

Universidad Autónoma de Chiapas

Colección Oro. Medio Siglo de la UNACH



EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL AULA DE LENGUAS

ANDANZAS Y REFLEXIONES

VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA

PAOLA RUIZ MARTÍNEZ

DIANA LAURA GUTIÉRREZ CHAMPO

COLECCIÓN
ORO



Experiencias didácticas en el aula de lenguas

Andanzas y reflexiones



Experiencias didácticas en el aula de lenguas

Andanzas y reflexiones

Autoras

Vivian Gabriela Mazariegos Lima

Paola Ruiz Martínez

Diana Laura Gutiérrez Champo

2024



Experiencias didácticas en el aula de lenguas Andanzas y re lexiones

ISBN UNACH Colección: 978-607-561-250-8, Volumen: 978-607-561-252-2

ISBN ANUIES Colección: 978-607-451-224-3, Volumen: 978-607-451-226-7

D.R. © 2024. **Universidad Autónoma de Chiapas**

Boulevard Belisario Domínguez Km. 1081, sin número,
C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México

D.R. © 2024. **Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior**

Tenayuca # 200, Col. Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310,
Alcaldía Benito Juárez, Ciudad de México, México

Autoras

Vivian Gabriela Mazariegos Lima

Paola Ruiz Martínez

Diana Laura Gutiérrez Champo

Ambas Instituciones forman parte la Red Nacional de Editoriales Universitarias y Académicas de México, Alttexto y de la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y El Caribe, EULAC.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de los editores de la publicación; la información y análisis contenidos en esta publicación son estrictamente responsabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción parcial o total de los textos aquí publicados, siempre y cuando se haga sin fines comerciales y se cite la fuente completa. Las imágenes de portada, la composición de interiores y el diseño de cubierta son propiedad de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Esta publicación fue evaluada por pares académicos, mediante un proceso a doble ciego.

Hecho en México

Made in Mexico

Contenido

Mensaje del rector	11
Agradecimientos	13
Prólogo	15
Presentación	17
Introducción	21

Capítulo 1

La importancia del vocabulario en las aulas de inglés como lengua extranjera

23

Nuevos retos en la enseñanza de lenguas	27
¿Qué se entiende por lexicón?	28
¿Qué se entiende por vocabulario y léxico?	30
Distinción entre vocabulario receptivo y productivo	31
¿Qué significa conocer una palabra?	34
Competencia léxica	36
El papel del vocabulario en el aula de inglés	37

Capítulo 2

Estrategias de enseñanza en el aula de inglés

43

Clasificación de las estrategias de enseñanza	46
Transformando la enseñanza de vocabulario: estrategias efectivas en el aula de inglés	51
Aprendizaje efectivo de vocabulario	58
Relato de la implementación de estrategias efectivas en el aula de inglés	60

Capítulo 3.

La relevancia de los estilos de aprendizaje en el aula de inglés

65

Conozcamos el concepto de estilo de aprendizaje	68
¿Cómo identificar los estilos de aprendizaje?	73
Breve panorama de las teorías de los estilos de aprendizaje	79
Los estilos de aprendizaje en el aula de inglés y el profesorado	87

Capítulo 4.	
Estrategias creativas para la construcción de experiencias didácticas	89
El proceso del docente creativo	92
Reconocimiento de las estrategias creativas en el aula de inglés	97
¿Qué es una experiencia?	102
Las experiencias didácticas en el aula de inglés	107

Capítulo 5.	
Andanzas y reflexiones finales	113
La relevancia de la formación integral en ELE	117
Desafíos docentes del siglo XXI	119
El alcance del enfoque comunicativo	126
Los Estilos de aprendizaje como una constante en el aula	127
La Motivación como parte del pea	130

Glosario	135
Referencias	139
Anexos	153
Biodatas	165

Índice de tablas

Tabla 1. Aspectos implicados en el conocimiento de una palabra	35
Tabla 2. Características de la competencia léxica	37
Tabla 3. Objetivos del aprendizaje de una lengua	39
Tabla 4. Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo provocado	55
Tabla 5. Estrategias y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos	57
Tabla 6. Características para la realización de una hoja de observación para identificar los estilos de aprendizaje	76
Tabla 7. Características para la realización de un cuestionario con el objetivo de identificar los estilos de aprendizaje	77
Tabla 8. Características para la realización de una entrevista con el objetivo de identificar los estilos de aprendizaje	78

Tabla 9. Estilos de aprendizaje de acuerdo con Dunn y Dunn	81
Tabla 10. Estilos de aprendizaje de acuerdo con David Kolb	83
Tabla 11. Estilos de aprendizaje Modelo Vark	85
Tabla 12. Propuestas de actividades de acuerdo con el modelo VARK	86
Tabla 13. Acercamiento a las estrategias creativas	100
Tabla 14. Elementos del proceso de enseñanza aprendizaje	104
Tabla 15. Las experiencias de aprendizaje y sus características	106

Índice de Figuras

Figura 1. Estrategias y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos	53
Figura 2. Modelo de investigación-acción de Kemmis y McTaggart	61
Figura 3. Dimensiones de los estilos de aprendizaje	72
Figura 4. Modelo de cuadrantes de David Kolb (1984)	82
Figura 5. Características de la creatividad	94
Figura 6. Proceso del docente creativo	95
Figura 7. Elementos para la planificación de la experiencia didáctica	109
Figura 8. Proceso para establecer el desarrollo de la experiencia didáctica	110
Figura 9. Elementos para el logro de la práctica reflexiva	116
Figura 10. Ponencia impartida en el evento tesol 2023. Portland, USA	121
Figura 11. Dimensiones de cada momento de la intervención pedagógica/didáctica	122
Figura 12. Actividad de clase en el seminario 2024 "Evaluación de las habilidades lingüísticas en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de material lúdico didáctico pedagógico"	124
Figura 13. Actividades que pueden emplearse y que apoyarían cada estilo de aprendizaje	128
Figura 14. Conferencia en la Escuela Normal de Educadoras Bertha Von Glumer y Leyva	132



Mensaje del rector

La conmemoración de los primeros 50 años de vida de la Universidad Autónoma de Chiapas marca un hito en su historia, no solo como una celebración del pasado, sino como un reflejo del compromiso de la institución con la educación, la investigación y el servicio a la sociedad. Estos cincuenta años representan un trayecto de esfuerzo, dedicación y adaptación a los cambios del entorno, consolidando a la UNACH como un referente en la formación académica en el sureste mexicano. En este contexto, el fortalecimiento de la investigación ha sido clave para impulsar la generación de conocimiento, desarrollando proyectos con pertinencia social y científica que responden a las necesidades locales, nacionales y globales.

Este aniversario subraya también el crecimiento de la producción académica, con un enfoque en la calidad y la innovación. La UNACH ha promovido la formación de cuerpos académicos y la creación de redes de colaboración que fortalecen el impacto de su labor investigativa. En este medio siglo, la universidad ha reafirmado su papel como un espacio de reflexión crítica y de desarrollo intelectual, comprometido con el avance de la ciencia y la tecnología, así como con la búsqueda de soluciones a los desafíos contemporáneos, siempre con un enfoque ético y de responsabilidad social.

En este marco surge la "Colección Oro. Medio Siglo de la UNACH", integrada por 16 libros académicos, generados como resultado de las funciones de docencia o investigación, y cuyas personas autoras, adscritas a alguna Unidad Académica de nuestra Institución, cuentan con el reconocimiento del Sistema Nacional de

Investigadoras e Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) y se encuentran en la categoría de Candidata o Candidato a Investigadora o Investigador Nacional.

A través de esta iniciativa, respaldamos investigaciones en áreas clave, reafirmando nuestro compromiso con la excelencia académica y científica, al incluir libros de diversas áreas: Ciencias Agropecuarias, Ciencias Administrativas y Contables, Enseñanza de las Lenguas, Arquitectura e Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Jurídicas y Gestión Pública, y Sociedad e Interculturalidad.

Este logro ha sido posible gracias al esfuerzo y la participación de académicas y académicos de nuestra Universidad, quienes atendieron puntualmente la convocatoria para esta Colección; agradezco y reconozco el compromiso de los evaluadores (externos a la UNACH) quienes, al realizar una dictaminación a doble ciego, garantizan la calidad de cada libro. Es importante recalcar que, para la publicación de esta Colección, ha sido fundamental el respaldo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), organismo nacional que, al coeditar estos textos, reconoce la relevancia de cada uno de ellos y su contribución a la ciencia y la academia.

En este año tan significativo para nuestra universidad, confiamos en que la "Colección Oro. Medio Siglo de la UNACH" será un recurso fundamental para la comunidad universitaria y la sociedad en general, aportando conocimiento de interés, así como contribuyendo al desarrollo de nuevas ideas y soluciones a los retos que se enfrentan no solo en Chiapas, sino también a nivel internacional.

"Por la conciencia de la necesidad de servir"
Doctor Carlos F. Natarén Nandayapa
Rector de la Universidad Autónoma de Chiapas

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma de Chiapas por su compromiso invaluable e impulso con las y los investigadores del Sistema Nacional para enfrentar retos con mejores oportunidades en la transición por el sistema.

