

# **Entornos y Percepciones del Proceso Enseñanza Aprendizaje de Lenguas**

**Coordinadores**

Vivian Gabriela Mazariegos Lima  
Anastacio Gerardo Chávez Gómez

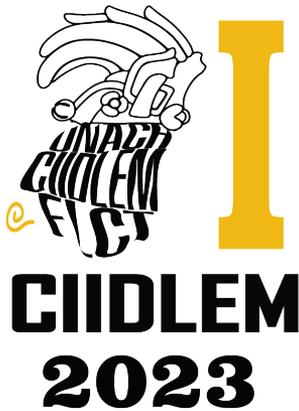




Entornos y Percepciones del Proceso  
Enseñanza Aprendizaje de Lenguas



# Entornos y Percepciones del Proceso Enseñanza Aprendizaje de Lenguas



ENTORNOS Y PERCEPCIONES DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LENGUAS

OBRA DICTAMINADA BAJO PROCESO DE PAR CIEGO EXTERNO.

DISEÑO EDITORIAL Y PORTADA: MTRA. MARISOL ESTRADA MORALES.

CUIDADO DE LA EDICIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO: MTRO. LUIS ADRIÁN MAZA TRUJILLO.

ISBN UNACH: 978-607-561-204-1

PRIMERA EDICIÓN, 2024

COORDINADORES

DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIÉGOS LIMA

DR. ANASTACIO GERARDO CHÁVEZ GÓMEZ



D.R. © MARÍA GUADALUPE ALCUBILLA HERNÁNDEZ, GUILLERMO HUERTA GUTIÉRREZ, CITLALI YUTZIL FLORES BUSTOS, MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ FLORES, NALLELY GARZA RODRÍGUEZ, CARMEN ALICIA MAGAÑA FIGUEROA, LAURE CHRISTELLE MARION VALENZUELA, ELIZABETH US GRAJALES, DAVID ORTÍZ ZAVALA, ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL, ANA MARÍA CANDELARIA DOMÍNGUEZ AGUILAR, GISELA CRUZ COUTIÑO, MARÍA LETICIA RUEDA RAMÍREZ, MIGUEL LÓPEZ GÓMEZ, ESPERANZA LÓPEZ GÓMEZ CECILIA ARACELI MEDRANO VELA, PATRICIA ANTUNA DUARTE, FRANCISCO GERARDO HERNÁNDEZ FLORES, MARTHA GUADALUPE HERNÁNDEZ ALVARADO, LILIA SULEMA BÓRQUEZ MORALES, ROBERTO OCHOA GUTIÉRREZ, BENJAMÍN GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ.

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS © 2024

D.R. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

BOULEVARD BELISARIO DOMÍNGUEZ KM 1081, SIN NÚMERO, TERÁN, C. P. 29050, TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS. MIEMBRO DE LA CÁMARA NACIONAL DE LA INDUSTRIA EDITORIAL MEXICANA

SE PROHÍBE LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL DE ESTA OBRA, ASÍ COMO SU TRANSMISIÓN POR CUALQUIER MEDIO, ACTUAL O FUTURO, SIN EL CONSENTIMIENTO EXPRESO POR ESCRITO DE LOS TITULARES DE LOS DERECHOS. LA COMPOSICIÓN DE INTERIORES Y EL DISEÑO DE CUBIERTA SON PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS.

*Hecho en México.*

# Entornos y Percepciones del Proceso Enseñanza Aprendizaje de Lenguas

## Coordinadores de la obra:

*Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima*

*Dr. Anastacio Gerardo Chávez Gómez*

## Autores

*María Guadalupe Alcubilla Hernández*

*Guillermo Huerta Gutiérrez*

*Citlali Yutzil Flores Bustos*

*María Eugenia Martínez Flores*

*Nallely Garza Rodríguez*

*Carmen Alicia Magaña Figueroa*

*Laure Christelle Marion Valenzuela*

*Elizabeth Us Grajales*

*David Ortiz Zavala*

*Antonieta Cal Y Mayor Turnbull*

*Ana María Candelaria Domínguez Aguilar*

*Gisela Cruz Coutiño*

*María Leticia Rueda Ramírez*

*Miguel López Gómez*

*Esperanza López Gómez*

*Cecilia Araceli Medrano Vela*

*Patricia Antuna Duarte*

*Francisco Gerardo Hernández Flores*

*Martha Guadalupe Hernández Alvarado*

*Lilia Sulema Bórquez Morales*

*Roberto Ochoa Gutiérrez*

*Benjamín Gutiérrez Gutiérrez*

2024



## ÍNDICE

---

<b>Introducción</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo I</b>	
<b>Replanteando las asesorías: de lo presencial a lo virtual</b>	<b>19</b>
<i>Mtra. María Guadalupe Alcubilla Hernández</i> <i>Dr. Guillermo Huerta Gutiérrez</i>	
<i>Introducción</i>	<i>19</i>
<i>Aprendizaje autónomo y semidirigido</i>	<i>20</i>
<i>Aprendizaje en centros de autoacceso</i>	<i>21</i>
<i>El asesor y las asesorías en los caa</i>	<i>21</i>
<i>Tipos de asesorías en el caa usbi xalapa</i>	<i>22</i>
<i>El rol de la pandemia en la forma de dar asesorías</i>	<i>24</i>
<i>Plataformas utilizadas durante la contingencia</i>	<i>23</i>
<b>Capítulo II</b>	
<b>El impacto del dominio del idioma inglés en el estudiante de nivel superior para la movilidad social</b>	<b>45</b>
<i>Mtra. Citlali Yutzil Flores Bustos</i> <i>Dra. María Eugenia Martínez Flores</i> <i>Dra. Nallely Garza Rodríguez</i>	
<i>La educación en el siglo XXI</i>	<i>50</i>
<i>Panorama del dominio del idioma inglés en México</i>	<i>52</i>
<i>La movilidad social y el inglés en el estudiante de nivel superior</i>	<i>56</i>
<b>Capítulo III</b>	
<b>Las representaciones sociales como teoría y método de investigación en un estudio sobre la evaluación docente institucional</b>	<b>67</b>
<i>Mtra. Carmen Alicia Magaña Figueroa</i>	
<i>Evaluación docente</i>	<i>71</i>
<i>Enfoques para la evaluación del desempeño docente</i>	<i>72</i>
<i>Representaciones sociales</i>	<i>73</i>
<i>Plan y técnica para el análisis de datos</i>	<i>76</i>

<i>El profesorado como participante activo de su evaluación</i>	78
<i>El profesorado resistente de su evaluación</i>	79
<i>Evaluar para sancionar</i>	80
<i>Compromiso docente</i>	81
<i>Conclusiones</i>	83

#### **Capítulo IV**

### **Exploración del modelo addie en la creación e implementación de un curso de francés lengua extranjera en la FLCT, UNACH.**

<i>Mtra. Laure Christelle Marion Valenzuela</i>	
<i>Dra. Elizabeth Us Grajales</i>	
<i>Mtro. David Ortiz Zavala</i>	
<i>Fundamentos teóricos Enseñanza del francés en México</i>	95
<i>Expectativas e interés de los participantes</i>	96
<i>Modelo addie</i>	97
<i>Proceso metodológico</i>	99
<i>Contexto y participantes</i>	99
<i>Técnicas para la recolección de datos</i>	99
<i>Hallazgos</i>	101
<i>Francés en el sector educativo privado</i>	101
<i>Expectativas de los padres de familia</i>	103
<i>Expectativas de las autoridades</i>	104
<i>El enfoque constructivista</i>	105
<i>La organización y secuencia de los contenidos</i>	108
<i>Conclusiones</i>	108

#### **Capítulo V**

### **Enseñanza del inglés a nivel preescolar dentro el proni: un estudio de caso**

<i>Mtra. Antonieta Cal Y Mayor Turnbull</i>	
<i>Mtra. Ana María Candelaria Domínguez Aguilar</i>	
<i>Dra. Gisela Cruz Coutiño</i>	
<i>Introducción</i>	115
<i>Revisión de la literatura</i>	117
<i>Metodología</i>	122
<i>Resultados y discusión</i>	124

Conclusiones	132
<b>Capítulo VI</b>	
<b>Uso de estrategias comunicativas en la enseñanza aprendizaje del zoque como segunda lengua en estudiantes universitarios (UNICH)</b>	141
<i>Mtra. María Leticia Rueda Ramírez</i>	
<i>Mtro. Miguel López Gómez</i>	
<i>Mtra. Esperanza López Gómez</i>	
<i>Enseñanza de la lengua cultura zoque</i>	149
<i>Funciones comunicativas</i>	152
<i>Propuesta aplicada en el desarrollo de la habilidad oral</i>	154
<i>Conclusión</i>	155
<b>Capítulo VII</b>	
<b>Test-takers' perceptions on university-exit language requirement: the domain assessed</b>	161
<i>Mtra. Cecilia Araceli Medrano Vela</i>	
<i>Mtra. Patricia Antuna Duarte</i>	
<i>Mtro. Francisco Gerardo Hernández Flores</i>	
<i>Issues in language testing</i>	163
<i>Face validity</i>	164
<i>Motivation</i>	165
<i>Research questions</i>	165
<i>Methodology</i>	166
<i>Participants of the study, data collection methods, and analysis</i>	167
<i>Main findings</i>	168
<i>Conclusion</i>	174
<i>Limitations</i>	174
<b>Capítulo VIII</b>	
<b>Building a post-pandemic pedagogy through teacher autonomy</b>	183
<i>Mtra. Martha Guadalupe Hernández Alvarado</i>	
<i>Mtra. Lilia Sulema Bórquez Morales</i>	
<i>Introduction</i>	183
<i>Theoretical framework</i>	184
<i>Methodology</i>	187

<i>Findings and discussion.</i>	188
<i>Conclusion</i>	193
<b>Capítulo IX</b>	201
<b>Digital migration to virtual teaching: experiences from english teachers</b>	
<b>Dr. Roberto Ochoa Gutiérrez</b>	
<b>Dr. Benjamín Gutiérrez Gutiérrez</b>	
<i>Relationship of technology and the new normality in teaching</i>	207
<i>Physical effects derived from the online course</i>	209
<i>Online teaching, teachers and their emotions</i>	209
<i>The economic condition of teachers and their importance in virtuality</i>	211
<i>The role of the teacher's family, home and work.</i>	212
<i>Conclusions</i>	213
<b>Conclusión</b>	221

## INTRODUCCIÓN

---

**E**l libro digital “Entornos y Percepciones del Proceso de Enseñanza Aprendizaje de las Lenguas” es una compilación de nueve investigaciones relacionadas con la enseñanza e investigación en lenguas modernas. Este libro está dirigido a un amplio espectro de profesionales y académicos interesados en el área de enseñanza aprendizaje de lenguas. Está diseñado para satisfacer las necesidades de los y las docentes en activo que buscan aplicar los hallazgos de las presentes pesquisas en sus aulas, así como para investigadores y estudiantes que deseen profundizar en estos temas.

La primera investigación del primer capítulo, titulada “Replanteando las asesorías: De lo presencial a lo virtual”, muestra una investigación que persigue evidenciar el trabajo realizado en el Centro de Autoacceso USBI Xalapa de la Universidad Veracruzana. Se socializan las herramientas de promoción del autoaprendizaje, las asesorías de contenido y de aprender a aprender donde las y los estudiantes puedan reflexionar sobre su aprendizaje. Se conocerá el impacto, los beneficios y las áreas de oportunidad del trabajo de asesoramiento virtual que fueron primordiales en la consolidación del objetivo de este estudio.

La segunda investigación de este capítulo, denominada “El Impacto del Dominio del Idioma Inglés en el Estudiante de Nivel Superior para la Movilidad Social” surge de la inquietud de indagar acerca de los procesos de movilidad estudiantil a nivel universitario pertinentes a la educación del siglo XXI. La adquisición de una segunda lengua, se considera revisada a través de diversos factores como la tecnología, la globalización y la industrialización. Es de corte cualitativo y fue desarrollado por medio de un estudio narrativo, esta investigación busca evidenciar los desafíos y falta de seguimiento de los programas de inglés en nivel superior, proyectados en estadísticas nacionales e internacionales.

El primer capítulo cierra con la investigación, titulada “Las Representaciones Sociales como teoría y método de investigación en un estudio sobre la evaluación docente institucional” expone la doble función de las representaciones sociales, ya que se encontrarán como categoría de análisis y como herramienta metodológica. Además, se presentan los datos

que derivan de una entrevista semiestructurada con una muestra que se consolida en la comunidad docente de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas.

“Exploración del modelo ADDIE en la creación e implementación de un curso de francés lengua extranjera en la FLCT, UNACH” se consolida como la primera investigación del segundo capítulo de la presente obra, basada en un enfoque cualitativo bajo el diseño metodológico de la investigación-acción, este estudio presenta las áreas de mejora del proceso enseñanza- aprendizaje del francés en nivel A2 y profundizando en el análisis de ámbitos como el contenido del curso, los materiales, las actividades y la actuación del docente.

El segundo trabajo de investigación del segundo capítulo, nombrado “Enseñanza del inglés a nivel preescolar dentro el PRONI”: un estudio que muestra un alcance exploratorio llevado a cabo en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, el estudio de caso se centró en tres jardines de niñas y niños públicos. En esta pesquisa se encuentran las percepciones sobre el programa, la metodología empleada por los docentes y las áreas de oportunidad que se han presentado en el desarrollo de las clases.

Para concluir el capítulo II, se explora la investigación denominada “Uso de Estrategias Comunicativas en la Enseñanza Aprendizaje del Zoque como Segunda Lengua en Estudiantes Universitarios (UNICH)”, se centra en las estrategias de enseñanza de la lengua zoque como segunda lengua, empleando la investigación-acción. Se llevó a cabo en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) con estudiantes de tercer y cuarto semestre. El objetivo principal fue desarrollar la competencia comunicativa a través de actividades que no se limitarán a la gramática y vocabulario, sino que también explorarán aspectos culturales.

Las experiencias de 11 profesoras y profesores de lenguas de diversos países en cuatro continentes durante la pandemia de COVID-19 se exploran en el estudio “Test-takers” perceptions on university-exit language requirement: “the domain assessed.” En esta investigación, con la cual inicia, el capítulo III, nos encontraremos con la percepción de las y los participantes sobre su nivel de competencia lingüística necesario para cumplir con el requisito de nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en una institución universitaria del norte de México. Así mismo, se presenta el análisis y exploración que se llevó a cabo mediante un diseño de investigación mixta.

En el tercer capítulo, la investigación nombrada, “Building a Post-pandemic Pedagogy through Teacher Autonomy” muestra la capacidad de adaptación y de encontrar soluciones a una nueva forma de enseñar. La investigación ofrece recomendaciones prácticas para apoyar a las y los docentes de idiomas en la creación de una pedagogía pospandémica que fomente su autonomía en la formación de futuros y futuras profesionales en la enseñanza de lenguas.

La pandemia por COVID-19 provocó cambios drásticos en la vida humana, incluyendo la educación a distancia en inglés. Para finalizar el capítulo III, la investigación nombrada “Digital Migration to Virtual Teaching: Experiences from English Teachers”, se muestra la relación entre el constructivismo social y el aprendizaje en medios virtuales. Es una pesquisa con enfoque cualitativo de estudio de caso con entrevistas en profundidad a profesores y profesoras de inglés que enseñan virtualmente. Asimismo, se presentan los retos y las oportunidades en esta situación pandémica.

En resumen, este libro tiene como objetivo principal proporcionar una visión integral y actualizada de la investigación en relación con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas modernas en distintos entornos y modalidades. A lo largo de los próximos capítulos, se encontrarán los cuestionamientos críticos, la evidencia y la discusión de las implicaciones prácticas de los hallazgos presentados. Creemos que este libro será una valiosa fuente de información para los y las docentes, los y las investigadoras, así como para los y las responsables de la formulación de políticas, programas y planes de estudio que deseen profundizar en los desafíos y oportunidades que se presentan con relación a estos temas. Así también, esperamos que esta obra fomente el diálogo, el intercambio de ideas e inspire nuevas investigaciones. A medida que avancemos en el análisis y la discusión de cada pesquisa, los animamos a cuestionar, explorar y aplicar las ideas presentadas aquí en sus propios contextos educativos.



# **CAPÍTULO I**

---

## **REPLANTEANDO LAS ASESORÍAS: DE LO PRESENCIAL A LO VIRTUAL**



# CAPÍTULO 1

## REPLANTEANDO LAS ASESORÍAS: DE LO PRESENCIAL A LO VIRTUAL

MARÍA GUADALUPE ALCUBILLA HERNÁNDEZ  
GUILLERMO HUERTA GUTIÉRREZ  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

### Resumen

En las últimas décadas, la Universidad Veracruzana (UV) a través de los centros de autoacceso (CAA) ha fomentado el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras, ejemplo de ello es el CAA USBI Xalapa, donde se realizó el presente estudio de caso. Una de las principales herramientas que utiliza este CAA para promover el autoaprendizaje son las asesorías, de contenido - sobre las habilidades del estudiante en el idioma que está aprendiendo - y de aprender a aprender - donde los estudiantes reflexionan sobre su proceso de aprendizaje. Estas asesorías eran presenciales, sin embargo, la pandemia obligó a cambiarlas incorporando las nuevas tecnologías. Así, se empezaron a ofrecer en línea, de manera síncrona y asíncrona. Por lo anterior, el objetivo de este estudio fue indagar el impacto, beneficios y áreas de oportunidad de ofrecer asesorías en línea. Entre los resultados obtenidos, destacan la actitud positiva de los estudiantes y asesores hacia el uso de la tecnología. En el caso de los asesores se vislumbra un sistema de asesorías que pudiera fortalecerse con el uso de plataformas tecnológicas. Finalmente, se reflexiona sobre el rol de la pandemia en este cambio y como permeó el trabajo que se realiza actualmente en este CAA.

Palabras clave: Aprendizaje autónomo, asesoría, centro de autoacceso, nuevas tecnologías, pandemia.

### Introducción

Por mucho tiempo, las instituciones de educación superior a nivel mundial se han planteado como meta incentivar la autonomía en el aprendizaje en los estudiantes debido a las elevadas demandas que impone la creciente glo-

balización cambiante. Para lograr este objetivo en México, desde los años 90, una gran cantidad de IES iniciaron el establecimiento de centros de autoacceso. Actualmente, la mayoría de estos CAA continuamos operando, tratando de adaptarnos a los constantes cambios tanto de la vida moderna como de la tecnología, y más recientemente, a la situación de salud a nivel mundial que vivimos con el Covid-19. Lo anterior, sin perder de vista la piedra angular que nos sustenta y define, y que además es nuestro propósito principal: el promover el aprendizaje autónomo, en este caso, a través del aprendizaje de lenguas extranjeras.

### Aprendizaje autónomo y semidirigido

A lo largo de los años diferentes autores han definido el aprendizaje autónomo o la autonomía en el aprendizaje. Por ejemplo, Confucio (551-479 AC.), desde un enfoque educativo, consideraba que a los niños y jóvenes había que formarlos desde muy temprana edad para que pudieran enfrentarse a la vida por sí mismos, y muy sabiamente dijo: “Si le das pescado a un hombre, lo alimentas un día; si lo enseñas a pescar, lo alimentas para toda la vida” (Mendoza, 2017, p. 244).

Una definición que retoma los aspectos más significativos de la autonomía del aprendizaje es la expuesta por Villavicencio (2004):

“La autonomía en el aprendizaje o aprendizaje autónomo, es la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender de forma consiente e intencionada, haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseada. Esta autonomía debe ser el fin último de la educación, que se expresa en saber aprender a aprender.” (p.4)

Sin embargo, en este trabajo no nos referiremos a autonomía total en el aprendizaje, sino a una de sus aristas que es el aprendizaje semidirigido. Dickinson (1997) lo define como la etapa en la que el aprendiente se está preparando para la autonomía, y aquí podemos añadir, que esto se puede lograr haciendo uso de las instalaciones y materiales de un centro de recursos con el apoyo de un guía. También podemos referirnos a este como una actitud frente al aprendizaje. En otras palabras, el aprendiente asume la responsabilidad de su aprendizaje, pero no necesariamente la instrumentación de estas decisiones. A esta etapa se tiene que llegar poco a poco, pero con mucho esfuerzo, con preparación cuidadosa tanto del maestro, como del aprendiente. Una primera iniciativa hacia el aprendizaje semidirigido es abrir paso a la independencia y responsabilidad del

aprendiente. Los centros de autoacceso son sin duda el espacio idóneo donde se prepara a los estudiantes hacia la autonomía.

## Aprendizaje en Centros de Autoacceso

El término aprendizaje de idiomas en un centro de autoacceso (SALL por sus siglas en inglés), fue utilizado por primera vez por Gardner y Miller (1999) al referirse a la interacción individual del aprendiente con varios elementos en un ambiente de aprendizaje de idiomas en auto acceso. A diferencia de otros tipos de aprendizaje autodirigido, este término (SALL) se enfoca en la interacción del individuo con instalaciones creadas específicamente para este propósito. Los CAA proporcionan el apoyo que permite a los estudiantes de idiomas desarrollar las habilidades y capacidades de un estudiante autónomo e independiente en un ambiente donde todos los recursos, materiales y equipo son de auto acceso. En este ambiente de aprendizaje los estudiantes son los que tienen la mayor parte de responsabilidad en su proceso de aprendizaje. (Gardner y Miller, 1999).

Morrison (2008, como se citó en Castillo 2022) sugiere que el CAA juega cuatro papeles importantes: conjunta el aprendizaje de idiomas con el aprendizaje independiente, permite que el estudiante mejore tanto su competencia lingüística como sus habilidades como aprendiente independiente, proporciona los recursos necesarios y el apoyo que requiere el estudiante.

## El asesor y las asesorías en los CAA

En el ámbito del aprendizaje de idiomas en un centro de autoacceso, enfoque centrado en el estudiante, el profesor es llamado asesor, quien es un consejero, una guía, un facilitador, un ayudante y siempre un oyente. Según Serra (2000) el término asesor se utiliza para referirse a “un experto en aprendizaje de idiomas cuyo trabajo es ayudar a los estudiantes que trabajan en un modo de auto acceso” (p. 98), es decir, su función principal es apoyar a los estudiantes para aprender un idioma. De acuerdo con Sturtridge (1992), la libertad experimentada por los estudiantes en este tipo de ambiente de aprendizaje puede ser intimidante o incluso desmotivante y es necesario un apoyo continuo, por lo tanto, “personal docente bien preparado y entrenado debe estar disponible” (p.6). Varios expertos (Dickinson, 1987; Miller en Victori, 2000) coinciden en que los propósitos principales del aprendizaje de idiomas en un CAA son la capacitación lingüística y

el entrenamiento para aprender. Sin embargo, Sturtridge (1992, como se citó en Victori, 2000), asegura que el propósito principal de este ambiente es el aprendizaje de idiomas, “pero debe dar a los estudiantes los medios para aprender idiomas sin la constante presencia y dirección del maestro” (p.166). El rol del asesor cambia con relación al enfoque del centro de autoacceso. Mientras que en un CAA de práctica el asesor simplemente dirige a los estudiantes a los materiales apropiados y en algunos no siempre hay asesores disponibles; en un CAA de aprendizaje el papel del asesor es más complejo. En este ambiente de aprendizaje las asesorías son muy importantes porque no todos los estudiantes están listos o dispuestos a trabajar de forma independiente y es el único espacio que los estudiantes tienen para hablar de sus problemas o dificultades de aprendizaje. Según Gardner y Miller (1999), las asesorías deben brindar asesoramiento en diferentes áreas, tales como las necesidades e intereses lingüísticos, la capacidad lingüística, los métodos de aprendizaje y la negociación de programas de estudio. Gremmo y Riley (1995) agrega apoyo psicológico, para ayudar a los estudiantes a aceptar sus éxitos y fracasos. Otro aspecto importante es el contacto humano, aprender en un CAA significa trabajar independientemente, pero esto no quiere decir que este solo. Las asesorías, por lo tanto, cubren la necesidad humana de sentirse acompañados en un proceso que es nuevo para la mayoría de los estudiantes en este contexto.

La idea de autonomía desarrollada por Holec (1981) ha dado lugar a un sinnúmero de estudios que colocan el rol de la asesoría como fundamental para que los estudiantes entiendan y descubran la manera en que ellos pueden hacerse cargo de su propio aprendizaje. En este sentido, Reinders (2008) señala que el propósito de la asesoría es proporcionar una guía a los estudiantes sobre su aprendizaje y estimular el desarrollo de la autonomía del aprendiente y apoyar el aprendizaje semidirigido. De este mismo modo Sarangi y Candlin (2001, como se citó en Candlin 2018) sugiere que tanto la autonomía como la asesoría no son dos procesos estáticos, sino que ambos son procesos que involucran la interacción entre personas con cierto bagaje sobre un periodo de tiempo y espacio.

### Tipos de asesorías en el CAA USBI Xalapa

Hobbs y Dofs (2015) señalan que proveer a los estudiantes con un centro de autoacceso, no necesariamente los conducirá al aprendizaje autónomo, sino que es más bien el enfoque que se maneje en dicho centro, además de los asesores quienes mediante las diferentes estrategias y actividades que

lleven a cabo fomentarán este tipo de aprendizaje. En este sentido, en el CAA USBI Xalapa hemos llevado a cabo diferentes actividades para promover el aprendizaje semidirigido, entre estas se encuentran las asesorías de aprender a aprender y de contenido, las cuales se describen a continuación.

En las asesorías de aprender a aprender se busca que el estudiante conozca la filosofía que promueve nuestro centro, que los estudiantes reflexionen sobre la forma en que aprenden y llevan a cabo sus actividades. Lo anterior con el objetivo de que busquen y pongan en práctica diferentes estrategias que sean apropiadas para su situación particular de aprendizaje. Entre estas asesorías se encuentran:

- A. Curso de inducción:** Este es el primer paso para iniciar el trabajo en el Centro de Autoacceso USBI Xalapa. A través de una guía y un video se le presenta a los estudiantes la filosofía detrás de la autonomía que es la base del trabajo en este CAA y se les da un paseo por las instalaciones para que ubiquen las diferentes áreas, los materiales e identifiquen a los asesores.
- B. Primera Asesoría:** Una vez que han trabajado el curso de inducción, los estudiantes agendan la primera asesoría. En esta, además de darles a conocer las características del curso, lineamientos, calendarios, etc., se les muestra cómo planear su trabajo semidirigido a partir de un formato diseñado para este propósito y siguiendo la ruta de trabajo del curso correspondiente. Con el apoyo del asesor se les muestra diferentes estrategias de aprender a aprender, a realizar un análisis de necesidades y cómo pueden plantearse metas a corto plazo.
- C. Asesorías de seguimiento:** Una vez que se ha iniciado el trabajo del curso (contenido), los estudiantes acuden a asesorías para reforzar las estrategias de autoaprendizaje. Además, en estos encuentros presenciales con los estudiantes se busca propiciar la reflexión sobre el trabajo que están realizando para que vayan reconociendo sus propios estilos de aprendizaje y las estrategias que les han servido para entender y sacar adelante el trabajo semidirigido. Como es una asesoría individualizada se trabaja con generalidades que se pueden abordar, ya que cada estudiante puede darle un giro o particularidad a cada entrevista.

Por otro lado, las asesorías de contenido se han pensado para llevar el seguimiento de los estudiantes con relación al idioma que están aprendiendo. Su objetivo es básicamente proporcionar retroalimentación y

sugerencias sobre el contenido que se pretende aborden durante el curso en el que están inscritos. Estas se dividen en:

- D. Asesoría de reporte de avances:** Los cursos están organizados por módulos y secciones donde los estudiantes deben trabajar los contenidos del curso: estructuras gramaticales, vocabulario y las 4 habilidades del idioma. Por cada sección deben entregar una serie de evidencias, incluyendo una autoevaluación, que van integrando en un portafolio, todo con base en el plan que se les mostró cómo realizar en la primera asesoría. Los estudiantes suben su archivo a la plataforma institucional EMINUS donde cada asesor revisa y retroalimenta. Prestamos particular atención a que haya incluido los contenidos que se espera aborde en cada sección y que sobre todo el trabajo muestre que verdaderamente está logrando un avance en su aprendizaje. Se le hacen sugerencias sobre los posibles materiales para ir reforzando sus habilidades y si existe alguna situación grave, se agenda una asesoría para que se pueda resolver antes de seguir avanzando.
- E. Asesoría de Revisión de Modular:** Esta asesoría se programa una vez que los estudiantes han realizado sus exámenes modulares al final de cada módulo. Estos exámenes sirven de filtro para poder tomar alguna acción si es que el resultado así lo sugiere. El estudiante acude y junto con su asesor revisan cada una de las partes del examen y se procura que el estudiante pueda hacer una autocorrección y si no puede hacerlo, el asesor lo orienta y sugiere material para reforzar ese aspecto que se le está dificultando.

### El rol de la pandemia en la forma de dar asesorías

Las asesorías antes descritas han sido el resultado del trabajo que se ha realizado por varios años en el CAA USBI Xalapa. En un principio estas asesorías eran únicamente de manera presencial. Los estudiantes reservaban tanto en la recepción como con sus asesores. Sin embargo, después de la pandemia, toda esta dinámica cambió.

Antes de la pandemia, las asesorías eran sincrónicas presenciales. El curso de inducción se llevaba a cabo con un profesor quien recibía al usuario en la entrada del CAA, le daba las indicaciones y resolvía cualquier duda que surgía. La primera asesoría también tenía la misma modalidad que el curso de inducción. Los estudiantes acudían al Centro en el horario que elegían y trabajaban en grupos de 25 personas. El asesor daba esta

charla y los estudiantes finalizaban con su primer plan de trabajo. Por su parte, las asesorías de seguimiento se llevaban a cabo junto con la asesoría de reporte de avance, se denominaban asesorías de reporte y seguimiento. Estas también eran en modalidad presencial sincrónica, ya que los estudiantes llevaban su portafolio físico, se revisaba y se hablaba sobre cuestiones de aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, etc.

Cuando se desató la pandemia en marzo de 2020 y fue necesario quedarnos en casa, nos encontrábamos casi a mitad de nuestros cursos. Nuestra dinámica de trabajo y la forma en que teníamos organizados y disponibles los materiales, aunado a la utilización de EMINUS, la plataforma educativa utilizada por la UV para la educación en línea y a distancia, permitió que los estudiantes siguieran trabajando desde sus hogares. Sin embargo, las asesorías no podían realizarse como regularmente se hacían. Por lo anterior, se pensó en actividades emergentes que nos permitieran seguir con nuestro trabajo a distancia.

Ante este panorama, la asesoría de reporte de avances se llevó a cabo tanto por correo electrónico, como por mensajes a través de la plataforma EMINUS, de manera asincrónica, ya que eran los únicos medios con los que contábamos en esos momentos. Los estudiantes armaban sus archivos electrónicos y los enviaban a los correos institucionales de sus asesores o los subían a la plataforma EMINUS, se revisaban y procuraba retroalimentar las actividades con mayor detalle y siempre dejando el canal abierto de comunicación. Algunos profesores optaron por la mensajería instantánea para no perder contacto con los estudiantes y se crearon algunos grupos de WhatsApp. Esto ayudó a la asesoría de seguimiento, ya que a través de esta app, se pudieron hacer sugerencias del trabajo y orientar con relación a la modalidad de aprendizaje.

En el segundo semestre del año 2020, durante el periodo intersemestral, pudimos organizarnos con más calma, hacer reuniones virtuales y repensar la forma en que ofreceríamos los servicios del CAA USBI Xalapa. Aún no podíamos regresar a las instalaciones por lo que el curso de inducción se reestructuró a un video disponible en nuestra página web donde además de explicarles la filosofía detrás de la autonomía del aprendizaje y del trabajo en el CAA, se les mostraba la dinámica de trabajo a distancia que se llevaría a cabo a partir de ese momento.

De igual manera, la primera asesoría sería ahora de manera asincrónica a través de un video, también disponible en nuestra página web. Para aclarar dudas con relación a esta primera asesoría y la dinámica de trabajo se empezó a pilotear el uso de ZOOM para aclarar dudas. El

reporte de avances se trabajaría a través de la plataforma institucional EMINUS donde se alojaron los cursos. Esta asesoría sería de manera asincrónica, ya que las evidencias de secciones se subirían en las fechas establecidas en el calendario del curso, pero con la libertad de hacerlo a la hora que el estudiante lo decidiera. Los asesores revisarían y retroalimentarían en la misma plataforma. Los exámenes modulares se cargaron también en EMINUS y la retroalimentación sería ahí mismo, una vez que los asesores calificaran los apartados de respuestas abiertas como *writing* y *listening*. De igual manera, cada uno enviaba sus impresiones y sugerencias a sus asesorados de manera asincrónica nuevamente.

Después de un año de haber iniciado la pandemia y aún enclaustrados, pero ya con la experiencia de dos semestres, nuestra dinámica se fortaleció para llevar a cabo las asesorías. En este punto, las herramientas tecnológicas con las que disponíamos, y que se empezaron a poner de moda, tuvieron un papel preponderante. La primera asesoría se ofreció tanto de manera sincrónica a través de la plataforma ZOOM como de manera asincrónica con un video en el sitio web del CAA USBI Xalapa. Este video se revisó, editó y se ajustó para que el estudiante tuviera la misma presentación como la que se ofrecía de manera sincrónica. Las asesorías de reporte de avances se siguieron trabajando en la plataforma institucional, sin embargo, ante cualquier situación que lo ameritara, algunos asesores ofrecieron también asesorías de apoyo en ZOOM. Este espacio también permitió un acercamiento con los estudiantes y se aprovechó para preguntar sobre sus impresiones del trabajo que estaban realizando.

### Plataformas utilizadas durante la contingencia

Fueron varias las plataformas y aplicaciones utilizadas para impartir las asesorías de aprender a aprender y de contenido durante la pandemia. La principal fue EMINUS, la plataforma educativa de la Universidad Veracruzana que integra un ambiente educativo sólido y flexible de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje en sus distintas modalidades, sin límites de tiempo y de distancia, y que permite a cada estudiante tomar el control de su aprendizaje y formación de una forma independiente y colaborativa. (UV, 2023). Además, facilita la comunicación sincrónica y asincrónica y no tiene costo para la comunidad universitaria. Empezamos utilizando la versión 3 y en el último semestre de pandemia ya cambiamos a EMINUS 4. También hicimos uso de ZOOM, Teams, WhatsApp y Facebook, aplicaciones que permiten la comunicación sincrónica y asincrónica.

En este último año en que se volvió al trabajo presencial, las asesorías fueron también un tema de discusión, ¿Se seguirían ofreciendo de manera virtual? ¿Sería mejor todo como antes de la pandemia? ¿O tal vez un sistema donde se pudieran ofrecer ambas opciones? En el semestre agosto 2022 – enero 2023 se ofrecieron asesorías tanto virtuales como presenciales, se dio libertad a los estudiantes de elegir la modalidad que mejor se ajustara a sus necesidades y estilos de aprendizaje. Sin embargo, en ese momento no contábamos con un sustento que nos apoyara a precisar la modalidad en que sería más conveniente continuar ofreciendo nuestras asesorías.

Por lo anterior, surge la necesidad de averiguar la percepción de nuestros estudiantes (usuarios) y colegas (asesores) para poder tener un panorama general y poder contribuir con una propuesta más sólida para los próximos periodos.

## Metodología

La mayor parte de los problemas en el ámbito educativo son mejor explicados desde una perspectiva naturalista y cualitativa. El propósito de la investigación cualitativa es entender la realidad de una situación determinada, no solo lo que pasa, si no el porqué y cómo sucede.

La investigación cualitativa está interesada en capturar el punto de vista individual de los sujetos, y pueden acercarse más a la perspectiva del actor a través de la detallada entrevista y observación. Los investigadores cualitativos dirigen su atención a los aspectos específicos de casos particulares. La investigación cualitativa abre un abanico de métodos interconectados para interpretar y buscar mejores formas de hacer comprensible el mundo de las experiencias que estudian.

Los objetivos de la investigación cualitativa pueden dividirse en cinco grupos generales; adoptar una actitud abierta al aprendizaje, detectar los procedimientos que exige cada momento, presentar una visión detallada, centrarse en el individuo y comprender las circunstancias del entorno.

El estudio de caso en la investigación cualitativa es ideográfico (Gilgun, 1994), ya que implica la descripción amplia, profunda del caso en sí mismo, sin el propósito de partir de una hipótesis o teoría, ni de generalizar las observaciones. Una de las aplicaciones de los estudios de caso es en el diseño de estrategias de intervención. Se diseñan estudios de caso para evaluar una intervención en un grupo, en una familia, en una

escuela, en una empresa, etc. La evaluación de la intervención se lleva a cabo a partir de la perspectiva de las personas específicas que participaron en esa intervención. (Muñiz, 2010)

McDonald (1974, como se citó en Simons, 2011, p. 20) lo define como “anécdota autenticada” que se refiere a la idiosincrasia de lo particular, la necesidad de aportar pruebas y al potencial inherente de contar historias sobre del estudio de caso. Simons (2011) lo refiere como un enfoque más que un método cuyo propósito “es investigar la particularidad, la unicidad de un caso singular... entender la naturaleza distintiva del caso particular... la experiencia vivida de las personas, los programas y proyectos concretos” (p. 20). Por lo anterior expuesto decidimos llevar a cabo un estudio de caso cuyo objetivo fue indagar el impacto que tuvo esta nueva dinámica de ofrecer asesorías (de contenido y de aprender a aprender) en línea a usuarios de este Centro de Autoacceso, así como los beneficios, características y áreas de oportunidad de impartirlas en este formato.

### Contexto

El Centro de Autoacceso en donde se llevó a cabo el presente estudio, está ubicado en la biblioteca principal de la UV en Xalapa, la Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI) y es el más grande de toda la red de CAA de la Universidad Veracruzana. Está organizado en diferentes áreas y todas en conjunto pueden albergar hasta 340 alumnos trabajando de manera simultánea. Actualmente, ofrece cursos de inglés y francés en modalidad autónoma (aprendizaje semidirigido), virtual y multimodal a la comunidad universitaria y al público en general (estudiantes externos), atendiendo a un promedio de 2600 estudiantes anualmente. Además, es centro aplicador de exámenes de certificación del idioma inglés y exámenes de comprensión de textos. Este CAA cuenta con 7 profesores – asesores, 5 técnicos académicos y 2 instructores académicos, todos de tiempo completo, así como un personal eventual y uno de confianza.

El 80% de los estudiantes que acuden a este CAA son estudiantes universitarios que deben cursar Inglés I y II como materias obligatorias que forman parte del Área de Formación Básica General (AFBG) de todos los programas educativos de nivel licenciatura de la UV. Estos cursos no tienen ningún costo para los estudiantes, ya que forman parte de su curriculum.

El Centro de Autoacceso USBI Xalapa es considerado un centro de aprendizaje, debido a que el 90% de los estudiantes que se inscriben son universitarios que realizan cursos completos de inglés y francés con la guía

de los asesores, haciendo uso de las instalaciones, recursos, equipo y materiales diseñados especialmente para esta modalidad, obteniendo créditos al finalizar sus cursos.

## Instrumentos para la recolección de datos

Se decidió utilizar el cuestionario, porque es una de las formas más comunes para obtener información sobre las actitudes u opiniones de un grupo extenso de personas. Es una forma rápida y sencilla de obtener información enriquecedora de estudiantes y colegas. Proporcionan tanto perspectivas cualitativas como información cuantificable, por lo que es una forma flexible que se acomoda a diferentes tipos de investigación (Mackey & Gass, 2005).

Se diseñaron dos cuestionarios breves, uno para obtener la perspectiva y actitudes de los estudiantes sobre la implementación de esta forma de impartir las asesorías, y otro para obtener la de los colegas asesores de inglés. Ambos cuestionarios combinaron preguntas abiertas y cerradas de opción múltiple. El cuestionario para los estudiantes constó de ocho preguntas, cinco de opción múltiple y tres abiertas. Fue escrito en español debido al nivel básico de inglés con el que cuentan los estudiantes. Mientras que el de los asesores fue escrito en inglés y constó de 10 preguntas, 6 de opción múltiple y 4 abiertas. Se realizaron utilizando la aplicación Google Forms para que pudieran ser compartidos vía correo electrónico tanto a los estudiantes como a los asesores.

## Población

Para la realización de este estudio se invitó a participar a estudiantes que cursaron las experiencias educativas de Inglés I o Inglés II del AFBG en modalidad autónoma (aprendizaje semidirigido) en el CAA USBI Xalapa durante el periodo de pandemia (últimos 3 años), de los cuales 8, que cursaron Inglés I en esta modalidad, aceptaron colaborar. Son estudiantes de diferentes programas educativos de nivel licenciatura, tanto hombres como mujeres entre los 19 y 23 años. Todos ellos con diferentes intereses y actitudes, formas de aprender y antecedentes socioeconómicos.

Los otros participantes fueron 5 asesores de inglés en el CAA USBI Xalapa, 2 hombres y 3 mujeres cuyas edades oscilan entre los 41 y 60 años. Todos con formación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y

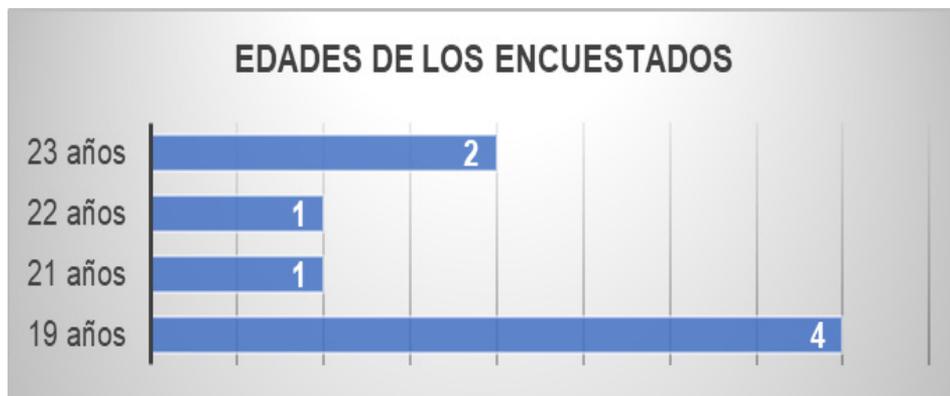
enseñanza-aprendizaje en centros de autoacceso, y con más de 10 años de antigüedad en el CAA USBI Xalapa.

### Análisis:

El objetivo de los cuestionarios fue obtener datos que nos ayudaran a evaluar la pertinencia de las asesorías, y de nuestros cursos en general, en su nueva modalidad, es decir, utilizando diferentes herramientas tecnológicas.

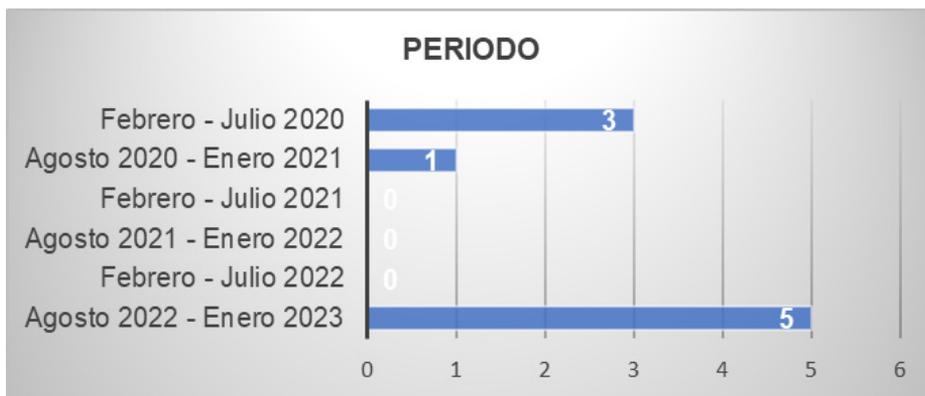
### Respuestas de los estudiantes

Con la pregunta 1 realizada a los estudiantes identificamos el rango de edad de nuestros encuestados, 19 fue la edad más común. Lo que indica que la mayoría eran estudiantes que ingresaron a la Universidad justo durante la pandemia.

