention is to foster an effective multi-level classroom environment while maintaining the use of the Task-Based Language Teaching (TBLT) approach to avoid B1 course failure regardless of the student's initial level of language competence. In addition, the goal is to promote English language learning by implementing a strategy of collaborative work with students of mixed language levels and encouraging students to participate actively by incorporating input-based tasks in the TBLT lesson so that everyone increases overall language proficiency.

Literature Review

Hess (2001) asserts that one of the advantages of teaching in a multilevel classroom is that the teacher is not the only pedagogue. “In such classes, students can learn as much from one another as they learn from the teacher” (p.3). This is in line with the proposal of the TBLT approach, first popularized by Prabhu in 1987, further developed by Ellis (2003) and Nunan (2004), and practiced until today, which promotes collaborative work during the realization of tasks as a means of achieving language development.

East (2021) reminds us that TBLT’s principles are input, output, and interaction, input being what learners receive, output what they produce, and interaction what they share. “Essentially, TBLT represents the emergence of a communicative approach that sits within an interactionist perspective on learning” (p. 35). Furthermore,

TBLT accommodates attention to both fluency (meaning) and accuracy (form). Fluency is attended to through ample opportunities for learners to interact in the target language. Accuracy is attended to not only through meaning negotiation but also through input and feedback from a more proficient collaborator (East, 2021, p. 35).

However, a common critique of this approach is that it is not suitable for beginner-level learners because it is understood that employing TBLT necessarily involves the completion of production-based tasks in class (writing or speaking) and the exclusive use of the target language as a means of instruction and interaction (Ellis, 2018) making it almost impossible for beginners to participate in such activities.

Nonetheless, Willis (2021) comments that many language learners who have studied a foreign language leave school without proper communication skills. One reason is that they have had little exposure to interaction other than teacher instruction talk. Therefore, students must be a part of a group regardless of their levels.

To facilitate beginners' active participation in a TBLT lesson, Ellis (2020) recommends input-based tasks (tasks involving learners listening or reading) and

delaying output-based tasks until learners have started to try to participate orally on their own. This way, TBLT is possible with beginners, but only if it is recognized that it does not have to involve learner production from all students at the same pace. Gilakjani and Ahmadsaraei (2022) researched the topic, and the results represented that TBLT had a statistically significant effect on reading comprehension, inviting English language teachers and material designers to incorporate TBLT activities into curriculum development as a tool to aid learners' reading comprehension skills.

Nevertheless, a study conducted by Rashov (2024) implementing TBLT showed that “students were more active participants in their learning, demonstrating improved speaking and listening skills. Many reported feeling more confident in using the language in real-life situations, as authentic materials fostered a deeper connection to the cultural context of the language” (p. 163), proving that students may also improve their other language skills.

In regards of foreign language acquisition, Ellis (2020) asserts that the native language of the students can serve to scaffold production in the target language when used to solve linguistic problems that might occur during group work when completing a productive task, so “one effective strategy for making the switch is to ask students to first complete an input-based task and then try a related output-based tasks” (p.24). Moreover, Bui & Tai (2022) expressed that “TBLT examined through the lens of translanguaging can make more possible contributions to the field of L2 teaching and learning. In particular, adopting translanguaging in TBLT may help enhance functional adequacy in task-based performance and acquisition” (p. 1).

Lastly, Malik and Pervais (2023) found that TBLT is affected by motivation and anxiety, inviting language teachers to motivate their students and understand their anxieties, especially beginners, since they can be less confident in a multi-level environment where some of their peers are highly skilled in the English language. Furthermore, the study by Bećirović et al. (2022) points to “the importance of incorporating cooperative learning strategies and motivation-strengthening activities into EFL teaching, which will eventually lead to the improvement in students' EFL achievements” (para. 1).

Methods

This action research has a mixed approach, with qualitative and quantitative data collected and processed. The study's scope is descriptive, aiming to report results and narrate students' experiences in multi-level English groups from ENFT working with TBLT. The sample consists of 26 students from the Spanish Teaching and Learning bachelor's program, six of whom were tutors and 20 of whom were tutees.

Data was collected through different instruments. To obtain quantitative data, students responded to English Entry-level and Exit-level tests. Both tests were designed by the English Language Department from ENFT and have been applied and modified since 2018. This information was processed statistically, using the CFER's levels as a guide, comparing the results from the Entry and Exit tests. This category is named *Language Proficiency*. The instruments used to process information are Visme Chart for graphs, Google Spreadsheets for statistics, and manual categorical analysis.

