

Habilidades del siglo XXI en el salón de clases de lenguas: retos y oportunidades

21st Century Abilities for Language Classroom:
Challenges and Opportunities

Fernando Manuel Peralta Castro
Benjamín Gutiérrez Gutiérrez
COORDINADORES



UNIVERSIDAD DE COLIMA

Habilidades del siglo XXI en el salón de clases de lenguas: retos y oportunidades

21st Century Abilities for Language Classroom: Challenges and Opportunities

Fernando Manuel Peralta Castro

Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

COORDINADORES

enfoque académico

UNIVERSIDAD DE COLIMA

Dr. Christian Jorge Torres Ortiz Zermeño, Rector

Lic. Joel Nino Jr., Secretario General

Mtra. Vianey Amezcua Barajas, Coordinadora General de Comunicación Social

Mtra. Gloria Guillermina Araiza Torres, Directora General de Publicaciones

Habilidades del siglo XXI en el salón de clases de lenguas: retos y oportunidades

21st Century Abilities for Language Classroom: Challenges and Opportunities

Fernando Manuel Peralta Castro

Benjamín Gutiérrez Gutiérrez

COORDINADORES



UNIVERSIDAD DE COLIMA

© UNIVERSIDAD DE COLIMA, 2021
Avenida Universidad 333
Colima, Colima, México
Dirección General de Publicaciones
Teléfonos: 312 316 10 81 y 312 316 10 00, extensión 35004
Correo electrónico: publicaciones@ucol.mx
<http://www.ucol.mx>

ISBN: 978-607-8549-98-6

Derechos reservados conforme a la ley
Impreso en México / Printed in Mexico

Proceso editorial certificado con normas ISO desde 2005
Dictaminación y edición registradas en el Sistema Editorial Electrónico PRED
Registro: LI-008-20
Recibido: Junio de 2020
Publicado: Julio de 2021

Índice

Presentación.....7

Presentation..... 11

CAPÍTULO I

Collaborative Reflective Practice: An Account Within Diverse
English Language Teaching Settings.....15

Jovanna Matilde Godínez Martínez

CAPÍTULO II

Flipped Classroom Practices in a BA in ELT in Mexico:
Are We Ready for a Multimodal Pedagogical Transition?42

Edgar Emmanuell Garcia-Ponce

Lisa Marie Conaway Arroyo

Irasema Mora-Pablo

CAPÍTULO III

Students' Perceptions of EFL Learning Through Assessment
Tasks at Higher Education59

Elba Méndez García

Rosalba Leticia Olguín Díaz

María Alejandra Archundia Pérez

CAPÍTULO IV

Propuesta pedagógica para la enseñanza del inglés y la robótica.....	85
---	----

Jorge Roberto Trujillo Cabrera

Uriel Ruiz Zamora

Juan Carlos Becerril Bustamante

CAPÍTULO V

Estrategias que favorecen la inclusión del alumno con trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la material de inglés.....	105
--	-----

Roxana Bustamante Sotelo

CAPÍTULO VI

Habilidades del siglo XXI que requiere un docente de inglés en su práctica profesional.....	125
--	-----

Carmen Leticia Antonio Cruz

Jannette Dolly Carrión Rodríguez

Valentina López Specht

CAPÍTULO VII

El aprendizaje del inglés y los niveles de ansiedad en los estudiantes.....	145
--	-----

María del Carmen Hernández Cueto

Marcela García Ramos

María Georgina Ochoa García

CAPÍTULO VIII

Las brechas curriculares del plan de estudios 2018 del curso de inglés en las escuelas normales	161
--	-----

Ana Arán Sánchez

Geovanni Javier González Ramos

Jazmín Ivette Burrola Herrera

Presentación

La lengua inglesa ha sido el principal idioma extranjero que se enseña en el sistema educativo en México. Durante más de una década ha sido parte del plan de estudios de los niveles secundaria y media superior; además, hace más de diez años, la Secretaría de Educación Pública reconoció la necesidad de incluir el inglés como asignatura en el plan de estudios a nivel preescolar y primaria.

La forma en que se organiza la enseñanza de idiomas en la educación superior varía de una institución a otra, algunas requieren que todos los estudiantes terminen un número determinado de cursos de inglés, otras piden que sus estudiantes pasen un examen de dominio del inglés para poder graduarse.

El inglés como segunda lengua, o lengua extranjera, es una asignatura que está presente en el currículo del sistema educativo mexicano, desde la educación preescolar hasta la de posgrado. El extenso espacio que ocupa en el currículo justifica ampliamente el estudio de su comportamiento en todos los niveles.

El acelerado surgimiento de programas educativos para la Enseñanza de inglés en universidades públicas impulsó la creación de la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE), que nace como una iniciativa de académicos de diferentes universidades públicas de México para atender las problemáticas relacionadas a la enseñanza de segundas lenguas.

En la RECALE convergen académicos universitarios de todas las latitudes de nuestro país, especialistas en las áreas de la lingüística y de la enseñanza de lenguas, quienes a lo largo del tiempo

han acumulado mucha experiencia, así como un gran dominio de metodologías de la enseñanza de lenguas y un conocimiento profundo de su contexto educativo; lo cual refleja su amplia trayectoria académica, construida dentro y fuera del país.

Los miembros de la RECALE, constantemente están en búsqueda de respuestas a problemáticas surgidas en escenarios locales, nacionales e internacionales. Por consecuencia, año con año generan conocimiento, reconocido por consejos, organismos y asociaciones nacionales e internacionales. La actividad constante de la red demanda medios de calidad en donde se publique el resultado de las investigaciones hechas por sus miembros. En respuesta a esta demanda, en el seno de una de las reuniones de la red surge la iniciativa de creación de esta obra.

Esta obra presenta la recopilación de ocho artículos originales e inéditos, de temáticas variadas relacionadas con los retos y oportunidades que representan el desarrollo de las habilidades del siglo XXI en el salón de clases de lenguas.

El primer capítulo explora la posibilidad de que la práctica reflexiva pueda implementarse y sistematizarse en diversos contextos de la enseñanza de la lengua inglesa en México, con el fin de fomentar el desarrollo profesional continuo. Los capítulos dos y tres presentan resultados de estudios enfocados en las opiniones de los estudiantes; el primero de éstos en el diseño de una clase de tecnología bajo principios del aula invertida, es decir, un enfoque semipresencial el cual combina actividades presenciales y a distancia para fomentar el tiempo de clase, beneficios de prácticas en clase y la participación e involucramiento de los estudiantes. El capítulo tres indaga sobre las percepciones que los estudiantes universitarios de lengua extranjera tienen acerca de las tareas de evaluación y el efecto que éstas tienen en su aprendizaje, tomando en cuenta si la retroalimentación conduce al aprendizaje. El cuarto capítulo es una propuesta pedagógica que contempla diseñar una metodología que involucra la enseñanza del inglés y la robótica móvil, para favorecer procesos innovadores de adquisición de conocimientos, así como de principios de desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas del inglés en niños. El número cinco busca proporcionar estrategias y proponer e implementar activi-

dades que sean eficaces para atender al alumno con trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH en el aula regular y lograr su inclusión en la materia de inglés en cuarto grado de primaria. Mientras que el sexto tiene como objetivo conocer las habilidades del siglo XXI que debe poseer el graduado en la enseñanza del inglés para hacer frente a las demandas laborales actuales que se presentan en instituciones educativas principalmente. El séptimo capítulo busca identificar el nivel de ansiedad que se produce durante el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en los estudiantes de dos centros institucionales de idiomas de la Universidad Autónoma de Nayarit; además, como segundo objetivo, hace un análisis comparativo entre los niveles de ansiedad de los estudiantes de ambos centros. El último capítulo analiza la distancia entre el currículo formal, real y oculto del plan de estudios 2018 en el curso de inglés en las Escuelas Normales del país, para los futuros maestros de nivel básico.

El presente libro es un espacio de divulgación del conocimiento, que ofrece la oportunidad a los miembros de la RECALE y a otros académicos de difundir los hallazgos de sus investigaciones. La obra busca divulgar el estado del arte en el área de la enseñanza de lenguas en México y así contribuir a la construcción del conocimiento en este campo.

Presentation

English language has been the main foreign language taught within the educational system in Mexico. For more than a decade it has been part of the curriculum of both lower secondary and upper secondary education, and more than a decade ago, the Ministry of Education acknowledged the need to include English as a subject in the curriculum of preschool and elementary education.

The way language teaching organizes in higher education varies from one institution to another. Some require all students to finish a given number of English courses, while others want their students to pass an English proficiency test to be able to graduate.

English as a second or foreign language has been part of the curriculum of the Mexican educational system, from preschool to postgraduate education. The extended position it has across the curriculum fully justifies its study at all levels.

The rapid development of English language teaching educational programs in Mexican public universities fostered the creation of the Network of Academic Bodies in Foreign Languages (RECALE by its Spanish initials), which started as an initiative undertaken by a group of scholars from public universities to address the problems related to the teaching of second languages.

A large number of university scholars, specialists in the areas of Linguistics and Language Teaching from all over the country, congregates at recale. Over time, the members have gained a lot of experience, possess great command of methodologies in Language Teaching, and have a deep knowledge of their educational context,

with an academic career that has been developed both inside and outside the country.

RECALE members are constantly searching for answers to problems that arise in local, national and international settings. Consequently, year after year, they generate knowledge recognized by both national and international councils, organizations and associations.

The ongoing activity of the Network requires quality channels in which the findings of the investigations are published. In response to this demand, the initiative to create this work arose in one of the Network meetings. This work presents the compilation of eight original and unpublished chapters with themes related to the challenges and opportunities of the development of 21st century skills in the language classroom.

The first chapter explores the possibility that Reflective Practice can be implemented and systematized in various contexts of the Teaching of English Language in Mexico to promote continuous professional development. Chapters two and three present results of studies focused on students' opinions; the first of these centers around the design of a technology class under the principles of the flipped classroom, that is, a blended approach which combines face-to-face and distance activities to promote class time, benefits of class practices and the participation and involvement of students. Chapter three investigates the perceptions that foreign language university students have about the assessment tasks and the effect that these have on learning, taking into account whether feedback leads to learning. The fourth chapter is a pedagogical proposal that contemplates designing a methodology that involves the teaching of English and mobile robotics, to favor innovative processes of acquisition of knowledge, as well as principles of development of linguistic-communicative skills of English in children. Number five seeks to provide strategies and propose and implement activities that are effective to serve the student with ADHD in the regular classroom and to achieve their inclusion in the subject of English in the fourth grade of primary school. While number six aims to know which skills of the XXI century graduate must have when teaching English, to face the current job demands in educational

institutions. The seventh chapter's main objective is to identify the level of anxiety that occurs during the learning of English as a foreign language in students from two institutional language centers of the Autonomous University of Nayarit; a secondary objective was to make a comparative analysis between the anxiety levels of the students from both centers. The last chapter analyzes the distance between the formal, real and hidden curriculum of the 2018 syllabus of English language courses in the country's Normal Schools, for future basic-level teachers.

This book is a space for the dissemination of knowledge. It offers the members of recalc and other scholars the opportunity to disseminate the findings of their research. The present work aims to spread the state-of-the-art in the area of Language Teaching in Mexico and thus contribute to the construction of knowledge in the field.

Collaborative Reflective Practice: An Account Within Diverse English Language Teaching Settings

Jovanna Matilde Godínez Martínez¹

Abstract

This collaborative action research was conducted in two different research scenarios during the years 2018 and 2019 with several English Language Teaching practitioners; 24 teacher educators from the central part of Mexico and two in-service English language teachers from Longford, Ireland, and Texas, USA, who were living and working in Mexico. The data was collected by means of classroom observations, feedback sessions, individual interviews and professional dialogues –informal meetings, self-reporting and text messaging–.

The purpose of this investigation was to explore how reflective practice (RP) could best be implemented and systematized in diverse ELT contexts in Mexico in order to foster continuous professional development. After conducting RP actions in teacher education programmes and English language classes, there was a set of recurrent traits present in several research participants which enabled strong forms of reflective practice as well as positive outcomes for their practice. These key traits did not organically

¹ General Director, ELT Services & Consulting | j.godinez@eltservicesandconsulting.com
El capítulo fue dictaminado por Ma. de Lourdes Rico Cruz y Adriana Patiño Santos.

correlate with the participants' ages, teaching experience or educational backgrounds; on the contrary, they had to do with participants' disposition, flexibility, and openness to collegiality. Interestingly, these reflective practitioner qualities were not present in the cases where RP resulted superficial or weak.

Overall, the findings of this investigation showed that teachers, who had the openness to challenge inconsistencies, gaps and at times fears in their teaching stances, beliefs and therefore practices, also had the willingness to carry out reflective actions that were guided by critical inquiry, collaboration with the researcher and modelled practices by other colleagues; enabling effective engagement not only in reflective procedures but also in personal continuous professional development processes.

Key words

Collaborative Action Research, Reflective Practice, Continuous Professional Development, Professional Dialogues.

Resumen

Esta investigación-acción participativa se realizó en dos contextos distintos de investigación durante los años 2018 y 2019 con diferentes actores de la enseñanza de la lengua inglesa de la parte central de México: 24 formadores de docentes y dos profesores de inglés provenientes de Longford, Irlanda, y Texas, EE. UU.

Bajo un enfoque metodológico cualitativo e interpretativo, la recolección de datos se llevó a cabo mediante observaciones de clase y sesiones personales de retroalimentación, entrevistas individuales y diálogos colegiados (reuniones informales, autoinformes y mensajes de texto). Esto con el objetivo de explorar cómo la práctica reflexiva podría implementarse y sistematizarse en diversos contextos de la enseñanza de la lengua inglesa en México para fomentar el desarrollo profesional continuo.

Después de llevar a cabo acciones reflexivas en programas de formación docente y en clases presenciales de inglés, se evidenciaron tres características recurrentes en varios de los participantes que permitieron procesos efectivos de reflexión, así como resultados positivos de desarrollo profesional en su quehacer docente.

Estas cualidades personales no se correlacionaron orgánicamente con las edades, la experiencia docente o la formación educativa de los participantes; por el contrario, tuvieron que ver con la disposición, flexibilidad y apertura a la colegialidad.

En general, los resultados de esta investigación mostraron que los participantes, quienes tuvieron la apertura para desafiar inconsistencias en su práctica docente, así como en sus creencias y principios filosóficos de enseñanza, también tuvieron la disposición de llevar a cabo acciones guiadas por la reflexión crítica, la colaboración con el investigador y con colegas pertenecientes a su misma comunidad de enseñanza; permitiendo a los participantes no sólo una intervención efectiva en la investigación, sino también en los procesos de desarrollo profesional continuo que emanaron de esta.

Palabras clave

Desarrollo profesional continuo, diálogos colegiados, investigación-acción participativa, práctica reflexiva.

Introduction

The central focus of this investigation is fixed on the notion of Reflective Practice (RP); for the purposes of this research Reflective Practice is defined as an approach to Continuous Professional Development (CPD) and teacher education that takes into account input –evidentiary support from teachers' practices– and collaboration –collegial support– as fundamental components of its process, encouraging practitioners to rely on previous knowledge, experiences, beliefs, and personal backgrounds to build on and co-construct new understandings with others (Godínez, 2018, p. 428).

Henceforth, this collaborative action research's principal objective was to understand the frameworks by which reflective practice is implemented and systematized in English Language Teaching (ELT) scenarios in Mexico, with the purpose of fostering continuous professional development. Reflective procedures were conducted by means of three main reflective tools: classroom observations and feedback sessions, individual interviews, and professional dialogues –informal meetings, self-reporting, and text messaging–. These research tools were collaboratively agreed upon with the research participants, as previous studies have advanced that forced reflection especially in the form of externally imposed tasks and instruments fail to produce authentic critical reflections on behalf of practitioners (Hobbs, 2007; Gün, 2010; Godínez, 2018; McCabe *et al.*, 2011). Contrary, “participants' different types of knowledge, beliefs and teaching stances were contemplated and acknowledged in the co-construction of their own RP processes allowing them to select suitable reflective tools and giving them the liberty to engage in the reflective process according to personal perceived teaching needs” (Godínez, J.M., 2018, p. 430).

After implementing and systematizing reflective procedures in different ELT scenarios such as English language teacher training programmes, and everyday face to face language teaching classrooms; the present study revealed strong forms of individual critical reflections and actions which paved the way for collaborative reflective practices to occur. What is more and of relevance to this investigation, the following three key traits: disposition/readiness,

flexibility and openness to collegiality were repeatedly observed in the research participants who engaged in critical thought and reflective action. Contrary, these reflective practitioner qualities were not observed in participants that perceived collegial discussions to be intrusive or whose teacher beliefs and paradigms seemed unfairly challenged.

The following sections of this chapter describe the theoretical background and methodological procedures that paved way to this collaborative action research. Further sections provide an in-depth discussion of the data collected and shed light into the most relevant outcomes and conclusions of the study.

Reflective Practice in English language teaching

Initially, John Dewey's work on Reflective Practice (1933), which was later developed by Donald Schön (1983) was the ground base for RP's presence in the educational field. Yet, it was Michael Wallace (1991) who first introduced the Reflective Practice approach to English Language Teacher education, the academic context of this research. Wallace marked input —conscious thoughts— as a central part of the reflective process; it was this input, which language teachers would reflect and build upon to gain experiential knowledge —the process where new understandings emerge from experience by reshaping existing knowledge, beliefs, and practices—. Also, and different from his precursors, he valued and promoted collaboration. The term collaboration in this study is taken as “the process of shared creation wherein two or more individuals with complementary skills interact to create a shared understanding that none had previously possessed or could have come to on their own” (Schrage, 1990, p. 40). Further, Wallace expanded the conception and purpose of Reflective Practice by stating that it was not only problem based as previously suggested, it should be carried out when teaching was successful as well. Teachers were therefore encouraged to critically reflect at all times, either to find a solution to a problem, to note inconsistencies in

their practice or to figure out how to extrapolate positive teaching practices to future classes and enable positive outcomes once more.

However, up until then it had been largely suggested that the majority of language teachers, if not all, 'looked back' on their teaching and from their reflections made changes or drew implications for their classes (Gün, 2010). This prevailing simplistic assumption proposed a linear and almost natural teacher engagement in critical reflection leading to immediate and permanent teaching improvements. However, research has proven Reflective Practice to be more complex, by complex "I refer to the nonlinear way RP procedures develop at different times and modes for each practitioner according to personal teaching stances and beliefs, thus enabling individual results for each person involved regardless of teachers pertaining to a same professional community" (Godínez, 2018, p. 443).

In 1994, Richards and Lockhart advanced that RP input should be evidence based and not merely rely on conscious thought; they stated, "a Reflective approach to language teaching is one in which teachers collect data about their teaching, examine their attitudes, beliefs, assumptions and teaching practices, and use the information obtained as a basis for critical reflection about their teaching" (Richards and Lockhart, 1994, p. 1). Therefore, RP encompassed observable evidence to enable critical reflection on teachers' behalf, in other words observable input. The following section discusses the reflective tools available contingent on the view of reflective practice, practitioners decide to engage in.

Two views on Reflective Practice: individual and collaborative

Reflective inquiry or critical reflection, the cognitive processes that RP promotes, can bring teachers to a raised awareness regarding what they do and the reasons for this' (Farrell, 2015; Gün, 2010), assisting them in moving away from a level where their classroom actions and decisions may be guided largely by impulse, intuition, or routine to a level where their practices are guided by critical reflection. In other words, the focus is on what teachers do in class and the reasons for this as opposed to how to change what is 'wrong',

thus, enabling a deeper understanding of teachers' own practices. Nevertheless, reflective practice in itself has not always enabled continuous professional development as mentioned above. This widely relies on whether a practitioner engages on a weak form or a strong form of RP and of key interest to this investigation, whether the teacher is aware of when to outpace individual reflectivity for collaborative processes.

According to Farrell, “a weak form of reflective practice is no more than a thoughtful event where teachers informally evaluate various aspects of their professional expertise” (2008, p. 2) without further implications to their teaching and afterwards simply move on to the next teaching event. This weak form of reflection does not necessarily lead to gaining awareness of teaching practices, on the contrary it can lead to “unpleasant emotions without suggesting any way forward” (Wallace, 1998, p. 292) if teachers do not know how to manage any noted inconsistencies in their teaching as a result of their reflections —if indeed they are noted—. Thus, it is likely that in this weak form of RP teachers will not consider it as a reliable development process. By contrast, the strong form of reflective practice views teachers “systematically reflecting on their own teaching and taking responsibility for their actions in the classroom” (Farrell, 2008, p. 1). In this stronger version teachers systematize the reflection processes by “collecting data about their teaching and examining their attitudes, beliefs, assumptions, and teaching practices, and use the information obtained as a basis for critical reflection about teaching” (Richards and Lockhart, 1994, p. 1).

According to the stronger form, a reflective practitioner should “look back on events, make judgments about them and alter their teaching behaviours in light of craft, research and ethical knowledge” (Farrell, 2008, 2012, 2015); in other words, engage in a form of evidence-based reflective teaching. Such evidence-based reflections can be accessed through multiple instruments such as journals, class video recordings, professional literature, self-observation, self-evaluation, written or oral personal reflections, peer observations, collegial discussions and self-reporting, to mention the most commonly used tools. Yet, in the choice

of reflective tool is where researchers draw the line between individual or collaborative reflective practice.

The study

This investigation was conducted under an interpretative research paradigm by means of Collaborative Action Research (CAR). Wallace describes action research in language teaching as “an extension of the normal reflective practice of many teachers but it is slightly more rigorous and might conceivably lead to more effective outcomes” (1991, p. 57). The notion of collaboration was undertaken, as in this research teachers were perceived as social beings capable of understanding their classroom life and having the agency to rationalize and challenge their teaching paradigms by engaging in teacher-initiated actions guided by systematized research procedures in collaboration with others. Anne Burns (2005) adds, “an examination of the current forms and purposes of Action Research in the field confirms that, to date, it is portrayed predominantly as a means of enhancing teacher professional development. The current goals and outcomes tend to lie in the realms of personal and/or professional action and teacher ‘growth’ rather than in the production of knowledge about curriculum, pedagogy or educational systems” (p. 63). Hence, Collaborative Action Research goes beyond a search for solutions to immediate problems and towards the creation of a professional learning culture within professional communities to emphasize inquiry and reflection as modes and models for professional development (Clift *et al.*, 1990). Through CAR, opportunities are provided for teachers to work together and address common problems, share experiences, and develop their individual and collective repertoires to deal with shared difficulties.

Regarding data reporting and analysis procedures, the data in this investigation is presented in narrative form; narratives in English Language Teaching are prized as they “offer insights into people’s private worlds, inaccessible to experimental methodologies, and thus provide the insider’s view of the processes of language learning, attrition, and use” (Pavlenko, 2007, p. 164).

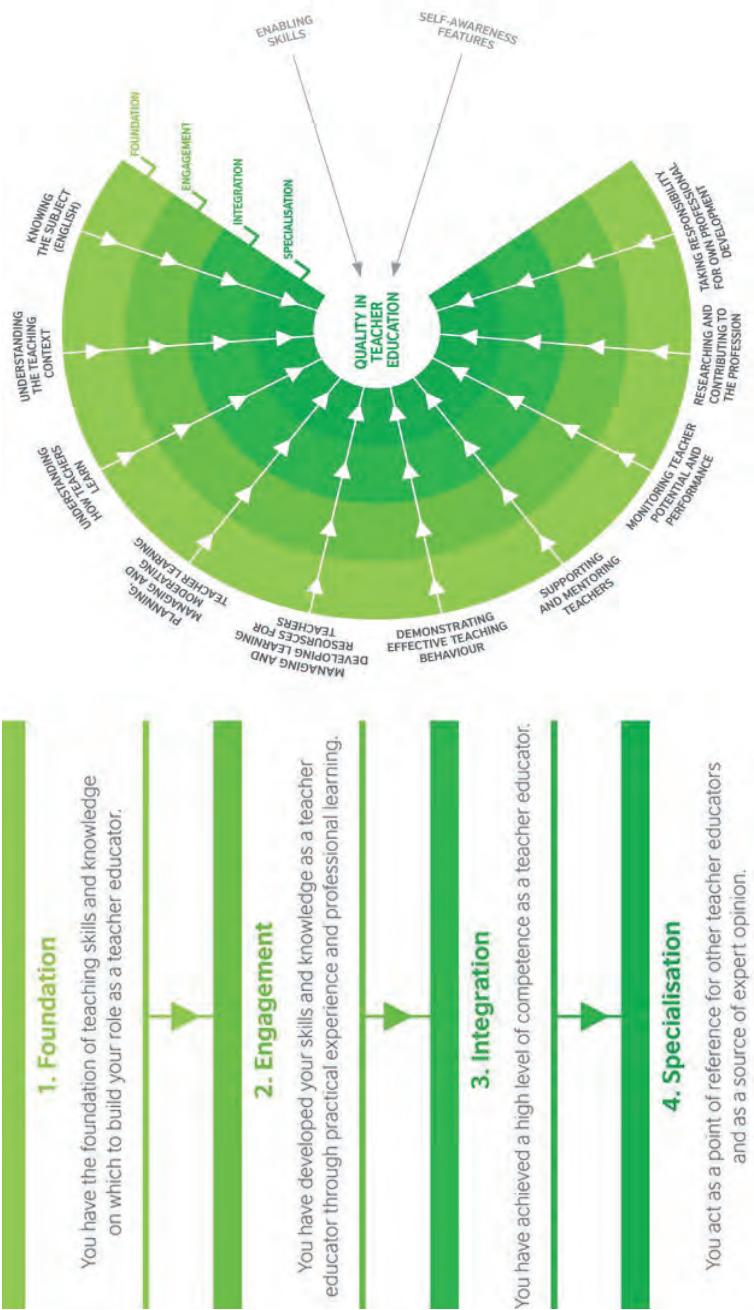
Narrative analysis commonly appeals to some form of thematic or content analysis in order to examine thoughts and feelings in a lived process, but also to examine research contexts in a historic and diachronic manner when the context plays a key role in the development of research as is the case of this study.

Hence forth, this collaborative action research offers insights into the systematization of reflective practice as a means to foster continuous professional development in diverse ELT Mexican contexts, as participants engage in individual critical reflections and transition to more collaborative reflective practices along with three key personal traits that enabled these processes to occur.

The study participants

This collaborative action research was conducted in two different research scenarios during the years 2018 and 2019 with diverse English Language Teaching practitioners, 24 teacher trainers/educators from the central part of Mexico and two in-service English language teachers from Longford, Ireland, and Houston, Texas, USA, who were living and working in Mexico City at the time. The data was collected by means of classroom observations, feedback sessions, individual interviews, and professional dialogues –informal meetings, self-reporting and text messaging–. It is important to mention that in spite of being in contact with more than 27 ELT practitioners throughout this investigation, only those who freely volunteered to cooperate in this research and who also showed three key personal traits: disposition/readiness, flexibility and openness to collegiality, will be fully reported. Other participants who did not show the stated traits will also be mentioned, yet only to provide examples of weak vs. strong forms of reflective practice along with the outcomes they enabled for their practice, professional development, and educational contexts. All names are pseudonyms in order to comply with ethical standards and protect participants' identities.

Figure 1
Stages of Development and Professional Practices, CPD framework



Source: Teaching for Success, British Council, 2017, p.4-5.

Findings and discussion

The central factors embedded in a ‘strong form’ of Reflective Practice

The first research scenario takes place at the beginning of 2018 during a professional development course hosted by a renowned teacher training institution in the central part of Mexico for teacher educators, trainers, and academic consultants in the area of ELT. The purpose of the course was to help trainers reflect on their own Continuous Professional Development (CPD) with the aid of a tool that assessed 10 professional practices, which would be measured against four developmental stages as figure 1 shows.

There was a total of 24 teacher educators ranging from 35 to 75 years of age. The course lasted 6 days, 8 hours a day per session with an hour lunch break and two 30-minute breaks, one in the morning and one in the afternoon. The seating arrangement was free, hence, practitioners sat next to other colleagues by personal preference, which allowed for sub-groups to form. These sub-groups remained the same throughout the majority of the course, aside from one specific task. The first group was formed by 13 senior teacher educators who had been conducting English language teaching training courses throughout Mexico for over 25 years and were also teaching English or coordinating English in language centres or elementary schools in the central part of Mexico. The majority of them held an ICELT² certification and only some of them had an undergraduate degree, yet, not in ELT. Their language levels ranged between a B2 and C1, according to the Common European Framework of Reference (CEFR)³. The chief characteristic of the senior group was their extensive teacher

2 ICELT: The In-service Certificate in English Language Teaching (ICELT) from Cambridge is a course that lasts 150 hours and covers basic general ELT methodology and pedagogical content. The language proficiency required is a B2 level, according to the Common European Framework of Reference for language learning (Cambridge Assessment English, 2015).

3 CEFR: The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is an international standard for describing language ability. It describes language ability on a six-point scale, from A1 for beginners, up to C2 for those who have mastered a language (CEFR, 2011).

training experience and their knowledge of the diverse ELT teaching contexts and programmes in basic education in Mexico.

The second group was integrated by 5 practitioners, they held undergraduate degrees in ELT, education or business and master's degrees in either education or ELT. The majority taught English as a foreign language (EFL) in higher education, worked for publishing houses as academic consultants or material designers, and coordinated ELT projects in different states of the country. Their language levels ranged between a C1 and a C2 or were native speakers of the language residing in Mexico. This group's experience in delivering teacher training courses was reduced compared to the senior group –3 to 5 years–, yet their main characteristic was their knowledge of current methodological tendencies in ELT and the inclusion of 21st century skills in language teaching and learning. They will be referred to as juniors from now.

The third and last group was formed by 6 experienced English language teachers who had been recently invited to be part of the teacher trainer staff of this renowned teacher training institution. They were ELT graduates from different universities in the country and were currently teaching English in upper intermediate or higher education levels. As non-experienced or novice teacher trainers, their chief characteristic was their teaching experience and their positive outcomes in language teaching and learning, hence their invitation to become teacher trainers.

Initially, all 24 participants measured themselves as ELT trainers by means of the CPD framework provided and explained by the head trainer –see figure 1–. The results were diverse, yet the majority of the senior group participants placed themselves amongst the integration and specialisation levels regarding all 10 professional practices except for researching and contributing to the profession; 12 out of the 13 participants selected the foundation level. When discussing this specific practice with the entire group, one of the senior female participants commented that she did not see it necessary to engage in research as she trusted the theorists, what is more, the contributions made by experts permeated throughout many countries and ELT contexts, hence their reliability. She added that her job was to implement these contributions as best

as possible to Mexican ELT settings; assumption that the majority of the senior participants agreed with. However, Jacob, one of the junior participants disagreed, stating that theories and approaches had to be questioned as more often than not it was unrealistic to thoroughly implement them; this relied heavily on the learners and their specific needs, school policies and requirements and at times even the country region, making reference to the diverse socio-educational contexts existing in Mexico –city, rural, indigenous bilingual regions, amongst others–.

The researcher agrees with this perception as unchallenged educational trends make for a simplistic view of language teaching and learning, inclining results to what Ritzer called the McDonalization of society (1993, 2012), where the expected outcome is for teachers to follow a set of procedures and standards that will allow them to conduct ‘proper’ language classes enabling satisfactory language learning results, which in reality, due to multiple factors as stated by Jacob, seldomly occurs.

Regarding the results of the junior and novice groups, they ranged between the foundation and engagement stages, not one person positioned themselves in the specialisation level.

These initial self-evaluations were not considered definite by the course-deliverer/researcher; the purpose of the training programme was to expose participants to a range of tasks and activities that would provide evidentiary support and support from peers allowing participants to uncover their practices, engage in critical reflection and accordingly place themselves in more truthful stages, according to what they learned from themselves and others along the way. It is important to state that instruments such as self-evaluation rubrics, charts or frameworks should be used as starting points that provide practitioners with data of where they may be standing regarding their teaching beliefs, knowledge and stances and used as a base for any type of reflective action to take place (Godínez, 2018; Gün 2010; Viera and Marques, 2012; Louw, Watson and Jimarkon, 2014); opposite, data gathered by means of these instruments should not be taken as fixed parameters that cage a trainer or a practitioner in their professional expertise.

After the self-evaluations were carried out and discussed, activities regarding each one of the professional practices were conducted. For the most part each group kept to themselves, yet teaching beliefs and paradigms were not being challenged or questioned, but reinforced; therefore, halfway through the course the senior, junior and novice teams were separated and mixed into three different teams. The task at hand was for each one of the participants to share a scenario where training had been unsuccessful and state the possible causes. As a team, they would select one of the failed training situations contemplating the context, the trainees, institutional demands, overall goal, etc., and propose a remedial plan providing a detailed rationale behind their proposal.

The end result for two of the three teams was unsuccessful; one team failed to bring their electronic presentation as one of its members accidentally deleted it from the electronic device they had been working on, so they were forced to rely on jotted notes to present. This made the participants of this specific team feel unprepared and upset; one of the female junior participants openly mentioned being exasperated as her team member was unapologetic about the incident. The second team did not make use of an electronic presentation, instead, they presented a series of dissociated tasks on cardboard paper that different members of the team had individually prepared and then put together. Regardless of having adequate information, the focus of their presentation was more on who spoke first or said what, having various team members interrupt each other, hence, making it difficult to follow their rationale.

The only group that was able to present the task without any difficulties was integrated by 4 senior, 3 junior and 2 novice participants. However, 2 of the senior participants had to leave the course early due to personal reasons. Once their presentation was over, the head trainer asked this team how they felt throughout the task; transcript 1 shows one of its team member's response:

Transcript 1

Esmeralda (female senior participant): You know, I felt very insecure and nervous, but I didn't show it –or at least that's what I think– so I sat with my group and honestly, I was quite surprised to see how many young people there were in the course. These kids had their laptops and iPads out ready to work and type up the presentation. I mean, they came up with answers while I was still thinking ha ha ha. Personally, I need silent periods to reflect and process information so I realized I certainly couldn't compete with their fastness and I even wondered if my knowledge was still relevant. But my attitude was to adapt, adapt as fast as possible and contribute when I had the chance. So, when they began to propose all these ideas, I kept quiet and played them out in my head and gave them my opinion of why they would work, or not, in our specific context. I was very pleased when they respected my opinion and asked me for my approval –if you can say approval, he he– for the rest of the tasks. I felt included and that was important to me. Then, when they referred to one of the classic ELT authors or theories, I gave them the facts because I know them by heart, I mean, I was almost there when they wrote them ha ha ha ha (everyone bursts out laughing). I felt respected regardless of my age and the fact that I am not that fast with technology either.

The purpose of the researcher on asking this third and last group how they felt drifting away from the pedagogical aspects of the task was for the rest of the participants to learn what had worked for them regardless of the age gaps and differences in teaching knowledge and teaching stances. Esmeralda was a respected 75-year-old teacher trainer with more than 30 years' experience in the field of ELT in Mexico, hence, for her to openly speak about feeling insecure while being placed with younger peers who possessed, not better nor more recent, but a different set of skills and knowledge⁴, enabled others to discuss their

4 Richards and Farrell (2005) frame the development process of teacher knowledge in terms of four conceptualizations: skill learning (lesson planning, classroom management, evaluation, and so forth), cognitive process (teacher background, experiences, beliefs, and assumptions), personal construction (reorganization and reconstruction

experiences as well. Bailey states that “one reason why reflective teaching is worth doing is that it creates a context which promotes professional dialogue” (*op. cit.*, p. 8), yet these social interactions within everyday classroom life and teaching contexts “are enhanced when all participants feel valued and respected” (Slimani-Rolls and Kiely, 2014, p. 230).