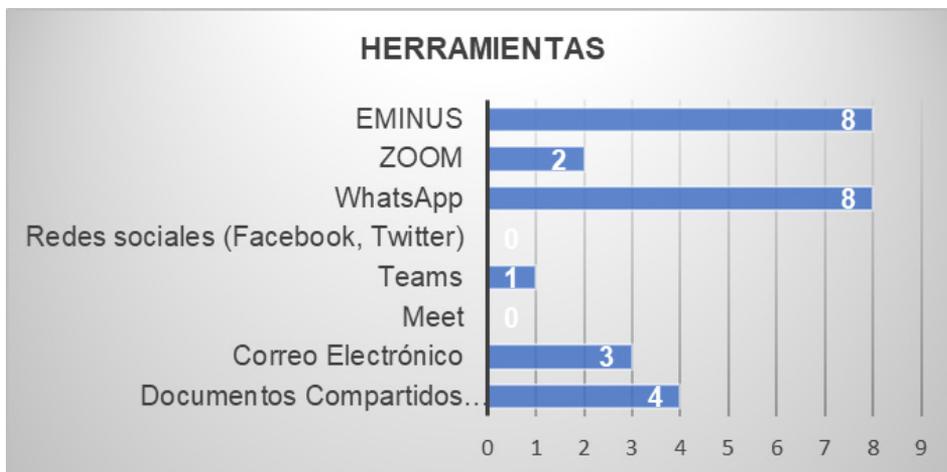


Con la pregunta 2 solo corroboramos el curso al que estaban inscritos, el cual fue Inglés I.

Con la pregunta 3 ubicamos el periodo en el cual cursaron nuestros estudiantes. La idea era obtener diferentes puntos de vista dependiendo del contexto en que tomaron el curso, al iniciar, durante o después de la pandemia. El resultado muestra que la mayoría de los que respondieron estuvieron inscritos en el periodo donde ya teníamos una dinámica más clara de las asesorías.



En la pregunta 4 decidimos incluir como opciones las herramientas tecnológicas que hemos utilizado hasta el momento en nuestra dinámica de trabajo, incluyendo las asesorías. En esta pregunta podían elegir más de una opción para de esta manera saber si efectivamente las utilizaron y en qué medida. Aquí comprobamos que las herramientas institucionales EMINUS y WhatsApp fueron las que predominaron, y aunque pensábamos que ZOOM podía ser una aplicación recurrente para los estudiantes, fue la que menos mencionaron. Los resultados fueron los siguientes:



Por otro lado, la pregunta 5 rescató la opinión que tenían los estudiantes con relación a los cursos autónomos de inglés mediados por tecnología antes de tomarlos. Sus puntos de vista fueron diversos, a algunos les parecía sencillo, a otros no tanto, pero lo que nos resultó interesante fue que salieron a relucir aspectos de la modalidad como la administración del

tiempo, responsabilidad, aprender por uno mismo, como se muestra en algunas de las respuestas:

*E1: Que eran muy complejos.*

*E2: Se trataban de mucha responsabilidad y efectivamente así es.*

*E3: Disminución de tiempo y trabajo para cursarlo a comparación de contar con clases normales.*

*E5: Que estaba sencillo por la forma de trabajo.*

*E7: Creía que era un gran reto poder aprender de esta manera, por uno mismo.*

Otro dato que nos interesaba conocer era la postura de los estudiantes con relación a los cursos una vez que los habían tomado, ¿había cambiado su actitud hacia ellos debido al uso de la tecnología? La pregunta 6 nos ayudó a obtener las opiniones de los estudiantes. La mayoría señaló las bondades de esta nueva dinámica como se muestra a continuación:

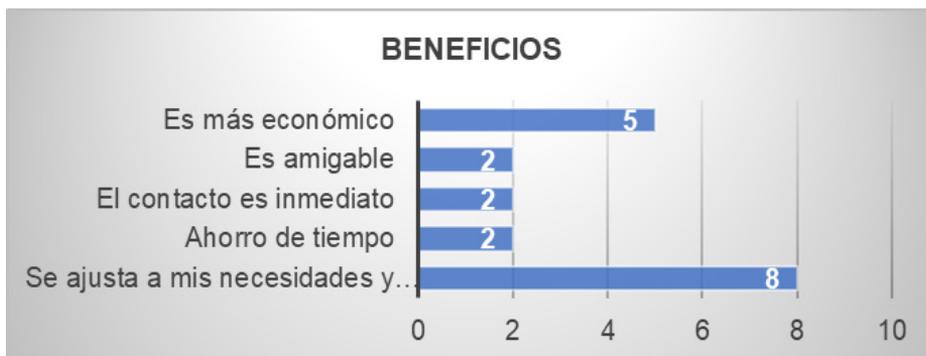
*E2: Me parecen bastante bien e interesantes, aunque efectivamente conllevan mucha responsabilidad por parte del alumno.*

*E3: El tiempo invertido es el mismo que ir a tomar clases, la facilidad está en no trasportarse y la organización propia en cuanto a los tiempos para realizar cada trabajo.*

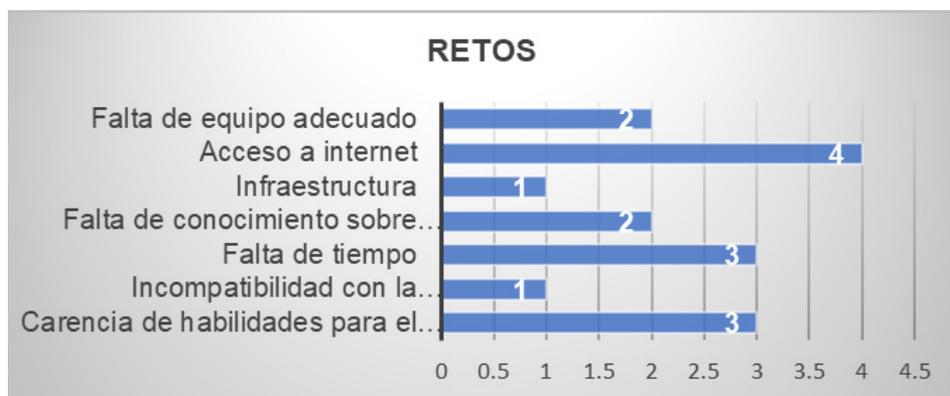
*E4: Que todo material hecho también se revisa y lleva un avance según lo visto, como un grado de dificultad, que hace que el alumno siga avanzando.*

*E7: Que depende de ti el querer esforzarte para poder conseguir el aprendizaje, brindan muchísima información y actividades que realmente son útiles.*

Como complemento a la pregunta anterior, se enlistaron una serie de beneficios que desde nuestra perspectiva los cursos autónomos ofrecieron cuando fueron mediados por tecnologías. La pregunta 7, donde podían elegir más de una opción, tuvo los siguientes resultados:



Finalmente, con la pregunta 8 conoceríamos las dificultades que los estudiantes han enfrentado o podrían enfrentar ante este nuevo giro que han tomado nuestras actividades (conversaciones, asesorías, entrega de evidencias, etc.) al ser mediadas por tecnologías, una de las más preocupantes sería la cuestión de acceso a internet como se muestra a continuación:



Después de revisar y analizar las respuestas de los estudiantes nos dimos cuenta de que la gran mayoría ven con buenos ojos las actividades mediadas por tecnologías, su actitud hasta cierto punto es de agrado. Sin embargo, existen algunos inconvenientes como la falta de acceso a internet o que algunos de ellos no tienen las habilidades adecuadas para el autoaprendizaje.

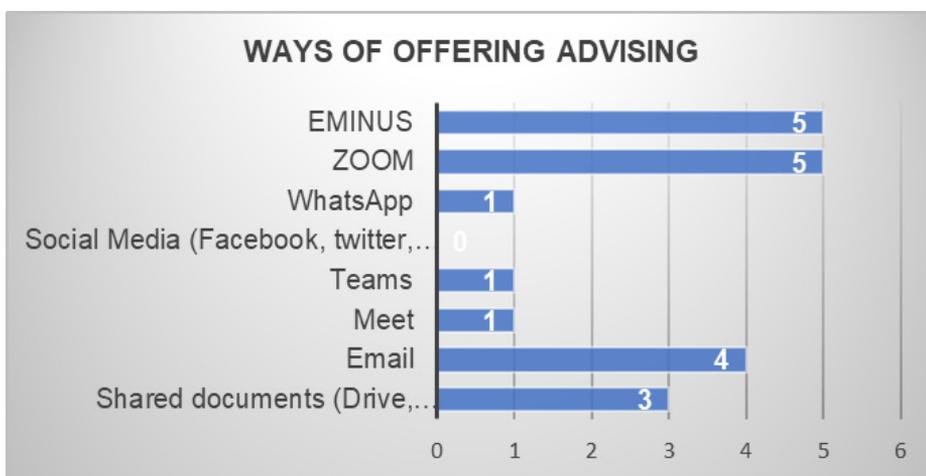
### Respuestas de los asesores

Cuando la pandemia inició, los asesores tuvimos que idear una manera para poder continuar con el trabajo de nuestros cursos. Al principio fue

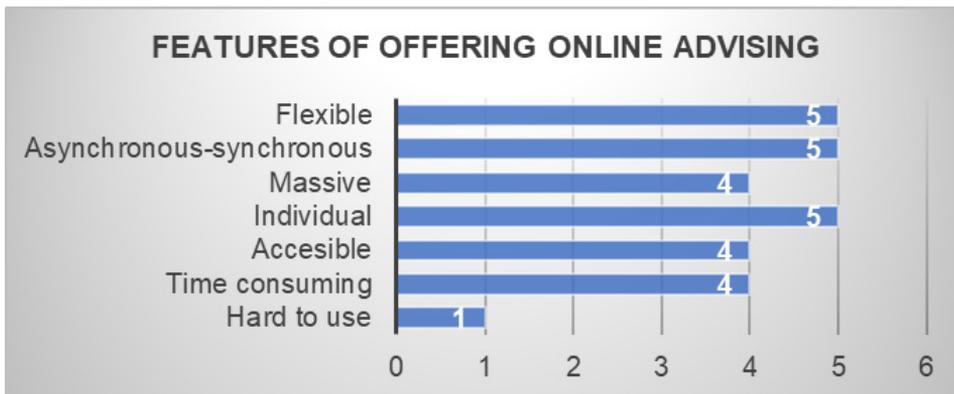
algo a vapor, por el cambio súbito de lo presencial al trabajo a distancia. Sin embargo, gracias a las herramientas con las que contábamos y con la experiencia que fuimos adquiriendo, la dinámica fue mejorando. Por lo anterior, la perspectiva de los asesores fue fundamental para entender este proceso y el rumbo que pudiera tomar.

En las dos primeras preguntas realizadas a los asesores se identificó el género y la edad de los participantes. En total respondieron 5 asesores, de los cuales 2 son hombres y 3 mujeres y cuyas edades oscilan entre los 41 y 60 años.

Con la experiencia adquirida en estos años, en la pregunta 3 se pide a los asesores que señalen las herramientas que utilizaron para ofrecer asesorías en los últimos tres años. Existió una similitud con las respuestas de los estudiantes en cuanto al uso de EMINUS, no así con WhatsApp, la cual fue superada por ZOOM. De igual manera, parece ser que los asesores utilizaron en gran medida el correo electrónico.



En la pregunta 4 se enlistaron algunas de las características de las asesorías en línea. Se les pidió a los profesores que señalaran las que ellos habían identificado en los últimos 3 años. La gran mayoría opinó que las características más sobresalientes son la flexibilidad, el aspecto sincrónico y asincrónico y que sean individualizadas. Aquí podemos señalar que la flexibilidad y la asincronía de las actividades son características mencionadas también por varios de los estudiantes.



En las preguntas 5 y 6 se inquirió a los asesores acerca de los beneficios y los retos (de ofrecer asesorías en línea) que habían identificado en su práctica en los últimos tres años. El hecho de que estas herramientas permitan una interacción más individualizada siguió siendo uno de los mayores beneficios. Por otro lado, los retos que los asesores han enfrentado tienen que ver con la falta de capacitación sobre tecnología y el consumo de tiempo.



Al igual que con los estudiantes, fue necesario preguntar a los asesores sobre su postura ante el trabajo realizado. Lo interesante de las respuestas de la pregunta 7 fue que los académicos ya tenían presente desde antes de la pandemia la importancia del trabajo con las TIC y que la pandemia fue sólo el pretexto para poder constatarlo:

A1: I have always believed in ICTs advantages, but the teacher still plays an important and strategic role in the teaching learning process.

A2: It didn't change it; in fact, it confirmed my initial ideas about a necessary change in the way we are currently working in the self-access center.

A4: It didn't really change my attitude since I was aware of the pros and cons of working online [...] and I was able to confirm my beliefs about it.

A5: Not much because I have already worked virtually. I was really eager to try it broadly. Nevertheless, it was hard to get used to it.

El impacto que pueden tener las asesorías depende en gran medida si se realiza de manera individual o colectiva, presencial o virtual, por esta razón, nos interesó preguntar a los asesores su punto de vista con relación a la asesoría individualizada y si era diferente si se da de manera virtual, presencial o de manera sincrónica o asincrónica. Sus opiniones en la pregunta 8 fueron diversas, no obstante, el factor común es que no hay diferencia, sino que es más bien una cuestión de perspectiva y acercamiento con los estudiantes.

A1: In my view, I am certain that all of those modes have similarities [...] online advising and consultations at the Self-Access Center Xalapa must move forward, that is to say, advising and consultation, ideally, should be turned into a "sort of close encounters of the third kind" where emotions, guidance and self-regulation skills play an important part in the students' learning.

A3: This is a more personal way of being in touch; it is easier to identify specific needs; the student is free to ask whatever s/he might consider important to ask; I believe the student feels more comfortable if we provide him/her with a specific time for him or her.

A4: The differences, in my opinion, are very noticeable at least when we compare online vs face-to-face. Face-to-face will always be more personal, warmer and immediate. It lets you exchange points of view and it allows you to improvise more.

A5: I strongly believe that they do not differ much among them; however, students still demand one-to-one attention, even though they do not attend the different options they are given.

Veracruz es uno de los estados con mayor índice de pobreza, lo que de alguna manera repercute en el uso y acceso a la tecnología. Sin embargo, de acuerdo con las respuestas obtenidas con la pregunta 9, los asesores no han encontrado ninguna situación de equidad con relación al uso de la tecnología.

Finalmente, preguntamos a los asesores su perspectiva actual sobre el uso de herramientas en línea para llevar a cabo las asesorías de los cursos del CAA. Todos las ven como herramientas útiles y que complementan nuestro trabajo, sin embargo, como uno de ellos menciona es importante planear y pilotear su uso.

A1: I would say that online platforms are useful and necessary, so we have to use them and take advantage of their tools.

A2: It could be a good option, but planning and piloting is necessary. We need to find a balance between significant advice and less time-consuming advisory sessions.

A3: I still have much to learn, I want to develop more specific strategies for me to work on more options for the students to develop more communication strategies. I thought I knew the basics...

A4: I'm open to use them. They were essential when the pandemic forced us to stay at home. Right now, they are a very useful complement for autonomous learning.

A5: I consider that online platform can be uses as long as they are a support to one-to one advising, especially when our students hardly understand instructions. I prefer they come one-to one at least once or twice in the term.

Al concluir la revisión y análisis de las respuestas de los asesores, se evidenció que están preparados y dispuestos para utilizar de manera

permanente la tecnología en la dinámica del CAA USBI Xalapa, en especial en la impartición de las asesorías.

### Reflexiones finales

Algunas de las limitaciones que pudimos encontrar al realizar este estudio es que solo una mínima cantidad de alumnos aceptó colaborar, esto lo atribuimos al hecho de que, ya que habían finalizado los cursos y fue difícil contactarlos. Por otro lado, hubo un contraste en cuando a las respuestas en relación con la problemática enfrentada para el trabajo mediado por tecnologías. Mientras los asesores indicaron que no identificaron problemas de equidad, los estudiantes manifestaron que su mayor limitante fue la falta de acceso a internet. Lo anterior nos podría hacer pensar que pese a sufrir esta problemática, los estudiantes lo resolvieron sin comunicárselo a sus asesores.

Las múltiples y diversas respuestas de nuestros compañeros y estudiantes nos dan la pauta para pensar en un sistema de asesorías y actividades que pudieran fortalecerse con el uso de las plataformas tecnológicas que tenemos a nuestra disposición, por supuesto, que necesitaremos una forma de sistematizar nuestros procesos y encontrar la manera de pilotarlos para obtener mejores resultados.

Por otro lado, se hizo evidente la disposición tanto de los alumnos como de los asesores para continuar con el trabajo de los cursos autónomos haciendo uso de las diferentes plataformas y aplicaciones disponibles. Antes de la pandemia no estábamos acostumbrados a utilizarlas tan frecuentemente y ahora son una parte muy importante de nuestro quehacer académico. Se pudieron constatar los beneficios que el uso de la tecnología para impartir las asesorías representó para los estudiantes, por ejemplo, el ahorro de tiempo, de recursos para transportarse, entre otros.

El siguiente paso es investigar más a fondo sobre el fenómeno en general de las asesorías, cómo se desarrollan, la percepción que tienen los estudiantes sobre lo que ahí se trabaja y cómo repercute en su desarrollo como estudiantes independientes. La información que obtengamos será de utilidad para darle forma a una nueva dinámica para ofrecer asesorías que considere los diferentes puntos de vista, tanto de asesores como de estudiantes.

## Referencias

- Castillo, K. A. P. (2022). Desarrollo autónomo de competencias comunicativas en el idioma inglés. *Revista de lenguas modernas*, (35), 211- 235. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/44485/51130>
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning* (Vol. 3). P. Stevens, & H. B. Altman (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, D., y Miller, L. (1999). *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Gilgun, J.F. (1994). A case for case studies in social work research. *Social work*, 39, 371- 380.
- Gremmo, M. J., y Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164
- Hobbs, M., & Dofs, K. (2015). Essential advising to underpin effective language learning and teaching. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 6(1), 13-31.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: OUP.
- Mackey, A. and Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Routledge.
- Mendoza, Y. D. S. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 241-253. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907382>
- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. División de estudios de posgrado universidad autónoma de nuevo León. Facultad de Psicología. México, 1-8.
- Reinders, H. (2008) 'The what, why, and how of language advising' In: *Mex-TESOL*, 32(2).
- Sarangi, S., & Candlin, C.N. (2001). Motivational relevancies: Some methodological reflections social theoretical and sociolinguistic practice. In N. Coupland, S. Sarangi and C. N. Candlin (Eds.), *Sociolinguistics and social theory* (pp. 350-388). London: Longman.

- Serra, S O. (2000). Integrating a self-access system in a language learning institution: a model for implementation. *Links & Letters*, 95-109. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/lal/11337397n7/11337397n7p95.pdf>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Sturtridge, G. (1992). *Self-Access preparation training*. The British Council.
- Universidad Veracruzana [UV]. Plataformas académicas: EMINUS. Recuperado el 16 de mayo 2023 en: <https://www.uv.mx/plataformasacademicas/eminus/>
- Victori, B. M. (2000). Views on self-access language learning. En *Links & Letters* (pp. 165-180).
- Villavicencio, L. M. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. In *Primer congreso Virtual Latinoamericano de educación a distancia* (pp. 11-1). Recuperado de: [https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24691w/Aprendizaje\\_autonomo\\_tics.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24691w/Aprendizaje_autonomo_tics.pdf)

## Biodata

María Guadalupe Alcubilla Hernández: Profesora-asesora de inglés tiempo completo en el Centro de Autoacceso USBI de la Universidad Veracruzana, Xalapa, México y coordinadora del mismo de 2001 a 2008. Realizó sus estudios de especialidad y maestría en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en esta misma universidad. Se ha formado en diversas áreas relacionadas con el trabajo que se lleva a cabo en los centros de autoacceso: autoaprendizaje, elaboración de materiales, asesorías, estrategias de aprendizaje, uso de tecnologías para la educación y comunicación, trabajo colaborativo en centros de autoacceso, entre otros. Email de contacto: [galcubilla@uv.mx](mailto:galcubilla@uv.mx)

Guillermo Huerta Gutiérrez: Egresado de la Universidad Veracruzana de la Licenciatura en Lengua Inglesa y Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. En la Veracruzana participó en el diseño de la Comisión de Cursos Multimodales de Inglés. Igualmente, colaboró en la Comisión para la elaboración de Exámenes del Área de Formación Básica General y en la comisión de examen de certificación EXAVER. Actualmente, se desempeña como asesor de inglés en el CAA USBI Xalapa y profesor de lengua en las Facultades de Pedagogía y Psicología. Entre sus intereses están el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y el autoaprendizaje. Email de contacto: [guihuerta@uv.mx](mailto:guihuerta@uv.mx)



## **CAPÍTULO II**

---

# **EL IMPACTO DEL DOMINIO DEL IDIOMA INGLÉS EN EL ESTUDIANTE DE NIVEL SUPERIOR PARA LA MOVILIDAD SOCIAL**



## CAPÍTULO 2

# EL IMPACTO DEL DOMINIO DEL IDIOMA INGLÉS EN EL ESTUDIANTE DE NIVEL SUPERIOR PARA LA MOVILIDAD SOCIAL

MTRA. CITLALI YUTZIL FLORES BUSTOS  
DRA. MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ FLORES  
DRA. NALLELY GARZA RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN EN COLABORACIÓN CON LA  
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE COAHUILA

### RESUMEN

Este proyecto de investigación nace de la necesidad de analizar las ventajas del dominio del idioma inglés en la movilidad social de los estudiantes universitarios con base en las tendencias de la educación del siglo XXI, las cuales destacan los cambios en la educación generados por la industrialización, la globalización y el desarrollo de la tecnología, por lo que se contemplan nuevas habilidades como el desenvolvimiento en un segundo idioma. El enfoque de esta investigación es de corte cualitativo, el sustento teórico se realizó mediante la consulta de la literatura *ex profeso* de los ejes del mismo y su seguimiento se basará en un estudio narrativo. A través del análisis de las estadísticas nacionales e internacionales se obtuvieron datos sobre el bajo dominio del idioma inglés en el nivel superior, además de los desafíos y falta de seguimiento de los programas de inglés en los niveles educativos previos al profesional. Los resultados del impacto sobre el dominio del inglés en la movilidad social de los estudiantes universitarios obtenidos a través del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) demuestran mediante estadísticas los beneficios en la empleabilidad y salarios que también son destacados por el sociólogo Bourdieu en su teoría sobre la movilidad social.

Palabras clave: educación superior, dominio del inglés, movilidad social, siglo XXI, capital cultural

### Introducción

El siglo XXI se caracteriza por avances y cambios desde la era posindustrial, la cual concibe al hombre como resultado de la sociedad tecnológica, científica y multicultural, este sitúa al individuo como parte de la globalización y le permite tener mayores alcances en los diferentes capitales considerados dentro de la movilidad social, siendo la educación uno de ellos; la teoría de Bourdieu (2001) señala la trascendencia del aspecto académico en el ascenso del capital cultural y económico del individuo, que junto con el aprendizaje del idioma inglés en la actualidad provee al individuo de diferentes beneficios.

Los desafíos de los estudiantes del nivel medio superior y superior están relacionados con el impacto de la globalización, los cambios tecnológicos, la constante transformación de las profesiones y la digitalización de la educación, los cuales han sido considerados en los planes y programas académicos para desarrollar habilidades que los hagan competitivos de manera local e internacional, siendo una de ellas el aprendizaje de un segundo idioma que permite la comunicación entre culturas y la transferencia de conocimiento. Bajo esta óptica, las políticas educativas también han sufrido cambios para formar perfiles profesionales específicos, de modo que se transmutan esquemas organizativos, criterios y currículos, los cuales son liderados por las naciones desarrolladas a través de organizaciones y comercio internacional.

Asociaciones como el Instituto Mexicano para la Competitividad (2015) declara que el dominio de la lengua inglesa es un factor determinante para la movilidad social de los estudiantes, puesto que hay estimaciones del incremento en salarios de los profesionistas que cuentan con esta habilidad. De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el inglés es considerado como materia obligatoria o requisito para titularse (ANUIES, 2018), sin embargo, estadísticas obtenidas por el **English Proficiency Index** (EPI) muestra datos que dejan al descubierto el bajo nivel de dominio en este idioma. Algunas de las causas atribuibles a este problema son: la tardía implementación de programas, el presupuesto de las entidades federativas y la falta de un esquema de evaluación y su seguimiento, por lo que el aprendizaje de este idioma sigue representando un reto para la educación mexicana desde el nivel básico hasta el profesional.

## Antecedentes

La Certificación Nacional del Nivel de Idioma (CENNI), como organismo perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, llevó a cabo un análisis en el que examinaron a estudiantes de diversas universidades mexicanas con respecto al nivel y acreditación del idioma inglés. Con los pocos indicadores de este análisis y la información proporcionadas por los departamentos de dichas universidades se dieron a conocer los datos que concluyen que las habilidades lingüísticas en este idioma no son idóneas, a pesar de las horas instruidas en niveles educativos anteriores.

Por su parte, el estudio llevado a cabo entre los años 2001 y 2002 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a través de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) mostraron los resultados poco favorables de estudiantes de nuevo ingreso en una prueba internacional con respecto a las habilidades lingüísticas en el idioma inglés, los cuales concluyen que en promedio los estudiantes han cursado 600 horas de clases en el nivel secundaria y 400 en el bachillerato. En el análisis de dicho estudio se encontraron hallazgos en los métodos de evaluación, ya que los estudiantes que presentaron la prueba internacional contaban con una calificación aprobatoria en esta materia; y, además de discordancias en el seguimiento de los programas formativos del inglés en la educación secundaria y preparatoria. Datos proporcionados por la Secretaría de Educación Pública Federal (s.f.) a través de la página web de la CENNI, declaran que solamente el 10.6% de los estudiantes tuvo resultados favorables en la evaluación; y que conforme el grado de dificultad aumentaba, los porcentajes de idoneidad disminuían. Por lo que, los porcentajes del dominio del idioma por nivel mostraron que la idoneidad en el nivel básico solamente fue del 23.4%, en el nivel intermedio 8.6% y 6.5% en el nivel avanzado. Y el 75.6% de los estudiantes no alcanzó ningún nivel en el examen aplicado, por lo que no muestra la congruencia entre las calificaciones con promedio de 80 obtenidas en la materia y el nivel logrado en la prueba internacional. (Castillo, M. et al., 2004, como se citó en SEP, s.f.)

Aunado a los hallazgos anteriores, la CENNI (SEP, s.f.) añade que existen perfiles de docentes que imparten la asignatura de inglés con niveles de dominio intermedio y los que tienen un nivel avanzado no cuentan con la formación docente o de metodología de la enseñanza del idioma, aunque se declara que la mayoría se ha formado en la práctica profesional o autodidacta, no hay datos estadísticos actualizados que den a conocer los porcentajes a nivel nacional de los docentes de inglés que se encuentran en

cada una de las situaciones antes citadas. Además, la remuneración por hora clase o asesoría externa asciende a los 100 pesos mexicanos, según lo estipulado en el Acuerdo número 31/12/21, el cual también determina las certificaciones y nivel de inglés requerido para dichas actividades (Acuerdo número 31/12/21, 2021).

Las habilidades lingüísticas en el idioma inglés definidas en el perfil de egreso de secundaria 2017 establece como nivel alcanzable el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencias de las Lenguas (MCERL), el cual a su vez describe que el estudiante debe saber expresar experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones y opiniones, además de la comprensión lectora de manera general y las ideas principales de textos tanto orales como escritos sobre aspectos laborales, educativos y pasatiempos. También indica la interacción en situaciones que suceden en su comunidad ya sea por cercanía a los Estados Unidos, zonas industriales o turismo en donde el estudiante pueda llegar a “utilizar la lengua extranjera, por lo que desarrolla la empatía y comprensión de diferentes culturas” (SEP, 2017, pp.187-189). El seguimiento del idioma inglés que se contempla en la educación media superior menciona de manera breve la fluidez y naturalidad, y no cuenta con un programa específico que indique las habilidades lingüísticas con referencia en el MCERL a desarrollar. Entonces la falta de continuidad en los programas dificultará a los estudiantes alcanzar un nivel de dominio alto con respecto a las dos características antes mencionadas tanto en la educación media superior como en el nivel profesional.

Estudios de tendencias globales de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2004) destacan que el idioma inglés además de ser un bien o un recurso, es considerado un factor productivo que puede incentivar el crecimiento social al proporcionar un retorno económico a través del incremento de los índices de empleo que se ven reflejados numéricamente en la economía. Con este enfoque, el Sistema de Educación Mexicano (SEM) enfatiza la importancia del dominio del idioma inglés como lengua extranjera y el impacto positivo en el capital humano y social a través de la educación (SEP, 2017). Otros sistemas educativos bilingües en países como España y Estados Unidos llevan a cabo investigaciones, seguimiento y estadísticas en los niveles posteriores al básico que han coadyuvado el saber el avance en la lengua extranjera impartida, la percepción de estudiante bilingüe sobre los programas educativos cursados y el efecto en la movilidad-social.

Lindholm-Leary y Borsato (2001) muestran resultados de encuestas aplicadas sobre el bilingüismo, la prospectiva de la calidad de vida del estudiante bilingüe y el plan profesional del estudiante a futuro. El programa bilingüe (español-inglés) denominado bidireccional establece como objetivo el análisis de la influencia de los estudiantes graduados en la modalidad bilingüe (español-inglés) con respecto a la escolaridad actual, plan profesional, y actitudes hacia la escuela, sociedad y personal, cuyos instrumentos fueron aplicados en un bachillerato de Estados Unidos.

También demostraron el valor del bilingüismo por parte de los estudiantes encuestados, mismos que aseveraban que aún usaban el idioma español para comunicarse diariamente y demostraban actitudes positivas hacia la escuela, por lo que entre sus planes estaba el asistir a la universidad. Los mismos encuestados otorgaron un valor alto al programa bilingüe (español-inglés) bidireccional y expresaron el creer que la educación es el medio para acceder a una mejor calidad de vida, además agregaron que el aprender en un sistema bilingüe les ayudó a desarrollar más las habilidades de pensamiento, por lo que la mayoría tenía mejores notas en la escuela.

Por otra parte, Lindholm-Leary y Borsato (2001) mostraron resultados que profundizan en el seguimiento de los programas bilingües, la perspectiva de los estudiantes egresados bajo esa modalidad y los planes de los estudiantes sobre su plan profesional y la mejoría en su calidad de vida también conocido como la mejoría en la movilidad social.

Ramos (2007) destaca las opiniones de los estudiantes de primaria sobre el programa bilingüe andaluz, el cual facilitó al equipo directivo de la escuela conocer puntos susceptibles de mejora del programa bilingüe. Los resultados obtenidos por Ramos (2007) revelaron las opiniones positivas de los estudiantes sobre el programa bilingüe y el bilingüismo del colegio. Se demostró que la mayoría de los estudiantes apreciaba el contacto y aprendizaje de otros idiomas; y que consideraban el beneficio de conocer y mejorar sus relaciones con individuos francófonos, también el beneficio de mejorar las oportunidades laborales en el futuro. La encuesta adaptada, aunque fue aplicada en un nivel diferente a la muestra de Lindholm-Leary y Borsato (2001), los resultados mostraron actitudes y opiniones positivas de los estudiantes sobre el programa bilingüe del que eran partícipes; y, señalaron la importancia del bilingüismo en su trayectoria escolar.

Autores como Rodríguez (2015) indican que conocer la historia lingüística como la autoevaluación del desempeño en las habilidades lingüísticas en un segundo idioma es importante para conocer la trayectoria de los estudiantes y sus avances en el idioma desde su percepción. De

acuerdo con Rodríguez (2015) los resultados del bilingüismo se ven influenciados por aspectos tanto internos del mismo alumno como los externos relacionados con la sociedad; se descubrió que la conciencia lingüística se desarrolla a través de la socialización en el salón de clases y la enseñanza de los aspectos culturales del segundo idioma, acciones que enriquecen el aprendizaje y mejoran la percepción de la L2.

El aprendizaje de idiomas representa una posibilidad de crecimiento, conocimiento e integración al mundo globalizado. Como lo indican Ortiz y Glasserman (2017), los estudiantes de educación superior tienen la necesidad de aprender un segundo idioma, además de la obtención del grado profesional para su integración a las demandas del mercado laboral. El análisis de información proveniente de los instrumentos como los exámenes de certificación, las competencias lingüísticas, la economía y el rezago en el idioma dieron a conocer que la obligatoriedad del idioma era un pensamiento que abundaba entre la comunidad estudiantil y que sí existe una conciencia sobre el contexto laboral y los requerimientos sobre el bilingüismo. Además, se pudieron detectar los problemas de información de las certificaciones, el departamento de idiomas de su universidad, así como también el rezago que presentan los estudiantes con base a los requisitos para titularse.

### La Educación en el siglo XXI

Desde la era posindustrial del siglo XIX hasta la actualidad se han observado cambios, avances y tendencias en ámbitos como el arte, la ciencia, la cultura y la educación, existen autores que han descrito sus observaciones para identificar las características que han marcado a las sociedades en estos aspectos como consecuencia de la globalización y la adopción de otras ideologías a nivel internacional. Desde esta óptica Aróstegui y Martínez describen el fenómeno de la globalización y el impacto en la educación como “el surgimiento de nuevas formas globales, medios de comunicación y tecnología, que moldea las relaciones de afiliación, identidad e interacción dentro y fuera de los marcos culturales locales” (2008, p.17). Las políticas educativas también forman parte de este fenómeno, de modo que se copian esquemas organizativos, criterios y currículos entre los países, dichos cambios los lideran las naciones desarrolladas, puesto que el orden económico mundial sienta sus bases en su ideología neoliberalista, demandando de la educación un perfil específico de los estudiantes, que encajen en las especificaciones del contexto laboral impuestas por las corporaciones multinacionales.

Los organismos internacionales son la unión entre países que velan por los mismos intereses y objetivos, estos a través de las asesorías, ayuda financiera y cooperación en diferentes aspectos sociales implementan prácticas y propagan la misma ideología. Los países primermundistas tienen mayor peso dentro de las instituciones supranacionales, por lo que, las políticas educativas desarrolladas bajo su perspectiva tienen un impacto en la educación y cultura en los países en vías de desarrollo. Un ejemplo de esto es la participación de los Estados Unidos, el cual se erige como ejemplo del mundo occidental y que, a través de las instituciones del cual este país es parte, difunde su cultura e idioma. Bajo este panorama, Colom (1997) señala que la educación del futuro tendrá que modificar sus contenidos y aportes curriculares, por lo que, la transmisión de contenidos educativos se asentará principalmente en los lenguajes francos.

Uno de los organismos que promueve las políticas y prácticas en diversos temas incluyendo el educativo es la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), creada en 1961; y la cual, a través de asesorías a los gobiernos participantes promueve la implementación de políticas que respaldan un crecimiento resiliente, inclusivo y sostenible de la sociedad (OCDE, 2022). La OCDE (2018) plantea la elaboración de un marco de la pedagogía, la evaluación y el diseño de un sistema instruccional a través de políticas desarrolladas por expertos en el área académica, sus recomendaciones están inclinadas a desarrollar habilidades en los estudiantes ante los desafíos que enfrentan y enfrentarán las nuevas generaciones. Estos desafíos están determinados por la incertidumbre y la escasez de recursos naturales.

La OCDE (2018), destaca además otros problemas como la interdependencia financiera que aumenta los riesgos ante las crisis económicas; la migración, que incrementa la desigualdad de las minorías; y, el cambio climático, que multiplica los riesgos de salud y desastres naturales. Por lo que, el desarrollo de habilidades como la creatividad, resiliencia y autorregulación son imperantes para sobrellevar los retos actuales y futuros. La OCDE (2018) también enfatiza la importancia de enseñar a los estudiantes a velar por el bienestar individual y común de su entorno e indica que la tendencia a nivel mundial es el acercamiento entre culturas, economías e información por medio de plataformas digitales y el uso de los idiomas, en el cual el inglés sigue siendo el primer exponente.

La revolución tecnológica y el auge del internet han transformado la manera de educar y trabajar, Colom expone que “esta revolución tecnológica ha hecho que el saber ahora es fundamentarse en la comunicación

informativa, mismo que se reduce a los lenguajes cibernéticos, algebraicos, naturales y los idiomas del desarrollo del conocimiento científico” (1997, p.11). Igualmente, con el incremento de la competencia de trabajadores calificados alrededor del mundo, las nuevas generaciones se han visto obligadas a adquirir habilidades como el aprendizaje de nuevos idiomas, puesto que las empresas han llevado el empleo de manera remota o fuera de su país, en donde la mano de obra es más costeable, logrando que la colaboración en equipos multiculturales y multifuncionales sea más común (Jerald, 2009).

Aunado a lo anterior, Jerald (2009) menciona que los requerimientos del mercado laboral están encaminados a la automatización de procesos, los cuales han remplazado a la mano de obra y conllevado en gran medida a las industrias a digitalizar o programar tareas durante este siglo, por lo que, la educación hoy en día se caracteriza por el desarrollo de habilidades tecnológicas que no se contemplaban con anterioridad. Además, existen otras habilidades incluidas en el desarrollo profesional, las cuales son denominadas como “no rutinarias” por Levy y Murnane (2005), divididas en dos. Las primeras habilidades hacen referencia al pensamiento experto y la capacidad de resolver problemas para los cuales no existen soluciones predecibles y programables. Y las segundas, son la comunicación compleja y el trato con las personas, habilidades que cada vez son más demandadas como parte del perfil profesional de los estudiantes en el nivel superior.

En este sentido, Arroyo (2018) concluye que ante los desafíos que enfrentan los jóvenes en el nivel medio superior y superior tales como los cambios tecnológicos, la rápida transformación del campo laboral con la desaparición y aparición de nuevas profesiones, así como el auge de las plataformas virtuales que ha flexibilizado el aprendizaje, deben considerarse en la formación de los mismos, ya que el objetivo principal es desarrollar en ellos habilidades que los hagan competitivos no solamente en el ámbito educativo, sino también como futuros profesionistas, por lo que se requieren de conocimientos y habilidades para aprender a lidiar con la incertidumbre, poner en práctica el pensamiento crítico y la comunicación global con el resto del mundo, ya que en gran medida todos enfrentan los mismos problemas.

### **Panorama del Dominio del Idioma Inglés en México**

El aprendizaje del idioma inglés es una tendencia a nivel mundial que ha abierto las puertas a la implementación de la educación bilingüe en este

idioma, cada día son más las escuelas que incluyen el aprendizaje de esta lengua extranjera y/o implementan materias en esta misma. La Secretaría de Educación Pública (SEP, CENNI Antecedentes, s.f.) a través de la página del CENNI destaca que existen cerca de 1,400 millones de personas viviendo en países donde el idioma inglés tiene algún carácter oficial, los cuales incluyen planes y programas bilingües que imparten materias como la historia universal y las ciencias, entonces se estima que alrededor de 375 millones de personas hablan el inglés como segunda lengua, y más de 750 millones como lengua extranjera (SEP, CENNI Antecedentes, s.f.).

En el caso de México esta tendencia se ha visto más marcada a partir de la apertura comercial con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), ahora conocido como el Tratado entre México, Estados Unidos y Canadá (T-MEC), el cual trajo consigo un cambio en la educación, en particular en las políticas públicas de la educación superior, que ha propuesto desarrollar programas competitivos de acuerdo con los perfiles profesionales de alta demanda que con este se han generado, los cuales también incluyen el desenvolvimiento del estudiante en el idioma inglés. Con respecto a lo anteriormente dicho, Marúm señala que en “la historia de la integración económica no se había presentado el caso de que se unieran comercialmente países con los niveles de asimetría que tienen México, Estados Unidos y Canadá” (1997, p.6), ya que México es el único país en vías de desarrollo y cuyo idioma oficial es diferente a los otros dos países signantes.

Como lo indica Marúm (1997) la diferencia y el rezago de los aspectos económicos, educativos y lingüísticos entre estas tres naciones hace de esta agrupación un hecho insólito, ya que acrecentaron la brecha de desigualdad entre profesionistas. Por un lado, para México la limitante idiomática que conllevó la rápida implementación de la materia de inglés en las mallas curriculares; y por otro, la carencia de los acuerdos al abordar el tema de la validación de títulos y grados, además de la falta de convenios con respecto a las facilidades migratorias de trabajo para los profesionistas mexicanos. Por lo que, el impulsar el aprendizaje y dominio de este idioma ha sido uno de los principales objetivos educativos de la federación, ya que brinda a los estudiantes un mayor nivel de competitividad tanto a nivel local como internacional.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), indica que el 48% de las instituciones consideran al idioma inglés como materia obligatoria, y solamente el 41% lo considera como requisito para titularse (IMCO, 2015). Por su parte, el

censo realizado en el 2020 por la institución mexicana INEGI sobre la educación superior, declara que el 21.6% de los estudiantes del 24% de la población que cursa este nivel, culminan sus estudios universitarios (INEGI, 2020), y no muestra una estadística sobre el nivel de dominio del idioma inglés de los estudiantes y egresados. A pesar de la cercanía geográfica, comercial y económica con Estados Unidos, México presenta un bajo dominio en el idioma inglés en comparación con otros países competidores de la región, en el conocido **English Proficiency Index** (EPI), México ocupa el lugar 92 de 112 (Education First, 2021), por lo que sigue representando un reto a la educación desde nivel básico hasta el profesional, por lo que se han implementado planes y programas que incluyen este idioma desde preescolar hasta secundaria.

De acuerdo con los antecedentes presentados por el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO, 2015) después de 1992 las autoridades educativas estatales comenzaron a diseñar sus propios programas de inglés dirigidos a la educación básica, muchos de ellos impulsados por necesidades regionales como sucede en los estados fronterizos que iniciaron con el desarrollo de sus propios programas. El IMCO (2015) también menciona que en el 2009 la Secretaría de Educación Pública decidió implementar el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) con el objetivo de que los estudiantes que concluyeran el tercer año de secundaria, lo hicieran con un dominio de inglés intermedio o nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

El MCERL es una escala que determina el dominio de un idioma identificado por la letra A principiante, B intermedio y C avanzado, y los subniveles 1 y 2 dentro de cada categoría, que indica el avance hacia el siguiente nivel de competencias lingüísticas (SEP, 2017), esquema que presenta una desarticulación de los planes y programas en México que, como lo indica el IMCO “no facilita la existencia de una continuidad de la enseñanza del inglés en los niveles de educación media superior y superior, pues no existe coordinación de currículos ni objetivos entre las diferentes subsecretarías de la SEP” (2015, p.24). Mientras en la educación básica se plantea que los estudiantes alcancen niveles de inglés de un nivel B1 hacia el final de la misma, no existen estadísticas del nivel de dominio del idioma que alcanzan al término del tercer grado de secundaria y tampoco se observa la continuidad de dicho marco en los niveles educativos consecutivos.

El IMCO (2015) indica que en el año 2014 el PNIEB se fusionó con otros programas para conformar primeramente el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica (PFCEB), por lo que su impacto se vio minimizado, volviendo a cobrar relevancia al convertirse finalmente en el Programa Nacional de Inglés (PRONI), formalizado a través de la legislación y acuerdos, como el más reciente Acuerdo número 31/12/2021 por el cual se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el Ejercicio Fiscal 2022, al cual se le otorgó el 6.5% de los recursos para su operación central (IMCO, 2015), siendo un presupuesto limitado para financiar dicho programa a nivel nacional, lo cual representa un obstáculo para darle seguimiento al PRONI y disminuye la capacidad de fortalecer y dar seguimiento a la política educativa en este rubro. Otros factores que inciden en los pocos resultados de los programas de inglés a nivel nacional son múltiples, de acuerdo con el IMCO (2015), por un lado, el diseño curricular de planes y programas desde tercero de preescolar hasta el sexto grado de primaria se llevaron a cabo con un poco más de diez años de retraso; la adhesión tardía de los tres grados de secundaria a dichos planes y programas para tener una cobertura completa de la enseñanza del inglés en educación básica; y la reciente implementación de programas de formación continua docente, por la cual pueden acreditar el dominio del idioma inglés y la metodología de la enseñanza del mismo a través de certificaciones como la Certificación Nacional de Nivel de Inglés (CENNI), la cual genera las equivalencias de las distintas competencias lingüísticas de manera oficial con base en el MCERL.