The survey and questionnaire aimed to gather qualitative evidence regarding the students' likability, commitment, participation, and views about the efficiency of implementing the TBLT approach. These analyses help understand the processes students went through and how they handled them. This category is named *Experience*. The information processing required Google Forms for testing, a survey, and an open-question questionnaire. The codes associated with the responses on the questionnaire are *T* for Tutor followed by the number (1 to 6), hyphen, the *Q* for question followed by the number of the question responded; it follows the sequence of T1-Q1, T1-Q2, T1-Q3.

Once the results from the Entry-level test were processed, students were color-coded, as shown in Figure 1. Students were asked to form a six-person team, 'free-choice', making sure all members were of a different color. Students did not know the color code. Green highlighted students were the designated tutors for the rest of their team members.

Figure 1

Entry-Level Test Results

Score	Suggested level	Role	Score	Suggested level	Role	Score	Suggested level	Role	Score	Suggested level	Role
4	A1	P1	16	A1+	P7	23	A2	P14	35	B1	T1
4	A1	P2	16	A1+	P8	23	A2	P15	40	B1	T2
4	A1	P3	16	A1+	P9	25	A2	P16	51	B1	T3
7	A1	P4	17	A1+	P10	29	A2	P17	53	B1	T4
7	A1	P5	19	A1+	P11	30	A2	P18	59	B1+	T5
11	A1	P6	20	A1+	P12	30	A2	P19	60	B1+	T6
			22	A1+	P13	31	A2	P20			

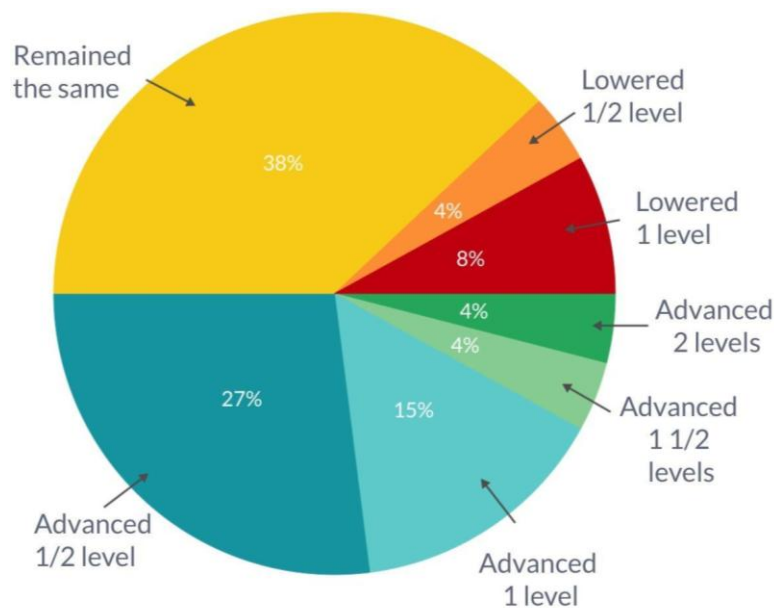
Results

Language Proficiency

Once the intervention was due, students showed different results. Firstly, the quantitative data is compared, showing their Entry and Exit level tests' results, as can be seen in Figure 2. Of the 26 participants, one advanced two levels, one advanced one-and-a-half levels, four advanced one level, seven advanced half a level, ten remained the same, one lowered half a level, and two lowered one level.

Figure 2

Language Improvement



Note: Figure processed using Visme Charts

Experience

To know the students' likability, level of commitment, participation, and views about the efficiency of mixing the peer tutoring strategy in the TBLT approach, a survey and a questionnaire were conducted. First, all students were asked to evaluate the English teacher's performance regardless of the role they had played in the peer tutoring groups. They expressed their level of satisfaction in terms of the effective design of differentiated tasks suitable for all learners, the monitoring of both individual and group work, the individualized feedback and evaluation, the group management, and the personalized tutoring when needed or requested. As shown in Table 1, the English teacher received a combined score of 95% of approval on the accomplishment of her different roles in the classroom, including those in the role of tutors who emphasized the close accompaniment they received at all times.