Hector, another male junior participant, commented that in his group it seemed to him that everyone was worried about appearing knowledgeable, he said:

Transcript 2

Hector (male junior participant): I never thought we would not be able to work together but it was hard. You know, one person would come up with a good idea but then others instead of just following that same train of thought would come up with a different one... it seemed like a competition of whose opinion was better or who knew more. We took very long to decide on a training context and even longer on how to solve it. Several team members tried to take the lead but then the time was up, so we divided the task, and everyone took different parts home. But then when it came to putting the puzzle together, many pieces didn't match.

Hector talks about a failed collaborative attempt due to the fact that participants were more occupied on ‘proving themselves’ as knowledgeable teacher trainers than on completing the task successfully evidencing that there is still scepticism towards collaboration in our educational field in Mexico. Past researchers have advanced that educators are particularly susceptible to groupthink and collaboration, and suggest that researchers and practitioners have to work around this prevailing cultural stance of teachers not being used to collaborating or discussing teaching matters openly with their colleagues.

of knowledge through new experiences) and reflective practice (critical examination of own teaching experiences). Hence, teacher knowledge is constructed through engagement with experience, reflection, and collaboration. It is not static; it evolves from one teacher type of knowledge to another allowing practitioners to acquire different knowledge types throughout their professional lives.

After Esmeralda and Hector spoke, Jacob, a male junior participant also shared his experience. He commented that being separated from his initial group was quite a challenge as it implied working with trainers whom he only saw at briefings. Hence, a sense of being scrutinized as an ELT professional was implicit, however, he focused on completing the task and trusted that everyone else would have the willingness to cooperate as he explains in the next extract.

Transcript 3

Jacob (male junior participant): We were all kind of nervous at first so I decided to ask questions like, what context should we choose for the task and once we agreed on the context, together we broke down the task by stages. But everyone just... we all just went with the flow, we cooperated to get things done. But I think that we were able to work together because everyone felt acknowledged and included.

Teacher collegiality is characterized by authentic interactions that are professional in nature regulated by tacit norms of behaviour within a community of knowledgeable users and developers (Fullan and Hargreaves, 1992). Collegial discussions include openly sharing failures and mistakes, constructively analysing and criticizing practices and procedures as well as contradicting stances and beliefs in a respectful manner (Lortie, 1975). However, if practitioners do not possess a certain readiness (Bowen, 2004; Mann, 2005; Richards and Farrell 2005; Wallace, 1991), in other words, if they do not possess reflective practitioner qualities such as disposition, flexibility and openness to collegiality, teacher collegiality will not take place.

Reflective practice research has advanced these three traits are fundamental –as they speak of the moral implications of reflection–, they resemble, to a certain extent, the teachers' moral commitment to their profession. What is more, these features should be strongly considered before embarking in reflective practice due to the fact that self-disclosure and a process of challenging teaching paradigms, beliefs and stances are implicit, and both require a

strong psychological state (Godínez, 2018; Farrell 2008, 2012, 2015; Vo and Nguyen, 2010; Wallace, 1991).

All in all, expressing stances and beliefs resulted challenging for the practitioners involved in this trainer development course as a vast majority was concerned about their opinions being valued and their peers' perceptions regarding their teaching stances. Further, collegial discussions did not naturally occur, the researcher systematized the procedure by providing a time and space as well as prompting and asking questions that would promote individual and collaborative reflective dialogues. This proved effective on fostering open collegial discussions, yet only by the participants who voluntarily chose to do so and who also demonstrated having key reflective practitioner qualities throughout the course, such as disposition to collaborate, flexibility with their knowledge and skills as well as those of their peers, and being opened to other trainers' stances and beliefs.

Different outcomes within a same professional community

The second research scenario takes place in a private Jewish elementary school in Mexico City from August 2018 all the way through April 2019. Specific to this context was the bicultural nature of the institution where subjects such as Jewish religious studies, Jewish festivities and Hebrew were compulsory within the curricula.

In this setting, English was taught from Monday through Friday for an hour and forty minutes from first to sixth grade. English language programmes were non-existent; hence, teachers followed a course book and relied on the teacher's books to design their lesson plans. About lesson planning, it was the responsibility of one teacher per grade to produce the lesson plans along with the corresponding class materials and share them with the same level teachers. The English language staff was composed of 9 teachers, 7 Mexican women ranging between the ages of 28 and 60 and 2 men, Damian from Longford, Ireland and Kaleb from Texas, USA; the two will be the key participants in this context.

Damian was a 29-year-old Irish English teacher who held an undergraduate degree in English language teaching from a university in Ireland along with a CELTA⁵ international teaching certification. Before coming to Mexico, he had been delivering English as a second language lessons (ESL) in a secondary school for 6 years. Kaleb, on the other hand, was a 26-year-old recent university graduate with a degree in Pedagogy with emphasis on teaching mathematics. He had a year's experience teaching math in an elementary school prior to moving to Mexico City. The rest of the language staff did not hold undergraduate degrees, yet they held ELT courses and diplomas from local publishing houses and their language levels ranged between B1 and B2.

The researcher was introduced to both teachers after their first year in Mexico as their new language and pedagogic coordinator. In their first one-on-one personal meetings with the researcher, Damian and Kaleb spoke about their adaptation process to Mexico City but most importantly to their educational institution. Amongst their main concerns were their (1) lack of Spanish, hence, their difficulties with classroom management and (2) being unaware of how to properly comply with the obligatory cooperative teaching responsibilities that had to be conducted with the Spanish and Hebrew teachers throughout the school year, yet for the purposes of this paper, data concerning only the first issue will be reported.

Classroom management

According to Scrivener, “teachers are required to have certain organizational skills and techniques in managing multitude tasks and situations that can occur at any time in the classroom” (2005, p. 79), in the field of English language teaching this is known as classroom management. Classroom management is “a process

5 CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) is an initial teacher training qualification for teaching English as a second or foreign language (ESL and EFL). It is provided by Cambridge English Language Assessment and was developed to be suitable both for those interested in Teaching English as a Foreign Language (TEFL) and for Teaching English to the Speakers of Other Languages (TESOL) (Cambridge Assessment English, 2011).

of organizing and conducting a class that includes physical infrastructure of the classroom, time management, students' involvement, teaching aids, students' engagement and classroom communication" (Bahadur Khatri, 2016, p. 79). To date, it is essential that any teacher designs –in collaboration with students when appropriate– and implements a set of fair and consistent classroom management actions in order for successful language teaching and learning to take place.

In the case of Damian, he designed and discussed his classroom management plan during the first week of school with the three groups he was assigned: two advanced English 6th grade groups and a 3rd grade class. With regard to the 6th grade students, Damian was able to implement his plan and re-arrange it according to the students petitions and needs. This was mainly due to the fact that he was able to communicate with his students in English, hence, conveying his message, instructions or requests was not an issue, as opposed to his 3rd grade group. With the younger students he was falling behind in content due to the fact that Damian was struggling to manage student talk and disruptive behaviour.

This was a recurring issue on his one-on-one weekly sessions with the researcher. Hence, by the end of September 2018, together, Damian and the researcher decided to engage in classroom observations. The researcher would observe his 3rd grade classes twice a week for 30 to 40 minutes (half a block) and discuss her observations in the one-on-one sessions. However, if there was a situation where Damian required assistance with disruptive behaviour, he would send the researcher a text message via mobile asking her to physically be present in his classroom to help him gain control of the group. At first, the researcher was reluctant to interfere in this specific way as she believed that having someone else control the group would result counterproductive for Damian; yet, he insisted: "I try to scold them and ask them to be quiet and work yet it doesn't register. They need to be reprimanded in their own language with words that will strike where they need to". Crooks points out that "some aspects of classroom management may be quite culture-dependent" (2003, p. 141); hence, Damian's

petition was reasonable as he lacked the Second Language (L2) knowledge to convey meaning thoroughly.

During the first month, the plan was unable to be carried out successfully due to administrative matters, hence, the observation period was extended two more months. Therefore, before winter break, the researcher was able to physically observe 6 classes and interfere in disruptive behaviour situations 3 times. The weekly sessions became more meaningful as discussions relied on classroom observation notes as well as Damian's personal reflections, which took the form of jotted notes and mobile text messages, which he brought to the one-on-one sessions, see transcript 4:

Transcript 4

Damian: I've been looking at other issues in my class like you asked me to, taking my focus away from the language barrier matter, and I have to be quite frank and tell you that I don't like the third-grade lesson plan. I follow it because it's the content that we need to teach the kids, but they don't enjoy it and neither do I.

Researcher: Have you talked to the person who designs the lesson plan? Have you told her that it's not working?

Damian: Well, yes, sort of. But she says that she's following the teacher's book lesson plans and that there's not much she can do to change things.

Researcher: What about the other 3rd grade teachers, are they having the same issues as you?

Damian: I think so, yeah, but there aren't any programmes, so we have to follow the book content.

Researcher: I understand, but... where is your agency as a language teacher? I mean, what are the teaching decisions that you are able... and have to make in order for your language classes to be meaningful, student-centred, and so forth. What are the language goals that you have set out to accomplish with your students? I don't know Damian; these are just some questions that are coming to my mind right now.

Damian: You know, I haven't thought about any of that... Are we allowed to change the lesson plans?... I've been

so sick and stressed out about not being able to communicate with them... mmm... That's part of my responsibility, huh?!

Researcher: (slight smile).

Damian: Let me think about this. I'll get back to you after Christmas.

Researcher: Sounds good.

(December 2018)

According to Damian, due to the fact that a colleague was responsible for designing the lesson plan for the 3rd grade English classes, he believed he had to strictly follow the plan regardless of it not working in his particular class. When asked why this was, he responded that he was unsure of being able to modify the lesson as it might upset the teacher who designed it. After discussing the matter openly with the rest of the 3rd grade English team on early January 2019, it was agreed that there would only be a general outline, yet each teacher would plan according to their specific groups' needs and interests. Damian also became aware of the type of activities his students did not enjoy, such as reading from the textbook, as topics were, more often than not, nature oriented with themes outside students own (L1) knowledge. What is more, the time spans considered for these activities were not appropriate for 8-year-olds, hence, they began to get distracted and disrupt the class due to a lack of interest, not a lack of understanding. This was the first time Damian taught young learners, hence, he was also learning the type of activities and time frames appropriate for their ages as well as the type of simple instructions they required.

For the second part of the school year Damian also decided to talk about these issues with one of his female colleagues who had been teaching English in this context for over 20 years. She was also asked to come into his classes for peer observation and provided him with tips according to what she observed. This arrangement was made without the researcher's involvement, yet his colleagues' comments and observations were brought up on the one-on-one sessions as a reinforcement to his reflections and small changes in Damian's class.

After a 9-month period, Damian's knowledge of his educational context as well as of his students broaden; allowing him to provide students with the learning opportunities they required while attending their needs, preferences, and ages. Also, of keen importance for him was to understand that as much as it was a difficult situation for him as a non-Spanish speaker it was also a difficult situation for his students, as this was the first time they had an English native speaker as a teacher. What is more, he came to the realization that students' misbehaviour or disruption was unintentional, it was more a matter of miscommunication and lack of proper planning according to their needs and ages.

When Kaleb learned the researcher was aiding Damian with classroom observations and, at times, in managing group disruption, he also asked for this last option to be available for him. Hence, he specifically required the researcher's presence in his classes, once in January and two further times in February 2019. The three times the researcher arrived at Kaleb's class, he had control of the group, yet he wanted the researcher to be physically present as a way to reinforce whatever reprimand he was warning students about. When speaking to Kaleb about this he explained the following:

Transcript 5

Kaleb: It's just so frustrating, in the US you walk into a room and students know that you're in command and that they're here to learn. Today it took me 22 minutes out of a 40-minute block to get them to be quiet. Then we had recess and they come all hyped up and then another 15 to 20 minutes to get them working again, it's crazy!

Researcher: I believe you had them in control after 5 or 7 minutes but what I'm seeing is that you want them to be completely quiet. Do you feel that if they're moderately speaking it will affect the flow of your class? They seemed to enjoy your class, but I also perceive they don't like it when you over-do the scolding.

Kaleb: It's just that I'm not used to this and I really don't know that I can get used to it.

It was Kaleb's belief that the role of a teacher demanded respect, hence, his frustration was due to the fact that this expectation was not automatically being met by his students. He did not understand that "there is a close relationship between classroom management and motivation. Teachers who are good managers create environments for motivation to arouse students' interests, guide them to behave well and encourage them to learn effectively" (Bahadur Khatri, 2016, p. 81). Hence, teacher respect is not a given, it is a two-part responsibility; still, the teacher must set the pace.

What Kaleb experienced can be described as a weak form of reflective practice, which does not necessarily lead to gaining awareness of teaching practices, on the contrary it can lead to "unpleasant emotions without suggesting any way forward" (Wallace, 1998, p. 292) if teachers do not know how to manage any noted inconsistencies in their teaching as a result of their reflections –if indeed they are noted.

Both Damian and Kaleb finished the school year, however Damian was extended and accepted another 2-year contract in this teaching context while Kaleb, who was extended the same offer, made the decision to return to the USA.

Conclusion

Learning to be reflective through collaborative action research (CAR) and reflection itself is a time-consuming intensive process as "teachers struggle to learn to work with other adults" (Clift *et al.*, 1990, p. 59) and construct new understandings about their teaching contexts, of theory and of the practical reality, through individual and collective knowledge. Further, the success of collaborative action research will more often than not be contingent on how well the researcher and participants interact, are congruent with their beliefs and needs and involve themselves in the process. The results here reported were possible as participants displayed disposition, flexibility and openness to collegiality; key reflective practitioner qualities which eased collaborative reflective practice by means of professional dialogues, classroom observations and collaboration with other ELT professionals and with the researcher.

All things considered, this investigation strongly suggests that through both, collaborative action research and reflective processes, opportunities are provided for novice and experienced teachers to work together and address common problems, share experiences, and develop their individual and collective repertoires to deal with shared difficulties, providing new ways of approaching practice and fostering continuous professional development according to personal teaching needs.

Bibliography

- Bahadur Khatri, N. (2016). Classroom Management in ELT. *International Journal of English and Literature*. Vol. 6, Issue 6, December 2016, pp. 79-84.
- Bailey, F. (1996). The role of collaborative dialogue in teacher education. In D. Freeman & J. Richards (eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 260-280). Cambridge University Press.
- Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (p. 60-83). London: Cassell.
- British Council (2017) *Teaching for Success. Continuing Professional Development (CPD) framework for Teacher Educators*.
- Burns, A. (2005). *Action Research: an evolving paradigm?* *Language Teaching*, 38 (2), pp. 57-74.
- Clift, R.T.; Houston W.R. and Pugach M.C. (eds.) (1990). *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*. New York: Teachers College.
- Crooks, G. (2003). *A practicum in TESOL: Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farrell, T.S.C. (2008). Reflective Practice in the Professional Development of teachers of Adult English Language Learners. *CAELA Network*, pp. 1-3.
- Farrell, T.S.C. (2012). Reflective Practice: (Re) Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, volume 3 (1) pp. 7-16.
- Farrell, T.S.C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. New York, NY: Routledge.
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school*. United Kingdom: Open University Press
- Godínez, J.M. (2018). How effective is collaborative Reflective Practice in enabling cognitive transformation in English language teachers? *Reflective Practice Journal - Taylor and Francis Online*. Volume 19 (4) pp. 427-246.

- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), pp. 163-188.
- Pennington, M. (1995). The teacher change cycle'. *TESOL Quarterly* 29 (4) pp. 705-731.
- Richards, J.C. and Lockhard, C. (1994). *Reflective teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of society*. Los Angeles: Sage Publications.
- Schrange, M. (1990). *Shared Minds*. New York: Random House.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A Guidebook for English language teachers* (2nd ed.) Oxford: Macmillan.
- Slimani-Rolls, A. and Kiely, R. (2014). We are the change that we seek: developing teachers' understanding of their classroom practice. *Innovations in Education and Teaching International*. Routledge Taylor and Francis Groups 51 (4), pp. 425-435
- Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge.

Flipped Classroom Practices in a BA in ELT in Mexico: Are We Ready for a Multimodal Pedagogical Transition?

Edgar Emmanuell Garcia-Ponce¹

Lisa Marie Conaway Arroyo²

Irasema Mora-Pablo³

Abstract

The University of Guanajuato has recently started to carry out blended and distance teaching practices with a view to promoting content learning. This decision has motivated academics to take training courses to transit from face-to-face teaching and learning to multimodal pedagogical practices. Following this, we designed a Technology class in a BA in English Language Teaching (ELT) which incorporated principles of a flipped classroom, that is, a blended learning approach which combined both face-to-face and distance practices to maximise class time, benefits of in-class activities and students' engagement and learning. Throughout the semester, we perceived that the students were significantly

¹ Universidad de Guanajuato | ee.garcia@ugto.mx

² Universidad de Guanajuato | conaway@ugto.mx

³ Universidad de Guanajuato | imora@ugto.mx

El capítulo fue dictaminado por María del Carmen Castillo Salazar y Josué Cinto Morales.

demotivated and struggling with the dynamics of the class. In order to understand their challenges and how best to address them, we conducted two focus groups with the students (19). By eliciting their views and experiences in the flipped classroom and analysing them qualitatively, the results show that they generally perceived flipped classroom practices as beneficial for their autonomy and learning. However, they suggest that the use of technology and management of their time during distance sessions was challenging because of their past learning experiences. Our argument in this chapter is that Mexican universities need to assess students' readiness for blended or distance learning and their previous learning experiences. As a conclusion, and in line with our findings, students first need to become familiarised with blended and distance learning environments, so they understand their role as learners and how to use emerging technologies in favour of their content learning. If we do not address this, we will go back to relying on teaching rooted in traditional practices, or potentially ineffective learning results regardless of huge amount of money and resources spent on the transition to a multimodal pedagogy.

Key words

Content learning, flipped classroom, Mexican university, multimodal practices.

Resumen

Recientemente, la Universidad de Guanajuato comenzó a realizar prácticas semipresenciales y a distancia para promover el aprendizaje de los estudiantes. Esta decisión ha motivado que profesores tomen cursos y talleres para promover la multimodalidad educativa. Con este fin, diseñamos una clase de tecnología en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés bajo principios del aula invertida, es decir, un enfoque semipresencial que combina actividades presenciales y a distancia para fomentar el tiempo de clase, beneficios de prácticas en clase y la participación e involucramiento de los estudiantes. A lo largo del semestre, pudimos percibir que los estudiantes de esta clase estaban desmotivados y enfrentando dificultades con respecto a la dinámica de la clase. Para entender estos retos y cómo abordarlos, realizamos dos grupos focales con los estudiantes (19). Al explorar sus perspectivas y experiencias en esta aula invertida y analizarlas cualitativamente, los resultados muestran que los estudiantes percibían al aula como un beneficio para su autonomía y aprendizaje. Sin embargo, los resultados sugieren que el uso de tecnología y la organización del tiempo durante las sesiones a distancia fueron particularmente desafiantes debido a sus experiencias de aprendizaje pasadas. Nuestro argumento en este capítulo es que las universidades mexicanas necesitan valorar la preparación de los estudiantes para realizar actividades semipresenciales o a distancia. Con base en los resultados de este estudio, proponemos que los estudiantes necesitan primero familiarizarse con ambientes semipresenciales y a distancia para interiorizar su rol como estudiantes y entender cómo utilizar tecnologías emergentes para su aprendizaje. De no hacer lo anterior, continuaremos fomentando prácticas de enseñanza tradicionales o resultados de aprendizaje inefectivos a pesar de los recursos invertidos en la transición hacia una pedagogía multimodal.

Palabras claves

Aprendizaje de contenido, aula invertida, educación superior, prácticas multimodales, universidad mexicana.

Introduction

Because of the relevance and influence of emerging technologies in modern education, Mexican universities have recently started to incorporate blended and distance teaching practices to promote learning. This is the case of the context of the study which through workshops and support from experts have recently required academics to commence the transition from traditional pedagogy to multimodal teaching and learning practices, i.e., face-to-face practices which make use of modern technologies, blended practices, and distance practices. The rationale behind this transition is based on the learning benefits that students can obtain from such multimodal practices. Particularly, blended pedagogical practices have been found to be beneficial for students' learning practices and achievement in general because learning is facilitated when they have greater opportunities to be in both face-to-face and distance environments using modern technologies.

One popular blended learning approach is the flipped classroom, in which content information, such as lectures, reading materials, videos, presentations, etc., is provided in distance sessions through the use of technology (online platforms) (Bates & Galloway, 2012), and then the teacher and students meet in face-to-face sessions to discuss or put into practice what was learned in the distance sessions. This methodology, thus, combines face-to-face and distance sessions alternatively in order to maximise class time, benefits of in-class activities and students' participation. Specifically, flipped classroom practices allow students to retain and process information more effectively than traditional methods. These benefits have been corroborated by recent research, which shows that flipped classroom methodologies can have a positive impact on students' learning in higher education because it is an innovative, student-centred and active learning instructional model (Elmaadaway, 2018; Kim & Park, 2017; Sun *et al.*, 2018).

Following the above benefits and our university's demand to promote multimodal teaching and learning environments, we co-taught a Technology class using a flipped classroom methodology in order to facilitate students' learning. This class is part of the BA (Bachelor of Arts) in English Language Teaching whose aim is that

students explore online platforms to design lessons and language activities. Initially, we believed that this class was appropriate for carrying out flipped classroom practices because it combines theory and practice using modern technology. However, as we had both face-to-face and online sessions, we noticed that the students were demotivated and possibly facing several challenges. We started to feel frustrated and questioned the reasons for those challenges. We, therefore, conducted this study at the end of the semester to answer the following research question:

What are the students' views and experiences in the flipped classroom whose aims were to teach technology and pedagogical content?

As the way it is formulated, this research question would enable us to examine not only the students' views and experiences regarding the flipped classroom practices that we carried out, but also the challenges that they faced. In developing this understanding, we believe that we would be in a better position to understand how these challenges may be best addressed and suggest possible alternatives.

Background

Flipped classroom practices have been designed and implemented in educational contexts worldwide. In Han's (2015) words, in flipped classrooms, "students are provided with out-of-class instructional materials electronically and are expected to read, study, and review them independently. They spend in-class hours practising and mastering the learning objectives. In this way, a flipped classroom can provide extensive and intensive language input to students, while students study materials at their own pace" (p. 98). The benefits of these combined teaching practices are that students retain and process information better than using traditional practices (Chuang *et al.*, 2018). According to Rotellar and Cain (2016), "traditional lecture material is 'offloaded' for students to learn outside of class, freeing classroom time for more enriching activities" (p. 1). Learning more independently in flipped classrooms thus fosters their autonomy "by placing the

responsibility on them not only inside the classroom but at home in a way that is more scaffolded” (Webb & Doman, 2016, p. 42). This, in turn, allows teachers to focus more on in-class activities such as clarification, feedback, group learning, problem-solving, class discussions and making better use of experience, knowledge and teacher abilities in maintaining active students’ engagement with material (McLaughlin *et al.*, 2013; Smith *et al.*, 2005). All in all, this methodology, as previously mentioned, combines face-to-face and distance sessions alternatively in order to maximise class time, benefits of in-class activities and students’ participation. Learning is influenced by “extensive use of educational technology outside of class [and] active learning during class time” (Strayer, 2007, p. 15).

However, research evidence has recently emerged that suggests that teachers and students may not fully endorse flipped classroom practices in transitioning from traditional to multimodal practices. For example, in a study conducted by Brenton *et al.* (2016), they identified those students who were more prone to resist a change from a traditional environment to a flipped classroom environment. They identified the need for tailoring the introduction of flipped teaching to a class “to better engage those students who may be likely to resist this change” (p. 292). Estes *et al.* (2013) suggest that this resistance can be approached in different ways to try to diminish it to some extent. They suggest applying orientation to learner-centred approaches, personally relevant instruction and transparent teaching practices. However, when implementing a flipped classroom environment, a wide variety of challenges may arise. This is discussed below.

Challenges when implementing a flipped classroom

Although flipped classroom practices have been used in classrooms for several years, educators and students may not embrace these practices because of their past teaching and learning experiences rooted in traditional face-to-face practices and lack of familiarity with multimodal environments (Hao, 2016). From students’

perspective, the resistance to carry out flipped classroom practices is more complex than we think. For example, students may feel “an underlying fear of added workload and uncertainty of success” (Rotellar & Cain, 2016, p. 3). The idea of having to complete pre-class tasks in order to apply and practise them during face-to-face classes can make them feel overwhelmed. Moreover, students may struggle with flipped classroom practices when they do not have any experience in methodology, or if they feel that they are being made responsible for their learning. In other words, empowering students to take the initiative of their own learning “may not be the students’ expectation of what a typical instructor should be doing. Students might not perceive this facilitation as teaching as they have come to know it through many years of education that they have already experienced” (Baker & Hill, 2017, p. 20). These are legitimate fears motivated by “years of familiarity with learning in traditional classroom environments and, therefore, may take considerable time to overcome” (Rotellar & Cain, 2016, p. 3).

Based upon the above, it is important that both educators and institutions assess the resources that are available to conduct and promote such practices. Along the way, it is necessary to identify and address the challenges that teachers and students face during the transition from a traditional classroom to a flipped environment (Long *et al.*, 2019). To this end, the familiarity that students have with these practices becomes relevant because, as suggested by Rotellar and Cain (2016), “time spent in a classroom is an opportunity for students to better understand reasoning, rather than the means of receiving information” (p. 6). Regarding teachers, Grypp and Luebeck (2015) suggest that educators “must first embrace the inherent value of this new structure and explore new uses of class time” (as cited in Lo & Hew, 2017, p. 16). Institutions must also “consider strengthening their teacher training and professional development on flipped classroom approach” (Lo & Hew, 2017, p. 16).

In order to assess the possible learning benefits of this methodology in our context and examine the students’ experiences in this class, we conducted a qualitative study which took place at the end of the semester Jan-Jun 2019. Due to the recent relevance and

influence of emerging technologies in Mexican higher education, educators have considered different teaching methodologies and approaches. This is the case of university context of this study which through workshops and support from experts have recently required academics to commence the transition from traditional pedagogical practices to multimodal teaching and learning practices, i.e., face-to-face practices which make use of modern technologies, blended practices, and distance practices. In order to take advantage of the possible learning benefits of the flipped classroom, we designed and implemented this methodology in our context.

The Study

The participants of this study were students in the first semester of a BA in ELT at a state university in central Mexico. As previously mentioned, these students were enrolled in our Technology class (Tecnología I) whose objective was to train students on the use of emerging technologies for planning and designing English activities and lessons. Two of us were co-teaching this class following the idea that having two teachers in one flipped classroom would be better to give the students more individualised guidance, scaffolding and feedback. We, as teachers, and the students were highly motivated to implement these practices, following our desire to deliver this class fully online in the near future.

As the weeks went by, we perceived that the students were significantly demotivated and struggling with the flipped practices. Therefore, decided to conduct this study in order to understand the students' views and experiences in a flipped classroom for the first time. Twenty-one students were enrolled in this class, and they were all invited to participate under no obligation. Only 19 students confirmed their interest in participating. The students provided their consent to participate in the study on a confidentiality and consent sheet. They were 17 females and two males. Their ages ranged from 19 to 21 years old. Even though we were the teachers of the class and researchers of this study, we decided to distance ourselves from participating in the study. We acknowledge that

our presence in the study might have influenced their responses in some way. However, our deep analysis and comparisons of the datasets suggest that the students were indeed revealing their views and experiences.

The 19 students participated in two focus groups at the end of the semester, after they experienced the practices in the flipped classroom. A focus group is defined as a group of individuals who are selected and assembled by researchers in order to gain information about the topic that is the subject of the research (Morgan, 1997). The benefits of focus groups are that insights can be obtained into people's views, attitudes, and values (Gibbs, 1997). Thus, focus groups were of particular importance in this study in order to understand the students' experiences in the flipped classroom (Lankshear, 1993, cited in Gibbs, 1997). In order to conduct the focus groups, the class was split into two halves. One focus group was carried out with ten students, and the second focus group with nine students. Each teacher was in charge of conducting one focus group, and both focus groups took place simultaneously. Both interactions were audio recorded and transcribed in their entirety. The transcribed data were then analysed through a meaning categorisation, which is believed to facilitate the identification of patterns, themes, and meaning (Berg, 2009). This involved identifying extracts manually and attributing them to theme categories and sub-categories which emerged from the data. Complying with their right to be anonymised and protected, the students' names and identities were carefully anonymised in the data. Instead, pseudonyms are used.

Results

Understanding of flipped classroom

In the focus groups, the students provided an array of perceptions and attitudes which were positive in general. Most of them agreed that a flipped classroom is a flexible methodology, as follows.

I think you focus more on what you are doing, I mean, it does not necessarily need to be in class, or the day of the class, it is more flexible, you can review the topics during the

week, or even in one day, whenever you have time, and you concentrate (Student 14).

As can be seen in this extract, Student 14 verbalises her understanding of a flipped classroom. By saying “you focus more on what you are doing”, she suggests the idea that a flipped classroom promotes learning autonomy. In “it is more flexible”, she then claims that a flipped classroom allows them to review topics. Interestingly, during the focus groups, they were able to compare a flipped classroom with a traditional classroom. This is suggested below.

You don't need to be writing everything or go over the textbook. You can do things differently and be more competent (Student 08).

In this extract, Student 08 makes the comparison of both flipped and traditional practices, as can be seen in “You don't need to be writing everything or go over the textbook” suggesting perhaps a negative perspective of these practices. Another student also compares both kinds of classroom practices:

The traditional way of doing it is to come to the classroom, listen to the teacher three hours, to be handed in the exercises, so it [the flipped classroom] does not follow this structure, like the teacher saying “open your book, we will work on this page, we will start with this exercise”. With this [flipped classroom] the teacher would say “you know what? These are the exercises, or you have this exercise, you have a deadline, or next class we can see what you understood” (Student 17).

Again, it can be seen that this student compares both classroom practices. Even though she makes a comparison, we are unable to see which ones she endorses. Nevertheless, in other extracts, we were able to see the students' mixed opinions about their expected performance in the flipped classroom. As shown in the data, it appears that the students were strongly familiarised with traditional classroom practices and this motivated several challenges that they faced during the class. This can be seen in the way they went about doing the activities, how they followed the instructions and their interaction with the platforms they used.

Their role in flipped classroom practices seems to be unclear to them, as they point out:

I noticed this from the very beginning. When the teachers uploaded activities in the platform, most of us, almost everybody, ignored the instructions. I noticed this activity after activity. I mean, the teachers would say “do this, you have to do this” and nobody did it. For example, the teachers would say “you have to describe or evaluate, I don’t know, the activity someone else’s posted” and nobody did it. I feel that our problem is comprehension, and I saw it and continue seeing it. Even when the teachers give very clear, concise, and specific instructions, nobody follows them (Student 03).

The lack of active involvement in the tasks, alongside their inability to follow the teacher instructions, might have contributed to their misunderstanding of their role in a flipped classroom. The same student (Student 03) goes on to explain the reasons for their lack of active involvement and inability to follow the instructions:

Because of the lack of reading comprehension, and because you are in a free environment, I mean, you are reading instructions at home, and you see them and it is like “whatever”, you don’t feel your teacher’s pressure... like bugging you or telling you what to do. I think this is the issue, you are used to people telling you what to do, as if you were a kid “do this”, like when they give you written instructions, really, I think this is the issue (Student 03).

Again, the student continues discussing his lack of involvement and inability to follow instructions. In “you don’t feel your teacher’s pressure” and “I think this is the issue, you are used to people telling you what to do, as if you were a kid”, he implies a negative perception towards this practice and perhaps a preference for the presence of the teacher as in a traditional classroom. But this deficit of comprehension or interest in following instructions can bring negative consequences on how they carry out the flipped practices and particularly those online, as suggested below.

Well, for example, the activity we did today, I did it during vacations and everything, I did my best, but when we arrived [to the classroom] I realized that I did it wrong. So, this

is what everybody is saying. So, I also have this reading comprehension problem as well, that is the problem (Student 12).

As can be seen in this extract, it seems that the students' lack of comprehension of instructions for the practices and their relaxed attitude towards them resulted in activity outcomes different than the ones expected by the teachers. Moreover, the extract below shows that 'freedom' in flipped classrooms can also be a negative factor.

But really, I think we are not used to having this freedom. This is why we don't feel the same pressure, we are used to having a deadline, like "I have a deadline, I have to do it"... and as we have this freedom we think "ah, until we see each other again", and we don't take it seriously, right? (Student 01).

In this extract, Student 01 suggests that because of the "freedom" they felt in the flipped classroom, this motivated them not to take the online practices "seriously". This, therefore, suggests that the freedom perceived by them in a flipped classroom, alongside their apparent lack of interest in online practices, may compel them to neglect the online sessions and wait for the face-to-face sessions to clarify doubts or finish what was required for online sessions (see also Findlay-Thompson & Mombourquette, 2014), as suggested in "as we have this freedom we think 'ah, until we see each other again'". This, in turn, reveals their preference for, and familiarity with, traditional face-to-face practices. Based upon their responses, their learning practices seem to be rooted in traditional classroom practices in which the teacher is responsible for providing directions and promoting their learning. So far, we have seen that the students' comments show their understanding of the flipped classroom. However, the data suggest that they faced several challenges (i.e., the students' inability to follow the teachers' instructions and carry out online activities) motivated by their feelings of having too much freedom in the online sessions and their relaxed attitude fed perhaps by these feelings of freedom. Because of this, they seemed to favour the traditional classroom over flipped practices, as it is discussed in the following section.

Preference for the traditional classroom

As previously discussed, the students' learning experiences are rooted in traditional face-to-face practices. These previous learning experiences seem to trigger their inability to carry out online practices and learn from them, motivating in turn several challenges which hindered them from fully maximising blended learning. Because of the challenges that they claimed to face, the students' responses suggested their preference for traditional instruction over flipped practices. This is suggested below.

During the focus groups, the students provided suggestions for conducting the flipped classroom practices. One student mentioned the importance of having deadlines:

I would suggest having mini-deadlines, deadlines, and for example, try to schedule the face-to-face sessions more often. Maybe have them every other day, well, every other Saturday (Student 08).

Even though we, the teachers, gave them deadlines for their assignments, it seems that the students were unable to remember them, as suggested in this extract. What is interesting in “try to schedule the face-to-face sessions more often” is that it suggests that the students require more face-to-face sessions. This may thus reveal a preference for more traditional practices or at least more presence of a teacher as in face-to-face sessions. Although they acknowledge the importance of blended learning methodology, they expressed their lack of confidence in carrying out online activities without the presence of the teacher in the classroom because they think they can misunderstand instructions, and this would be evident in their work.

I feel that... it should be every other Saturday, because if you let many days go by, you lose continuity. I was checking my schedule, and, for example, I noticed that after this class, we only have three more weeks, and they are online sessions. And I think there could be misunderstandings while we are preparing the activities, and as we are not in classes, in a classroom, to clarify our doubts, face to face, there could be mistakes about how to solve the activities (Student 15).