Aunado a lo anterior, el IMCO (2015) declara que en la Conferencia Anual para Docentes de Inglés se han abordado temas como la falta de una coordinación nacional en las estrategias de manejo de recursos que vulnera el trabajo de los docentes de la materia de inglés y otros agentes como los asesores externos que, por las limitaciones de recursos financieros no obtienen un pago digno de prestaciones, más que el sueldo percibido por asesorías ofrecidas en el programa. Aunque la contratación de externos coadyuve al déficit de profesionistas en la asignatura de inglés, no son suficientes para cubrir el total de escuelas a nivel nacional, pues de acuerdo con las estimaciones de *Education First* se necesitaría capacitar a cerca de 85 mil maestros para enseñar inglés únicamente en la educación primaria (Education First, 2013 como se citó en IMCO, 2015), cifra que no bastaría para el resto de los niveles educativos.

Asociado a la problemática en el desarrollo del dominio del idioma inglés en México, el IMCO (2015) destaca que no se cuenta con un esquema de evaluación obligatoria de los programas o una evaluación centralizada

del dominio del idioma de los estudiantes por nivel educativo, los cuales muestren en realidad las estadísticas que puedan servir para enfocar los objetivos plasmados en el Programa Nacional de Inglés (PRONI). La falta de seguimiento e implementación de programas reduce el buen desarrollo del aprendizaje de los estudiantes en el nivel básico y medio superior, el cual se ve reflejado en el nivel profesional, ya que en puntos porcentuales casi la mitad de las instituciones de educación superior demandan a los estudiantes un dominio intermedio o avanzado como requisito para cumplir con el perfil de egreso.

### La movilidad social y el inglés en el estudiante de nivel superior

La teoría de la movilidad social de Bourdieu (1997) analiza la relación entre las posiciones sociales y las elecciones que los agentes sociales llevan a cabo para tomar la posición o avanzar en ella en la práctica, esto se refiere a cómo los individuos actúan en su realidad para posicionarse en un estatus o progresar en él. Bourdieu al igual que otros sociólogos como Granovetter han generado distintas maneras de comprender la movilidad social, centrándose cada uno de ellos en factores específicos como las relaciones, el origen familiar, las condiciones de la educación, las características del entorno y el mercado laboral (Brand et al., 2021).

Los más significativos en el trabajo desarrollado por Bourdieu (1997) son: el capital económico, el capital cultural y el capital social; los cuales permiten comprender la soltura y sujeción que tiene el agente dentro del campo, además señala que los agentes se agrupan según su función y principios de diferenciación como el capital económico y el capital cultural, estos componentes son muy importantes, pues determinan la homogeneización de los agentes.

En lo que respecta específicamente al capital cultural -ámbito educativo- menciona Bourdieu que “puede presentarse de forma institucionalizada mediante la estandarización incorporada de títulos y credenciales, precisamente; el capital cultural académicamente sancionado y garantizado de forma legal mediante títulos” (2001, p.142). Otorgándole a este capital un valor simbólico que resulta de la posesión de “algo especial” que, por tanto sirve de base para ulteriores beneficios directamente demostrado en el capital económico, que quien dispone de una competencia cultural- educativa- determinada, obtiene dentro de la estructura social beneficios adicionales de manera material o simbólica.

Con respecto a lo anteriormente señalado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, mediante estudios llevados a cabo por la misma institución, demuestra que la expansión de la educación superior ha contribuido al crecimiento económico en los países pertenecientes a la OCDE. Hallazgo que sustenta “el valor de la inversión en la educación postobligatoria en el capital humano” (OCDE, 2001, p.5), por lo que con base en la teoría de Bourdieu (2001) se reitera el incremento en la economía tanto de los individuos como de las naciones. En este mismo sentido, el IMCO (2015) define la movilidad social como la medida en que el estrato socioeconómico en que nace una persona determina el estrato al que pertenecerá cuando sea un adulto. A través del análisis llevado a cabo por este instituto con datos recopilados por *Education First* (2013) ha encontrado evidencia que demuestra que individuos de familias pertenecientes a la clase alta, garantizan su acceso a más y mejores servicios educativos, que como efecto deriva en que, cuando salen al mercado laboral, su nivel de habilidades y conocimientos les retribuyen con salarios superiores a los percibidos por personas con menor grado de instrucción, siendo el aprendizaje del inglés el que también proporciona el acceso para lograr una mayor movilidad.

Según el IMCO (2015) el conocimiento del idioma representa una forma de inversión que es retribuido en el mercado laboral y permite además alcanzar un mayor nivel de especialización en su área, ya que les da acceso a estudios de posgrados dentro y fuera del país. En el caso de México se percibe en primas salariales, puesto que existe una mayor remuneración al trabajo en personas con niveles educativos más altos; por ejemplo, aquellos que han terminado una licenciatura, tienen un ingreso mensual 80.9% mayor a aquellos con los que solo cuentan con el bachillerato. Y en el caso particular del dominio del idioma inglés, de acuerdo con estimaciones del mismo instituto, los profesionistas mexicanos que saben este idioma aseguran un sueldo de aproximadamente un 28% más; a nivel internacional aumenta entre un %30 y un %50 más en comparación con los que no cuentan con esta habilidad.

Otros estudios realizados por la OCDE (2001) con respecto al capital cultural y social destacan que aquellos individuos con acceso a la educación superior y conexión social tienen una amplia gama de beneficios no económicos. Por ejemplo, tienden a mejorar su salud al tener mejor acceso a la alimentación y prevención de enfermedades; promueve la educación de la próxima generación; hijos de padres que han terminado la educación

superior tienen más probabilidades de tener acceso al mismo tipo de educación o estudiar un grado mayor al de la generación anterior, además se asocia con una mayor participación cívica, voluntariado y donaciones benéficas, y un menor riesgo de actividad delictiva.

En los planes y programas mediante los cuales se ha implementado la enseñanza del idioma inglés en México también son descritas las ventajas para los estudiantes que tienen acceso y desarrollan dicho idioma, la Estrategia Nacional de Inglés (SEP, 2017) recalca los efectos positivos en el ámbito escolar y laboral al poderse comunicar en inglés, ya que incrementa la empleabilidad; la interacción y entendimiento con personas de otras partes del mundo, permitiendo la conexión con redes académicas y profesionales internacionales donde los individuos pueden ascender laboralmente, y con ello ver mejorados sus ingresos y calidad de vida. En suma, hablar inglés es uno de los elementos que posibilitan la movilidad social con respecto al capital cultural, económico y social; diversifica las oportunidades dentro y fuera del país; propicia el entendimiento entre culturas y la transmisión del conocimiento en áreas importantes como la ciencia y la tecnología.

### Metodología

El enfoque de este proyecto de investigación es de corte cualitativo, por lo que se consultaron los aspectos teóricos y de antecedentes de la literatura relacionados con los ejes de investigación, de los cuales se retoman estadísticas nacionales e internacionales del dominio del idioma inglés en el nivel superior, al igual que los planes y programas establecidos por el Sistema de Educación Mexicano que contemplan la materia como parte del currículo en el nivel básico y medio-superior. Este estudio también se fundamenta en teóricos que mencionan la movilidad social y los capitales educativos y económicos que en ella influyen para su mejoría.

El seguimiento del presente proyecto de investigación se basará en un estudio narrativo, el cual de acuerdo con Silva “es un método que implica contar de manera espontánea o promovida por preguntas de un entrevistador, las historias sociales, culturales, educativas, entre otros aspectos” (2017, p.126). Este tipo de método permite tener acceso a la información proporcionada por los estudiantes universitarios con un dominio del inglés intermedio-avanzado de acuerdo con el MCERL y su relación con los aspectos culturales, académicos y laborales que se

contemplan para analizar la movilidad social de los individuos; y que, posteriormente coadyuvará al análisis de los hallazgos.

## **Discusión**

La revisión de la literatura para el presente proyecto de investigación arroja información relevante para el estudio de la educación en la actualidad, de los cuales se destacan desafíos y factores que coadyuvan a la mejora en la movilidad social de los estudiantes y futuros profesionistas en México. Como fue destacado anteriormente por autores como Arroyo (2018), los desafíos de los educandos en el bachillerato y profesional están relacionados con los cambios tecnológicos; la rápida transformación de carreras y desaparición de otras; las nuevas formas del proceso de enseñanza y aprendizaje que, a través de las plataformas virtuales se ha expandido y a la vez flexibilizado; el impacto del cambio climático en la escasez de recursos, etc. Por lo que, las habilidades que deben considerarse en la educación son la gestión de la incertidumbre, el pensamiento creativo; y, el aprendizaje de un segundo idioma para la comunicación intercultural y transmisión del conocimiento.

El siglo XXI se caracteriza también por ideologías transmitidas por los países desarrollados y el impacto que estos han tenido a través de la apertura del comercio, que como consecuencia ha creado una interconexión entre las sociedades en aspectos culturales, laborales y económicos; por lo que, el aprendizaje del idioma inglés ha incrementado alrededor del mundo; y, especialmente en México por su cercanía y acuerdos con países de habla inglesa como Estados Unidos y Canadá.

La importancia del desarrollo de planes y programas que contengan en su currículo la materia de inglés recae en acortar la brecha de desigualdad educativa y lingüística que por parte del tratado de libre comercio T-MEC ha creado, puesto que no fueron previstos los aspectos laborales y educativos en esta temprana etapa de la integración económica en América del Norte.

A través del análisis de los artículos educativos y la información de las páginas de internet de las instituciones encargadas de la educación en el país, se ha descubierto que hay una falta de datos estadísticos a nivel nacional que incluyan la trayectoria del aprendizaje y el dominio del idioma inglés en los diferentes niveles educativos, y los efectos en la movilidad social de los estudiantes.

Además, la información encontrada revela la falta de desarrollo de los programas a nivel nacional a causa de diferentes factores como el poco presupuesto destinado al Programa Nacional de Inglés (PRONI); la tardía

implementación del idioma inglés desde el nivel preescolar hasta la secundaria; el sesgo de los planes y programas en la educación media superior; la falta de maestros para cubrir las escuelas en el nivel básico; y, la precaria formación y seguimiento docente con respecto al conocimiento del inglés. Por lo que, según las estadísticas brindadas por la ANUIES (2018) sí existe un retraso en el dominio intermedio y avanzado del inglés con base en el MCERL, dejando en desventaja competitiva y salarial a los estudiantes en el nivel superior.

Es por eso que al conocer la brecha que presentan las estrategias educativas en esta materia, la falta de datos y seguimiento es importante formular una propuesta que retome las deficiencias de los planes y programas con el objetivo de mejorar el dominio del idioma en los niveles anteriores afianzando el nivel requerido en el nivel profesional.

### Conclusiones

Los hallazgos encontrados en la revisión de la literatura señalan primeramente las tendencias que se han presentado a partir del siglo XIX en la educación a causa de la industrialización, el impacto de la globalización, el desarrollo de la tecnología y el uso del internet, los cuales han presentado retos para los jóvenes estudiantes y el sistema educativo en general, por lo que el contemplar nuevas habilidades como el aprendizaje y desenvolvimiento en un segundo idioma es considerado fundamental.

La participación de las corporaciones multinacionales en la apertura del comercio de países desarrollados cuyo idioma principal es el inglés, ha implicado cambios en países en vías de desarrollo y ha incrementado la disparidad económica, educativa y lingüística, afectando la competitividad de los estudiantes mexicanos, ya que como lo declara el IMCO (2015) por cuestiones del idioma y validación de títulos, los estudiantes tienen menos oportunidades de profesionalización debido a la etapa temprana de integración económica en la que se encuentra el tratado de libre comercio T-MEC.

La apresurada toma de decisión sobre la implementación de la materia de inglés en la educación básica, dentro de la cual no se tomaron en cuenta los tres grados de secundaria hasta tiempo después ha generado una brecha de conocimiento con respecto a este idioma, que en conjunto con la poca cobertura por falta de maestros y presupuesto, algunos estudiantes sí tienen acceso a esta materia y otros tantos no, por lo que, lo

que ha creado un rezago en el aprendizaje del idioma inglés, el cual ha permeado hasta el nivel universitario.

A pesar de los esfuerzos por homogeneizar a través de la legislación la estrategia nacional para el aprendizaje del idioma inglés, los resultados no son los esperados, puesto que para darle un seguimiento oportuno se necesitan datos vigentes, los cuales no han sido actualizados y mucho menos retoman el impacto en el capital educativo y económico de los estudiantes. Las observaciones que se hacen a los planes y programas están dirigidas hacia la continuidad de la enseñanza del idioma inglés en educación media superior y la revaluación del MCERL para estandarizar los niveles en toda la educación obligatoria que, como ventajas contribuiría al crecimiento en el dominio del idioma inglés y la competitividad de los estudiantes en el nivel universitario y mejoría en la movilidad social de acuerdo con los estudios llevados a cabo por las instituciones nacionales e internacionales sobre el impacto en la educación postobligatoria y el dominio de un segundo idioma.

## Referencias

- ANUIES. (2018). *ANUIES*. <http://publicaciones.anui.es.mx/colecciones/informacion-y-estadistica>
- Aróstegui, J., y Martínez Rodríguez, J. (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación*. <https://books.google.com.mx/books?id=9jY4P5XBmHs-C&lpq=PA2&ots=TCIMka9GSQ&dq=Posmodernidad%20y%20educaci%C3%B3n%20PDF&lr&pg=PA2#v=onepage&q&f=false>
- Arroyo Ortiz, J. P. (2018). *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior*. <http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. RGM.
- Brand, E. G., Duque, C. A., y Guerra, V. D. (2021). Modelo Teórico para la Movilidad Social. Un Acercamiento desde la Teoría Sociológica. *El Ágora USB*, 147-166. doi:10.21500/16578031.5515
- Colom, A. (1997). Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectiva. *Educació i Cultura*, 7-17.
- Education First. (2021). *Índice del Dominio del Inglés de EF*. Education First. <https://www.ef.com.mx/epi/>
- INEGI. (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación*. INEGI. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid\\_ed\\_2020\\_presentacion\\_resultados.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf)
- Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (2015). *Inglés es Posible. Propuesta de una Agenda Nacional*. IMCO. [https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015\\_Documento\\_completo\\_Ingles\\_es\\_posible.pdf](https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf)
- Jerald, D. (2009). Defining a 21st Century Education. *The Center of Public Education*. ResearchGate. [https://www.researchgate.net/publication/270973144\\_Defining\\_a\\_21st\\_Century\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/270973144_Defining_a_21st_Century_Education)
- Levy, F., y Murnane, R. (2005). How Computerized Work and Globalization Shape Human Skill Demands. *IPC Working Paper Series*.

- Lindholm-Leary, K., y Borsato, G. (2001). Impact of Two-Way Bilingual Elementary Programs on Students' Attitudes toward School and College. *Center for Research on Education, Diversity and Excellence, Santa Cruz, CA., 10*, 7-39. <https://eric.ed.gov/?id=ED458822>
- Marúm, E. (1997). Las implicaciones del TLC en la educación superior mexicana. *Perfiles educativos*.
- OCDE. (2004). *The Well-being of Nations de Role of Human and Social Capital*. OECD. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/1870573.pdf>
- OCDE. (2018). *The Future of Education and Skills 2030*. OECD. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- OCDE. (2022). *Mejores políticas para una vida mejor*. OECD. <https://www.oecd.org/60-ans/>
- OECD. (2001). *The Well-being of Nations de Role of Human and Social Capital*. OECD. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/1870573.pdf>
- Ortiz Arceo, V., & Glasserman Morales, L. (2017). Los estudiantes universitarios ante el compromiso de aprender y certificar un idioma. *educere, 21*, 705-713. Redalyc. <https://www.redalyc.org/journal/356/3565600018/html/>
- Ramos, F. (2007). Opiniones de alumnos de un programa bilingüe andaluz sobre su programa y sobre el bilingüismo. *REDIE, 9*, 1-15. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412007000200003&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412007000200003&script=sci_abstract)
- Rodríguez Lázaro, A. L. (2015). Historia lingüística y autoevaluación por alumnos. *Perfiles educativos*. 68-82. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200005)
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017). *Estrategia Nacional de Inglés*. Secretaría de Educación Pública. [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)

SEP. (s.f.). *Antecedentes CENNI*. Gobierno de México. Recuperado el 6 de septiembre de 2022. [https://www.sincree.sep.gob.mx/es/cenni/Antecedentes\\_4](https://www.sincree.sep.gob.mx/es/cenni/Antecedentes_4)

Secretaría de Educación Pública. (2021, 28 de diciembre). *Acuerdo 31/12/21 por el que se*

*emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Inglés para el ejercicio fiscal 2022*. Diario Oficial de la Federación. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5639493&fecha=28/12/2021#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5639493&fecha=28/12/2021#gsc.tab=0)

Silva, M. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. *Revista de Investigación*, 124-142.

## Biodata

**Citlali Yutzil Flores Bustos:** cuenta con una Maestría en Educación por parte de la Normal Superior del Estado de Coahuila, actualmente estudiante del segundo semestre del Doctorado en Filosofía y Letras con Acentuación en Estudios de la Educación en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es docente bilingüe en el nivel medio-superior y básico en la red de colegios Semper Altius y la Secretaría de Educación Pública respectivamente.

**María Eugenia Martínez Flores:** Dra. en filosofía con estudios de la cultura, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Licenciatura en Ciencias del Lenguaje y de la Maestría en Lingüística Aplicada en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Es líder del Cuerpo Académico UANL-CA-479 de Estudios de la Traducción. Actualmente, es Candidata a Investigadora por el SNI, así como perito por el Tribunal Superior de Justicia del Estado de Nuevo León.

**Nallely Garza Rodríguez:** doctora en Educación Bilingüe por la Universidad de Kingsville, Texas. Es profesora de la licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción en la UANL. Sus líneas de investigación son identidad profesional en maestros en formación, evaluación y desarrollo profesional docente. Ha participado en congresos nacionales e internacionales en la enseñanza de lenguas y ha escrito artículos de investigación en el área. Actualmente, es candidata SNI por parte de CONACYT.



## **CAPÍTULO III**



### **LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO TEORÍA Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN EN UN ESTUDIO SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE INSTITUCIONAL**



# CAPÍTULO 3

## LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO TEORÍA Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN EN UN ESTUDIO SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE INSTITUCIONAL

CARMEN ALICIA MAGAÑA FIGUEROA  
FACULTAD DE LENGUAS EXTRANJERAS

UNIVERSIDAD DE COLIMA

### Resumen

El presente trabajo muestra el modelo de las representaciones sociales como categoría teórica y herramienta metodológica en el análisis de información en una investigación doctoral sobre las Representaciones Sociales que tiene la comunidad docente de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas sobre su evaluación institucional del desempeño docente. El objetivo es mostrar que las Representaciones Sociales pueden ser utilizadas como método teórico y para el análisis de la información. Los datos que se presentan se derivan de una entrevista semiestructurada y la información recolectada fue analizada mediante las dimensiones de las representaciones sociales, además de la identificación de las representaciones que tenía esta comunidad docente acerca del proceso de evaluación del desempeño docente. Los resultados de este estudio muestran un total de seis representaciones sociales respecto a su proceso de evaluación del desempeño docente; desde su participación activa en su proceso de evaluación, su resistencia a dicha actividad, la intención de ser evaluados para la mejora de su práctica, pero también a no ser evaluados porque sugiere que es solo un proceso administrativo; finalmente, sus compromisos y retos que le representa su evaluación del desempeño docente.

**Palabras clave:** Evaluación del desempeño docente, metodología, representaciones sociales, educación superior, dimensiones.

## Abstract

This document highlights the model of social representations as a theoretical category and methodological tool in the analysis of information in doctoral research on Social Representations that a group of higher education professors have on their institutional evaluation of teaching performance. The objective is to show that Social Representations can be used as a theoretical method and for the analysis of information. The data presented is derived from a semi-structured interview and the information collected was analyzed through the dimensions of social representations, in addition to the identification of the representations that teachers have about the teacher performance evaluation process. The results of this study show a total of six social representations regarding their teacher performance evaluation process; from their active participation in their evaluation process, their resistance to this activity, the intention to be evaluated for the improvement of their practice, but also not to be evaluated because it suggests that it is only an administrative process; finally, their commitments and challenges represented by their teacher performance evaluation.

## Key words

Teaching performance evaluation, methodology, social representations, higher education, dimensions.

## Introducción

El problema de investigación que se aborda en este trabajo tiene como contexto la evaluación institucional del desempeño docente y lo que este proceso le representa a la comunidad docente en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas en la Universidad de Colima. De manera específica, en la Facultad de Lenguas Extranjeras, el proceso de evaluación del desempeño docente se realiza de manera semestral con apoyo de un sistema informático que se aplica a toda la comunidad estudiantil (219 personas) que integran la facultad, para evaluar a 8 profesoras y 5 profesores.

Debido a que la premisa institucional es evaluar para mejorar la calidad educativa de la comunidad estudiantil dentro de la institución, el proceso sobre la evaluación académica del desempeño docente está enfocado directamente en la actividad docente frente a grupo; pero los resultados solo informan de manera general lo que el maestro realizó satisfactoria o deficientemente en su actividad académica semestral bajo la percepción de la persona estudiante.

Sin embargo, la dirección del plantel emplea los resultados de la evaluación para fines administrativos (disminución de horas frente a grupo o la no contratación del profesorado), particularmente en el caso del profesorado contratado por horas o de nueva contratación que obtienen un promedio menor a ocho en los resultados de su evaluación.

Este proceso de la evaluación del desempeño docente ha ido más allá de sentirse como un proceso para la mejora competitiva del profesorado y de conocimiento de las opiniones de las autoridades de la institución, el personal directivo en donde labora y de la comunidad estudiantil para buscar el fortalecimiento de su práctica, se ha convertido en un proceso administrativo, que ha resultado en disminución de sueldos y horas de clase, despidos, estrés, inseguridad e incertidumbre por la conservación del puesto laboral.

Por lo tanto, hace falta documentar desde sus experiencias qué sucede durante este proceso; comprender lo que a la comunidad docente le significa su proceso de evaluación. A diferencia de las investigaciones rigurosas respecto al desempeño docente que se abordan como referentes en este estudio, en la Universidad de Colima no se cuenta con información sobre lo que la evaluación del desempeño docente representa para el profesorado.

Con este contexto se establecen las siguientes preguntas y objetivos:

### **Pregunta general**

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre la evaluación institucional del desempeño docente que tiene el profesorado de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad de Colima?

### **Preguntas específicas**

- ¿Qué información tiene el profesorado sobre la evaluación docente en su institución?
- ¿Cómo es el campo de representación que la comunidad docente se construye a partir de la imagen que tienen sobre el proceso de la evaluación del desempeño docente en su institución?
- ¿Cuál es la actitud que la comunidad docente de la Licenciatura Enseñanza de Lenguas asume sobre la evaluación institucional de su desempeño docente?

### Objetivo general

Identificar las representaciones sociales sobre la evaluación institucional del desempeño docente del profesorado de la Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas.

### Objetivos específicos

- Determinar qué información tiene la comunidad docente sobre la evaluación docente en su institución.
- Caracterizar el campo de representación que la comunidad docente se construye a partir de la imagen que tienen sobre el proceso de la evaluación del desempeño docente en su institución.
- Analizar la actitud que el profesorado de la Licenciatura Enseñanza de Lenguas asume sobre la evaluación institucional de su desempeño docente.

### Revisión de la literatura

#### La profesión docente en la Educación Superior

Desarrollar un sistema de evaluación válido y confiable, que sea útil para la mejora del desempeño docente del colectivo docente y como resultado, el de la comunidad estudiantil, debe iniciarse bajo el concepto de comprender qué es evaluación y determinar que se quiere evaluar; también, al querer evaluar la docencia, primero debe establecerse que es ser docente y sus funciones.

Es importante resaltar el papel que el profesorado juega en el contexto educativo, así como describir las características que como profesional se espera que cubra en las instancias en las que se desempeña:

Es evidente que la misión que justifica la acción de educar a los menores y jóvenes, se apoya en la familia y en la escuela. La familia como el primer pilar que debe sustentar académicamente y socialmente al individuo, donde se aprenden las primeras palabras y comportamientos sociales. El segundo pilar que sostiene y que termina de cimentar la formación del individuo es la escuela, donde el profesorado además de ser

un transmisor de conocimiento, se vuelve un conductor que aporta al aprendizaje social y de valores en los jóvenes (Prieto, 2008).

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción (1998), la misión de la educación superior, además de formar y enseñar consiste en el mejoramiento de la sociedad a través de la formación, el aprendizaje continuo, la difusión del conocimiento, así como la consolidación de los valores sociales y la contribución de la educación mediante la mejora de la calidad del desempeño del grupo docente (Magaña, 2001).

Guevara, Meléndez, Ramón, Sánchez y Tirado (2011) enfatizan que, para generar experiencias positivas de la evaluación, se debe comenzar por establecer ciertos estándares, es decir, dejar claro ¿qué se entiende por buenos docentes? o ¿qué es la buena enseñanza? En su opinión, las respuestas a las preguntas anteriores deben ser sustentadas por el propio profesorado, debido a que en México se necesita la participación de la comunidad docente en su proceso evaluativo; y así al menos, conocer la definición de qué es ser buen docente, los fundamentos en los que se basará su evaluación y porque lo están evaluando así.

Lo anterior resume la importancia que tiene el profesorado en su contexto escolar, así como la responsabilidad que se establece con el estudiantado. Cabe señalar que esta responsabilidad es visiblemente asumida por el profesorado, considerando que también reconoce los caminos de formación que debe llevar y los que le faltan de recorrer. Shulman (1986) expresa que un grupo docente competente debe ser capaz de transformar el contenido de lo que enseña en conocimiento y ser comprendido, y las habilidades del desempeño, así como valores y actitudes que el currículo exige en acciones eficientes y estrategias pedagógicas.

Como se aprecia, la profesión docente está enmarcada por una serie de actividades que el profesorado realiza y que son funciones y responsabilidades académicas que requieren de acompañamiento institucional. Entre estas responsabilidades se encuentra la evaluación docente.

## Evaluación docente

Debido a la interacción con el profesorado y la administración escolar se acumularon una serie de actividades principales que definen la competencia y desempeño del profesorado en general, tales como: el conocimiento de la

materia y su campo de competencia, su metodología de instrucción, sus habilidades de comunicación y el manejo en el grupo, así como el desarrollo y evaluación de su curso (Shinkfield y Stufflebeam, 1995). Para ejemplificar lo anterior, Shinkfield y Stufflebeam comparten un estudio realizado por Zelanak y Snider en 1974, donde se mostró que la percepción del profesorado sobre el proceso de evaluación no debe ignorarse.

Este estudio comparaba la idea de una persona docente que creía que la intención de la evaluación era para fines administrativos, contra la persona docente que creía que la evaluación era para mejorar su desempeño. El resultado demostró que quien pensaban que la finalidad de la evaluación era para la mejora de su desempeño era de más apertura y participación. Por el contrario, la otra persona que consideraba que la evaluación era para fines administrativos, tales como, promoción, aumento salarial, obtención o disminución de horas, mostró una idea negativa hacia el proceso. Esta comparación de actitudes amplió la visión general que se tiene del uso de la evaluación en el profesorado; aquella comunidad docente que siente que el proceso de evaluación le dará una pauta para buscar la mejora, reportará una condición abierta a hacerlo. Mientras que el profesorado que se siente amenazado, tendrá una reacción negativa hacia el proceso.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que la evaluación docente, se realiza con el propósito de emitir juicios sobre el desempeño de un grupo docente con relación a las actividades que realiza con la comunidad estudiantil, además de identificar posibles causas de bajo rendimiento profesional y procurar ofrecer información que conduzca a una búsqueda del mejoramiento del desempeño. Por lo anterior, parece inadecuado limitar el aprovechamiento de la valoración del desempeño docente al proceso administrativo y de control.

### Enfoques para la evaluación del desempeño docente

Scriven (1990) recomienda que los y las docentes sean evaluados por el cumplimiento de sus actividades y de su desempeño profesional. Dichas actividades se relacionan con la normativa institucional sobre lo que el profesorado es responsable de hacer y saber.

Tal recomendación es consistente con la psicología personal que requiere que todo desempeño sea evaluado en término de la descripción de la actividad docente. Aunque esto va más allá de cumplir una lista de tareas a consumir, es hacer que la profesión docente y su desempeño sea claro en las responsabilidades; en donde estos sirvan, y al mismo tiempo hagan un

importante llamado a las instituciones para especificar claramente sus objetivos en las responsabilidades que el grupo docente deben cubrir y estas mismas ser consideradas al momento de la evaluación de su desempeño.

De acuerdo con Coggshall, Rasmussen, Colton, Milton y Jacques (2012) debe de prevalecer como meta principal la continua mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje. No obstante, para lograr dicha meta, el proceso de evaluación del desempeño docente debe ser diseñado e implementado desde sus cimientos; de la planeación hasta la evaluación de los conocimientos. Shinkfield y Stufflebeam (1995) sugieren una serie de modelos para la evaluación del profesorado, los cuales con base en sus características únicas resultan ser adaptadas para el proceso. Así mismo, los autores mencionados, definen como modelo, únicamente a la serie de instrucciones que llevan a la conclusión establecida. De este modelo y para la actual investigación se hace énfasis en la evaluación estudiantil y en la autoevaluación.

- A. La evaluación estudiantil es realizada como medida informativa, ya que es la comunidad estudiantil la que tienen un contacto cercano con su profesor.
- B. La autoevaluación del profesorado es otro medio de recopilar información, sin embargo, ha sido sujeta de críticas por la manipulación de datos en algunos momentos.

Lo anterior resume, que la evaluación es una de las actividades primordiales para mostrar como es el desempeño del profesorado y aunque los resultados expresan o no, la realidad de su esfuerzo, se considera una estrategia en la que la comunidad docente pueda expresar tal y como vive su trabajo y como es su desempeño, además de lo que les representa su proceso y se puede conocer desde las representaciones sociales.

## Representaciones Sociales

La representación social es una forma particular de conocimiento y su función consiste en la construcción de comportamientos y la relación comunicativa que existe entre los individuos. De acuerdo con Moscovici (1979) es un corpus de conocimientos y una actividad psíquica que hacen al hombre consciente de la realidad física y social, ya sea por medio de la integración en un grupo o en relación de cómo viven en su cotidianidad.

Al hacer una referencia a un objeto social, clasificarlo, explicarlo y evaluarlo se dice que se tiene una representación social de ese objeto (Araya, 2002). Esto quiere decir, como lo menciona Jodelet (1984) en Araya (2002) “representar es hacer un equivalente no en el sentido fotográfico, sino que, un objeto se representa cuando está mediado por una figura, solamente así emerge la representación y el contenido que le corresponde” (p. 11).

Incluso, se puede expresar que cuando las personas conocen su realidad a través de explicaciones que surgen de un proceso de conocimiento, las representaciones sociales resumen dichas explicaciones y como resultado se vuelve específico dicho conocimiento, este es: el sentido común. De acuerdo con Reid (1998), el sentido común es conocimiento social porque se dice que está elaborado socialmente. Esto incluye contenidos afectivos, simbólicos y cognitivos y que influyen no solo en la conducta de las personas, sino que también tienen que ver con la forma de organizarse y comunicarse en las relaciones tanto individuales como sociales en que se desenvuelven.

Lo anterior, entonces, destaca que las representaciones sociales son “sistemas cognitivos” en los que pueden observarse opiniones, creencias, estereotipos, así como valores que puedan tener una significación positiva o negativa. Éstos pueden constituirse como sistemas de valores, interpretaciones y orientaciones que en alguna manera hacen una llamada a la conciencia colectiva (Moscovici, 1979).

Es así que Abric (1994) considera también que el abordaje de las representaciones sociales permite entender como son las interacciones sociales y sus prácticas y como se genera el discurso.

En palabras de Mora (2002) “es una forma de conocimiento a través de la cual quien conoce se coloca dentro de lo que conoce. Al tener la representación social dos caras – la figurativa y la simbólica - es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura” (p. 7). Por su parte, Farr en Mora (2002), otro estudioso de la teoría de las representaciones sociales, ofrece su versión al señalar que la representación social aparece cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando hay un antecedente que comparten como significativo o de interés.

La teoría de las Representaciones Sociales fue establecida por Serge Moscovici en 1961; a partir de entonces, ha sido un referente teórico importante en muchas investigaciones, en particular en la educación, por su pertinencia para estudiar diferentes sujetos tales como la comunidad

estudiantil, el colectivo docente, los procesos evaluativos, entre otros.

En el ámbito educativo, el estudio de las representaciones sociales puede ser analizado desde diferentes perspectivas, sobre todo desde el discurso de los actores. Es mediante esta teoría, que la valoración positiva o negativa que los actores le dan a ciertas prácticas educativas, sus instituciones, sus colegas y hasta las personas estudiantes; ayuda a identificar como se califican las cosas, las prácticas, las personas, los grupos; y que influyen en el rumbo de las acciones personales y grupales (Piña, 2016).

## Metodología

Uno de los aspectos más relevantes en el enfoque de la investigación cualitativa es explorar la subjetividad de los sujetos, para buscar estrategias de indagación y recopilación de información para poder analizarla y después interpretarla. La investigación cualitativa se interesa en las formas en la que la sociedad es interpretada y comprendida. Se basa también en la generación de información sobre el contexto en el que se produce y se sustenta además por un análisis y explicación sobre la comprensión de lo que surge y su contexto. También, la investigación cualitativa se encarga de analizar la vida de las personas, sus historias y comportamientos, además de sus interacciones. Dichas historias, son importantes, debido a que son interacciones concretas sobre circunstancias concretas en contextos específicos dados en la vida cotidiana.

De acuerdo con Creswell (2009), una de las características en la investigación cualitativa es recolectar la información en el contexto donde se encuentran el grupo de participantes y donde sucede la problemática a estudiar. Debido a esto, se vuelve importante la información recopilada, puesto que la información viene de primera mano y del entorno natural de los y las participantes.

De los apartados anteriores es oportuno resaltar que en este estudio es la metodología de la investigación cualitativa la que encamina su desarrollo. De igual manera, se considera la teoría de las representaciones sociales de Sergio Moscovici y sus dimensiones como el medio teórico para este estudio, así como para el análisis de la información desde las dimensiones propias de las representaciones sociales (Moscovici, 1979, p. 45-46). Estas se explican a continuación:

La dimensión de la información considera a la organización o el cúmulo de conocimientos con que un grupo cuenta acerca de un hecho o suceso social. Estos conocimientos muestran características de

cantidad y calidad, y son expresados sin fundamentos explícitos, pero sí por su originalidad. Por lo tanto, para esta dimensión es necesaria información completa y explicaciones sobre el suceso real que el individuo se crea cotidianamente.

La dimensión del campo de representación se representa de forma jerarquizada y es diferente entre grupo y grupo, así como al interior de un mismo grupo. Se percibe el carácter del contenido y sus propiedades, y se integra información nueva derivada de fuentes inmediatas. Muestra una idea de la imagen social, tiene contenido concreto y precisa a un aspecto del objeto de la representación. Se relaciona también a la idea de imagen, de contenido concreto de las proposiciones de un aspecto exacto del objeto de representación.

La dimensión de la actitud expresa la orientación positiva o negativa en relación con el objeto de la representación social, y es el componente más efectivo y aparente de la representación; suele ser de implicación comportamental y de motivación. Según Vala (2006), esa dimensión se vincula a la naturaleza afectivo-cognitiva de las representaciones, como ya lo expresó Moscovici, pero además se puede observar la posición del sujeto frente al objeto representado y su relación con intereses y objetos individuales y grupales.

### Plan y técnica para el análisis de datos

#### Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada (ver anexo 1) fue realizada a un grupo de 13 personas docentes de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad de Colima. De acuerdo con Abric (2001), este método es apto para sondear en los ejes profundos de las representaciones sociales, que permiten desvelar las dimensiones requeridas.

#### Análisis de la entrevista semiestructurada

Una vez que se aplicaron las entrevistas y se analizó la información recolectada en el software Atlas. TI se identificaron las siguientes representaciones sociales: el profesorado como participante activo de su evaluación, el profesorado resistente de su evaluación, evaluarse para mejorar, evaluar para sancionar, compromiso docente y reto docente. Estas se presentan en la tabla siguiente:

Tabla no. 1

Representaciones sociales sobre el proceso de evaluación docente

Representaciones sociales	Información (Lo que saben)	Campo de representación (imagen o significado)	Actitud (emociones y valores)
El profesorado como participante activo de su evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso institucional</li> <li>-Evaluación para mejorar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica formativa</li> <li>- Actividad necesaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación</li> <li>- Satisfacción</li> <li>-Acuerdo</li> <li>-Aceptación</li> </ul>
El profesorado resistente de su evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso institucional</li> <li>- Evaluación punitiva</li> <li>- Proceso poco confiable</li> <li>-Triangulación de resultados</li> <li>-Falta de seriedad, coherencia y pertinencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práctica administrativa</li> <li>- Fin punitivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desmotivación</li> <li>- Estrés</li> <li>- Frustración</li> </ul>
Evaluar para mejorar	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Resultados de la evaluación</li> <li>-Comentarios de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad para mejorar</li> <li>- Actualización</li> <li>-Capacitación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación</li> <li>- Alegría</li> <li>-Reflexión sobre su práctica</li> </ul>
Evaluar para sancionar	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Resultados de la evaluación</li> <li>-Comentarios de los estudiantes</li> <li>-Comentarios de los directivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Actividad para ser sancionados</li> <li>- Desvalorización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nervios</li> <li>- Preocupación</li> <li>-Rechazo</li> </ul>
Compromiso docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromiso por la mejora de su enseñanza</li> <li>- Práctica docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromiso</li> <li>- Motivación</li> <li>- Satisfacción</li> <li>- Confianza en su formación docente</li> </ul>

Reto docente	- Vocación	- Reto en la enseñanza con su comunidad estudiantil	-Inquietud por su formación docente - Inquietud para formar a su comunidad estudiantil
--------------	------------	---	---

Fuente: Del análisis de las entrevistas con la comunidad docente.

Los resultados del análisis de la entrevista mostraron que los y las participantes tienen claro que la evaluación docente es un proceso necesario para conocer lo que opina la comunidad estudiantil de su desempeño docente y saber qué áreas de su práctica pueden mejorar, ya que de esta acción mejora también el aprovechamiento de los y las estudiantes. De todas las actividades que el profesorado realiza frente a su grupo, son varias las que se evalúan, como los aspectos arriba mencionados, pero también se encuentran las siguientes: orientar académicamente a la población estudiantil, coordinar actividades docentes y de gestión, la investigación y procesos formativos, así como recibir capacitación formativa de manera periódica (SITEAL, 2019). Estas actividades ayudan a que la formación de la persona docente (la continua formación) sea integral. De aquí que el sujeto sea un participante activo de su proceso de evaluación, como se explica a continuación.

### El profesorado como participante activo de su evaluación

Cómo ya se mencionó en el trabajo de recuperación de información, la comunidad de profesores se ve a sí misma como participante activa y que sabe que es una actividad necesaria para conocer sobre su desempeño y buscar atender sus áreas de oportunidad que resulten de esta. Los y las docentes, como ya lo mencionan en su discurso, tienen varios años (dependiendo de su antigüedad en la facultad) que son evaluados con el mismo instrumento por lo que, aunque a veces parezca que la información que arrojan los resultados no es muy válida, siempre sirve para tener a la mano como los consideran sus grupos de estudiantes.

La imagen que la población docente tiene de su proceso de evaluación institucional es la de una actividad necesaria y que además es una práctica formativa (o debería de ser). Esta idea o imagen que tiene de la evaluación viene de las experiencias personales de cada profesor en su evaluación, debido a que la comunidad docente ha tenido experiencias poco satisfactorias con su proceso y esto se vio reflejado en las expresiones dadas

como: instrumental, calidad, finalidades, mejora, sesgada, evaluar y control. Como se aprecia, algunas de estas connotaciones son negativas, pero se expresan por las experiencias que el profesorado tuvo.

Las actitudes que mostraron con relación a la evaluación docente son las de motivación y satisfacción, sobre todo por lo que recae en la persona estudiante, ya que, si el profesorado está motivado y satisfecho con su trabajo realizado, se refleja en la persona estudiante y su aprovechamiento. Estas actitudes demuestran el compromiso que tienen con su trabajo y su comunidad estudiantil.

### El profesorado resistente de su evaluación

Esta representación indica que el profesorado también se muestra resistente de su proceso de evaluación, a pesar de ser una práctica que se realiza cada semestre. Los y las docentes la consideran de esta manera porque saben que tiene características administrativas y que los resultados que se obtienen se orientan como un recurso para decidir sobre su pertenencia, aumento o disminución de horas o hasta ser removidos de la dependencia de adscripción.

Con relación a la percepción presentada, la comunidad de profesores tiene la idea de su proceso de evaluación como una actividad administrativa y que es utilizada para tomar medidas como las ya mencionadas. Sin embargo, lo que expresan es que por parte de la dirección debería de haber un canal directo donde se anticipara la actividad de la evaluación y ellos poder hacer hincapié en las personas estudiantes de la importancia de esta actividad.

Lo anterior, tiene relación con las actitudes que el profesorado muestran cuando se resisten a la evaluación y sus fines (administrativos, que ven así). Se sienten desmotivados y estresados cuando son evaluados, algunas veces porque el profesorado sabe que no preparó bien sus clases o no estuvo pendiente del aprovechamiento de su comunidad estudiantil. No obstante, cuando están conscientes de que sí prepararon sus clases y atendieron a su comunidad estudiantil y los resultados de la evaluación no son lo que esperaban, se desmotivan, estresan y frustran. Por lo que se mostró en sus discursos, el grupo docente sí se estresan al momento de la evaluación y, sobre todo, cuando reciben sus resultados, ya que no están seguros de que pasará cuando salen con bajo promedio.

### Evaluarse para mejorar

De los hallazgos obtenidos en el discurso del profesorado resalta que el proceso de evaluación institucional es una actividad para la mejora de la práctica y desempeño docente.

Según Rueda Beltrán (2006) la valoración de la docencia en los procesos de enseñanza puede ser complejo debido a las particularidades del grupo docente y las especificaciones que hay en cada institución por lo que para valorar el desempeño del profesorado es necesario desarrollar una evaluación válida y confiable.

Una de las características de la evaluación es la de aportar información para valorar y mejorar las áreas de oportunidad en el desempeño docente. Con ella también se puede determinar las competencias del contenido que enseña para transformarlas en conocimiento, además lo que Shulman (1986) sugiere para el currículo que el profesorado sigue: realizar acciones eficientes para desarrollar estrategias pedagógicas, actitudes y valores.

El discurso de los y las docentes es claro al expresar que el principal motivo de la evaluación docente es identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad, con la finalidad de mejorar su práctica. Por lo que la imagen que tienen de su evaluación docente es la de un instrumento de valoración necesario y que cuando se toma con los fines (de obtención de información para la mejora) que tiene es muy útil. Aquí, los y las docentes resaltan el ejercicio de la retroalimentación que su comunidad estudiantil les ofrecen en los comentarios, ya que los exhorta a seguir mejorando y consolidando su práctica docente, y como resultado fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas estudiantes. Además, esperan recibir reconocimiento institucional y un estímulo económico vinculado a él: el aumento de sus horas de clases, así como su pertenencia en su dependencia de adscripción como recompensa por su esfuerzo.

En este sentido, los y las docentes aprecian cuando los resultados de su evaluación son positivos, por lo que su actitud ante esto es de alegría y de motivación para seguir actualizando y mejorando su práctica docente. Los y las docentes, en su discurso, mencionaron que los comentarios que su comunidad estudiantil les ofrecen en cada evaluación resultan ser más útiles en el sentido que encuentran la opinión directa de las áreas en las que deben mejorar, así como para conocer las características de aprendizaje de su comunidad estudiantil y como estos tienen diferentes formas de aprendizaje.

Por otro lado, indicaron que consideran que la evaluación es un proceso también para sancionar, y esto se explica en el siguiente apartado.

### **Evaluar para sancionar**

Esta representación muestra que la comunidad docente ve a la evaluación como una actividad que sanciona su trabajo y lo afirman porque saben, de acuerdo a sus experiencias, que, en algunas ocasiones, la evaluación mostró “características” más administrativas que de mejora docente. El grupo docente afirmó que cuando obtienen los resultados no hay un espacio para una interacción formal de retroalimentación y que sus resultados únicamente los ven por medio de un correo electrónico o en su espacio de evaluación del profesorado. Así mismo, algunos profesores confirmaron que cuando hay un llamado para la revisión de los resultados o una rendición de cuentas, se sienten amenazados, nerviosos e inquietos por dicha situación, ya que se les sugiere que deben aumentar el promedio de su evaluación para mantener las horas de trabajo que en ese momento tienen.