A mis colegas docentes de inglés, Paola y Diana Laura, quienes me acompañaron en esta labor de conjuntar y compartir nuestras experiencias en el aula de lenguas.

Nuestro agradecimiento a la maestra Norma Esthela Valenzuela Miranda, de la Universidad Autónoma de Baja California, por la participación en el prólogo de este libro.

Prólogo

Esta obra es una herramienta de crecimiento para el experto de lenguas extranjeras y el reflejo del campo de acción del docente de lenguas en México; en cada una de las páginas se refuerza el compromiso de formar profesionales en el área de enseñanza de lenguas, ya que en un mundo globalizado debemos forjar el camino para comunicar fronteras y lograr un entendimiento intercultural.

Cada capítulo que se presenta en este trabajo motiva al lector a seguir construyendo esos puentes de comunicación y comprensión lingüística para ese entendimiento. Esta obra se trata de una suma de trabajos, esfuerzos y talentos, en donde las autoras lograron documentar a través de la experiencia y la investigación sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula de lenguas; estoy segura que este libro será de gran interés para su estudio y lectura y que es una gran aportación para el desarrollo del área de lenguas extranjeras en México.

Entre cada línea se describe el conocimiento adquirido a través de la experiencia en el sector educativo público de los niveles básicos y superior describiendo los retos del docente de lenguas frente a la tendencia educativa, reformas, globalización y la pandemia causada por la COVID-19, documentando en cada uno de los temas cómo se han ido contrarrestando las actividades, protegiendo la calidad educativa en el área de las lenguas y la manera en que se han ido implementando estrategias que las mismas situaciones han llevado a plantear y reflexionar.

La mayor contribución de este libro radica en el reflejo de la realidad de la enseñanza de lenguas en el aula y de cómo las tendencias globales han llevado al

docente a una preparación constante, con indicadores competentes en su labor profesional a través de la descripción, el análisis y las propuestas de enseñanza en diversos contextos del docente de inglés.

Dicho lo anterior, es necesario reconocer todo el trabajo que realiza la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas y el compromiso que tiene con la sociedad y su comunidad, convocando a generar y compartir el conocimiento en el área de lenguas.

Para dar cierre a este primer apartado del libro, el experto de las lenguas extranjeras en México se enfrenta a situaciones que le permiten emprender en diversos campos de acción para su fortalecimiento y crecimiento, acercando al docente a un nicho de oportunidades para idear, crear y participar en campos laborales de su área, resaltando que esta obra es una herramienta que nutre la didáctica y que lleva a la reflexión de las acciones de la docencia con el fin de implementar mejoras en la enseñanza y la adquisición del conocimiento de la lengua extranjera.

Maestra Norma Esthela Valenzuela Miranda
Docente de Idiomas y traductora
Subdirectora de la Facultad de Idiomas Tijuana Extensión Tecate
Universidad Autónoma de Baja California

Presentación

La presente obra es un compendio de contenidos temáticos y experiencias conjuntadas en recientes años de nuestra trayectoria docente y como investigadoras en el área de lenguas, parte principalmente de tres razones que se explican a continuación y que se ven reflejadas en cada capítulo desarrollado en este libro.

La primera razón surge de la necesidad de conjuntar y compartir nuestra trayectoria como docentes de inglés con la comunidad de colegas docentes y estudiantes de lenguas interesados en las temáticas de enseñanza de lenguas aquí abordadas.

La segunda es la intención de rescatar en esta obra conceptos y teorías –que hemos indagado como colegas investigadoras a través de proyectos de investigación–, la dirección y el desarrollo de tesis de pregrado y posgrado, la impartición de conferencias y ponencias presentadas en diversos escenarios académicos nacionales e internacionales durante nuestra formación y experiencia como personas docentes de lenguas.

La tercera razón surge de la idea de compartir los conocimientos y los aprendizajes adquiridos en nuestra formación y práctica docente para fortalecer la enseñanza del inglés de la comunidad de lenguas del estado de Chiapas en primer plano, y de otros contextos escolares posibles.

Además de las razones expuestas anteriormente, se persigue como objetivo central, el compartir en los capítulos que conforman este libro, materiales didácticos que hemos diseñado e implementado durante las experiencias positivas de enseñanza de lenguas que hemos vivido en el ámbito educativo, en

particular de la lengua inglesa. Adicionalmente, se busca dar a conocer diversos tipos de estrategias y técnicas de enseñanza de lenguas, así como definir y explorar la importancia de la teoría de los estilos de aprendizaje en el aula ligando los conceptos anteriores a la metodología de enseñanza comunicativa para brindar experiencias áulicas significativas a la comunidad docente y estudiantil de lenguas.

En el capítulo uno, titulado “La importancia de la construcción de un lexicón en el aula de inglés como lengua extranjera” se abordarán principalmente los contenidos sobre la definición de lexicón, vocabulario, así como su rol en el aula de inglés desde la mirada de la docente con experiencia recabada en el nivel educativo secundaria o nivel básico.

En el capítulo dos, titulado “Estrategias de enseñanza en el aula de inglés”, nos adentraremos básicamente en los contenidos sobre la clasificación de las estrategias de enseñanza y las estrategias efectivas para la enseñanza de vocabulario desde un enfoque docente con énfasis en personas estudiantes en etapa adolescente.

En el capítulo tres, titulado “La relevancia de los estilos de aprendizaje en el Aula de inglés”, se retomarán los temas estilos de aprendizaje, los dispositivos para reconocerlos, las teorías de los estilos de aprendizaje, y los estilos de aprendizaje y la relación con el profesorado focalizados en su reconocimiento en el aula de inglés recabadas en una investigación de tesis de grado con estudiantes en etapa adulta o nivel educativo superior.

El capítulo cuatro “Estrategias creativas para la construcción de experiencias didácticas”, está enfocado en abordar términos como el proceso del docente creativo, estrategias creativas, experiencias, y experiencias didácticas desde la mirada docente con andanzas recabadas en el nivel educativo superior.

El capítulo cinco rescata las andanzas y las reflexiones finales de las autoras, posteriores a todo un proceso de formación constante como docentes de lenguas en los últimos años de nuestra trayectoria.

Cabe aclarar que el libro incluye pequeñas reflexiones como personas docentes, además de algunos relatos comentados de las percepciones áulicas en las que nos hemos desempeñado y la constante motivación interna por seguir aprendiendo, formándonos profesionalmente y fortaleciendo la comunidad docente de investigadores de lenguas extranjeras.

Aunado a los capítulos que conforman este libro, se suman secciones como la de Anexos, que aporta cinco fichas pedagógicas denominadas Estrategias didácticas creativas, relacionadas con actividades como: trabajo y ocupaciones, el singular y el plural, redes sociales y el juego del gato como apoyo a personas docentes que decidan enseñar vocabulario en la lengua meta, e implementar actividades temáticas en clase en el fortalecimiento de la enseñanza de vocabulario de inglés como lengua extranjera; así también una estrategia creativa realizada para abordar la temática de inglés titulada Habilidades y destrezas, desarrollada con base en el modelo de estilos de aprendizaje VARK.

De igual manera, se suma la sección de Glosario en la que se podrán encontrar las siglas usadas de términos técnicos para facilitar la comprensión de las y los lectores respecto a lo expresado en cada capítulo de este libro.



Introducción

La temática que da título a este libro, *Experiencias didácticas en el aula de lenguas: Andanzas y reflexiones* es resultado de la dinámica de trabajo conjunta, la relación académica que se ha entrelazado entre las personas autoras en los últimos cinco años en los que la trayectoria docente de cada una nos hizo coincidir en la formación de pregrado, posgrado, y en la participación en proyectos de investigación, en eventos académicos de enseñanza de lenguas nacionales e internacionales, reconociendo la labor de cada una como mujeres mexicanas en pro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en diversos contextos públicos y privados, niveles educativos como el básico y el superior en Chiapas.

La idea de conjuntar estos factores mencionados para poder colaborar con la comunidad de docentes de lenguas, en especial de inglés, se ve plasmada en la organización de esta obra que pretende sugerir como soporte en la enseñanza de lenguas el uso de conceptos específicos, la enseñanza de vocabulario en la lengua meta, el manejo de estrategias didácticas y técnicas de enseñanza, el reforzar la importancia de la identificación de los estilos de aprendizaje en el aula de lenguas y cómo abordarlos en beneficio de la comunidad estudiantil, así como atender la necesidad de fomentar la construcción de experiencias didácticas.

Las apreciaciones y las andanzas docentes sobre las experiencias áulicas y conceptuales que se abordan son meramente basadas en la reflexión y el *expertise* de cada una, mismas que podrían ser tomadas como contribuciones adaptables a contextos propuestos por actores de la educación en búsqueda de la transformación de los procesos de enseñanza de lenguas en contextos chiapanecos.

Capítulo 1

La importancia del vocabulario en las aulas de inglés como lengua extranjera



A lo largo de nuestras experiencias como profesoras de inglés desde las aulas que albergan el nivel básico y el nivel superior dentro del sistema educativo de México, hemos procurado siempre la búsqueda constante de diversas maneras de afrontar los escenarios y desafíos educativos que se presentan en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Los retos que la globalización implica y que trae consigo todos los avances y desarrollos tecnológicos, científicos y culturales, aunado a la migración, han provocado que organismos internacionales influyan y realicen recomendaciones con miras en las políticas educativas y lingüísticas de algunos países, como es el caso de México. Lo anterior ha generado grandes cambios a través de las reformas educativas y, en consecuencia, se ha concebido un nuevo modelo educativo a nivel nacional con el que se busca que las y los estudiantes logren los aprendizajes que demanda el siglo XXI.