Again, we can see that Student 15 asks to have more face-to-face sessions, as evident in “I feel that... it should be every other Saturday”. Having the teacher in the classroom appears to be important for the students because they feel confident in having someone who can guide them during the activities. This can be seen below, when they compare how they work on their own with how they work with the teachers’ guidance in the classroom.

At the beginning, when they told us that, I would say “how cool, I will be able to go home, I will be able to go home on Saturday “ but now, at this point, I am like, I’m struggling a lot to comprehend, because, as they said, maybe I did not take it seriously... and in today’s class I learned a lot, in this class, I had many doubts and now that you (the teachers) were with us, you did help me a lot, so, I feel more relaxed but because I was constantly asking questions, and also to my classmates that are here (Student 11).

As they reflect on their performance and the advantages and disadvantages of having more time to do other activities, they still think the traditional classroom would bring more advantages than the blended learning approach. This is suggested below.

I think this has allowed us to have an advantage. Those who live further, having to stay here longer and leave until Sunday... but it might be beneficial for them, I think they would prefer the class to be face-to-face, because we are used to it. This is the first time we are in this situation and maybe we are not used to do it. I think we would prefer to stay rather than going back to our hometowns (Student 06).

This study shows how students’ autonomy is still in process to be developed, and how difficult it is for them to move away from the traditional classroom they have been exposed to. As we have seen, introducing innovative and multimodal changes in the classroom may result in teachers’ and students’ struggles to understand their role, carry out the practices and thus maximise content learning. Although past research in the field of language teaching and flipped classroom has demonstrated that students develop positive attitudes toward the flipped methodology compared to more traditional taught classes, in this study, we can

see how students still long for the teacher to tell them what to do and to establish deadlines. It seems that after the initial excitement of working more autonomously, around the end of the semester, students start to stagnate or show signs of confusion and a sense of being lost in what they actually had to do.

Discussion and conclusions

In this chapter, we expressed our initial interest in implementing blended learning practices to teach a content class in a BA in ELT at a state university in central Mexico. This interest was partly motivated by our university's decision to start the transition from face-to-face to multimodal teaching and learning practices, and also the benefits that online and distance can have on content and language learning. Following this, we designed flipped classroom practices and carried them out during one semester in a Technology class of the BA. We expected to maximise students' learning opportunities and provide them with better chances to develop a sense of autonomy and responsibility for their learning (Persky & McLaughlin, 2017). However, we were able to notice that the students were demotivated and facing several challenges. Therefore, we decided to conduct two focus groups with the students to understand their views and experiences in the flipped classroom with a view to addressing best their challenges.

In general, our data suggested that the students understood the dynamics and purposes of the flipped classroom practices. Specifically, the evidence shows that the students were able to verbalise the benefits of these kinds of practices, as suggested in the research literature (see Chuang *et al.*, 2018; Rotellar & Cain, 2016; Smith *et al.*, 2005; Strayer, 2007; Webb & Doman, 2016). However, the students' responses pointed to their lack of experience in flipped classrooms, as also reported in Rotellar and Cain (2016). This lack of familiarity had an impact on not only their feelings of being lost in the flipped classroom, but also their preference for traditional face-to-face classroom practices, as evident in the importance they attached to the role of the teacher and having detailed instructions. These views were opposed to our initial

thoughts that this class was to be perceived as beneficial, and the students would endorse the transition.

Based upon the above results, we believe that Mexican universities need to assess an array of factors (e.g., students' readiness for multimodal practices, past learning experiences, skills for the use of emerging technology, etc.) in order to decide if it is the (right) moment to implement multimodal practices. As suggested in the data, the students expressed their lack of familiarity with this methodology which in turn motivated other challenges. In order to address this, it is highly important that Mexican universities first train students, as well as teachers, on developing knowledge and experience using online teaching and learning practices (Lo & Hew, 2017), such as those promoted in flipped classroom practices. Time then becomes relevant in this suggestion because the more time students and teachers spend on carrying out multimodal practices, the more familiar and efficient they will become in the process. If we do not take into consideration this, we might push students to do online learning practices against their will, having a counterproductive effect on their learning, autonomy and responsibility.

Bibliography

- Baker, E.W. & Hill, S. (2017). Investigating student resistance and student perceptions of course quality and instructor performance in a flipped information systems classroom. *Information Systems Education Journal*, 15(6). 17-26. Retrieved January 20, 2020, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151896.pdf>
- Bates, S. & Galloway, R. (12/04/12-13/04/12). The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: a case study [Paper presented]. HEA STEM Conference, London, United Kingdom. Retrieved January 18, 2020, from https://www2.ph.ed.ac.uk/~rgallowa/Bates_Galloway.pdf
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences* (7th edition). Pearson Education, Inc.
- Christiansen, A. (2014). Inverted teaching: Applying a new pedagogy to a university organic chemistry class. *Chemistry Education*, 91, 1845–1850. <https://doi.org/10.1021/ed400530z>

- Chuang, H.; Weng, C. & Chen, C. (2018). Which students benefit most from a flipped classroom approach to language learning? *British Journal of Educational Technology*, 49, pp. 56-68. <https://doi.org/10.1111/bjet.12530>
- Elmaadaway, M.A.N. (2018). The effects of a flipped classroom approach on class engagement and skill performance in a Blackboard course. *British Journal of Educational Technology*, 49(3): 479-491. <https://doi.org/10.1111/bjet.12553>
- Estes, M. D.; Ingram, R. & Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review*, 4(7). Retrieved February 4, 2020, from: <https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies>
- Findlay-Thompson, S. & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*, 6(1), 63-71. Retrieved February 10, 2020, from <https://ssrn.com/abstract=2331035>
- Gibbs, A. (1997). Focus Groups. Social Research Update, 19, Winter, Department of Sociology, University of Surrey. Retrieved February 2, 2020, from <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>
- Grypp, L. & Luebeck, J. (2015). Rotating solids and flipping instruction. *Mathematics Teacher*, 109(3), 186-193. <https://doi.org/10.5951/mathteacher.109.3.0186>
- Han, J. Y. (2015). Successfully Flipping the ESL classroom for learner autonomy. *NYS TESOL Journal*, 2(1): 98-109. Retrieved February 10, 2020, from: http://journal.nystesol.org/jan2015/Han_98-109_NYSTJ_Vol2Iss1_Jan2015.pdf
- Hao, Y.W. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computer in Human Behavior*, 59, pp. 82-92. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.032>
- Kim, J. & Park, H. (2017). Exploring flipped classroom effects on second language learners' cognitive processing. *Foreign Language Annals*, 50(2): 260-284. <https://doi.org/10.1111/flan.12260>
- Lankshear, A. J. (1993). The use of focus groups in a study of attitudes to student nurse assessment. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1986-89. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18121986.x>
- Lo, C.K. & Hew, K.F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in k-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(4). <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>
- Long, T.; Cummins, J. & Waugh, M. (2019). Investigating the factors that influence higher education instructors' decisions to adopt a flipped

- classroom instructional model. *British Journal of Educational Technology*, 50, 2028-2039. <https://doi.org/10.1111/bjet.12703>
- McLaughlin, J. E.; Griffin, L. M.; Esserman, D. A.; Davidson, C. A.; Glatt, D. M.; Roth, M. T.; Gharkholonarehe, N. & Mumper, R. J. (2013). Pharmacy student engagement, performance, and perception in a flipped satellite classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(9): 196. <https://doi.org/10.5688/ajpe779196>
- McNally, B.; Chipperfield, J. & Dorsett, P. (2017). Flipped classroom experiences: student preferences and flip strategy in a higher education context. *Higher Education*, 73, 281–298. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0014-z>
- Morgan, D. L. (1997). Focus groups as qualitative research. Sage.
- Persky, A.M. & McLaughlin, J.E. (2017). Troubleshooting the flipped classroom in medical education: Common challenges and lessons learned. *Medical Science Educator*, 28, 235-241. <https://doi.org/10.1007/s40670-017-0505-2>
- Rotellar, C. & Cain, J. (2016). Research, perspectives, and recommendations on implementing the flipped classroom. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(2): 34. <https://doi.org/10.5688/ajpe80234>
- Sarawagi, N. (2014). Flipped CS0 classroom: Applying Bloom's taxonomy to algorithmic thinking. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 29, 21–28. <https://dl.acm.org/doi/10.5555/2602724.2602731>
- Smith, K.A.; Sheppard, S.D. & Johnson, D.W. (2005). Pedagogies of engagement: classroom-based practices. *Journal of Engineering Education*, 94, 87-10. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00831.x>
- Strayer, J. F. (2007). The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system (Doctoral dissertation, Ohio State University). Retrieved January 16, 2020, from <http://faculty.washington.edu/rvanderp/DLData/FlippingClassDis.pdf>
- Sun, Z.; Xie, K. & Anderman, L. (2018). The role of self-regulated learning in students' success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 36, pp. 41–53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.003>
- Webb, M. & Doman, E. (2016). Does the flipped classroom lead to increased gain on learning outcomes in ESL/EFL contexts? *The CATESOL Journal*, 28(1): 39-67. Retrieved February 2, 2020, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111606.pdf>

Students' perceptions of EFL learning through assessment tasks at higher education

Elba Méndez García¹

Rosalba Leticia Olguín Díaz²

María Alejandra Archundia Pérez³

Abstract

Assessment, a crucial artery that connects teaching and learning, should be a teacher endeavor used to help students grasp what facilitates their learning through feedback. The objective of the present qualitative case study is to determine the perceptions that EFL university students have about assessment tasks and the effect these have on their learning by considering how beneficial feedback is for such learning. Participants' opinions and perceptions about their language learning and assessment inside their academic context were gathered as well as those EFL learning activities and assessment alternatives that participants felt had a higher impact on their language development. This was carried out using the focus group approach. Two types of analyses were performed, and three categories emerged. These analyses enabled the researchers, in their role of EFL teachers, to understand that one of the factors that allows for feedback to positively impact EFL learners' learning is their emotional predisposition for personalized feedback. Not only does this research suggest the importance of assessment tasks

1 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla | elba.mendez@correo.buap.mx

2 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla | rosalba.olguin@correo.buap.mx

3 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla | maria.archundia@correo.buap.mx

El capítulo fue dictaminado por Nicholas Bremner y Tatiana Estefanía Galván de la Fuente.

as they become useful components to blend language improvement with academic gains and employment opportunities, but it also reveals how emotionally accepting or resistant learners are for receiving feedback, as this has a direct effect on their involvement in self and peer assessment practices. In order to determine how a systematic, feedback-oriented approach can impact EFL learners' assessment for learning, further study is needed. Research on how feedback is given and used proactively, however, should consider learners' emotional predisposition to fully enable autonomous language learning.

Key words

Assessment, feedback, assessment as learning, learning-oriented assessment, learning-oriented feedback.

Resumen

La evaluación, una arteria vital que conecta la enseñanza con el aprendizaje, debe de ser usada como una práctica de enseñanza para ayudar a los estudiantes a entender aquello que facilite su aprendizaje a través de la retroalimentación. El objetivo del presente estudio de caso, de corte cualitativo, es determinar las percepciones que los estudiantes universitarios de lengua extranjera tienen acerca de las tareas de evaluación y el efecto que éstas tienen en su aprendizaje, tomando en cuenta si la retroalimentación conduce al aprendizaje. Por medio de grupos de enfoque se recabaron opiniones y percepciones de los participantes sobre el aprendizaje y la evaluación dentro de su contexto académico, y sobre qué actividades de aprendizaje del inglés y sus diferentes alternativas de evaluación consideran que impactan más el desarrollo de su idioma extranjero. Como resultado de dos tipos de análisis se desprenden tres categorías. Este análisis permitió a las profesoras investigadoras entender que uno de los factores que permite que la retroalimentación afecte positivamente el aprendizaje de los estudiantes depende de cuán preparados se encuentran emocionalmente para recibir retroalimentación personalizada. No sólo se sugiere que las tareas de evaluación se convierten en componentes útiles porque ayudan a fusionar el desarrollo del lenguaje con

las mejoras académicas y las oportunidades de empleo, sino que además se revela que la medida en la que los estudiantes se encuentren emocionalmente dispuestos a recibir retroalimentación afecta directamente su involucramiento en su autoevaluación y en la de sus compañeros. Se requiere más investigación para entender cómo un enfoque sistemático orientado a la retroalimentación impactaría la evaluación del aprendizaje de los alumnos de lengua extranjera. Sin embargo, un estudio sobre el cómo se da y cómo se usa la retroalimentación de manera proactiva debe considerar, además, la predisposición emocional de los estudiantes para facilitar plenamente el aprendizaje autónomo de una lengua extranjera.

Palabras clave

Evaluación, retroalimentación, evaluación como forma de aprendizaje, evaluación orientada hacia el aprendizaje, retroalimentación orientada al aprendizaje.

Introduction

Recent research has explored EFL (English as a foreign language) learners' perceptions about the learning activities inside the classroom, and how they prove relevant to better understand the effectiveness of the teaching in their language performance and how the assessment applied aligns with the teaching process at tertiary level. For example, Bresnihan and MacAuley (2014) analyze Japanese university students' perceptions about the use of an integrated approach to teaching EFL and how effective students feel it is. Amengual-Pizarro and García-Laborda (2017) and De la Barra, Veloso and Maluenda (2018) also shed light on university students' perceptions about specific kinds of assessment and their impact on their EFL performance. Studies have also focused on perceptions about the use of specific assessment tools and materials. May, Nakatsuhara, Lam, and Galaczi (2019), for instance, analyze teachers' views about the applicability and usefulness of pilot checklists and other assessment materials. De la Barra et al. (2018), on the other hand, focus on students' views about the use of an analytical rubric that was used to assess their oral performance in an interview. Finally, some other studies have considered perceptions from both university students and teachers about aspects connected with assessment. Rodríguez-Gómez, Ibarra, Gallego-Noche, Gómez-Ruiz and Quesada-Serra (2012) compared and contrasted views of 614 students and 40 teachers about student participation in the assessment process at tertiary level.

Although Rodríguez-Gómez *et al.*'s (2012) analysis does reveal that both university students and teachers agree that there are possible benefits of active student participation in the assessment process, the perception of actual use of participatory assessment strategies in the classroom is perceived as higher by teaching staff. Likewise, these students from arts and humanities, science, engineering, social sciences and health sciences do not perceive that their teachers modify assessment criteria according to students' suggestions as much as teaching staff do, or that teachers carry out activities to explain and discuss assessment criteria as much as teaching staff claim they do. Currently classroom teachers themselves, the researchers in the present study consider that they

need to know their own EFL students' perception of assessment tasks. The objective of this study is to determine how our university students feel assessment tasks affect their EFL learning, and if they consider that feedback is potentially beneficial for it. In order to reach this objective, we aim to answer the research questions below:

1. What are EFL learners' perceptions of their learning through different assessment alternatives in the classroom?
2. What EFL learning activities and assessment alternatives do learners feel will have a higher impact on their language development?
3. How could feedback impact EFL learners' assessment for learning?

Literature review

Assessment for learning

Assessment has become a relevant issue in the EFL teaching field since the former can demonstrate whether the latter has been conducive of pre-established learning objectives. The purpose of assessing students should go beyond monitoring their process and then assigning a grade. Using assessment to either enhance or support students' learning rather than using it as a punitive practice to judge performance is a basic premise of formative assessment that three learning-driven approaches consider. These are: dynamic assessment of learning (DA) (Kalyuga, 2013; Tzuriel, 2013), assessment for learning (AFL) (Earl & Katz, 2013; Ho, Leung, Mok & Cheung, 2013), and learning oriented assessment (LOA) (Carless, 2007; Carless, Joughin & Liu, 2006). In all three approaches, feedback is key. Learning-driven approaches to assessment can help teachers redesign and tailor their teaching towards achieving specific learning objectives and into describing students' learning much more naturally and fairly.

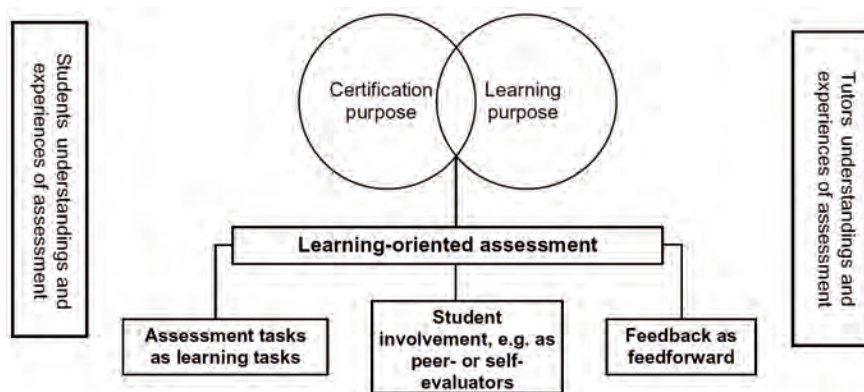
Feedback is a cornerstone in assessment for learning because of its role in enhancing students' learning. Hattie and Timperley (2007) describe feedback as a "consequence" of performance.

They conceptualize it as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding of a given task. According to them, feedback is more effective when it focuses on correct rather than incorrect responses. Its impact appears to be influenced by the difficulty of goals and tasks –the more specific or challenging the goals, the higher the impact. Finally, feedback that keeps low-threat conditions to self-esteem allows attention to be paid to the feedback. In this section we discuss learning-oriented assessment (LOA), a learning-driven assessment framework that allows for teachers' as well as students' views to be considered jointly so that assessment can generate further learning.

Learning-oriented assessment (LOA)

Carless, Joughin and Liu (2006) define learning-oriented assessment or LOA as using assessment to either enhance or support students' learning. It refers to assessment practices aiming at promoting meaningful and productive learning within learning objectives and teaching standards. Carless (2007) proposes a framework which can be a helpful tool to identify students' weaknesses and strengths to restructure their current learning and achieve deeper learning. This framework can be seen in figure 1 below. It describes the three LOA principles: (1) assessment tasks must stimulate sound learning practices; (2) learners must actively engage with the assessment activities; and (3) the assessment must provide appropriate and timely feedback "which learners can ultimately 'feedforward'". As it can be seen, this framework focuses on the development of valuable learning for life through assessment practices in the classroom. This means that assessment tasks are primarily learning tasks and the resulting feedback helps students redirect such learning as they are fully involved in assessment. The key is to involve students in the learning process so they can actively act upon feedback and assessment.

Figure 1
Framework for learning-oriented assessment



Source: Carless (2007).

Feedback in LOA

According to Ho, Leung, Mok, and Cheung (2013), the purpose of assessment that focuses on classroom processes is to generate information that supports and advances learning. This information, in turn, generates feedback which should generate opportunities for student reflection and enhanced learning (Marriott, 2009, in Ho, Leung, Mok, & Cheung, 2013). Carless, Joughin and Liu (2006) define three major elements of feedback, first, students' work needs to be appraised considering both ends: the achievements and the areas for improvement. Second, feedback needs to be related to the objectives of the task so then students understand the appraisal and learn the steps to be taken in the future. Third, feedback should provide students with clear guidelines to act upon their own performance and improve in the future. If feedback is given on time and on a regular basis, it guarantees that students can become 'assessors' to make the rightful choices when it comes to their own learning.

From a learning-oriented feedback perspective (Lam, 2019), feedback informs learners about important criteria to be met to improve their performance. For example, Nakatsuhara, May, Lam and Galaczi (2018) provide detailed checklists and comments for

students who are preparing to take a B2 speaking certification. Delivery of this feedback is what May *et al.* (2019) refer to as micro level feedback, which can not only raise the students' chances to succeed when taking the exam, but also informs further learning, which is what Carless (2007) conceptualizes as “feedback for feedforward”. The more explicit and precise feedback they receive, the more this feedback will empower and feedforward them to regulate their own learning. This scenario, however, may not occur this way.

In their five-year longitudinal study with 44 British university students, Hill and West (2020) conduct interviews and focus groups to gather their perceptions on dialogic face-to-face feedback meetings. Although their study concisely describes what characteristics students assign to these meetings in order to describe them as high-quality feedback, Hill and West (2020) advocate for feedback of this nature to be iterative and cyclic since, they warn, “it requires emotional capacity to receive, process and build upon from students” (p. 86). Researchers acknowledge that it is vital to recognize first year students' emotional vulnerability and sense of insecurity, and that the assessment process is undeniably affective in nature. Not feeling entirely vulnerable can allow for learning to take place, and for new learning experiences to be welcome (Hattie & Yates, 2014; Looney, 2008; OECD, 2005).

Self and peer assessment in LOA

Regarding student involvement, Carless' (2007) framework for learning-oriented assessment includes not only self-assessment, but assessment of peers as well. Assessing the achievement that self and peers have reached should help students become proactive in their learning process. From a learning-oriented assessment perspective, active learner involvement is a valuable students' asset as it will contribute to develop life-long learning (Carless, Joughin & Liu, 2006, cited in Gómez-Ruiz, Rodríguez-Gómez & Ibarra-Sáiz, 2013). Judging one's performance, however, is not easy, and it might be even more difficult for students. According to Hattie and Yates (2014), our self-assessments are linked intimately

to what we believe about ourselves. We all have a natural tendency to rate our own skills and competencies higher than others would, and this inflation effect can be stronger “in the absence of genuine feedback data” (p. 218). In their experimental study with over 160 psychopedagogy and business management university students, Gómez-Ruiz *et al.* (2013) discuss the impact of an e-LOA intervention on these students' perception of their level of competence. Not surprisingly, they confirm a significantly higher development and improvement of students' self-regulated learning process capacities, judgments and problem solving.

Students' academic self-concept develops from both good and bad academic experiences, and it becomes crucial for some students to have access to constructive feedback that allows for a gained sense of self, which in turn, can protect them when learning does not take place smoothly (Lynam & Cachia, 2018). In their study with 23 second or third-year undergraduate psychology students, Lynam and Cachia (2018) conduct three focus groups to collect students' experience of assessments and how they engaged with them. One of the themes discussed in their findings describes that not only is there a heavy emotion load on students when they are assessed, but that they also need to develop academic perceptiveness if self-assessment is to occur.

As classroom teachers, we considered that research about EFL assessment perceptions should further explore the views of our own students in order to close the gap between what we as teachers perceive and what our students perceive (Rodríguez-Gómez *et al.*, 2012). Considering Carless' (2007) framework for LOA, we aim to focus on the left-hand side of it, where students' experiences and understanding of assessment are located. In lieu of an assessment intervention (Gómez-Ruiz *et al.*, 2013; Hill and West, 2020) or the use of quantitative instruments for data collection (Amengual-Pizarro & García-Laborda, 2017; Bresnihan & MacAuley, 2014; De la Barra *et al.*, 2018), we considered that a qualitative, case study approach is more appropriate to collect our students' perceptions. Surprisingly, available studies on learner perceptions using a qualitative approach do not use face-to-face data collection from participants (De la Barra *et al.*, 2018), and studies which do, do

not collect data from EFL learners (Lynam & Cachia, 2018). In the following section we describe the methodology used to collect data for the present study.

Methodology

This study adopted a qualitative approach within a case study paradigm as an attempt to explore participants' opinions and perceptions on their language learning and assessment inside their academic context (Dörnyei, 2007; Dörnyei and Taguchi, 2010). This case study (Gerring, 2009; Merriam and Tisdell, 2016; Yin, 2018) focuses on the specificity of a group: undergraduate students. The identification of the language learning and assessment activities is a cognitive-in-nature endeavor, which may be better approached by taking a qualitative data collection and analysis perspective (Creswell, 2014; Silverman, 2014).

Context, population and sampling

Population consists of male and female accounting school students from a public university in Central Mexico, average age of 20, taking four Core Curriculum EFL courses. Lessons are an hour a day, four hours a week, and prepare students to have A2 CEFR level. Evaluation criteria includes departmental achievement tests as well as student course performance. Convenience sampling for this cross-sectional case study consists of 56 students from two classes. All 56 participants were invited for interviews, and 15 signed a consent letter to confirm participation.

Instruments and data collection procedures

Participants took part in a focus group that aimed at eliciting the students' perceptions and views on the value and appropriateness of assessment practices, how it has an impact on their EFL learning process in general and their improvement in specific skills and the assessment following that process. Focus group protocols were prepared to accommodate for the 15 participants interested in an interview. Participants were interviewed in two focus groups, seven in focus group A and eight in focus group B. Each focus group took

place in the students' classroom. Focus groups were conducted in Spanish by one of the three researchers participating in this study, who was their current course EFL teacher. Participants signed a consent letter a day before the focus group took place, and they were assigned a pseudonym for analysis and anonymity purposes.

Focus group protocol consisted of a welcome section and three question prompts. The first question elicited participants' views about their experience being assessed in their EFL performance at school. The second question focused on EFL assessment at university and asked participants to describe how appropriate they feel it is. Question three asked participants to comment on whether they feel any language learning elements should or not be evaluated. Finally, participants were asked for final comments and thanked for their participation.

Data analysis procedures

Data was transcribed in full for analysis and interpretation. Cross-reference interpretative analysis of the data obtained from focus group A and B was carried out using the following steps. First, the two researchers who did not conduct the interviews analyzed both focus groups to determine whether concepts deriving from Carless (2006, 2007) LOA framework were present in the data. It was determined that data leaned towards the left hand-side of the framework, thus including information about (1) participants' experiences and understanding of assessment, (2) participants' views about specific assessment tasks, and (3) instances of participants' self and peer-assessment. All three researchers proceeded to analyze both focus groups A and B. The aim of this second analysis was to re-construct each participant in the focus group in terms of these three categories. Each participant's turn, one participant at a time, was analyzed using figure 2 below:

Figure 2
Analysis per participant

Participant's turn in focus group discussion		
Experiences of assessment Understanding of assessment	Views/Does not view assessment tasks as learning tasks/Which ones	Self-assessment Peer-assessment
Interpretation/ Analysis/NA	Interpretation/ Analysis/NA	Interpretation/ Analysis/NA

All 15 participants were randomly assigned to the three researchers so that each researcher would analyze turns from five different participants, one at a time. When each researcher finished analyzing the turns from all five participants, researchers met to go through participants' analyzed turns, one at a time, together. Researchers then exchanged participants to summarize the turn interpretations per category and filled in tables as in figure 3 below. For the purposes of this study, six participants who had the most numerous turns, three from each focus group, were chosen for further analysis. These six participants can be seen in figure 3 below.

Figure 3
Analysis per category showing participants from both focus groups

FG	Pseudonym	Gender	Summary of views /Does not view assessment tasks as learning tasks /Which ones
A	Yuri	Female	
A	Lucy	Female	
A	Alexia	Female	
B	Alfred	Male	
B	Maggie	Female	
B	Amaya	Female	

Results

Experiences and understanding of assessment

Regarding the experiences and understanding of assessment described in Carless' (2007) framework for LOA, all the six participants seem to have frequently experienced assessment of English, primarily as classroom tests. They also experienced assessment of English in their university admission test, which all the six participants agree is necessary to take, but they give different reasons for doing it. Participants' opposing views about their experiences of assessment may reveal uneven access to active student participation in the assessment process (Rodríguez-Gómez *et al.*, 2012). In our participants' view, tests are considered integrative because they demand integral use of the language. They are also proof of the areas of improvement the students and their peers need to pay attention to. According to three participants, Yuri, Lucy and Maggie, the English component within the university admission test sets up high standards –a kind of status– for students aspiring to enter this university, which if not met could prevent them from accessing future academic and work opportunities. To illustrate this and other points, fragments from participants' turns are offered.

Because it is going to help us when we finish our major to find a better job and [I think that] it is correct that [this assessment] is per level (Maggie, B).

However, if we all learnt English since kindergarten and there was a follow up it would be even better. Once in university, students would be better and the grades higher (Yuri, A).

Yuri asserts that assessment and learning tasks are important components of her academic life, and that these can motivate students to self-improve in their learning process. Conversely, Maggie and Amaya, agree, to a certain extent, on the fact that tests are tools that show how much an undergraduate student knows about the language. However, these tests do not really generate motivation on students because they feel that tests do not have a connection with real communicative experiences.

[Learning English] is important but it should be a process, for example, they cannot ask us to speak it during the first semester when we still do not know how to write it or pronounce it. Maybe they can evaluate grammar first, and then speaking, it should be a process so we can understand what we are saying or writing (Maggie, B).

Alfred feels that assessment practices at his current educational environment clash with his previous rural educational environment. He indicates that, in his experience, English did not have the same weight it has at his current state university. Alfred's educational background may contribute to him feeling that he has difficulty with the learning process as well as the assessment tasks, especially when they do not consider previous knowledge.

I come from Huachinango and I think they didn't consider English to enter high school. When I entered university, they did assess English (Alfred, B).

Analysis also reveals that he feels that English could determine his academic progress or stagnation. It also confirms that participants have been exposed to a variety of experiences of assessment. These experiences directly affect their understanding of how assessment alternatives could help their language learning development:

...but it [assessment of English] was for information purposes only, it wouldn't affect your admission. I answered the English test section because I wanted to know how much I knew (Alfred, B).

Assessment of learning through tasks

This section focuses on Carless' (2007) framework for LOA "assessment tasks as learning tasks" element. In order to determine whether these six participants view language assessment tasks as learning tasks, we first determined whether they have an integrative view of language learning and assessment, or if they articulate the existence of separate language learning and assessment tasks. While four participants did describe separate EFL assessment tasks, two other participants, Yuri and Alexia,

referred to EFL assessments as an integrated event, with no specific areas or language skills being assessed. As a result of participants' understanding of assessment, we cannot claim that Yuri and Alexia do not view specific assessment tasks as learning tasks. What could be claimed is that they view tests as an academic life asset that can give them access to future opportunities. In their view, assessment events measure what they know and can do in that moment, but they do not express that these give information that generates further learning. For them, it can be concluded, learning comes before assessment, not after.

I found it [test] ok because I didn't have English for two semesters [at high school]. The truth is that it was an opportunity for me to practice what I had been taught before and I liked it (Alexia, A).

These two participants, therefore, do not see assessment tasks as learning tasks (Carless, 2007), and it may be difficult for them to participate in LOA because there is a gap between what they perceive and the elements that LOA's framework describes. Alexia may be open to writing being a learning task, as it appears to be the language skill she would rather not be assessed on. However, evidence of analyzed data from this participant is not fully conclusive.

I marked that writing short texts shouldn't be assessed because there are other areas to be assessed besides writing and writing would take up more time to finish compared to the other activities (Alexia, A).

The other four participants, Lucy, Alfred, Maggie and Amaya do describe those assessment tasks they perceive as learning opportunities. As indicated by previous research (Carless 2017; Carless, Joughin & Liu, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Lam, 2019) these participants hope that these assessments render information about their performance so that they can channel their learning efforts afterwards. The separate assessment tasks that they feel benefit their learning are (1) finding information in long texts (Amaya and Alfred), (2) asking for information from people who do not speak Spanish (Amaya, Maggie and Alfred),

(3) understanding what others say orally (Amaya, Maggie and Alfred), (4) writing short texts (Alexia) and (5) doing grammar exercises (Lucy). The separate assessment tasks that they feel do not benefit their learning are (1) finding information in long texts (Amaya and Alfred), (2) writing short texts (Alfred) and (3) doing grammar exercises (Alfred). As it can be seen from analysis, some participants may not be ready to conceptualize that assessment can go before learning, inform learning and have a positive impact on learning. In the case of participants who are, it may also be necessary that classroom teachers determine which assessment tasks their students perceive as learning tasks, and why.

Self-evaluation as a channel for improvement

This section focuses on Carless' (2007) framework "student involvement as peer or self-evaluator involvement" element. Analysis reveals that all the participants can describe what they can do with the language but also what they wish to learn in the future. Participants show self-assessment awareness when they verbalize those language components they perceive as weak or in need for improvement. For example, four participants, Lucy, Amaya, Maggie and Alfred exercise self-assessment when they express which abilities they can comfortably perform; therefore, they can also state those areas of opportunity they want to improve.

I think that it would be good to assess that aspect of asking someone for information so that we can also learn to speak English, for me it is easy to read it and know what it says, but if someone tells me something in English, I do not know what they are telling me (Maggie, B).

However, the other two participants Yuri and Alexia can easily describe their strengths and are less articulated when expressing concisely their weaknesses. The fact that they failed to personalize what they are and are not good at so far in their language learning may relate to personality or previous academic experiences (Hattie & Yates, 2014).

[...] I think that if they just assess vocabulary recently learnt, well, I say they would have to assess all vocabulary

not just the new words but everything, everything you have learnt not just the new vocabulary (Yuri, A).

It is worth mentioning that all participants perceive language for communication, this is visible when they report productive skills to be their weak areas especially speaking and writing and those subskills connected to these (e.g., pronunciation, grammar, vocabulary or writing conventions). However, they also describe receptive skills to be areas for improvement, especially those related to listening and reading comprehension strategies.

It would be great to listen to someone whose language is different from mine and learn. However, at the beginning I won't understand, it's hard for me. I have gone through a lot in the English classes. Teachers would arrive and say everything would be only in English, English, English. I understood just 30% out of 100% and only understood half of the instructions (Alfred, B).

We can say that participants give account of their self-assessment as they are willing to improve in given areas. On the other hand, when it comes to practice peer assessment only two of the participants are vocal in their perceptions. These two participants, Yuri and Lucy, can identify strengths and weaknesses in their peers but only in the productive skills as these are noticeable in class.

In my view, the way English is assessed is right because different aspects are being taken into account: how we speak, how we write and how we perform different tasks (Yuri, A).

Nevertheless, the receptive skills such as reading, or listening are omitted. One reason for this may be that these abilities are considered private and personal and they may not be openly peer assessed in the classroom as speaking and writing are. Participants in general show some ability to assess themselves, but also to exercise such assessment on others, even if this is at a very limited extent (Gómez-Ruiz *et al.*, 2013). Maggie, for example, may be more comfortable evaluating people who are not present.

[...] I have a friend that went to live to the United States, but he did not know English. He knows how to speak it, but

he knows how to speak it because he was used to listening to it, but if someone asks him to write down the phrases that you said so that I can read it and know what you said, he does not know how to do it, he does not know how to write in English (Maggie, B).

The realization of participants' own learning by contrasting their previous knowledge with what they have achieved so far shows awareness and how students self-assess their performance for improvement (Ho, Leung, Mok, & Cheung, 2013). These participants could fully become 'assessors' of their own learning as they can explain previous stages in their learning and channel efforts towards certain specific skills.

Feedback and its potential benefits for learning

This section presents the participant-by-participant analysis. Here we describe each participant in terms of their possible response to receiving feedback for their performance on assessment tasks and how likely they are to commit themselves to use it for enhancing their language learning. These analyses focus on Carless (2007) framework "feedback as feedforward" element.

After careful analysis, we believe that Amaya is the perfect example of a student who is eager for feedback. Her previous work experience has shown her which language areas she needs to pay attention to. She attends classes hoping to obtain those elements for self-improvement. Amaya understands the power of assessment as she struggled in the past to use language in real communication encounters where others helped her understand her mistakes (Carless, Joughin & Liu, 2006). She is aware of her limitations and can easily verbalize which communicative functions she needs and the necessary skills to accomplish them successfully. Amaya's advantage was her personal experience, which makes her willing and accepting of feedback, but above all, she is appreciative of the learning experience she obtains in the classroom (Lynam & Cachia, 2018) and the future benefits this can provide to her employment opportunities.