Lo anterior concluye que el grupo docente tienen la imagen de que la evaluación tiene rasgos punitivos y aunque la comunidad docente no muestra una inquietud por dicho proceso, el grupo docente consideró que debería de mantenerse un protocolo, que no sea intimidatorio donde se tomen las decisiones adecuadas para el profesorado y no para perjudicar su trabajo y pertenencia en su escuela de adscripción.

Con relación a lo anterior, el grupo docente indicó que a pesar de que la evaluación tiene, en algunas ocasiones, estas características administrativas, ellos y ellas son conscientes que la evaluación es para mejorar y se vuelve un compromiso docente, que se explica a continuación.

### **Compromiso docente**

Respecto al compromiso docente, el grupo docente de esta investigación afirma que evaluarse es una manera de valorar su desempeño y fortalecer el compromiso que tienen de ser mejores para su comunidad estudiantil. Sin embargo, este compromiso, como Crowell y Elliot (2004) explican, describe su formación y sobre su identidad profesional en la que expresan también las características deseables del profesorado y buscan cómo alcanzarlas. Este compromiso docente es observable dentro y fuera de aula, ya que, en su discurso, el profesorado informa que su comunidad estudiantil es el principal motivo de su docencia, y que con el

curso de los años han aprendido a hacer las cosas diferentes para evitar la monotonía o rutina en su enseñanza. Esta situación les ha hecho decir que no se han equivocado de profesión y que la disfrutaban también.

De lo anterior, el grupo docente tienen la idea o imagen de que la evaluación es también una herramienta que brinda información oportuna para la mejora de su docencia, y que con esto se fortalece el aprendizaje de su comunidad estudiantil. Así garantizan que ellos reciban lo mejor de su profesión. Tal compromiso, llena de satisfacción al grupo docente, además de motivarlos a fortalecer su desempeño constantemente.

Por último, se expone lo que al grupo docente les representa como reto docente, y se explica continuación.

### Reto docente

De los resultados de esta investigación, destaca la información sobre el reto al que el grupo docente está consciente de enfrentarse. Esto, a pesar, de que parezca que es un contexto adverso, por las características administrativas de la evaluación, como son la falta de retroalimentación en sus evaluaciones, la disminución de sus horas cuando salen evaluados con un bajo promedio o la relación con los directivos o administrativos de su institución, les crea la imagen de una evaluación punitiva.

No obstante, la capacidad que tiene el profesorado de responder constructivamente a las tensiones propias de su profesión y de transformar la evaluación en una herramienta clave que fortalece y mantiene su compromiso, implica que el profesorado realiza su trabajo porque elige hacerlo. A pesar de su capacidad para hacer frente a este contexto adverso, como lo mencionaron en su discurso, el grupo docente se siente desanimado, inquieto, preocupado, por dos situaciones. Por una parte, le inquieta su preparación docente; por otra, se pregunta por la calidad de la formación de su comunidad estudiantil. Desean que esta formación sea significativa para ellos como futuros profesionistas en Enseñanza de Lenguas, ya que en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas es para lo que se trabaja.

Lo anterior resume el análisis del discurso del profesorado como sujetos preocupados, pero también ocupados de su labor, con una actitud de disposición para el fortalecimiento de su trabajo y vocación, así como para seguir participando en el proceso de evaluación. A continuación, se

presentan las conclusiones que retoma la información que se analizó, así como un contraste de la información que se revisó en la teoría y los hallazgos encontrados.

## Conclusiones

### Las representaciones sociales sobre la evaluación docente

El análisis de la información para la identificación de las representaciones sociales sobre la evaluación docente en esta investigación fue un proceso enriquecedor y formativo. Con el objetivo de identificar la información que tienen acerca de su proceso de evaluación, qué imagen se forman con relación a su evaluación y qué actitud les genera su proceso de evaluación se recuperó la percepción de 13 personas docentes de nivel superior de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad de Colima.

De acuerdo con Moscovici (1979), una de las características de las representaciones sociales es, como la persona ve su realidad, cómo la define y que la conforma. Por lo que las experiencias individuales y colectivas que con esta investigación surgieron fueron producto de las prácticas y actividades cotidianas que el grupo docente vivieron sobre la evaluación docente.

Otra característica de las representaciones sociales es la realidad que se representa del objeto con el cual el sujeto tiene relación. De ahí que se explica y se valora de acuerdo a las experiencias con este, y partiendo de las tres dimensiones de las representaciones se pudo saber la información acerca del objeto, cómo lo veían y qué actitud tenían sobre él.

El grupo docente que participó en la investigación son los actores principales del proceso de evaluación institucional, ya que con ella se informan cómo ha sido su desempeño docente durante cada semestre de acuerdo a la opinión de su comunidad estudiantil, directivos y la Universidad y de esos resultados se define el rumbo académico y profesional que sigue el grupo docente. Sin embargo, hacía falta documentar la experiencia del profesorado con relación a su proceso de evaluación y lo que les representaba. Es así que, con este estudio se logró mostrar las representaciones sociales del grupo docente sobre la evaluación de su desempeño de acuerdo a las dimensiones de esta teoría.

El análisis de la información recuperada de la entrevista semiestructurada profundizó en las ideas de dicho grupo entrevistado y ampliar sus opiniones sobre su proceso de evaluación institucional del

desempeño docente. Cabe señalar que lo encontrado en este estudio no puede ser considerado como una generalización para toda la comunidad de profesores de la Universidad, pero que esta muestra constituye un ejemplo de lo que el proceso de la evaluación docente semestral significaría para el profesorado de la Facultad de Lenguas Extranjeras.

La evaluación docente del profesorado de educación superior es un ejercicio cuyo propósito es emitir juicios de valor sobre la calidad del cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los y las estudiantes, a través de un seguimiento permanente. Además de ser un instrumento que aporta a combatir las causas de los malos resultados, revisar el proceso, el funcionamiento escolar y el uso de los recursos, como lo menciona Casanova (1998). Por otro lado, los resultados de la evaluación, además de ser como un indicador de cómo realiza la práctica docente el profesorado, su uso es considerado para decidir sobre: la promoción del ascenso de categoría magisterial, permite el aumento salarial y estímulos económicos y fortalece la formación integral del grupo docente.

A manera de conclusión, los resultados mostraron que las personas participantes tienen claro que la evaluación docente es un proceso necesario para conocer lo que opinan los y las estudiantes de su desempeño docente y saber qué áreas de su práctica pueden mejorar, ya que de esta acción mejora también el aprovechamiento del estudiantado. La evaluación como proceso debe iniciar por establecer los estándares que se desean alcanzar y de ahí buscar las estrategias para que se puedan lograr. Shulman (1986) menciona que son tres tipos de conocimiento que deben alcanzarse: el temático, el didáctico y el contenido pedagógico y cuando estos tres conocimientos están equilibrados, el desempeño del profesorado también lo está. De todas las actividades que el profesorado realiza frente a su grupo, son varias las que se evalúan, como los conocimientos arriba mencionados, pero también se encuentran las siguientes: orientar académicamente a las personas estudiantes, coordinar actividades docentes y de gestión, la investigación y procesos formativos, así como recibir capacitación formativa de manera periódica (SITEAL, 2019). Estas actividades ayudan a que la formación del profesorado (la continua formación) sea integral.

Además, se sugiere que, si el proceso de evaluación del desempeño docente tiene como objetivo el favorecer la actualización del profesorado identificando sus cualidades como buen docente, tratar de evitar hacer sentir que la evaluación es una acción de vigilancia, control o exclusión

como actualmente se ha percibido. Esto debido a que es la única herramienta establecida que se tiene para poder evaluar el trabajo docente. Sin embargo, con la información, el campo de representación y la actitud que el grupo docente tienen sobre este, se ha llegado a la conclusión que esta investigación entonces constituye un preámbulo que puede ser visto como una sugerencia considerando las aportaciones dadas por el grupo docente sobre lo que les representa su evaluación, el instrumento, la reflexión sobre los resultados y las acciones que se deben considerar en este proceso y el instrumento que se utiliza pueden ser mejorados o tener la oportunidad de sugerir un nuevo instrumento y que de esta manera, los resultados que el profesorado obtengan sean más confiables y con la información que el profesorado necesita para mejorar su desempeño de la práctica docente.

## Referencias

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Cooperación Española.
- Cogshall, J.G., Rasmussen, C., Colton, A., Milton, J. y Jacques, C. (2012). *Generating teaching effectiveness: The role of job-embedded professional learning in teacher evaluation*. Chicago: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Cresswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Crosswell, L., & Elliott, B. (2004). *Committed Teachers, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement*. Comunicación presentada en la Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference, Melbourne.
- Guevara, G., M. Meléndez, F. Ramón, H. Sánchez, y F. Tirado (2011). *La Evaluación Docente en México*. FCE; INEE.
- Jodelet, D. (1984). *La Representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En S. Moscovici (Comp.) *Psicología social II* (pp. 469-494). Paidós
- Magaña, M. A. (2001). *Mejoramiento del desempeño docente en la Universidad de Colima a través de la formación de cuerpos académicos*. ANUIES.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemel
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. *Athenea Digital. Revista De Pensamiento E Investigación Social*, 1(2). doi: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Piña, J.M. (2016). **“Representaciones sociales de docentes en función de su trabajo”**, *Revista Digital Universitaria*, 1 de octubre de 2016, Vol. 17, Núm. 10. Recuperado en: <http://www.revista.unam.mx/vol.17/num10/art10/index.html>
- Prieto, E. (2008). *El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y Social*. *Foro de Educación*, 10, 325-345

- Rueda Beltrán, M. (2006). Notas para una Agenda de Investigación Educativa Regional. 1ª edición México, p. 239-217 ,64-5.
- Scriven, M. (1990). Evaluation Thesaurus. SAGE.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (1995). TEACHER EVALUATION: Guide to Effective Practice. Kluwer Academic Publishers.
- Shulman, L. S. (1986). “Those who understand: Knowledge Growth in Teaching”, Educational Researcher, 15(2): 4-14.
- SITEAL (2019, noviembre 20). Sistema de Información de Tendencias de América Latina. [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/ec\\_6011.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ec_6011.pdf)
- UNESCO (2008). Evaluación del Desempeño y carrera Profesional Docente. Una panorámica de América y Europa. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Vala J. (2006). Representaciones Sociales y la Psicología Social del Conocimiento cotidiano. En Vala J, Monteiro, MB, editores. Psicología Social. Calouste Gulbenkian

## Anexos

### Anexo 1

#### Guion para la entrevista semiestructurada

Quiero agradecer su valiosa participación para realizar esta entrevista que forma parte de la segunda etapa de la recolección de información en este estudio. Le recuerdo que la información que se proporcione será manejada con total confidencialidad y será para los fines de la investigación que ya se expusieron.

1.- *¿Puede describir cómo es el proceso de evaluación del desempeño docente en su dependencia de adscripción?*

2.- *¿Qué elementos considera más importantes durante el proceso de evaluación de su dependencia de adscripción?*

3.- *¿Cómo se siente cuando comienza el proceso de evaluación docente semestral?*

4.- *En sus semestres mejor evaluados:*

- 4.1 *¿Cómo se sintió?*
- 4.2 *¿Qué elementos considera incidieron en estos resultados?*
- 4.3 *¿Cuáles serían las fortalezas de estos periodos mejor evaluados?*
- 5.- *¿Recuerda algún periodo en donde no salió bien evaluado?*
- 5.1 *¿Cómo se sintió con estos resultados?*
- 5.2 *¿Qué elementos considera incidieron en estos resultados?*
- 6.- *Sobre los resultados:*
- 6.1 *¿Existe algún periodo de retroalimentación sobre los resultados que obtiene de su proceso de evaluación docente?*
- 6.2 *¿Cómo ha sido?*
- 6.3 *¿Con quién se dialoga?*
- 7.- *¿Ha recibido usted acompañamiento para revisar y mejorar las áreas que no fueron bien evaluadas?*
- 7.1 *¿Cómo ha sido?*
- 7.2 *¿Cuáles fueron las estrategias para mejorar estas áreas que no fueron bien evaluadas?*
- 8.- *¿Alguien les da seguimiento a los resultados del grupo docente?*
- 9.- *¿De qué manera influyen los resultados de su evaluación docente en su desempeño docente en el siguiente periodo (posterior a que haya recibido sus resultados)?*
- 10.- *¿Cómo valora usted, como docente, su propio proceso de evaluación?*
- 11.- *¿Cuál es el significado que les otorga a estos resultados de su evaluación docente?*
- 12.- *¿Cuáles serían las sugerencias para mejorar el proceso de evaluación docente?*
- 13.- *¿Desea comentar algún otro aspecto que le parezca significativo acerca su proceso de evaluación docente?*

## Biodata

Carmen Alicia Magaña Figueroa: Es Doctora en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Es Maestra en Educación y en Enseñanza del Inglés por la Universidad de Southampton, Inglaterra. Labora como Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima. Ha impartido diversas materias formativas del PE Licenciado en Enseñanza de Lenguas. Asiste a Congresos nacionales e Internacionales como ponente y publica en diversos medios. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3648-3748>



## **CAPÍTULO IV**

---

**EXPLORACIÓN DEL MODELO ADDIE EN LA  
CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UN CURSO DE  
FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA EN LA FLCT,  
UNACH.**



# CAPÍTULO 4

## EXPLORACIÓN DEL MODELO ADDIE EN LA CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UN CURSO DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA EN LA FLCT, UNACH.

MTRA. LAURE CHRISTELLE MARION VALENZUELA  
DRA. ELIZABETH US GRAJALES  
MTRO. DAVID ORTIZ ZAVALA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS,  
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA.

### Resumen

El propósito de este capítulo es explorar el uso del modelo ADDIE para desarrollar e implementar un curso de francés lengua extranjera dirigido a jóvenes de 11 a 13 años. Actualmente, en la Facultad de Lenguas Tuxtla, el estudio del francés comienza a partir de los 14 años, lo que deja un vacío en la enseñanza del idioma para los jóvenes de menor edad. Por lo tanto, se utilizó el modelo ADDIE para crear e implementar un curso piloto que se adaptara a las necesidades de los participantes. Este estudio se basó en un enfoque cualitativo y en el método de investigación acción, con el objetivo de comprender las necesidades y expectativas de los diferentes actores involucrados en la creación e implementación del curso. Se evaluaron la metodología y los materiales didácticos adecuados para los jóvenes, utilizando técnicas como entrevistas semiestructuradas, observaciones de clases, el diario del profesor y cuestionarios para recopilar datos. Después de analizar la información recolectada, se identificaron áreas de mejora en el contenido del curso, así como en los materiales y actividades interactivas que fomentaran el aprendizaje del francés a nivel A2. También se encontraron áreas de mejora para el docente que trabaja con los jóvenes.

**Palabras claves:** Enseñanza del francés, modelo ADDIE, enfoque cualitativo, método investigación acción, programa piloto preadolescentes.

## Introducción

En nuestro estado Chiapas, como en general en el mundo, la demanda en idiomas, particularmente del francés, se ha incrementado y diversificado de manera considerable. Lo anterior debido a factores como la internacionalización de los intercambios: el incremento del turismo francófono y de inversionistas francófonos internacionales que se instalan en nuestro país, por ejemplo: Renault, Peugeot, AXA, Danone, Michelin, L'Oréal entre los más conocidos, e inversionistas/empresas a nivel local como la repostería Ohlala en Tuxtla y la panadería el Horno Mágico en San Cristóbal. También es importante mencionar que desde hace unos años se nota un aumento significativo de nómadas digitales mexicanos hacia al extranjero y que, por lo tanto, necesitan aprender otros idiomas.

La enseñanza de lenguas extranjeras, el inglés y el francés como materias, se empiezan a incluir en el plan de estudios de 3 años de enseñanza secundaria a partir de la década de los 50. De manera general, se puede afirmar que la enseñanza del inglés se dio primero a nivel de instituciones particulares. Por estas mismas fechas, el francés era también una materia de educación secundaria y los alumnos podían elegir cuál de las dos lenguas extranjeras aprender. En la década de los 60 el francés dejó de ser materia de la currícula en muchas instituciones. Sin embargo, varias secundarias y preparatorias de la CDMX y de algunos estados de la República seguían ofreciendo esta alternativa a sus alumnos. En Chiapas, particularmente en Tuxtla, se enseñaba únicamente en escuelas privadas.

Por otro lado, a principios de los años setenta se creó en Tuxtla Gutiérrez el Instituto de Idiomas del Estado, en el que se impartían los idiomas: inglés, francés, alemán, tzotzil, tzeltal. Más tarde, en el año de 1975, este pasó a formar parte de la Universidad Autónoma de Chiapas y cambió su nombre a Departamento de Lenguas-Tuxtla. Desde entonces el público que se atiende es de a partir de 14 años en adelante, dejando de lado al público más joven. De ahí también nace la idea de crear cursos para atender a un sector más amplio de la sociedad chiapaneca y adaptarnos a las necesidades de hoy en día. De esta manera, poder seleccionar el currículum adecuado para enseñar la lengua-cultura francófona a niños y niñas entre 11 y 13 años desde un enfoque constructivista, esto es, la mediación del docente, los materiales y la interacción en la clase permita a los estudiantes construir su propio aprendizaje. Así que unas de las preguntas de investigación a contestar como conclusión son las siguientes:

- » ¿Qué necesidades y expectativas tienen los padres, profesores de francés, autoridades universitarias en cuanto a la implementación de un programa de francés a niños y niñas de 11 y 13 años de edad?
- » ¿Cómo el modelo ADDIE facilita en el diseño curricular de un curso?

## Fundamentos teóricos Enseñanza del francés en México

En México, la enseñanza de francés como lengua extranjera tuvo una gran demanda principalmente en el Siglo XIX. Villareal (1997) expresa que

“La presencia francesa en México, en particular durante la segunda mitad del siglo XIX, ha dejado su huella en diferentes ámbitos, en los cuales figura evidentemente el campo educativo. La élite de este llamado extremo occidente practicaba ya entonces la lengua francesa y acostumbraba a enviar a sus hijos a los establecimientos, en este entonces religiosos, que la perpetuaban.” (p.1)

Actualmente, el francés tiene gran importancia para nuestro país, ya que el 17% del producto interno bruto depende del intercambio comercial con el país gallo. México tiene acuerdos comerciales, de seguridad y defensa, de investigación científica, culturales, independientemente del intercambio turístico y la derrama económica que trae a México (industria hotelera, restaurantera y de servicios). En conjunto, la Unión Europea otorga un sinnúmero de becas cada año a profesores y estudiantes de México para hacer proyectos de investigación, estudios de posgrado, estancias académicas en diversos países, entre otros. Francia se caracteriza por el impulso que brinda al intercambio profesional con otros países mediante la Embajada de Francia. En este país existen aproximadamente 200 carreras internacionales, y sus universidades son gratuitas incluso para extranjeros. También México tiene relación comercial con Canada, Bélgica y Suiza, donde el francés es una de las lenguas que se habla.

Al conocer estas dimensiones internacionales, nos permite dimensionar la importancia del francés en México con propósitos políticos, comerciales, económicos, académicos, lúdicos y de investigación mediante la ciencia y la cultura. Enseñar una lengua segunda o lengua extranjera a niños permite que ellos tengan mejores oportunidades de desarrollo académico, laboral y cultural. El aprendizaje de la lengua-cultura francesa puede ser esencial para estudiantes quienes quieran incursionar en los

sectores turísticos-hoteleros, gastronómicos y científicos, puesto que el francés es una de las lenguas más habladas en el mundo aproximadamente 300 millones de personas y es una de las lenguas oficiales de la ONU. La enseñanza del francés en Chiapas se dio a través de cursos de francés dirigidos a público en general. “A principios de los años setenta fue creado el Instituto de Idiomas del Estado, dependiente de la Dirección General de Educación Pública del Gobierno del Estado, en donde se impartían cursos de inglés, francés, tzotzil y tzeltal. Al crearse la UNACH en 1974, dicho instituto pasó a formar parte de ella con el nombre de Departamento de Lenguas-Tuxtla.” (PE, 2006, p. 15)

Desde la creación del Departamento de Lenguas-Tuxtla hasta 2022, la enseñanza del francés ha estado dirigida a jóvenes de 14 años en adelante. En 2019 hubo iniciativa de implementar una política lingüística sobre la enseñanza de francés en el campo educativo. Barrón (2019) señala que la SEP formó un convenio con el ministro francés para la enseñanza del francés en las escuelas secundarias de México. Aunque esta iniciativa no se logró concretizar para lograr que el aprendizaje de esta lengua se implementara en todo el país, sí se ha continuado con la cooperación entre el ministro francés y la SEP.

La enseñanza del francés a nivel primaria y secundaria está principalmente incorporada en el sector privado, en escuelas de preescolar y de primarias bilingües donde el francés tiene la misma importancia como el inglés y forman parte del programa educativo. Hay investigaciones que abordan la importancia del aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera desde edades tempranas. Por ejemplo, Gutiérrez (2015) señala que aprender una lengua extranjera ofrece un espacio de formación que fortalezca las oportunidades de los jóvenes porque uno de los requisitos que se necesitan para un intercambio académico internacional es que los aspirantes tengan el dominio de la lengua que aprenden.

### Expectativas e interés de los participantes

Para fortalecer el aprendizaje de una lengua, no solo depende de la motivación que tengan los estudiantes por aprender, sino que involucra a los tipos de cursos o programas que se ofrecen a los estudiantes y a la profesionalización de los profesores de francés. Cualquier innovación curricular necesita estar articulada a las necesidades de los actores principales: estudiantes y docentes al conocer por qué desean aprender

francés. Santos (2015) indica que no se puede enseñar una lengua sin considerar qué imágenes tienen los estudiantes y el docente de que implica enseñar o aprender una lengua. Si el docente percibe que la lengua es una estructura, su forma de enseñar será muy tradicionalista porque fomentará actividades de gramática y vocabulario.

Actualmente, existen diversas propuestas para la enseñanza de una lengua desde una mirada más constructiva, donde el actor central es el estudiante y el docente facilita o es mediador del aprendizaje. Por ejemplo, el modelo educativo que marca la UNACH establece que:

“La educación centrada en el aprendizaje tiene como referente principal la concepción constructivista, que considera el aprendizaje como un proceso activo y consciente, cuya finalidad es la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias, por parte de la persona que aprende (SEP, 2012a).” (Modelo Educativo, 2020, p.49)

La enseñanza de francés a niños y niñas necesita una metodología donde los estudiantes construyan significados que les permita hacer un contraste entre la lengua que aprenden y su propia lengua. En la enseñanza de lenguas a preadolescentes han destacado algunos enfoques y métodos que también toman en cuenta las teorías de aprendizaje propuestas por Piaget (1952) y Vigotsky (1997) sobre las etapas de desarrollo infantil para el aprendizaje de la lengua materna. Así como se da la adquisición de la lengua materna, los niños y niñas pueden aprender la lengua desarrollando las habilidades de comprensión auditiva y luego de expresión oral.

El diseño de una propuesta curricular no es una tarea fácil porque Graves (2000) explica que involucra una serie de decisiones. Existen diferentes autores que han propuesto modelos para el diseño curricular. Por ejemplo, Jacinto y Heras, 2010 hacen un resumen de puntos en donde los autores coinciden: hacer un análisis de necesidades y expectativas de los hablantes, (2) contextualización (3) competencias a desarrollar u objetivos (4) creación de contenidos por unidades, temáticas o módulos (5) evaluación y (6) materiales y actividades a desarrollar.

## Modelo ADDIE

El modelo ADDIE se ha utilizado para crear diseños instruccionales y cursos en línea. Según Bozarth (2016), este modelo es un enfoque sistemá-

tico que permite a los diseñadores instruccionales (A) analizar, (D) diseñar, (D) desarrollar, (I) implementar y (E) evaluar programas de aprendizaje.

La A de análisis de necesidades permite recolectar información a través de diferentes técnicas e instrumentos dirigidos a quienes requieren el curso ya sea padres de familia, estudiantes de diferentes edades, personas que tienen diferentes disciplinas o empresas que solicitan cursos muy especializados. Smith y Ragan (2005) sugieren que es esencial conocer las características del público objetivo. Se deben considerar factores como la edad de los estudiantes, su entorno social y cultural, sus habilidades y conocimientos previos, así como sus necesidades específicas para luego poder diseñar un plan de enseñanza efectivo.

La D de Diseñar el curso se fundamenta en los hallazgos encontrados en el análisis de necesidades para poder definir o formular las competencias y /u objetivos de aprendizaje que se requiere alcanzar en el curso. Una vez formulados las competencias u objetivos se decide si los contenidos se presentaran en unidades, módulos o temáticas. En esta fase el docente debe asegurarse que se articulen bien, las necesidades de los estudiantes, objetivos y competencias junto con los contenidos. Esta articulación permite ver congruencia y alienación con las estrategias o técnicas a utilizar, el tipo de metodología en la enseñanza de lenguas y las formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Esta etapa es fundamental porque se toman muchas decisiones sobre el número de horas teóricas, prácticas, de estudio independiente que tendrá el curso, también el tipo de curso dependiendo de las necesidades de los participantes. Morrison, Ross y Kemp (2014) enfatizan la importancia de diseñar objetivos de aprendizaje específicos y medibles, y de seleccionar estrategias de enseñanza que sean atractivas y efectivas para el público objetivo.

Una vez diseñado el curso, la D es la del Desarrollo de los materiales y actividades a utilizar en el curso. Estas actividades deben de tener congruencias con el enfoque metodológico seleccionado, el nivel de lengua, las preferencias e interés de los estudiantes que se recolectaron en la fase análisis de necesidades. Cuando el docente ya cuenta con el curso piloto, los materiales y actividades, difunde el curso a quien vaya dirigido con la finalidad de contar con participantes inscritos y establecer horarios y contar con la infraestructura necesaria para implementarlo. Finalmente, evaluar la efectividad del curso en cuanto a cuántos se inscribieron; cuántos dejan de llegar; cuántos acreditan; cuántos reprueban y que hay detrás de deserción y reprobación.

## Proceso metodológico

Wallace (2011) expresa que el enfoque cualitativo es utilizado para describir datos subjetivos que no son susceptibles de ser cuantificados o medidos de manera objetiva y que no busca medir ningún fenómeno o patrón, sino más bien explorar y conocer las causas que lo originan, en este estudio explorar la pertinencia y factibilidad de crear un curso. Igualmente, este autor señala que la investigación-acción involucra la recolección y análisis de datos de algunos aspectos relacionados con la propia práctica docente, en la implementación del curso piloto.

La investigación-acción consta de cuatro pasos esenciales que se repiten cíclicamente y permiten comprender el fenómeno a observar: planificación, acción, observación y reflexión. A partir de la reflexión, se generan nuevas ideas para mejorar el plan, implementarlas, observar y reflexionar para luego modificar el plan.

De esta forma, se logra validar la propuesta curricular desde la práctica, gracias al proceso de espiral característico de esta metodología. “La investigación en la acción pretende contribuir tanto a los intereses prácticos de las personas en una situación inmediata y problemática como a los objetivos de la ciencia social, integrando una colaboración de un marco ético mutuamente aceptable” (Rappoport en Stenhouse, 2007 p.88).

## Contexto y participantes

Esta investigación se desarrolla en la Facultad de Lenguas campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Los participantes son 3 docentes de francés, 1 servidor social de la sección de francés, 3 docentes-investigadoras, 2 autoridades de la Facultad de Lenguas, 59 estudiantes, 20 padres de familia, 11 profesores de francés de otras escuelas y dos estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés quienes cursan francés como lengua adicional. Los padres de familia hablan por lo menos inglés y 2 de ellos francés. Los estudiantes están en contacto con una lengua extranjera (inglés, francés, japonés, alemán) a través las clases que toman en sus respectivas escuelas, internet o por algún familiar que lo habla.

## Técnicas para la recolección de datos

Para la implementación de esta investigación se inició con la primera fase del Modelo ADDIE que es análisis de necesidades. Encontrar respuestas a unas preguntas como las siguientes: ¿quiénes serán los estudiantes?, ¿qué

nivel de francés tendrán?, ¿qué expectativas e interés tienen por aprender francés?, ¿por qué necesitan aprender francés? ¿qué imagen tienen del francés?

Con el fin de recabar datos sobre la necesidad de la creación del programa de francés para niños, se realizó un cuestionario a padres de familia, jóvenes, profesores y profesoras con la finalidad de saber si existe un público para este curso piloto. El cuestionario es una técnica muy utilizada en investigaciones cualitativas y se ajusta a la metodología propuesta. El cuestionario permite detectar y atender las necesidades educativas individuales y/o colectivas de los estudiantes para mejorar su rendimiento en el proceso educativo. Además, una ventaja del cuestionario es que se puede aplicar a un gran número de personas al mismo tiempo. Por otro lado, el cuestionario reduce la posible influencia del entrevistador en las respuestas y fomenta la confianza del encuestado al ser fácil de entender. Además, el cuestionario permite utilizar una muestra más amplia que la entrevista, lo que es más adecuado para la investigación propuesta. El cuestionario constó de siete preguntas abiertas y seis preguntas de opción múltiple.

Las preguntas abiertas dieron a los jóvenes la posibilidad de dar una respuesta más amplia y no se limitan a respuestas ya formuladas. Gracias a este tipo de preguntas, el estudiantado pudo expresarse más libremente y dar más información sobre sus expectativas sobre el francés. Sin embargo, las respuestas a las preguntas abiertas no siempre fueron profundas. Posiblemente, debido a su corta edad, sin duda alguna respondieron de manera confusa o superficial, lo que pudiera ser frecuente para este tipo de preguntas en niños de esta edad (entre 11 y 13 años).

Las preguntas de opción múltiple se hicieron con el objetivo de no sobrecargar a los alumnos con demasiadas preguntas abiertas y que perdieran el interés de contestar. A diferencia de las preguntas abiertas, todas las respuestas a las preguntas de opción múltiple permitieron conocer sus preferencias en cuanto al tipo de actividades que disfrutaban en una clase de lenguas.

Igualmente, se diseñó un guion de entrevista para las autoridades de la Facultad de Lenguas, y hojas de observaciones para la etapa de implementación del curso. En la etapa de Diseño se formularon los objetivos del curso tomado como base el nivel de lengua que traen los estudiantes y lo que establece el Marco Común de Referencia Europeo. Igualmente, se analizaron dos libros de texto de francés A1-A2 dirigido a jóvenes para ver contenidos, actividades y estrategias que guiaran a la secuencia del

contenido del curso. También, se sugirieron formas de evaluación y se incluyeron referencias bibliográficas para los docentes que les interese impartir el curso.

La técnica de observación, diario del profesor y entrevista a padres y a estudiantes se utilizaron en la fase de implementación del curso. El curso se ofrece a jóvenes de 11-13 años los sábados, 5 horas. Un docente imparte el curso y otro docente hace observaciones sobre la práctica docente de su compañero, sobre los materiales y actividades. El docente registra en su diario lo que sucede en su clase, esto es, el docente planifica, acciona, observa y reflexiona sobre su propia práctica. Este proceso es cíclico, pues las fases tienden a repetirse. (Denzin y Lincoln, 2017 y Elliot, 1991). Los resultados permitieron retroalimentar la práctica del docente y hacer mejoras al curso para evaluar los cambios en contenido, objetivos, actividades y el enfoque metodológico que se utilizó en clase.

El cúmulo de datos recolectado fue triangulado y categorizado para poder reducir los datos y así contestar a las preguntas de investigación establecidas en este capítulo. “Cuando se categoriza lo que se hace, se ubican unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto [...] por cuanto permite reducir un número determinado de unidades a un solo concepto que las representa.” (Rodríguez, Lorenzo, Herrera, 2005, citado en Us, Santos y Velasco, 2021). Esto reduce el cúmulo de datos y facilita el análisis.

## Hallazgos

### Francés en el sector educativo privado

En Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, la enseñanza del francés a nivel primaria y secundaria está principalmente incorporada en el sector privado, en escuelas de preescolar y de primarias bilingües. En estas escuelas privadas, el francés tiene la misma importancia que el inglés y forman parte del programa educativo. A continuación, se ilustran las escuelas privadas que ofrecen esta lengua.

Nombre de la institución	Nivel Educativo
Centro Educativo Rufino Tamayo	Secundaria y Preparatoria.
Centro de Aprendizaje y Desarrollo de Habilidades Mind Up.	Primaria y Secundaria.
Instituto Andes Tuxtla	Secundaria y Preparatoria.

Colegio Diego Rivera	Secundaria y Preparatoria.
Hampton School	a partir de 4° Primaria a Preparatoria.
Escuela Bilingüe Las Américas	Primaria de 1° a 4°.
Liceo José Vasconcelos	a partir de 4° Primaria a Preparatoria.
Colegio Emilio Rosenblueth	Secundaria y Preparatoria.
Colegio Anglo	Secundaria.
Instituto Fray Victor María Flores	Secundaria.
Colegio La Paz de Chiapas	Preparatoria. Secundaria en desarrollo.
Prepa TEC (Tecnológico de Monterrey)	Preparatoria.
Conalep 312	Preparatoria.

Tabla 1 Lista de Escuelas en donde se enseña francés LE en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2023.

Esta situación de la enseñanza del francés en Tuxtla pudiera reflejar lo que menciona Villareal (1997) sobre quienes aprendían francés en el siglo XIX, principalmente personas con posibilidades de viajar al extranjero. Ahora veremos si esto se refleja en las expectativas de los participantes.

### Expectativas de los participantes en el curso piloto.

En esta etapa de análisis de necesidades se reflejan las expectativas de los jóvenes con respecto al aprendizaje de la lengua francesa. Las preguntas que se hicieron están relacionadas con su interés por aprender esta lengua. De los 59 jóvenes, más de 75% de sus respuestas fueron recurrentes en cuanto a lo siguiente:

- » Que estudian el francés porque forma parte del programa educativo de la escuela en donde estudian.
- » Quisieran seguir aprendiendo el francés porque se les hace muy interesante, para poder viajar a Francia o a Quebec, porque les podría servir en el futuro, para poder comunicarse o para irse de intercambio.
- » El 15 % del resto de los jóvenes contestó que solo tienen contacto con la lengua francesa en clase, a través de familiares y/o con personas con los que estuvieron en contacto durante sus vacaciones o sencillamente a través de películas.
- » Extracto de cuestionario a estudiantes, 2023

Esto muestra la importancia que tiene el idioma francés en las escuelas privadas de Tuxtla y el tipo de estudiante que pudiera viajar a un país francófono. Ellos consideran que es muy importante aprender otro idioma aparte del inglés, los resultados demuestran que los jóvenes están conscientes de que los idiomas ya no solo son una materia escolar, sino una puerta que les dará más oportunidades en el futuro, que sirve para comunicarse en el extranjero en un país francófono y/o para el trabajo o las vacaciones. El estudiantado manifiesta su deseo de aprender a través una participación activa en el aula, lo cual muestra un interés personal en su proceso de aprendizaje. Gutiérrez (2015) señala que aprender una lengua extranjera ofrece un espacio de formación que fortalezca las oportunidades de los jóvenes porque uno de los requisitos que se necesitan para un intercambio académico internacional es que los aspirantes tengan el dominio de la lengua que aprenden.

### Expectativas de los padres de familia

Los padres de familia consideran importante que sus hijos e hijas aprendan francés y sus razones están relacionadas con mejores oportunidades laborales y superación personal.

dar nuevas o mejores oportunidades de trabajo en el extranjero en el futuro.

dominar otra lengua extranjera, para su superación y preparación personal e incrementar el acervo cultural.

preferencia los sábados en las mañanas o entre semana en fin de tarde.

Extracto de cuestionario a padres de familia, 2023

Las expectativas de los padres de familia coinciden con lo que mencionabas en el inicio del capítulo que enseñar una lengua segunda o lengua extranjera a niños y niñas permite que ellos tengan mejores oportunidades de desarrollo académico, laboral y cultural. El aprendizaje de la lengua-cultura francesa puede ser esencial para estudiantes quienes quieran incursionar en los sectores turísticos-hoteleros, gastronómicos y científicos.

## Expectativas de las autoridades

Las autoridades de la Facultad de Lenguas también coinciden con los beneficios de estudiar una lengua extranjera.

*La sociedad tuxtleca se beneficiaría de un programa de enseñanza de la lengua francesa para niños y niñas, ya que actualmente existe una demanda de aprender otros idiomas aparte del inglés, y que la universidad podría tener éxito en ofrecer clases de francés para niños y niñas gracias a la experiencia de los docentes con los que ya cuenta la sección de francés [...]. Al mismo tiempo, sería una motivante para los docentes egresados de la LEF y para los estudiantes egresados de la LEI que eligen o eligieron el francés como segunda lengua y que se especializan en ella [...], sería sin duda una fuente de empleo para los egresados de la licenciatura [...] el espacio y el número mínimo de estudiantes permitido dependerá de la demanda.*

## Extracto de entrevista a S 2023

*La creación de la sección de inglés para niños tuvo una excelente aceptación, y cada vez se han abierto más grupos hasta el día de hoy. Siempre hay mucha demanda, y desafortunadamente quedan muchos estudiantes fuera sin la posibilidad de inscribirse.*

*El reto más grande es que no contamos con suficientes salones. Hemos tratado de hacer la programación de grupos lo más eficiente posible.*

## Extracto de entrevista a D. 2023

Aunque hay muchos beneficios que puede ofrecer una formación integral al estudiantado, las autoridades también abordan las limitantes o los retos en la implementación de un curso relacionados con los recursos, y la infraestructura que conlleva no cumplir con la demanda que se requiere. Principalmente poder brindar espacios iluminados, cómodos y seguros a jóvenes de 11-13 años.

## Áreas de mejora para el curso piloto

En la E de la evaluación del curso piloto se pudieron identificar áreas de mejora que ayudaría a mejorar el diseño curricular de curso y poder ofrecer más cursos en los subsecuentes semestres.

## El enfoque constructivista

Este enfoque en las clases fue adecuado a las necesidades y preferencias de los jóvenes de 11-13 años porque se aleja de las prácticas tradicionales. La función del profesor consistió en ser un facilitador y mediador que motivó en cada clase a los estudiantes a participar activamente, orienta y brinda los recursos necesarios para que el aprendizaje del francés se desarrollara de forma significativa. En la enseñanza de lenguas a niños han destacado algunos enfoques y métodos que también toman en cuenta las teorías de aprendizaje propuestas por Piaget (1952) y Vygotsky (1997) sobre las etapas de desarrollo infantil para el aprendizaje de la lengua materna.

Con las observaciones en clase se pudo identificar área que se necesitan fortalecer cuando se trabaja con jóvenes:

- » Ser sensible a las necesidades y estilos de aprendizaje de los niños,
- » Crear oportunidades de aprendizaje que fomenten la interacción y el uso de la lengua meta
- » Generar un ambiente propicio que promueva el desarrollo integral y saludable de los niños.
- » Fomentar formas de evaluación que promueva el trabajo colaborativo en los jóvenes.
- » Buscar que los roles del docente sean diversos: dinámico, alegre, creativo, paciente, entusiasta, empático, motivador y organizado, dependiendo de la tarea a realizar
- » Tener una comunicación abierta y de confianza con los jóvenes
- » Tener capacidad de adaptación a las situaciones adversas que puedan emerger en clase
- » Extracto del diario del docente, 2023.

Se pudo observar que el estudiantado es inquieto si no se mantiene con actividades que despierten su interés. Aunque se diseñen planes de clase con diferentes actividades, puede que el profesor necesite tener un plan B e implementar otra actividad.

*Trabajar con niños implica aprender a identificar cuándo es necesario abandonar el plan de clase y buscar alternativas. Es importante enfocarse en actividades lúdicas, tanto físicas como digitales, que sean capaces de captar y mantener la atención de los estudiantes. Por otro lado, se debe evitar depender del libro de texto durante largos períodos (más de 20 min.), utilizándolo únicamente para actividades específicas relacionadas con cada habilidad.*

### Extracto del Diario del profesor, 2023

Tanto en los registros de clase que se hacen después de haber implementado el plan de clase, así como en las observaciones de clase colaborativas, se evidencia la importancia de utilizar frases en francés que se emplean en el entorno del aula. Esto facilitaría las interacciones entre el profesor y los estudiantes, así como ayudaría en la comunicación entre los propios compañeros, como las expresiones en francés que son utilizadas en los juegos. Estas frases proporcionan a los estudiantes los medios necesarios para una comunicación auténtica. Las frases o expresiones son temas que se pueden incluir en los contenidos del curso.

*Para la edad que se aborda, especialmente en este módulo introductorio, se ha observado que enseñar vocabulario básico relacionado con su entorno puede realizarse de manera sencilla, siempre y cuando no se exceda un número de 15 a 20 elementos nuevos para aprender.*

### Extracto de observación de clase L, 2023

El **lenguaje en el aula** puede ser un factor que contribuya al aprendizaje o lo obstaculice. El uso activo del lenguaje en los procesos de socialización brinda a los alumnos la oportunidad de internalizar el significado de manera implícita, hasta lograr asociar las frases con su contexto de uso y adquirirlas de manera efectiva.

Con el objetivo de desarrollar la habilidad sociopragmática en el uso de expresiones en situaciones comunicativas cotidianas, se sugirió incluir frases funcionales contextualizadas y enfocarse en una pronunciación adecuada. Durante esta etapa, es fundamental familiarizarse con el idioma francés y utilizar correctamente su sistema fonético. Se puso énfasis en la repetición grupal de palabras, prestando atención a la entonación de las frases declarativas, y se brindó explicación sobre los diferentes diptongos y nasales del idioma. Se pudo observar las ventajas de estas repeticiones, ya que, además de los beneficios lingüísticos, también generaron confianza en los niños.

### Extracto de observación de clase L, 2023.

Hemos reconocido la importancia de fomentar que los jóvenes se sientan cómodos al hablar francés y trabajar en equipo dentro del grupo. Por lo tanto, es especialmente relevante crear un ambiente acogedor en las clases de francés.

Se ha observado que los jóvenes pueden aprovechar las actividades que se asignan en equipos, se observa que son más participativos y menos tímidos al hablar en la lengua meta.

### Extracto del diario del profesor, 2023.

Se considera que **el trabajo en equipo** es una estrategia que se puede incluir en el curso porque se refleja muy beneficiosa en el aula, ya que permite a los jóvenes compartir habilidades para alcanzar un objetivo común. Los resultados de implementar el trabajo en equipo se han reflejado en las reflexiones posteriores a las clases del docente y el observador.

*Los estudiantes constantemente comparan los dos mundos (lengua y cultura propia y lengua y cultura de la lengua meta), lo que les ayuda a desarrollar un sentido de contextualización y a tomar conciencia de su propia identidad y la de los demás.*

### Extracto de diario del profesor, 2023.

Las actividades que involucran materiales interculturales en el programa permiten que los jóvenes se enfrenten a elementos de otras culturas y los comparen con la propia. En este curso los jóvenes reflejan una actitud de asombro y deseo de aprender. Consideramos que la apertura y curiosidad que tienen sobre formas de vida diferentes es un buen detonador para el aprendizaje.

Los jóvenes que aprenden francés en nuestro contexto tienen un contacto limitado con el idioma, ya que solo lo experimentan durante nuestra clase o algunas horas a la semana en su escuela. Fuera del entorno escolar, no tienen una necesidad o motivo para utilizar el idioma, y el input que reciben está controlado y restringido al ambiente formal del aula. Por esta razón, es crucial seguir las recomendaciones que Moon (2005) ofrece para fomentar el aprendizaje de un idioma. Es fundamental crear un aula acogedora y motivar a los alumnos a través de actividades de aprendizaje divertidas, proyectos y juegos. Además, se debe establecer un ambiente de clase en el que tanto el docente como el estudiantado trabajen en armonía. También es importante ayudar a los jóvenes a descubrir razones personales para aprender el idioma.

*He observado que las actividades interactivas como el uso de juegos contribuyen a desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje del francés.*

### Extracto del diario del profesor, 2023.

Consideramos que el juego en el aula puede tener un papel relevante en el aprendizaje del francés. Las actividades lúdicas pueden tener un impacto positivo en el proceso de aprendizaje del francés porque los jóvenes se mantienen activos. Sin embargo, hay que tener un equilibrio en el uso de estas actividades para que realmente los estudiantes usen la lengua que aprenden y no solo sea un juego para entretener.