Aunado a lo anterior, los nuevos retos educativos a nivel mundial que dejó el paso de la pandemia del SARS-COV-2 a partir de 2021, han provocado que las escuelas y el mismo profesorado se adapte o migre a nuevas formas de enseñanza aprendizaje en todos los niveles educativos, tanto en el sistema educativo público como en el privado, provocando que las profesoras y los profesores busquen una serie de alternativas para llegar a todo el estudiantado, ya sea por iniciativa propia o a través de las capacitaciones por parte de sus instituciones de trabajo.

Asimismo, exige que las y los docentes se muestren dispuestos y abiertos a los cambios que esta nueva realidad en la enseñanza supone, a través de la actualización de contenidos en congruencia con la realidad del alumnado y del profesorado, así como también la incorporación de las tecnologías de información en la clase; y finalmente, el desarrollo de la profesionalización y actualización docente a través de la investigación en las aulas. En este sentido, de acuerdo con UCLES (2021), este proceso de investigación implica un proceso de continua reflexión, aprendizaje y puesta en marcha de acciones para promover el conocimiento y las habilidades de un docente.

Luego entonces, esta actualización de la que se habla, tiene como uno de los objetivos fundamentales que las y los docentes hagamos un espacio para pausar y observar nuestra labor pedagógica. Al detenernos, lo primero que debemos hacer es girar y prestar atención a lo que realizamos como parte de nuestra práctica docente de manera autocrítica; este ejercicio también permite identificar áreas de oportunidad y, con ello, dar ocasión a más adelante implementar nuevas formas de trabajo con el estudiantado; por consiguiente, debe traer por añadidura las mejoras en las habilidades de enseñanza de las y los docentes para que impacten de manera positiva y favorezcan el aprendizaje de las y los estudiantes.

Lo anterior representa entonces una ardua tarea que exige el compromiso y la responsabilidad de los procesos de enseñanza aprendizaje por parte del profesorado, pues ellos son pieza clave para la efectividad de los alcances de los aprendizajes del estudiantado.

Por tal razón, consideramos conveniente abordar y desarrollar en los siguientes apartados temas relacionados con la enseñanza del inglés; para ello, hemos considerado enfocarnos en la importancia y el papel del vocabulario en la clase de inglés, así como compartir las reflexiones generadas a lo largo del proceso de los proyectos de investigación llevados a cabo como parte de la experiencia investigativa desde las aulas. De modo que, a lo largo del presente capítulo, se abordarán conceptos relacionados con los retos de la enseñanza de lenguas, así como el aprendizaje de vocabulario en la clase de inglés.

Nuevos retos en la enseñanza de lenguas

Tanto para las personas estudiantes como para las y los docentes, el proceso que trae consigo el dominio de una lengua extranjera puede representar todo un reto, debido a que implica adquirir conocimientos lingüísticos y culturales diferentes a los de la lengua materna, además de nuevas formas de ser y pensar la realidad a la que se enfrentan.

La dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera involucra el aprendizaje o la apropiación de un gran número de palabras en la lengua meta, y para ello, el estudiantado deberá comprender no solo el significado de estas palabras, sino también la función que realizan, además de su forma y uso en ciertos escenarios.

De acuerdo con Milton y Donzelli (2013), este conocimiento de vocabulario es parte fundamental para la comunicación y la comprensión de una lengua, por lo que se considera como uno de los componentes centrales de las habilidades lingüísticas que supone el dominio que debe poseer el estudiantado de una lengua extranjera para una comunicación efectiva. Lo que los autores señalan en cuanto al papel del vocabulario es congruente con lo expresado por el lingüista inglés del siglo XIX, Henry Sweet (citado en Milton y Donzelli, 2013), quien destaca que: “La verdadera dificultad intrínseca en el aprendizaje de una lengua extranjera consistía en tener que dominar su vocabulario” (p. 442).

De modo que, este planteamiento confirma que el proceso no resulta fácil para los aprendientes; por el contrario, se convierte en una tarea abrumadora y por momentos pareciera que no se cuenta con una fórmula garantizada o de atajos posibles para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Asimismo, coincidimos con Milton y Donzelli (2013), en que existe la posibilidad de que la comunicación y la comprensión se vean afectadas si las y los estudiantes carecen de conocimientos sólidos de vocabulario de la lengua meta, pues estas carencias permearán la comunicación efectiva de sus ideas y sentimientos. Por tanto, consideramos relevante abordar los conceptos de lexicón, la distinción entre vocabulario y léxico, así como la competencia léxica y el rol del vocabulario en la clase de lenguas.

¿Qué se entiende por lexicón?

Es primordial entender el significado de “lexicón”, esto debido a que algunos expertos discrepan sobre si puede o no ser intercambiable con el término “vocabulario”. Mientras que algunos lingüistas se inclinan por el uso del término de “lexicón” en lugar de “vocabulario”. Chomsky (1979), propone el término “lexicón” como algo transversal a la estructura del lenguaje, bajo el argumento de que el lexicón abarca representaciones gráficas, fonológicas y semánticas de la lengua. Por su parte, para la Real Academia Española (RAE), el lexicón se refiere al conocimiento léxico que un hablante posee sobre una lengua, esto quiere decir que corresponde al conjunto de palabras comunes en el uso diario del hablante.

De acuerdo con Milton y Donzelli (2013), el lexicón se define como una colección de palabras y frases en una lengua, o como el número total de palabras, generalmente organizadas por significado. Sin embargo, también puede referirse al vocabulario de un hablante o escritor individual, lo cual coincide con una de las teorías desarrolladas por Chomsky.

En su investigación sobre la creación de un marco para la enseñanza del léxico, Rodríguez González (2006) aborda estos dos términos, “lexicón” o “léxico” y “vocabulario”; dentro de su teoría intenta esbozar la definición del concepto de “léxico” señalando una primera dificultad en cuanto a la demarcación terminológica entre “léxico” y “vocabulario”.

A lo largo del texto de Rodríguez González (2006) se advierte que en función de estas perspectivas, es posible emplear indistintamente uno u otro término para expresar los mismos conceptos, especialmente desde el punto de vista de su significado. Al final del texto, el autor proporciona una definición de estos dos vocablos por parte de la RAE, donde ambos conceptos coinciden en cuanto a que se identifican de manera genérica como un “conjunto de palabras”.

En consecuencia, lo anterior da muestra de la convergencia de términos que se ha venido discutiendo a lo largo del apartado. Como resultado, Rodríguez González (2006), retoma lo establecido por Ferdinand de Saussure, al afirmar que “el vocabulario es al léxico lo que el habla es a la lengua” (párr. 4). Por consiguiente, dentro de la disciplina de la didáctica de las lenguas, Rodríguez González (2006), señala que “la labor de uno y otro se desarrolla a partir de la clasificación de las unidades de la lengua (léxico) y de la observación y análisis de su proyección en el habla (vocabulario)” (párr. 4).

Como se puede observar hasta ahora, es posible confundirse fácilmente entre el concepto de lexicón y vocabulario; es por ello que nos dimos a la tarea de investigar y profundizar más en torno a estos dos conceptos para diferenciarlos dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras, que es lo que se abordará en el siguiente apartado. En ese sentido, Lahuerta y Pujol (1996, citado en Contreras Izquierdo, 2018), definen el lexicón como el lugar donde reside el conocimiento de la competencia lexical. Aquí es importante señalar que el lexicón también es conocido bajo el término de lexicón mental, es decir, se le atribuye a un lugar que posee todo aprendiz.

Lo anterior coincide con Regueiro Rodríguez (2015), quien de igual forma atribuye al concepto lexicón una definición donde lo contempla como aquel espacio o lugar, es decir, el almacén en el cual el hablante o aprendiente guarda y dispone en listados los ítems léxicos para recuperarlos en el uso. Recordemos que, tradicionalmente, al “lexicón” se le veía como un simple almacén mental donde las personas guardaban palabras y expresiones para su uso futuro.

Esto plantea que las palabras no existen de manera aislada, sino que están conectadas entre sí de diversas maneras (lexicón). Además, se reconoce que el “lexicón” es dinámico, lo que implica que está en constante cambio y desarrollo a medida que las personas aprenden y usan la lengua.

En este sentido, vale la pena recuperar lo expresado por Baralo (2001), quien resalta la importancia del “lexicón” como un elemento fundamental que refleja la capacidad creativa del lenguaje y, por ende, de las lenguas en general. El autor refiere que el “lexicón” es el mecanismo que permite entender y explicar cómo se generan nuevas palabras en un idioma. Al mismo tiempo que estas nuevas palabras pueden surgir y ser comprendidas, procesadas y recreadas de manera innovadora por cualquier hablante nativo e incluso por aquellos que no lo son.