Later, tutees were asked to evaluate themselves. In this case, 27% of them expressed they had failed in taking ownership of their learning process out of the classroom, focusing mainly on participating in the learning tasks during class, but still, they all expressed having experienced an improvement in their language level proficiency and being satisfied with the results. Then, the tutees were asked to evaluate their tutors' performance in terms of the clarity of their explanations, close accompaniment, and patience. In this case, 90% of the tutees expressed satisfaction with the work of their tutors, some of them even acknowledging the invaluable help they received, which allowed them to not fail the course or to advance in their language level.

Next, tutors were asked to evaluate themselves. Contrary to what was expected, only 83% expressed satisfaction with their performance, whereas 90% of the tutees had previously mentioned being satisfied with them. The main reasons they provided were that they felt overwhelmed at times by the workload in the team or that they took it personally when their tutees seemed not to be advancing in their language performance.

Table 1*Students' perceptions of the peer tutoring experience*

Role	English Teacher	Tutors	Tutees
Commitment	95%	77%	73%
Participation	90% Tutees 100% Tutors	90%	90%
Efficiency	95%	83% Tutors 90% Tutees	100%
Overall Score	95%	85%	87,7%

Note: Data obtained from Google Forms Survey.

Lastly, tutors were asked to evaluate the impact of the peer tutoring experience on their language proficiency. Some expressed having a very positive experience, having the opportunity to practice English and better their knowledge. On the contrary, one experienced a negative effect on their performance because they felt stagnant in their learning process. This answer was referred by one of the participants who decreased their English proficiency by one level, as shown previously in Figure 2.

Discussion

The primary objective was to foster an effective multi-level classroom environment while maintaining the use of the TBLT approach to avoid B1 course failure regardless of the student's initial level of language competence. As shown in Figure 3, the peer tutoring strategy was effective for 13 (50%) of the 26 participants since they were able to improve their initial language level, whereas 10 of them (38%) maintained their level, and three of them (12%) lowered their level, which can be considered as an 88% overall rate of success. Hess (2001) states that a successful collaborative strategy requires training for group work and creating an interesting balance between teacher-fronted, individual, pair, and group work.

Figure 3***Exit-Level Test Results***

Initial level	Final level	Result	Initial level	Final level	Result	Initial level	Final level	Result	Initial level	Final level	Result
A1	A1	same	A1+	A2+	one up	A2	A2	same	B1	A2	one down
A1	A2	one up	A1+	A1+	same	A2	A2+	a half up	B1	A2+	a half down
A1	A1+	a half up	A1+	A1+	same	A2	A2	same	B1	B1+	a half up
A1	A1	same	A1+	A2	a half up	A2	A2	same	B1	B1	same
A1	A2	one up	A1+	A1+	same	A2	A2	same	B1+	B2	a half up
A1	B1	two up	A1+	B1	one and a half up	A2	A2+	a half up	B1+	B2	a half up
			A1+	A2+	one up	A2	A1	one down			

Another goal was promoting English language learning by implementing a strategy of collaborative work with students of mixed language levels and encouraging students to participate actively by incorporating input-based tasks in the TBLT lesson. It is believed that the Task-Based approach is difficult to implement with beginners because they lack linguistic resources to complete a task, but they can exploit non-linguistic resources by relating what they hear or read to what they can see (Ellis, 2020). Nonetheless, as previously shown in Figure 3, almost all beginners increased their levels successfully, and five remained at the same level.

Advanced learners had the opportunity to put into practice both their English and teaching skills by tutoring their classmates during task completion, while low-level learners benefited from the collaborative strategy and the input-based activities proposed. However, some tutors experienced language attrition, possibly due to the role of output in their interactions (Schmid, 2006). For that reason, it is recommended to provide opportunities for all learners to practice language among same-level peers from time to time.

Lastly, regarding increasing overall language proficiency in all learners, there are some factors to consider when revising the data. One has to do with the reliability of testing. Although the tests have been perfected over the years, students may not have paid the attention needed to respond or may not care enough to respond thoroughly. In addition, they could have cheated in their Entry Test since they did it on a computer with internet access and other circumstances that may have affected their overall score.