### La organización y secuencia de los contenidos

*Hemos observado que muchos de los niños ya tienen conocimientos previos del idioma francés debido a su exposición en la escuela. Sus padres desean que refuercen lo aprendido en ese contexto. Además, la mayoría de ellos también cuenta con la ventaja de tener competencias en el idioma inglés, lo que les brinda habilidades que pueden utilizar al aprender este tercer idioma.*

### Extracto de observación de clase, L, 2023

La organización y secuencia de los contenidos que contiene el curso piloto pudieran cambiarse dependiendo del tipo de estudiante que se inscriba. En este curso piloto los jóvenes ya cuentan con nociones del francés y la organización del curso se ha estado modificando para poder estar acordes a las necesidades de los estudiantes. Temas que se incluyeron de los libros de textos, no se han podido implementar porque los jóvenes ya tienen ese conocimiento y solo se consolida en la clase.

### Conclusiones

Para concluir contestaremos las preguntas que se establecieron al inicio del capítulo.

¿Qué necesidades y expectativas tienen los padres, profesores de francés, autoridades universitarias en cuanto a la implementación de un programa de francés a niños y niñas de 11 y 13 años de edad?

A partir de los resultados obtenidos podemos concluir que hay una

necesidad existente por el aprendizaje del francés en Tuxtla Gutiérrez que no se reduce a la educación privada, sino también dar oportunidad a la educación pública. Se cuenta con los factores primordiales para ofrecer cursos dirigidos a jóvenes de 11-13 años en la sección de francés, se cuenta con profesores de francés que pueden dar esos cursos.

Las expectativas de los participantes, aunque son diversas sus razones por estudiar una segunda lengua, coinciden que el aprendizaje de una segunda lengua ofrece oportunidades diversas a los jóvenes o estudiantes que se inscriban a los cursos. Sin embargo, la Facultad de Lenguas, aunque da el visto bueno a la creación e implementación de cursos de francés, sí aborda el problema de recursos e infraestructura que cubra la demanda y necesidad de la comunidad chiapaneca sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una de esas limitantes es la carencia de salones donde se pueda dar los cursos.

¿Cómo el modelo ADDIE facilita en el diseño curricular de un curso?

El modelo ADDIE sí facilitó el diseño del curso piloto y en su letra “E”, evaluación, esta fase es indispensable para hacer mejoras al curso. Aunque el modelo ADDIE se ha utilizado para el diseño de cursos en línea, se considera que sí puede ser útil para el diseño de cursos presenciales o híbridos. El término evaluación en el ámbito educativo abarca todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, como los objetivos, el diseño del curso, los materiales, los enfoques educativos y las metodologías. La evaluación permite tomar decisiones para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje, tanto a nivel individual como grupal, e incluso a nivel global en términos de directrices educativas en instituciones y países.

En este estudio, se llevó a cabo una evaluación continua de los materiales didácticos, la pertinencia de las actividades, el logro o progreso de los estudiantes y el desempeño del profesor. Esta evaluación continua se realizó mediante observaciones detalladas de los docentes colaboradores, el registro en la bitácora y la recopilación de materiales, como fotografías de las sesiones y otras técnicas que se implementaron.

Se observó una sobresaturación de información que no favorecía la comprensión de los temas que se abordaban en clase. Por lo tanto, resultó necesario cambiar y crear las actividades de manera clara y ordenada. El uso de colores, papeles y pizarrones facilitaba la expresión de ideas y conceptos. Además, la utilización de objetos de la vida real en el aula motivaba la participación de los estudiantes y promovía la integración. En

cuanto a la evaluación de la pertinencia de las actividades, se confirmó que las condiciones y juegos eran las preferidas por los jóvenes. Sin embargo, los juegos no necesariamente favorecían el uso del idioma, por lo que se requería una supervisión constante por parte del docente para asegurar el logro de los objetivos lingüísticos.

Como elemento fundamental en el diseño del curso, se llevó a cabo una evaluación diagnóstica con el objetivo de identificar las debilidades y fortalezas de los niños en cuanto a su conocimiento de la cultura francesa y sus habilidades para relacionarse con los demás. A través de esta actividad, se pudo observar que casi la mitad del estudiantado ya tenían conocimientos previos sobre la cultura francesa. Los jóvenes participaron y demostraron una actitud receptiva hacia el idioma, aunque se notó que tres alumnos eran muy tímidos.

Para concluir consideramos que las actividades de aprendizaje se diversificaron constantemente con el fin de mantener la atención de los jóvenes, buscando involucrar a los jóvenes respetando sus estilos de aprendizaje. Dado que los aspectos lúdicos son altamente identificables para ellos y ellas, la planificación de la clase debe girar en torno a actividades divertidas, proyectos, juegos, canciones y manualidades. Estas actividades deben ser diseñadas considerando los intereses, necesidades y motivaciones del grupo, y deben ser apropiadas para su etapa de desarrollo psicológico y cognitivo.

## Referencias

- Barrón, O. (2019). El francés se enseñará en las escuelas públicas de México. [www.el.debate.com.mx](http://www.el.debate.com.mx)
- Bozarth, J. (2016). The ADDIE Model. The eLearning Guild's Handbook of e-Learning Strategy, John Wiley & Sons.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). (2017). The SAGE Handbook of Qualitative Research. Fifth Edition. USA: SAGE Publications Ltd
- Elliot, J. (1991). Action research for educational change. Buckingham: Open University Press.
- Graves, K. (2000). Designing Language Course. New York: Heinle and Heinle.
- Gutiérrez Cruz, M. (2015). Retos curriculares en la enseñanza de la lengua-cultura alemana para estudiantes entre 10 y 13 años de edad. Un análisis dialéctico en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas
- Modelo Educativo (2020) UNACH.
- Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. New York: International Universities Press, INC.
- Plan de Estudios (2006). Licenciatura en la Enseñanza del inglés. México: UNACH
- Santos, S. (2015). La enseñanza de Lenguas indígenas a Adultos. Formación de profesores hablantes de lenguas indígenas. México: Universidad Autónoma de Nayarit
- Us, E., Santos, S. y Velasco, J.K. (2021). Diseño de actividades didácticas que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de inglés. Memorias del Congreso Internacional de Investigación Académica Journals Morelia, 2021. 13(4), pp. 1738-1743.
- Villarreal Fernández O. R. LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación [en línea]. 1997, (11), 1-20[fecha de Consulta 2 de noviembre de 2022]. ISSN: 1665-109X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826037010>
- Vygotsky, L. (1997). Sus aportaciones para el siglo XXI. Caracas: Publicaciones UCAB
- Wallace, M. (2011). Action Research for Language Learners. United Kingdom: Cambridge University Press.

## BIODATA

Mtra. Laure Christelle Marion Valenzuela : Master 1 en enseñanza del Francés para Extranjeros en la Universidad d'Avignon, Francia. Master 2 en Cooperación Lingüística y Educativa en la Universidad d'Aix-en-Provence. Docente de francés en la UNACH desde 2004, Coordinadora de la Sección de Francés, pertenece al Cuerpo Académico “Desarrollo Profesional, Inclusión y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas.”

La Dra. Elizabeth Us Grajales: obtuvo su Doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas. Actualmente, es profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chiapas, en los programas de Licenciatura en la Enseñanza del inglés y de la Maestría en Didáctica de las Lenguas. Es líder del Cuerpo Académico Desarrollo Profesional, Inclusión y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas.”

Mtro. David Ortiz Zavala: Licenciatura en Enseñanza del Francés en la UNACH. Maestría en pedagogía en la Universidad Privada del Sur de México. Docente de Francés en la UNACH desde 2013 en el programa de Licenciatura en la Enseñanza del inglés y en el Departamento de Lenguas. Email: [david.ortiz@unach.mx](mailto:david.ortiz@unach.mx)

## **CAPÍTULO V**

---

### **ENSEÑANZA DEL INGLÉS A NIVEL PREESCOLAR DENTRO EL PRONI: UN ESTUDIO DE CASO**



# CAPÍTULO 5

## ENSEÑANZA DEL INGLÉS A NIVEL PREESCOLAR DENTRO EL PRONI: UN ESTUDIO DE CASO

ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL  
ANA MARÍA CANDELARIA DOMÍNGUEZ AGUILAR  
GISELA CRUZ COUTIÑO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

### Resumen

Este estudio explora la situación de la enseñanza del inglés a nivel preescolar dentro del Programa Nacional de inglés (PRONI) en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; y busca conocer cómo se implementa el programa, la metodología empleada por los docentes y los retos a los que se enfrentan. La investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo y se trata de un estudio de caso, pues se centró en tres jardines de niñas y niños públicos. Además del trabajo de gabinete y el registro fotográfico, se realizaron observaciones no participantes y entrevistas semiestructuradas. Los resultados revelan que el programa ha sido bien recibido por la comunidad de cada preescolar y que los docentes cuentan con flexibilidad en cuanto a qué contenidos específicos enseñar y cómo hacerlo. Los docentes emplean una metodología lúdica a través de canciones y juegos, así como actividades de respuesta física total y la repetición para la memorización del vocabulario. Los resultados muestran que los docentes tienen ciertos problemas en cuanto al control de grupo y adaptación de algunos materiales al nivel de los niños, y que un reto del programa es su falta de continuidad, pues en ocasiones se suspende por falta de financiamiento.

**Palabras clave:** Programa Nacional de Inglés, enseñanza a niños, nivel preescolar, metodología, materiales.

### Introducción

La enseñanza del inglés a nivel preescolar se encuentra reconocida a nivel federal desde 2009 y se ha implementado tanto en el Programa

Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) como en el Programa Nacional de Inglés (PRONI) (Gobierno de México, 2020). Este estudio explora la situación de la enseñanza del inglés a nivel preescolar dentro del PRONI en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, y busca conocer cómo se implementa el programa, la metodología empleada por los docentes y los retos a los que se enfrentan.

La enseñanza a nivel preescolar permite a la niñez adquirir diversos conocimientos, habilidades y experiencias que influyen en su desarrollo personal y en el resto de su vida escolar, pues son el cimiento de su formación y le permiten ingresar mejor preparados a la educación primaria. La educación preescolar forma parte del sistema educativo nacional y es de impartición obligatoria en todo el país según lo señalado en el artículo Tercero Constitucional y de acuerdo a lo establecido en el Diario Oficial de la Federación (Gobierno Constitucional, 2002). Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, la matrícula a nivel preescolar se ha incrementado paulatinamente, pero a nivel nacional solamente se atiende al 71.7% de la población entre 3 y 5 años de edad, con variación entre los estados (INEE, 2019). Además de todavía no dar cobertura al total de los niños y niñas en edad preescolar, brindar una educación de integral y de calidad en el nivel básico obligatorio sigue constituyendo un reto para el Sistema Educativo Nacional (INEE, 2019).

Uno de los retos lo constituye la enseñanza y el aprendizaje del inglés, lengua que, debido a la globalización, se ha convertido en una necesidad para estudiantes y profesionistas. Para abordar esta problemática, diversos gobiernos federales han establecido programas para implementar la enseñanza obligatoria del inglés al nivel básico. En el 2009, se incluye la asignatura de inglés dentro del campo formativo Lenguaje y Comunicación en el mapa curricular de educación básica y se crea e implementa el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), del que se derivaron los programas de estudio para los tres niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) (Gobierno de México, 2020).

Con la alternancia del gobierno federal, este programa cambia de nombre a Programa Nacional de Inglés (PRONI), pero conserva sus rasgos de organización y estructura curricular originales. El PRONI tiene como objetivo general “contribuir a que las escuelas públicas de educación básica fortalezcan sus capacidades técnicas y pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, con el fin de que la población en México acceda a una educación de excelencia, pertinente y relevante”. (Gobierno de México, 2020, s.p.).

El programa del PRONI se encuentra organizado en cuatro ciclos: 1) Ciclo I, 3º de preescolar, 1º y 2º de primaria; 2) Ciclo II, 3º y 4º de primaria; 3) Ciclo III, 5º y 6º de primaria y 4) Ciclo IV, 1º, 2º y 3º de secundaria (Gobierno de México, 2020). Siendo que la educación preescolar es la puerta de inicio, de acuerdo a los programas de la SEP, para iniciar con el aprendizaje de inglés, juzgamos pertinente conocer y describir cómo se implementa la enseñanza del inglés a nivel preescolar en jardines de niños y niñas públicos de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; así como, identificar los aciertos y desafíos a los que se enfrentan los docentes, directivos y Coordinadora estatal del PRONI. De igual manera, toda vez que el niño y la niña de edad preescolar tienen características físicas, emocionales y cognitivas muy particulares (Gardner y Armstrong, 2009; Labinowicz 1998) consideramos importante conocer y describir la metodología empleada por los profesores, para identificar si esta se adecua precisamente a las características y necesidades de la niñez.

## Revisión de la literatura

En este mundo globalizado en que la comunicación a través de los medios electrónicos nos permite interactuar en instantes con personas alrededor del mundo, el inglés, como la lengua franca de finales del siglo XX, ha cobrado un auge mayor. Esta realidad ha llevado a que, en diversos países, entre ellos México, se procure el inicio del aprendizaje del inglés a edades cada vez más tempranas

Es importante, pues, tener en cuenta la edad de las y los aprendientes, puesto que de esta dependerá la enseñanza. La niñez es considerada como un periodo en el cual existen múltiples cambios que conllevan utilizar diferentes términos para así nombrar e identificar la faceta en que el niño y la niña se encuentran. De acuerdo con Shaffer (2000), “niño pequeño” se le denomina al que está en los primeros años de vida, “niño de preescolar” es usado de los 3 a los 6 años, ‘niño’ para los 6 a 12 años, hasta el inicio de la pubertad y ‘adolescente’ ya a quien tiene de 12 a 20 años. Un niño o una niña es, pues, una persona que se encuentra cursando los primeros doce años de su vida, etapa en la cual suceden una serie de cambios físicos, fisiológicos, psicológicos e intelectuales, que serán cruciales para su desarrollo y su llegada a la adolescencia y a la edad adulta.

Para comprender estos cambios, retomamos la teoría de Piaget (en Hoffman, Paris y Hall, 1995), quien sugiere una teoría basada en el desarrollo cognitivo. Esta teoría expresa el desarrollo físico de los niños y

niñas que va a través de una serie de etapas de reorganización, ya que este proceso funciona gracias al sistema sensorio motor que permite la interacción del entorno, la experiencia y la asimilación. Después de hacer ciertos estudios con sus hijos para conocer mejor el pensamiento infantil, Piaget encontró y propuso que existen cuatro etapas durante el crecimiento de la niñez y comúnmente estas etapas siguen el mismo orden. Las cuatro etapas identificadas por Piaget (en Labinowicz, 1998) son las siguientes:

- 1) Sensoriomotora (del nacimiento a los 2 años de edad)
- 2) Preoperatorio (de los 2 a los 7 años)
- 3) De las operaciones concretas (7 a 11/12 años)
- 4) De las operaciones abstractas (12 años en adelante).

Los niños y niñas de edad preescolar se sitúan en el periodo preoperatorio y tienen una serie de características que el docente debe tomar en consideración al impartir sus clases. Morrison (2005) argumenta que la niñez de la etapa preoperacional se distingue de la que todavía se encuentra en la sensoriomotora por tres características principales:

- 1) Un desarrollo rápido del lenguaje,
- 2) Menos dependencia a la acción sensoriomotriz y
- 3) Habilidad de utilizar símbolos, como por ejemplo palabras en lugar de objetos.

Asimismo, Morrison (2005) señala que en esta etapa la niñez presenta características muy particulares, entre las que encontramos el centralismo, el egocentrismo, el animismo, el artificialismo, el juego simbólico y la irreversibilidad. La tabla 1 nos muestra una breve descripción de cada una de estas características.

Como se ha comentado, en este periodo la niñez está situada entre los 2 y 7 años de edad. Glazer y Williams (1979) mencionan que en esta etapa los niños y las niñas empiezan a entender símbolos. También son capaces de dibujar imágenes de memoria de algún objeto que no puedan ver y disfrutar de fantasías y sueños.

En esta etapa la niñez intenta explicar cómo funciona el mundo real, además que el lenguaje tiene un gran desarrollo en este período. Labi-nowicz (1998, p.67) señala que durante esta etapa “el niño ya no necesita actuar en todas las situaciones de manera externa. Las acciones se hacen internas a medida que puede representar cada vez mejor un objeto o evento por medio de su imagen mental y de una palabra.”

Características	Descripción
<b>Centralismo</b>	Existe una tendencia de enfocarse únicamente en un aspecto a la vez. Cuando un niño puede enfocarse a más de un aspecto de una situación, entonces se dice que tiene la capacidad de descentralizar.
<b>Egocentrismo</b>	El egocentrismo se refiere a la incapacidad del niño de ver una situación desde la perspectiva de otra persona. De acuerdo con Piaget, el niño egocéntrico presume que las otras personas ver, escuchan y sienten exactamente como él. El egocentrismo no debe confundirse con egoísmo.
<b>Juego</b>	Al inicio de esta etapa generalmente los niños realizan juego paralelo, esto quiere decir que, aunque haya varios niños jugando en el mismo espacio, cada uno estará jugando por sí solo, no con los demás. Cada niño se encuentra absorto en su propio mundo privado y el habla es egocéntrica. La principal función del habla en esta etapa es externalizar el pensamiento del niño más que comunicarse con otros.
<b>Representación simbólica</b>	Es la habilidad de hacer que una cosa – una palabra o un objeto – represente otra cosa más allá de su acepción original. El lenguaje es la forma de simbolismo más evidente que muestran los niños. Sin embargo, Piaget argumenta que el lenguaje no necesariamente facilita el desarrollo cognitivo. Piaget señala que el desarrollo cognitivo promueve el desarrollo lingüístico y no al revés.
<b>Juego imaginario o simbólico</b>	Los pequeños frecuentemente pretenden ser personas que no son (superhéroes, princesas, policías, doctores) y juegan a ser estos personajes con elementos que representan objetos verdaderos. Los niños también pueden inventar un amigo imaginario
<b>Animismo</b>	Esta es la creencia que objetos inanimados (como los juguetes o los peluches) tienen sentimientos humanos e intenciones.
<b>Artificialismo</b>	Esta es la creencia de que ciertos aspectos del ambiente son creados por las personas.

<b>Irreversibilidad</b>	Esta es la inhabilidad de revertirse la dirección de una secuencia de eventos al punto de inicio. Por ejemplo, el niño podrá contar del 0 al 10, pero le será difícil contar del 10 al 0.
-------------------------	---

**Tabla 1: Características del niño en la etapa preoperacional (adaptado de Morrison, 2005)**

Ahora bien, aunque el periodo preoperacional abarca de los 2 a los 7 años, dentro del programa PRONI, el aprendizaje de la L2 (inglés) en el aula inicia justo en el año previo al ingreso a la educación primaria, es decir en tercer año de preescolar cuando los niños y las niñas tienen entre 5 y 6 años. Por esta razón consideramos necesario resaltar las características de la infancia de esta edad, pues es precisamente en ese periodo que los niños y las niñas empiezan su contacto con el inglés en el preescolar público (Ver tabla 2).

Año de transición, Grados K3-1 (5-6 años)		
Físico	Socio-emocional	Cognitivo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disfruta periodos largos de juegos libres</li> <li>-Disfruta de pequeños grupos cooperativos de juegos</li> <li>- Puede requerir descanso después de jugar</li> <li>-Mejora la coordinación del cuerpo y, sin embargo, todavía se puede caer fácilmente</li> <li>- Desarrollo de coordinación del ojo y la mano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ansioso por recibir premios de un adulto</li> <li>-Deseoso de participar en nuevas actividades / aventuras dirigido por un adulto involucrado</li> <li>Puede asustarse fácilmente por los acontecimientos nuevos o extraños</li> <li>-Disfruta juegos dramáticos</li> <li>-Prefiere jugar en pequeños grupos</li> <li>-Deseoso de identificarse con otros niños</li> <li>- Aprende a cooperar con otros</li> <li>-Disfruta explorar nuevos materiales y equipos.</li> <li>-Le gustan las responsabilidades que pueden manejar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deseoso de aprender</li> <li>-Hace muchas preguntas</li> <li>-Define cosas por su uso</li> <li>-Desarrolla sentido del humor</li> <li>-Comprende mejor su lengua materna y sus distintos usos.</li> <li>-Están interesados en el presente; vagos conceptos de pasado / futuro</li> <li>-Se comunica mejor dentro de un grupo reducido de expertos</li> <li>-Es posible que necesite orientación de los adultos cuando se inicia una nueva tarea.</li> </ul>

**Tabla 2. Características del niño (adaptado de Gardner y Armstrong, 2009) \_**

El cuerpo docente que labora a nivel preescolar, necesita tomar en cuenta estas características para poder potencializar el aprendizaje de sus estudiantes y realizar actividades que correspondan a las características físicas, cognitivas y emocionales de la niñez a esta edad. Así pues, en este sentido, uno de los objetivos de este estudio es conocer la metodología empleada por las y los profesores para identificar si esta, así como las actividades y materiales utilizados, son adecuados para enseñar inglés a nivel preescolar y así descubrir áreas de oportunidad para las y los profesores que laboran dentro del PRONI.

Como se ha mencionado anteriormente, la enseñanza del inglés desde temprana edad se ha convertido en objeto de estudio, toda vez que, debido a la globalización, diversos países la han implementado dentro de sus sistemas educativos, reconociendo la importancia que esta lengua tiene como lengua franca. En los últimos años, podemos encontrar estudios realizados en diversos países de Latinoamérica que abordan la enseñanza del inglés a nivel preescolar. Por ejemplo, tenemos el estudio cualitativo de corte etnográfico realizado en Colombia por Pérez y Villarnizar (2018) en donde verificaron los procesos de enseñanza del inglés en dos instituciones educativas de la región de Santander, una pública y una privada, y realizaron una propuesta pedagógica para enseñar inglés en el nivel de transición (tercer grado de preescolar).

Asimismo, encontramos el estudio realizado por López-Montero (2020) en Costa Rica, quien investiga sobre la enseñanza del inglés a nivel preescolar en un contexto de educación pública en la Región Pacífico Central. En su estudio identifica cómo se ha implementado la enseñanza del inglés en cuatro Jardines de niños y niñas públicos y la metodología empleada por los docentes. En México, en el año 2015, Mexicanos Primero llevó a cabo un estudio exhaustivo del aprendizaje de inglés en México, contemplando dentro del estudio algunos aspectos del nivel preescolar tales como el número de instituciones del sector público en que se impartía inglés, el número de profesores y su formación. En cifras, el estudio mostró que el número de preescolares públicos en que se impartía inglés era muy limitado, mientras que los preescolares privados lo ofrecían como complemento de formación. (Mexicanos Primero, 2015).

Específicamente con relación al nivel preescolar, Chablé (2017) evalúa las fortalezas y oportunidades de la implementación del inglés en tercer año de preescolar en un jardín de niños y niñas público de Campeche,

y muestra el aprovechamiento alcanzado por la niñez, argumentando la importancia de expandir el número de preescolares que reciben clases a través del PRONI

Por otra parte, en el caso específico de Chiapas, aunque se han realizado estudio con relación a la enseñanza del inglés en escuelas públicas con los programas PNIEB y PRONI, dichos estudios se han enfocado principalmente en el nivel primaria (Domínguez, Cal y Mayor y Moreno, 2013; Domínguez, Cal y Mayor, Moreno, Serrano y Chanona, 2014; Cruz y Cal y Mayor, 2014) De ahí que sea relevante llevar a cabo esta investigación a nivel preescolar, toda vez que la dinámica de los jardines de niños y niñas son diferentes a las primarias, y las características de la niñez de nivel preescolar difieren de quienes que ya cursan la educación primaria.

### Metodología

Este estudio se rige por los principios de la investigación cualitativa, pues como señala Richards (2003), la investigación cualitativa estudia a los seres humanos en su entorno natural, en el contexto de su vida cotidiana, y trata de comprender y dar sentido a las acciones desde el punto de vista de los participantes. Además, generalmente se enfoca en un número pequeño de individuos, grupos o escenarios, buscando la comprensión del fenómeno estudiado y no su comprobación ni generalización.

Asimismo, se trata de un estudio de caso, pues como señala Stake (2005, p.1) “el estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. De hecho, “los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (Pérez, 1994, p. 85). En este estudio nos enfocamos precisamente a describir la situación de la enseñanza del inglés a nivel preescolar en el programa PRONI en tres jardines de niños y niñas públicos, así como identificar la metodología empleada por las y los profesores, los retos y las áreas de oportunidad del programa.

El contexto en que se llevó a cabo la investigación fueron tres jardines de niñas y niños públicos de Tuxtla Gutiérrez, en los que las y los estudiantes de tercer grado de preescolar reciben clases de inglés a través del Programa Nacional de Inglés. Del listado de siete preescolares en los que se imparte inglés se seleccionaron estos tres, ya que se encuentran en distintos puntos de la ciudad y los tres profesores fueron los primeros en responder a la invitación para participar en el estudio. El primer preescolar se encuentra ubicado en la zona poniente norte de la ciudad. Se trata de un

preescolar completo con tres grupos de primer grado, tres de segundo y tres de tercer grado. El segundo preescolar se encuentra ubicado en la zona oriente sur dentro del primer cuadro de la ciudad. Se trata de un preescolar pequeño con un grupo de primer grado, dos de segundo y dos de tercero. El tercer preescolar se encuentra ubicado también en la zona oriente sur, de la ciudad, pero en la periferia de la misma, cerca del libramiento sur. Este



Fig 1. Exterior de un preescolar



Fig 2. Interior de un preescolar

preescolar consta de un grupo de primer grado, dos de segundo y dos de tercero. En los tres preescolares el programa ha operado ya por más de tres años consecutivos. (Ver figuras 1 y 2).

Los participantes en este estudio en este estudio fueron dos profesoras y un profesor de inglés de estos tres preescolares, dos directoras y la Coordinadora estatal del PRONI. En el sistema de la SEP el nombre oficial es 'asesor externo de inglés', pero para efectos de este estudio nosotros les llamaremos 'docentes o profesoras y profesores'. Los profesores participantes fueron dos mujeres y un hombre, los tres cuentan con una licenciatura en la enseñanza del inglés y con dos años de experiencia dentro del PRONI. Las dos directoras participantes son educadoras de formación, han subido escalonadamente dentro del sistema hasta llegar a directoras y tienen más de cinco años de experiencia como directoras en su plantel. La Coordinadora estatal del Programa Nacional de Inglés es maestra en Administración de Instituciones Educativas y Doctora en Sistemas y Ambientes de Aprendizaje, y tiene seis años de experiencia como Coordinadora del programa.

Para poder cumplir con nuestros objetivos, además del trabajo de gabinete y el registro fotográfico, se realizaron tres observaciones no

participantes en cada uno de los tres jardines de niñas y niños, y se realizaron entrevistas semiestructuradas a los tres docentes de inglés, a dos directoras y a la Coordinadora estatal del PRONI.

El análisis de la información recabada a través de los dispositivos aplicados se llevó a cabo con el procedimiento sugerido por Creswell (2012). En primer lugar, se organizó la información recabada a través de las observaciones, registros fotográficos y entrevistas. A continuación, se realizó un primer análisis de la información considerando tres categorías principales consistentes en: 1) Organización de la enseñanza a nivel preescolar dentro del PRONI 2) Metodología empleada por los profesores y 3) Retos y áreas de oportunidad del programa. Acto seguido se decidieron diversos códigos y posteriormente se volvió a analizar la información en caso de que surgieran categorías emergentes no consideradas originalmente. Finalmente, se procedió a la triangulación de la información recabada y analizada. La triangulación se logró a través de los distintos medios empleados para obtener la información como por la diversidad de participantes en nuestro estudio. Lo anterior nos permitió que la triangulación no solo nos sirviera para validar la información, sino para poder ampliar y profundizar la comprensión de la misma (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005).

### Resultados y Discusión

En esta sección presentaremos y discutiremos los resultados obtenidos a través de la triangulación de los datos recabados de acuerdo a las categorías que se utilizaron para poder analizar la información de manera relacionada con el objetivo de la información.

#### a) **Organización de la enseñanza a nivel preescolar dentro del PRONI.**

La organización de la enseñanza de inglés dentro del programa PRONI, tanto a nivel preescolar como primaria, se gire por las reglas de operación que cada año emite la Secretaría de Educación Pública y que es publicada en el Diario Oficial de la Federación cada año. (SEP, 2022). La Coordinadora estatal del PRONI narró el procedimiento establecido en el DOF, señalando que cada año las reglas de operación varían un poco, pero que básicamente se rigen por los mismos principios; y su aplicabilidad no solo está condicionada a que tanto la Coordinación estatal como las escuelas solicitantes cumplan con los requisitos de tipo administrativo solicitados por

la SEP, sino que además se libere el monto establecido para la implementación del programa que haya sido aprobado en el Presupuesto de Egresos de la Federación para ese efecto.

Las directoras de los preescolares señalaron que cada año realizan la solicitud correspondiente ante la Coordinación Estatal del PRONI para que se le dé seguimiento al programa en la institución, y señalan que han contado en todo momento con el apoyo de la Coordinación estatal para la resolución de dudas. Además, señala que como el programa ya se ha implementado más de tres años, conocen los pasos que hay que seguir y cuentan con el apoyo de los padres de familia para la valoración anual que se hace del mismo previo a la solicitud.

Las reglas de operación son muy específicas en cuanto al tipo de institución educativa a la que se le dará preferencia para atender la solicitud, y se privilegia a aquellas escuelas en donde ya se ha impartido el programa, precisamente para que continúe en el siguiente ciclo escolar. De ahí que tanto la Coordinadora, como las directoras y los docentes hayan señalado en la entrevista que la renovación de la solicitud y el cumplimiento de los requisitos no presentan complicaciones, pues en los tres jardines de niños y niñas ya se tiene experiencia con el procedimiento.

Tanto la Coordinadora como el cuerpo docente y las directoras señalaron que cuando la solicitud del preescolar es aprobada y los recursos para que se inicie con la implementación del PRONI son liberados, se asigna al docente que impartirá clases de inglés en el preescolar. El o la docente llega con su documento de comisión para la institución y se entrevista con la directora para la asignación de los días y horarios en que laborará. De acuerdo con la normativa, las y los profesores deben impartir tres sesiones de 50 minutos a la semana a cada grupo de tercero de preescolar con que cuente la escuela. Toda vez que el número de horas es limitado, en este caso en algunos 7.5 horas semanales y en otros 5, las directoras de preescolar organizan el horario de tal forma que las y los profesores puedan impartir clases también en otro centro educativo contemplado en el PRONI, bien sea en otro preescolar o bien en una primaria. En el caso de los profesores participantes en el programa, una profesora trabaja en dos preescolares, mientras que una profesora y un profesor trabajan en un preescolar y una primaria.

Ahora bien, con relación a la contratación de las y los profesores, la Coordinación debe cumplir con los lineamientos establecidos en las reglas de operación. En la entrevista la Coordinadora se refirió a dichas reglas, dando también información específica sobre el procedimiento. Una

vez que se aprueba la implementación del PRONI en el estado, se lanza la convocatoria para reclutar a ‘asesor externo especializado en la enseñanza del idioma inglés en nivel preescolar y/o primaria’ para participar en el programa. Dentro de la convocatoria se establecen los requisitos que se deben de cumplir, tanto de perfil académico como de lengua, experiencia y otros aspectos de tipo administrativo. Nos enfocaremos únicamente en los primeros. Dentro de los perfiles deseables se encuentran las licenciaturas en inglés, lengua inglesa, idiomas, lenguas extranjeras, pedagogía o afines al campo de la educación y la enseñanza de lenguas. Sin embargo, se pueden aceptar a aspirantes con otros perfiles siempre y cuando cumplan ciertos requisitos adicionales. Asimismo, las y los aspirantes deben acreditar contar con un nivel B1 de inglés en el caso de solicitar enseñar en los ciclos I y II (3.º de preescolar hasta 4.º de primaria) y un nivel B2 para el ciclo III (5.º y 6.º de primaria). En el caso de las personas interesadas que no cuenten con el perfil deseable, podrán ser consideradas siempre y cuando además de acreditar el nivel de inglés requerido, demuestren haber tenido formación pedagógica para la enseñanza de lenguas a través de cursos o diplomados por un mínimo de 120 horas (SE, 2022).

La Coordinadora estatal del PRONI señaló que dentro del proceso de selección lo que ella considera crucial y se encuentra dentro de la convocatoria es la entrevista que se les hace a los aspirantes por el comité evaluador conformado por docentes de inglés de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla; ya que mediante esta entrevista no solo se aprecia y evalúa el nivel de la habilidad oral de los aspirantes, sino que se puede valorar el conocimiento que tienen de las distintas metodologías o técnicas que pueden ser pertinentes para aplicar con los niños, así como estrategias para el manejo de grupos y tipos de materiales que planean implementar.

La Coordinadora estatal del PRONI señaló que una vez que los aspirantes han sido seleccionados, la Coordinación pregunta a los docentes el nivel y localidad en que prefieren laborar y procura, en la medida de lo posible, colocar a los docentes en escuelas participantes en el programa cercanas a su domicilio; y en caso de que el docente quede adscrito a dos instituciones, se procura que estas no estén distanciadas una de la otra para que el docente pueda trasladarse de una escuela a otra inclusive dentro de la misma jornada escolar. Tal es el caso de los docentes participantes en el estudio, como ellos mismos lo manifestaron en sus entrevistas.

Los y las docentes tienen un seguimiento administrativo y académico por parte de la Coordinación, administrativo en el sentido de las asistencias a su centro labora y académico, ya que los docentes deben

recabar evidencia del trabajo y temas cubiertos y enviar a la Coordinación. Asimismo, las directoras y los profesores señalaron que también existe un seguimiento interno de las y los docentes de inglés, en el que también participan los padres y madres de familia, quienes intervienen en el proceso tanto de solicitud como de evaluación del programa al término del ciclo escolar. Las directoras y los profesores señalaron que el programa ha sido bien recibido y apoyado por los padres y madres de familia.

Un aspecto relevante en cuanto a la implementación a nivel preescolar es que para la designación se da preferencia a quienes muestren haber tenido experiencia previa con niños pequeños y niñas pequeñas, bien sea en trabajos anteriores o durante su formación de licenciatura. De igual forma, toda vez que el docente de inglés es ‘un asesor externo’, la educadora titular del grupo se encuentra en el aula en todo momento, coadyuvando con el o la docente de inglés a velar por la seguridad de los niños y niñas. Es decir, la persona responsable de los niños y niñas en el aula sigue siendo la educadora o educador. Lo anterior fue evidente durante las clases que se observaron, ya que las educadoras nunca abandonaron el aula y, aunque no intervenían en la clase de inglés, se encontraban atentas a lo que los niños y niñas hacían y apoyaban al docente en caso de presentarse alguna situación de conducta disruptiva por parte de algún menor.

## **b) Metodología empleada por los profesores**

De las entrevistas con las y los profesores, las directoras y la Coordinadora, conocimos que los docentes de inglés en preescolar no tienen que cubrir un programa preestablecido, sino una serie de temáticas que consisten en prácticas sociales del lenguaje básicas, como saludar, despedirse, presentarse, seguir instrucciones dentro del aula; así como vocabulario de conceptos y objetos concretos organizados por campos semánticos (objetos del salón de clase, números 1-10, colores, animales, partes del cuerpo, entre otros). De hecho, la SEP establece que en el primer ciclo se busca desarrollar “competencias específicas, propias de prácticas sociales del lenguaje rutinarias y conocidas” (SEP, 2011, p. 13) Para el nivel preescolar se espera que los niños y niñas “reconozcan la existencia de otras culturas y lenguas, adquieran motivación y una actitud positiva hacia la lengua inglesa e inicien el desarrollo de habilidades básicas de comunicación, sobre todo de tipo receptivo” (SEP, 2011, p. 13).

Aunque existen libros de texto por parte del PRONI, estos llegan tarde, no llegan o bien si llegan durante el ciclo, en la mayoría de los casos no corresponde al nivel de los niños. De ahí que los docentes tienen libertad en cuanto a la forma en que abordan los temas, así como la metodología, materiales y actividades que realizan dentro del aula.

A través de las entrevistas a las y los docentes y mediante las observaciones, pudimos darnos cuenta de que el cuerpo docente emplea una metodología lúdica para acercar a la niñez al inglés a través de canciones y juegos, así como actividades de respuesta física total y la repetición para la memorización del vocabulario. Las canciones que se utilizan en la clase se encuentran vinculadas con el tema de la lección, por ejemplo, partes del cuerpo, o bien forman parte de la rutina establecida en el aula para el inicio y/o fin de la lección para anunciar el inicio o cierre de la clase, o, también para un momento de relajamiento en el aula. Las y los docentes emplean respuesta física total en el aula, dando comandos como colorea, encierra, subraya, relaciona, escribe en inglés y demostrando de tal suerte que los niños y niñas puedan seguir los comandos. Sin embargo, no se cede la palabra a la infancia para que practiquen decir a su vez los comandos. El momento en que los niños y niñas hablan en inglés es propiamente cuando cantan o bien repiten las palabras que se presentan y practican. En ese sentido, los y las docentes utilizan la repetición para que los niños y niñas practiquen su pronunciación e identifique la palabra o el concepto a través de una imagen o del objeto real, antes que por su forma escrita. (Ver figuras 3 y 4).



Fig 3. Niñas y niños cantando



Fig 4. Niñas y niños coloreando y trazando

El cuerpo docente utiliza materiales atractivos para los niños, principalmente para ejemplificar el vocabulario que se presenta, de tal suerte que el niño no pase por el proceso de traducción, sino que haga la relación entre el objeto o el concepto y la palabra en inglés. Por ejemplo, al presentar y practicar las partes del cuerpo, los docentes emplean su propio cuerpo y el cuerpo de los niños para que identifiquen las partes (cabeza, brazo, etc.) y lo usen también para practicar el seguimiento de comandos (tócate la nariz, tócate la cabeza). También emplean imágenes con las partes del cuerpo que se quieren enfatizar y un póster con el cuerpo para que los niños identifiquen las partes en inglés. En algunos casos, los docentes no preparan material visual especialmente para las clases de inglés, sino que utilizan el material que se encuentra presente en el aula, como es el caso de las letras del abecedario, imágenes u objetos de distintos colores. (Ver figuras 5 y 6 para ejemplos de visuales elaborados por las y los docentes).



Fig 5. Visual con partes del cuerpo



Fig 6. Visual con colores

Las y los docentes también utilizan hojas de trabajo en donde las niñas y los niños deben seguir los comandos lo cual les ayuda a fijar el conocimiento y también a desarrollar su habilidad motriz fina al tener que colorear, trazar y en algunos casos escribir las palabras. Cuando se requiere que escriban, las actividades demandan que los niños tracen las letras punteadas o bien escriban la palabra completa, por lo que toman más tiempo que en otro tipo de actividad, como colorear o relacionar, ya que los

niños apenas están empezando a desarrollar su proceso lecto-escritor (Ver figuras 7 y 8).

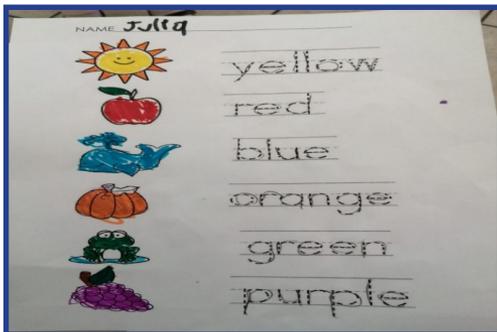


Fig 7. Trazo y coloreo. Tema Colores

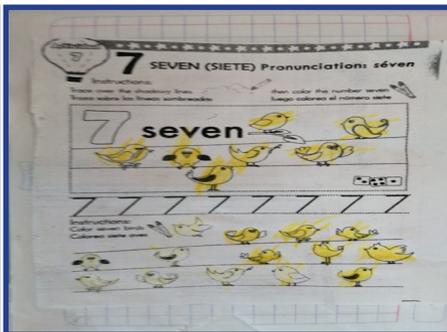


Fig. 8 Trazo y coloreo. Tema números

En las observaciones realizadas se pudo apreciar que los niños y niñas se encuentran motivados durante la clase de inglés, cantan, prestan atención y realizan las actividades de la sesión. Han creado vínculos afectivos con sus docentes, los saludan y despiden con cariño y buscan su aprobación al mostrarles el trabajo terminado. Se puede concluir que la metodología empleada por los profesores es la adecuada para el grupo etario y para cumplir con el objetivo de desarrollar en los niños y niñas una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés, como lo marca la SEP.

### c) Retos de los docentes y del programa

Dentro de los retos que enfrentan las y los docentes en el aula se encuentra la concatenación de temas, es decir, tener la capacidad de vincular un tema ya visto con el nuevo tema que se presenta de tal forma que el conocimiento previo se recicle. Asimismo, un reto que enfrentan es mantener el control del grupo, aunque esto es natural por la naturaleza inquieta de los niños y las niñas de esa edad. Las y los docentes, como ya se mencionó, cuentan con el apoyo de las educadoras y en las entrevistas señalaron que han platicado con ellas y que han sido de gran ayuda los consejos que les dan para el manejo de grupo. Los tres docentes señalan que después de dos años, ya tienen más seguridad y han desarrollado estrategias para trabajar en el aula sin perder el control del grupo, pero que cuando iniciaron su labor en preescolar ese fue el mayor reto al que se enfrentaron.

Con relación a la metodología, los tres docentes indicaron que en un inicio sí tuvieron problema para situarse en el trabajo con niños y niñas que apenas han empezado su proceso de lecto-escritura, ya que planeaban

actividades de copiar que los niños y niñas tardaban mucho tiempo en realizar y dejaban poco espacio para otras actividades. Esto lo modificaron con el tiempo para centrarse más en la práctica auditiva, la repetición oral, el uso de canciones, el coloreo y el trazo sobrepuesto, para así maximizar la práctica del inglés y no solo la práctica de la escritura.

Otro reto que enfrentan las y los docentes es la atención de niños con necesidades educativas especiales, por lo que señalan que sienten que necesitan capacitación en ese sentido, no para diagnosticar a algún menor, sino para poder hacer las adecuaciones necesarias para que el niño o la niña también tenga la misma oportunidad de aprender inglés que sus demás compañeros.

Estos retos de tipo académico representan un área de oportunidad de crecimiento y mejora del programa, lo cual podría ser abordado a través de algunos cursos de formación impartidos a las y los docentes interesados, a través de instituciones con las que el PRONI tiene convenios de colaboración.

Ahora bien, en cuanto a retos del Programa, el primero de ellos es que está sujeto a una aprobación anual. Esto implica que todos los procesos tienen que volver a realizarse anualmente, lo que conlleva una carga administrativa para la Coordinación y el desgaste de los docentes de realizar cada año el proceso de contratación como si fuera la primera vez. También, otra situación que se presenta es la falta de continuidad del programa dentro del propio ciclo escolar, ya que el Presupuesto de Egresos se aprueba de manera anual por año fiscal, en tanto que las clases han de impartirse de acuerdo al ciclo escolar. Esto implica que en ocasiones los niños y niñas dejen de recibir clases durante algunos meses (principalmente enero, febrero y marzo). Ante esta circunstancia, la Coordinación estatal ha realizado gestiones para recibir financiamiento por parte del gobierno de Chiapas para que las clases no se interrumpan. Por lo menos, en el ciclo escolar actual, gracias a las gestiones realizadas por la Coordinación se ha logrado superar ese reto.

Vinculado con lo anterior, se encuentra el pago de los salarios a las y los docentes. Tanto la Coordinadora como el cuerpo docente manifestaron que los pagos no son mensuales, sino que, por cuestiones de liberación del recurso, los docentes han llegado a trabajar hasta cinco o seis meses sin recibir su salario, el cual después se les paga retroactivamente. Esto representa un problema para las y los docentes que no tienen otra fuente de ingreso o son responsables de la manutención de sus familias, lo que provoca que haya rotación de docentes después de dos o tres ciclos

escolares.