...I worked for a Talavera business and the main customers were foreigners. I had to help them, and I just knew the very basic [in English] and I was afraid to talk to them because I believed they wouldn't understand me. They would ask for information about places to visit, prices, etc. This business had a kind of a museum and I was in charge of explaining the history and the process of Talavera making. It was hard. I tried to do it, they taught me, but I couldn't, I let it all die out. [...] Fortunately, there was a coworker who... helped me with all the customers, and he would encourage me to speak in English, to use whatever I knew. At the end, I just learnt to give prices and some directions (Amaya, B).

Alfred is ready for getting feedback as he clearly spots the language areas, listening and speaking, he is the weakest at. By clearly expressing that he has been benefited from carrying out different learning tasks mostly becoming resilient to language learning, he may be reinforcing this belief. Also, by acknowledging that language learning is a process in which scaffolding helps his learning to take place, Alfred would benefit highly from feedback that could be provided to him as he shows resilience and eagerness for betterment. Although he shows some tendency to feeling intimidated by assessment tasks and feedback procedures (Hill & West, 2020), he also seems willing to try and evaluate the outcomes for his own benefit.

I do well at answering grammar exercises. I can understand English when I write it or see it, speaking is hard for me. I struggle, I get stuck I lose my ideas for that reason I'd like to learn how to speak (Alfred B).

Maggie has all the characteristics of a student ready for feedback: she perceives the benefits of assessment and she is aware of the areas she is good at and the ones she must still improve for her own sake (Carless, Joughin & Liu, 2006). Specifically, she is much more proficient at understanding and using written text than understanding and using aural language. Although she acknowledges the difficulty of aural assessment tasks, she is willing to go through articulating, producing, and understanding language tasks and feedback that goes with them. As a result,

Maggie could be very receptive for feedback (Hill & West, 2020), particularly feedback on aural assessment tasks. In addition, she is pretty determined to invest in learning English as she is convinced of the future benefits that passing tests and doing well in specific assessment tasks have (Lynam & Cachia, 2018).

...perhaps, you know how to pronounce the words, but you may not know what they mean. For me it is necessary to understand what a text is about, not to read it aloud without knowing what it is about. Besides, assessment [learning English?] helps us to connect with other people from around the world, we can have more foreign friendships, which is good (Maggie, B).

Lucy can easily identify assessment and learning tasks that she and peers are or are not good at. She is apparently comfortable with the idea of assessment practices like tests revealing hers and others' areas for improvement. Not only does she seem to be convinced that being assessed with specific tasks she is not good at will bring benefits to her learning but seems willing to pursue opportunities to practice in order to improve (Lynam & Cachia, 2018). A seemingly perfectionist, persistent and self-demanding student, Lucy is perfectly aware that EFL grammar is her weakest area and appears to find grammar tests informative of her current state. For this reason, we could say that grammar tests and feedback on her performance would be a learning task she can benefit greatly from. Lucy may be more receptive to feedback about how she does in grammar tests if these tests are based on reading and listening material she can already cope with (Gómez-Ruiz *et al.*, 2013).

I mean, in theory, this is for our benefit because inside the classroom your performance depends on you, right? Personally, I still fail at grammar but in listening and reading I do well. We must improve on our own, perhaps, my peer does better at grammar than at listening... (Lucy, A).

Yuri and Alexia may not fully express to be ready for feedback. Alexia shows no evident interest for feedback as she simply complies to the assessment tasks imposed by school.

Alexia's lack of interest could be related to not receiving feedback adequately or perhaps the feedback she obtains may not satisfy her learning expectations (Rodriguez-Gómez *et al.*, 2012). Yuri sees English as an asset in her professional development which could indicate that its reinforcement at university will require feedback from teachers that will accompany herself and her classmates during this learning process. However, when Yuri refers to peer and self-assessment by perceiving others' mistakes in speaking and in writing, she may be willing to be told her areas of opportunity through getting feedback (Marriott, 2009, in Ho, Leung, Mok, & Cheung, 2013).

When you have a conversation, you can display the way you speak, your pronunciation, the phrases and vocabulary you use so you somewhat validate all this in a conversation, you can realize everything. Likewise, when you write, you can clearly see whether it is correctly written or not (Yuri, A).

I think that it depends on the school because they assessed my English in a test to enter high school and it wasn't the same as the one from the university admission test but a bit similar... it was ok they used a test for you to be admitted but this depends on the school (Alexia, A).

Alexia and Yuri understand that English has been part of their academic life since an early age, but do not seem to perceive any tangible benefit from tests. However, they both display discipline and dedication to finish language courses despite their disengagement from assessment and its possible advantages for learning. This can be a sign of possible previous academic experience where tests are the tool to assess learning but there is no further feedback afterwards (Rodriguez-Gómez *et al.*, 2012). Feedback may be difficult to understand for them at first, but they could patiently learn to make the most out of it.

Conclusions

The above analysis provides us with valuable information regarding how likely it is that students who were participants in this study benefit from learning oriented assessment as described by Carless

(2007) in his LOA framework. Students' perception of how EFL is assessed is that assessment tasks are an expected component of a language course. They perceive a match between what they are instructed in class with what they are assessed on afterwards. This confirms that students are aware of the integration of those language elements in their exams. Learning and assessment tasks are accepted as the regular agenda of their EFL course because they represent steppingstones for language improvement, academic gains, and employment opportunities. Therefore, assessment tasks need to be connected to real life language communicative purposes rather than just mechanical or atomized language learning, for example, oral communication is an implicit request when students report feeling weak in this area. This may reflect that learning and assessment tasks heavily focus on grammar, vocabulary or reading, for example, while few opportunities for practicing speaking and listening are provided. It is possible to infer that EFL courses need a redesign to promote more significant language competences, assessment tasks that simulate more realistic scenarios for students to develop their problem-solving abilities and self-regulation capability may be beneficial for that professional future they visualize for themselves.

A notable consideration is that despite their language needs and weaknesses, participants in this study are yet motivated to orient learning efforts to improve their language abilities and achieve academic gains as they are committed to completing their undergraduate studies accordingly. Learners who are willing to invest in learning can eventually take advantage of self-monitoring and self-regulating behaviors that can help them develop resilience and higher concepts of self (Lynam & Cachia, 2018). It can be implied, therefore, that students' discipline and resilience (Hill & West, 2020) will, in turn, become an unequivocal asset for their academic and language progress.

Students' involvement in self and peer assessment practices, however, may not be entirely developed. Most students can identify their language weaknesses, in general, but fail to offer precise details or actions they have carried out to improve in those weak areas. The same goes with their strengths, they simply comment

on those abilities they may not necessarily struggle with, but once again, they cannot articulate specifics on what they are proficient at. This could reveal that the feedback they have received during their academic life may have remained on the surface and not personalized enough for them to be fully engaged with feedback since they do not know how to act upon it (Carless 2017; Carless, Joughin & Liu, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Lam, 2019).

Many EFL teachers are undeniably willing to offer feedback, nowadays, but whether this feedback is adequately transmitted or that students are receptive to interpret what the teacher means is key to understanding how feedback may affect students' preparation for future learning and assessment (Rodriguez-Gómez *et al.*, 2012). Appropriate feedback can lead to independent, autonomous learning that advances language learning (Carless, 2017; Looney, 2008). Participants in this study are not cognizant enough of peer-assessment as they can only pinpoint abilities superficially but avoid mentioning what their peers can do with the language and to what extent. A possible explanation for this may be the resistance (Hill & West, 2020) to assess peers or to be advised by them which shows the need for the implementation of explicit peer-assessment tasks that help students develop their self-awareness, learn strategies to use feedback and follow up on their learning development.

Students' readiness for learning oriented assessment as described in by Carless (2007) in his LOA framework may therefore play a truly significant role. How accepting or resistant students are for receiving feedback is an area of opportunity as most of them show elements to believe they are ready. Although this is not conclusive, it can certainly shed some light on exploring the readiness of students to act on that feedback. A possible recommendation could be the implementation of feedback tasks from the beginning of the course to systematically sensitize students towards the benefits feedback can provide. Students' readiness for personalized feedback is a theme that needs further study with a more feedback-oriented approach to deepen their views on how feedback is given and used proactively (feedforward) in their language learning process.

Bibliography

- Amengual, P. M. & García, L. J. (2017). Analysing Test-Takers' Views on a Computer-Based Speaking Test. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1): 23-38. DOI: https://doi.org/10.15446/profile.v19n_sup1.68447
- Bresnihan, B.D. & MacAuley, M. (2014). An Integrated Approach: four Skills, not one and one content, not four. *MEXTESOL Journal*, 38(3): 1-14. http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=560&resalta=assessment
- Carless, D.; Joughin, G. & Liu, N. F. (2006). *How assessment supports learning: Learning-oriented assessment in action* (Vol. 1). Hong Kong University Press.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1): 57-66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Carless, D. (2017). Students' Experiences of Assessment for Learning. In D. Carless et al. (eds), *Scaling up assessment for learning in higher education* (pp. 113-126). Springer. DOI 10.1007/978-981-10-3045-1
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- De la Barra, E.; Veloso, S. & Maluenda, L. (2018). Integrating assessment in a CLIL-based approach for second-year university students. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2): 111-126. doi: <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.66515>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- Earl, L. & Katz, S. (2013). Getting to the Core of Learning: Using Assessment for Self-Monitoring and Self-Regulation. In M. Mo Ching Mok (ed.). *Self-directed learning-oriented assessments in the Asia-Pacific* (pp.123-128). DOI 10.1007/978-94-007-4507-0
- Gerring, J. (2009). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge Univ. Press.
- Gómez-Ruiz, M.; Rodríguez-Gómez, G. & Ibarra-Sáiz, M. (2013). Development of basic competences of students in Higher Education through Learning Oriented e-Assessment. *RELIEVE*, v. 19 (1), art. 1. DOI: 10.7203/relieve.19.1.2609
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1): 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.

- Hill, J. & West, H. (2020) Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1): 82-97, <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>
- Ho, C. M.; Leung, A. W. C.; Mok, M. M. C. & Cheung, P. T. M. (2013). Informing Learning and Teaching Using Feedback from Assessment Data: Hong Kong Teachers' Attitudes Towards Rasch Measurement. In M. M. C. Mok, (Ed.). *Self-directed Learning Oriented Assessments in the Asia-Pacific*, pp. 311-334. New York: Springer. ISBN 978-94-007-4506-3. DOI 10.1007/978-94-007-4507-0.
- Kalyuga, S. (2013). Rapid Dynamic Assessment for Learning. In M. Mo Ching Mok (ed.). *Self-directed learning-oriented assessments in the Asia-Pacific* (pp.43-60). DOI 10.1007/978-94-007-4507-0.
- Lam, D. (2019). Enhancing learning-oriented feedback for Cambridge English: First paired interactions. *Research Notes, Cambridge Assessment English*, UCLES Issue 75, <https://www.cambridgeenglish.org/Images/555679-research-notes-75.pdf>
- Lynam, S. & Cachia, M. (2018). Students' perceptions of the role of assessments at higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(2): 223-234, <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1329928>
- Looney, J. (2008). *Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving foundation skills*. OECD Organisation for Economic Co-operation and Development. ISBN-978-92-64-03990-2.
- May, L.; Nakatsuhara, F.; Lam, D. & Galaczi, E. (2019). Developing tools for learning oriented assessment of interactional competence: Bridging theory and practice. *Language Testing*. <https://doi.org/10.1177/0265532219879044>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Nakatsuhara, F., May, L., Lam, D. & Galaczi, E. (2018). Learning Oriented Feedback in the Development and Assessment of Interactional Competence. *Research Notes, Cambridge Assessment English Funded Research Programme 2016 UCLES Issue 70*, ISSN: 1756-509X.
- OECD Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2005). *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. Center for Educational Research and Innovation. ISBN-92-64-00739-3.
- Rodríguez-Gómez, G.; Ibarra, M.; Gallego-Noche, B.; Gómez-Ruiz, M. & Quezada-Serra, V. (2012). Student voice in learning assessment: a pathway not yet developed at university. *RELIEVE*, v. 18(2), art. 2. DOI: 10.7203/relieve.18.2.1991
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. Sage Publications.

- Tzuriel, D. (2013). Dynamic Assessment of Learning Potential. In M. Mo Ching Mok (ed.), *Self-directed learning-oriented assessments in the Asia-Pacific* (pp. 235-256). DOI: 10.1007/978-94-007-4507-0.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.

Propuesta pedagógica para la enseñanza del inglés y la robótica

Jorge Roberto Trujillo Cabrera¹

Uriel Ruiz Zamora²

Juan Carlos Becerril Bustamante³

Resumen

La enseñanza del inglés ha evolucionado su metodología, métodos y técnicas de instrucción de manera significativa en la segunda década del siglo XXI. La educación formal ha incluido en su metodología el uso de las nuevas tecnologías como estrategia para la transmisión de conocimientos, situación básica para la enseñanza de la lengua inglesa actualmente.

Esta propuesta pedagógica contempla diseñar una metodología que involucra la enseñanza del inglés y la robótica móvil para favorecer procesos innovadores de adquisición de conocimientos, así como de principios de desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas del inglés en niños. La revisión de la literatura enfatiza el papel de los robots en la educación, la comunicación y el

1 Universidad Autónoma del Estado de México | jtrujillo693@profesor.uaemex.mx

2 Universidad Autónoma del Estado de México | uruizz@uaemex.mx

3 Universidad Autónoma del Estado de México | jcbblenguas13@gmail.com

El capítulo fue dictaminado por: Silvia Berenice Fajardo Flores y Evangelina Flores Hernández

desarrollo de relaciones sociales en el siglo XXI, además del trabajo colaborativo y los nuevos escenarios en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Este proyecto de innovación es de corte cualitativo exploratorio-descriptivo, mismo que se fundamenta en los criterios de diseño instruccional de procesos de Lloréns Báez *et al.* (2013), el modelo ASSUURE y el modelo Kanda; así como en los lineamientos del Programa Institucional de Innovación Curricular de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Se adoptan los principios de asociación-exploración como ejes del aprendizaje y adquisición de una segunda lengua en los niños.

Los datos obtenidos, por medio de observaciones en la instrumentación de la primera fase piloto, permiten describir las experiencias desde la posición del instructor. Asimismo, se presentan y discuten los aprendizajes esperados inicialmente en los participantes, como la resolución de problemas, el aprendizaje de una segunda lengua en un contexto social y el aprendizaje situado como modelo de apropiación.

Finalmente, a modo de cierre, la trascendencia esperada del proyecto, al favorecer una competencia lingüístico-comunicativa-digital-robótica, el empleo de futuras herramientas que aporten a la construcción de aprendizajes significativos alineados a los marcos cognitivo-multicultural de los estudiantes del milenio, es viable y motivadora para las nuevas generaciones en formación académica.

Palabras clave

Enseñanza-aprendizaje de lenguas, robótica móvil, emociones, trabajo colaborativo, enseñanza innovadora.

Abstract

In the second decade of the 21st century, English teaching has evolved into its methodology, methods, and instruction techniques significantly. Formal education includes the use of digital technologies as an approach for the transmission of knowledge, a basic situation for teaching the English language today.

This project contemplates proposing a methodology that involves the teaching of English and mobile robotics, to favor innovative processes of knowledge acquisition, as well as principles of development of linguistic-communicative skills of English in children. The literature review emphasizes the role of robots in education, communication, and the development of social relationships in the 21st century, in addition to collaborative work and new scenarios in language teaching-learning.

This is an exploratory-descriptive qualitative innovation project, based on the instructional design criteria of processes of Lloréns Báez *et al.* (2013), the ASSUURE model and the Kanda model; as well as on the guidelines of the Institutional Program of Curricular Innovation of the Autonomous University of the State of Mexico (UAEMEX). Association-exploration principles are adopted as axes of learning and acquisition of a second language in children.

The data obtained, through observations, allows us to describe the preliminary experiences from the instructor's point of view. Likewise, the learning outcomes expected initially in the participants such as problem solving, second language learning in a social context, and situated learning as an appropriation model are presented and discussed.

Finally, the expected significance of the project, by promoting linguistic-communicative-digital-robotic competence, the use of tools to contribute to the construction of meaningful learning, aligned to the cognitive-multicultural frameworks of millennial students, is viable and motivating for the new generations in an academic environment.

Key words

Language teaching-learning, mobile robotics, emotions, collaborative work, innovative teaching.

Introducción

Al referirse a tecnología es fundamental ubicar estos términos y herramientas en su contexto y conceptualización histórica; dado que para una persona nacida en este milenio la tecnología representativa en su contexto de vida es el internet y los dispositivos móviles. Ahora bien, si el término se discutiera con personas de generaciones anteriores, sus respuestas se relacionarían con transporte, cajeros automáticos, grabadoras de *cassettes*, por mencionar algunos (Tettegah y Gartmeier, 2016).

Por consiguiente, el término tecnología, en el siglo XXI, adquiere una gran diversidad de significados, así como de contextos con sus propios ejes de influencia en la sociedad (*software*, *hardware*, redes sociales, inteligencia artificial, plataformas de aprendizaje, telecomunicaciones, dispositivos móviles, estudio, etcétera).

Las herramientas siempre han estado presentes para apoyar al ser humano, sin embargo, el aspecto más importante de cualquier herramienta es cómo se utiliza e interactúa con ella; así como las respuestas emocionales que se experimentan en este proceso, ya sean físicas o cognitivas. Tanto aspectos psicológicos o socioemocionales de la comunicación como los distintos tipos de tecnología están inmersos de forma que amplían nuestra comprensión de ésta, a la par de sus implicaciones en nuestra vida.

De hecho, estamos tratando de extender y trascender nuestras emociones mediante robots y otros agentes tecnológicos inteligentes. Lo que lleva a preguntarse: ¿por qué la discusión de emociones y tecnología se vuelve tan importante? Respondemos quienes pretendemos dar luz a este proyecto: porque promueve un aprendizaje significativo, porque favorece la comunicación en distintos contextos, más aún en niños, en quienes sus esquemas de pensamiento complejo y superiores van íntimamente asociados a la exploración innata propia de ellos, porque motiva a interactuar (interacción social, interacción tecnológica, conductas) y enfrentarse a circunstancias, que si bien, al principio pudieran ser intimidantes o inciertas, la novedad de apropiarse de un conocimiento nuevo les permite poner en juego recursos (afectivos, cognitivos) para salir adelante y lograr esa competencia (Solomon, 2008, p. 13).

Por otro lado, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua está afectado y vinculado a variables cualitativas inherentes al desempeño mismo del individuo, entre las que destacan las culturales, motivacionales, emocionales y sociolingüísticas. Durante su exposición a una segunda lengua, los estudiantes deben enfrentarse a la demandante tarea de reafirmar o añadir nuevos conocimientos a su repertorio lingüístico para reforzar y asentar las bases estructurales o epistemológicas de la lengua que aprenden, que al mismo tiempo se ve rodeado de materiales, contenidos, medios y escenarios de aprendizaje con los que se han de interactuar para lograr el objetivo.

El estudio es de corte cualitativo exploratorio-descriptivo, se identifica la necesidad de atender una oportunidad imperante de la comunidad de la Facultad de Lenguas, en tanto que, inherente a sus estudios del lenguaje y a la praxis de la docencia de lenguas, es tarea profesional, responsabilidad de esta facultad en sus acciones de extensión y vinculación con la sociedad, la comunicación en la ciencia (Trujillo, Lira y Becerril, 2014).

Con la propuesta de este proyecto se estaría atendiendo a la puesta en marcha de lo señalado en los planes de desarrollo universitarios, donde se manifiesta la necesidad de lograr un impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la sociedad y en la Universidad. Se da continuidad a una de las funciones sustantivas de la Facultad de Lenguas en cuanto a la comunicación entre disciplinas científicas a través de los estudios en ciencias del lenguaje, la producción de bases de datos terminográficas y la enseñanza de una segunda lengua con propósitos específicos.

Se atiende a su vez, en términos de pertinencia, una revisión de lo que se explicita en el Plan Rector de Desarrollo Institucional UAEMex 2017-2021, el plan nacional de educación (Plan Sectorial de Educación 2013-2018), el Plan de Desarrollo del Estado de México 2017-2023 y en el Plan Nacional de Desarrollo del Conacyt 2013-2018, al respecto de involucrar a niños y niñas en la ciencia y la tecnología.

Los estudiantes de hoy necesitan desarrollar habilidades cognitivas y no cognitivas para crear, colaborar, resolver problemas del mundo real, construir y representar el conocimiento de varias

maneras, incluso digitalmente (Microsoft Education Team, 2017). En congruencia con lo anterior, los robots han estado presentes en escenarios industriales, y, a inicios del milenio, investigadores en educación han observado su enorme potencial como un recurso educativo. ¿Qué proyectos han surgido, relacionados con la enseñanza de una segunda lengua, en la que se utilicen a los robots (ya sean virtuales o físicos)?

Revisión de la literatura

El proyecto Innovative Teaching and Learning (ITL) (Microsoft Educator Center, 2019), considera, en cuanto al diseño del aprendizaje en el siglo XXI, las razones para desarrollar las habilidades del milenio, demandadas desde temprana edad en nuestros niños y niñas. Estas habilidades los encaminan a la adquisición de destrezas: a) colaboración; b) construcción del conocimiento; c) resolución de problemas e innovación; d) TIC para el aprendizaje; e) habilidades de comunicación. Así, surgen los siguientes cuestionamientos clave en la delimitación conceptual e instrumental de la presente propuesta pedagógica: ¿Qué es la “práctica educativa innovadora”? ¿Cuáles son las características de un “educador del siglo XXI”? ¿Cuáles son las características de un “estudiante del siglo XXI”? ¿Qué factores escolares y sistemáticos apoyan más las prácticas educativas innovadoras?

Los alcances de la citada investigación, sus objetivos para la enseñanza innovadora y las definiciones plasmadas en el programa 21CLD⁴; considera tres elementos claves:

1. Pedagogías centradas en el estudiante, que promuevan un aprendizaje empoderado y personalizado.
2. Extensión del aprendizaje más allá del aula, con formas de construcción de conocimiento y resolución de problemas en el mundo actual.
3. Integración de las TIC en la pedagogía, de manera que apoyen las metas y profundicen las oportunidades de aprendizaje.

4 21st Century Learning Design (Diseño del Aprendizaje para el Siglo XXI)

El programa “Diseño del Aprendizaje para el Siglo XXI” es desarrollado en el marco del *ITL Research*, promovido por *Microsoft Partner in Learning*, destinado a generar una conexión que permita acercar la teoría y la práctica en las iniciativas de educación innovadora, basado en resultados sólidos de programas de investigación como el que se documenta en el *2011 Findings and Implications* (*Microsoft Partner in Learning*, 2011).

Todas estas circunstancias e interacciones emocionales que se han venido describiendo, ocurren de una u otra forma con tecnología de aspecto humano (avatares, robots). La diferencia, si así pudiera decirse, entre los robots como herramientas de aprendizaje y los robots como compañeros –la reflexionaron Kidd y Breazeal (2004)— es que los niños pueden cooperar, enseñar de manera recíproca, e incluso construir relaciones de confianza.

Uno de los mayores componentes en la interacción humano-humano es el afecto. Investigadores han demostrado que, en cierta medida, se establecen muestras de afecto entre el robot y el niño, por la emoción del contacto con un ente al que pueden “decirle” que haga cosas, lo que puede tener un impacto significativo en la manera en que el robot es percibido (Kanda *et al.*, 2012; Leite *et al.*, 2012; Sauerbeck *et al.*, 2010; Shin y Kim, 2007), e involucrar y ayudar a “su” humano. (Hudlicka *et al.*, 2009; Leite *et al.*, 2012).

Los estudios han apelado al componente afectivo en el aprendizaje, que en nuestro escenario educativo nacional se identifica como el dominio actitudinal de la competencia. Los robots motivan un aprendizaje por descubrimiento en los estudiantes, este aprendizaje ha permitido a los investigadores plantear que se lleva a cabo una dinámica social de apoyo entre pares, cuyas conductas han resultado en un mejor desempeño en niños que están aprendiendo una nueva lengua.

Discusión del estado del arte

Existen programas que se enfocan a los “robots en la educación” (robots como herramienta para aprender robótica); recientemente, más educadores e investigadores se han pronunciado por los “robots para la educación” (robots como mediadores del aprendizaje

en distintas disciplinas del saber) (Shin y Kim, 2007, p. 1040). En la actualidad, es tendencia el término “robótica educativa”, que involucra una amplia gama de aplicaciones del robot en una vasta variedad de asignaturas (Rusk *et al.*, 2008).

La robótica se ha convertido en una herramienta pedagógica muy importante en el área de la educación; al apoyarse en ella, la docencia ha perfeccionado la forma de enseñanza a los alumnos, al ser un excelente apoyo visual y práctico. Ésta tiene la ventaja de integrar múltiples áreas del conocimiento, quizás su mayor cualidad en el ambiente educativo sea lo atractiva que resulta para los jóvenes (Bravo y Forero, 2012). Asimismo, es una herramienta innovadora que tiene el propósito de exponer y simular alguna situación de la vida real, o en algún otro caso, en la lingüística computacional, embebida con funciones comunicativas de una segunda lengua (García Hernández y Trujillo, 2018).

La robótica en el ámbito educativo se convierte en un recurso que facilita el aprendizaje y desarrolla competencias generales como la socialización, la creatividad y la iniciativa, que permite al estudiante dar una respuesta eficiente al estar expuesto a entornos cambiantes del mundo actual (Del Mar, 2006; Aliane *et al.*, 2007; y Bravo y Forero, 2012).

La presencia de la robótica en el aula de clase no intenta formar a los estudiantes en la disciplina de la robótica propiamente dicha, sino aprovechar su carácter multidisciplinario para generar ambientes de aprendizaje donde el estudiante pueda percibir los problemas del mundo real y formular posibles soluciones; poner en marcha y comunicar sus ideas con el apoyo de diversos recursos multilingües, mientras se siente motivado por la dinámica de interacción que esto va generando.

Exposición del marco teórico

Es importante comprender las formas en que la tecnología proporciona la mediación de emociones para lograr un mejor conocimiento crítico sobre las maneras en que las mentes de los estudiantes se involucran profundamente en el aprendizaje, la enseñanza, la comunicación y el desarrollo de relaciones sociales en el siglo XXI.

Al respecto, consideremos lo que Butler (2019) comenta, “existe una gran demanda en la sociedad de que las personas posean una gama de habilidades, tal como el pensamiento experto, la comunicación compleja, el pensamiento creativo⁵, el manejo de información, las relaciones interpersonales, y la resolución de problemas multidisciplinarios”.

Uno de los aspectos a resaltar en el estudio de la adquisición de una lengua es el nivel de dominio que se logra en ésta a través del desarrollo de la competencia lingüística y la competencia comunicativa. Aunado a ello, entran en juego variables como el uso de estrategias que el estudiante aplica como parte de su formación fuera del aula, motivaciones, preferencias, socialización y experiencias durante todo proceso de apropiación de sus conocimientos, que conocemos como aprendizaje por descubrimiento.

Trabajo colaborativo

En el escenario del aprendizaje robótico-lingüístico, durante la socialización del conocimiento, los participantes responden con interés a los retos a los que se están enfrentando, se favorece la confianza de aprender, se comprometen de manera efectiva o demuestran una conducta deseable que los llevará a resultados de aprendizaje exitosos. Asimismo, el estímulo, la afinidad y la afectividad entre pares se ajustan de acuerdo con la naturaleza de los retos del momento para el aprendizaje; lo que deriva en la estrategia de procesamiento apropiada para la tarea (Kim, Smith, y Thayne, 2016).

Ello se ve reforzado con las teorías clásicas de modelos sociales (aprendizaje social) y de atributos personales (características, similitudes entre el modelo social y el aprendiente, como la edad y el género) (Bandura, 2008); lo que lleva a los compañeros a interactuar como modelos de confrontación, colaboración y modelos a seguir (Kim *et al.*, 2016).

5 *Think outside the box – thought provoking*. Diane Butler, St. Patrick's College. Dublin City University, Ireland.

Enseñanza-aprendizaje de lenguas

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua es de carácter extenso e intenso, demanda inversión de tiempo y recursos para alcanzar un dominio altamente competente de la lengua en cuestión. Desde la aparición de la dicotomía “competencia-actuación” en el trabajo de Chomsky (1965), la enseñanza de idiomas tomó a la competencia lingüística y la competencia comunicativa (Hymes, 1972) como su principal objetivo y como su estrategia esencial de enseñanza-aprendizaje; ya que ambas proporcionan al aprendiente las herramientas básicas para la interacción dentro del contexto de la segunda lengua.

El proceso de aprendizaje “...es un proceso consciente que no se observa de manera directa, sino que se infiere a partir de los cambios de comportamiento que ocasiona” (Da Silva Gómez y Signoret, 2005, p. 56). En ese sentido, Garza y Leventhal (2004, p. 25) señalan que se puede explicar al aprendizaje como “...un proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras o intelectuales), incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimientos y/o acción.”

De este modo, se puede resumir que la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua es, en cierto sentido, un proceso consciente y controlado por dos agentes educativos, el que aprende y el que enseña, pero extrínseca e intrínsecamente rodeado de variables multifactoriales; que se lleva a cabo mediante una instrucción contextualizada o situada cuyo resultado deviene en el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas –habilidades y técnicas que coadyuvarán en la obtención, perfeccionamiento– y en la aplicación de los conocimientos de la lengua que se estudia.

Robótica móvil

La robótica móvil se define como la disciplina de la robótica que estudia, investiga y desarrolla invenciones con robots de dimensiones físicas pequeñas, es decir, manipulables, sin llegar a ser de dimensiones nano. La robótica móvil no es exclusiva del uso de investigadores, sino que está abierta a la sociedad en general, haciendo uso de manera educativa, recreativa o combinada, ya sea

por medio de investigación o competencias que formen las bases para la misma (Becerril Bustamante, 2018).

Para dar vida a la instrumentación de circunstancias innovadoras en la enseñanza de una segunda lengua, se describen las primeras etapas de una propuesta pedagógica que tiene como objetivo alinear constructivamente a la robótica para la educación y el aprendizaje del inglés.

Metodología

Lo contemplado en los apartados anteriores responde a las preguntas: ¿Existirá manera de aprender una segunda lengua, que sea creativa y funcional, si al mismo tiempo aprendemos robótica? ¿Cómo lo haríamos?

Por esta razón, en el proyecto consideramos el paradigma de observación, actuación e intervención, que conduce al planteamiento de un escenario instruccional para la enseñanza de una segunda lengua y la robótica móvil en niños; la misma es de corte cualitativo desde un enfoque exploratorio-descriptivo.

Este enfoque es pertinente para nuestro proyecto ya que, dentro de la UAEMex, no existe un proyecto que vincule la enseñanza del inglés y la robótica, lo que planteamos como un tema poco estudiado y novedoso en nuestro contexto universitario. Este primer acercamiento nos permitirá familiarizarnos con el tema, plantear la posibilidad de realizar una investigación futura e indagar posibles beneficios y problemas de esta metodología. Asimismo, nos lleva a plantear las propiedades y características de la enseñanza de lenguas y la robótica. Además, nos posibilita establecer las perspectivas del grupo estudiado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Los participantes en esta etapa piloto del proyecto son 14 niños de entre 5 y 10 años de una escuela primaria privada.

La propuesta considera en su metodología de instrumentación tres etapas: a) concepción y delimitación del campo de acción del curso; b) sesiones piloto; c) recopilación de experiencias y evaluación integral del curso. Cabe resaltar que el presente documen-

to sólo detalla el inciso a) y algunas observaciones preliminares documentadas en el inciso b).

Modelo instruccional

Los criterios de diseño instruccional estructurados en las distintas secuencias didácticas a lo largo del curso se fundamentan en la visión de procesos de Lloréns Báez *et al.* (2013), el modelo ASSURE y el modelo Kanda, así como en los lineamientos del Programa Institucional de Innovación Curricular de la UAEMEX. Se parte del programa del curso, que es en sí un proceso, en la medida en que se organiza una secuencia de etapas, módulos o unidades de competencia que van de lo simple a lo complejo.

Los principios de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua en los niños serán la asociación-exploración (¿cómo aprendimos los colores?, ¿por asociación?), ya que de este modo se tiene una de las respuestas o factores de intervención en el modelo instruccional elegido en este proyecto, que vincula la lingüística computacional con el lenguaje; donde aprenden vocabulario, y su asociación con las funciones comunicativas y sociales del inglés, al tiempo que interactúan y conocen al robot móvil mientras resuelven problemas con este, además se familiarizan con los componentes para crear y operar un robot.

Las secuencias didácticas se presentarán por medio de infografías interactivas que muestran asociaciones lingüístico-comunicativas, con las acciones, instrucciones, e interacciones sociales (¿dónde queda el *please* o el *may I..?*) sobre todo con los niños pequeños que se tengan registrados en el curso.

Se adoptarán elementos operativos de proyectos en robótica educativa (modelo Kanda *et al.*, 2012) cuyo propósito es ayudar a niños que están aprendiendo inglés en jardín de niños y primaria. Los robots móviles poseen los siguientes componentes: patas, ruedas, orugas, sensores, motores y programación de instrucciones; sus movimientos son controlados por una aplicación Android con tecnología Bluetooth en la que se identifican frases específicas en inglés.

Principios del diseño instruccional en las sesiones prospectadas

A lo largo de las lecciones, se prepararán los siguientes escenarios:

- I. La preparación de conductas sociales que favorezcan la motivación, así como construir relaciones entre los niños, aceptación social. A esto se le pondrá especial atención en las primeras dos lecciones.
- II. El trabajo colaborativo: se describirán eventos y contextos que desaten una situación de aprendizaje en la que dos o más personas colaboren. La naturaleza de la disciplina motiva a los participantes a explicar, ayudar, competir y colaborar; además de expandir sus ideas. Se implementarán modelos de clase en las que se instrumenten actividades con algunas variantes del método *jigsaw* y pequeños kits de robots (virtuales y físicos). Las actividades se realizan en un corte transversal: individual-con su equipo de trabajo-entre equipos.
- III. Interfaces y presentación: estilos de interfaces de interacción de usuario. Se buscará hacer la presentación de instrumentos e instrucciones con suficiente fluidez, así como explicaciones básicas de los materiales de aprendizaje y dispositivos. En esta etapa de la instrucción se espera ayudar a los niños a relajarse, crear un aprendizaje espontáneo, y una situación espontánea en la resolución de un problema.
- IV. Construcción de modelos robóticos (físicos y virtuales): seguimiento de instrucciones, construir robots para enfrentar retos y misiones.
- V. La evaluación a los niños en el taller se conducirá documentando las evidencias de desempeño de las tareas asignadas:
1) funciones, expresiones, vocabulario en la nueva lengua, seguimiento de instrucciones, el diálogo entre pares y equipos, comparación de logros, el empleo de funciones adjetivales positivas (otro pretexto para la enseñanza de la lengua e interacción en contextos sociales muy particulares);
2) piezas, construcción del robot, programación y manejo del robot. En resumen, la observación del logro de las com-

petencias esperadas, tanto lingüístico-comunicativas como robótico-instrumentales.