En resumen, el “lexicón” es un componente esencial que facilita la evolución y la adaptación del lenguaje a medida que surgen nuevas necesidades y contextos comunicativos. Para fines de este trabajo, hemos optado por convenir con la definición del lexicón, también llamado lexicón mental: representa ese lugar o almacén mental donde las personas guardan palabras y expresiones para su posterior uso.

¿Qué se entiende por vocabulario y léxico?

Un vez que el concepto de lexicón fue abordado y discutido en el apartado anterior, ahora corresponde explicar a detalle el concepto de vocabulario y léxico. Para ello, se ha decidido retomar y apoyarse de diversas acepciones para ejemplificar el concepto. Una de las primeras definiciones propuestas se ha tomado del *Diccionario de términos clave de ELE*, del Centro Virtual Cervantes (AA. vv., 2008), donde encontramos que: “El vocabulario o léxico puede definirse como el conjunto de unidades léxicas de una lengua. Las unidades léxicas comprenden lo que normalmente entendemos por palabras”.

Como vemos en esta primera definición, la palabra vocabulario y léxico son empleados de manera intercambiable, es decir como sinónimos, pues de acuerdo con la definición nos hace referencia al vasto número o grupo de palabras contenidas en una lengua. En ese mismo sentido, tenemos la definición que nos brinda el *Collins Cobuild English Language Dictionary*, que de igual forma designa al léxico o vocabulario como la totalidad de las palabras que conforman una lengua o bien al número total de palabras que una persona conoce de la lengua (López Campillo, 1993).

A lo largo de este apartado se han venido discutiendo las definiciones sobre el vocabulario y léxico que, desde la opinión de varios autores, son considerados términos intercambiables; es decir, el uso que se le pueda dar a uno u otro es indistinto. Hasta ahora se puede decir que el término es usado para referirse a todas las palabras que componen una lengua.

Sin embargo, consideramos que es importante mencionar otras acepciones que aportan otros autores, tal es el caso de Guarín (2018), quien define el léxico como el conjunto de palabras, es decir se refiere a las unidades léxicas que forman parte de cualquier lengua.

A continuación, se trae a la discusión otra definición que se retoma del *Diccionario de términos clave de ELE*, del Centro Virtual Cervantes (CVC, 2015), dentro del cual expresa que: “El vocabulario o léxico puede definirse como el conjunto de unidades léxicas de una lengua. Las unidades léxicas comprenden lo que normalmente entendemos por palabras.” Como se puede apreciar, esta definición del léxico es la misma que designan para el vocabulario.

Por lo que, ampliando el aporte de Guarín (2018), el aprendizaje de léxico es un proceso constante y continuo; por lo tanto, se considera un aprendizaje

infinito. Si bien, la acepción anterior nos confirma que para algunos autores el vocabulario y el léxico corresponden al mismo concepto, a continuación presentamos lo que el Marco Común Europeo de Referencia de Europa (Consejo de Europa, 2020) refiere como léxico. Lo define como el conocimiento que las y los estudiantes de una lengua albergan sobre el vocabulario, así como la habilidad que estos sujetos tienen para llevar a cabo el uso correcto y propio de la lengua a nivel oral.

Para fines de este trabajo, hemos decidido inclinarnos por la definición con la que Lessard-Clouston (2021), contribuye desde una perspectiva más amplia de vocabulario: "vocabulario: puede ser definido como las palabras de una lengua, incluyendo estas unidades léxicas y frases, además de frases hechas a partir de varias palabras para comunicar un significado en específico". (p. 2)

Cabe recordar que en función de los objetivos que persigue el capitulado, consideramos necesario establecer el uso de este término (vocabulario) como referente a lo largo del presente trabajo por las características de lo que se pretende a partir de los objetivos. Por lo que más adelante en el capítulo 2, nos enfocaremos en las estrategias de enseñanza de vocabulario que se emplean en las aulas de inglés como lengua extranjera.

Distinción entre vocabulario receptivo y productivo

Al discutir sobre el vocabulario en la clase de inglés como lengua extranjera, es preciso recordar que, tradicionalmente diversos lingüistas han señalado la distinción que existe entre los términos conocimiento pasivo y activo cuando se pretende clasificar las habilidades lingüísticas del aprendiente de lenguas. En este sentido, Meara y Nation (citados en Sanhueza *et al.*, 2018), son quienes asocian el conocimiento pasivo con la habilidad o destreza auditiva y lectora del aprendiente, mientras que el conocimiento activo se asocia con la habilidad o destreza a nivel de escritura y expresión oral del aprendiente.

Para ampliar un poco más ambos conceptos, intentaremos describir lo que implica cada uno de ellos. Primeramente, el conocimiento pasivo (receptivo) de vocabulario tiene que ver con la capacidad de comprensión de la lengua meta a través del *input*; esto significa que las y los estudiantes son capaces de reconocer palabras (percibir la forma) y así recuperar el significado cuando se encuentran en contacto con ellas, esto a través de textos escritos o auditivos.

Lo anterior coincide con Laufer y Nation (1995), quienes expresan que el vocabulario pasivo se refiere a las palabras que los aprendientes reconocen inmediatamente cuando se encuentran con ellas. Asimismo, Webb (2008), se refiere al vocabulario receptivo como aquellas palabras que las y los estudiantes de lenguas reconocen y entienden siempre y cuando sean utilizadas dentro de un contexto; y sin embargo, no son capaces de producir tales palabras.

Lo que el texto anterior nos quiere expresar es que los aprendientes, al escuchar estas palabras a través de un audio, un vídeo o al escuchar a personas hablando y al leer las palabras en diversos textos o medios a su alrededor, ellos podrán ser capaces de entender las palabras; pero a pesar de formar parte de su repertorio de vocabulario, no recurren a ellas al hablar o al escribir.

En el aprendizaje de la lengua materna, la elección del vocabulario varía en función del contexto o de los estímulos ante los que se encuentra expuesto el hablante; es decir, no tiene que elegir con anticipación lo que va a aprender. En cambio, durante el aprendizaje de una lengua extranjera las y los docentes somos quienes decidimos y seleccionamos el vocabulario que las y los estudiantes deben aprender en función de los contenidos de la lección o unidad temática.

Por lo anterior, es de suma importancia el rol del docente, ya que, dentro del aula, los aprendientes estarán expuestos a una variedad de palabras y frases con las que se familiarizarán y posteriormente podrán utilizar en las actividades de prácticas como parte de las clases. Sin embargo, como se había mencionado con anterioridad, se presentarán situaciones en que las y los estudiantes serán capaces de retener más vocabulario en la mente (lexicón) de lo que pueden ser capaces de expresar o decir.

En cuanto al conocimiento activo (productivo) de vocabulario, este tiene que ver con la capacidad del desarrollo a nivel escrito y oral de la lengua meta; esto significa que las y los estudiantes son capaces de elaborar textos escritos y orales para dar significado a lo que desean expresar. Sin embargo, para Laufer y Nation (1995), este segundo concepto involucra el rol que desempeñan los docentes de lenguas, pues se refieren al conocimiento productivo como a aquellas palabras que se les enseñan a las y los estudiantes, esperando que hagan uso de ellas a través de la práctica.

Asimismo, Webb (2008), se refiere al vocabulario activo o productivo como aquellas palabras que las y los estudiantes de lenguas comprenden y de las que

pueden hacer uso correcto, ya sea para elaborar un texto escrito o expresarse de manera oral. Para el autor, esto significa un proceso activo *per se*, toda vez que las y los aprendientes son capaces de expresar sus sentimientos, gustos o intereses a través de las palabras.

No obstante, el solo hecho de almacenar e incrementar un bagaje de palabras (almacén-lexicón mental) no permitirá a las y los aprendices el poder comunicarse, por lo que será necesario someter todas esas palabras en la mente de los aprendientes a la producción de ideas que puedan escribirse o expresarse; en otras palabras, es necesario para las y los aprendientes de lenguas un vocabulario activo para poder comunicarse.

Sin embargo, Laufer (1998), concibe dos tipos de componentes dentro del concepto de conocimiento productivo: el controlado y el productivo libre. El autor distingue entre estos dos tipos de conocimiento toda vez que, para él, el conocimiento controlado se relaciona con la habilidad de las y los aprendientes de producir palabras mientras se llevan a cabo actividades dentro del aula de lenguas; por el contrario, lo que él distingue como conocimiento productivo libre resulta de la selección y el uso de palabras en la lengua meta a través de la escritura libre, pudiendo ser estos, ensayos con un tema donde el aprendiente decide sobre qué escribir.

Es necesario precisar que este último no necesariamente representará una situación pedagógica de aprendizaje en el aula, sino que correspondería a realizarlo por el simple hecho que la actividad le resulta interesante y divertida, es decir, por placer, pues representa una actividad que los motiva a movilizar sus conocimientos de la lengua meta. A continuación, mencionaremos algunos ejemplos que podrían representar este tipo de actividades: un diario o *journal*, un blog personal, vlogs o vídeos cortos, narraciones, etc., mediante el uso de las redes sociales para aprovechar las ventajas de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Tales actividades se desarrollan en los siguientes capítulos del presente libro.

Por lo anterior, es de suma importancia el rol del docente, ya que, a través de su práctica en el aula, será capaz de guiar y potenciar los aprendizajes de sus estudiantes, mediante la exposición de la lengua meta, así como convertir el vocabulario pasivo en vocabulario activo, dotando a las y los aprendientes de

herramientas útiles, propiciando el aprendizaje a través de la motivación y el propio esfuerzo de las y los estudiantes.