Por otra parte, un reto del programa es la condición en que son contratados las y los profesores. Además de que deben pasar por el proceso de manera anual, siguen siendo considerados ‘asesores externos’ por lo que no tienen ninguna garantía en el trabajo ni forma de basificarse como es el caso de las educadoras o profesores normalistas. Esta es una situación que se viene suscitando desde hace más de quince años, primero desde el PNIEB y ahora en el PRONI. Esto también desmotiva al cuerpo docente quienes, aunque se encariñan con la niñez y el centro educativo, después de estar en el sistema algunos años y ver que no hay ningún cambio, terminan por abandonar el PRONI; de esta forma, se llevan con ellos la experiencia ya adquirida en vez de seguir utilizándolo para acercar a otras generaciones de niños y niñas en el uso del inglés en instituciones públicas.

### Conclusiones

El estudio da cuenta de cómo se implementa el PRONI en tres jardines de niños y niñas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Los resultados muestran que el programa ha sido bien recibido por las directoras, los padres de familia, los niños y niñas y las educadoras adscritas a los tres preescolares. Para la parte administrativa de implementación del programa y para la asignación de las escuelas beneficiarias, así como para la contratación del cuerpo docente y su seguimiento, existen reglas de operación claras y una buena comunicación entre las tres partes involucradas en el proceso: la Coordinadora estatal del PRONI, las directoras de las escuelas y las y los docentes de inglés.

La investigación muestra lo que ocurre en el aula y se aprecia que las y los docentes tienen libertad para escoger la forma en que cubren los contenidos temáticos. Las y los docentes emplean una metodología lúdica, a través de canciones, juegos y respuesta física total, para acercar a los niños y niñas a la lengua y fomentar la motivación por el aprendizaje. Asimismo, utilizan materiales visuales y objetos reales para facilitar el aprendizaje de vocabulario y crear el vínculo entre concepto y palabra en inglés, evitando pasar por la traducción. De esta forma vemos que sí toman en cuenta las características cognitivas y físicas de los niños de esta edad 5-6 al planear e implementar sus clases. Sin embargo, existe una necesidad por parte de los docentes de poder hilar las temáticas de tal forma que los aprendizajes previos se recuperen y se reciclen, y también para poder atender a niños y niñas con barreras de aprendizaje y participación social.

Finalmente, el estudio pone en evidencia que a pesar de que la enseñanza de inglés a nivel preescolar y primaria en el sector público ha existido por más de doce años, primero como Programa Nacional de Inglés en Educación Básica y actualmente como Programa Nacional de Inglés, todavía sigue sujeto a la aprobación anual y a la realización de trámites repetitivos para cada nuevo ciclo escolar por las partes implicadas. De la misma manera, la condición de las y los docentes de inglés no ha cambiado, toda vez que se les sigue considerando ‘asesores externos especializados en enseñanza de la lengua inglesa’; es decir, no forman parte formal de la planta docente de la institución educativa a la que son asignados ni adquieren ningún derecho, toda vez que siguen siendo contratados por tiempo determinado en cada ciclo escolar. Todo lo anterior provoca que en algunos ciclos escolares el programa se vea interrumpido por falta de financiamiento, así como que los docentes abandonen el programa después de dos o tres ciclos escolares por falta de pago oportuno de su salario y nula garantía de estabilidad laboral.

En resumen, vemos que existe una buena disposición de las y los docentes a nivel preescolar para fomentar el aprendizaje en el aula utilizando la metodología y materiales adecuados para este grupo etario. Sin embargo, las limitantes administrativas y financieras provocan que haya alta rotación de profesores perdiendo al capital humano que el mismo programa ha formado.

## Referencias

Chablé, L.J. (2017). El aprovechamiento del Programa Nacional de Inglés en la Educación Pública Preescolar. *Revista IC Investigación*. 12,34-45.

[https://revistaic.instcamp.edu.mx/uploads/Ano2017No12/Ano2017No12\\_34\\_45.pdf](https://revistaic.instcamp.edu.mx/uploads/Ano2017No12/Ano2017No12_34_45.pdf)

Creswell, J.W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th Ed. Pearson.

Cruz, G. and Cal y Mayor, A. (2014). PNIEB's teachers perceptions about their competence, skills and challenges in Teaching English to elementary-school children in Tuxtla Gutiérrez,

Chiapas. En A. Domínguez et al (Coord.) *Enseñanza de inglés en escuelas primarias públicas: Experiencias y retos sobre el PNIEB* (pp. 217-248). Chiapas, México. Universidad Autónoma de Chiapas. E-book

[http://www.textosdeinvestigacion.unach.mx/ebooksbd/20141001\\_2140/](http://www.textosdeinvestigacion.unach.mx/ebooksbd/20141001_2140/)

Domínguez, A., Cal y Mayor, A, Moreno, M. E., Serrano, M.E. and Chanona, O. (2014) (Coord.). *Enseñanza de inglés en escuelas primarias públicas: Experiencias y retos sobre el PNIEB*. Chiapas, México: Universidad Autónoma de Chiapas. E-book:

[http://www.textosdeinvestigacion.unach.mx/ebooksbd/20141001\\_2140/](http://www.textosdeinvestigacion.unach.mx/ebooksbd/20141001_2140/)

Domínguez, A., Moreno M. E. and Cal y Mayor, A. (2013). Análisis de la capacitación brindada a los profesores del PNIEB Chiapas. En M. Lenzgeling and I. Mora (Coords.) *Enfoques de la Investigación Cualitativa* (pp. 197-214). Universidad de Guanajuato

Glazer, J. and Williams, G. (1979.) *Introduction to children's literature*. McGraw – Hill. USA. Gardner, H., and Armstrong, T. (2009) *Characteristics of Young Learners*.

[http://www.pearsonhighered.com/assets/hip/us/hip\\_us\\_pearsonhighered/samplechapter/0205535488.pdf](http://www.pearsonhighered.com/assets/hip/us/hip_us_pearsonhighered/samplechapter/0205535488.pdf)

Gobierno Constitucional de México (2002). *Diario Oficial de la Federación*. 12/11/2002. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=718015&fecha=12/11/2002#gsc.tab=0)

Gobierno de México (2020). *Programa Nacional de Inglés (PRONI)*.

<https://educacionbasica.sep.gob.mx/programa-nacional-de-ingles-proni/>

Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995) *Psicología de desarrollo hoy*. 6° E. Vol. 1. McGraw-Hill. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P11245.pdf>

Labinowicz, E. (1998). *Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Addison Wesley.

López-Montero, R. (2020). Enseñanza del inglés a nivel preescolar en un contexto de educación pública. *Revista Educación*. Vol. 44., 1-29. Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/journal/440/44060092013/html/>

Mexicanos Primero (2015). *Sorry. El aprendizaje de inglés en México*.

<https://s3-us-west-2.amazonaws.com/static-mexicanosprimero.org/investigacion/sorry.pdf>

Morrison, G. S. (2005). *Educación Preescolar*. 9<sup>th</sup> Ed. Pearson Educación Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación.

Revista Colombiana de Psiquiatría, XXXIV (1), 118-124.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>

Pérez, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.

Pérez, M. y Villamizar, G. (2018). Propuesta para enseñar inglés en preescolar a partir del análisis realizado en dos instituciones educativas de Santander. *I+D Revista de Investigaciones*, 12 (2), 6-18. Recuperado de:

<https://www.udi.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/article/view/174/178>

Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Palgrave MacMillan.

Secretaria de Educación (2022). Convocatoria para asesores externos de inglés.

[https://www.educacionchiapas.gob.mx/docs/Convocatorias/2022/Convocatoria\\_PRONI](https://www.educacionchiapas.gob.mx/docs/Convocatorias/2022/Convocatoria_PRONI)

2022.pdf

Secretaría de Educación Pública (2011). *Guía de nivelación Ciclo 1. Fortalecimiento académico para profesores de inglés. Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: inglés.*

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/16032/Guias\\_de\\_Nivelacion.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/16032/Guias_de_Nivelacion.pdf)

Secretaría de Educación Pública (2022). *Diario Oficial de la Federación 30/12/2022.*

[https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/01/ROP-PRONI-2023\\_\\_SEP-301222.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/01/ROP-PRONI-2023__SEP-301222.pdf)

Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. 5° edición. México.

International Thomson Editores.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

## Biodatas

Antonieta Cal y Mayor Turnbull: docente-investigadora en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Es licenciada en Enseñanza del Inglés por la UNACH y maestra en Lingüística Aplicada y en Educación por Columbia University. Sus intereses de investigación se centran en el análisis del discurso, la adquisición/enseñanza de lenguas, el bilingüismo y la formación docente. Es Coordinadora de Investigación y Posgrado de la FLCT, miembro del Núcleo Académico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas y del Cuerpo Académico “Lingüística Aplicada: Segunda Lengua y Lengua Extranjera”.

Ana María Candelaria Domínguez Aguilar: docente-investigadora de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Realizó estudios de Doctorado en Desarrollo Educativo, así como de Maestría en English Language Teaching. Sus intereses de investigación incluyen competencia estratégica, adquisición y aprendizaje de las lenguas, y formación docente. Ha realizado diversas publicaciones sobre los mismos temas en revistas nacionales y capítulos de libros. Es Coordinadora de Movilidad de la Facultad de Lenguas, miembro del Núcleo Académico Ampliado de la Maestría en Didáctica de las Lenguas y líder del Cuerpo Académico “Lingüística Aplicada: Segunda Lengua y Lengua Extranjera”.

Gisela Cruz Coutiño: docente de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Es Licenciada en Administración Turística por la UNACH, Maestra en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Guadalajara, y Doctora en Educación por la Universidad IEXPRO. Se ha desempeñado como docente en diversas instituciones educativas públicas y privadas a nivel preescolar, básico, medio superior y superior. Es miembro del Núcleo Académico Ampliado de la Maestría en Didáctica de las Lenguas y colaboradora del Cuerpo Académico “Lingüística Aplicada: Segunda Lengua y Lengua Extranjera”.



## **CAPÍTULO VI**

---

### **Uso DE ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL ZOQUE COMO SEGUNDA LENGUA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (UNICH)**



## CAPÍTULO 6

# USO DE ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL ZOQUE COMO SEGUNDA LENGUA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (UNICH)

MARÍA LETICIA RUEDA RAMÍREZ  
MIGUEL LÓPEZ GÓMEZ,  
ESPERANZA LÓPEZ GÓMEZ

### Resumen

Este estudio de investigación tiene por objetivo dar a conocer las estrategias de enseñanza de la lengua zoque como L2, donde se proponen actividades para el desarrollo de la competencia comunicativa. El estudio fue de corte cualitativo, bajo el enfoque de la investigación acción y se desarrolló en dos ciclos, implementando actividades para desarrollar la habilidad oral de la lengua zoque como L2 con estudiantes de 4° y 5° semestres de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

Como docentes investigadores percibimos que la enseñanza de una lengua originaria no solo consiste en la enseñanza de la gramática, vocabulario y elementos fonológicos, también reside en aplicar otros enfoques de enseñanza que fomenten el uso de la lengua para utilizar las funciones comunicativas en distintos ámbitos, permitiéndonos reflexionar para mejorar nuestra práctica.

Durante los ciclos de investigación, en los hallazgos encontrados a través del diseño, se adaptaron y evaluaron las actividades comunicativas implementadas en las clases; Así, los estudiantes pudieron conocer no solo aspectos de la lengua, sino también de la cultura zoque. Para la investigación se propusieron un conjunto de estrategias como producto, en cuyos resultados de las actividades que fueron implementadas se refleja la interacción y comprensión de funciones comunicativas que los alumnos logran aplicar en la L2 en un nivel principiante.

**Palabras claves:** lengua, cultura, estrategias, actividades, investigación acción.

## Introducción

En la presente investigación compartimos la reflexión, el análisis y una propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua zoque. Los datos que aquí presentamos provienen de las propuestas de una investigación centrada en las estrategias de enseñanza que emplean los docentes de lenguas originarias como segunda lengua (L2), para el desarrollo de la habilidad oral; con la finalidad de diseñar, implementar y evaluar actividades comunicativas de los estudiantes universitarios que se inscriben a los cursos de zoque en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

El problema que se vive en la enseñanza de lenguas indígenas, desde la práctica educativa, es por la falta de programas basados en enfoques que resuelvan las necesidades comunicativas de los estudiantes. En este sentido, la propuesta de estrategias y actividades comunicativas es indispensable para que los docentes las apliquen en clases, a fin de favorecer el uso de la lengua zoque en los estudiantes. 11111111

Las estrategias de enseñanzas se han presentado con mucha frecuencia en el campo de la didáctica; sin embargo, la definición no siempre es clara porque es un concepto polisémico. Las estrategias de enseñanza se relacionan con las técnicas, entendidas como una serie de procedimientos que se deben aplicar en el aula, y se asocian a la actividad de los alumnos y a las herramientas que el docente incorpora en su clase para que sus estudiantes aprendan la lengua meta (Anijovich y Mora, 2010). Este tipo de estrategias permiten al docente enfocarse en actividades didácticas que favorecen el aprendizaje de manera funcional y logran desarrollar habilidades que se trabajarán en la lengua, como la habilidad oral o escrita, entre los objetivos de enseñanza. El docente de lengua indígena debe tener objetivos claros sobre qué función comunicativa aplicar, esto le permitirá trabajar actividades didácticas que consoliden los propósitos comunicativos, y de este modo los estudiantes persiban la utilidad de la lengua que aprenden al notar que puede usarse en contextos reales.

Es importante mencionar que las lenguas originarias se encuentran en riesgo de desaparecer, debido a diversos factores como el desplazamiento, la aculturación y sus propias dinámicas que generan nuevas formas de habla; de las 68 lenguas que se hablan en México, la mitad de ellas presentan riesgos de extinción en los próximos 20 años (INALI, 2012). En este sentido, se considera necesario revitalizar las lenguas a través de centros educativos, organizaciones o asociaciones civiles, con la finalidad de preservar los conocimientos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios.

Para enseñar las lenguas originarias como L2, se requiere métodos y enfoques que recuperen la cosmovisión, saberes y usos de la lengua, usando materiales que favorezcan el desarrollo de habilidades comunicativas, con el fin de que los estudiantes sean competentes en la lengua meta. Para que las lenguas sean aprendidas, es necesario que el docente diseñe o adapte materiales que respondan a necesidades comunicativas, basados en el ámbito personal, cultural, público y educativo (MCEL, 2002).

La necesidad de enseñanza de las lenguas originarias en contextos universitarios es reciente, si hacemos un comparativo con la enseñanza de las lenguas extranjeras, por lo que los docentes no cuentan con los materiales idóneas para poder enseñarlas como segundas lenguas.

La enseñanza de las lenguas indígenas necesita mayor planificación lingüística por toda la carga cultural que existe entre mestizos y kaxlanes, por lo que faltan iniciativas de proyectos que impulsen el estatus y prestigio de estas lenguas. Entre los trabajos que se han realizado por profesores interesados en enseñar la lengua zoque está el del profesor Morón en el 2015, el cual está vinculado con el fomento de la enseñanza de la lengua zoque; así también, se encuentra un trabajo sobre el aprendizaje de la lengua zoque con SOFTWARE interactivos, centrado en el aprendizaje de vocabulario y frases para estudiantes zoques de primer grado de telesecundaria (Arias, 2017). Esta herramienta podría permitir la enseñanza de la lengua zoque a través de plataformas digitales, sin embargo, quedó solo como un trabajo de tesis.

Consideramos, entonces, que se requiere crear materiales que favorezcan la enseñanza de las lenguas originarias de la cultura zoque. Tal como lo menciona Shilon (2011), la enseñanza de lenguas originarias como segunda lengua representa un gran reto para los docentes que se encuentran frente a grupo; diariamente se enfrentan a estudiantes hablantes de lenguas originarias que no poseen conocimientos formales de su lengua materna.

Galdames et al. (2006) mencionan que para establecer en las escuelas un nuevo sistema de educación intercultural bilingüe de calidad en la enseñanza de segundas lenguas, con relevancia histórica y cultural, es importante que se priorice la enseñanza de lenguas indígenas; para que los estudiantes logren desarrollar la habilidad oral y escrita, la cual les permitirá un aprendizaje más integral y de uso en los diferentes contextos.

Las estrategias apropiadas proveen a la enseñanza de las lenguas indígenas de herramienta para que el docente promueva actividades didácticas que favorezcan de manera significativa el aprendizaje. Para ello,

es necesario primero que el docente de la lengua zoque clasifique las estrategias de enseñanza que utiliza, identificando las que le han funcionado de manera más acertada en sus clases y aquellas que deben ser mejoradas.

El dominio de la competencia comunicativa es indispensable en la comunicación e interacción social en los diferentes contextos de uso de las lenguas, por lo que se busca formas de desarrollar y aplicar actividades bajo el enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas. El concepto de “competencia comunicativa” fue propuesto por Hymes (1971), haciendo referencia al conocimiento y la capacidad del uso de la lengua a partir de los sistemas semióticos, léxicos y semánticos adecuados, y a su empleo correcto a través de la comunicación social de la lengua. Esto implica, que la competencia comunicativa incluya la competencia lingüística, y abarque los componentes socioculturales que permiten la comprensión y uso adecuado de los mensajes verbales y no verbales enmarcados dentro de la cultura.

Hymes “buscó demostrar que aprender una lengua no es solo saber vocabulario y un sistema gramatical” (Fajardo, 2011, p. 5). Es decir, para aprender una lengua es importante saber usarla de una forma apropiada dentro de las prácticas culturales, por lo que las competencias aprendidas le permitirán al hablante ser aceptado de una forma más natural en el contexto cultural.

La enseñanza de la lengua no solo debe incluir la enseñanza gramatical y lingüística, sino contextualizar la enseñanza a través del uso de la lengua para proveer al alumno de una competencia pragmática que se refleja a través de su uso. La competencia comunicativa es la capacidad de saber usar la lengua en determinados contextos, saber qué decir, cómo decirlo, a quién decirlo, haciendo uso de los conocimientos lingüísticos y pragmática de una forma más apropiada, respetando las normas culturales y las relaciones sociales. El concepto de competencia comunicativa aporta cuatro competencias que están estrechamente vinculadas: la gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Por lo que el docente de segundas lenguas debe hacer uso de actividades comunicativas reales que reflejen los diferentes aspectos culturales que debe aprenderse, para poder solucionar los problemas de comunicación que se presente (Canale, 1980).

La competencia comunicativa ha sido estudiada por diferentes autores como Canale y Swain, (1980); Celce, Murcia, (1995, 2007); Savignon, (1983, 1990), entre otros; lo que ha permitido comprender de forma más clara la importancia que tiene este enfoque como parte de las contribuciones más actuales en la enseñanza de las lenguas extranjeras,

mismo que se ha ido adaptando a la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas de acuerdo al contexto de prácticas socioculturales inmerso. Para Aguirre “el enfoque comunicativo aborda la competencia comunicativa como el conjunto de habilidades o capacidades que posibilita una participación apropiada en situaciones comunicativas específicas” (Aguirre, 2005, p.7), lo que permite que los estudiantes de una lengua cuenten con la habilidad para desenvolverse en propósitos comunicativos dentro de contextos sociales culturalmente aceptables.

El enfoque comunicativo privilegia a la L2, dejando a un lado la L1 del estudiante, enfatizando el uso, significado y la fluidez de la lengua:

“En su adaptación al contexto como la enseñanza de las lenguas indígenas, el enfoque adquiere características más flexibles con respecto al uso exclusivo de la lengua meta, así como su énfasis en la fluidez; pues, así como se discutió las características contextuales de la enseñanza de lenguas indígenas requiere de atención explícita a la gramática” (Santos, 2015, p. 61).

El enfoque comunicativo busca desarrollar las cuatro habilidades de la lengua, (auditiva, oral, lectura y escrita) haciendo énfasis en la habilidad auditiva y oral, mediante actividades basadas en funciones específicas de cada contexto, para que el estudiante desarrolle la competencia comunicativa y logre producir a través de la interacción social en la lengua meta. El enfoque de enseñanza antes mencionada pretende desarrollar la gramática implícita, de modo que los aprendientes logren comprender con menor dificultad el uso gramatical, basándose en funciones comunicativas y didácticas, a través de actividades más cercanas o reales de la lengua.

Sin embargo, para la enseñanza de las lenguas indígenas, y más aún la enseñanza del zoque como segunda lengua, es necesario enfatizar y hacer explícita la gramática de lengua por las siguientes razones:

“Es una lengua que se enseña de manera áulica, porque es el único espacio en el que el estudiante tiene contacto con la lengua, el contexto no permite un mayor input a los estudiantes, no permite ampliar los conocimientos y vocabulario de la lengua. Es una lengua que cuenta con escasos textos escritos, para el uso escolar en la enseñanza-aprendizaje de la lengua, es una lengua que se debe hacer explícita la enseñanza de la gramática, porque es el único espacio en el que los estudiantes tienen acceso a la lengua, por último, la enseñanza permitirá que los estudiantes formen parte del grupo minoritario de los hablantes zoques de la región, que les permitirá insertarse en cualquier contexto de la cultura” (Santos, 2015, p. 85).

Maati, (2013) menciona que uno de los propósitos del enfoque comunicativo es establecer comunicación, basándose en las necesidades de los estudiantes y las habilidades que deben desarrollar (comprensión, expresión oral y expresión escrita), como parte del proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, el enfoque comunicativo hace énfasis en la enseñanza de segundas lenguas: plantea actividades que recreen el uso real en la lengua, esto permite poner especial atención a la práctica oral y por ende toma mayor relevancia en el aprendizaje; y al mismo tiempo van aprendiendo la gramática y el uso de ella de forma más didáctica, lo que le permite un aprendizaje significativo dentro de la cultura determinante.

### Metodología

La investigación fue de corte cualitativo, bajo el enfoque de investigación acción y se desarrolló en dos ciclos, implementando actividades comunicativas para desarrollar la habilidad oral de la lengua zoque como L2 en la Universidad Intercultural de Chiapas. El método de investigación acción es definido por Elliott, (2005) como el estudio de una situación social que tiene la finalidad de mejorar la acción y la reflexión en la práctica docente. Para Carr y Kemmis (en Labra, Montenegro, Iturra y Fuentealba, 2005) la investigación acción representa una oportunidad de estudiar la realidad educativa, y propone estrategias para estudiarla e identificar problemáticas a partir de la autorreflexión, con el propósito de mejorar la práctica. La investigación permite, así pues, la implementación de estrategias de acción y evaluación para mejorar en la formación como docente en un proceso cíclico.

Los hallazgos del primer ciclo, obtenidos de la fase exploratoria, se basan en la identificación de estrategias de enseñanza en docentes de lenguas indígenas a través de entrevistas **semiestructuradas** y de **observación de clases**. En un segundo momento, se llevó a cabo **la planeación** y la aplicación de las estrategias de enseñanza, mediante **actividades con funciones comunicativas**; así como el análisis y la evaluación de la planeación, para el desarrollo de la oralidad en los estudiantes.

En el ciclo II se trabajó con tres funciones comunicativas: la primera, con la función de los saludos en diversos contextos; la segunda, sobre enfermedades y curaciones; la tercera, con interacción en el ámbito comunitario. Se aplicaron 3 secuencias didácticas, con 8 sesiones de clase, 3 entradas de Bitácoras de aprendizajes y 8 entradas del diario del investigador.

## Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza de segundas lenguas que utilizan los profesores de lengua originarias?
- 2.- ¿Cuáles son las estrategias más pertinentes para la enseñanza de la lengua zoque, con la finalidad de desarrollar la habilidad oral en los estudiantes de L2?
- 3.- ¿Qué actividades pueden usarse para implementar las estrategias que fomentan la habilidad oral?
- 4.- ¿Cómo aplico en mi práctica docente las estrategias apropiadas para desarrollar la habilidad oral de mis estudiantes?

## Resultados

Los resultados obtenidos del trabajo de investigación se encuentran estructurados en 5 subtemas, los cuales inician con la concepción sobre las estrategias de enseñanza de lenguas indígenas desde las voces de los docentes que expresan implementarlas en sus clases. Después, abordamos la enseñanza de la lengua y la cultura zoque, así como los factores para desarrollar la lengua y cultura en general. Así también, se encuentran las funciones comunicativas a través de actividades orales, como la entrevista, que se presenta como una actividad intensiva que los estudiantes lograron usar para la interacción social y que les permitió la comunicación con el otro compañero. Y finalmente, el trabajo colaborativo que emergió con las distintas actividades.

Las concepciones se han abordado desde diferentes perspectivas, las concepciones como “un conjunto de creencias, ideas, conceptos, preconceptos y percepciones que la gente posee, y que usa para interpretar sus realidades, comportamientos y juicios de valor, y acercarse a situaciones y actuaciones.” (Morales en Cantor, 2015, p. 10).

Cada uno de los docentes, conciben las estrategias de enseñanza de acuerdo a su contexto de enseñanza, y a partir de la aplicación de actividades que favorecen el proceso de enseñanza para sus alumnos; así como el uso de materiales didácticos para lograr el desarrollo de habilidades en el aprendizaje.

Las concepciones que tienen los docentes de lenguas originarias fueron las siguientes.

Las estrategias de enseñanza del docente consisten en buscar materiales para que tengan a la mano para hacerle hábil a los alumnos, y buscar las estrategias lo más sencillo para que puedan resolver los estudiantes.

Fragmento de entrevista 1. Material como estrategias EP2 10/09/2018.

Es una herramienta que ayuda al docente frente a grupo y son alternativas para que el alumno comprenda mejor el tema y buscar actividades que se pueda realizar, para que el alumno aprenda mediante los juegos, dinámicas o materiales que haya para enseñar.

Fragmento de transcripción de entrevista 3. Las estrategias como herramienta y actividades. EP219/09/2018

Cada uno de los fragmentos que se presentan son estrategias y materiales que debe tener al alcance el docente al momento de enseñar una lengua. Sin embargo, no hacen mención sobre las estrategias que fomenten la habilidad oral. Desde nuestra experiencia en la enseñanza de la lengua zoque, como docente es importante que se reconozcan y apliquen estrategias basadas en actividades comunicativas, que permitan el desarrollo de la habilidad oral.

Durante las entrevistas, uno de los docentes mencionó:” Las estrategias de enseñanza son dinámicas que se usan, crea un clima más favorable y estimulan mejor la participación de los estudiantes”. Blanco, et al., menciona que

“La dinámica de grupo siempre crea mejoras después de las sesiones: se muestran más cooperativos con sus compañeros y parecen más seguros de sí mismos cuando participan y hacen preguntas” (2010, p. 67).

Sin embargo, el docente no dice que la dinámica sea para desarrollar la habilidad oral.

Cada docente tiene diferentes opiniones de acuerdo a sus creencias sobre la enseñanza-aprendizaje, pero coinciden al concebirlos como técnicas y materiales. Desde su concepción, las actividades y materiales deben estar acorde al tema que se aborde, tomando en cuenta el desempeño

de cada uno de los elementos involucrados, y respondiendo a preguntas como: por qué, para qué enseñar, qué aprender, cómo enseñar (Agudo y Ortiz, 2003).

## Enseñanza de la lengua cultura zoque

Se abordaron diversas temáticas relacionadas con la enseñanza de las lenguas cultura zoque, tales como: la planeación, el manejo de tiempo, la pronunciación, las variantes lingüísticas, implementaciones, entre otras.

La enseñanza es un proceso de planes o secuencias didácticas donde se apoya el docente, sirve de guía en las actividades en cada uno de los temas abordados.

En la planeación de la primera sesión se abordó 3 actividades, sin embargo, por el tiempo solo se logró realizar una actividad por la cantidad de estudiantes y debido a diversos factores no se llevó a cabo todas las actividades planeadas en la secuencia didáctica. Se retomó en la segunda sesión de clases el resto de las actividades pendientes.

Fragmento de diario. Sesión 04 DPI01 El factor tiempo 17/09/2018.

El **tiempo** es un elemento importante en el desarrollo de la **planeación de clase**, para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes; que siempre debe ejercerse de acuerdo al contexto del aula escolar y de los aprendizajes que se quiere lograr a través de la actividad planeada.

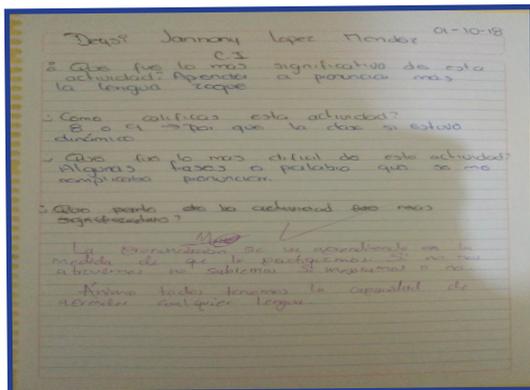
“El uso del tiempo desde esta perspectiva representa un elemento significativo en el rendimiento de los alumnos” (Rodríguez, 2007, p. 89).

La **pronunciación** es otro de los temas de enseñanza de lenguas que se abordó en la investigación, ya que es una de las habilidades orales que los estudiantes deben desarrollar para expresarse adecuadamente; para ello, en el siguiente fragmento de entrevista se puede observar que los docentes de lenguas originarias como L2 le dan especial importancia a la pronunciación, porque los estudiantes necesitan el mayor input para lograr adquirir el sonido a través de la imitación y repetición.

En la clase entre todos pronunciamos las palabras en tsotsil, por ejemplo: **Ka'kal**. Ver cada **uno si están pronunciando bien**, si no, tienen que estar pronunciando varias veces para que les salga las glotales, porque son problemas del habla de ellos.

Fragmento de transcripción de entrevista 05, EP1 10/09/2018. La pronunciación como técnica de enseñanza de la lengua.

Como parte de las competencias lingüísticas que el estudiante de lenguas debe desarrollar se encuentra la habilidad auditiva, y con ello la pronunciación de la lengua; cabe mencionar que el docente debe de proveer un mayor input, para que los estudiantes adquieran la pronunciación de la lengua en un contexto escolar y logren usarla en contexto real. Blázquez, Da browski, Espinosa, señalan que “La pronunciación cobraba importancia en la medida en que se tornaba indispensable para lograr un mensaje inteligible, evitando así un quiebre en la comunicación.” (2014, p. 77).



Aprender a pronunciar más la lengua zoque ha sido lo más significativo que aprendí en esta actividad.

Algo que se me ha hecho muy difícil es la pronunciación de algunas frases.

Transcripción de Bitácora. Fragmento BA 01. Lo difícil de la pronunciación BA 01/10/2018.

“La pronunciación correcta se logra, de acuerdo con esta propuesta, repitiendo cada palabra varias veces, imitando la pronunciación modelo que da el profesor, dividiendo en sílabas cuando sea necesario. Una vez que se ha repetido la palabra, es importante incluirla dentro de una frase y practicar la unión de sílabas y la entonación. Cuando se adquieran los hábitos de pronunciación apropiados, se podrán reproducir bien los sonidos.” (Guillen, 2012, p. 208).

La pronunciación de la lengua se construye a través de la repetición y la práctica del uso de las palabras, tal como se ha venido manejando desde el método tradicional de enseñanza de las lenguas. El enfoque comunicativo retoma actividades como la repetición y el uso de diálogos en contexto, pero sobre todo hace énfasis en la pronunciación, para que los estudiantes logren producir las palabras y las oraciones a través de la memorización y la retención de información sobre la lengua meta.

Un tema que también se abordó fue **las variantes dialectales de la lengua zoque**, que son parte de las variedades que presentan la lengua en general; sin embargo, están determinadas por delimitaciones geográficas.

Fernández (en Pérez, 2012) define como variación lingüística al conjunto de manifestaciones de un mismo elemento, y cada una de las manifestaciones o expresiones de una variante recibe el nombre de variante lingüística. Las variantes dialectales están formadas por rasgos extralingüísticos que hace uso el sujeto en el entorno.

El coordinador del CREL explicó la importancia de hacer énfasis en las variantes de las lenguas y en la importancia de conocer las diferencias. Aunque la mayoría de las variantes son similares, existen algunas diferencias; por ejemplo: las palabras makoko y tzuni que significa grillo; en una variante es tzuni y para otros es makoko..

Fragmento de DPI 04. Variantes dialectales

La enseñanza de las lenguas indígenas se encuentra inmersa en la variante dialectal al que pertenecen el geolecto de la región. Por ello, se hace necesario que los maestros conozcan las variantes con la que cuenta la lengua y centren su enseñanza de acuerdo al contexto de uso; lo cual permitirá a los estudiantes, hacer un uso adecuado de acuerdo a la región. Sin embargo, siempre prevalece la variante que domina el docente, y es el que van adoptando los estudiantes en el proceso de adquisición de la lengua (Pinzón, 2005).

## Funciones Comunicativas

Las funciones comunicativas permiten la exposición de los alumnos a través de la interacción con sujetos activos, el cual le permitirá desarrollar la competencia comunicativa para establecer relaciones interpersonales con otros sujetos que manejan el mismo signo lingüístico en diferentes contextos (Santos, 2015).

Para la enseñanza de lenguas extranjeras se han usado distintas formas y métodos de enseñanza, sin embargo, para la enseñanza de lenguas originarias se ha trabajado muy poco. Por ello, es necesario buscar estrategias que favorezcan el aprendizaje de las lenguas con la finalidad de desarrollar las habilidades de la lengua. El método más actual y que ha tenido una importante influencia en la enseñanza de lenguas es el enfoque comunicativo, el cual tiene sus bases en el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir; contribuyendo a la enseñanza de lenguas, a través de actividades funcionales, es decir, actividades que le sirva al estudiante para interactuar en el ámbito social a través de situaciones que reflejen el uso de la lengua en diversos contextos.

Es así como este estudio se abordó a partir del enfoque comunicativo, en el que el estudiante debe desarrollar las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y el pragmático como la base de la comunicación oral en la lengua meta.

Se trabajó con una actividad de saludos, donde los estudiantes debían usar los distintos tipos de saludos que conocen, y al mismo tiempo participar en diálogos realizando preguntas de acuerdo a sus intereses..

Fragmento de diario 07. El uso de los saludos. DPI07 17/09/2018

Los saludos son parte del acto de comunicación que empleamos con la finalidad de iniciar una conversación entre dos o más personas, y así establecer la comunicación real, poniéndose de manifiesto diversas relaciones sociales, Morgan (en Velázquez, 2014). Los saludos ejercen la función de inicio de una socialización, y dan paso a la interacción en los diversos contextos en que se encuentre el individuo.

Así, el enfoque comunicativo hace uso de las situaciones de la vida real en las que se involucran los actos comunicativos. En el contexto

álculo, el rol del estudiante es el de participante activo en situaciones comunicativas, y el papel del docente es guiar en la organización y monitoreo de actividades. Esto con la finalidad de dirigir a los estudiantes en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades de la lengua. (Santos, 2015).

Se presentaron dos diálogos basados en actividades de funciones comunicativas. Donde los estudiantes realizaron una representación basada en el dialogo en la lengua zoque, con la finalidad que los estudiantes relacionen el vocabulario con las oraciones que se hacen uso cuando se presentan situaciones reales de la cultura, y hacen uso de las partes del cuerpo...

Fragmento de Diario 02 DPI02. Función comunicativa. Diálogo expresar dolor.17/10/2018

Diálogo para expresar cuando duele alguna parte del cuerpo

(Contexto de casa)

Persona enferma: mayi. Muspa tä' Ja'sä jene ne tyoyu Äj nkanä'.

(Madre, ¿podrías frotarme el cuello? me duele mucho)

MAMA: syupa tä jä'sä pä'mi wäkä tyoyanhje'a

(Necesito frotar fuerte para que te deje de doler)

PE: Neri tyokie'u äj nkä'

(También me duele mi mano)

MAMA: maka syuni wäkä miawä jure musä jiasäya'ä

Wäkä tyoyanhje'a.

(Debes ir con el que sabe masajear para que te deje de doler)

Las actividades basadas en función comunicativa ayudan a los estudiantes en los aprendizajes con usos funcionales de la lengua, porque el estudiante adquiere aprendizajes basados en lenguajes cotidianos para usar en diferentes contextos.

Gómez, (2016) define la competencia comunicativa como las destrezas que los individuos alcanzan mediante la normalización de las tareas constantes a través de la educación y de las propias experiencias desarrolladas a lo largo de su vida, y que a través de esas puedan ejercitar y regular la actividad comunicativa.

Otra actividad que se desarrolló fue la entrevista, la cual ayuda a los estudiantes a practicar y a repetir las frases que se abordan en la entrevista y que fungen como herramientas en la interacción social para la comunicación oral. Merlinsky, (2006) define que la entrevista es una

herramienta de carácter comunicativo, la cual propone captar significados que de ningún modo son hechos puros o simples, sino que están mediados por la construcción que hacen los propios sujetos con base a su experiencia.

Como parte las actividades, realizaron de manera individual una entrevista a 5 personas con la finalidad de que practiquen las preguntas y respuestas. A través de la entrevista, los estudiantes preguntaron datos personales de sus compañeros. Durante esta actividad, los estudiantes intentaron interactuar usando las preguntas en la lengua zoque, pero se observó que había algunos alumnos que optaron realizar las preguntas en español debido a la dificultad de pronunciar. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que lo hacían en la lengua zoque se iban familiarizando con el sonido.

Fragmento de diario 08. La entrevista como estrategias de actividad. DPI08 19/09/2018.

En la entrevista se requieren dos personas: el entrevistador y entrevistado, como parte del objetivo de las actividades y de la situación social que en ellas se promueven. Para realizar la actividad, hay que preparar al estudiante a través de preguntas y respuestas cortas.

### Propuesta aplicada en el desarrollo de la habilidad oral

En el estudio se implementaron actividades bajo los principios del enfoque comunicativo, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de usar la lengua zoque en diversos contextos, tomando en cuenta aspectos lingüísticos, gramaticales y culturales de la lengua meta.

Las actividades comunicativas que se implementaron fueron: los saludos, expresar enfermedades, preguntas y entrevistas, así como los juegos de roles. Cada actividad implementada permitió que los estudiantes ampliaran el vocabulario, frases y oraciones a través del uso de la lengua a partir de las actividades didácticas.

Finalmente, presentamos una muestra de nuestra propuesta didáctica aplicada que favoreció el aprendizaje de la lengua y la cultura, donde los estudiantes pudieron interactuar utilizando la L2 de manera colegiada, promoviendo la competencia lingüística, específicamente con el diálogo, la entrevistas y las representaciones sociales de la cultura.

Universidad Intercultural de CHIAPAS

Jayá máj  
máyká:  
Tj anhmápya:  
Tj pámaré:

**4. Jayá jurá jarámá tzame**  
Jayá jurá jarámá tzame:

Jutzye yáhu.  
máyká  
Jutzye putpa yá' máyká?  
Jutzye zutpa metza klu datus, máyká?  
Tzamek Mákyá yáyk?

Tá' putpa ká' ká mákyotyá páre.  
Ajzye kámá anjé.  
Tá' ká' jutyé putpa máyká.  
Tzamek.

Wéme putpa máyká ká mákyotyá.

Universidad Intercultural de CHIAPAS

Jayá máj  
máyká:  
Tj anhmápya:  
Tj pámaré:

**TUMÁ JAYE**  
**1. MAOKYU TÁJK**  
Aná' y tzamá tisepá anpa te' keneemo

1- Tzámáwáká T' anpa yá táká.  
2- Iram ítyáju? Jure ítyáju? Tí' ne' tzákyáju Jure ítyáju? Tíkoroyá wewerwyápa?  
3- Típá jutyé mákyápa  
4- wwa' tsum' yásepá mákyotyá ták, júrá  
5- ítyápa tyá mákyápa

**Metza jaye.**  
**Wep' pá' á tunh' tuma' ore tzame.**

Mýari: Tí' ne' shákyú?  
Tzyek: Yákin gtyá  
Mýari: Tj má'ápya?  
Tzyek: Ipa msum' aya  
Mýari: Jutyé putpa yá'  
Tzyek: (10) mákyá  
(15) wtyé  
Mýari: Ná' ghuá Galleta.  
Tzyek: Já'á gtu  
Mýari: Jutyé msum' á jutyé  
Mýari: yákoroya

Universidad Intercultural de CHIAPAS

Jayá máj  
máyká:  
Tj anhmápya:  
Tj pámaré:

**Metza jaye**  
**3. Jayoya tzameran jurá maka'má jyu'yoye.**

## Conclusión

Desde nuestra experiencia, la enseñanza aprendizaje de las lenguas indígenas como L2 en estudiantes universitarios es un reto para el docente, ya que no es lo mismo trabajar con niños que con adultos. Esto debido, al nivel de complejidad, a las estrategias que el docente implementa en cada actividad, y al interés del profesor mismo pueda generar en el estudiante. Además, debemos de considerar el espacio, el tiempo y los recursos materiales y visuales, así como la interacción entre estudiantes-docentes y la cultura de la lengua.

Lo anterior, pone de manifiesto que a los profesores nos queda mucho por hacer y reflexionar sobre nuestra propia práctica docente, para continuar mejorando y así continuar motivando a los estudiantes, compañeros y a nosotros mismos; ya que la introspección personal nos ayuda a ser mejores cada día. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una la lengua es un proceso que nunca termina. Estamos conscientes de las necesidades que enfrentamos en las aulas durante este proceso, por ello, debemos permanecer preparándonos continuamente en el uso de las estrategias didácticas, para promover en los estudiantes el interés autónomo para aprender una lengua.

## Referencias

- Arias, D. C. A. (2017). Aprendizaje de la lengua zoque con software interactivo para estudiantes zoques de primer grado de telesecundaria. Trabajo de pregrado Universidad Intercultural de Chiapas San Cristóbal de las Casas.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al Quehacer en el Aula*. Buenos Aires: Aique.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards J, Schmidt R. (eds) *Language and Communication*. Longman, London, pp 2–27
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Edición Morata.
- Faarlund. J.T Y Aguilar. G, Y, E. (2017). La lengua zoque San Cristóbal de las casas, México; UNAM.
- Santos, G. S. (2015) Enseñanza de segundas lenguas. Formación de docente de lenguas originarias. Tepic, México.
- Sevilla, (2009). La competencia discursiva y el discurso de las competencias. Descargado de: <https://www.researchgate.net/publication/303518533>
- Maati, B. J. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica educativa. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2013/16\\_beghadid.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf).
- MCEPIP, (2012). Fundamentación Normativa he historia de la Educación Primaria Indígena. Dirección General de Educación Indígenas.
- Morón, M.F. (2015). La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos de la Eso. *Revista arista Digital*. núm. 54. Descargo de: [http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos\\_revista/2015\\_marzo\\_5.pdf](http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2015_marzo_5.pdf).
- Shilon, G. F. (2011). Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje del tzotzil como segunda lengua en la Universidad Intercultural de Chiapas México. Tesis Universidad mayor de san Simón. Maestría en educación Intercultural bilingüe con la mención en formación

Docente. Cochabamba, Bolivia.

Galdames, V. Walqui, A. y Gustafson, (2006). *Enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua*. Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.

## Biodatas

María Leticia Rueda Ramírez: licenciada en Lengua y Cultura por la Universidad Intercultural de Tabasco, y maestra en Didáctica de las Lenguas por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Actualmente, es docente en el nivel de Educación Primaria Indígena. Del 2015 al 2017 trabajó como docente en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco

Esperanza López Gómez: licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena, labora como docente de Educación Indígena, con experiencia de 26 años de servicio, actualmente es maestra en Didáctica de las Lenguas egresada de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Ha participado en congresos, ponencias y ha publicado artículos sobre la enseñanza del español como segunda lengua en contextos bilingües en libros y revistas a nivel nacional e internacional.