Protocolos de implementación en las sesiones piloto

- I. Se estructuró un temario de 12 unidades.
- II. Se crearon infografías para la enseñanza de las funciones lingüístico-comunicativas para el uso de la lengua con tareas robóticas y colaborativas.
- III. Se diseñaron presentaciones al inicio del curso con información personal, direcciones y preposiciones de lugar, terminología especializada, colores y polígonos, temas del medio ambiente y animación.
- IV. Se enfatizaron los tiempos gramaticales: el presente continuo, con el cual se desarrolla la dinámica de interacción en el taller; el futuro simple (*going to*) para introducir alguna herramienta o ejemplo de actividad; el pasado simple para reforzar una actividad que desarrollaron; los imperativos en la contextualización para el seguimiento de las instrucciones que se dan o emplean durante la sesión; además se presentó el vocabulario de las partes del cuerpo humano.

La segunda fase piloto (por desarrollarse) será con niños y niñas provenientes de distintos contextos en una convocatoria abierta, a diferencia de esta primera etapa donde los niños provienen de una misma institución privada. La metodología para la segunda etapa plantea realizar entrevistas a los niños, padres, e instructores participantes, cuyos resultados nos permitirán evaluar y reestructurar de forma integral los componentes del curso.

Discusión

El robot tiene un valor especial, ya que es probable que los estudiantes se involucren en las tareas de socialización, colaboración y aprendizaje, y así realicen estas tareas con gran calidad cuando se proporcionen los recursos, oportunidades y un ambiente propicio (Brophy *et al.*, 1999; Deci y Ryan, 2008; Kanda *et al.*, 2012).

Se presentará la relación de objetivos-estrategias-medios-recursos, que, en determinado momento, aseguren o influyan significativamente en la motivación de los participantes para lograr los aprendizajes esperados; tanto en el dominio de una segunda lengua como en la aplicación de medios tecnológicos con un sentido de apropiación que expongan la aplicación funcional de aprendizajes contextualizados de la lengua.

Otro aspecto a resaltar es la conjunción e integración de distintos criterios de diseño instruccional. Es decir, cómo se estarán incorporando los múltiples medios y materiales tecnológicos con sus respectivas mediaciones en la capacitación a instructores, o la presentación de contenidos al estudiante, que conlleven el desempeño, comportamiento y construcción de sus propios aprendizajes.

Resultados

Los resultados preliminares de las sesiones piloto llevadas a cabo en una escuela primaria privada con los 14 niños participantes en 7 sesiones de dos horas semanales arrojan lo siguiente:

Los niños participantes poseían un cierto dominio de la lengua inglesa, lo que facilitó la exposición de nuevos contenidos lingüístico-comunicativos y de robótica. Sin embargo, en algunas temáticas fue necesario el empleo del español (como estrategia) para introducir conceptos nuevos o vocabulario especializado, siempre enfocados al propósito del proyecto, en los procesos de asociación-exploración, como principios de aprendizaje del inglés, descritos anteriormente.

La exposición a estos nuevos conceptos se reforzó con recursos audiovisuales, estrategia que se empleó desde el inicio del taller. La reacción fue favorable y se observó la aplicación de nuevos elementos lingüísticos al momento de interactuar y colaborar en la solución de los problemas planteados, combinados con frases de la lengua inglesa que ya habían adquirido.

Se monitoreó que en la medida de lo posible fluyera el uso del inglés como medio de comunicación y colaboración. Si en determinado momento al niño se le dificultaba el recordar alguna

función comunicativa o vocabulario, pedía apoyo al instructor (ejemplo: *I need your help. How do you say? What is this?*).

El desarrollo del contenido del temario no se llevó a cabo en su totalidad por diversos factores, tales como la heterogeneidad en tiempos de trabajo por niño, sus habilidades, su desenvolvimiento en las tareas asignadas y su emoción natural al compartir sus resultados.

Los elementos de la lengua inglesa empleados, en función de vocabulario, expresiones, estructuras o funciones comunicativas, fueron graduales, en muchos casos surgían como una necesidad del participante por comunicarse e interactuar; era tarea del instructor identificarlos conforme se desarrollaba el taller.

Cabe mencionar que desde la primera sesión se trabajó con vocabulario relacionado a las partes del cuerpo, los niños estuvieron expuestos al trabajo en computadora y realizaron un ejercicio físico antes de iniciar cualquier trabajo (*Open and close your hands, move your neck to the right and to the left, draw circles with your hands*, etcétera).

Se cierra esta discusión con la reflexión sobre las consecuencias de generar propuestas pedagógicas para que niños y jóvenes participen con, y a través de, las nuevas tecnologías; así como del manejo de herramientas de software y hardware, como prototipos robóticos y programas especializados con fines didácticos (Bravo y Forero, 2012; y Ruiz Zamora, Trujillo, Becerril, 2018).

Conclusiones

Las condiciones que actualmente impone la tecnología y su continuo desarrollo originan que ésta, en sí misma, se adhiera como parte integral de la adquisición de competencias lingüísticas, digitales, de resolución de problemas y del manejo de información; competencias a las que están expuestos de manera natural los niños, niñas y jóvenes del milenio; sin perder de vista en esta ruta, como ejes rectores, al aprendizaje y a los conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida de los estudiantes.

¿Qué trascendencia se espera? Esta propuesta tecnológico-didáctica-instruccional expondrá las interacciones, dinámicas, o si-

tuaciones que ocurren durante la apropiación de un conocimiento, de un aprendizaje, y en específico, de una segunda lengua, que dan pie al desarrollo de una competencia lingüístico-comunicativa-digital-robótica; respaldada por los conceptos que aquí se han discutido, de la obtención de constructos consistentes, o que contemplará en determinado momento el empleo de futuras herramientas que favorezcan la construcción de enseñanzas y aprendizajes significativos, alineados a los marcos cognitivos, sociales y multiculturales de estas primeras generaciones de estudiantes del milenio.

Bibliografía

- Aliane, N.; Bemposta, S.; Fernández, J. y Egido V. (2007). *Una experiencia práctica de aprendizaje basado en proyecto en una asignatura de robótica*. Recuperado de <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2007/alunae.pdf>.
- Bandura, A. (2008). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & M. B. Oliver (eds.), *Media Effects: Advances in Theory and Research* (pp. 94-124). New York, NY: Routledge.
- Becerril Bustamante, J.C. (2018). *Vocabulario técnico-científico de robótica móvil* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bravo, F. y Forero, A. (2012). La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2): 120-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024390007>
- Brophy, S.; Biswas, G.; Katzlberger, T.; Bransford, J. y Schwartz, D. (1999). Teachable agents: Combining insights from learning theory and computer science. En *International conference of artificial intelligence in education, Le Mans, France*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/2541283_Teachable_Agents_Combining_Insights_from_Learning_Theory_and_Computer_Science
- Butler, D. (2019). ¿Cómo es el aprendizaje en el siglo XXI? Recuperado de https://education.microsoft.com/GetTrained/21CLD-1_la. St. Patrick's College. Dublin City University, Ireland.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT.
- Da Silva Gómez, M. y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. 2ª ed. México: Trillas.
- Deci, E. y Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 3, pp. 182-185.

- Del Mar, A. (2006). *Planificación de actividades didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la ciencia y tecnología a través de la Robótica Pedagógica con enfoque CTS*. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. Recuperado de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAQ6345.pdf>.
- García Hernández, L. y Trujillo, J.R. (2018, abril 18). *Vocabulario técnico-científico – Robot Noelle, Ginecología*. [Ponencia], 2do Foro de Competencia Lingüística, Facultad de Lenguas UAEMex, Toluca Estado de México.
- Garza, R. M. y Leventhal, S. (2004). *Aprender cómo aprender*. 3ª ed. México: Trillas.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En (eds.), *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Books.
- Hudlicka, E.; Becker-Asano, C.; Payr, S.; Fisher, K. y Ventura, R. (2009). Social interaction with robots and agents; Where do we stand, Where do we go? En *3rd International Conference on Affective Computing and Intelligent Interaction and Workshops, September, 2009. ACII 2009* (pp. 1-6). Amsterdam, Netherlands: IEEE.
- Kanda, T.; Shimada, M. y Koizumi, S. (2012). Children learning with a social robot. *HRI '12: Proceedings of the seventh annual ACM/IEEE international conference on Human-Robot Interaction, March 2012* (pp. 351–358), <https://doi.org/10.1145/2157689.2157809>
- Kidd, C. y Breazeal, C. (2004). Effect of a robot on user perceptions. *2004 IEEE/RSJ International conference on intelligent robots and systems*. 4. 3559-3564 vol. 4. 10.1109/IROS.2004.1389967.
- Kim, Y.; Smith, D. y Thayne, J. (2016). Designing tools that care: The Affective Qualities of Virtual Peers, Robots and Videos, Capítulo 6. En S. Y. Tettegah & M. Gartmeier (eds.), *Emotions, Technology Design and, Learning* (pp. 115-130). UK: Elsevier Inc.
- Leite, I.; Castellano, G.; Pereira, A.; Martinho, C., y Paiva, A. (2012). Modeling emphatic behaviour in a robotic game companion for children; an ethnographic study in real world settings. En *Proceedings of the seventh annual ACM/IEEE international conference on Human-Robot Interaction, March 2012* (pp. 367-374).
- Lloréñz Báez, L.; Espinoza Díaz, Y. y Castro Murillo, M.L. (2013). Criterios de un modelo de diseño instruccional y competencia docente para la educación superior escolarizada a distancia apoyada TICC. *Redalyc-Revista electrónica Sinéctica*, julio-diciembre, pp. 1-21.
- Microsoft Educator Center (2019). *21st Century Learning Design*. Disponible en <https://education.microsoft.com/en-us/learningPaths>
- Microsoft Education Team (2017). *Measuring innovative teaching and learning: Introducing the School Transformation Survey*. Recuperado de <https://>

- educationblog.microsoft.com/en-us/2017/02/school-transformation-survey/
- Microsoft Partner in Learning (2011). *2011 Findings and Implications*. Disponible en <https://www.european-agency.org/sites/default/files/itlresearch2011findings.pdf>
- Ruiz Zamora, U.; Trujillo, J.R. y Becerril, J.C. (2018, noviembre 7). *Enseñanza del inglés por medio de la robótica móvil*. [Conferencia], Semana de la Ciencia y la Tecnología Conacyt, Toluca Estado de México.
- Rusk, N.; Resnick, M.; Berg, R., y Pezalla-Granlund, M. (2008). New pathways into robotics: Strategies for broadening participation. *Journal of Science Education and Technology*, 17(1): 59-69.
- Saerbeck, M., Schut, T., Bartneck, C., & Janse, M. (2010). Expressive robots in education - Varying the degree of social supportive behavior of a robotic tutor. *Proceedings of the 28th ACM Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI2010)*, Atlanta, pp. 1613-1622.
- Shin, N. y Kim, S. (2007). Learning about, from, with Robots: Student's perspectives. *Robot and human interactive communication, 2007. RO-MAN 2007*. The 16th IEEE international symposium on IEEE, August (pp. 1040-1045).
- Solomon, R.C. (2008). The philosophy of emotions. En M. Lewis, J.M. Haviland-Jones y L.F. Barret (eds.), *The handbook of emotions* (3ra ed., pp. 3-15). London: Guildford Press.
- Tettegah, S.Y. y Gartmeier, M. (eds.) (2016). *Emotions, Technology Design and, Learning*. UK: Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/C2014-0-01127-6>
- Trujillo, J.R.; Lira, S. y Becerril, M.L (2014). *Informe Académico SIEA – 33922013*. Toluca, México: SIEA UAEMex.

Estrategias que favorecen la inclusión del alumno con trastorno por déficit de atención con hiperactividad en la materia de inglés

Roxana Bustamante Sotelo¹¹

Resumen

En esta época de transformación de la educación, ser docente exige estar preparado profesionalmente ante la diversidad de alumnos que acuden a recibir su instrucción académica, ya que no sólo se debe integrar sino incluir a los estudiantes más vulnerables que se tenga en el aula. En nuestro país, una de las estrategias fundamentales para elevar la calidad del aprendizaje ha sido la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y entre sus iniciativas el Plan de estudio 2011, en el cual una modificación relevante que se implementó fue integrar la asignatura de inglés tanto en preescolar como en primaria. De ahí que los objetivos del presente trabajo son proporcionar estrategias y proponer e implementar actividades que sean eficaces para atender al alumno con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en el aula regular y lograr su

1 Roxana Bustamante Sotelo | roxana.bustamante@unison.mx

El capítulo fue dictaminado por María Amelia Xique Suarez y Elizabeth Margarita Hernández López.

inclusión en la materia de inglés en cuarto grado de primaria. La metodología utilizada es la cualitativa, por medio de investigación-acción, las técnicas para recolección de datos son: el protocolo de observación para alumnos que tienen este trastorno, entrevistas y el diario de campo. Los resultados fueron significativos, ya que el alumno ha sido incluido como un miembro más del grupo, ha disminuido su nerviosismo y su conducta impulsiva, ha participado más en las clases, por lo tanto, se ha logrado su inclusión en la materia de inglés.

Palabras clave

Inclusión, estrategias, déficit de atención, hiperactividad, inglés.

Abstract

In this era of educational transformation, being a teacher requires professional preparation for the diversity of students who receive their academic instruction, since the teacher must not only integrate but also include the most vulnerable students in the class. One of the main strategies for improving the quality of learning in our country is the Integral Reform of Basic Education (RIEB) and, among its initiatives, the 2011 curriculum, in which English subject was implemented in kindergarten and elementary school. Therefore, the objectives of this paper are to provide strategies, propose and implement activities that are effective in assisting a student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the subject of fourth grade L2 English. The methodology used is qualitative through the action research, and the data collection techniques are the observational protocol for children with ADHD, interviews, and field notes. The results were significant; since the student was included as a member of the group, he has diminished his nervousness and impulsive behavior and participates more in English class; therefore, his inclusion was achieved.

Key words

Inclusion, strategies, ADHD, hyperactivity, English.

Introducción

Existe un sin número de barreras que pueden afectar el aprendizaje de los estudiantes de educación básica, una de ellas es el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA/H), que puede definirse “como una incapacidad para mantener la atención o concentrarse; es un desorden orgánico de origen neurobiológico...” (Mendoza, 2003, p. 15). Es por ello que el presente trabajo aborda el tema de la inclusión del alumno con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en la materia de inglés. Los conceptos de inclusión, TDAH y el idioma inglés son cuestiones que hoy día están en análisis constante en pro de contribuir en forma efectiva a la mejora del binomio aprendizaje-enseñanza en niños con necesidades educativas especiales que estudian en aulas regulares.

Uno de los principios pedagógicos en los que se sustenta el *Plan de estudios 2011* consiste en favorecer la inclusión para atender la diversidad, pues para atender alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial, requieran de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciada, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, lo que ayuda a combatir actitudes de discriminación (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 35).

Para el docente de primaria, estar frente a 30 o más estudiantes e identificar alumnos que puedan presentar alguna dificultad de tipo intelectual implica un gran reto; asimismo para el docente de inglés que sólo está presente unas pocas horas a la semana frente al grupo, pero es indispensable que conozca y se apoye en diversas estrategias para incluir a los alumnos que requieran de una enseñanza diferenciada. Así, llevar a cabo la investigación en una materia que se puede considerar de recién ingreso al currículo de la educación básica, en específico primaria, donde laboro como docente de inglés es trascendental. Por lo tanto, los objetivos de este trabajo son proporcionar estrategias y proponer e implementar actividades que sean eficaces para atender a un

alumno con TDAH en el aula regular, para lograr su inclusión en la materia de inglés en cuarto grado de primaria.

La investigación es mediante el paradigma cualitativo, el diseño de investigación a utilizar corresponde al de la investigación-acción, entre las técnicas utilizadas está el protocolo de observación para alumnos que tienen este trastorno elaborado por la Asociación Calma, la entrevista, el diario de campo y revisión de documentos. Las estrategias implementadas en el presente estudio y que dan respuesta a las preguntas de investigación fueron varias y por diferentes autores, las cuales resultaron efectivas para favorecer la atención e inclusión del niño con TDAH en la materia de inglés.

Marco teórico

Antecedentes

Los seres humanos aprenden a interrelacionarse con las demás personas en la familia, en la escuela, en la sociedad y, desde la niñez, las relaciones que se establecen influyen en el desarrollo de la personalidad. Además, después de la familia, es la escuela en donde el niño se relaciona con otros y donde aprende nuevas normas que le permiten convivir de manera armónica con sus semejantes e integrarse de manera satisfactoria a la sociedad a la que pertenece.

En el aula de clases existen niños que presentan diferentes tipos de barreras para el aprendizaje, son niños con necesidades educativas especiales. Debido a lo anterior, las escuelas tienen que ser inclusivas, demanda que emerge a raíz de la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia (1990) y organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en donde el acuerdo principal fue reafirmar que la educación es un derecho humano fundamental y además motiva a todos los países a que redoblen esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños.

Asimismo, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad (1994) en Salamanca,

España, se tomó como acuerdo “que las escuelas regulares deben acoger a todos los niñas y niños, independientemente de capacidades físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, u otras” (p. 6). Esta declaración apeló a la Unesco a velar que las necesidades educativas especiales sean atendidas en todos los foros de educación, además de buscar apoyo para los docentes con respecto a la mejora en la formación sobre los temas de necesidades educativas especiales y estimular a los académicos para que fortalezcan su investigación y redes de intercambio.

Esta serie de políticas educativas internacionales tuvo su influencia en las nacionales, de tal forma que la Ley General de Educación, en su artículo 61, resalta que la educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos.

Plan de estudios 2011

Una modificación relevante que se implementó en este plan de estudios fue integrar la asignatura de inglés, tanto en preescolar como en primaria, por tal motivo la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha el Programa Nacional de Inglés (PRONI) en los planes y programas de estudio de educación preescolar y educación primaria (PNIEB, 2010). El Plan de estudios 2011 (SEP, 2011) menciona que el inglés como segunda lengua y alineado a partir de los estándares nacionales e internacionales, brinda al alumno la posibilidad de contar con una competencia vinculada a la vida y al trabajo, para que el manejo pertinente del idioma sea un agente de transformación y movilidad académica y social. Además, la construcción de los estándares curriculares de inglés responde a criterios comunes de referencia nacional e internacional, por lo que manifiestan el nivel de competencia y dominio de

inglés en la certificación nacional de nivel de idioma (CENNI) y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Inglés como segunda lengua

Conforme a la Secretaría de Educación Pública (2017) el propósito de inglés en el segundo ciclo escolar, que incluye cuarto grado de primaria, es que los estudiantes interactúen en situaciones de comunicación inmediatas y conocidas, mediante expresiones utilizadas en contextos habituales, tales como: participar en la toma de decisiones destinadas a mejorar la cooperación para el aprendizaje de una lengua extranjera, emplear repertorios lingüísticos sencillos para expresiones básicas sobre información personal y necesidades prácticas, entre otras.

En la propuesta curricular de lengua extranjera “inglés adopta un enfoque de acción centrado en prácticas sociales del lenguaje, las cuales se encuentran orientadas al proceso y a la integración del aprendizaje y ofrecen a los estudiantes oportunidades para participar en diversos intercambios comunicativos” (p. 170). Para universalizar el inglés en preescolar y primaria se requieren profesores especialistas, esto no se ha alcanzado todavía, sin embargo se ha avanzado de forma creciente: en todo el país la cobertura para los seis grados de primaria es de 20% para las escuelas denominadas de organización completa (SEP, 2017).

Aprendizaje de una segunda lengua

Según Chomsky (2002), la adquisición del lenguaje se puede tomar en cuenta como la transición del estado de la mente al nacer o del estado cognitivo inicial al estado estable correspondiente al conocimiento nativo de una lengua natural. Ahora bien, adquisición y aprendizaje son dos procesos mediante los cuales es posible lograr el bilingüismo en algún grado. La adquisición es un proceso inconsciente en el que la necesidad de comunicación y la exposición constante a una lengua determinada permiten que una persona logre comunicarse en esa lengua; en cambio, el aprendizaje se refiere al estudio consciente de la lengua meta (la lengua que deseamos

aprender después de la materna), con menor tiempo de exposición a ella y en ambientes formales, como la escuela (PNIEB, 2010, p. 7).

El currículo

El currículo constituye una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas, tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa (Sacristán, 2010). Un currículo que traslada el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contenido al sujeto, para proporcionar a todos los alumnos una igualdad de oportunidades en su formación, promueve una escuela abierta a la diversidad, que permite la adecuación y la adaptación del currículo a las necesidades educativas que presenta cada alumno, ya que cualquier alumno o grupo puede requerir ajustes o adaptaciones curriculares para compensar sus dificultades (Arnaiz, 1999). En la planificación es donde el docente estructura su práctica, en ella plasma los aprendizajes esperados, el contenido, las actividades para el desarrollo de competencias, así como las adecuaciones curriculares.

¿Cómo diagnosticar el TDAH?

Vázquez *et al.* (2010) acotan los diferentes criterios para el diagnóstico en su “Guía clínica para el trastorno por déficit de atención e hiperactividad”, tanto de la Asociación Americana de Pediatría como de la Organización Mundial de la Salud; es necesario que el docente los conozca para identificar la manera de actuar de los alumnos con este trastorno en cada uno de los tres factores, puesto que el déficit de atención, la impulsividad y la hiperactividad se manifiestan en el individuo a cualquier edad y en cualquier lugar.

Tabla 1
Criterios de diagnósticos TDAH

Desatención o déficit de atención	
DSM-IV	CIE-10
1a A menudo no presta atención suficiente a los detalles o comete errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.	G1.1 Frecuente incapacidad para prestar atención a los detalles junto a errores por descuido en las labores escolares y en otras actividades.
1b A menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.	G1.2 Frecuente incapacidad para mantener la atención en las tareas o en el juego.
1c A menudo parece que no escucha cuando le hablan directamente.	G1.3 A menudo aparenta no escuchar lo que se le dice.
1d A menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos y obligaciones en el centro de trabajo.	G1.4 Imposibilidad persistente para cumplir las tareas escolares asignadas u otras misiones que le hayan sido encargadas en el trabajo (no originada por un comportamiento deliberado de oposición ni por una dificultad para entender las instrucciones).
1e A menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.	G1.5 Disminución de la capacidad para organizar tareas y actividades.
1f A menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos).	G1.6 A menudo evita o se siente marcadamente incómodo ante tareas, tales como los deberes escolares que requieran un esfuerzo mental sostenido.
1g A menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (por ejemplo, ejercicios escolares, juguetes, lápices, herramientas).	G1.7 A menudo pierde objetos necesarios para sus tareas o actividades, tales como material escolar, libros, lápices, juguetes o herramientas.
1h A menudo se distrae por estímulos irrelevantes.	G1.8 Se distrae fácilmente ante estímulos irrelevantes.
1i A menudo es descuidado en las actividades diarias.	G1.9 Con frecuencia es olvidadizo en el curso de las actividades diarias.
Hiperactividad	
2a A menudo mueve en exceso manos o pies, o se levanta de su asiento.	G2.1 Con frecuencia muestra inquietud con movimientos de manos o pies o removiéndose en su asiento.

2b A menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado. 2c A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en las que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos suele limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud). 2d A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio. 2e A menudo está en marcha o suele actuar como si tuviera un motor. 2f A menudo habla en exceso.	G2.2 Abandona el asiento en la clase o en otras situaciones en las que se espera que permanezca sentado. G2.3 A menudo corretea o trepa en exceso en situaciones inapropiadas (en los adolescentes o adultos puede manifestarse por sentimientos de inquietud). G2.4 Es, por lo general, inadecuadamente ruidoso en el juego o tiene dificultades para entretenerse tranquilamente en actividades lúdicas. G2.5 Persistentemente exhibe un patrón de actividad motora excesiva que no es modificable sustancialmente por los requerimientos del entorno social.
Impulsividad	
2g A menudo precipita respuestas antes de haber sido completada la pregunta. 2h A menudo tiene dificultades para guardar turno. 2i A menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (por ejemplo, se entromete en juegos o conversaciones).	G3.1 Con frecuencia hace exclamaciones o responde antes de que se le hagan las preguntas completas. G3.2 A menudo es incapaz de guardar un turno en las colas o en otras situaciones de grupo. G3.3 A menudo interrumpe o se entromete en los asuntos de otros. G3.4 Con frecuencia habla en exceso sin contenerse ante las consideraciones sociales.
Algoritmo de tratamiento	
Al menos seis criterios del grupo 1 o seis criterios del grupo 2 o ambos.	Al menos seis criterios del grupo G1 y tres criterios del grupo G2 y un criterio del grupo G3.

Nota: A menudo (DSM-IV) o con frecuencia (CIE-10), significa que el síntoma se presenta casi todos los días, la mayor parte del día y con una intensidad mayor que lo observado en sujetos con un nivel de desarrollo similar.

Fuente: Vázquez *et al.* (2010).

Estrategias a utilizar por el docente en los alumnos con TDAH

En educación, el término estrategia se precisa como un plan sistemático adaptado y monitoreado para mejorar el desempeño en el aprendizaje (Bravslasky, 2005). En el ámbito escolar la mejor manera para atender a los niños con TDAH es a través de la intervención, la cual es considerada como una posibilidad para mejorar el rendimiento académico de los alumnos y más con los que tienen necesidades educativas especiales. Así, varios autores han propuesto estrategias para atender a los estudiantes que presentan este trastorno.

Mena *et al.* (2006) proponen las siguientes estrategias: ante cualquier instrucción escrita, rodee con un círculo la palabra que indique la acción para resolver la tarea, usar textos cortos y con opciones atractivas de respuesta, como dibujos, respuestas múltiples, inventar título, entre otros. Al dar instrucciones en forma oral procurar que sean concretas, cortas y en un lenguaje positivo, establecer contacto ocular o proximidad física con el niño, de manera que asegure su atención. Las explicaciones del docente deben ser motivadores, dinámicas que permitan la participación activa y que aseguren la comprensión del alumno.

Asimismo, señalan que es primordial asignar deberes y tareas en un formato sencillo, claro y con cantidad justa, en caso de actividades largas deben fragmentarse. El entorno de trabajo es importante para evitar distracciones, se situará su asiento cerca del maestro, lo que facilita el contacto ocular y la supervisión; la existencia de “un ambiente estructurado, con rutinas, organizado y motivador ayudará al niño con TDAH a mejorar su autocontrol. El maestro es un modelo para el alumno y sus compañeros, mostrando una actitud tolerante, flexible, paciente, comprendiendo las características propias del TDAH” (p. 27).

Es importante señalar que muchos de estos niños aprenden mejor de manera visual, por lo que el docente debe utilizar más material visual con colores durante la clase, así se ayudará al niño a entender con más facilidad el material que está enseñando (González, 2006). Se destaca también el hecho de pactar con el niño señales silenciosas como recordatorio (tocar el pupitre, mirar,

hacer un guiño); aprovechar algunas situaciones con otros niños para mostrar el modelo correcto a seguir, sentarlo cerca de un compañero que presente un buen modelo de comportamiento, usar el refuerzo positivo para el control de la conducta, el cual consiste en elogiar o reforzar comportamientos que queremos se den con mayor frecuencia ya que genera autoestima y respeto (Mena *et al.*, 2006).

Por otra parte, González (2006) menciona que al trabajar en equipo se debe evitar colocar al niño con TDAH en mesas donde hay muchos niños haciendo la misma tarea; esto minimiza la distracción del niño. Utilizar el refuerzo positivo en comportamientos que queremos fortalecer, como prestar atención a las explicaciones del docente, cuidar el material escolar, terminar a tiempo y de forma correcta las tareas escolares. Si el niño tiene dificultad para completar su tarea, enseñarle como se debe realizar, la repetición es a veces necesaria para la internalización del comportamiento. Es importante que el periodo de estudio se convierta en una rutina, en un hábito, los padres son también su apoyo, ya que antes de que el niño vaya a la escuela pueden revisar los materiales escolares que ocupará en ese día, además de ayudar a encontrar un lugar cómodo para que el niño realice sus tareas en casa.

Metodología

Este trabajo se enmarca dentro del paradigma cualitativo, porque “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 364).

Como docente de inglés y en busca de mejorar los aprendizajes de los estudiantes que presentan TDAH, las preguntas que guían la investigación son:

1. ¿Qué estrategias favorecen el control de atención y la inclusión del alumno con TDAH en la materia de inglés?
2. ¿Qué recursos didácticos intervienen en la mejora de la calidad de los aprendizajes del alumno con TDAH en la materia de inglés?

Participante

En la presente investigación participa un alumno de educación primaria que cursa cuarto grado, su nombre es José Trinidad, de 9 años, quien está diagnosticado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Le gusta ayudar a su mamá en la estética donde realiza labores de limpieza y recibe a los clientes que en su totalidad son mujeres. Sus padres en la búsqueda constante de la mejora en la educación de su hijo y para procurar que en el futuro se convierta en una persona independiente han solicitado ayuda extracurricular para el niño.

Tipo de estudio

El enfoque de la presente investigación es cualitativo y el diseño de investigación a utilizar corresponde al de la investigación-acción. Hernández *et al.* (2010) señalan que la investigación-acción busca cómo resolver los problemas que se presentan dentro del contexto con el fin de mejorar las prácticas; el propósito principal de dicho tipo de investigación es aportar información que guíe para la toma adecuada de decisiones dentro de los procesos que se desarrollan en las diversas prácticas. Así, la investigación-acción es constructiva para un docente, ya que puede ir transformando el curso de su clase debido a que la planeación de la misma la puede modificar, adaptar y adecuar para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea valioso para el docente y el alumno.

Técnicas y recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos son: la observación mediante un cuestionario, que fungirá como un protocolo de observación del comportamiento en relación a las actividades de clase; el diario de campo digitalizado, que contiene la planificación de las clases, y las entrevistas. La finalidad de implementar el protocolo de observación en el estudiante es saber en qué áreas se tiene que incidir con estrategias de intervención, así como otorgar prioridades a las mismas, ya que llevaría mucho más tiempo poder tratar todas las categorías. El objetivo de la entrevista con la madre y el estudiante es conocer datos particulares del niño, sus gustos y preferencias.

La primera actividad dentro del proceso de recolección de datos fue implementar el protocolo de observación del alumno con TDAH dentro del salón de clases, que consta de 10 categorías con un total de 109 ítems y con una escala de valores como: nunca, a veces y siempre, para lo cual se contó con el apoyo de la profesora encargada del grupo de cuarto grado. Las categorías del protocolo en relación a las actividades de clase son: falta de atención, conducta perturbadora I, comportamiento impulsivo e hiperactivo, conducta perturbadora II, realización inadecuada de la tarea, incumplimiento de órdenes y normas, comportamiento agresivo, respuesta agresiva I y II, comportamiento no asertivo pasivo y respuesta al profesor y compañeros.

Tabla 2
Extracto del protocolo de observación

Falta de atención	Nunca	A veces	Siempre
1. El alumno/a dirige su mirada en dirección distinta al profesor o a los materiales que utiliza en su exposición.			X
2. El alumno/a adopta una posición corporal inadecuada a la situación se columpia en la silla, pone la cabeza sobre la mesa.	X		
3. El alumno/a adopta una posición corporal inadecuada y/o dirige su mirada de forma incorrecta a no ser que el profesor le vigile de cerca; es decir, le mira fijamente o pronuncia su nombre.		X	
4. El alumno/a adopta una posición corporal y/o dirige su mirada de forma incorrecta, aunque el profesor le vigile de cerca.			X

Fuente: Asociación Calma (2004).

Al tomar como base los resultados obtenidos de dicho protocolo se diseñaron las actividades de aprendizaje en las planificaciones para el tercer bimestre, donde se incluyeron las estrategias propicias para mejorar las áreas de debilidad detectadas en el estudiante, se registraron los acontecimientos observados en relación a las estrategias y se archivaron las evidencias de los productos que contienen los aprendizajes esperados. Por último, se llevó a cabo

la entrevista de tipo abierta con la madre y el niño en la escuela, pero en un espacio donde el alumno estuviera cómodo sin sus compañeros de clase.

Guía de la entrevista con la madre: ¿Cuándo le detectaron el trastorno por déficit de atención e hiperactividad al niño? ¿Le da algún medicamento? ¿Considera que le gusta estudiar en la escuela a su hijo? ¿Ha pensado en clases extracurriculares para su hijo? ¿Le ayuda usted a estudiar en casa? ¿Anteriormente le han impartido clases de inglés al niño?

Guía de la entrevista con el alumno: ¿Cuántos años tienes? ¿Qué te gusta hacer? ¿Cuáles son tus pasatiempos favoritos?

Aunado a lo anterior, se utilizaron diversos documentos como el diagnóstico del niño, su historial escolar por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y evidencias de sus productos de aprendizaje.

Resultados

Se presentan los resultados obtenidos con la ayuda del protocolo de observación del alumno con TDAH y en base a ellos se aplicaron diversas estrategias; se utilizaron varios recursos didácticos en las actividades implementadas para conseguir los aprendizajes esperados y la inclusión del niño.

Déficit de atención, categoría “falta de atención”: el alumno no siempre prestaba atención a la explicación del tema, su mirada estaba fija hacia un punto en especial del salón, parecía que no escuchaba, ya que no respondía a lo que se le preguntaba o respondía mal, además estaba sentado en el último pupitre de la fila, tanto en la asignatura de español como de inglés. La estrategia por la que se optó fue sentar al alumno en el primer asiento de la fila, cerca del escritorio de la docente, para facilitar el contacto ocular y la supervisión de éste, lejos de distractores (Mena *et al.*, 2006). Por lo que al optar por cambiarlo se mostró más atento a la explicación de los temas, con mejor actitud y disposición para trabajar, participaba en clase, incluso pasó a exponer.

En referencia a la participación en tareas individuales en el salón, el alumno no las comenzaba, tenía dificultades para or-

ganizarlas o no las terminaba, por lo que era necesario recordarle su encomienda. La estrategia fue asignarle tareas que tuvieran un formato simple, claro y que se asignara en una cantidad justa, no asignarle tareas extensas y complicadas (Mena *et al.*, 2006). Estas acciones resultaron en un mayor entusiasmo y prontitud en el niño por realizar sus tareas, las cuales terminaba.

En cuanto a trabajar en grupo, el alumno se mantenía inactivo, se abstenía de hablar con los otros estudiantes sobre el trabajo a realizar y por esto sus compañeros no querían incorporarlo a sus equipos. La estrategia a seguir fue organizar equipos pequeños de cuatro integrantes –se debe evitar colocar al niño con TDAH en mesas donde hay muchos niños haciendo la misma tarea–, esto minimiza su distracción (González, 2006). Se mostró un poco impulsivo, pero la docente explicó al grupo en general el valor del respeto y al darle la instrucción de que tenía que compartir los recursos con sus compañeros aceptó la indicación y se mostró participativo y entusiasmado con la encomienda.