¿Qué significa conocer una palabra?

En los apartados anteriores se discutieron los conceptos de léxico, vocabulario y tipos de vocabulario, por lo que consideramos pertinente abordar el término de una palabra. De acuerdo con Lessard-Clouston (2018), el concepto de una palabra puede ser definida de varias formas; pero el autor enfatiza que es importante para los docentes de lenguas tener presente y enfocarse en tres aspectos importantes de la palabra como lo son: la forma, el significado y el uso.

Los conceptos de conocimiento receptivo y productivo se utilizan con una variedad de tipos de conocimiento y usos lingüísticos. Pero cuando se refieren al vocabulario, estos términos cubren todos los aspectos que están involucrados en el conocimiento de una palabra.

Lo anterior se puede apreciar en la tabla (Ver Tabla 1), lo que Nation (1990) plantea es que conocer una palabra significa estar familiarizado con la forma, es decir, la pronunciación (forma oral), la ortografía (forma escrita) y cualquier otra parte de una palabra como prefijos y sufijos. Por otra parte, el significado involucra la manera en que la forma y el significado trabajan juntos. Finalmente, tiene que ver con las funciones gramaticales, las colocaciones, la frecuencia, la adecuación, el significado, el concepto y las asociaciones de esa palabra en particular (Nation, 2020).

Tabla 1. Aspectos implicados en el conocimiento de una palabra

Forma	Hablada	P ¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R ¿Reconozco esta palabra?
		P ¿Cómo se escribe o deletrea la palabra?
	Formas morfológicas	R ¿Qué formas morfológicas son reconocibles en esta palabra?
P ¿Qué formas morfológicas son necesarias para expresar el significado?		
Significado	Forma y significado	R ¿Qué significado indica esta forma morfológica?
		P ¿Qué forma morfológica de la palabra se puede usar para expresar este significado?
	Concepto y referentes	R ¿Qué se incluye en el concepto?
Forma	Hablada	R ¿Cómo suena la palabra?
		P ¿A qué ítems puede estar refiriéndose?
	Asociaciones	R ¿En qué otras palabras nos hacen pensar?
		P ¿Qué otras palabras podemos utilizar?
Uso	Funciones gramaticales	R ¿Bajo qué patrones aparece la palabra?
		P ¿Bajo qué patrones debemos usar esta palabra?
	Colocaciones	R ¿Qué palabras o tipos de palabras aparecen junto a esta?
		P ¿Qué palabras o tipos de palabras debemos usar junto a esta?
	Limitaciones de uso (registro, frecuencia, etcétera)	R ¿Dónde, cuándo y cuán a menudo nos encontramos esta palabra?
		P ¿Dónde, cuándo y cuán a menudo podemos usar esta palabra?

Nota. Conocer una palabra. Tomado de *Learning Vocabulary in Another Language* (Cambridge Applied Linguistics), de I. Nation, 2001, Cambridge University Press.

Competencia léxica

Después de haber discutido sobre los conceptos de lexicón, léxico y vocabulario en los apartados anteriores, consideramos necesario abordar lo referente a la competencia léxica, su definición y alcance para las y los estudiantes de lenguas.

Dentro de la enseñanza de lenguas suele producirse una percepción por parte de las y los docentes en cuanto al conocimiento del vocabulario y del dominio de una lengua, por lo que suele escucharse entre los profesores comentarios que expresan las deficiencias del dominio de la lengua extranjera y hasta de la propia lengua materna; frases como: “tienen poco vocabulario” o “les falta vocabulario para comprender o para expresarse”. Con los ejemplos anteriores, las personas docentes de lenguas reflejan sus creencias en cuanto a que, a mayor manejo de vocabulario, mayor es la garantía de poseer las habilidades comunicativas suficientes en la lengua.

Todo lo anterior nos acerca a la competencia léxica, que de acuerdo con Núñez Delgado (2010), la define como, “el grado de madurez y dominio léxico general de un hablante, que se pone de manifiesto en su producción lingüística”. (p. 93). A lo que se refieren las autoras con producción lingüística es a la habilidad de poder expresarse de manera escrita y oral.

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2020), existen ciertos componentes en la competencia comunicativa al estar en el proceso de aprender una nueva lengua, los cuales son: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Por su parte, Cassany (2002 citado en Brandol, 2017) entiende la competencia léxica como la habilidad de conocer el vocabulario y la capacidad del individuo para utilizarlo. De modo que los niveles de competencia léxica atienden, por una parte, la riqueza de vocabulario (desde un repertorio básico de palabras que correspondería al nivel A1, hasta un léxico muy amplio, con expresiones idiomáticas coloquiales propio del nivel C2), y, por otra, a su grado de dominio.

Para complementar nuestro concepto, a continuación (Ver Tabla 2), mencionaremos algunas de las características que Jiménez (2002), contempla dentro de la competencia léxica:

Tabla 2. Características de la competencia léxica

La competencia léxica
Es un conocimiento acumulativo (almacén de palabras).
Se centra en las palabras de la lengua meta, dejando de lado las demás competencias del aprendiente de lenguas.
Se basa en un cuerpo asumido de conocimiento, no en cómo se adquirió ese conocimiento.
Se basa en dimensiones de índole gramatical y semántico.
El total de palabras que conforman la competencia léxica varía a lo largo de la vida del aprendiente de lenguas.

Nota: Listado de características de la competencia léxica. Adaptado de Fuente Jiménez, R. M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis: Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-norteamericanos*, 24(1), 149-162.

El papel del vocabulario en el aula de inglés

Es preciso decir que el vocabulario es uno de los aspectos más esenciales cuando de competencia lingüística se habla. Aprender vocabulario es importante para comprender y comunicarse en una lengua extranjera; a la vez, puede ayudar a mejorar la comprensión lectora, las habilidades de escritura y la fluidez al hablar.

Como consecuencia, el albergar un léxico más amplio puede facilitar el aprendizaje de nuevas palabras a medida que surgen en una conversación o al leer textos, lo que puede llevar a una mejor comprensión de la lengua en general y brindar más oportunidades para interacciones significativas con hablantes nativos y no nativos. No es de extrañarse entonces, que se le dedique bastante tiempo al aprendizaje de nuevas palabras. Pero entonces, ¿cuál es el objetivo de aprender vocabulario?

Antes de abordar el tema de este apartado, se podría dar una primera respuesta al cuestionamiento emitido previamente, por lo que se recurre a uno de los destacados lingüistas británicos, David Wilkins (1972), quien ofrece un atinado resumen acerca del valor y la importancia que yace en el vocabulario: *"Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be*

conveyed." (p. 111). De acuerdo con Nation (2001), el aprendizaje de vocabulario es sólo un subobjetivo o una subhabilidad de una serie de objetivos de importancia dentro del aula de lenguas.

De manera general, los objetivos del componente de vocabulario de un curso de lenguas serán aumentar el volumen del vocabulario utilizable por parte del alumnado y ayudarlos a obtener control eficaz de una variedad de estrategias de aprendizaje y de cómo hacer frente al vocabulario (Nation, 2001). El volumen de vocabulario "utilizable" implica no solo aumentar en número el vocabulario que conocen los estudiantes, sino también poder desarrollar la fluidez y la habilidad con la que puedan echar mano de ese vocabulario durante las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura. En cuanto a un eficaz control de las estrategias, estas se refieren a que las y los alumnos necesitan no solo aprender estrategias, sino además de eso deben tener confianza y fluidez en su uso.

Como se puede observar en la Tabla 1, el autor enlista una serie de objetivos del aprendizaje de lenguas de manera tal que las categoriza con base en objetivos específicos, convirtiendo esta lista en lo que él llama *mnemonic LIST* (LISTA mnemotécnica). La lista resulta útil, ya que permite recordar estos objetivos que se describen en la Tabla 3 (Ver Tabla 3), donde L representa la lengua, la cual incluye el vocabulario; I representa las ideas, que abarcan el contenido y el conocimiento de la materia, así como conocimiento cultural; S representa las habilidades, y T representa el texto o discurso, que involucra la forma en que las oraciones se articulan entre sí para formar unidades más grandes de lenguaje.

Tabla 3 . Objetivos del aprendizaje de una lengua

Objetivos generales	Objetivos específicos
Componentes de la lengua L, list	Pronunciación
	Vocabulario
	Construcciones gramaticales
Ideas (contenido) I, ideas	Conocimiento de la materia
	Conocimiento cultural
Habilidades S, skills	Precisión
	Fluidez
	Estrategias
	Habilidades o subhabilidades del proceso
Texto (discursivo) T, text	Reglas del discurso conversacional
	Esquemas mentales

Nota. Objetivos del aprendizaje de una lengua. Tomado de *Learning Vocabulary in Another Language* (Cambridge Applied Linguistics), de I. Nation, 2001, Cambridge University Press.

El rol del vocabulario en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido tradicionalmente vital en el ámbito educativo, con una estrecha relación entre el dominio del vocabulario y el dominio del idioma en general. Las personas docentes suelen identificar las carencias en el dominio del idioma, tanto nativo como extranjero, con la frase común, “tienen muy poco vocabulario”, lo que refleja la creencia de que un amplio y preciso conocimiento del léxico garantiza habilidades comunicativas adecuadas.