Miguel López Gómez: licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena, trabaja como docente frente a grupo en el nivel de Educación Indígena con experiencia de 14 años de servicio, es maestro en Didáctica de las Lenguas egresado de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Ha participado en congresos, ponencias y ha publicado artículos sobre la enseñanza de lenguas originarias y L2 de manera intercultural en libros y revistas a nivel nacional e internacional. Actualmente, es tutor en línea de docentes de nuevo ingreso en educación básica

## **CAPÍTULO VII**



### **TEST-TAKERS' PERCEPTIONS ON UNIVERSITY-EXIT LANGUAGE REQUIREMENT: THE DOMAIN ASSESSED**



# CAPÍTULO 7

## TEST-TAKERS' PERCEPTIONS ON UNIVERSITY-EXIT LANGUAGE REQUIREMENT: THE DOMAIN ASSESSED

CECILIA ARACELI MEDRANO VELA  
PATRICIA ANTUNA DUARTE  
FRANCISCO GERARDO HERNÁNDEZ FLORES

UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO

### Abstract

This paper looks at test-takers' perceptions of the language assessed to fulfill the CEFR B1 level (COE, 2001) university-exit requirement established by a public northern state Mexican institution. Test-takers' comments reveal test content may have a negative impact on their perception of the usefulness of the language assessed. These perceptions may affect their motivation to prepare for the test (Bachman and Palmer, 2010) and their performance (Weir, 2013). This paper reports on a cross-sectional mixed methods research design study that concluded at the end of 2022. Test-takers' responses were analysed to learn about their perceptions of the language domain they consider more useful in their future professional life. A total of 586 close-ended questionnaires (quantitative) and 231 short semi-structured interviews (qualitative) were applied to test-takers from three disciplinary areas: social sciences, health sciences, and hard and natural sciences. The results and the students' comments indicate that the participants feel their future professional needs are not being fully met because the content assessed does not consider the language required in the workplace. These perceptions may affect the face validity of the test, which in turn can affect both candidates' test-taking motivation (Fulcher, 2009), and, thus, response validity (Henning, 1987).-Keywords: Exit-test, motivation, ESP, workplace, test-taker

### Introduction

English has become the language means of communication for speakers of other languages around the globe. Whether globalisation promoted the spread of English or the use of English facilitated globalisation (Graddol,

2000), it is undeniable that English is present in a variety of scenarios. The English Proficiency Index (EPI), which ranks countries according to their population's language proficiency, reports an ever-increasing investment of public and private stakeholders in the learning of English, given that the link between a country's development and the English proficiency of its population has been highly documented (Education First, 2013).

A 2016 study conducted by Cambridge English revealed that international companies consider English to be equally important for native-speaking countries as for countries with another native language (Cambridge English, 2016). Professionals in every field worldwide need English to stay up-to-date on new developments and international best practices (Education First, 2020). Education First (2018) reported that the number of scientific journals published in English exceeds those published in any other language. Even though most Mexicans may not require English for internal communication in the workplace, they will likely need it for international information exchange (BCEI, 2015; Education First, 2022).

English can also have a significant impact on individual economies. In an international study, Sarudin et al. (2013) most business organizations require employees to have good employability skills. In order to ensure employees are equipped with relevant employability skills, the industry turns to higher education for assistance. One initiative of higher education institutions is to offer English for Occupational Purposes (EOP found that “[M]any employers are hesitant to hire graduates due to their poor proficiency in English” (p.74), despite their outstanding qualifications in their field. English has been linked to better job opportunities (Heredia & Rubio, 2015) and better salaries (Education First, 2018).

Acknowledging the importance of English for university graduates, many universities in non-native English-speaking countries, including México, have included English as part of the undergraduate learning program or as an exit requirement (BUAP, 2019) (Abad Florescano et al., 2011) (Universidad de Colima, 2016) (Universidad de Córdoba, 2018) (Universidad de Granada, 2017) (UJED, 2018) (UNAM, 2018)”author”:[{“family”:"UNAM",“given”:""}],“accessed”:[{“date-parts”:[["2019",4,6]]}],“issue d”:[{“date-parts”:[["2018",11,26]]}],“schema”:"https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json”} (UANL, 2006). Some institutions have developed their own instruments to measure the established level to fulfil the language requirement, while others have adopted international tests.

## Issues in language testing

Language tests are used as gate-keepers or door-openers (L. F. Bachman & Purpura, 2008) in many situations and for different purposes. The decisions made based on test scores have an impact on individuals' lives (McNamara, 2010), especially when these are of high stakes nature. Messick's influential work in favour of a unified concept of validity in 1989 addressed the consequences of test use (L. F. Bachman, 2005) (McNamara & Roever, 2006) including assessment of socially situated language use and societal consequences of language tests. The authors argue that traditional approaches to ensuring social fairness in tests go some way to addressing social concerns, but a broader perspective is necessary to examine the functions of tests on a societal scale. Considers these issues in relation to language assessment in oral proficiency interviews, and to the assessment of second language pragmatics. Argues that traditional approaches to ensuring social fairness in tests go some way to addressing social concerns, but a broader perspective is necessary if we are to fully understand the social dimension of language assessment. ISBN: 978-1-4051-5543-4; language: en; note: Google-Books-ID: XrOE14OdUwEC; number-of-pages: 303; publisher: John Wiley & Sons; source: Google Books; title: Language Testing: The Social Dimension; title-short: Language Testing; author: [{"family": "McNamara", "given": "Tim"}, {"family": "Roever", "given": "Carsten"}]; issued: [{"date-parts": [{"year": 2006, "month": 11, "day": 10}]}]; schema: https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json (Messick, 1989). This author stressed the importance of justifying the use of tests involving a different test taker population, a different purpose, or context (Messick, 1989).

Tests designed for the academic domain aim at identifying individuals' language skills to cope with the demands of university studies. Tests such as the IELTS (International English Language Testing System) (Davies, 2008) or the TOEFL (Test of English as a Foreign Language) (TOEFL, 2020) were designed to predict the performance of international students within an academic environment. They are appropriate for the purpose for which they were designed. The purpose of tests designed for the workplace is to determine how well the candidate can fulfil the language use activities required in this context (O'Loughlin, 2008). However, tests are not always used for the purpose they were designed. Qian (2007) reports that the University Grants Committee (UGC) in Hong Kong adopted a standardised English test and used it as a school exit test to motivate undergraduates to improve their English proficiency. The UGC considered the adoption of

the IELTS would be an asset for further studies or job searches. However, the empirical research revealed little evidence to conclude that the “test can claim with confidence to serve both purposes at the same time” (Qian, 2007, p. 32). In this respect, Knoch and Macqueen (2016) argue that unless a validation process has been carried out, using test scores of a test designed for purpose X to make decisions about purpose Y, the validity of using such scores is jeopardised.

Knoch and Macqueen (2016) argue that tests are designed to elicit language pertaining to the domain they want their scores to relate to. The language elicited by the tasks is specific to the domain they aim to assess, the domain they want to make inferences about (L. F. Bachman & Palmer, 1996). When tests claim to meet several needs, i.e., the work and the academic domain, the topics, language, and tasks cannot be specific to any of the domains. Test results represent language that is common across several domains (Knoch & Macqueen, 2016); that is, English for General Purposes (EGP), opposed to English for Work Purposes (EWP) or English for Academic Purposes (EAP). The level of correspondence between the target language use domain and test tasks is low when the test aims to meet the needs of several domains (L. F. Bachman & Palmer, 1996). Should universities in non-English speaking countries wish to claim their graduates are prepared to join the global work environment, their exit test should relate to the context in which the language is likely to be used.

### Face validity

One of the most important and widely discussed concepts in language testing is validity. The term validity provides information regarding whether “the test measure(s) what it is intended to measure” (Phillips et al., 2020, p. 187). Even though validity is usually addressed empirically, there is a type of validity that refers to how the test looks. If a layperson questions or doubts that a test is a test, then the test may be considered to lack face validity. If the test does not appear to measure what it is intended to measure, then the face validity of the test may be lower (Phillips et al., 2020).

According to Brown (2004), test takers’ “feeling” of a test as “valid” has a strong influence on the examinees’ attitude towards the test. If a test is perceived to be “unfair” due to the difficulty of the tasks, the amount of time allocated for its completion, the type of language being tested, or the lack of clarity of tasks instructions, among other factors, test takers’ confidence and anxiety could be negatively affected. Test takers’ motivation

could be positively or negatively affected according to the way a test is perceived. A test to be considered to be a good test may build on test takers' motivation to do their best, while a test perceived to be a bad test may cause test takers to answer the test carelessly (Heaton, 1975, p. 160) (Phillips et al., 2020).

## Motivation

It has been widely documented that motivation is the driving force behind success in learning, regardless of the topic (Dörnyei, 2008). Learners must want to learn in order to succeed (Harmer, 2007). Whether it is learning another language or any other kind of learning, motivation has been found to be one of the most influential factors in goal achievement (Dörnyei, 1994). Motivation is one of the individual differences within second language acquisition studies that has received significant attention, as “[I]t provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process” (Dörnyei, 2005, p. 65). Without motivation, learners are likely to abandon their learning goals. Neither abilities, excellent teachers, nor materials are enough to ensure success. However, high motivation can compensate for deficiencies or difficulties (Dörnyei, 2005). Whether undergraduates are aware of the importance of English in their future professional activity or not, it is undeniable that their success in achieving their institution's language exit requirement will be closely related to their motivation to learn the language. It could be argued that motivation to learn the language will be associated with passing a test related to it. Hence, learners' motivation to pass a test could be enhanced if it assesses the language of their interest.

## Research questions

Upon discussing the relevance of English for speakers of other languages (reflected in the exit language requirement of non-English speaker universities), test use and its gate-keeper/door-opener role, and the importance of motivation for goal achievement, the following research aim (RA) emerges: Is the language domain of the test used meeting test-takers' expectations?

The answer to this research aim requires the exploration of several aspects, from which the following research questions (RQ) emanate:

RQ1: What is the face validity of the exit test?

RQ2: Which domain would test takers like the test to focus on?

## Methodology

A mixed-methods approach was used to collect the data for this case study research. Stake (1995) argues that it is possible to understand the events that take place in important situations through a case study approach. While in social sciences, a case study may be a person, in applied linguistics, it can be “a class, a curriculum, an institution, a speech community, a piece of text or a collection of text types” (Rose et al., 2019, p. 7) encompassing the challenges and obstacles applied linguists face. It explores frequently used data collection techniques, including: \n\n\* interviews\n\n\* focus groups\n\n\* data elicitation tasks\n\n\* corpus\n\n\* questionnaires\n\n\* tests and measures\n\n\nEach chapter focuses on one type of data collection, outlining key concepts, threats to reliability and validity, procedures for good data collection, and implications for researchers. The chapters also include exemplary research projects, showcasing and explaining how the technique was used to collect data in a successfully published study. Complete with a Companion Website hosting additional resources for each chapter, this book is an essential how-to guide for both novice and experienced applied linguists tackling data collection techniques for the first time.”edition:”1st”ISBN:”978-1-350-02584-4”number-of-pages:”312”publisher:”Bloomsbury Academic”source:”ResearchGate”title:”Data Collection Research Methods in Applied Linguistics”author:[{“family:”Rose”given:”Heath”},{“family:”Mckinley”given:”Jim”},{“family:”Baffoe-Djan”given:”Jessica”}],”issued:”{“date-parts:”[[“2019”,11,28]]}”locator:”7”label:”page”}”schema:”https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json”} . The current study considers the local context in which the language is needed. The data used for this paper is part of a larger study where one of the main aims was to explore the language use needs of professionals in the local workplace.

The mixed-methods approach allows the generation of data where information of different types is provided (Creswell & Creswell, 2018). By gathering quantitative data, as with close-ended questionnaires, and qualitative data, like interviews, the researcher can “draw(s) interpretations based on the combined strengths of both sets of data to understand research

problems” (Creswell, 2015, p. 2). This paper looks at three data sets obtained from two instruments. The first one is a Likert-type questionnaire (quantitative data) that includes an open-ended question at the end of it (qualitative data). The second instrument is a short semi-structured interview (qualitative data). The close-ended questionnaire asked test-takers to select the language competences they think the test should assess (see Appendix I). These are related to one of the following three domains: social, academic, and work. The open-ended question provided a space to express any comment regarding the test to those willing to do so. The semi-structured interview asked test-takers which domain they thought the test should assess and to justify their selection (see Appendix II). The questionnaire and interview results are compared regarding the domain chosen by participants. The comments gathered through the open-ended question and the arguments given to justify domain selection help understand “the test-takers’ perceptions, thoughts, and feelings regarding the domain assessed and the one considered more relevant to their perceived future language use needs in the local workplace assessed.

### **Participants of the study, data collection methods, and analysis**

Test-takers were approached at the exit point of the premises, where they took the in-house developed B1 level (COE, 2001) language test to fulfill the graduation requirement (Reyes Fierro et al., 2008). A total of 586 participants of different disciplines answered the Likert scale questionnaire with an open-ended question for test-takers to add any comments regarding the test, should they wish to do so. Of the 586 questionnaire participants, 210 (35.8%) volunteered written comments. Of these participants, 231 (39.4%) participated in a short semi-structured interview. The questionnaire provided data regarding the language competences test-takers selected according to their perceived future language needs. These competences were related to three language use domains: social, work, and study. The semi-structured interview asked participants which domain they would choose, if allowed to decide, on the test to focus on. They were also asked to justify their choice.

The consent form to which students agreed before answering the questionnaire or participating in the interview ensured anonymity to participants. The only factual data collected was the participants’ disciplinary area. Participants were grouped according to their disciplinary area: social sciences, health sciences, and hard and natural sciences. The number of students in the three groups is related to the number of students

enrolled in those disciplines at the university. Quantitative data was coded using three to four letters to refer to the disciplinary area of participants and a number according to the order in which data was gathered. The letter “Q” to indicate the data was obtained from the open-ended question preceded the same coding used for the quantitative data. For the interview data, the letter “I” preceded the disciplinary area of participants and a number according to the order in which data was gathered.

The quantitative data were analysed using SPSS. Data were first analysed for internal consistency, obtaining a Cronbach’s alpha coefficient of 0.918. This value indicates the reliability of the items in the questionnaire, in that all of them measure the perception of test takers regarding the exit test. Descriptive statistics were obtained to compare the mean values of the competences from Q1 and the domain selection from the interview. The voluntary written comments and the arguments justifying the domain selection were used to understand quantitative data results.

Data from the questionnaire was divided into three groups: social sciences (SSc) =380, health sciences (HSc)= 176, and physical and natural sciences (PNSc)= 30, to obtain descriptive statistics for each. The total mean was obtained from competences 2 and 3, and 4 to 7 to retrieve one value for each language domain.

### Main findings

Regarding questionnaire responses, Figure 1 below shows the three groups exhibit the same pattern in general terms. All of them are more interested in the test assessing the language related to the social domain, followed by the language for the workplace. The academic domain occupies the third position in terms of interest from the three groups of participants. Figure 1 also shows that almost all the mean values from the physical and natural sciences group are more significant than those from the other two groups. It can also be seen there is a more significant difference between the social and the work domain for the physical and natural sciences (0.14) than the difference between the same language domains for both the social sciences and the health sciences groups (0.11 for both). These differences may be related to the size of the groups.

According to the results from the questionnaire data, the answer to RQ2 is that most participants from the three groups would like the exit test to focus on the social domain. This result would not require any changes to

the exit test, should only the highest mean values be considered. However, several participants are still interested in the other two language domains.

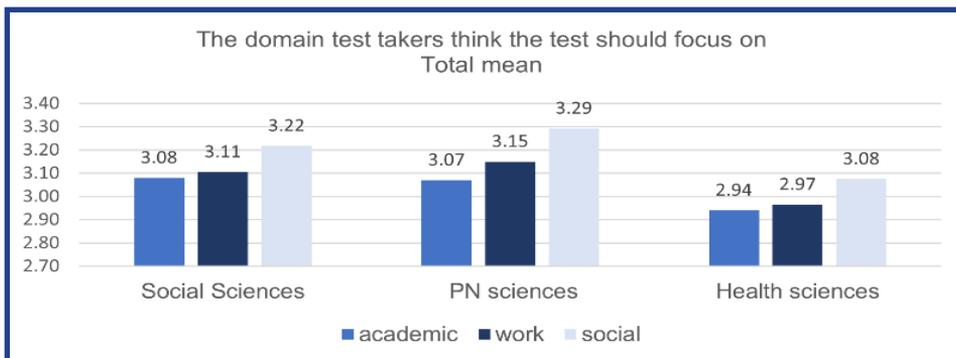


Figure 1. Questionnaire responses on the domain test takers consider the test should focus on

the interview took place moments after participants answered the questionnaire; therefore, responses regarding their preference on the domain they consider the test should focus on were expected to confirm the data collected from the questionnaire and shed light on the reasons behind their responses. However, interview responses did not confirm the questionnaire results and presented a different picture overall. Figure 2 below shows the different scenario interview responses presented regarding the interest of the three groups of participants in the domains. Data represent the percentage of group participants, not the number of respondents per disciplinary group.

No pattern of behaviour regarding interview responses can be observed among the three groups of participants. For the social sciences group, the most important domain is work (40%), followed closely by the social domain (38%), with the academic domain in the third position (21%). For the physical and natural sciences group, the work domain is, as for the social sciences, the most important domain (69%). However, the social domain does not occupy the second position, as it is for the social sciences but is occupied by the academic domain (31%). No participants from the physical and natural sciences stated their interest in the social domain (0%). Finally, for the health sciences, the most important domain is the academic (45.5%), followed by the work domain (40.5%), with the social domain far below (14%).

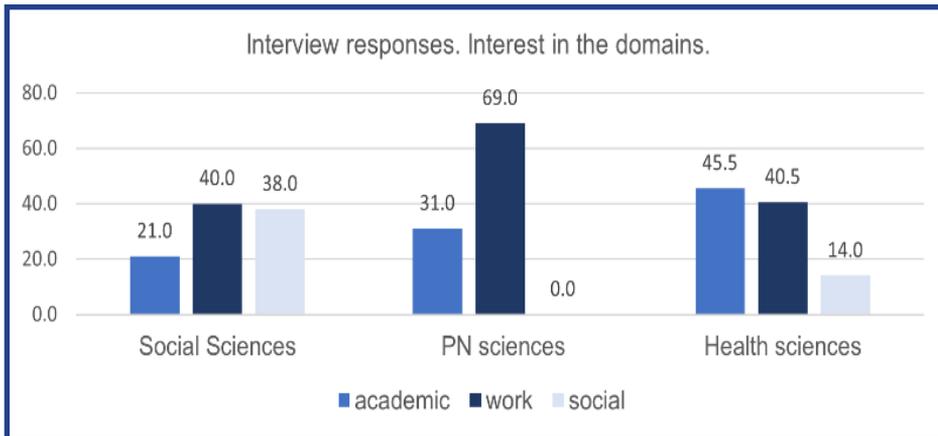


Figure 2. Interview responses on the domain test takers consider the test should focus on

It could be argued that the quantitative results, representing mean values, cannot be compared to the qualitative results since the latter represent percentages. However, it can also be contended that Figure 1 and Figure 2 represent the tendency of the data they analysed, and they would have been very similar if the preference for the selected domain had been retained in both instruments.

Compared to the other two groups of participants, there is no significant difference between the SSc group's qualitative and quantitative result behaviour. For the SSc group, the questionnaire results show a higher interest in the social domain, followed by the work domain, while interview results show a slight preference for the work domain. The study domain does not appear as significant for SSc respondents as the other domains. It shows a more significant difference in the work domain than in the quantitative data.

During the interview, the (relatively small) PN sciences group reported more interest in the work domain, followed by the study domain. No participants stated interest in the social domain. These results differ significantly from questionnaire data, where the social domain had the most significant value and the work domain occupied the second position. The academic domain remained in the third position.

The academic domain is the most important for health sciences participants. In contrast with the questionnaire results, where it occupied the third position, it is now in the first place. The work domain continues in the second position. In contrast with the quantitative data, health sciences participants are least interested in the social domain.

During interview responses, the work domain was reported to be the most or second most relevant for the three groups of participants. Overall, more test takers expressed their interest in having the work domain be the focus of the exit test. The second domain of overall interest for test takers is the academic domain, with fewer participants interested in the social domain.

Several aspects may have contributed to the mismatch between the data gathered through the questionnaire and the interview. First and foremost, the questionnaire allowed respondents to select any (and as many) competence(s) they were interested in, while the interviewer asked them to select just one domain. When asked to choose a domain, some participants stated they would like the three domains, as a health science participant expressed

*“The three (of them)” (ihsc103)*

several interviewees may have been interested in more than one domain but did not express this as they were requested to select only one.

Another aspect that may have contributed to the results obtained is awareness. It may be that the test-takers did not give much thought to the choice of competences during the questionnaire. However, they may have been more reflective in their responses during the interview, as they had to verbalise and justify their choices. Additionally, some participants, who were interviewed in small groups, reconsidered their opinion and changed their responses after listening to their peers' comments. Moreover, when asked for their opinion, on more than one occasion, some participants limited their responses to saying they agreed with their peers' opinions.

While most students chose a domain and justified their response, others could not reconcile their wants and needs (West, 1994). Although they acknowledge the importance of a domain because of its relationship to their future professional life, they would rather have the test focus on another domain because of their interest in it. An example of this is the comment of participant HSc26, who expressed an interest in the social domain. However, IHSc26 acknowledged the importance of the academic domain in their professional life, **as seen below:**

*“Well, I would choose the social because...well, the academic is important and much more in our discipline, but...I think that to learn a language it is first social.” (IHSc26).*

IHSc26 seems to have put aside the domain that will be useful in their professional life due to their interest in the social domain. While aware of the need, this does not seem to be what they want. As West (1994) noted, needs and wants sometimes conflict; test-takers may choose what they want rather than need.

Comments from test takers when justifying choosing the work domain reveal awareness of the importance of English in their future professional activity. PNSc4 considers it as part of being competent in their degree:

“Hum, because I have encountered cases... I thought I would not need to (use English) in my career, cases in English. But I have had several in which I have (needed English)”. (ISSc61F)

Another participant spoke about the possibility of needing English in a professional environment; PNSc5 said:

“English is very used in any job, and more in my degree”. (IPNSc5)

English proficiency is also considered a door opener, as expressed by HSc50M below:

“...because the opportunities where we can work are widened.” (IHSc50)

When choosing the work domain, some students, like SSc47, justified their answer by referring to its usefulness;

“...because it would be more useful”. (ISSc47)

Others, like HSc3, mentioned the kind of activities they would need work-related English for in the near future:

“...either talk in English with our patients, understand texts, and well, being able to translate articles downloaded from the internet, they frequently come in English”. (IHSc3)

Other participants also felt that being able to speak English would give them an advantage over non-English speaking professionals in their

same discipline. The 2022 English Proficiency Index (Education First, 2022) states that speakers of other languages who can communicate in English “are better equipped to collaborate internationally with partners and within their own organisation” (Education First, 2022, p. 5). The comments made by these students reveal they acknowledge English as an asset for their future professional activity. The investment made by organisations, governments, and individuals in English instruction benefits those involved (Education First, 2022).

The interview data reveal that test takers consider the test should focus on a domain other than the one the exit test assessed. The comments not only support this result but shed light on what test takers think of the role of English in their future professional activity. Therefore, it can be stated that the answer to RQ2 is not the same for the three groups of participants. For the social, and the physical and natural sciences groups, the test should focus (or emphasise) on the work domain. In contrast, for the health sciences group, the test should focus (or emphasise) on the academic domain. The answer to the research aim is that the exit test is not meeting test takers' expectations.

The voluntary written comments revealed what test-takers think of the exit test. Participants consider the test needs to be related to their discipline, as shown below:

*“I think it would be good if there were a higher and specialised level according to the degree you are in, for example, legal English, English for business, medical English, etc.; this would open doors to all of them.” (QSSc572)*

In the opinion of this social sciences participant, the content of the courses, and consequently, of the exit test, is limited and having specialised content for students of the different disciplines would be an advantage. Other comments relating to specialised content do not have the same upbeat tone as the above. An example of this is shown below:

*“I think it would be good if there were a higher and specialised level according to the degree you are in, for example, legal English, English for business, medical English, etc.; this would open doors to all of them.” (QSSc572)*

The first comment questions the relationship between the content of the test and the purpose of taking the test. It suggests that if passing an English test is an exit requirement, this test should be related to their

discipline. The second comment also favours having subject-specific tests and considers the general English test they took irrelevant to their profession.

The 2022 EPI edition (Education First, 2022) presents a series of recommendations for higher education institutions. It is suggested that besides including English language requirements for all university majors, having subject classes taught in English and learning relevant vocabulary related to each discipline would benefit students. Many universities in México and other non-English speaking countries have included an English language requirement; however, this requirement, in many universities, is not subject-specific. Even though subject classes in English may not be feasible in the current Mexican context, as suggested by Education First in its 2022 edition, contact with the language that is relevant for disciplines can occur in the language classroom, where at least discipline-related vocabulary can be learned and practised. Within this scenario, a discipline-related exit test would be the natural way to assess the language learned in the classroom and may provide intrinsic motivation because the language assessed is related to their field of study.

### Conclusion

The interview results, the comments justifying the selection of the preferred domain, and the written comments from test-takers reveal they do not consider the test relevant to their profession. This view of the test may question its face validity. When test takers do not value the content of a test, they may not feel motivated to make their best effort in taking the test, and “the results of the test may not be trustworthy” (Phillips et al., 2020).

Test takers’ comments regarding the test content and its perceived (lack of) usefulness within the workplace are not absurd, given that the language varies according to the context in which it is used (L. Bachman & Palmer, 2010). Test taker comments indicate that, in their opinion, the general English domain that the test focuses on does not provide them with the tools they need to join the global professional community.-

### Limitations

The most significant limitation of the study was having an uneven number of participants in the three disciplinary groups. This complicates the comparison between groups; however, as stated above, the study’s participants represent the student population in each disciplinary group.

## References

- Abad Florescano, A., O'Sullivan, B., Sánchez Chávez, C., Ryan, D. E., Zamora Lara, E., Santana Martínez, L. A., González Macías, M. I., Maxwell Hart, M., Grounds, P. E., Ryan, P. R., Dunne, R. A., & Romero Barradas, T. de J. (2011). Developing affordable «local» tests: The EXAVER project. En *Language Testing Theories and Practices* (pp. 228-243). Palgrave.
- Bachman, L. F. (2005). Building and Supporting a Case for Test Use. *Language Assessment Quarterly*, 2(1), 1-34. [https://doi.org/10.1207/s15434311laq0201\\_1](https://doi.org/10.1207/s15434311laq0201_1)
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Purpura, J. E. (2008). Language Assessments: Gatekeepers or Door-Openers? En B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 456-468). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch32>
- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. OUP Oxford.
- BCEI. (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. British Council Education Intelligence.
- BUAP. (2019). *Opciones de Acreditación*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Cambridge English. (2016). *English at Work: Global analysis o language skills in the workplace Full report*. Cambridge English Language Assessment, Quacquarelli Symonds.
- COE. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th edition). SAGE Publications, Inc.
- Davies, A. (2008). *Assessing Academic English: Testing English Proficiency 1950-1989 - The IELTS Solution* (1 edition). Cambridge University Press.

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Dörnyei, Z. (2008). *The Psychology of Second Language Acquisition* (1 edition). Oxford University Press.
- Education First. (2013). *English Proficiency Index*. Education First Ltd. <http://www.ef.com.mx/epi/>
- Education First. (2018). *English Proficiency Index*. Education First Ltd.
- Education First. (2020). *English Proficiency Index* (pp. 1-27). Education First Ltd.
- Education First. (2022). *EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Graddol, D. (2000). *The Future of English?* The British Council.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching with DVD* (4th edition). Pearson Longman ELT.
- Heaton, J. B. (1975). *Writing English Language Tests*. Longman Group UK Limited.
- Heredia, B., & Rubio, D. (2015). Inglés y desigualdad social en México. En *Sorry -El aprendizaje del inglés en México*. Mexicanos Primero.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Knoch, U., & Macqueen, S. (2016). Language assessment for the workplace. En *Handbook of Second Language Assessment* (pp. 291-308). De Gruyter Mouton. [https://www.researchgate.net/publication/302940518\\_Language\\_assessment\\_for\\_the\\_workplace](https://www.researchgate.net/publication/302940518_Language_assessment_for_the_workplace)
- McNamara, T. (2010). The use of language tests in the service of policy: Issues of validity. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. XV (1), 7-23.
- McNamara, T., & Roever, C. (2006). *Language Testing: The Social Dimension*. John Wiley & Sons.

- Messick, S. (1989). Validity. En *Educational Measurement* (pp. 1-213). Educational Testing Service.
- O'Loughlin, K. (2008). Assessment at the Workplace. En N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 2214-2225). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_168](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_168)
- Phillips, K. A., Brown, A. L., & Blankson, A. N. (2020). Validity, Issues of. En *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 187-189). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118970843.ch102>
- Qian, D. D. (2007). Assessing University Students: Searching for an English Language Exit Test. *RELC Journal*, 38(1), 18-37. <https://doi.org/10.1177/0033688206076156>
- Reyes Fierro, M. del C., Cano Vara, R., & Durán Howard, K. G. (2008). *Programa Universitario de Aprendizaje y Acreditación de Lengua Inglesa PUAALI*. Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Rose, H., Mckinley, J., & Baffoe-Djan, J. (2019). *Data Collection Research Methods in Applied Linguistics* (1st ed.). Bloomsbury Academic.
- Sarudin, I., Mechraoui, A., Noor, Z. M., Ibrahim, E. H. E., Muhamad, A. J., & Malek, F. A. (2013). Stakeholders' Perceptions of an English for Occupational Purposes Course. *World Applied Sciences Journal*, 15.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.
- TOEFL. (2020). TOEFL® Research Insight Series, Volume 6: TOEFL Program History. *ETS*, 6, 10.
- UANL. (2006). Exámen de Competencia en Ingles. *Universidad Autónoma de Nuevo León*, 24.
- UJED. (2018). *Annuario Estadístico 2018* (p. 77). Universidad Juárez del Estado de Durango.
- UNAM. (2018, noviembre 26). *Noticias: Exámenes de Inglés—Requisito de Idioma para Egreso*. UNAM, México. <http://www.fciencias.unam.mx/comunicacion/detalle/2165>
- Universidad de Colima. (2016). *Programa Universitario de Inglés*.
- Universidad de Córdoba. (2018). *Reglamento para la Acreditación de la Competencia Lingüística para la obtención de los Títulos de Grado*. Boletín Oficial de la

Universidad de Córdoba.

Universidad de Granada. (2017). *Política Lingüística 2017*. Universidad de Granada.

West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1-19. <https://doi.org/10.1017/S0261444800007527>

## APPENDIX I

	The Exit Test I just took NEEDS to measure English related to	Disagree 1	Quite disagree 2	Quite agree 3	Agree 4
C1	doing a postgraduate in an English-speaking country				
C2	travelling for business				
C3	the workplace (useful for my future professional life)				
C4	the world of entertainment (music, movies, videogames)				
C5	talking about the things that I like to do, eat, etc.				
C6	travelling for pleasure				
C7	talking about my family				
Is there anything you would like to comment on relating to the exam you just took or the type of exam you should be taking? (Please continue in the back in needed)					

## Appendix II

Short anonymous semi-structured interview

Further questions were not very frequent, mainly used to clarify or asked them to elaborate on their response.

## BIODATAS

Cecilia Araceli Medrano Vela holds an Advanced Diploma from the University of London, has an MA in Educational Technology and ELT from the University of Manchester and is a graduating PhD student at the University of Southampton. She works full-time at the School of Languages of the Universidad Juárez del Estado de Durango, teaching English and content subjects at the BA in ELT. Her research interests include generic competence development, teacher education, and assessment.

Patricia Antuna Duarte is a Biochemical Engineer with a Master's degree and PhD in education. She has been a teacher and director of secondary and high school levels for more than 20 years. She's been teaching at the School of Languages since 2010. She has produced three research theses and authored the book "Guide for the Development and Presentation of a thesis research project" (available [https://issuu.com/carlosmartineztorres/docs/guia\\_de\\_procedimientos\\_para\\_la\\_elab](https://issuu.com/carlosmartineztorres/docs/guia_de_procedimientos_para_la_elab)). Her research interests include generic competence development, development of a research thesis, and assessment.

Francisco Gerardo Hernández Flores was born in Durango, Dgo. He started teaching English in 2005 and, ever since, has accumulated extensive experience teaching English to students in different areas of knowledge. In July 2013, he was awarded the Master's degree in English Language Teaching from the University of Southampton. He is a PhD student at the Pedagogy University of Durango on Sciences of Learning. His research interests include motivation and academic self-concept.



## **CAPÍTULO VIII**



### **BUILDING A POST-PANDEMIC PEDAGOGY THROUGH TEACHER AUTONOMY**



# CAPÍTULO 8

## BUILDING A POST-PANDEMIC PEDAGOGY THROUGH TEACHER AUTONOMY

MARTHA GUADALUPE HERNÁNDEZ ALVARADO  
LILIA SULEMA BÓRQUEZ MORALES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

### Abstract

This study explores the experiences of 11 language teachers from different countries on 4 continents during the COVID-19 pandemic and their autonomy to adapt and find solutions to the problems faced in their new teaching reality. Findings from semi-structured interviews reveal that teachers exercised different levels of autonomy, mainly impacted by their teaching contexts as well as their own agency to self-direct their teaching and learning and create a new pedagogy in response to the challenges the pandemic brought. Based on the findings, this paper provides some practical suggestions to support language teachers in the construction of a post-pandemic pedagogy that allows them to meet the requirements of a new education through the promotion of teacher autonomy in language teacher education.

**Key words:** *post-pandemic pedagogy, teacher autonomy, language teacher education*

### Introduction

This study aims to investigate the experiences of language teachers during the COVID-19 pandemic, focusing on their autonomy in addressing the challenges and finding solutions imposed by the health crisis. The research seeks to explore the extent to which teachers were able to self-direct their teaching and learning within their institutional constraints. Factors such as institutional support, access to technology, curriculum requirements, and student demographics were considered in analysing the teachers' autonomy within their specific teaching contexts. The study also explores the

teachers' efforts in promoting learner autonomy during remote, hybrid, or online teaching during and after the COVID-19 pandemic. It investigated the strategies employed by teachers to engage students, foster their independence, and support them in the development of their learning autonomy.

The findings of the study contribute to the existing literature on teacher autonomy and its role in language teaching and language teacher education. They shed light on the challenges faced by language teachers, their ability to adapt and find solutions autonomously, and the extent to which they can promote learner autonomy within given constraints. These findings have implications for educational policymakers, institutions, and teacher development programs in supporting teacher autonomy and promoting effective language teaching practices. Insights into the need for professional development opportunities, institutional support, and the creation of communities of practice to empower teachers and enhance their autonomy are presented along with the importance of considering learner autonomy and student well-being in pedagogical decision-making processes.

### **Theoretical framework**

The COVID-19 pandemic has had a profound impact on education systems worldwide. It forced schools and educational institutions to adapt quickly to remote learning methods, highlighting the importance of technology and digital tools in education, among other changes. This unprecedented crisis has also provided an opportunity to rethink and reorganise education programs to better serve the needs of the new generation.

While the COVID-19 pandemic was not prescribed by decision-makers at a policy or organisational level, it served as a top-down trigger that forced educational institutions to adapt and make significant changes in response to the crisis (Smith et al., 2021). These changes should consider skills such as informed decision-making, creative problem-solving, and adaptability in navigating the unpredictable world brought about by the pandemic (Kaur, 2020). These skills are essential for institutional heads, educators, and students to effectively respond to challenges and uncertainties.

Overall, the COVID-19 pandemic has served as a catalyst for educational transformation. It has brought to light the strengths and weaknesses of existing systems and prompted a reimagining of education

to meet the needs of the new generation. While the challenges have been significant, the crisis has also presented an opportunity to create more inclusive, flexible, and future-oriented educational programs that can better prepare students for the rapidly changing world.

In the vision for an inclusive and sustainable future, Fayed and Cummings (2022) argue that education plays a crucial role in embedding a vision of the future characterized by inclusivity, equity, and sustainability. Bórquez-Morales et al. (2023) also emphasize the need for integrable education, which aims to integrate different areas of knowledge, promote interdisciplinary learning, and actually integrate all students to the education.

Regarding instructors, it is important to align teaching goals with facilitating student learning (Parson & Ozaki, 2020). This involves encouraging students to analyse, synthesize, and actively engage with information, fostering their ability to think critically and independently. To support facilitators in this process, there is a need for updated strategies, since many strategies previously learned in teacher training may no longer be useful in the current educational landscape shaped by the pandemic (Szelényi, 2022). This highlights the need for teacher educators to adapt and develop a new pedagogy that is relevant and effective in a post-pandemic world.

Flores and Smith (2022) point out that due to the sudden change of teaching practices caused by the pandemic, teacher educators found themselves engaged in expansive learning (Engeström, 2001). They explain that existing practice and knowledge about how to teach did not suffice in a reality that imposed online meetings with students, during which they often stared into a black screen. Therefore, teacher educators' professional learning could not focus on improving current practice anymore, but to expand their learning in areas such as the use of ICT, establishing virtual relationships, and collaborating with colleagues and students, among others. According to Engeström (2001), expansive learning pushes changes in three aspects, practices are transformed, new theoretical understanding are developed, both of which often leads to an empowered sense of agency.

In this light, this paper suggests the promotion of teacher autonomy in language teacher education to empower teachers to develop their capacity to self-direct their teaching and learning in a way that they are able to question their current practices, construct their own pedagogy in response to their teaching realities, and support the development of autonomy in their learners. Teacher autonomy (TA) is relatively a new

concept in language teacher education, which has been interpreted in different ways, either as a separate teacher attribute or as a prerequisite for the development of learner autonomy. For Smith (2003), the term can be understood as different dimensions related to teachers' professional action (TA1) and teachers' professional development (TA2). However, for Thavenius (1999), among other scholars, teacher autonomy does not only involve reflecting on one's role as a teacher and changing it, but also having the ability and willingness to help learners take responsibility for their own learning (TA3).

Perhaps, the definition of teacher autonomy that includes these three different interpretations is the one provided by Barfield et al. (2001). This definition states that teacher autonomy is driven by a need for personal and professional improvement (TA1) so that teachers seek out opportunities to develop further (TA2) and is a continual process of inquiry into how teaching can best promote autonomous learning (TA3). It also highlights that teacher autonomy involves understanding and making explicit the different constraints that a teacher may face to transform them into opportunities for change. To do so, it is necessary that teachers work collaboratively in teacher support and development groups that act as pools of diverse knowledge, experience, equal power, and autonomous learning. According to this Barfield et al. (ibid), teacher autonomy also involves questioning and reinterpreting the exercise of authority within the classroom so that teachers work with their students openly and accountably in ways that best stimulate learning.

Although the development of teacher autonomy is acknowledged as a prominent educational goal in discussions of language education; Manzano Vázquez (2018) points out that it is hardly a reality in many schools. One of the reasons for this, according to the author, is the lack of teacher education programs that address teacher and learner autonomy as valid educational concerns. He claims that there is a lack of teacher education programs which provide language teachers with the knowledge, skills, and confidence to exercise their autonomy during their training and promote autonomous learning in their classrooms.

This view is shared by Kincheloe (2003) who considers that in spite of current developments in the teacher education field, teacher education strategies often rely on a theory-to-practice rationale, according to which teachers are seen more as technicians than as critical intellectuals, curriculum developers, and agents of change. Manzano Vázquez (ibid) states that such models of teacher education have failed in preparing teachers for the complex realities and new demands of the classroom and

in bringing about substantial changes in classroom practice.

To promote teacher autonomy in teacher education, Jiménez Raya et al. (2017) stress the need to provide teachers with opportunities to experience autonomy as learners of teaching and teachers of learning. Research has shown that by experiencing autonomy in these two roles, language teachers are more likely to promote autonomy in their students (Little, 1995; Huang, 2008; Smith, 2008) and self-direct their professional action and development.

Nonetheless, the development and exercise of teacher autonomy is related to external and internal factors that either facilitate or hinder them. External constraints can be understood as all contextual factors that may act as obstacles to the process of innovation and change (Jiménez Raya, 2017). Among these are factors are conceptions of language teaching and learning, education policies, public examination, curricula/schemes for work, school rules and conventions as well as classroom rules and conventions (Benson, 2012). On the other hand, some of the internal factors that impact the development of teacher autonomy can be associated with teacher agency, teacher beliefs, and a presence or lack of willingness and responsibility on the part of the teachers to challenge the status quo and make autonomous decisions in their teaching and learning.

While the mentioned constraints impose challenges on teachers to develop their autonomy in many contexts, Lamb (2000) highlights the need for teachers to understand the constraints upon their practice but, rather than feeling disempowered, empowering themselves by finding the spaces and opportunities for manoeuvre. McGrath (2000) also emphasizes that it is crucial how teachers react to constraints. He states that while the non-autonomous option would be to conform and accept decisions made by others, the alternative is to exercise independent judgement to a principled strategy which involves compromise, negotiation, and autonomous action.

With the COVID-19 crisis, it was noted more than ever the relevance of teacher autonomy so that as professionals, we exercise our capacity to self-direct our practice within our teaching scenarios and self-direct our learning so that we take actions towards the aspects we need to improve to face challenges and find solutions to the problems we experience in our daily practice.

## Methodology

The data for this paper were collected through semi-structured interviews with language teachers working in higher education in different contexts. Convenience sampling (Mackey & Gass, 2005) was employed to reach out to teachers from various countries, and 11 language teachers from 4 continents: Scotland, Mexico, China, United Kingdom, Thailand, Algeria, Vietnam, and Austria responded to the call and were interviewed.

The interviews were conducted online, recorded and transcribed verbatim. The interview guide included questions on demographic information, participants' experiences during the COVID-19 pandemic, their challenges, decisions made, expectations for the future, and their perspectives on the role of institutions, teachers, and teacher educators in post-pandemic education.

To maintain consistency and rapport, all interviews were conducted by a single interviewer. This approach aimed to provide an equal opportunity for participants to express their ideas, feelings, and beliefs. Subsequently, the interviews were transcribed, and the research team met to discuss the project's progress and determine the focus of the paper. Each researcher in the team was assigned one participant's transcribed interview and identified general themes. In a subsequent meeting, researchers shared and explained the themes from their respective interviews, engaging in discussions to ensure the coherence of the coding. Thematic analysis was conducted inductively, following a qualitative content analysis approach. The aim was to identify themes and patterns that emerged organically from the teachers' experiences worldwide where autonomy was observed.

Once all the transcriptions were analysed, each researcher entered relevant excerpts into a table for each category. The next step involved reviewing each excerpt to identify subcategories in the exploration of teacher autonomy according to the three interpretations addressed in the study: teacher autonomy as professional action (TA1), teacher autonomy as professional development (TA2), and teacher autonomy in relation to learner autonomy (TA3). The identified categories and their corresponding excerpts frame the presentation of the findings. The discussion of each category provides a comprehensive explanation of the data and their relationship to the existing literature. The contextualisation of the findings is presented in the subsequent section.

## Findings and Discussion

The data collected through the semi-structured interviews revealed that the 11 participants exercised different levels of teacher autonomy associated to the particularities of their work contexts and their willingness to take actions. To present and discuss these findings, each of the interpretations of teacher autonomy: teacher autonomy as professional action (TA1), teacher autonomy as professional development (TA2), and teacher autonomy in relation to learner autonomy (TA3) will be organised into a different section. Within these sections, evidence of teachers' presence or lack of autonomy will be illustrated and commented.

### TA as professional action (TA1)

Teachers acknowledged the fact that although many of them had already started to make changes in their teaching practices before the COVID-19 crisis, it was the pandemic what pushed them to implement the use of flipped classroom and videos to respond to the urgent need to go into Emergency Remote Teaching (ERT) without the necessary training and time to do so. Neil, for instance, mentioned:

*One thing I have taken forward from, well I was kind of doing this anyway but I in general use the flipped classroom...I don't actually think that's really a problem or a solution created by covid: that's something that I should be doing anyway regardless of Covid, but Covid kind of forced me a bit, maybe a bit more aggressively to do the videos (Neil, UK).*

Some teachers agreed that they cannot go back to their previous practices as they have incorporated strategies they used during remote, hybrid, and online teaching into their F2F teaching. Veronica expressed it was important to take advantage of the crisis to go into online education. She even shared the initiative of a group of teachers at her institution to start working on the design of online courses without any extra payment, because of the challenges faced during the pandemic.

Luis (China) and Rose (Mexico) also point out that teachers are the ones who need to question their practices, change their way of teaching, and find solutions to their common problems. Frank shared the actions he took to look for an online space to share activities, create forums and be in contact with the students as his institution did not provide specific instructions about how to work with the students during the crisis. He explained he had to make his courses more flexible and rethink their learning objectives. He expressed that he identified the need to diversify

teaching materials and provide short, concrete, and contextualise lessons to make them attractive to learners.

In a similar line of thought, Luis (China) mentioned that nowadays with the access to technology, it is easier for students to find other better teachers or courses, which imposes the challenge to become better as educators. Therefore, what is more important now is not to be only content providers but facilitators who can adapt their practices and find ways to support students in their learning process.