Respecto a la categoría “realización inadecuada de tareas”, el alumno las presentaba siempre en forma desordenada, ya que mezclaba las asignaturas en un mismo cuaderno, hacía garabatos o no las llevaba. La estrategia fue adaptarle un pequeño espacio en su casa adornado con elementos deportivos, además de solicitar el apoyo de sus padres para que le ayuden en sus asignaciones y con sus útiles escolares, para lo cual le compraron un cuaderno para la asignatura recubierto de un color especial con un personaje y la pizcra decorada con todos sus útiles, porque a veces no los llevaba (González, 2006). Impulsividad, categoría “conducta perturbadora I”: el alumno a veces interrumpía al profesor repitiendo lo que decía, platicaba con un compañero al momento de la explicación del profesor e interrumpía con preguntas desviadas del tema, hacía ruidos o charlaba con algún compañero. Por esta razón los demás alumnos se molestaban con él y en ocasiones le pedían que guardara silencio. La estrategia seguida fue usar el refuerzo positivo y sentarlo con un compañero que presentara un buen modelo de comportamiento (Mena *et al.*, 2006). En este caso, alrededor del alumno se situó a compañeros modelos con buen proceder, se elogió al niño al animarse a participar en clase, disminuyeron sus

intervenciones con cuestiones ajenas al tema y sus charlas, aunque continuó en forma reservada con los ruidos o la interrupción de la explicación del docente.

Hiperactividad: en la materia de inglés el alumno nunca se levantaba de su asiento, ni corría, ni saltaba, dentro del salón de clases.

Comportamiento no asertivo pasivo, el alumno, a veces, sólo hablaba con un reducido grupo de compañeros en los periodos de descanso, después de una actividad en el aula el alumno generalmente permanecía solo. La estrategia para estos casos es que la docente le hiciera preguntas, como a los demás niños, referentes a la clase impartida en el momento, animarlo a pasar al frente a exponer, lo cual llevó a cabo. El maestro es un modelo para el alumno y sus compañeros cuando muestra una actitud tolerante, flexible y paciente, al comprender las características propias del TDAH (Mena *et al.*, 2006).

En cuanto a las actividades y recursos didácticos aplicados, uno de los productos a lograr en el bloque III era participar en un concurso de trabalenguas en el salón de clases, para llevarlo a cabo se mostraron cartas de adjetivos y verbos con la imagen y la palabra escrita, así como un pequeño video para una mejor comprensión del vocabulario. Se formaron equipos de cuatro integrantes y a todos se les entregaron unas cartitas con las letras del alfabeto para que formaran adjetivos y verbos en inglés, con la finalidad de que en días posteriores hicieran el trabalenguas para el concurso. Se percibió con esta actividad que el niño con TDAH participó en el equipo entusiasmado al formar las palabras.

Los aprendizajes esperados del bloque III eran: leer en voz alta un trabalenguas e identificar el número de palabras. El alumno hizo dos trabalenguas con las letras de su nombre: *Jealous José jump* y *Tall Trinidad talk*, los cuales leyó en voz alta. Para elaborarlos usó las cartas de adjetivos y verbos en inglés y la maestra lo ayudó usando mímica para los verbos y algunos adjetivos, además expuso frente al grupo el trabalenguas *I Scream for ice cream* (grito por una nieve). Aunque sus participaciones eran con cierto nerviosismo y de unos 30 segundos, se ha de resaltar el logro del estudiante.

El alumno sabe contar del uno al diez en inglés en forma sucesiva, mas no dispersa, pero a veces se confundía por lo que se esforzó para identificar el número de palabras en el trabalenguas, dijo una palabra menos y después una demás. Por esta razón se le entregaron unas cartitas con los números en inglés, para que en casa su familia le ayudara a repasarlos en forma dispersa no consecutiva, además de entregarle una hoja para que uniera los números en inglés según correspondieran.

En la escritura del trabalenguas, cabe hacer mención de que se confundía al escribir algunas palabras en inglés, por ejemplo, *tall* (alto) se pronuncia “tol” y de esta manera la escribió, por lo que el aprendizaje esperado, en este caso que deletreen, dicten y escriban palabras en inglés, fue difícil para el niño, ya que las escribe de acuerdo a la forma en que se escuchan fonéticamente, también algunas veces olvidaba el significado de las palabras en inglés, por lo que se continuó la práctica con las tarjetas de adjetivos y verbos, así como la mímica para la familiarización del vocabulario.

Finalmente, el segundo producto a lograr en el bloque III era un cuestionario, el producto como tal no se logró con el alumno, pero sí tres de los aprendizajes esperados, como el comprender el propósito de las preguntas, identificar el contenido y el uso de signos de interrogación, lo cual fue un reto para el alumno puesto que en inglés no entendía la palabra *question* hasta que se usó el signo de interrogación (*question mark*).

Conclusiones

Las estrategias implementadas resultaron efectivas para favorecer la atención e inclusión del alumno con TDAH. Éstas repercutieron de manera significativa en el niño, ya que cumplió con las tareas encomendadas en clase, además de participar con una actitud más positiva y sin tanto nerviosismo. En cuanto a su conducta impulsiva, más que hiperactiva, se redujo, pero no se eliminó debido a la naturaleza de su trastorno. Como docentes hay que estar conscientes de esta situación y se requiere, por parte del profesor, paciencia, tolerancia y empatía.

Los recursos didácticos utilizados en la materia de inglés fueron útiles para aumentar el interés y el aprendizaje del alumno, éstos fueron: tarjetas con palabras o sólo con letras y otras con números, copias con imágenes alusivas a vocabulario en inglés, el uso de dibujos, el proyectar videos cortos en inglés, la lectura de párrafos cortos mediante la mímica y la entonación de la voz como si se estuviese narrando un cuento.

Se observó que la participación de los diversos actores escolares, es decir, sus padres, el profesor de grupo y el personal de apoyo de la institución, es fundamental para el aprendizaje e inclusión de estos alumnos, ya que deben estar en constante comunicación sobre los avances o retrocesos del niño con TDAH, además de que necesitan informarse, leer, documentarse de manera constante sobre el trastorno para apoyar con efectividad al alumno.

Asimismo, es muy importante que el maestro dialogue con los padres del menor y fije citas con ellos para corroborar el apoyo y la mejora del niño. Se debe considerar que de verdad son un equipo, ya que tienen ellos que colaborar de manera profunda con la educación del niño, es decir, ayudarlo en casa a repasar o repetir algunas de las palabras u oraciones que se vieron en la materia de inglés, no es sólo el hecho de que los padres pregunten “¿cómo te fue en clase?, ¿qué hiciste?”, sino que hay que revisar sus útiles escolares, practicar lo que se vio en clase, dedicar unos cuantos minutos a esto es fundamental para el aprendizaje del niño.

Más valiosa es, para la inclusión del niño con TDAH, la actitud del docente, ya que el alumno requiere de más tiempo y atención por parte del profesor que el resto del alumnado, debido a que no va al ritmo de los demás. El docente, con su actitud, demostrará al alumno que tiene confianza en él y en que puede llevar a cabo las actividades, con el fin de que se sienta motivado no deberá gritarle para llamarle la atención, ni usar palabras como “lo estás haciendo mal”. Todo esto se vio reflejado en el entusiasmo mostrado por el niño en la materia de inglés.

Bibliografía

- Arnaiz, P. (1999). *Curriculum y atención a la diversidad*. Recuperado el 27 de septiembre de 2020 en: <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>
- Asociación Calma. (2004). *Guía para la atención educativa del alumnado con trastorno por déficit de atención con hiperactividad*, pp. 5-31. España: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado el 10 de octubre de 2012 en: <http://recursos.educarex.es/pdf/recursos-diversidad-DGCEE/guadefhiper.pdf>
- Bravslasky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee, la alfabetización en la familia y en la escuela. Recuperado el 15 de febrero de 2013 en: <http://terras.edu.ar/jornadas/104/biblio/104Estrategias-para-la-comprension-activa.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2012). Ley General de Educación, art. 61. Recuperado de : http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Chomsky, N. (2002). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Cambridge. Recuperado 15 de febrero de 2013 en: <http://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=5Vgulnf6nBgC&oi=fnd&pg=PA7&dq=tesis+sobre++lenguaje&ots=ubbgW-gXOv&sig=GJeQn9WtK8F-91EvTMsXwUllWGE#v=onepage&q=tesis%20sobre%20%20lenguaje&f=false>
- González, E. (2006). *Trastorno de déficit de atención e hiperactividad en el salón de clases. Memoria para optar al grado de doctor*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 5 de febrero de 2013 en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/BUCM/tesis/fsl/ucm-t%2029215.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). Perú: Mc Graw Hill.
- Mena, B.; Nicolau, R.; Salat, L.; Almeida, P. y Romero, B. (2006). *Guía Práctica para educadores TDAH, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*, pp. 3-74. : Mayo Ediciones. Recuperado el 15 de septiembre de 2012 en: <http://www.postadopcion.org/pdfs/GUIA practicaTDAH.pdf>
- Mendoza, M. (2003). *¿Qué es el trastorno por déficit de atención? una guía para padres y maestros*. 1ra. Edición. México: Ed. Trillas.
- Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. (2010). *Asignatura Estatal: lengua adicional Inglés. Fundamentos curriculares*. México: SEP.
- Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. (2010). *Asignatura Estatal: lengua adicional Inglés. Programas de estudio 2010. Ciclo 2*. México: SEP.

- Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? Recuperado el 27 de septiembre de 2020 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. 1ra edición. Recuperado en: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral lengua extranjera. Inglés. Educación básica*. Ciudad de México. México. Ed. Ultra
- Unesco. (1990) Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, Jomtien, Tailandia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, p. 3. Recuperado el 10 de septiembre de 2012 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Unesco. (1994) *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad, Salamanca, España. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, p. 8. Recuperado el 10 de septiembre de 2012 en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Vásquez, J.; Cárdenas, E.; Feria, M.; Benjet, C.; Palacios, L. y De la Peña, F., (2010). *Guía clínica para el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Guías Clínicas Para la Atención de Trastornos Mentales*, pp. 5-38. Ed. Shoshana Berenzon. Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente". México. Recuperado el 15 de septiembre de 2012 en: http://www.inprf.gob.mx/opencms/export/sites/INPRFM/psicosociales/archivos/guias/guia_tdah.pdf

Habilidades del siglo XXI que requiere un docente de inglés en su práctica profesional

Carmen Leticia Antonio Cruz¹

Jannette Dolly Carrión Rodríguez²

Valentina López Specht³

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo conocer las habilidades del siglo XXI que debe poseer el graduado en la enseñanza del inglés para hacer frente a las demandas laborales que se presentan en instituciones educativas. Las recientes generaciones de estudiantes poseen características específicas que demandan cierta preparación de los docentes, por lo que es necesario conocer cuáles son las habilidades que requieren para alcanzar los objetivos académicos esperados y lograr una formación holística en los estudiantes. Con el fin de realizar una triangulación de la información se decidió tomar como participantes a docentes de la licenciatura en la enseñanza del inglés, alumnos del programa que han realizado prácticas profesionales o que están realizando su servicio social en alguna institución participante y empleadores de la zona Soconusco de Chiapas que han recibido a es-

1 Universidad Autónoma de Chiapas | carmen.antonio@unach.mx

2 Universidad Autónoma de Chiapas | jannette.carrion@unach.mx

3 Universidad Autónoma de Chiapas | valentina.lopez@unach.mx

El capítulo fue dictaminado por Pamela Olmos López y Paula Belló.

tudiantes o egresados del programa de licenciatura de la Escuela de Lenguas. Para recabar la información se aplicaron cuestionarios, se utilizó la metodología de investigación exploratoria y se presentaron los resultados obtenidos de los tres grupos analizados con un estudio cualitativo. Dichos resultados ponen de manifiesto la divergencia de opinión entre los participantes; sin embargo, no arroja ninguna indicación de que exista una deficiencia en el desarrollo de competencias de los participantes del programa.

Palabras claves

Habilidades, competencias, enseñanza del inglés, competencias del siglo XXI.

Abstract

The aim of this research is to learn which XXI century skills a graduate or student from the BA in Teaching English should have to face the current work demands that arise mainly in educational institutions. The present generation of students have specific characteristics that require certain preparation from teachers, therefore, it is necessary to know which are those essential abilities to reach the expected academic objectives and attain a holistic training. In order to triangulate the information, trainees from 8th and 9th semester, teachers from the BA in Teaching English and employers were asked to participate. Surveys were given to employers of the Soconusco zone of Chiapas who have received students or graduates from the BA Program in Teaching English, teachers, and trainees of the program that have done professional practices or that are doing their service learning in a participating institution. An exploratory investigation methodology was implemented, surveys were given to obtain the data, and the results from the three groups have been presented with a qualitative analysis. The results show the different opinions among participants; however, it does not indicate that there is a deficiency in the development of abilities from the participants of the BA program.

Key words

Abilities, competencies, teaching English, XXI century skills.

Introducción

Al ser docentes de la Escuela de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), campus Tapachula, en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, nos preguntamos si los alumnos que formamos para ser docentes de inglés en los diferentes niveles educativos cuentan con las competencias laborales que los empleadores y alumnos requieren hoy en día. En nuestro caso, los empleadores son directores de preescolares, primarias, secundarias, preparatorias y algunas instituciones de educación superior.

El objetivo de esta investigación es identificar y determinar las competencias deseadas por los empleadores de instituciones educativas, necesarias para desempeñar las actividades docentes. Motivo por el cual el presente proyecto expone las habilidades y competencias del siglo XXI que los empleadores esperan de los alumnos y egresados del programa de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés cuando colaboran como prestadores de servicio social, asistentes, adjuntos, docentes, administrativos, coordinadores académicos, etc. Así como las habilidades que, desde su perspectiva, los alumnos y docentes consideran necesarias para realizar su labor docente, las cuales varían de acuerdo con el contexto laboral en que se encuentren.

Revisión de la literatura

Existen diversos textos que hablan de las habilidades y competencias esperadas de un empleado en el mundo laboral; en nuestro caso, de un docente de inglés en instituciones públicas y privadas de nivel preescolar a nivel superior. Para fines de este estudio utilizamos la definición de las habilidades del siglo XXI de Ledward e Hirata (2011, citados por Fandiño, 2013), quienes las definen como una mezcla de conocimiento y contenidos, habilidades específicas, destrezas, y conocimientos prácticos necesarios para tener éxito en lo laboral y en la vida. Ledward e Hirata (2011) enfatizan que estas habilidades van más allá del uso de la tecnología e incluyen la capacidad de pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación efectiva y trabajo en equipo, que permiten a las

personas desarrollarse porque acceden, sintetizan y transmiten información, colaboran para resolver problemas complejos y crean nuevo conocimiento a través del uso innovador de tecnologías.

En su publicación sobre el tema, González y González (2008) definen las competencias profesionales como la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten el desempeño profesional de calidad. Desde el punto de vista académico constituyen, por tanto, el resultado de un proceso de aprendizaje que deberá garantizar que los alumnos sean capaces de integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que exigen los perfiles profesionales. Dentro del ámbito laboral, las habilidades más valoradas en una profesión son la creatividad, la destreza manual, el liderazgo, la capacidad lingüística o la destreza de tipo mecánico. Todas ellas determinarán que un empleado sea competente, eficaz e importante para cualquier institución.

Los mismos autores señalan que el proyecto “*Tuning América Latina*” dio inicio en el año 2004 con el objetivo de propiciar la reflexión y el intercambio entre los profesionales de la educación superior en América Latina, desde una posición de respeto a la autonomía y diversidad de cada región y cultura académica, en torno a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios orientados a la formación integral del estudiante desde un enfoque de competencias. Entre sus primeras tareas se plantea la identificación de las competencias genéricas para América Latina, para ello se toma como referencia el listado de las 30 competencias genéricas en Europa, como resultado se identifican 27 competencias en esta región.

Según González y González (2008), un profesional competente no es sólo aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica, sino el que además expresa las potencialidades de dicha persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social.

Las empresas e instituciones se han dado cuenta de que las habilidades más necesarias en sus colaboradores no tienen que ver con la parte racional y de conocimiento sino con la inteligencia emocional, la cual permitirá a la persona desarrollar las demás. Con esta perspectiva en mente, surge el enfoque de reclutamiento por competencias, que es el que combina los conocimientos (*sé hacer*), la experiencia (*puedo hacer*) y la actitud o motivación (*quiero hacer*). Es decir, el conjunto de destrezas que se tienen para trabajar de manera eficiente con un grupo humano. Los conocimientos y habilidades técnicas desarrolladas durante la formación y experiencia profesional han dejado de ser las características más distinguidas a pesar de su importancia. En la actualidad, las competencias relacionadas a la personalidad, la percepción, la gestión de las emociones y la capacidad de los individuos para adaptarse a nuevos ambientes marcan la diferencia en una institución o empresa, debido a que están orientadas a obtener resultados y a potenciar lo mejor que las personas tienen: su talento (Vargas, 2017).

En palabras de Vargas (2001), las competencias en el nuevo paradigma de la sociedad globalizada:

- Son características permanentes de las personas.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo.
- Están relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad.
- Tienen una relación causal con el rendimiento laboral; es decir, no están asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan.
- Pueden ser generalizadas a más de una actividad.
- Combinan lo cognoscitivo, lo afectivo, lo conductual.

La heterogeneidad de los alumnos en nuestras aulas hace necesario que al trabajar con éstos las estrategias tradicionales de enseñanza se encaminen hacia prácticas innovadoras y flexibles que se enlacen con las exigencias de la sociedad actual y los gustos e intereses de los estudiantes.

Diseño metodológico

Alcance de la investigación

Para llevar a cabo la investigación se trabajó con dos grupos de estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés; un grupo cursaba el 8vo semestre y otro el 9no semestre de agosto de 2019 a enero de 2020. Además, se contó con la participación de docentes del mismo programa, así como de un grupo de empleadores de los egresados de dicha licenciatura. Tanto a los estudiantes como a los docentes y empleadores se les pidió que contestaran un cuestionario. La aplicación de los instrumentos tomó en total una semana, debido a que era necesario contactar a los empleadores. El objetivo del estudio fue indagar cuáles son las habilidades del siglo XXI que se consideran necesarias para los egresados de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI).

El presente estudio intenta responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué habilidades del siglo XXI son indispensables desarrollar en los egresados de la licenciatura en la enseñanza del inglés?
- ¿Cuáles son las necesidades de los empleadores con respecto a la formación académica de los egresados de la LEI?

Metodología

Por las características de los participantes y el objetivo del estudio se decidió hacer una investigación exploratoria con un análisis de datos cualitativo para determinar las habilidades del siglo XXI necesarias en los egresados de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Con esta información se busca tener una visión más amplia y completa del tema al contar con información por parte de los estudiantes, docentes y empleadores, lo cual enriquece nuestros datos.

Contexto de la investigación

Esta investigación se llevó a cabo en la Escuela de Lenguas, campus Tapachula, de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y en instituciones educativas que ofrecen clases de inglés de niveles

que van de primaria a superior. La UNACH es una institución pública que ofrece dos programas de licenciatura, uno presencial y otro a distancia. El primero es la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y el segundo es la Licenciatura en Inglés. Para este estudio se trabajó con estudiantes y docentes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.

Los participantes

La muestra de estudiantes seleccionada estuvo constituida por 38 estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, de los cuales 19 cursaban el 8vo semestre y 19 el 9no semestre, entre los 19 y 21 años. Además participaron un grupo de 16 docentes de la LEI y un grupo de 26 empleadores, directores de diferentes instituciones de nivel primaria, secundaria y preparatoria, así como egresados que trabajan en sus instituciones. Todos autorizaron su participación en la recolección de datos utilizados en la presente investigación.

Los instrumentos

Para la recolección de los datos se utilizaron tres cuestionarios que contenían habilidades del siglo XXI propuestos por la Unesco (Scott, 2015); considerados indispensables en la formación profesional. Dichos cuestionarios solicitaron a los participantes mencionar, desde su perspectiva, las habilidades que consideraban necesarias para enfrentar las demandas de su ámbito profesional y laboral. Una segunda parte del cuestionario solicitó a los participantes decidir qué habilidades, en orden de importancia, consideraban imprescindibles para egresados de la LEI. Los cuestionarios fueron diseñados para esta investigación. Se utilizó como base para el formato la tabla de habilidades del siglo XXI propuesta por la Unesco (Scott, 2015). Para comprobar la claridad de los ítems se piloteó el cuestionario con un grupo de 20 estudiantes del programa que no participaron en la investigación.

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron durante el mes de septiembre de 2019, el cuestionario a alumnos de 8vo semestre se aplicó dentro del aula de clases en el tiempo destinado a la clase de servicio social, el de los alumnos de 9no semestre se aplicó en las oficinas de las maestras colaboradoras de este proyecto, ya que son estudiantes que no cursaban alguna clase durante ese semestre porque se encontraban prestando su servicio social en alguna institución. A los docentes se les entregó el cuestionario y se les pidió que lo entregaran contestado. Finalmente, a los empleadores se les llevó el cuestionario a su centro de trabajo para recabar la información. Los cuestionarios se realizaron en español para la mejor comprensión de todos los participantes.

Una vez concentrados todos los cuestionarios se procedió a la organización y análisis de las respuestas.

Análisis de resultados

Empleadores

Con el inicio del siglo XXI, las instituciones educativas se vieron en la necesidad de modificar su quehacer, sus programas, cambiar el rol del maestro y la manera de actuar de los alumnos. Los resultados de las encuestas realizadas muestran la pauta que marcó la ciencia, la tecnología y la globalización; tornando a la educación como un elemento esencial para el crecimiento económico, que a su vez impacta en lo social. La nueva forma de educar requiere docentes que posean varias competencias profesionales y ocupen un rol distinto en el proceso de enseñanza aprendizaje, con un conjunto de conocimientos que le permitan educar a las nuevas generaciones de profesionales.

De la información recabada por los cuestionarios podemos mencionar que el 81% de los empleadores encuestados confiere una alta valoración a las competencias relacionadas con habilidades sociales, capacidad de comunicación y el eficaz uso de las tecnologías, otorgándoles menor valor a aquellas competencias relacionadas a la solución de problemas, la responsabilidad y la empatía; lo que permite confirmar lo que Arias *et al.* (2018) ase-

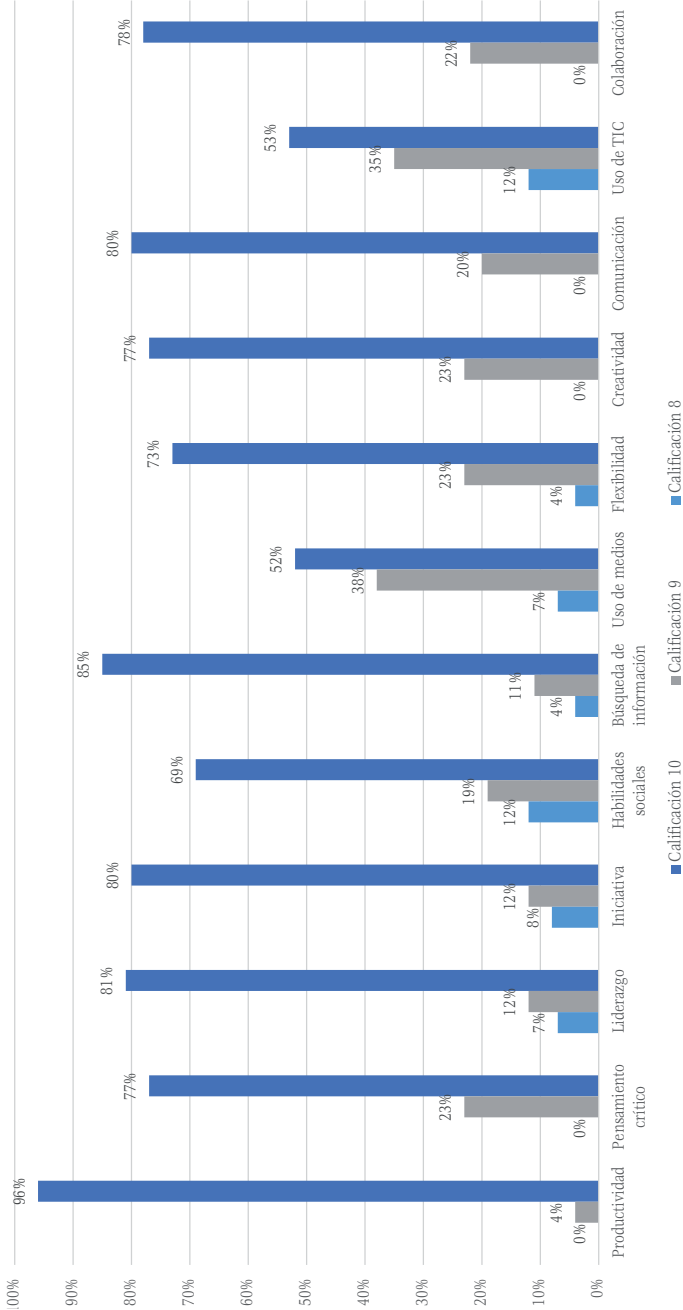
veran sobre la necesidad de que las instituciones educativas se adecuen a los requerimientos e intereses de los empleadores. En la actualidad se educa de forma integral para formar personas y profesionistas que sirvan a la sociedad, con valores y principios para el bien común.

Estos resultados nos permiten percibir que la mayoría de los empleadores encuestados requiere que sus instructores de inglés desarrollen capacidades relacionadas a la atención al público y el servicio al cliente; lo que muestra el valor que los empleadores otorgan a las habilidades blandas (*soft skills*), es decir, las habilidades personales que tienen que ver con la forma de ser de cada individuo, su experiencia y, principalmente, su actitud (Universia Argentina, 2019).

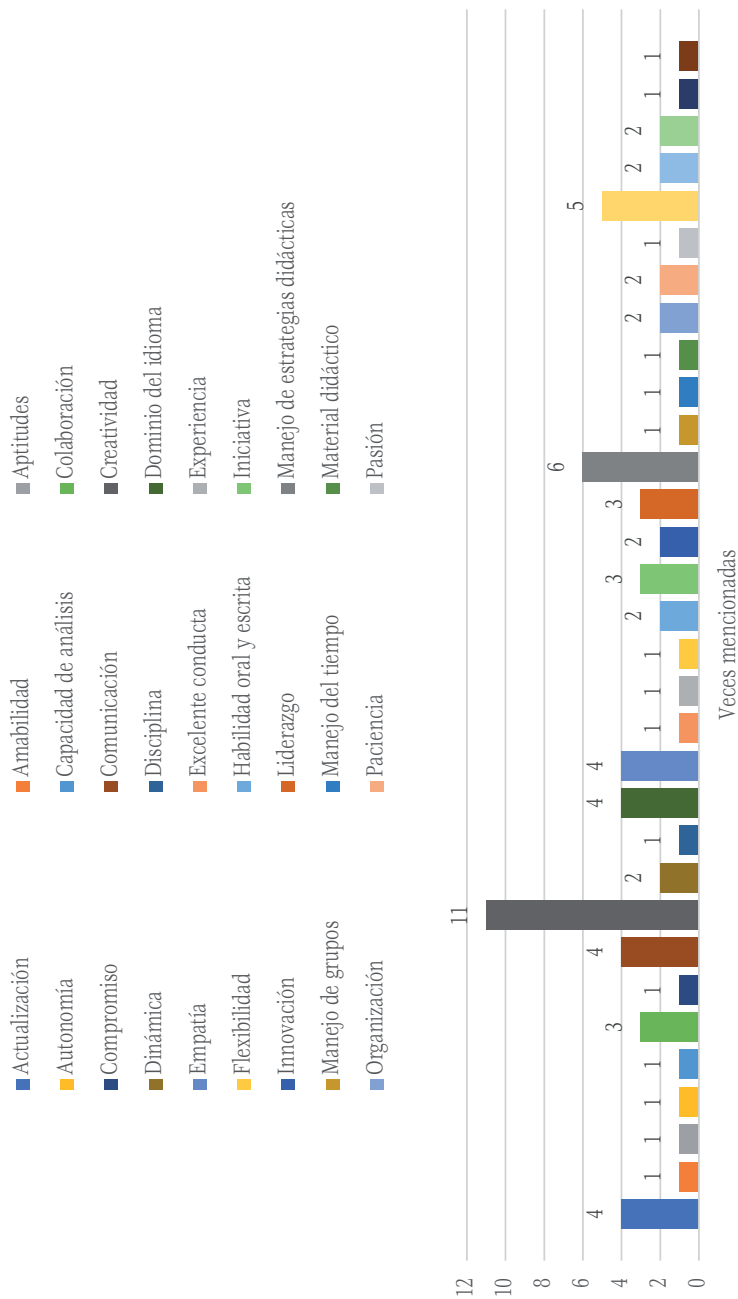
Lo anterior también lo confirma la tabla de valoración de competencias del siglo XXI por parte de los empleadores (ver tabla 1), en donde se observa que la mayoría de las habilidades enlistadas reciben altas calificaciones por parte de los encuestados.

Además de que los empleadores le confieren un alto valor a la mayoría de las 12 competencias sugeridas; observamos que productividad, habilidades de búsqueda de información y liderazgo fueron más valoradas; seguidas por las competencias relacionadas al uso de la tecnología, habilidades sociales y comunicación; otorgándole mayor importancia a las capacidades de los docentes de cubrir las actividades diarias de su trabajo. La valoración de esta gráfica enriquece las competencias mencionadas en el ítem en donde se les pide a los empleadores mencionar qué competencias debe mostrar un docente de inglés para responder a los objetivos de su institución; siendo la creatividad, la responsabilidad, el manejo de estrategias y el pensamiento crítico las mencionadas con mayor frecuencia (ver tabla 2).

Gráfica 1
Valoración de competencias del siglo XXI por empleadores



Gráfica 2
Competencias que, de acuerdo con los empleadores, los docentes deben tener para responder a los objetivos de sus instituciones



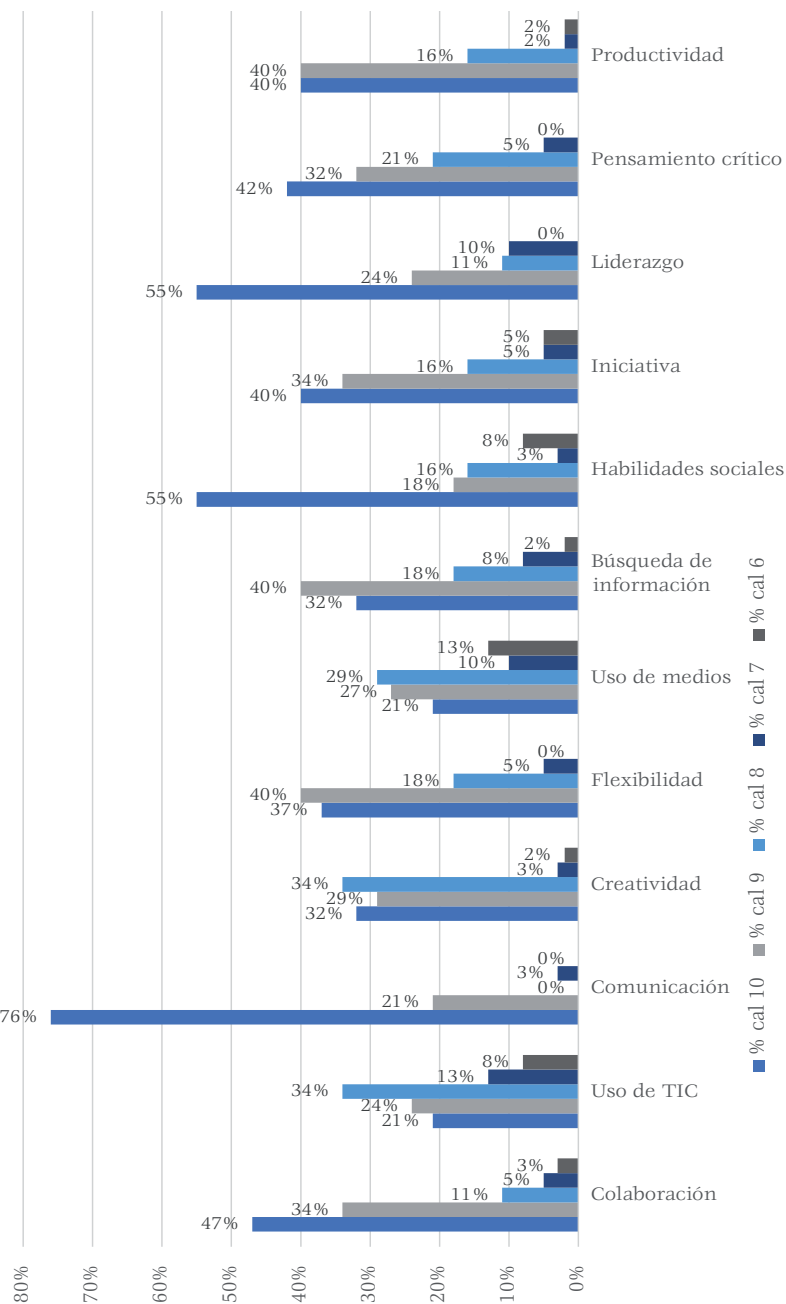
En la pregunta sobre las competencias del siglo XXI que un docente de inglés debe tener, las respuestas más frecuentes son: creatividad, responsabilidad, manejo de estrategias didácticas, pensamiento crítico, disciplina, comunicación, y actualización; sin embargo, algunas respuestas muestran que el concepto aun no es muy claro para algunos empleadores; algunos ejemplos de las respuestas son: “trabajo con grupos grandes, pasión” (S-020), “psicología” (S-019), “presentación”, “excelente conducta” (S-007), “valores” (S-016), “material didáctico” (S-026), “compromiso y autonomía” (S-013); muchos de los cuales son principios, virtudes o cualidades sin relación al tema.

Alumnos

Se solicitó a los encuestados valorar las competencias del siglo XXI; 81% de los estudiantes encuestados indican estar muy de acuerdo y 19% de acuerdo con las siguientes tres competencias: solución de problemas, habilidades de comunicación y trabajo en equipo; dando menor valor a las competencias de uso de tecnologías, habilidades sociales y flexibilidad. Dichas habilidades se apoyan en el desarrollo de un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes; se refieren a cualidades transversales del área profesional que deben poseer las personas en el ejercicio de su profesión: “el actuar profesional fundamentado en el conocimiento científico y técnico disciplinar con orientación al servicio al cliente, la responsabilidad social y el apego a la ética profesional” (Contreras, 2011, p. 127). Esto muestra que los alumnos perciben las capacidades relacionadas a su área de trabajo como muy necesarias y dan una menor valoración a las competencias y habilidades relacionadas con destrezas e interacción con el público, discrepando en esta área con los resultados de los empleadores, quienes otorgan más valor a las habilidades relacionadas con la experiencia y la actitud de sus empleados.