En este apartado, se examina el papel del vocabulario en el aula de inglés como lengua extranjera, así como la distinción entre vocabulario pasivo y activo, y los aspectos clave de conocer una palabra en términos de forma, significado y uso, según lo planteado por Nation (2008). También se aborda el papel del profesorado en la enseñanza del vocabulario en el aula de inglés.

Richards y Renandya (2002) señalan que en el pasado se solía subestimar la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario en programas o cursos de segundas lenguas, ya que se abordaba de manera incidental en los materiales y programas de enseñanza de lenguas. Sin embargo, posteriormente se reconoció su importancia y por ello fue cuando se le otorgó mayor atención.

Es fundamental destacar que el aprendizaje de vocabulario es esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que constituye un bagaje léxico que permite a los estudiantes enriquecer su léxico y, por ende, desarrollar sus habilidades comunicativas en la lengua meta. Como lo resume Wilkins (1972, citado en Medellín, 2008, p. 11), *"Without grammar, very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed"*.

Wilkins también enfatiza que, aunque el estudio de la gramática es importante, no mejorará significativamente el dominio del idioma del estudiante. Por el contrario, el aprendizaje de más palabras y expresiones es fundamental para lograr un avance en el dominio del idioma. En este sentido, Ahour y Berenji (2015) y Siyanova-Chanturia y Webb (2016) coinciden en que en las clases de inglés siempre hay una continua exposición a información, ya sea a través de textos o audios, lo que es esencial para dominar el idioma.

Siyanova-Chanturia y Webb (2016) destacan que las y los investigadores y profesores de lengua materna y segunda lengua coinciden en que dominar el vocabulario es fundamental para convertirse en un usuario competente del idioma. Además, señalan que, aunque el aprendizaje del vocabulario en la lengua materna y en la segunda lengua no difiere fundamentalmente, una de las diferencias importantes radica en la tasa de crecimiento del vocabulario.

Dentro del contexto del aprendizaje de la lengua materna, por ejemplo, la cantidad de entrada regular es inmensa, lo que permite que gran parte del vocabulario se aprenda incidentalmente. En contraste, la menor cantidad de entrada regular en el contexto de la segunda lengua significa que las oportunidades para aprender nuevas palabras son limitadas.

En cuanto al concepto de vocabulario, Medellín (2008) advierte sobre la importancia de ser específico en su uso, ya que puede referirse a diferentes aspectos del lenguaje. Ur (1998, citado en Mofareh Alqahtani, 2015) ofrece una definición que se centra en las palabras enseñadas en la lengua extranjera, aunque Mofareh Alqahtani (2015) amplía esta definición al señalar que el vocabulario no se limita a palabras individuales, sino que también puede incluir expresiones y frases que se utilizan para comunicar ideas y expresar el significado de los hablantes. En resumen, se destaca la importancia del vocabulario como base fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas en un idioma.

Con relación al proceso de la enseñanza-aprendizaje del vocabulario, Rodríguez y Bernardo (2011), sostienen que “uno de los objetivos de la enseñanza del vocabulario es que estas unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del individuo. Por ello es importante su aprendizaje continuo y constante durante todo el proceso de aprendizaje de aprendientes de una L2” (p. 126).

Como podemos apreciar, para desarrollar el vocabulario en un individuo, se tienen que desarrollar ciertos procesos continuos que van desde la presentación de la palabra, la asociación de su significado hasta el saber cómo y dónde utilizarlo correcta y apropiadamente. Este proceso enriquece la lengua y al mismo tiempo connota la precisión lingüística que tiene un hablante.

Al respecto Baralo (2005), afirma que el conocimiento de un elemento léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no solo su forma y significado, sino también las relaciones formales y semánticas con otras palabras o morfemas que forman subsistemas en diferentes niveles de redes complejas. Por consiguiente, si nos referimos al proceso que un individuo tiene para almacenar y poder utilizar el vocabulario o léxico dentro de diferentes contextos, esta persona está desarrollando una competencia léxica.

Para Lessard-Clouston (2021), la importancia del vocabulario es fundamental para la enseñanza de lenguas, toda vez que, sin vocabulario suficiente, las y los estudiantes no pueden comprender a otros o expresar sus propias ideas. Recordando a Lewis (1993, citado en Lessard-Clouston, 2021), “el léxico es el alma o corazón de la lengua” (p. 89).

Mientras las y los estudiantes se dan a la tarea de desarrollar una gran fluidez y expresiones en inglés, es de suma importancia que los docentes los guiemos en la adquisición de conocimientos de vocabulario productivo, para que de esa manera puedan desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje.

Hemos mencionado lo que le corresponde a las personas estudiantes aportar para el cúmulo de vocabulario y sobre todo el uso de tal bagaje. Por el otro lado de la arista, el quehacer de nosotros –el profesorado– en la enseñanza de vocabulario es favorecer la comprensión y la comunicación con otras personas a través de la lengua en meta en común (inglés). En ese sentido, vale la pena hacer mención de lo que Voltaire (citado en Lessard-Clouston, 2021) expresa acerca de la lengua: “El lenguaje es muy difícil ponerlo en palabras”. (p. 3)

Por lo anterior, coincidimos con el autor, cuando expresa que las y los aprendientes de inglés coincidirían en que el aprendizaje de vocabulario ayuda en gran medida a las y los estudiantes a dominar el inglés con base en los objetivos que se han trazado. A continuación, ofrecemos un claro ejemplo sobre la importancia del vocabulario en la clase de inglés, y esto es algo que sin duda la mayoría, si no es que todas y todos los docentes, hemos vivenciado en las aulas. Se trata del simple hecho de que el primer día de clases o en las lecciones subsecuentes, sin siquiera solicitarlo, las y los estudiantes traen consigo o cargan entre sus pertenencias un pequeño diccionario bilingüe cuando se encuentran en los niveles básicos, y posteriormente escalan a un diccionario monolingüe que les permitirá ampliar su vocabulario. Por el contrario, rara vez se les verá a las y los estudiantes de lenguas extranjeras cargar un libro específicamente para la gramática. Lo anterior coincide con Schmitt (2010, citado en Lessard-Clouston, 2021) cuando habla acerca de que los aprendientes, de manera instintiva reconocen la importancia del vocabulario en el aprendizaje de la lengua meta y por ello es común verlos llevar a todos lados un diccionario y no un libro de gramática.

El ejemplo anterior nos remonta a nuestras experiencias como aprendices de una lengua, al mismo tiempo que nos formábamos como profesores de lenguas extranjeras. Si bien es cierto que, toda vez que dependíamos de un currículo para la formación de profesores, en nuestro caso, como parte de los contenidos temáticos del mismo currículo, sí era requerido expandir y mejorar los conocimientos que ya poseíamos en las cuatro habilidades discutidas con anterioridad.

Por tanto, para las y los profesores en formación como para aquellos que apenas se inician en la docencia es común tener no solo un libro de gramática, sino varios, dependiendo del nivel de dominio de la lengua meta que se tenga al momento de tomar clases como parte de la formación para desempeñarse como personas docentes de lenguas extranjeras, como también del propio interés y motivación de las personas estudiantes.

En este primer capítulo, se discutieron diferentes aportes teóricos con los que se pretende explicar los conceptos de lexicón, vocabulario y léxico, la distinción entre vocabulario receptivo (pasivo) y productivo (activo), el significado de conocer una palabra, la competencia léxica, además de reflexionar, indagar y demostrar sobre el papel del vocabulario en la enseñanza de lenguas.

Capítulo 2

Estrategias de enseñanza en el aula de inglés



A raíz de los nuevos retos y desafíos de enseñanza que trajo consigo la era post SARS-COV-2 a partir de 2021, las y los docentes tuvieron que echar mano de las pocas o muchas herramientas que tenían a su alcance para impartir las clases y evitar dejar sin apoyo pedagógico a la población estudiantil. Sin embargo, la tecnología no estuvo al alcance de todos, y nos referimos tanto a las personas docentes como a las y los estudiantes, pues cierta población estudiantil estuvo en desventaja ante la falta de recursos electrónicos debido a la economía familiar, falta de infraestructura de Internet, etc.; a diferencia de otro sector de la población de estudiantes que contaban con las condiciones óptimas para estudiar desde casa. Y ante este tipo de realidad, al igual que nosotras, muchas más personas docentes de inglés se vieron limitados en cuanto al alcance de las metodologías de enseñanza y estrategias utilizadas para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por esa razón, a lo largo de este capítulo nos enfocaremos en presentar la situación actual de la enseñanza del inglés, las estrategias de enseñanza –específicamente aquellas que consideramos que aportan de manera efectiva al aprendizaje de la lengua meta (inglés) dentro del aula y de manera presencial–, bajo el supuesto de que aquellas personas estudiantes que se encontraron en desventaja, es de esperar que tengan un rezago educativo y, por ende, en su aprendizaje en general.

Es importante precisar que, a diferencia de otras asignaturas, el inglés requiere y exige mucho por parte del profesorado para el logro de los aprendizajes

planteados. Finalmente, haremos un recorrido por las experiencias didácticas efectivas en la enseñanza de vocabulario, donde daremos cuenta del proceso de indagación y reflexión desarrollado dentro de la investigación-acción.