The COVID-19 crisis also made teachers more aware of social inequalities and their impact on education. Frank (Mexico) mentioned that it is essential to look for a way to work with education authorities to get financial support to allow students to have the necessary conditions conducive to learning. In the meantime, he suggests having flexibility regarding attendance and assessment requirements as students learn in some cases under unfavourable conditions.

Mirna (Algeria) identified that in some cases, even teachers do not have or are in an environment that helps them teach online effectively; thus, all these differences need to be considered to promote inclusivity for teachers and learners. In this sense, it is fundamental that institutions support them in the process, instead of just instructing them to go online without previous preparation.

### TA as professional development (TA2)

Regarding the teachers' autonomy to engage in activities that allowed to develop professionally and respond to the challenges they were facing, there were cases of teachers who took proactive actions in their learning. Neil (UK) for example, stated that he did not even take holidays so that he could get the necessary training and do research despite his institution recommendation to take time for himself. Maxwell (Thailand) also mentioned having to do lots of research and rehearsal before his lessons. Teachers were aware of the need to get training on different areas such as the use of technology and strategies to increase students' motivation and learning autonomy.

It was observed that for the teachers who exercised more autonomy in their professional development, building a community of practice was essential as valuable support for sharing experiences, strategies, and materials as well as for learning from their colleagues. Veronica (Mexico) stated that at her institution, teachers worked together as a team to share

their digital expertise and even materials. Amy (UK) also mentioned that at her school “there was a really good spirit among the teachers, and everyone was really supportive to each other”. They tried to help each other save time, be efficient, and get ideas. For her, talking to other educators in similar settings was helpful and key to learn new strategies and tips, reduce the feeling of isolation, and check over their mental health.

Nonetheless, not all teachers committed to the same degree to their professional learning. Rose (Mexico) mentioned feeling worried about the pandemic and not comfortable to take training courses. Maxwell shared that although institutions provided training sessions for their teachers, not all teacher attended or benefitted from them. He stressed the need for institutions to support their faculty and train them in different areas. Similarly, Mirna (Algeria) mentioned that in her context, not all teachers exercise the same degree of responsibility over their teaching, resulting in significant flaws in students’ learning.

### TA in relation to LA (TA3)

During the COVID-19 pandemic, language teachers reported having become aware of the relevance of learner autonomy so that their students have access to a more independent education which implies more responsibility and motivation towards learning. For Veronica (Mexico), one of the gains of the pandemic was fostering autonomy in her learners, she said *“now that we are face-to-face again, I won’t go back to teaching the way I did before...I’ll continue supporting my students in their autonomous learning”*.

Maxwell (Thailand) pointed out having observed autonomy in his learners, which he encouraged by assigning activities for self-study. However, most teachers failed to provide the support for their students to develop autonomy. Mostly what they did was to assign them activities to do independently outside their online lessons, but they did not help students to identify their goals, plan learning activities, familiarise them with the use of learning strategies or assisted them in monitoring and evaluating their own learning. Even in those conditions, Veronica (Mexico) observed a development in her students’ time organisation skills and confidence to do activities at their own pace.

However, not all language teachers perceived the same capacity in their students for autonomous learning. Neil (UK) mentioned that the undergraduate students in his context lacked the skills to be autonomous

considering their low academic profile. Luis (China) also perceived his students could not be autonomous. Rose (Mexico) highlighted that through the pandemic, students did not learn to how learn, instead, they only learnt to get a passing grade, and in some cases, even benefitted from the flexibility provided by institutions during the time of crisis (Neil, UK).

There were some teachers that realised the importance of their role to promote autonomous learning. Maxwell (Thailand) emphasized the need to motivate students and guide them through their learning process in face-to-face and online teaching. Amy (UK) also expressed that learners need guidance and support as their understanding of autonomy is not necessarily the same educators have and expect from them. Another positive aspect that was identified by language teachers was the relevance of paying more attention to the emotional side of learning and their students' life conditions. For Frank (Mexico) this is an aspect that calls for attention if we want students to succeed in their learning.

### Implications for language teacher education

Based on the previous findings, the paper puts forth practical suggestions to support teachers in the development of a post-pandemic pedagogy by promoting teacher autonomy in language teacher education. These suggestions aim to empower teachers to take ownership of their professional action and development and encourage them to actively seek solutions to the challenges posed by the pandemic. By fostering autonomy, teachers can enhance their ability to adapt, innovate, and create effective teaching practices in the face of unforeseen circumstances.

Some of these suggestions could include the need for teacher education programs to provide opportunities for both pre-service and in-service teachers to experience autonomy as teachers and as learners. This can be done through action research projects, reflective practice activities, and communities of practice that allow teachers to make independent decisions, self-direct their teaching and learning as well as reflect on their own teaching practices.

Institutions should provide teachers with the autonomy to adapt and modify the curriculum to suit the needs of their students and the challenges presented by their contexts. This flexibility can enable teachers to employ diverse pedagogical strategies and engage students effectively in diverse learning environments. Encouraging teachers to engage in reflective practice can also enhance their autonomy and professional growth.

Institutions can facilitate reflective activities, such as journaling, self- and peer observations, action-research, among others, which allow teachers to critically analyse their teaching experiences and make informed decisions for improvement.

Institutions and educational organizations should also offer training programs, workshops, and resources to support teachers in enhancing their pedagogical skills and technological competencies. This would enable teachers to feel more confident and autonomous in their teaching practices. Language teachers should be exposed to diverse teaching contexts, including face-to-face, hybrid, and online environments. By experiencing different contexts, teachers can develop a broader range of pedagogical strategies and adaptability, which enhances their autonomy and prepares them for future challenges.

Creating platforms for teachers to collaborate, share experiences, and exchange ideas can foster a sense of autonomy too. Peer support networks, mentoring programs, and online communities can facilitate knowledge sharing and provide a supportive environment for teachers to explore innovative teaching pedagogies. Therefore, teacher education programs should acknowledge the value of communities of practice and provide opportunities for teachers to engage in collaborative professional action and development, as this collaboration with colleagues contributes to problem-solving and mutual learning.

In addition to these suggestions, it is important for language educators to critically examine their current teaching practices within their specific contexts. Also, teachers should be encouraged to seek profound changes in their pedagogy, allowing for innovation and adaptation to meet the evolving needs of learners. All this aims for holistic development which recognises the interconnectedness of various dimensions of teacher autonomy and promotes comprehensive and well-rounded professional growth.

By implementing these practical suggestions, educational institutions can support language teachers in developing a new pedagogy and navigating the challenges faced. Fostering teacher autonomy not only enables teachers to overcome the immediate obstacles but also cultivates their professional growth and resilience in the face of future uncertainties.

## Conclusion

The study examined the experiences of 11 language teachers from various countries across four continents during the COVID-19 pandemic. The focus was on exploring the level of teacher autonomy these educators possessed to address the challenges presented by the new teaching reality. The findings shed light on the varying degrees of autonomy exercised by teachers, which was influenced by their teaching contexts and their agency for professional action and development.

The semi-structured interviews revealed that teachers approached the pandemic-induced challenges differently, with some demonstrating a higher level of autonomy than others regarding their teaching, learning, and the extent they promoted autonomy in their learners. The teaching context, including factors such as institutional support, access to technology, and student demographics, played a significant role in shaping the extent of teacher autonomy. Additionally, the teachers' own agency, which refers to their willingness and proactive responsibility to professional growth, influenced their ability to adapt and create innovative pedagogical strategies in response to the pandemic.

These findings shed light on the need for language teacher education programmes to promote teacher autonomy as a major goal so that teachers can be empowered, manage constraints, and construct their own pedagogies in response to their teaching realities. The development of teacher autonomy can be done by providing teachers with opportunities to experience autonomy as learners first, and then, as teachers so that they make independent well-informed decisions at different points of their professional life.

It is also necessary that during their education, teachers are exposed to experiential opportunities in different contexts so that they develop their capacity for independent action considering the particularities of their teaching scenarios and the needs of the students. The creation of communities of practice has also demonstrated to be a valuable support for teachers to develop their autonomy and find solutions to common problems. All these suggestions may contribute to preparing language teachers to become autonomous professionals, able to self-direct their practice and learning, in a way that they continuously adapt and construct their pedagogies, no matter the circumstances they face in their teaching.

## References:

- Barfield, A. et al. (2001). *Exploring and defining teacher autonomy. Developing Autonomy, Proceedings of the College and University Educators Conference*. The Japan Association for Language Teaching. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/72731123/Barfield-2001>
- Benson, P. (2012). Autonomy in language teaching and learning. How to do it “here”. In Y. Leung, W. Lee, S. Hwang & Y. Chang (Eds.), *Selected papers from the Twenty-First International Symposium on English Teaching* (pp. 15-25). English Teachers’ Association.
- Bórquez-Morales, L.S., Carretero-Hernández, A., Hernández-Alvarado, M.G., & Hernández-Ángeles, T. (2023). Exploring English language education worldwide throughout a pandemic: The need for an Integrable Pedagogy. En O.M. Narváz & G. G. Estrada (Eds.), *Diálogos Brasil-México: Tendencias en la enseñanza de lenguas*. Apprehendere Editora, Brasil.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. [doi: 10.1080/13639080020028747](https://doi.org/10.1080/13639080020028747)
- Fayed, I., & Cummings, J. (Eds.). (2022). *Teaching in the Post COVID-19 Era: World Education Dilemmas, Teaching Innovations and Solutions in the Age of Crisis*. Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-74088-7.pdf>
- Flores, M.A., & Smith, K. (2022). Teacher Education Post-COVID: Lessons Learned from the Experience of Teacher Educators. *Revista Internacional de Formação de Professores. Itapetininga*, 7, 1-22.
- Jiménez Raya, M. (2017). Teacher Autonomy and Agency: The Space of Possibility in Overcoming External Obstacles and Internal Resistances. In M. Jiménez Raya, J. J. Martos Ramos & M. G. Tassinari (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching* (pp. 15-35). Peter Lang Verlag. Retrieved Sep 29, 2022, from [10.3726/978-3-653-05464-4](https://doi.org/10.3726/978-3-653-05464-4)
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping Autonomy in Language Education: A Framework for Learner and Teacher Development* [Kindle version 3.4.3]. Retrieved from Amazon.com

- Kaur, N. (2020). The Face of Education and the Faceless Teacher Post COVID-19. *Horizon*, 2, 39-48.
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers – Qualitative inquiry as path to empowerment*. Routledge Falmer.
- Lamb, T.E. (2000). Finding a voice: Learner autonomy and teacher education in an urban context. In B. Sinclair et al. (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* (pp. 118-127). Longman.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System* 23(2), 175-181.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Manzano Vázquez, B. (2018). Teacher development for autonomy: An exploratory review of language teacher education for learner and teacher autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(4), 387-398. doi: [10.1080/17501229.2016.1235171](https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1235171)
- McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. In B. Sinclair et al. (Eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*, pp. 100-110. Pearson Education.
- Parson, L., & Ozaki, C. C. (Eds.). (2020). *Teaching and Learning for Social Justice and Equity in Higher Education: Foundations*. Palgrave Macmillan.
- Szelényi, K. (2022, April). *Covid's effect on education*. [Research paper presentation]. Richmond Conference.
- Smith, R. (2003). Teacher education for teacher-learner autonomy. In J. Gollin, G. Gerguson & H. Trappes-Lomax (Eds.), *Symposium for Language Teacher Educators: Papers from Three IALS Symposia (CD-ROM)* (pp. 1-13). University of Edinburgh.
- Smith, K., Ulvik, M., Curtis, E., Guberman, A., Lippeveld, L., Shapiro, T., & Viswarajan, S. (2021). Meeting the Black Swan: Teacher educators' use of ICT-pre, during and eventually post Covid19. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 5(1), 17-33. <https://doi.org/10.7577/njcie.3974>
- Thavenius, C. (1999). Teacher autonomy for learner autonomy. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and affecting change* (pp. 159-163). Peter Lang.

## Biodata

Martha Guadalupe Hernández holds an M.A. in ELT from the University of Southampton and is a Ph.D. candidate in Applied Linguistics at the same university. She has been a language teacher for 20 years, co-authored a series of English textbooks, and participated in materials design for online courses and SACs. Currently, she is a lecturer and researcher at Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Her research interests include telecollaboration, teletandem, teacher/learner autonomy, language teacher education, and professional development.

Lilia S. Borquez Morales is a research professor at the University of Hidalgo State. She holds a PhD in Applied Linguistics for English Teaching by the University of Southampton, U.K. She has been a language teacher for 30 years and has taught national and international students and teachers in Mexico, Costa Rica, and England. Her research interests include teachers' beliefs, teacher development, agency, learner autonomy, holistic language teaching, and post pandemic education.



## **CAPÍTULO IX**

---

### **DIGITAL MIGRATION TO VIRTUAL TEACHING: EXPERIENCES FROM ENGLISH TEACHERS**



# CAPÍTULO 9

## DIGITAL MIGRATION TO VIRTUAL TEACHING: EXPERIENCES FROM ENGLISH TEACHERS

ROBERTO OCHOA GUTIÉRREZ  
BENJAMÍN GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ

### Abstract

The Covid-19 pandemic triggered a series of abrupt changes in the different areas of human life. Education was not the exception. English teachers had to face this situation through virtual distance education. The theoretical perspective focuses on the relationship among social constructivism, virtual learning and distance education. This research work was designed under the interpretive paradigm with a qualitative approach through the case study method. The in-depth interview was the data collection instrument. The participants were English teachers who are teaching in the virtual distance mode. The analysis of the information was carried out through the qualitative analysis software Nvivo 11. It was found that, during the transition of teachers to virtuality, situations of various kinds arose, some of them were related to the use of technology, emotions, the economic aspect, the physiological aspect and the configuration of teaching spaces at home. Teachers recognize the pandemic as a scenario of opportunity and improvement.

### Keywords

Teaching experience, distance learning, virtual teaching, social constructivism, effects of the pandemic.

### Resumen

La pandemia de Covid-19 desencadenó una serie de abruptos cambios en los diferentes ámbitos de la vida humana. La educación no fue la excepción. Los maestros de inglés tuvieron que enfrentar esta situación mediante la educación virtual a distancia. La perspectiva teórica se centra en la rela-

ción rentre el constructivismo social, la aprendiza virtual y la educación a distancia. Este trabajo de investigación se diseñó bajo el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo mediante el método de estudio de caso. La entrevista a profundidad fue el instrumento de recolección de información. Los participantes fueron maestros de inglés que se encuentran enseñando en la modalidad virtual a distancia. El análisis de la información se llevó a cabo a través del software de análisis cualitativo Nvivo 11. Se encontró que, durante el tránsito de los docentes a la virtualidad, se suscitaron situaciones de diversa índole, entre las que destacan las situaciones relacionadas con el uso de la tecnología, con las emociones, con el aspecto económico, con el aspecto fisiológico y con la configuración de los espacios de enseñanza en casa. Re reconoce la pandemia como un escenario de oportunidad y mejora.

**Palabras clave**Experiencia docente, enseñanza a distancia, enseñanza virtual, constructivismo social, efectos de la pandemia

## Introduction

The virus called SARS-CoV-2 (Covid-19) is a new viral infection whose origin was reported in China in the last months of 2019 (Oducado, et al., 2021). At the beginning of 2020, this problem transcended to international levels, being declared a health emergency and a priority issue for multiple levels of government. The appearance of the SARS-CoV-2 virus abruptly hit the world in all its scenarios. The first symptom of the health emergency was reflected in a weak and fragile global economy, as well as in a convulsive and expectant society facing a panorama of uncertainty and fear.

The educational paradigm also succumbed to the abrupt changes generated by the pandemic (Dawadi et al., 2020). The number of infected people around the world increased geometrically. For this reason, since March 20th of 2020, unprecedented sanitary measures were raised in Mexico. Such was the case of the closure of educational centers at all levels, as well as the social distancing that was preventive and mandatory (Hernández, 2020).

This situation took school and society by surprise, it was an unprecedented situation in which there were no action plans or protocols, the educational system in Mexico was not prepared to face a change of these proportions, so the forced and inexorable leap to virtuality was a diametrical change that modified the thinking and acting of those involved in the academic life.

With the arrival of the pandemic at the educational level, routines were broken and the practices of educational actors were exposed (Zhao, 2020). The vulnerability of the Mexican educational system became visible, a system that was not prepared for a phenomenon of such dimensions. Uncertainty and unsteadiness prevailed in educational authorities because no one had answers to the many questions that this situation generated.

Educational institutions responded urgently to this emergency. School migrated to virtuality, it nested in a digital world in which education could be experienced remotely (Salas Bustos, 2020). School authorities, teachers, students and parents had to adapt to the new reality, a synchronous and asynchronous distance school model. It is a forced move to a little explored field, but given the magnitude of this situation it was categorically necessary.

Given the conditions, the jump to virtuality was not optional but imperative (Barry and Kanematsu, 2020). Virtual platforms, storage clouds, instant messaging applications and video conferencing were not originally conceived to respond to a problem of such scale, its use became massive and necessary in the academic sphere.

Unexpectedly, both students and teachers undertook the hard task of forced digital literacy to adapt to new educational needs (Navarro Martínez, 2021). With the possibility of scholastic backwardness, academic lag and indefinite suspension, virtual distance education emerged as a momentary alternative without the certainty of its long-term feasibility and viability. English teachers in Mexico experienced the difficult task of transferring their teaching practice to another context of interaction, as well as reinventing their practice and redirecting it to alternative communication channels.

Due to the imminent urgency of maintaining a work rhythm aimed at avoiding students' academic lag, physical teaching materials were replaced by digital resources, mobile applications and communication platforms. The change in the model completely shook the professional practice of English teachers because foreign languages teaching is irreducibly associated with face-to-face education. Developing the linguistic skills necessary to acquire a foreign language is commonly associated with physical interaction, improvisation in real time, and constant practice within the classical classroom environment. The following questions arise: What are the challenges that English teachers in Mexico have had to overcome in the context of education and pandemic? How did teachers

generate opportunities for improvement during their professional exercise in the pandemic? How has Covid-19 affected the teaching of English in Mexico?

## Theoretical review

Over the decades, it is certain that distance education and technology are here to stay. It would be a huge mistake if this educational modality is reduced or ignored, e-learning has a great potential in the fields of teaching and learning (García Aretio, 2011). Although virtual distance education has gained popularity in the last couple of years, multiple theories and models have addressed this issue since decades ago.

According to the socio-constructivist approach, social interaction is the essential trigger for the construction of knowledge (Roselli, 2011). Social collaboration fosters significant learning opportunities, usually, it is the concept of collaboration and interaction in its classic connotation, that is, in the face-to-face format. The ways of communication, socialization, and collaboration have moved to the field of digital interaction.

With the advent of social isolation, multiple questions arise such as whether it is possible to create a space for socialization and learning despite not being face to face during school sessions. From the position of social constructivism, new knowledge is built from a dialectical process between the knowledge of the teacher and the students that enter into discussion, opposition and dialogue (Ortiz Granja, 2015).

The figure and role of the teacher work actively in the accompaniment of the learner, the teacher designs the environments and provides opportunities for learning. At this point, Brunner's concept of scaffolding (López Vargas and Hederich Martínez, 2010) prevails, which consists of a set of hints and guidance from someone more experienced, either the teacher or another colleague, to promote cognitive development of the active learner.

The teacher is expected to perform in the same way both in face-to-face and virtual scenarios. Teaching through a constructivist learning approach is understood as the creation of situations in which students have the opportunity to build/rebuild, modify and improve their existing knowledge (Jitka et al., 2018). It is difficult to think about the way in which English teachers can generate the necessary conditions for the cognitive and attitudinal learning of students. Historically, the design, creation, and management of learning spaces have taken place not its virtual form.

Recently, the concept of distance education has begun to be popular among educational scenarios and discourses. This modality is defined as the educational practice in which the facilitator is physically and geographically separated from students, so that the teaching process occurs through some type of medium, either printed or multimedia (Clardy, 2009). This educational modality dates back decades.

The first steps taken for distance education refer to programs offered through correspondence or radio broadcasting until reaching digital formats via satellite (Begoña Tellería, 2004). Today, distance education occupies a very important place in digital educational systems, as a result of the pandemic, conventionally face-to-face courses have been driven towards forced virtualization.

Virtual education is inseparable from distance education due to their intrinsic relationship over the years. According to Lima Montenegro and Fernández Nodarse (2017) “traditional education and virtual modalities are not incompatible or exclusive, they allow different degrees of combination to adapt each other” (p.32). Apparently, virtual distance education is becoming more relevant in the face of the contingency, because in these moments of crisis, physical distancing is necessary to preserve collective health.

Additionally, Information and Communication Technologies (ICTs) have favored distance education. ICTs have contributed to a real revolution in the classroom. Through new communication and interaction mechanisms such as videoconferences, online courses and alternative teaching materials, they have improved both teaching and learning experiences (Vargas López and Jiménez Sánchez, 2013). At this time, ICTs are playing a role in the effective materialization of distance education mediated by social constructivism, theory, and practice are combined to promote social health threatened by the spread of the SARS-CoV-2 virus.

### Methodology

The methodological design of this research work is based on the interpretive paradigm which is characterized by a “primacy of subjective consciousness” (Ricoy Lorenzo, 2006, p. 16). In this sense, the course that this research takes is defined from the principles of understanding and not on the quantification, generalization, or prediction offered by the positivist paradigm. Therefore, the methodological line that was followed responds to the need to understand the complexity of the experiences of the participants.

As a consequence, the approach adopted corresponds to a qualitative view of the phenomenon. That is, it focuses on how social actors understand the meanings of their experience (Fuster, 2019). From participants' anecdotes and experiences, it is possible to reinterpret their realities and give them meaning. The representation that the participants have of the phenomenon can reveal their emotions, thoughts, experiences and perceptions, this cartography of the subject thought provides the necessary elements to the researcher to have a better approach and a more accurate understanding of the problem situation.

Regarding the method, the case study was chosen because its main advantage is its high applicability to human situations, and it offers a deep vision of a complex social unit considering multiple categories (Quintão et al. al.,2020). The case study offers the possibility of studying in depth a social group, in this case the English teachers who are working online. The importance of the case study for this research lies in the possibility of understanding the situation studied in depth by gathering the opinion of several subjects and discovering a new phenomenon from the interaction with the participants.

On these bases, the in-depth interview was used as the ideal technique for collecting information. The in-depth interview means "going into the life of the other, penetrating and detailing the transcendent, deciphering and understanding the significant, and relevant fears, satisfactions, anxieties and joys of the interviewee; it is to build step by step and thoroughly the experience of the other" (Robles, 2011, p.40). Through the in-depth interview, it is possible to delve into the private world of those involved and access their perspective of the world. The in-depth interview is a flexible technique in which the social actors express themselves openly and plainly.

Because of the physical distancing, the interviews were carried out through videoconferences on the Google Meet platform. The interview script consisted of 15 open questions so that the freedom and amplitude of the response was greater. These basic questions are the result of previous documentary research about the topic. The participants were 5 women and 3 men, they are currently working online in private schools.

For the analysis of the transcripts, the qualitative analysis software NVivo 11. With the software, the information treatment was improved by having multiple classification, coding, and categorization options. The bibliographic resources and the audio material of the interviews were kept in a project unit for their analysis. The report was saved in a matrix for a

more precise query, the results of the treatment of the information is presented in the analysis section.

### Analysis of the information

#### Relationship of technology and the new normality in teaching

About social constructivism and distance education forced by Covid, teachers are more concerned to learn how to use a new tool than with the design of classes content for their classes. Teachers are learning as their students are, “it has been a real challenge to learn how to use learning platforms, videoconference rooms or apps for class dynamics, it has been a double challenge because I have to learn and at the same time design what to teach.” (S7). One of the emerging challenges during this migration to virtuality was the dizzying speed with which teachers had to master the use of multiple digital educational resources, resources whose learning to use requires time and practice, foreign language teachers had to learn at a forced march because their teaching performance in the digital environment depended on this knowledge and skills.

The time that the English teacher used to spend in the “old normality” to improve his professional practice is now used to develop the basic skills that distance learning requires. Mikušková and Verešová (2020) reaffirm that although virtual distance education was used before the pandemic, the majority of teachers were not fully prepared for such a situation, neither materially, nor didactically, nor in terms of content.

The classroom has moved to virtuality, “I am experiencing strategies that I think I would not have tried in my conventional classes, the need to implement new challenges has led me to look for new alternatives” (S6). English teachers in Mexico have been placed at a juncture of opportunity, the pressing situation of change in teaching schemes has led teachers to adopt and adapt strategies that at another time would have been impossible to implement.

In addition, they are reinventing their teaching actions by incorporating new teaching methodologies for them and their practice. The participants used their research skills to find the strategies that best fit their context and that responded to the challenges that arise in an environment mediated by the internet and digital learning platforms.

On the other hand, the time that teachers have been given for migration to virtuality has been reduced. The innovations in terms of

technological tools are constant, “Every month something new that must be learned or implemented in the class comes out, new platforms or new apps, we still haven’t learned one and we have to master and use another” (S1). In a certain sense, technology has streamlined teaching in virtual environments, however, the training time for facilitators has been insufficient to obtain optimal and satisfactory results to exploit class resources to the fullest.

The inexorable scheme of modifications in times of pandemic is overwhelming because the level of teacher adaptation does not correspond to the speed of change in technological tools.

Certainly, the arrival of technology in class dynamics has also opened the door to new possibilities within the virtual classroom context. You work with different multimedia material:

To encourage participation in my students I have designed and implemented digital material that is of their interest, we discuss series, programs, as well as movies. In addition, it has helped me to adapt to “their technology” because they like to use TikTok, Facebook, Instagram, or YouTube. Using these digital media has helped me to have a deep approach with them (S4).

Danaher and Umar (2010) assure that distance learning has the potential to be more innovative, efficient and effective as long as there is student cooperation. In this sense, technology has contributed to increase the active participation of students because they enjoy using these digital media for assertive communication in a foreign language.

In addition, technology has favored students to exploit their creativity by generating innovative content for the different communication channels on the Internet and working on their critical thinking by discussing and commenting on series that contain a theme of social relevance such as feminism, animal care, ecology, or violence. It is intuited that there is a teaching intention to generate a better approach with the students, since the communication channels used by the teacher correspond to the communication channels used by the students for their recreation and leisure in their free time.

The virtual didactic material used in the sessions is significant and relevant because it achieves its goal of capturing the attention of the student population for a better involvement with their learning of a foreign language.

## Physical effects derived from the online course

The effects of the pandemic have not only been manifested in the workplace, but also in the physical health of teachers. Investing hours in front of a computer inevitably brings problems, “so much time in front of the computer I end up with a headache and sore eyes, I turn off the computer after my classes and if possible, I don’t turn it on again all day. I used to like to spend time on the internet, now I prefer to avoid it” (S1). It could be thought that working from home is more comfortable, however, according to the testimonies, there is not only a psychological impact when focusing attention for several hours a day on a computer monitor, there are also affectations of physical type.

Three participants reported headache, fatigue and sore eyes as a result of their teaching activity in front of the computer. In the same line, participants reported affections in the area of their back. Language teachers spend about four hours sitting, “I have my 4 hours in a row, since I have to have the camera on, I have to remain in the same place and position monitoring and managing the class” (S3).

It is true that the school has moved to what could be defined as “the comfort of home”, however, there is a general complaint about the statism that managing virtual sessions implies, therefore, the physical consequences resulting from that immobility. Teachers work from home but that is not a guarantee of comfort and convenience. In most cases, teachers have to offer their class prostrate in a chair and at the end of the day they end up physically exhausted.

## Online teaching, teachers and their emotions

When dealing with teachers, professional people in their work, it is mistakenly believed that the emotional spectrum has no relevance in their performance as educators. However, one of the prevailing feelings was frustration. The reactions and emotions working in the physical school and in the virtual are very different, “it is frustrating to see the students’ cameras turned off and nobody answers when I ask them something, there is no way to pressure them to participate, I don’t know if they are really paying attention to me, the level of apathy is impressive, although I can control the session better, I don’t have to shut them up like in the classroom” (S6).

For teachers, not being able to observe and interact organically with their students has generated mixed emotions, they refer to have better control of the class in terms of discipline, but when students are required to

have greater interaction and participation, they do not get the desired result. According to García Aretio (2021), this student discouragement from participating could be based on learning activities that are not very motivating for them.

Based on constructivist principles, the teaching of English requires practice and socialization, since the language is built from social relationships, as well as the experience and knowledge gained through exercises with grammatical, pragmatic and semantic loads. The pressure exerted on English teachers in Mexico has its origin in the need for educational institutions to motivate students to participate and get involved in classes.

Motivating students has become complicated, “It is a lot of stress for me to ‘force’ my students to participate, I know that it is difficult for them to speak in front of a group in Spanish, much more so in English” (S3). The responsibility for group participation falls on teachers, who must constantly seek and implement strategies that allow them to generate student participation. According to Ralón et al. (2004) “Online dialogue works in theory, but in practice, it is much easier to ignore and not participate” (p. 173).

Teachers admit to feeling exhausted because, faced with the constant virtual monitoring of the institutional authorities where they work, it is necessary to generate actions that foster a more dynamic class. It is an exhaustive task and, on many occasions, unsuccessful because there is no way to “force” any student to participate, the teacher devises subtle ways to encourage participation without punishment or coercion, they are more inclined to the playful part and team responsibility.

In this regard, López Cassà and Pérez Escoda (2020) refer that “when talking about the teacher, it is not possible to forget that he is a person and that the personal dimension is crucial for adequate professional performance” (p.6). On the other hand, it was noted that now the teacher does not waste time in the disciplinary aspect since the management is carried out through the computer. There is no concern for group order and discipline:

Before, I had to be constantly silencing my group, I taught very restless groups, it was very exhausting for me. Now with a click I can control the order, mute microphones and even remove a student who breaks the rules from the session. I don’t know if that’s good or bad (S4).

Based on this testimony, it is possible to consider the new virtual sessions as autocratic virtual spaces. On one hand, the teacher feels more comfortable with disciplinary management, not dealing with typical situations in a conventional classroom such as maintaining group order or constant demands for attention from students, it allows him to concentrate on the quality of his teaching and class dynamics.

Other perspective could be that the teacher violates the freedom and right of expression of students, which would turn the new teaching spaces into controlled areas in which the facilitator decides the criteria for participation and permanence of digital classrooms.

### The economic condition of teachers and their importance in virtuality

There is relevant information about the problems that the participants have faced in the economic area. Teachers report not receiving extra economic support from their workplace for expenses due to the pandemic. There is no financial assistance from the educational institution, “now I pay more electricity, I had to expand the bandwidth and I guess my computer equipment will deteriorate sooner due to the use I give it for classes and material design” (S5). This series of imponderables has put the teacher in a compromised situation and with few alternatives, either he accepts to teach classes under these conditions or he loses his place in front of the group, which would obviously imply the loss of his economic income in times of health contingency.

The teacher has no choice but to accept the conditions imposed by his employer in order to preserve economic security in uncertain times. As far as mobility is concerned, it is a positive aspect since it is not necessary to worry about the money spent on transport. The lectures take place at home, “if I pay more electricity and stuff, but at least I save on gasoline, if it is a considerable amount” (S3). By not moving to a physical place, the budget for transportation is saved, the economic aspect in times of pandemic is of great value because due to health restrictions, many professionals have lost their jobs or cannot find one.

The minimum economic savings can mean the difference in times of instability and financial uncertainty for any profession or occupation. Clardy (2009) states that virtual distance education allows reducing the costs associated with displacement and other work demands, however other house expenses have increased (electricity, internet and equipment deterioration).

### **The role of the teacher's family, home and work.**

It was found that family care is an element that intervenes substantially in the development of distance learning. "While I teach classes I have to take care of my girl, she is small. She is also in class with her teacher, I have to be in both parts. It doesn't allow me to concentrate one hundred percent" (S2). Given the circumstances of confinement, teachers who are parents must assume the care of children simultaneously with the development of their work as facilitators of learning. Without a doubt, this situation does not make it easy for them to function adequately in their teaching practice.

Paying attention to caring for the family is a distraction, the language teaching professional does not pay the necessary attention to the educational act. Of course, this is a circumstance that exceeds their will and for which teachers are perceived as people who are not performing professionally as they would like to.

The importance of family relationships is vital to understand the human being as a social being, the family is considered a fundamental institution where people develop themselves as sociocultural entities (Gutiérrez Capulín et al., 2016). For many workers, it is almost impossible to spend quality time with their family, on many occasions due to work commitments, during these months I have had the opportunity to spend more time with my family, before my two jobs absorbed me too much, so I was not very often at home. By working at home, I can be more aware of my family and spend time that would have been impossible before the virus" (S3). From the point of view of this participant, the pandemic has been a favorable situation to spend more time with his family. In the context of attendance, it is very difficult for many professionals to allocate quality time to their loved ones because many of them are working in more than one work center. The family aspect of the participants was a very relevant topic, since it was stated that there was a natural distance that has been corrected by spending more time with their loved ones.

### **Suitability of the physical space in the online teaching exercise**

Teachers' houses became the new classrooms. The teachers' residences were adapted in an improvised way to offer a space worthy of teaching, "I didn't have a suitable place, my house is small. I had to use my dining room because it is the best space in the house. I don't like that very much because it is a space in which people constantly pass by or noises are heard, such as the gas seller or others, I am so embarrassed" (S3). The drastic change to

virtuality caused some teachers to have to modify their homes in order to offer a more enjoyable learning experience.

The intimate spaces and forums of the teachers were exposed to their students, part of their personal privacy was exhibited. Conditions and elements beyond the control and will of teachers such as noise from outside are an obstacle that they must overcome day by day. These kind of situations make teachers uncomfortable and put them in a big trouble, they must overcome these difficulties and adverse circumstances in order to provide decent education.

However, it must be understood that these improvised spaces were not designed for this purpose, they are personal and intimate redoubts that have been inexorably penetrated. Before, people went to school, now, the school goes to the houses. The pandemic has transformed the home spaces of English teachers. Re-arrangements had to be made to avoid problems during the synchronous sessions, “I had to change my study to my room because where I was there was not a good signal and the transmissions were cut off a lot” (S4). The new mode of remote teaching has forced teachers to alter their environment at home, adaptations have had to be made in order to have an optimal space and a stable connection.

In a subject like English, communication flows are very important, when they are interrupted there is a risk of losing the dynamism of a fluid and natural conversation due to a stumbling attempt at communication. Favoring oral communication channels in English implies a more meaningful and effective learning experience for students. The new setting of the teachers' homes is intended to dignify a site not designed for the complex task of online teaching. Words like Modem, router, or Wi-Fi are words that little by little take on more prominence in school slang. With the advent of the pandemic, English teachers had to adapt to the drastic change and with them, their families and homes.

### Conclusions

The leap to virtuality has been a hard step for English teachers, problems such as physical-emotional ailments, infrastructure, connectivity, or family care have been factors that have hindered the transition to virtuality. Constructivism, distance education and virtuality are three complex elements whose intricate framework has represented a real challenge for teachers.

Technology in distance learning has had advantages and disadvantages. Although at the beginning of the pandemic a variety of

strategies, methods and techniques were unknown; time, practice, and research have provided participants with a growing interest in new resources and tools for their exercise through a computer or cell phone. There is a budding curiosity about the still unexplored possibilities.

Regarding socialization, it has been particularly difficult for teachers to promote times and spaces for interaction, since the attitude of the students has not lent itself to this objective. Although it is difficult to create learning environments in which students feel comfortable participating and interacting, teachers, through research, have discovered strategies to generate student interest and participation.

It has become clearer that students feel more involved when significant and relevant material is incorporated into the teaching sessions, this kind of material promotes the use of students' criticality and reflection. Additionally, teachers have explored new resources such as messaging applications, video repositories and social networks that have caused interest in students and encourage more effective participation.

Migration to the digital world has also represented a panorama of opportunity to improve teaching practice and performance. It is not just about focusing on the negative but conceiving a problem situation as a moment of reinvention. Teachers are crossing the threshold towards the digital teaching; they are halfway there with many aspects to improve. However, it has been a geometric advance that they have given in distance learning.

Positive aspects that the pandemic has inherited are more time with the family, the discovery of new pedagogical-didactic possibilities, a significant development of technological skills and a better approach to students. Despite the fact that a situation as severe as the Covid-19 pandemic is usually associated with only negative aspects, it is true that they have served as a spring for change and restructuration of practices. Distance education in its virtual format is here to stay.

Spotlights were turned on an educational modality that was thought to have limited potential. The pandemic has marked a before and after in the history of education, it is now a milestone that will serve as a reference for improvement of educational processes at the level of educational policies and at the institutional and classroom level.

## References

- Barry, D. M. & Kanematsu, H. (2020). Teaching during the COVID-19 Pandemic. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED606017>
- Begoña Tellería, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9),209-222. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200912>
- Clardy, A. (2009). Distant, On-line Education: Effects, Principles and Practices. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=distant+education+history+ft=on&id=ED506182>
- Danaher, P. A. &Umar, A. (2010). Contemporary research on open and distance learning in teacher education. P., Thomson (Ed.), *Perspectives on distance education: Teacher education through open and distance learning* (pp. 7-22). Commonwealth of Learning. <https://doi.org/10.1080/02680513.2012.716661>
- Dawadi, S., Giri, R. & Simkhada, P. (2020): Impact of COVID-19 on the Education Sector in Nepal - Challenges and Coping Strategies. Sage Submissions. Preprint. <https://doi.org/10.31124/advance.12344336.v1>
- Fuster, D. E. (2019). Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. *Journal of Educational Psycholog - Propósitos y Representaciones*, 7 (1), 217-229. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1212514.pdf>
- García Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista española de pedagogía*, 249, 255-271. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/235664903\\_Perspectivas\\_teoricas\\_de\\_la\\_educacion\\_a\\_distancia\\_y\\_virtual](https://www.researchgate.net/publication/235664903_Perspectivas_teoricas_de_la_educacion_a_distancia_y_virtual)
- García Aretio, Lorenzo (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 9-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331464460001>
- Guerrero García, J. & González Calleros, J. M. (2013). Hacia un Sistema de e-Learning Socio-Constructivista Centrado en el Profesor. En M. Prieto, S. Pech & A. Pérez (Eds), *Tecnologías y Aprendizaje: Avances*

en Iberoamérica, volumen 2 (pp.20-26). Universidad Tecnológica de Cancún.

Gutiérrez Capulín, R., Díaz Otero, K. Y. & Román Reyes, R. P. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 23(3), 219-228. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10448076002>

Hernández, A. (2020). Acceso, usos y problemas en la educación virtual: una aproximación a las experiencias de estudiantes y docentes durante la cuarentena obligatoria en Argentina. *Pacha. Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 1(1), 68-75. <https://doi.org/10.46652/pacha.v1i1.5>

Jitka, N. Jitka, P. & Pavlna, K. (2018). Teacher's Concept of Constructivism in Real Conditions of School Teaching. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (11), 133-138. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208419.pdf>

Lima Montenegro, S. & Fernández Nodarse, F. A. (2017). La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. *Reflexiones didácticas. Atenas*, 3 (39),31-47. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055149003>

López Cassà, È. & Pérez Escoda, N. (2020). La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: El caso de España desde la percepción del profesorado. Barcelona, Universitat de Barcelona. GROU. Documento electrónico. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/173449>

López Vargas, O. & Hederich Martínez, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, (58),14-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635664002>

Mikušková, E. B. & Verešová, M. (2020). Distance Education during COVID-19: The Perspective of Slovak Teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 78 (6) 884-906. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286749.pdf>

Navarro Martínez, S. I. (2021). Repensar la educación en los tiempos de pandemia. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 32, 4-6. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2731>

- Oducado, R. M., Rabacal, J. S., Moralista, R. B. & Tamdang, K. A. (2021). Perceived Stress Due to COVID-19 Pandemic among Employed Professional Teachers. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 305-316. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609983.pdf>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19),93-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- Quintão, C., Andrade, P. & Almeida, F. (2020). How to Improve the Validity and Reliability of a Case Study Approach. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9 (2), 264-275. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294617.pdf>
- Ralón, L., Vieta, M. & Vásquez de Prada, M. L. (2004). (De)formación en línea: acerca de las desventajas de la educación virtual. *Comunicar*, (22), 171-176. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802226>
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31 (1), 11-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52),39-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2),173-191. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856287004>
- Salas Bustos, D. A. (2020). Enseñanza remota y redes sociales: estrategias y desafíos para conformar comunidades de aprendizaje. *Revista Andina De Educación*, 4(1), 36-42. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.5>
- Vargas López, C., & Jiménez Sánchez, S. (2013). Constructivismo en los procesos de educación en línea. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 8 (2), 157-167. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/rep.8-2.8>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 49 (1)-2 29-33. Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s1125-020-09477-y.pdf>

## Biodatas

Roberto Ochoa Gutiérrez holds a BA in English teaching, a Master's degree in Higher Education and a PhD in Education Research, they three at Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. He works as a teacher and researcher in Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla and Universidad de la Salud del Estado de Puebla. His areas of research are professional development and autonomous learning. E-mail: roberto.ochoagutierrez@viep.com.mx

Benjamín Gutiérrez Gutiérrez holds a BA in ELT, master's degree in Higher Education and a PhD in education. He has participated in several projects of curriculum design and evaluation. In addition, he collaborates in national and international research projects. Email: tutorbenjamin@hotmail.com

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

El proceso enseñanza y aprendizaje de las lenguas se ha ido transformando, principalmente por los diferentes cambios curriculares con tendencias más centradas en el estudiantado; además de las propuestas del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas, el uso de la tecnología, como por las necesidades que emergieron por la pandemia COVID-19.

Derivado de lo anterior, las instituciones educativas desde preescolar hasta la educación superior se dieron a la tarea de transitar a entornos virtuales, mixtos y presenciales; en los cuales, la comunidad docente y estudiantil no solo aprendieran la lengua, sino que también desarrollaron sus competencias digitales.

En este sentido, de los diferentes factores que han influido en el proceso enseñanza-aprendizaje, los capítulos que conforman este libro abordan las percepciones de docentes y estudiantes sobre diferentes temáticas como:

- » (1) La necesidad de los estudiantes por mejorar su competencia comunicativa en una segunda lengua para tener oportunidades de movilidad social;
- » (2) Mejorar el uso de plataformas y aplicaciones para los cursos donde los estudiantes trabajan de manera autónoma y fortalecer las asesorías;
- » (3) La pandemia fue una oportunidad de mejorar la práctica docente al incorporar materiales instruccionales digitales que motivaran a los estudiantes y crearan oportunidades de reflexión;
- » (4) Los docentes de lenguas indígenas enfrentan retos en las aulas que pueden resolver al hacer uso de la introspección personal y encontrar estrategias que fomenten el gusto por el aprendizaje de una lengua indígena en los estudiantes;
- » (5) Los programas de formación docente necesitan incluir la autonomía para que los participantes desarrollen responsabilidad proactiva, tomen adecuadas decisiones de acuerdo con las realidades de su contexto socioeducativo y pueda manejar las limitantes o adaptarse al contexto.

- » (6) La falta de validez en una prueba que los evaluados consideran que no es de utilidad el contenido sobre el componente Inglés General porque no les proporciona las herramientas para integrarse a la comunidad profesional.
- » (7) La evaluación docente pudiera ser más efectiva si el instrumento que se utiliza puede ser mejorado o los docentes pueden tener la oportunidad de sugerir un nuevo instrumento para que los resultados sean más confiables y realmente mejoren su práctica.
- » (8) La propuesta del Modelo ADDIE para el diseño de un curso piloto de francés y, cómo a través de este modelo se obtuvieron datos para mejorar el diseño del curso.
- » (9) El programa de inglés en tres jardines de niños es bien recibido por las autoridades de las escuelas. Existe una buena disposición de las y los docentes a nivel preescolar para fomentar el aprendizaje en el aula utilizando la metodología y materiales adecuados para cada grupo.

Sin embargo, las limitantes administrativas y financieras provocan que haya alta rotación de profesores perdiendo al capital humano que el mismo programa ha formado.

Finalmente, esperando que las temáticas abordadas en este libro sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas, la profesionalización docente les sea de utilidad a lo que se puede vivir en distintos y diversos contextos socioeducativos y que generen acciones factibles y pertinentes para la búsqueda de nuestra labor docente.



**CIDLEM**  
**2023**