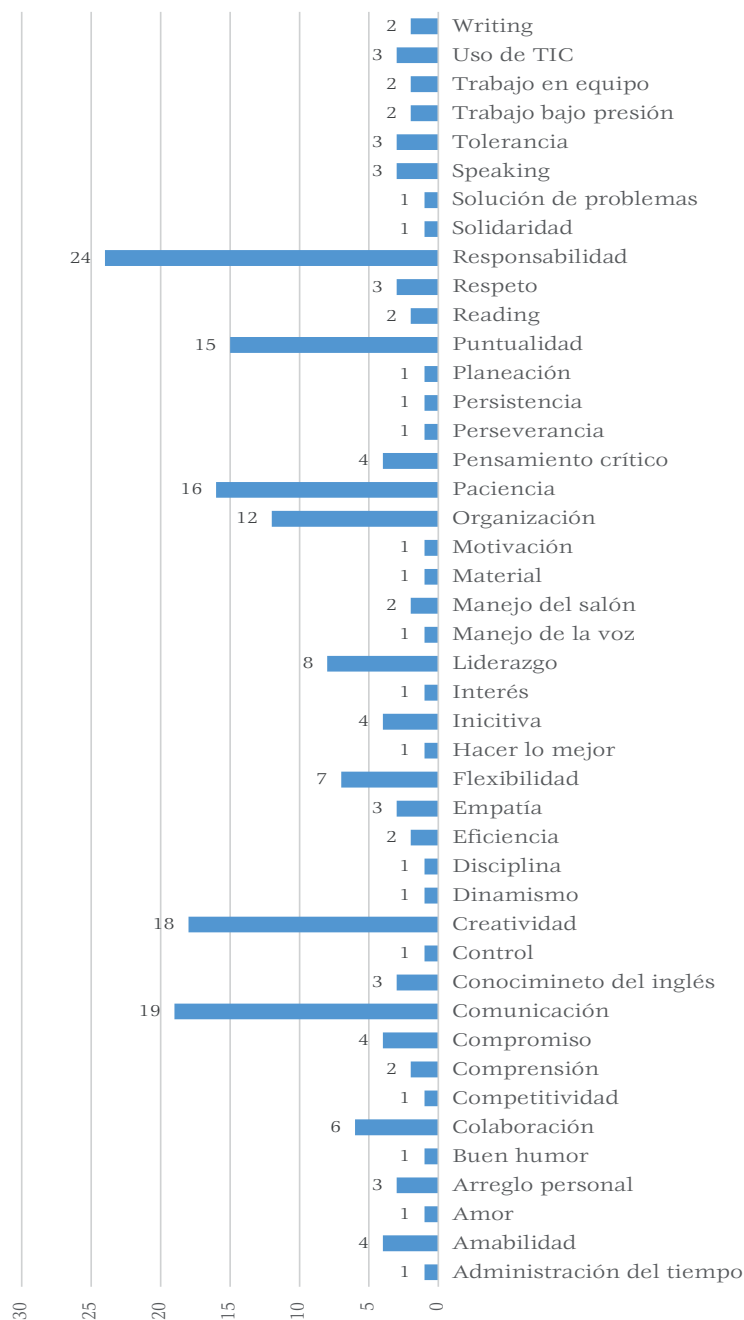
Al pedirles a los alumnos que evaluaran las 12 competencias del siglo XXI, comparado con los empleadores, la valoración parece más equitativa entre las competencias; puede interpretarse que un gran número de los alumnos coinciden en que son necesarias la mayoría de las competencias; entre las que sobresalen –con calificaciones de 10 y 9 en este resultado– la competencia comunicativa con un 76%, las habilidades sociales y el liderazgo con un 55% (ver tabla 3).

Gráfica 3
Competencias del siglo XXI que debe mostrar un docente, según alumnos



Al cuestionarlos sobre las competencias que un docente de inglés debe mostrar para responder a los objetivos establecidos por las instituciones educativas en las que han colaborado; las competencias mencionadas con más frecuencia son: la responsabilidad, la comunicación, la creatividad, la paciencia, la puntualidad, la organización y el liderazgo; sin embargo, al igual que varios sujetos empleadores y algunos docentes, los alumnos mencionan frases que no se consideran competencias; algunos ejemplos: “amor” (sentimiento, S-008); “arreglo personal” (apariencia, S-012); “hacer lo mejor” (acción, S-30); “manejo de la voz” (habilidad física, S-22); y “material” (elemento de apoyo docente, S-31); dos alumnos incluso confundieron las cuatro macrohabilidades en la enseñanza del inglés (“*speaking, writing, listening, reading*”, S019, S023) con las competencias que un docente debe mostrar (ver tabla 4).

Gráfica 4
Competencias docentes para responder a necesidades de la institución, según alumnos



Docentes

El 71 % de los docentes afirma conocer el término “competencias del siglo XXI”, 29 % niega conocerlo. Al mencionar las competencias que debe tener un docente de inglés para responder a los requerimientos de las instituciones del siglo XXI, las respuestas fueron muy diversas; entre las más mencionadas están la creatividad, la colaboración, la comunicación, el pensamiento crítico, la solución de problemas, la capacidad de reflexión y la flexibilidad; se coincide con la afirmación de Contreras (2011) de que en la universidad le corresponde a los profesores incentivar a sus estudiantes para que se transformen en sujetos activos del aprendizaje. De igual manera, son los docentes los que deben procurar que sus alumnos adquieran el conocimiento fuera del aula, a través de medios como las TIC, para luego compartirlo dentro del aula con sus compañeros y sus maestros; lo que contribuirá a formar futuros profesionales competentes y creativos que posean no sólo conocimientos sino habilidades que les permitan desempeñarse en la vida personal y profesional.

Se percibe que los docentes consideran que los estudiantes del programa de licenciatura carecen de competencias como el pensamiento crítico, la colaboración, el liderazgo, la iniciativa, la solución de problemas, la autoevaluación, la tolerancia, el diseño de instrumentos de evaluación, el uso de las tecnologías y el trabajo bajo presión. Al indicar qué competencias del siglo XXI fomentan en sus unidades académicas, los resultados se muestran en la siguiente tabla (tabla 5).

Gráfica 5
Competencias del siglo XXI que se fomentan en varias materias del programa de licenciatura



La comparación entre las competencias que, de acuerdo con la opinión de los docentes, debe mostrar un docente de inglés y las competencias que ellos fomentan en sus unidades académicas no son muy distintas entre sí. Estos dos resultados, sin embargo, distan mucho de la percepción de los docentes sobre las competencias que carecen sus estudiantes, las cuales van desde carencias de competencia lingüística hasta carencias de competencias sociales.

Conclusiones

Habilidades como el alfabetismo tecnológico y digital, la habilidad comunicativa, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo se consideran imprescindibles en el mundo laboral y

académico de este siglo. Si promovemos dichas habilidades, los resultados responderán de manera contundente a las demandas de la comunidad del siglo XXI. Se debe buscar un constante crecimiento profesional para un mejor desempeño del quehacer educativo. El maestro debe buscar las habilidades necesarias porque a mayor destreza del profesor mejor será el desarrollo de sus alumnos.

En nuestro contexto particular, los hallazgos más significativos fueron la discrepancia que existe entre la perspectiva de los estudiantes de la LEI con la de los empleadores. Para los primeros, las habilidades más necesarias para hacer frente a las exigencias del campo laboral tienen que ver principalmente con solución de problemas, habilidades de comunicación y trabajo en equipo; dejando de lado el uso de tecnologías y las habilidades de búsqueda de información; no por considerarlas innecesarias, sino porque se pueden resolver de otro modo o se pueden aplazar. Por otro lado, para los empleadores, las habilidades más importantes son la creatividad, la responsabilidad, el manejo de estrategias didácticas y el pensamiento crítico. La única habilidad en la que ambos coinciden es en las competencias sociales. A pesar de esta discrepancia en perspectivas, es importante señalar que la mayoría de los empleadores encuestados no refirieron ninguna limitación o deficiencia en los egresados, lo cual nos indica que se logra cumplir con las necesidades y expectativas de los empleadores. Otro aspecto que pudimos notar es que los empleadores no dan tanta importancia a los principios, virtudes y valores, a pesar de que su actividad principal es la de formar a estudiantes; lo que para ellos tiene más valor es la productividad, la habilidades de búsqueda de información y el liderazgo. Finalmente, la perspectiva de los maestros de la LEI indica que sus alumnos carecen de la mayoría de las habilidades que los empleadores requieren para hacer frente a las exigencias de las instituciones educativas, sin embargo, es positivo que en sus unidades académicas trabajan para fomentarlas en el aula.

Bibliografía

- Arias Gómez, M. L.; Arias Gómez, E.; Arias Gómez, J.; Ortiz Molina, M. M. y Garza García, M. G. C. (2018). Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (junio 2018). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante-1806competencias-docente-universitario>
- Contreras, J. L.. 2011. Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas* 15. Julio/diciembre, pp. 109-138.
- Fandiño, Y. J. (2013). 21st Century Skills and the English Foreign Language Classroom: A Call for More Awareness in Colombia. *GIST – Education and Learning Research Journal*, (7): 190 - 208. Retrieved from <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/622>
- García, M. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3): 253-269. ISSN 0213-8464, vol. 20, núm. 3. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2741131101>
- González, V. y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 47: mayo-agosto. ISSN: 1022-6508
- Ledward, B. C. y Hirata, D. (2011). An overview of 21st century skills. Summary of 21st century skills for students and teachers. *Honolulu: Kamehameha Schools–Research & Evaluation*.
- Scott, C.L. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación*. UNESCO, París [Documentos de Trabajo ERF, No. 14].
- Sin autor. (16 enero 2020) Las habilidades laborales más demandadas por reclutadores. En: <https://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2014/03/07/1086470/cuales-son-aptitudes-laborales-mas-valoradas-empresas.html> recuperado el 20 de febrero 2020. Sitio web: <http://universia.net.co>
- Vargas, J. (2001) Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización. En: *Revista Iberoamericana de Educación “De los lectores”*. OEI. <http://www.oei.es> (ISSN: 1681-5653).
- Vargas, R. (2017) La importancia de la selección por competencias para el reclutamiento. *Revista Tiempo de opinión*. Año 8, No. 10, Registro de Proyecto Editorial N.º 21501401501323. En: www.esa.edu.pe/publicaciones

El aprendizaje del inglés y los niveles de ansiedad en los estudiantes

María del Carmen Hernández Cueto¹

Marcela García Ramos²

María Georgina Ochoa García³

Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue identificar el nivel de ansiedad que se produce durante el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en los estudiantes de dos centros institucionales de idiomas de la Universidad Autónoma de Nayarit. Un segundo objetivo fue hacer un análisis comparativo entre los niveles de ansiedad de los estudiantes de ambos centros. El método de investigación utilizado fue mixto, con un diseño no experimental de tipo exploratorio y transaccional. La muestra fue de 65 sujetos, 30 mujeres y 35 hombres. El instrumento usado para este estudio fue la *Foreign Language Anxiety Classroom Scale* adaptada para estudiantes que hablan español mexicano (García *et al.*, 2016). Los resultados mostraron que, en uno de los centros, cuando los estu-

1 Universidad Autónoma de Nayarit | cuetocar@hotmail.com

2 Universidad Autónoma de Nayarit | marsellagar@gmail.com

3 Universidad Autónoma de Nayarit | ochoageorgina@hotmail.com

El capítulo fue dictaminado por Araceli Salas Serrano y María Lilia López López.

diantes se comunican con sus compañeros el estrés provoca falta de confianza, temor a la burla y por ende olvido de sus saberes. En tanto que en el segundo centro, aunque tuvo mejores puntuaciones, los estudiantes también sintieron temor y estrés al momento de la retroalimentación de sus pares y sus docentes. Además, se aprecia que en uno de los centros de idiomas el estrés detona en los estudiantes durante los exámenes.

Palabras clave

Ansiedad, estudiante, enseñanza, aprendizaje, idioma.

Abstract

The main objective of this research was to identify the anxiety level that is produced during the learning of English as a foreign language in students of two institutional language centers in Universidad Autónoma de Nayarit. The second objective was to make a comparative analysis of the anxiety levels in both language centers. The research method was mixed, with no experimental design of exploratory and transactional. The sample consisted of 65 subjects, 30 women and 35 men. The instrument used for this study was the Foreign Language Anxiety Classroom Scale, adapted for students who speak Mexican Spanish (Garcia *et al.*, 2016), it has a Cronbach's alpha value of .85 (Sevinç & Dewaele, 2016). Regarding the results, it is shown that students from one of the centers have a higher level of anxiety when they communicate with others, fear their reactions and thus forget what they know. Regarding the second center, students also felt anxiety and stress when getting feedback from classmates and teachers. In addition, in one of the centers the stress is triggered in the students during evaluations.

Keywords

Anxiety, student, teaching, learning, language.

Introducción

En México el aprendizaje del inglés, al igual que las matemáticas y el español, ha representado un reto para el sistema educativo nacional. El inglés se convierte en la lengua imperante para la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, lo académico, lo comercial y lo social. En este sentido, la exigencia de aprenderlo es fundamental para muchas personas; las reformas universitarias exigen que el egresado cuente con niveles de inglés avanzado (B2); y las empresas ponderan el manejo de este idioma para nuevas contrataciones. Debido a esta urgencia por aprender el inglés y lograr su aprendizaje se presenta este trabajo, que analiza los niveles de ansiedad que viven los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio se realizó en dos centros de idiomas de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), para ello se aplicó como instrumento la escala de ansiedad de idioma extranjero en el salón (FLCAS), que trabaja tres dimensiones: i) la aprehensión en la comunicación, ii) el temor en la retroalimentación por parte del docente y sus pares y iii) el temor de tener una evaluación negativa; estas tres dimensiones impactan el aprendizaje y entorpecen la cátedra y las habilidades docentes.

Revisión de la literatura

La FLCAS, de acuerdo con García *et al.* (2016), es un instrumento utilizado en el idioma inglés que apoya a determinar los niveles de ansiedad en estudiantes de lenguas extranjeras, esta ansiedad se vincula con las tres dimensiones mencionadas en el párrafo anterior. (Horwitz *et al.*, 1986). Los investigadores Ahmad *et al.* (2013) realizaron estudios con otros instrumentos para establecer niveles de ansiedad y diseñaron su propio instrumento estableciendo su validación y confiabilidad, con enfoque en el marco teórico de un trabajo previamente realizado, que les permitió medir las tendencias de ansiedad de los estudiantes mientras realizaban lecturas en otro idioma.

Asimismo, Andrade y Williams (2008) realizaron su estudio mediante una adaptación del cuestionario de Matsumoto (1988) para comparar las diferencias emocionales entre japoneses y ame-

ricos. Sin embargo, el instrumento más conocido y empleado por distintos autores e investigadores como Capan y Simsek (2012), Raju y Eng (2012), Shabani (2012), Bashosh, Nejad, Rastegar y Marzban (2013), entre otros, es la FLCAS, realizada por Horwitz *et al.* (1986).

En su versión original el instrumento fue sometido a un pilotaje donde obtuvo una confiabilidad interna de .93, en ese momento no se contaba con una validación del instrumento con la intención de obtenerla más adelante y establecer la ansiedad en el aprendizaje de una lengua como un fenómeno, distinguiéndola de otros tipos de ansiedad. La versión en español que se realizó para el presente estudio conservó la estructura original del instrumento en inglés, el cual consta de 33 ítems que se responden en una escala Likert del 1 al 5, donde 1) corresponde a estoy totalmente de acuerdo, 2) corresponde a estoy de acuerdo, 3) corresponde a no sé, 4) corresponde a no estoy de acuerdo y 5) corresponde a estoy totalmente en desacuerdo.

El proceso enseñanza-aprendizaje del inglés

El aprendizaje de inglés como lengua extranjera es afectado, en ocasiones, por factores como: estrategias de enseñanza-aprendizaje equivocadas o ineficientes con ambientes áulicos no adecuados que influyen de manera negativa en el estudiante y en su proceso de aprehender un idioma extranjero (Castro y Morales, 2015). Para explicar lo anterior, Krashen (1982) estableció la hipótesis del filtro afectivo, que presta atención al estado emocional y a las actitudes que actúan como un filtro en el estudiante y no permiten la entrada de información para la comprensión del conocimiento de una lengua extranjera. Es decir, si un estudiante tiene alto el filtro afectivo, éste bloquea el proceso mental de aprendizaje y deniega el acceso al repertorio de estrategias de aprendizaje y la adquisición del conocimiento de la segunda lengua que posee. Así, entre más alto sea el filtro afectivo que se refleje en los estudiantes mayor será el nivel de ansiedad y ésta tendrá un impacto negativo directamente proporcional en su aprendizaje y se manifestará en el contexto áulico con poco o nula participación estudiantil. Respecto al conocimiento explícito, donde el docente pueda compartir su conocimiento de forma directa con los estudiantes acerca del sistema del lenguaje o

quiera desarrollar las habilidades del idioma en ellos, éste tendrá un bloqueo permanente, porque habrá emociones negativas en el estudiante y no podrá internalizarlo. Sobre esta teoría Krashen (1982) y Spielberg (2015) argumentan que la ansiedad, la actitud, la autoconfianza y motivación, entre otras cosas, pueden actuar o impactar en forma positiva o negativa en la adquisición de una segunda lengua de acuerdo a la persona y su contexto.

El docente, con los nuevos enfoques de enseñanza, ha modificado el rol que tiene dentro de los ambientes áulicos, se ha convertido en un diseñador de ambientes de aprendizaje que centran al estudiante como el objetivo principal en un aula y permiten motivar, disminuir la ansiedad en los alumnos y lograr que su aprendizaje sea significativo. Fuera del aula, el docente es responsable, en algunos casos, del diseño curricular que permita una secuencia coherente en el aprendizaje de una lengua extranjera (Barriga, 2010).

Por otra parte, el rol del estudiante en el aula también se ha modificado, a través de la aplicación de estrategias de metacognición que permiten planear, regular y monitorear su aprendizaje y desarrollar su autonomía (Oxford, 1990). Al tener su repertorio de estrategias de aprendizaje cognitivas como memoria y toma de nota, y el lenguaje como herramienta del pensamiento, el estudiante construye su andamiaje para internalizar el conocimiento de la lengua y el desarrollo de sus habilidades. Sin embargo, el área afectiva sigue siendo relevante en el contexto de idiomas extranjeros, donde la ansiedad y la actitud pueden afectar la cognición del estudiante y, por lo tanto, la construcción de su conocimiento y el desarrollo de las habilidades de un idioma extranjero.

Aprehensión comunicativa

La ansiedad, como parte de los ambientes áulicos, se debe de monitorear; MacInyre y Gardner (1989) proclaman que la ansiedad es “la aprehensión a la comunicación o miedo experimentado cuando una situación requiere el uso de una segunda lengua en la cual el individuo no es completamente competente”. Asimismo, esta aprehensión está relacionada a cada individuo y se manifiesta en emociones despectivas hacia sí mismo, como respuesta el cuerpo presenta un aceleramiento del ritmo cardiaco. La aprehensión co-

municativa se establece como un miedo o ansiedad que se relaciona a la comunicación real de una persona en una interacción, puede afectar el proceso mental que tenga el estudiante en ese momento y frenar el desarrollo de las habilidades de producción de la lengua extranjera. Los estudiantes tendrán un mayor o menor nivel de desarrollo de habilidades de comunicación e interacción social de acuerdo al nivel de ansiedad que sientan en el salón de clase.

Retroalimentación

De la misma manera analizaremos la retroalimentación al estudiante, que forma parte de la evaluación formativa y, en ocasiones, es considerada como participación; además están consideradas las tareas, los ejercicios en clase y la producción oral y escrita en el ambiente áulico, que forman parte de una estrategia docente (García, 2015). La retroalimentación tiene formas ideales o sugeridas para lograr un adecuado impacto en el aprendizaje de los estudiantes de lenguas, que no afecte su autoestima y ni le genere estrés. El docente puede proveer una retroalimentación de forma directa o indirecta, de acuerdo a la situación y habilidad que el estudiante esté desarrollando en ese momento (Su, 2016).

Miedo a la evaluación

El nivel de ansiedad se define como el tiempo en que la persona experimenta angustia antes, durante y después de presentar un examen u otra prueba que tenga por objetivo evaluar los conocimientos y habilidades del idioma. Si esta ansiedad se presenta antes se denomina anticipatoria, por no sentirse lo suficientemente preparado, tener hábitos deficientes de estudio o falta de organización, y provoca un incremento en el nivel de ansiedad (MacInyre y Gardner, 1989). Por lo tanto, al presentarse a una prueba con poco conocimiento, sin haber tenido la construcción del mismo y sin internalizarlo, se pueden tener como resultados que el estudiante sienta frustración, que el desempeño del estudiante no sea el óptimo, que se provoquen lagunas mentales o que se bloquee un proceso mental de aprendizaje. Lo anterior indica que el aprendizaje no se lleva de manera adecuada, puesto que el estudiante no conoce los temas evaluados, y que las sesiones de aprendizaje

no están bien estructuradas o monitoreadas por el docente y no permiten tener un desempeño académico positivo por la falta de confianza, el temor al fracaso en un examen y otros pensamientos negativos que pueden detonar el incremento del nivel de ansiedad.

Metodología

El método de investigación utilizado fue el cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo exploratorio y transaccional. Se obtuvo la información cuantitativa de los estudiantes en la sección de datos sociodemográficos. El instrumento usado para este estudio fue la Foreign Language Anxiety Classroom Scale, adaptada para estudiantes que hablan español mexicano (García *et al.*, 2016) tiene un nivel confiabilidad de .85 de Alfa de Cronbach (Sevinç & Dewaele, 2016; Thompson & Khawaja, 2016).

Se recomienda que el instrumento se utilice como pre y post test durante el curso de lengua; sin embargo, en la UAN se tienen pocas intervenciones en los centros de idiomas y fue complicado obtener el permiso para aplicar el instrumento, pues lo consideran una intromisión a la cátedra; por lo tanto, se decidió que fuera de tipo exploratorio y se aplicó al inicio de los cursos de lenguas, la aplicación del instrumento duró una semana.

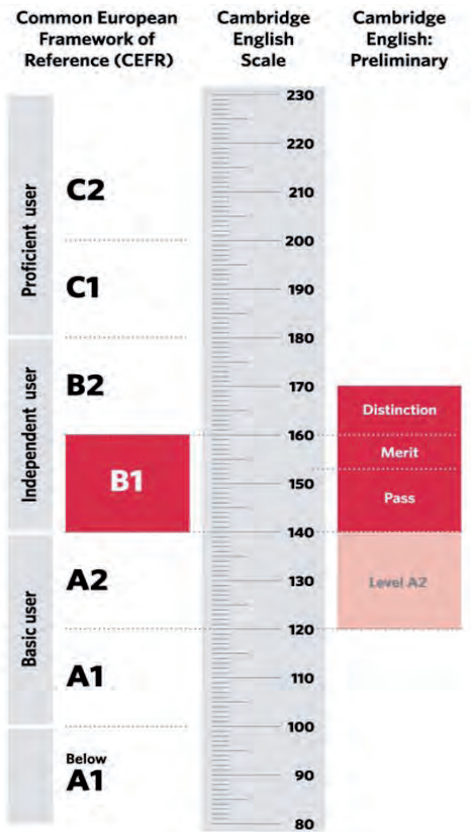
Sobre los sujetos de estudio, de una población de 216 estudiantes de ambos centros se tomó una muestra del 30%, resultando en un total de 65 participantes, 30 mujeres y 35 hombres. El 20% de la muestra eran menores de edad, mientras que la edad del resto del grupo fluctuó entre los 18 y 30 años.

Contexto

El instrumento FLACS cuenta con 33 ítems y se divide en tres categorías: 1. la aprehensión en la comunicación, 2. el temor a la retroalimentación por los compañeros y el maestro de lenguas y, por último, 3. el temor a los exámenes de lenguas. Se utilizó la escala de Likert con 5 puntos: 1(estoy totalmente de acuerdo), 2 (estoy de acuerdo), 3 (no sé), 4 (no estoy de acuerdo), 5 (estoy totalmente en desacuerdo). El rango de la media de las puntuaciones en FLACS establece que con una baja puntuación se indica un

bajo nivel de ansiedad, mientras que una alta calificación indica la elevación de ésta. El Centro Universitario de Idiomas (CUI) cuenta con un examen de egreso o salida PET (*Preliminary English Test*) que es avalado por una institución externa a la Universidad –el Consejo Británico– y acredita un nivel intermedio con un rango del B1 al B2, de acuerdo al marco común europeo de lenguas (MCE). El CUI tiene establecido siete niveles trimestrales para lograr dicho objetivo. Además, el Consejo Británico demanda que el centro realice capacitaciones anuales para los docentes y que éstos estén acreditados en dos vertientes: como maestros y en su nivel de inglés.

Figura 1
Niveles de idiomas de acuerdo al MCE



Fuente: Consejo Británico (2020).

Por otra parte, el Centro de Asuntos Internacionales (CAI) tiene dos cursos de nivel básico, dos de nivel intermedio y dos de nivel avanzado, cada uno con una duración de seis meses o seis semestres. Sin embargo, este centro no tiene un examen de salida que indique el nivel de inglés con que egresan los estudiantes, la administración proclama que los estudiantes adquieren un nivel avanzado de competencia C1 del marco común europeo de competencia, sin tener una institución externa que lo valide. De la misma manera, no se tiene un plan de capacitación o acreditación para docentes del CAI.

Resultados

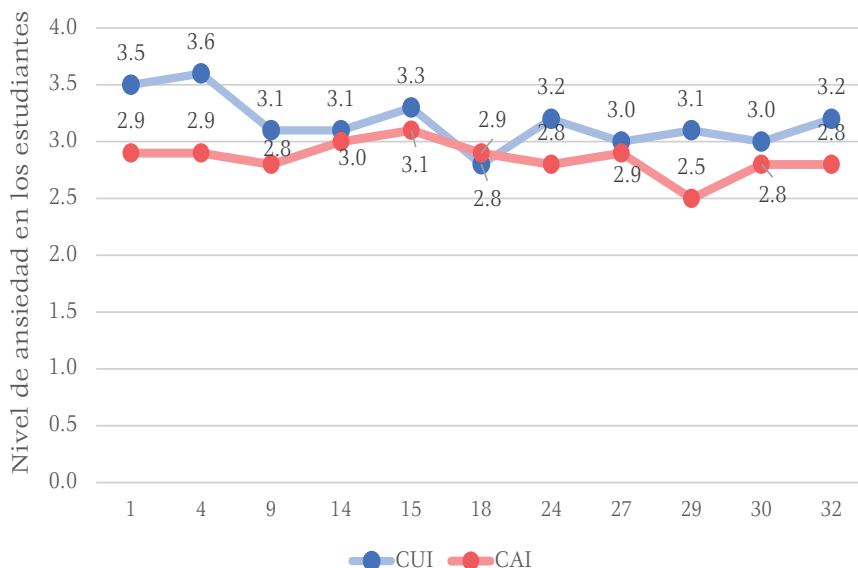
Los resultados son mostrados de acuerdo a las preguntas de investigación y el cuestionario aplicado. En relación a la pregunta “¿Cuál es el nivel de ansiedad que se produce durante el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en los estudiantes de dos centros institucionales de idiomas de la Universidad Autónoma de Nayarit?”

se presentan los resultados que miden el nivel de ansiedad de los estudiantes, enfocados en las tres dimensiones, antes mencionadas, del instrumento FLACS. Además, Se determinó la media de cada uno de los 33 ítems del instrumento, agrupados por categorías.

En la gráfica 1 se muestran los resultados de la primera dimensión, la cual se refiere a la prehensión en la comunicación y comprende los ítems 1, 4, 9, 14, 15, 18, 24, 27, 29, 30 y 32.

Gráfica 1

Dimensión uno, aprehensión en la comunicación en el CUI y el CAI



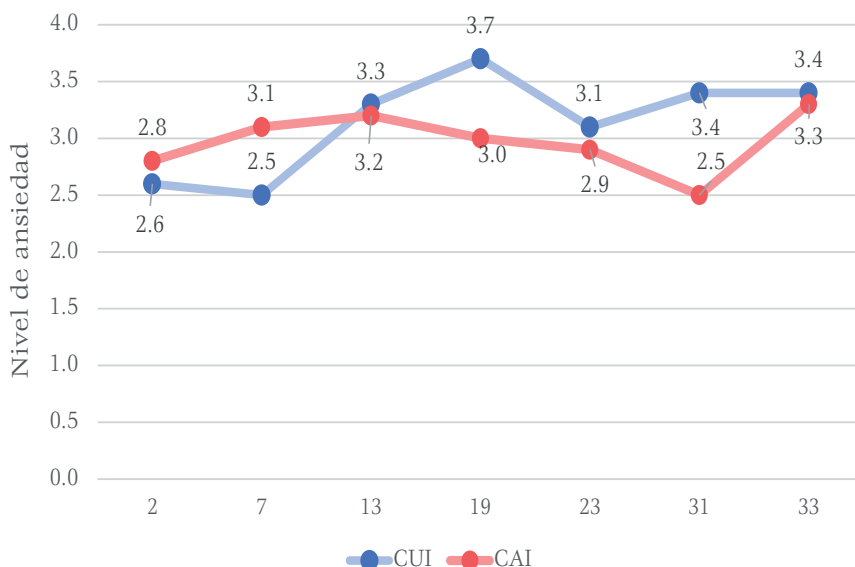
Se determinó cuales ítems tenían un valor más alto en la media, lo que indica mayor ansiedad y establece, en específico, la situación o contexto donde el estudiante tiene mayor estrés en los centros de idiomas. De acuerdo a los resultados de esta dimensión, el CUI y el CAI coinciden en los ítems 1, 4 y 15, con un nivel de ansiedad muy alto, donde: 1 = el estudiante siente miedo de hablar en clase, 4 = no entiende al profesor y 15 = el estudiante se siente enojado porque no comprende lo que dice el profesor. El ítem 1 nos indica que posiblemente la producción de idioma no se desarrolla de manera adecuada en los estudiantes, el docente debería de promover con más frecuencia la comunicación entre pares y monitorear los errores de éstos para darles una retroalimentación indirecta que permita al estudiante autocorregir su producción del idioma y mejorarla.

Los enunciados 4 y 15 tienen relación con el profesor y la posibilidad de que éste no simplifique su nivel de idioma o hable más tiempo que los estudiantes en clase. Además, podría estar omitiendo el lenguaje corporal para apoyar a los estudiantes en la

comprensión del idioma, lo que puede provocar esta frustración que ellos sienten. Por otra parte, el desarrollo de habilidades receptivas, como la comprensión auditiva y lectora, es indispensable para la comprensión de un segundo idioma, pero es posible que estén menos desarrolladas en el aula.

Ambos centros de idiomas tienen resultados similares en la dimensión dos, que se refiere al temor que tiene el estudiante a la retroalimentación de los compañeros de clase y del profesor. Esta categoría abarca los ítems 2,7,13,19,23,31 y 33, obteniendo la media más alta en el 13, que mide el “temor de ser voluntario”; el 19 “me causa temor que el docente me observe”; y el 33 “me causa temor que el docente improvise preguntas y yo no haya pensado en ellas anteriormente” (gráfica 2).

Gráfica 2
Dimensión 2, temor a la retroalimentación



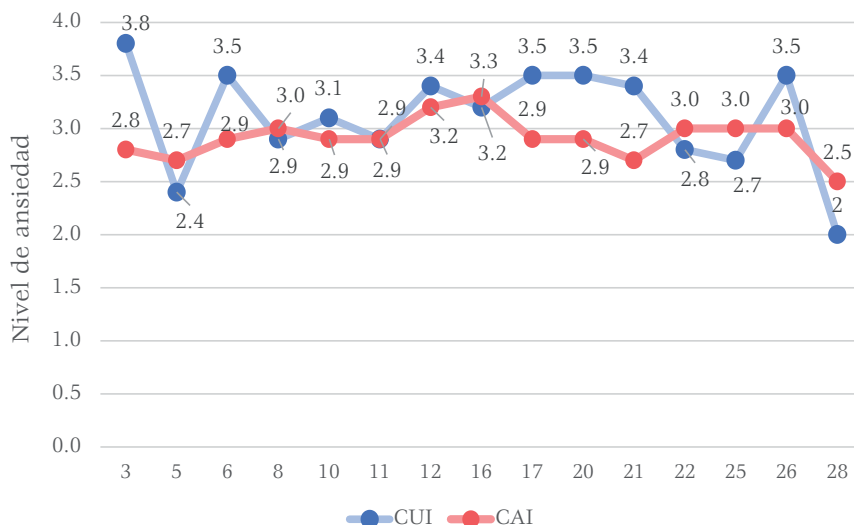
En esta categoría que el estudiante teme que el docente lo escoja visualmente y lo invite a participar o sea “voluntario” en clase nos indica que el ambiente de aprendizaje necesita ser rediseñado y planeado de manera que le permita la consciencia

del dominio del conocimiento y pueda verbalizarlo sin temor a equivocarse. De la misma manera, el estudiante, a través del monitoreo, es consciente de que le falta aprender, conoce sus debilidades y sabe que necesita desarrollar sus habilidades del idioma en forma más amplia para sentirse seguro cuando se expresa con sus compañeros o maestro. Antes de que el estudiante se dé cuenta de sus debilidades el docente, a través de actividades en el salón de clase, debe fortalecer el aprendizaje y enseñar estrategias de autoaprendizaje fuera del aula que permitan que el alumno aprenda a aprehender; además, no se puede omitir el uso de la tecnología para lograr ambas metas.

Con relación a la interacción con el docente, los estudiantes temen a la retroalimentación de pares y del docente, esto nos podría indicar que la retroalimentación se da en forma directa o se exhibe al estudiante en la clase, por lo que el ambiente de aprendizaje se rompe y resulta en tensión en el salón. Este tipo de retroalimentación puede afectar la confianza, la motivación y el autoestima de los estudiantes y crear un bloqueo mental, temporal o permanente, en el aprendizaje de una segunda lengua; por lo tanto, a largo plazo la adquisición del idioma no se logrará. Por el contrario, al dar la retroalimentación de forma indirecta y grupal el estudiante reconoce sus errores, tiene consciencia de ellos y se autocorriges, lo que crea confianza en sí mismo y un ambiente relajado.

La dimensión tres –temor a ser evaluado– está compuesta por los siguientes ítems: 3,5,6,8,10,11,12,16,17,20, 21,22, 25, 26, y 28; en sus resultados, que se muestran en la gráfica 3, sobresalen los estudiantes del CUI en el ítem 3 “no me siento seguro cuando hablo en clase”, en el 6 “me distraigo cuando estoy en clase de inglés” y en el 26 “me siento más estresado y preocupado por inglés que por otras materias”.

Gráfica 3
Dimensión tres, temor a ser evaluado



Los resultados indican un filtro afectivo alto en los estudiantes del CUI debido a la demanda de un esfuerzo cognitivo complejo; a pesar de ello su aprendizaje no se ha bloqueado y la construcción del andamiaje mental se ha logrado, en contra de lo que establece la teoría del filtro afectivo (Krashen, 1982). La examinación internacional que se realiza en este centro hace que el estudiante certifique el desarrollo de habilidades e internalización del conocimiento de inglés como lengua extranjera y que demuestre poseer un repertorio de estrategias de aprendizaje metacognitivas y cognitivas que le permiten el monitoreo y la evaluación de lo que aprende y no aprehende (Oxford, 1990). De la misma forma, a través del uso de las estrategias cognitivas el estudiante almacena el conocimiento de forma interna y externa, esto, a su vez, ha influido en su proceso de decodificación de la lengua en forma consciente.