Another factor is the tutoring duties. Some tutors expressed feeling pressured or stressed about their tutoring and their tutees' improvement and commitment. One tutor commented that they felt restricted in their language learning, even though they learned how to explain topics to students of different levels. They noticed that when working with same-level peers, they had better opportunities to understand or finish an assignment (T1-Q12). This tutor experienced language attrition. A different Tutor stated liking their tutoring job and implementing TBLT. They felt happy about helping others and learning different ways to explain while strengthening their level. Their experience was fulfilling even though they did not feel like they improved their English skills (T5-Q12). This tutor kept their same level.

An additional factor can be the tutees' lack of commitment, as expressed in Table 1, having only 73% of commitment. To Hooks (2014), "to enter classroom settings in colleges and universities with the will to share the desire to encourage excitement, was to transgress" (p. 7). In his experience, "resisting" students who do not want to learn with relatively new pedagogical processes will not mimic the teacher's commitment. Therefore, despite implementing TBLT, some students were not interested in learning English or developing their skills.

Finally, an important factor was the program schedule. There were 40 hours of effective instruction during the semester. According to the Council of Europe (2025), a person needs to study and practice 100 to 150 hours to go from zero to A1; 100 to 150 hours from A1 to A2; 100 to 200 hours from A2 to B1; and 150 to 200 hours from B1 to B2. Keeping in mind that the class was at a B1 level, the amount of time in the classroom was substantially below the expected time in the CFER. St. John and Gernsbacher (2013) state that "frequency plays a key role in human memory, skill acquisition, and learning" (p. 235). This fact leads to the belief that students who improved their level were committed beyond the classroom and that the strategy was significantly successful.

Conclusion

Advanced learners had the opportunity to practice their English and teaching skills by tutoring their classmates during task completion, while low-level learners benefited from the collaborative strategy implemented and the input-based activities proposed. However, some tutors experienced language attrition, possibly due to the role of output in their interactions (Schmid, 2006). For that reason, it is recommended to provide opportunities for all learners to practice language among same-level peers from time to time.

References

- Bećirović, S., Dubravac, V., & Brdarević-Čeljo, A. (2022). Cooperative learning as a pathway to strengthening motivation and improving achievement in an EFL classroom. *Sage Open*, 12(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221078016>
- Bui, G., & Tai, K. W. (2022). Revisiting functional adequacy and task-based language teaching in the GBA: Insights from translanguaging. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1), 40. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00160-7>
- Council of Europe. (2025). *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions#:~:text=The%20CEFR%20organises%20language%20proficiency,'can%2Ddo'%20descriptors>.
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Taylor & Francis. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/50331/1/9781000398410.pdf>
- Ellis, R. (2020). Task-Based Language Teaching for Beginner-Level Young Learners. *Language Teaching for Young Learners*. 2(1), 4–27 <https://doi.org/10.1075/ltl.19005.el>
- Ellis, R. (2018). Taking the Critics to Task: The Case for Task-Based Teaching. *New Perspectives on the Development of Communicative and Related Competence in Foreign Language Education*. De Gruyter Mouton. 23-40. <https://doi.org/10.1515/9781501505034-002>
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. OUP. https://alad.enallt.unam.mx/modulo7/unidad1/documentos/CLT_EllisTBLT.pdf
- Gilakjani, A. & Ahmadsaraei, M. (2022). Exploring the effect of task-based language teaching on reading comprehension: Evidence from Iranian intermediate EFL learners. *Research in English Language Pedagogy*, 10(3), 517-536. <https://doi.org/10.30486/RELP.2022.1953908.1368>
- Hess, N. (2001). *Teaching Large Multi-Level Classes*. Cambridge University Press. <https://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/2001025090.pdf>

- Hooks, B. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- Malik, S. & Pervaiz, A. (2023). Investigating the Effects of ESL Learners' Motivation and Anxiety on Task Based Language Teaching in Pakistan. *Linguistics and Literature Review*, 9(1), 65-87. <https://doi.org/10.32350/llr.91/04>
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Rashov, O. (2024, August). Modern methods of teaching foreign languages. In *International Scientific and Current Research Conferences*. 158-164. <https://orientalpublication.com/index.php/iscrc/article/view/1684/1515>
- Schmid, M. (2006). Second language attrition. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 11, 74-81. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00621-0>
- St. John, M. & Gernsbacher, M. (2013). Learning and losing syntax: Practice makes perfect and frequency builds fortitude. *Foreign language learning* (pp. 231-255). Psychology Press.
- Willis, J. (2021). *A framework for task-based learning*. Intrinsic Books Ltd.