La enseñanza del inglés en el contexto de la educación pública en México

Para comenzar, se considera conveniente ofrecer un panorama sobre la situación del inglés como lengua extranjera en las escuelas públicas de nuestro país. A lo largo de los últimos diez años, se ha estado en una continua búsqueda de nuevos enfoques y metodologías de enseñanza con la finalidad de incrementar los estándares de competencia lingüística entre las y los estudiantes de educación básica ante el escenario que la globalización exige día con día, de actualizarse y adaptarse a tal entorno para poder competir con el resto del mundo a nivel laboral y económico. Por consiguiente, esta situación ha provocado que desde las escuelas de todos los niveles educativos de México se le otorgue prioridad al fomento de las habilidades digitales y lingüísticas dentro del marco del sistema educativo a nivel nacional.

El sistema educativo mexicano enfrenta numerosos desafíos para brindar una educación de calidad y alinearse con los estándares establecidos por organizaciones internacionales, tales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

De acuerdo con Nieto de Pascual Pola (2009), estos desafíos reflejan resultados deficientes de las y los estudiantes en evaluaciones nacionales e internacionales; la exclusión, el abandono y el rezago escolar; así como también desigualdades sociales que limitan las oportunidades de aprendizaje. Estos problemas exigen atención urgente para garantizar que el sistema educativo satisfaga las necesidades de la sociedad y prepare a las y los estudiantes para el éxito en el siglo XXI.

Sin embargo, a pesar de los numerosos esfuerzos llevados a cabo para la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes de inglés, en la última década la actualización del currículo en la educación básica no ha dado frutos como la Secretaría de Educación Pública ha planteado.

Esta suma de intentos a través de reformas a la Ley General de Educación, así como la introducción de nuevos planes y programas de estudio en el nivel básico en 2011, 2017 y recientemente en 2022 (SEP, 2011; SEP, 2022), han incluido ajustes a planes y programas de estudio destinados a la promoción de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, la puesta en marcha de dichos programas ha sido en vano, pues no han logrado afianzarse del todo dentro de las aulas; por tanto, las expectativas del sistema educativo a nivel nacional no han sido logradas.

Un ejemplo de la situación descrita previamente se vive en el nivel medio superior, toda vez que la competencia lingüística del inglés entre los y las estudiantes que egresan del trayecto formativo de tres años del nivel de secundaria presenta carencias. Desde nuestra experiencia y la de nuestros colegas en las aulas, suponemos que lo anterior se debe en gran medida a la falta de articulación entre los planes y programas de estudio de inglés entre los niveles de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, toda vez que, al ingreso a nivel medio superior, el profesorado junto con las personas estudiantes se encuentra de nuevo ante los temas de inglés contemplados para principiantes.

Sin embargo, a pesar de que este escenario significaría una gran oportunidad para las y los aprendientes de lenguas, de consolidar sus conocimientos y poner en práctica la lengua inglesa, por el contrario, las personas docentes dan cuenta que, en el mejor de los casos, sus aprendientes conocen y dominan los conocimientos mínimos elementales del inglés para ofrecer información personal y expresar gustos y preferencias, siendo el poco o limitado conocimiento de vocabulario una de las principales razones de esta falta de dominio de la lengua extranjera.

Al analizar la situación actual de México en cuanto al conocimiento del inglés, se demuestra que la población no posee un nivel de dominio adecuado, pese al lugar que se le otorga a la enseñanza del inglés en la agenda educativa nacional. Las evaluaciones de dominio de la lengua ponen de evidencia la existencia del rezago de las y los mexicanos en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas del inglés como lengua extranjera.

Respecto a lo planteado en el párrafo anterior, para el año 2019 los índices del nivel de dominio del inglés entre la población mexicana colocaban a México en el lugar 67 de un total de 100 países evaluados, alcanzando un puntaje de

48.99 sobre una escala de 100 (EF, 2019). Al siguiente año, el panorama no sería el mismo, el resultado sería menos alentador, ya que de haber ocupado el lugar 67 el año previo, por desgracia México descendió al lugar 82 de un total de 100 países evaluados, con base en la banda de dominio del inglés a nivel secundaria y bachillerato (EF, 2020).

Más tarde, ante los resultados del año 2022, México llegaría a ocupar el lugar 19 de un total de 20 países de Latinoamérica (EF, 2022). Como consecuencia de la posición obtenida dentro de la encuesta, nuestro país sería catalogado como un nivel de aptitud “muy bajo”.

Por lo que, tales cifras que calificaron el dominio del inglés de las y los mexicanos por debajo de la media dieron como resultado que el gobierno de México se fijara como objetivo llevar a cabo acciones encaminadas a la mejora del dominio de esta lengua extranjera. Dentro de las acciones propuestas por el gobierno federal se encontraron las siguientes:

1. Impulsar programas de capacitación y desarrollo profesional de los docentes de inglés.
2. Implementar un modelo de enseñanza mixta a través de clases presenciales y apoyo en modalidad remota.
3. Optimizar los enfoques teóricos y su aplicación en la enseñanza e investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Jaime Romero *et al.*, 2021)

Una vez que se ha establecido el panorama del inglés dentro del ámbito educativo a nivel nacional, consideramos necesario abordar lo que acontece a nivel regional, por lo que en los siguientes párrafos nos proponemos describir la situación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera dentro de las aulas chiapanecas a partir de las aportaciones de algunas investigadoras e investigadores.

En la misma línea que lo hiciera Education First (EF, 2019; EF 2020; EF EPI, 2022), en el caso particular del estado de Chiapas a continuación daremos cuenta del nivel de dominio de lengua meta, al mismo tiempo que se relacionan tales resultados con la pertinencia de la enseñanza del inglés en ciertos escenarios, así como las razones de tales resultados. Entre 2012 y 2014, varias personas investigadoras pertenecientes a la Facultad de Lenguas Tuxtla y Facultad de

Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) llevaron a cabo diversas investigaciones con el objetivo de indagar y analizar sobre las experiencias y los retos que supone la implementación del Programa Nacional de inglés (PRONI) como lengua extranjera en la educación básica en Chiapas.

Dentro de las investigaciones llevadas a cabo por la UNACH, destaca la aportación del estudio llevado a cabo por Chanona Pérez (2014), a partir del cual nos presenta su visión acerca del contexto que se vive cuando señala lo siguiente:

El programa de inglés no ha sido adaptado a los diversos contextos de Chiapas: urbano, rural e indígena; y considerando que la comunidad a donde pretende llegar no es un receptáculo inherente, han surgido ciertas tensiones en cuanto a su realización. (p. 56)

Lo anterior, como podemos observar, revela la necesidad de tomar en cuenta las propias características y necesidades de la audiencia, en este caso el estudiantado al que se pretende llegar a través del programa PNIEB (ahora llamado PRONI, Programa Nacional de inglés).

Por eso, desde nuestra experiencia docente como profesoras de inglés y desde nuestra tarea investigativa, coincidimos con el autor y, por consiguiente, consideramos que es de suma importancia adaptar los proyectos y programas a los diferentes contextos y comunidades a fin de llevar a cabo de manera efectiva y significativa el proceso de enseñanza aprendizaje, tomando en cuenta las necesidades y las características particulares del contexto, lo que significaría para las y los profesores de lenguas mejores oportunidades de desarrollo pedagógico, anticipándose así a las dificultades y los desafíos a los que de por sí los docentes nos enfrentamos día con día.

En el mismo sentido de ideas, otro de los desafíos que suponen los bajos índices de dominio del inglés entre nuestro estudiantado, es mencionado en un estudio acerca de las problemáticas que se viven en las aulas del nivel básico. Ante estos escenarios, González Hernández (2014) expone una serie de dificultades que inciden en la efectividad de la enseñanza del inglés: el tamaño de los grupos que se atienden –van desde los treinta hasta los cuarenta y cinco estudiantes–, sumando las limitadas dimensiones de las aulas ante tal número

de alumnado, la escasez de materiales, además de la diversidad de culturas dentro de los grupos.

Todo lo descrito anteriormente, representa un reto a vencer dado que, al ser un programa nacional, este se implementa en todas las escuelas, ya sea que se encuentren ubicadas en zonas indígenas o rurales, sigue siendo el mismo programa para todos. Sin embargo, en algunos casos el inglés representaría una tercera lengua adicional, puesto que las y los estudiantes cuentan con su lengua materna, además del español como segunda lengua que forma parte del currículo a nivel nacional.

En cuanto a los contenidos del Plan de Estudios de este Programa Nacional, estos se distribuyen a lo largo de cuatro ciclos, los cuales contemplan desde preescolar hasta secundaria. En este sentido, algunos contenidos didácticos propuestos por el programa distan mucho de la realidad de las y los estudiantes mexicanos y, sobre todo, de aquellos que viven en zonas rurales e indígenas de Chiapas, aunque la zona urbana tampoco cuenta con nociones o referencias requeridas para apropiarse de la nueva información.