Por otra parte, los resultados del CAI muestran un bajo filtro afectivo en esta dimensión, lo que indica que no somete a ninguno de los participantes al estrés de obtener un estándar de logro o nivel de competencia internacional. Lo anterior nos invita a pen-

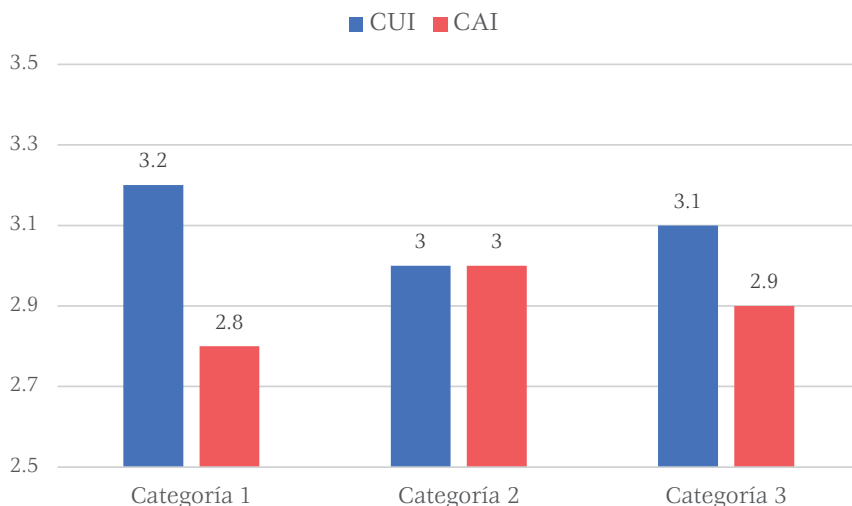
sar en una interrogante: ¿es más alto el nivel de logro en estos estudiantes?

El mayor nivel de estrés en los estudiantes del CUI nos guía a reflexionar sobre si esto se debe a que el docente no planea actividades adecuadas o si el estudiante no ha desarrollado sus habilidades productivas, lo que resulta en un filtro afectivo alto y provoca un bloqueo a sus procesos mentales. Es controversial decir que el docente de lenguas en este centro de idiomas está certificado en ambas vertientes, como docente y en su nivel de inglés, y que, al mismo tiempo, el estudiante demuestra un alto nivel de su filtro afectivo. Para discernir sobre este cuestionamiento es necesario indagar más sobre los dos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente y el estudiante.

La segunda pregunta de investigación buscó obtener un comparativo entre los niveles de ansiedad de los estudiantes de ambos centros y realizar un análisis sobre éstos.

Respecto a la comparación entre ambos centros de idiomas, en la gráfica 4 se muestran los promedios de las tres categorías –o dimensiones– mencionadas a lo largo del trabajo, con el fin de establecer en dónde se tiene más ansiedad y sus posibles causas.

Gráfica 4
Promedio de las tres categorías en ambos centros de idiomas



La gráfica 4 nos indica que los estudiantes del CUI muestran altos niveles de estrés en las tres dimensiones, mientras que en el CAI el estudiante teme más a la retroalimentación por parte de sus compañeros de clase o del docente (dimensión 2). Para determinar las causas es necesario indagar más sobre los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, hacer observaciones de clase y no buscar culpables, sino soluciones que aminoren este estrés que genera el aprender una lengua extranjera.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados que se obtuvieron del instrumento aplicado en los dos centros de idiomas institucionales, podemos deducir que en el CUI el examen de logro o de nivel intermedio de competencia de inglés como lengua extranjera demanda del estudiante y del docente un estándar internacional, solicitado por la instancia que acredita el examen PET, por lo que ambos tienen que lograr este objetivo. Las implicaciones de lograr un nivel estandarizado internacional de competencia de inglés como lengua extranjera abarcan las estrategias de enseñanza, que van desde la planeación hasta a la construcción de ambientes adecuados de aprendizaje que permitan, a través del conocimiento explícito, la transmisión y asimilación del conocimiento y desarrollo de habilidades del idioma de acuerdo a los objetivos establecidos en el currículo (Díaz Barriga, 2010).

En la categoría uno y tres el estudiante teme expresarse en forma oral, esto nos indica el uso de estrategias metacognitivas y cognitivas (Oxford, 1990), al monitorear su aprendizaje el estudiante no está seguro del conocimiento que internalizó y ahora tiene que darle sonido a sus pensamientos, sin la seguridad para comunicarlos frente a sus compañeros y a su maestro.

En nuestra opinión, un pobre aprendizaje y técnicas de enseñanza equivocadas o mal planeadas provocan ansiedad en los estudiantes. Los niveles de competencia intermedio y avanzado se logran con metas cortas, aprendiendo a aprender poco a poco, día a día. Estas metas, en conjunto con el esfuerzo del docente de lenguas, que planea rutas y alternativas, se organiza y diseña

ambientes de aprendizaje adecuados, permiten que el estudiante use la lengua en diferentes contextos e internalice el conocimiento de ella, que decodifique en forma consciente y la procese en forma adecuada; así se logra el uso de la lengua en forma fluida y sin miedos.

Bibliografía

- Ahmad, I. S.; Al-Shboul, M.M.; Nordin, M.S.; Rahman, Z.A.; Burhan, M. y Mardasha, K.B. (2013). The potential sources of foreign language reading in a Jordanian EFL context: A theoretical framework. *English Language Teaching*, 6(11): 89-110. DOI:10.5539/elt.v6n11p89
- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. (2015). Classroom Environments That Promote Learning from the Perspective of School Children. *Revista Electrónica Educare*, 19(3): 1-32.
- Díaz Barriga, F. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. FDB Arceo. McGraw-Hill Internacional. México.
- García, J. (2015). La evaluación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: hallazgos en la Escuela Normal de Atlacomulco. *Revista de Educación y Desarrollo*, 32, enero-marzo.
- García, M; Hernández, M y Ochoa, M. (2016) Validación y confiabilidad del "Foreign Language Classroom Anxiety Scale" (FLCAS) en el idioma español hablado en México y aplicado a estudiantes mexicano. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, volumen 12, No. 13. ISSN: 2007-6347. Tepic, Nayarit, México.
- Horwitz, E.K.; Horwitz, M.B. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2): 125-132. DOI:10.1111/j.15404781.1986.tb05256.x
- Krashen, S. (1982). *Second Language Learning*. University of Southern California.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2): 251-275. DOI:10.1111/j.14671770.1989.tb00423.x
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Sevinç, Y. y Dewaele, J-M. (2016). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*. DOI:10.1177/1367006916661635
- Su, T. (2016). Theory and Practice in Language Studies, Vol. 6, No. 2, pp. 439-444, February 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0602.29>
- Spielberger, R.; Gorsuch, R. y Lushene, R. (2015) *Cuestionario de ansiedad Estado Rasgo*. Tea editores. Madrid 2015.

Las brechas curriculares del plan de estudios 2018 del curso de inglés en las escuelas normales

Ana Arán Sánchez¹

Geovanni Javier González Ramos²

Jazmín Ivette Burrola Herrera³

Resumen

La siguiente investigación tiene como objetivo analizar la distancia entre el currículo formal, real y oculto del plan de estudios 2018 en el curso de inglés en las Escuelas Normales del país, para los futuros maestros de nivel básico, preescolar y primaria. La investigación está dirigida por el paradigma interpretativo, ya que intenta analizar la brecha entre éstos, mediante la adaptación contextual, implementación y reflexión de los docentes involucrados en la praxis educativa de una lengua extranjera. El enfoque es de tipo mixto, puesto que considera al sujeto como fuente de información. El método es el estudio de caso debido a la emergencia del nuevo programa para las escuelas normales; su intención es examinar el fenómeno que da lugar a una nueva propuesta curricular a nivel superior. Como instrumento para la recolección de datos, se

1 Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” | ana.aran.sanchez@gmail.com1

2 Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” | geovanni_sk8@hotmail.com2

3 Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” | jazb_22@hotmail.com3

El capítulo fue dictaminado por Sara Aliria Jiménez García y Jaime Moreles Vázquez.

optó por el uso de una encuesta dirigida a docentes de inglés que implementan el curso, la cual contempló siete dimensiones para que cada mediador diera a conocer la coherencia dada a su seguimiento. Los resultados arrojaron información sobre el tipo de estrategias, toma de decisiones y evaluación que los docentes normalistas de inglés implementan para adaptar el currículo formal en su práctica. Además, se analiza su pertinencia para el desarrollo de las habilidades comunicativas y se logra una visión amplia de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en las escuelas normales de México.

Es necesaria una reconfiguración de los programas, dirigida al contexto profesional que plantean, se asume como primicia para el desarrollo del lenguaje.

Palabras clave

Currículo formal, currículo real, currículo oculto, inglés.

Abstract

The following research has the objective of analyzing the gap between the formal, real and hidden curriculum of the 2018 syllabus for the English course at national teacher training colleges, for the future elementary and preschool teachers. It is led by the interpretative paradigm, because it tries to analyze the gap between those elements through the contextual adaptation, implementation and reflection of the teachers that are involved in the educational praxis of a foreign language. The approach is mixed, as it considers the subject a source of information. The method is case study because of the new syllabus for teacher training colleges and its intention is to examine the phenomena that results in a new curricular proposal in higher education. The instrument that was chosen for data recollection is a seven dimensions survey for English teachers that are in charge of that course, so each of them could disclose the coherence and follow up of the syllabus. The results that were obtained give information about the type of strategies, decisions and assessment that English teachers in these institutions implement in order to adapt the formal curriculum to their teaching practice. Also, an analysis is given about the relevance of those in order to develop communicative skills; portraying in this way a broad vision about the foreign language teaching and learning process in these type of schools. A necessary reconfiguration of the syllabus is observed, aimed at the professional context that is proposed, in which language development adopts an essential role.

Key words

Formal curriculum, real curriculum, hidden curriculum, English.

Introducción

El presente trabajo analiza una parte de la nueva propuesta curricular del plan de estudios 2018, correspondiente a los cursos de inglés, y dirige la atención a sus propósitos y competencias.

El inglés, como curso formal, surge dentro de la malla curricular del plan 2012, emitido por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). De esta manera, se le otorga relevancia al aprendizaje de una lengua extranjera en las licenciaturas de preescolar y primaria en los ámbitos personal y social; comprendiendo el desarrollo de habilidades comunicativas, con un inicio en el segundo semestre y cierre en el séptimo.

El plan de estudios 2018 sufrió algunas modificaciones que implicaron la reconfiguración de los propósitos y competencias: se agregó a los ámbitos mencionados el profesional; se aumentaron las horas dedicadas; y se modificaron los semestres de aplicación, desde primero hasta sexto semestre. Estas modificaciones propiciaron la contratación masiva de docentes calificados de inglés, que es de interés como fenómeno emergente.

Con el propósito de analizar la distancia entre el currículo formal, el real y el oculto del plan de estudios 2018 en el curso de inglés, se encuestó a 64 docentes que implementan el programa en escuelas normales de diferentes estados del país. La encuesta se divide en las siguientes dimensiones: docente, alumno, estrategias de enseñanza-aprendizaje, distribución del contenido, distribución del tiempo, adecuación al contexto y evaluación.

Los datos recabados se analizaron desde un paradigma interpretativo, con un enfoque mixto y el método de estudio de casos. Se encontró una brecha considerable entre los tipos de currículo, mientras que otros aspectos presentan menos distanciamiento.

Marco teórico

El currículo es una parte sustancial de la educación impartida en los centros escolares de cada nivel educativo. El presente estudio se centró en el análisis de nivel superior, en específico de la formación de docentes en educación normal. En éste se estipulan cursos

de inglés para los futuros maestros de nivel básico, preescolar y primaria.

Hay una gran diversidad de constructos utilizados para referirse al currículum, pues no existe unificación acerca de las concepciones. La primera que se plantea es de Picardo (2005), quien afirma que el currículo es un documento que diseña y determina los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretenden desarrollar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los planes y programas.

Como expresa el *Diccionario de Términos Clave de ELE*, “el término currículo es designado al proceso de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan, además de las actividades que se llevan a cabo. Una de las similitudes que presentan los autores son las tres dimensiones del currículo; integradas por el formal, el real y el oculto”.

El *currículo formal*, definido por Picardo (2005), se refiere a la planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje desde sus finalidades hasta las condiciones académicas y administrativas. Éste cuenta con legitimidad racional respecto a su fundamentación para dar sentido a las operaciones que lo ponen en práctica. Casarini (2010) lo conceptualiza como una referencia a los fundamentos académicos, legales y administrativos del sistema educativo que deberán ser implementados por sujetos determinados.

Por otro lado, el *currículo real* o vivido habla de las adaptaciones y modificaciones que los docentes requieren realizar para adecuar los planteamientos del currículo oficial a su realidad áulica (Casarini, 2010). Una manera de percibir este currículo es cuando el docente crea y recrea su personalidad pedagógica al tomar partido de lo que considera óptimo entre las opciones para mejorar su práctica. En este sentido, no se limita a lo establecido en las formalidades del sistema, sino que se encamina a la satisfacción de las necesidades de sus estudiantes (Álvarez, 2012).

Finalmente, el *currículo oculto* se refiere a los valores, creencias e ideologías relacionadas con las características de la institución educativa, las cuales, menciona Casarini (2010), no son

evidentes pero permean en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Picardo (2005) hace alusión a éste como una contraposición del currículum formal o real; pues va más allá de las normativas oficiales que existen en una realidad escolar. En éste interfieren las prácticas curriculares y las vivencias que condicionan las prácticas educativas. Adicionalmente, hace referencia a lo cotidiano, rutinario y temporal.

El diseño del currículo, desde un punto de vista normativo, debe encaminarse a la mejora de los procesos educativos y el desarrollo de la sociedad; para ello se establecen ciertos componentes que desde la planificación, organización, ejecución y evaluación deben estar incluidos en demanda de las necesidades de los individuos. El diseño requiere pasar a través de procesos en forma secuencial y ordenada para ser ejecutado por los sujetos (Girón, 2019), por lo que deberá partir de un diagnóstico para adentrarse en el diseño que atiende a factores de influencia, como el social, económico, histórico y científico, mediante una guía que oriente la práctica pedagógica, en el entendido de que el proyecto será abierto y propenso a correcciones que surjan durante la aplicación y desarrollo (Picardo, 2005).

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), el curso de inglés para la licenciatura en educación preescolar y en educación primaria de las escuelas formadoras de docentes tiene un enfoque comunicativo, centrado en los estudiantes y actividades. Hyland (2011, citado en SEP, 2018) plantea la importancia de fortalecer la competencia comunicativa entre la comunidad normalista al mencionar que “el inglés, en particular, es importante para los estudiantes por su papel en contextos comunicativos multilingües” (p. 49).

Benítez (2010) menciona que los rasgos distintivos de este enfoque consisten en “determinar la secuencia de las unidades a partir del contenido, la función y el significado que sean de interés para comunicar algo; usar diálogos que giren alrededor de funciones comunicativas, [...] considerar la contextualización como premisa básica, usar cualquier recurso a partir de la edad y de los intereses de los estudiantes, entre otros” (p. 15).

El enfoque tiene como objetivo el desarrollo de habilidades de comunicación en la lengua extranjera entre los educandos, para desempeñarse en los contextos personal, comunitario y profesional. El contexto de aprendizaje es un ambiente en el cual los alumnos pueden desempeñar la función comunicativa del idioma, abarcando diferentes prácticas sociales del lenguaje.

El contexto personal conceptualiza el uso del idioma con una función social, para conversar con amigos y familia sobre temas de índole colectivo o personal. En el comunitario, el uso del idioma tiene el objetivo de comunicar aspectos culturales (entretenimiento, arte, el medio ambiente y modos de vida) del contexto específico de los estudiantes, para compararlo con otras comunidades. Finalmente, el contexto profesional enfatiza la comunicación de aspectos relacionados con el futuro laboral de los alumnos y su práctica docente.

Por otra parte, el *enfoque centrado en los estudiantes y las actividades* se ilustra en cinco principios que deben guiar la práctica docente: “1. enfocarse en una comunicación significativa, 2. enseñar inglés en contextos reales, 3. aprender haciendo, 4. aprender de manera activa y estimulante y 5. diferenciar la enseñanza acorde a las necesidades e intereses de cada grupo” (SEP, 2018, p. 50).

Metodología

Para cumplir el propósito de la investigación, se utilizó un paradigma interpretativo, pues con éste se pudo analizar la brecha entre los distintos currículos, mediante la adaptación contextual, implementación y reflexión de los sujetos involucrados en la praxis educativa de una lengua extranjera. El enfoque es tipo mixto, el cual integra métodos cualitativos y cuantitativos con el fin de obtener información más completa y concisa acerca del tema de estudio. Éstos pueden ser adaptados y ponderados según la óptica que el investigador utilice para encaminar el estudio planteado.

Como lo afirma Hernández y Mendoza (2018), “la meta de la investigación mixta no es reemplazar la investigación cuantitativa ni la cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilida-

des potenciales” (p. 610). Por lo tanto, se manejó el denominado de preponderancia cualitativa, donde se utilizan, en mayor medida, las técnicas cualitativas y se refuerza con algunas cuantitativas. Este método no tiene una regla de utilización, pues puede hacerse una combinación diversa según lo requerido por el investigador (Hernández y Mendoza, 2018).

El método es de estudio de caso. Éste permite examinar el fenómeno que se origina con la nueva propuesta curricular a nivel superior como “una herramienta valiosa de investigación. Su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (p. 167). Con este fin, se utilizaron datos cualitativos y cuantitativos para reforzar los resultados desde ambas perspectivas.

La técnica para la recolección de datos fue la encuesta, basada en los principios del plan de estudios 2018 y dividida en siete dimensiones: docente, alumnos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, distribución del contenido, distribución del tiempo, adecuación al contexto e instrumentos de evaluación. En cada apartado se incluyeron desde cuatro hasta 14 ítems de opción múltiple (escala estimativa) o respuesta abierta. La encuesta se aplicó a una muestra compuesta por 64 maestros docentes de inglés que han implementado el curso, procedentes de diferentes estados de la República Mexicana, para conocer la coherencia que le dan al seguimiento del curso.

Resultados

El programa de inglés del plan de estudios 2018 ocupa seis espacios curriculares, con seis horas semanales y 6.75 créditos. Éste no forma parte de un trayecto formativo, sino que está contemplado como lengua adicional. El programa incluye propósito, competencias de perfil de egreso a las que contribuye, tres unidades de aprendizaje, sugerencias de evaluación y recursos. Cada una de las unidades está formada por competencias específicas, propósito, actividades de aprendizaje-enseñanza y evidencias con sus respectivos criterios de desempeño.

Los programas de primero hasta sexto semestre comparten los mismos tres propósitos para los seis cursos, así como las competencias genéricas, las específicas y los principios; la única diferencia entre estas consiste en que las profesionales en el primer semestre difieren del resto.

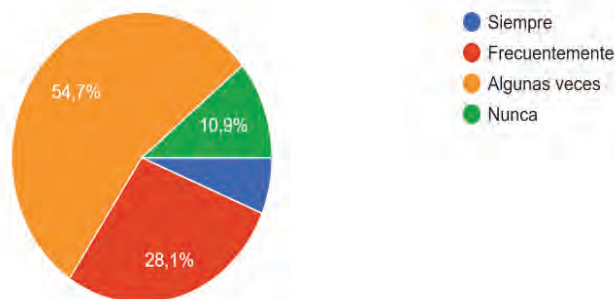
El primer propósito del curso consiste en desarrollar la habilidad del uso del inglés en comunicaciones personales y sociales; el segundo en fortalecer el compromiso cultural e intercultural; y el último en fomentar la capacidad de enseñanza en ambientes educativos donde el inglés es un importante aspecto del enfoque educativo.

Los tres tipos de competencias son: las genéricas, dirigidas a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en lo individual, la cooperación social y el uso de las tecnologías; las profesionales, que incluyen la detección de procesos de aprendizaje, aplicación del plan y programas de estudio, la evaluación y la colaboración de los actores educativos; y las específicas, que apuntan a las destrezas del lenguaje (habla, escritura, escucha y lectura).

El currículo formal establece que la evaluación debe ponderarse mayoritariamente en la comunicación oral. Además, para evaluar las destrezas, se recomienda el uso de listas de cotejo y rúbricas basadas en el Marco Común de Referencia Europeo (MCFR); a su vez, hace hincapié en la retroalimentación para resaltar los logros y aspectos en los que hay que trabajar. “Estas consideraciones, según Grundy (1991), son una construcción social que refleja en sí la racionalidad o cosmovisión de los que construyen el currículo, los que determinan finalmente la forma de concebir la realidad y con ella a los sujetos” (p. 278).

El currículo real tiene que ver con las adaptaciones y modificaciones que realizan los docentes, aunado a la toma de decisiones para poner en práctica lo establecido en el programa de estudios en busca de un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo. Se encontró que la brecha del currículo formal al real no es muy profunda, ya que los ajustes son principalmente con base al perfil de sus aprendices, lo cual resulta congruente con el enfoque centrado en el alumno y los principios que lo integran.

Figura 1
Intercambio de información sobre la práctica profesional
Sus alumnos logran intercambiar información sobre su práctica profesional.
64 respuestas



De manera general, la mayoría de los maestros considera que en sus clases siempre existe la comunicación en contextos significativos, pero al evaluar de forma particular sólo una minoría afirma que siempre comparten instrucciones, procedimientos y necesidades.

El nivel de logro desciende todavía más en lo referente a intercambiar información sobre su práctica profesional, tan sólo unos pocos consideran que lo realizan siempre, frente a más de la mitad que afirma que nunca. Por lo tanto, las competencias profesionales enfocadas a la capacidad de compaginar los conocimientos propios de la lengua inglesa con la profesión docente no se desarrollan en el contexto áulico, pues el curso de inglés se limita al desenvolvimiento de las habilidades lingüísticas para uso personal y social, pero deja de lado lo profesional.

Una de las situaciones mencionadas es que las estrategias propuestas son pensadas para grupos pequeños y las escuelas normales tienen un alumnado numeroso, lo que limita la retroalimentación personalizada. Adicionalmente, hay estudiantes procedentes de comunidades donde el contacto con el inglés es nulo y su lengua materna es indígena, así que el desarrollo de la habilidad lingüística es limitado.

En referencia a las prácticas sociales mediante el diseño de actividades y al trabajo cotidiano que realizan con sus estudiantes, la mayoría de estos afirman propiciar análisis de procesos cognitivos y sociales más que explicaciones gramaticales memorísticas, además de tomar en cuenta los niveles de conocimiento de sus estudiantes.

La interpretación, dosificación e implementación desde la percepción de cada docente abre destino a múltiples brechas relacionadas con las características del currículo oculto. “Este tipo de currículo refleja lo que sucede en la ejecución de los cursos, aula o taller, es decir, lo que no está previsto formalmente respecto a las interacciones entre docentes y estudiantes” (Arcos *et al.*, 2006). Entre las respuestas surge cómo se encaran las distintas realidades determinadas por las instituciones, su organización particular, los contextos y la toma de decisiones.

Una de las brechas que más dista del currículo formal al oculto son las horas lectivas que se plantean; se asignan 108 horas por semestre dedicadas a los contextos personal, comunitario y profesional, en los cuales se propician prácticas sociales de lenguaje con 45, 36 y 27 horas respectivamente. Sin embargo, la necesidad de cumplir con tiempos y contenidos limitan las actividades con propósitos comunicativos en contextos reales.

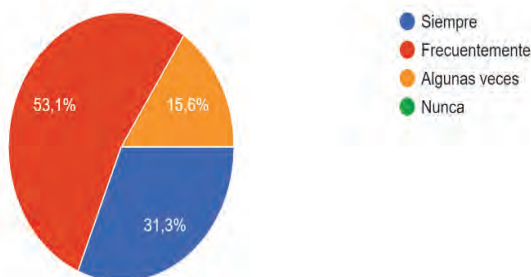
No obstante, a causa de las particularidades de cada escuela normal se reduce significativamente el número de horas lectivas dedicadas; entre lo cotidiano o rutinario se ubican coincidencias de actividades que permean los procesos de enseñanza aprendizaje: días inhábiles, congresos, eventos sociales, visita por contenidos, jornadas de práctica y la organización interna estudiantil, en caso de ser normal rural, entre otras. Las sesiones de clase se adecuan a los contenidos esenciales con el poco tiempo disponible; en una respuesta específica se comentó que en decisión de la academia el curso se reduce a dos unidades por los motivos antes mencionados.

Las opiniones de 16 de los docentes encuestados recaen en que la planeación de sus clases toma un gran peso en las necesidades de los estudiantes, tanto lo propio del contexto externo a la institución como a la organización escolar, entre otras que limitan el cumplimiento del programa tal y como se marca.

Otra brecha abarca los contextos propuestos en el programa, los tres enfatizan la destreza del habla, aunque en el comunitario se incluyen las de lectura y escucha, y en el profesional la expresión escrita. De acuerdo con las recomendaciones de evaluación en el balance de las destrezas corresponden a las siguientes: habla 30%, escritura 20%, escucha 20%, lectura 10% y gramática y vocabulario 20%.

Figura 2
Oportunidades para practicar el habla

Existen diversas oportunidades para practicar las metas del lenguaje en dimensiones de habla.
64 respuestas



Los resultados muestran poca incidencia en la destreza del habla; sólo una tercera parte de los docentes entrevistados afirman siempre propiciar oportunidades para practicarla, por lo que discrepa del enfoque comunicativo con énfasis en las habilidades verbales. “La percepción de la competencia comunicativa por parte de los estudiantes es vital para integrarse en actos comunicativos de una segunda lengua” (López, 2010, como se citó en Navarro, 2018, p. 17).

Esto representa una brecha considerable de lo que se plantea en los programas y su implementación, ya que se da de manera parcial, regido por las creencias, ideologías y necesidades de los docentes y adaptándose a la situación particular de cada escuela.

Se percibe también la distancia entre las acciones que se realizan y el propósito de desarrollar habilidades para enseñar en ambientes de aprendizaje escolares donde el inglés sea un aspecto importante del enfoque educativo. Los docentes afirman no dispo-

ner del tiempo suficiente para cumplir con las horas lectivas y el balance entre las destrezas, desatendiendo la última unidad sobre el intercambio de experiencias profesionales.

Un ejemplo de ello es que, de los 64 docentes encuestados, sólo cinco priorizan la utilización de objetivos que favorezcan un uso práctico de los contenidos comunicativos con el uso de lenguaje contextualizado y problemáticas reales propias de la licenciatura que cursan para impartir el curso de inglés.

Conclusiones

Con la intención de fortalecer la enseñanza del inglés en las aulas normalistas, es primordial la revalorización del contexto de este tipo de escuelas superiores, es preciso tomar en cuenta sus particularidades, ya que a diferencia de las universidades, éstas ajustan su cronograma escolar de acuerdo con las escuelas de educación básica, por las jornadas de práctica incluidas en el trayecto de la formación profesional y las distintas festividades cívicas y culturales incluidas en el calendario escolar. Los docentes deben realizar planeaciones donde se aproveche el limitado tiempo con reajustes a los contenidos programados en el currículo, pues el exceso de éstos ocasiona que algunos tengan que ser obviados por falta de tiempo.

Cabe mencionar que, en los seis cursos de inglés, la última de las tres unidades está destinada a desarrollar la habilidad comunicativa en el ámbito profesional, en concordancia con la competencia específica de la materia enfocada en compartir información básica; así, las competencias profesionales se relacionan en el mismo ámbito. De igual manera, se vincula con el tercer propósito del curso; el desarrollo de la habilidad para enseñar en escuelas donde el inglés sea una parte esencial del enfoque escolar.

En este sentido, en lo referente al contexto profesional, los temas del primer semestre van desde lo más sencillo, como el vocabulario del mobiliario dentro del salón de clase y las tareas escolares, hasta contenidos un poco más complejos, sin tanta profundidad, como actividades de enseñanza-aprendizaje y análisis de diferentes metodologías de enseñanza en el sexto semestre.

Como el programa lo señala, “el proceso de enseñanza aprendizaje busca la funcionalidad de un proceso enriquecido por la dinámica del enfoque comunicativo, para estimular la autogeneración y construcción del intercambio comunicativo en vínculo con la actividad profesional de los estudiantes” (Verdecia *et al.*, 2016), p. 118). Sin embargo, como se plantea en los resultados, esto no se alcanza a trabajar en clase o se le destina menor tiempo a lo estipulado en el programa, se evidencia la distancia entre el currículo formal y el punto de acción en este aspecto.

La relevancia de este hallazgo radica en que el plan de estudios 2018 está enmarcado en la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales (2017), la cual plantea como objetivo final del curso de inglés la formación de egresados bilingües de todas las licenciaturas, logrando el 100% de éstos en 10 años. El cumplimiento de esta meta a corto y largo plazo parece complicado, dado el análisis realizado en esta investigación.

El dominio limitado del idioma en los egresados de las escuelas normales se relaciona con la profesionalización, debido a que no sólo requieren habilidades comunicativas, sino que deben aplicarlas en un ambiente escolar y los contenidos abordados en el curso priorizan fortalecer competencias personales y sociales. De acuerdo con Rodríguez *et al.* (2011), “los problemas de la práctica educativa actual demandan soluciones contextualizadas en correspondencia con el contexto particular en que se presentan y los objetivos instructivos y formativos que exige el nivel escolar en el que se actúa” (p. 38). En tal sentido, los autores mencionan que la formación de los individuos debe prepararlos para enfrentar y resolver los problemas que emergen en la práctica laboral o profesional.

La adquisición de una lengua extranjera representa, más que el uso de la habilidad memorística dirigida a retener mecánicamente vocabulario o reglas gramaticales aisladas, la aplicación de competencias de tipo lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas de manera análoga con las cuatro destrezas de lenguaje: hablar, escribir, escuchar y leer; por lo que las prácticas tradicionales de la enseñanza de inglés minimizan la representación total del idioma.

Propiciar procesos cognitivos y sociales es esencial para los aprendices. Lograr un enfoque comunicativo implica ubicar al alumno en situaciones reales de comunicación significativa en diferentes contextos, en donde pueda manipular la gramática en intercambios verbales y no sólo escritos. Una de las ventajas de trabajar en nivel superior es que los estudiantes ya han desarrollado en cierto grado las competencias antes mencionadas en su lengua materna; por consiguiente, es tarea de los docentes adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la lengua meta, sin descuidar el nivel de dominio de los aprendices.

La pertinencia de la reconfiguración de las competencias profesionales desarrolladas por el curso es urgente, dado que las propuestas actualmente representan un nivel de conocimiento didáctico complejo en comparación con el planteamiento más básico en el contexto profesional del programa, lo cual produce una brecha curricular profunda entre lo formal, real y oculto. La consideración de una graduación en la complejidad de éstas durante transcurso de los seis semestres podría aminorar la distancia de lo que se pretende lograr.

La relevancia que se le confiere a la lengua extranjera en una escuela formadora de docentes, así como en cualquier programa de inglés dentro de un currículo de educación superior, debería ir enfocada a desarrollar el ámbito profesional en el que se desempeñarán, con esto no se desvalorizan los contextos personal y comunitario, sino que la priorización del idioma necesita un enfoque profesionalizado, cuyo uso esté directamente en el campo de aplicación laboral; de esta manera se podrían ofrecer, en su totalidad, escenarios significativos donde los estudiantes puedan realizar tareas verbales interpersonales, además de cumplir con el enfoque comunicativo.

Bibliografía

- Álvarez, C. (2012). Los principios de procedimiento en el diseño curricular: clave de mejora de las relaciones teoría-práctica en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volumen 10, número 4.
- Arcos, E; Molina, I.; Fecci, E.; Zúñiga, Y.; Márquez, M. y Ramírez M. (2006). *Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo*. Universidad Austral de Chile. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000100003&script=sci_arttext
- Benítez, A. (2010). Estrategia metodológica para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en Inglés, para estudiantes de 4to año de Medicina de la Universidad Médica “Dr. Ernesto Che Guevara de la Serna” de Pinar del Río. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive Pinar del Río”.
- Casarini, M. (2010). *Teoría y diseño curricular*. Editorial Trillas. México.
- Girón, O. (2019). *Curriculum de la Educación Superior*. Consultado el día 10 de enero de 2020 en https://issuu.com/olindaninet310/docs/10._libro_electronico_curriculum
- Grundy. S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Editorial Mc Graw Hill Education. ISBN: 978-1-4562-6096-5.
- Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/curriculo.htm
- Navarro, M. (2018). Valoración de la competencia comunicativa del inglés: estudio de caso en la Facultad de Geografía. *Revista RedCA*, Vol. 1, Núm. 1, pp. 11-53.
- Picardo, J. (2005). *Diccionario pedagógico*. El Salvador: UPAEP. ISBN 326-2004.
- Rodríguez, O.; Ledo, M. y Hernández, Y. (2011). Exigencias de un enfoque profesionalizado en la enseñanza aprendizaje del inglés para maestros en formación de la especialidad de Lengua Inglesa. *Revista Transformación*, 7 (1): 37-43.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo Escuelas Normales: Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las escuelas normales*. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618-estrategia_de_fortalecimiento_y_transformacion_de_escuelas_normales.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones curriculares para los cursos de inglés: Plan de estudios 2019*. Recuperado de: <https://www.ceviedgespe.com/documentos/1028c.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Licenciatura en Educación Primaria. Programa del curso de inglés: Formándose como comunicadores independientes. Plan de Estudios 2018*. Recuperado de: <https://www.ceviedgespe.com/documentos/1028c.pdf>
- Verdecia, A.; Ferrer, E. y Fiol, A. (2016). El inglés con fines profesionales en el contexto de ingeniería eléctrica: un proceso centrado en la comunicación. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. Vol. 4, Núm. 3, pp. 109-120.

Habilidades del siglo XXI en el salón de clases de lenguas. Retos y oportunidades, coordinado por Fernando Manuel Peralta Castro y Benjamín Gutiérrez Gutiérrez, fue editado en la Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Colima, avenida Universidad 333, Colima, Colima, México, www.ucol.mx. En la composición tipográfica se utilizó la familia Veljovic Book. Programa Editorial: Daniel Lorenzo Peláez Carmona. Gestión Administrativa: Inés Sandoval Venegas. Diseño de portada: José Guillermo Campanur Galván. Cuidado de la edición: Glenda Herrera.

Las habilidades de enseñanza-aprendizaje han sido un tema constante para los programas de educación superior, donde la investigación busca evidenciar la problemática de los programas de lenguas. Este tipo de investigaciones permiten conocer la realidad que viven las diferentes unidades académicas al interior de las instituciones de educación superior. *Habilidades del siglo XXI en el salón de clases de lenguas: retos y oportunidades* tiene como objetivo fortalecer la docencia en el área de la enseñanza de lenguas, a partir de la investigación y de la publicación de resultados, permitiendo retroalimentar la calidad de los programas de las diferentes universidades en México.

Este libro está constituido por artículos y reportes de investigación en torno a la enseñanza-aprendizaje, elaborados por diferentes profesores-investigadores de universidades públicas, los cuales pertenecen a la Red de Cuerpos Académicos en Lenguas Extranjeras (RECALE) y cuya experiencia en el área de lenguas e inquietud respecto al logro de los índices de calidad, permiten el logro de dicho producto. El contenido de los capítulos se orientará a temáticas relacionadas con las habilidades de aprendizaje, enseñanza e innovación; habilidades para la vida y el trabajo; y habilidades digitales.

ISBN: 978-607-8549-98-6



UNIVERSIDAD DE COLIMA