Tal como Chanona Pérez (2014) expresa, algunos de los contenidos didácticos resultan difíciles de introducir en la clase de inglés, toda vez que los estudiantes:

No cuentan con referencias nocionales y socioculturales requeridas para poder interpretar la nueva información. Estas referencias forman parte de lo que se conoce como el conocimiento de lo vivido que todo ser humano adquiere en su relación con el entorno en el que se encuentra inmerso (p. 56).

Otro aspecto que consideramos necesario tomar en cuenta es el pedagógico, puesto que es parte medular dentro de las aulas e incide directamente en los aprendizajes esperados de las y los estudiantes, que a su vez impacta en alcanzar los objetivos que persigue el programa de inglés.

En este sentido, de acuerdo con Chanona Pérez (2014) es preciso intensificar y ofrecer capacitación constante en cuanto a lo referente a la metodología. De acuerdo con el análisis del autor, es necesario que los docentes comprendan los conceptos fundamentales del enfoque del Programa Nacional de inglés

en Educación Básica y, en consecuencia, los lleven a cabo en su práctica docente de manera coherente, toda vez que no todos los docentes poseen las habilidades necesarias para trabajar con niños, presentándose así dificultades que resolver y enfrentar en las aulas.

Consideramos necesario establecer lo que son las estrategias y las técnicas de enseñanza aprendizaje y cómo se emplean dentro del aula de lenguas, toda vez que serán retomadas a lo largo de la presentación de las experiencias efectivas empleadas a través de la investigación-acción.

Asimismo, en el siguiente apartado se aborda de qué manera estas favorecen el aprendizaje de la lengua meta, mediante la planificación y la ejecución de actividades enfocadas en el aprendizaje de vocabulario. De igual forma, se aborda el concepto de aprendizaje efectivo de la lengua y de qué manera se puede fomentar entre los aprendientes esta reflexión sobre su proceso de aprendizaje dentro del aula.

Transformando la enseñanza de vocabulario: estrategias efectivas en el aula de inglés

Dentro de las aulas, un factor de suma importancia para el desarrollo integral de las y los estudiantes recae primordialmente en el quehacer docente, esto se debe a que como nosotros tenemos el papel de guías, debemos conocer y utilizar estrategias de enseñanza que promuevan un aprendizaje significativo. Por tal motivo, en este apartado del capítulo nos damos a la tarea de presentar los conceptos o definiciones de las estrategias de enseñanza.

Una de las aportaciones que retomaremos y hemos considerado forme parte de los fundamentos para el desarrollo del tema de las estrategias, será la propuesta de los investigadores Díaz Barriga y Hernández Rojas, porque coincidimos en que sus acepciones y clasificaciones se apegan al objetivo de nuestro proyecto en cuanto a la enseñanza de vocabulario en el aula de inglés.

Primeramente, nos acercaremos al concepto de enseñanza, entendido como el proceso de ayuda que se va ajustando en medida del cómo se da u ocurre el progreso en la actividad constructiva de los estudiantes (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). Como se aprecia, los autores conciben la enseñanza como todo un proceso, y es a través de este que se pretende apoyar el logro de los aprendizajes

significativos en las y los estudiantes dentro del aula, lo que en otros términos corresponde a la labor del docente, también conocido como andamiaje.

Coincidimos con estos autores en que este proceso de enseñanza representa una tarea clave, por lo que las y los docentes deben saber interpretarla y reflexionar sobre ella en busca de mejoras valiosas en el proceso complejo y completo de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) concluyen que es necesario que el docente posea “un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente” (p. 141).

De acuerdo con los autores es importante tomar en cuenta algunos aspectos para considerar qué tipo de estrategia es la apropiada para utilizarse en función del momento de la enseñanza que se esté desarrollando dentro de una sesión o secuencia de clase.

A continuación, se dan a conocer los cinco aspectos esenciales que Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) proponen tener presentes:

1. Consideración de las características generales de los estudiantes, esto se refiere al nivel de desarrollo cognitivo, los conocimientos previos, la motivación, etcétera.
2. Tipo de dominio del conocimiento general y del contenido en particular a abordarse en la clase.
3. El objetivo o meta que se pretende lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el estudiante para conseguirla.
4. Monitoreo constante del proceso de enseñanza (de las estrategias empleadas previamente, si este fuera el caso), así como del progreso y el aprendizaje de los estudiantes.
5. Finalmente, la determinación del contexto intersubjetivo; esto se refiere, por ejemplo, al conocimiento ya compartido, es decir, creado con los alumnos hasta ese momento, de ser el caso.

Debemos tener en cuenta que, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), las estrategias de enseñanza son aquellas a las que recurren las y los profesores al inicio, durante o al final de la clase o sesión, por lo que se han esquematizado para su mejor interpretación (Ver Figura 1). Recurriendo al

lenguaje técnico de la didáctica y de acuerdo con la autora, estos corresponderían a: estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales, respectivamente.

Figura 1. Estrategias y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos



Nota. Adaptado de F. Díaz Barriga y G. Hernández Rojas, 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Enseguida, daremos paso a la presentación y a la definición de cada una de las estrategias de enseñanza que Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) proponen y posteriormente abordaremos de manera más amplia la explicación de cada una de ellas, al mismo tiempo que ofrecemos ejemplos.

Cuando nos referimos a las estrategias preinstruccionales, hay que distinguir que estas van dirigidas a preparar y poner en alerta al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generalización de conocimientos y experiencias previas. Además de lo anterior, estas estrategias permiten que el o la estudiante se ubique dentro del contexto conceptual apropiado para que genere expectativas adecuadas de lo que se verá

en la clase. Como se puede notar, lo anterior representa una parte importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que se enfoca en tomar en cuenta el bagaje que los estudiantes traen consigo a la clase y continuar a partir de ello.

En cuanto a las estrategias coinstruccionales, estas apoyan los contenidos curriculares a lo largo del proceso mismo de enseñanza aprendizaje, lo que significa que cubren funciones para que mejore su atención e igualmente detecte información principal, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Es decir, se trata de las funciones relacionadas con el logro de los aprendizajes esperados.

Finalmente, las estrategias postinstruccionales son aquellas que se presentan al final de la clase o sesión de enseñanza y permitirán a las y los estudiantes formarse una idea sintetizada, integradora e incluso crítica del material que han trabajado en clase. Además de lo anterior, lo más importante de estas estrategias es la oportunidad que brinda de valorar su propio aprendizaje.

A lo largo de los párrafos anteriores se presentó una clasificación de manera general de las estrategias propuestas por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002); por tanto, a partir de esta clasificación y apoyándose en la aportación de otros investigadores, los autores proponen una clasificación de estrategias de enseñanza cognitiva, que los docentes pueden utilizar para promover aprendizajes efectivos (Ver Tabla 4).

Tabla 4. Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo provocado

Proceso cognitivo en el que incide la estrategia	Tipo de estrategia de enseñanza
Activación de los conocimientos previos.	Objetivos o propósitos
Generación de expectativas apropiadas.	Actividad generadora de información previa
Orientar y mantener la atención.	Preguntas insertadas Ilustraciones Pistas o claves tipográficas o discursivas
Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas).	Mapas conceptuales Redes semánticas Resúmenes
Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas).	Organizadores previos Analogías

Nota. Tomado de F. Díaz Barriga y G. Hernández Rojas, 2008. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Continuando con las estrategias que nos comparten y proponen Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), se abordarán las estrategias para activar o generar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos; siendo estas las estrategias que van dirigidas a activar los conocimientos previos de las y los alumnos o, incluso, a generarlos cuando estos no existan.

En este grupo de estrategias se pueden incluir también aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones o fines educativos que la persona docente pretende lograr al término de la unidad o tema. En este sentido, la estrategia de activación del conocimiento previo puede servir a la persona docente con un doble propósito: primeramente, para conocer lo que saben sus alumnos y segundo, para utilizar tal conocimiento como base para promover los nuevos aprendizajes.

El esclarecimiento a las y los alumnos de los propósitos u objetivos de la clase les permite desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso y encontrar sentido y/o valor práctico de los aprendizajes involucrados en el curso. Por tanto, estas estrategias son, principalmente, de tipo preinstruccional, y se recomienda

utilizarlas sobre todo al inicio de la clase. Ejemplos de ellas son: las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, lluvia de ideas, la enunciación de objetivos, etcétera).

A continuación, describimos las estrategias para orientar la atención de los alumnos, aquí recaen aquellas estrategias que son recursos que la persona docente o el diseñador de material utiliza para localizar y mantener la atención de los aprendices durante una clase, discurso o texto.

Los procesos de atención selectiva son actividades esenciales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). Por lo que, de preferencia, estas estrategias deben proponerse como de tipo coinstruccional, toda vez que pueden aplicarse de manera continua para indicar a las y los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Algunas estrategias que pueden incluirse en esta clasificación serían las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso –ya sea oral o escrito–, y finalmente recurrir al uso de ilustraciones.

Al representar la información que se ha de aprender de manera gráfica o escrita, las estrategias para organizar la nueva información que se pretende enseñar permiten proveer un mayor contexto organizativo, toda vez que al facilitar una adecuada organización de la información que se ha de aprender, se mejora su significatividad lógica y, en consecuencia, existe mayor posibilidad de darse el aprendizaje significativo en los alumnos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. En este rubro, se pueden incluir las siguientes: las de representación viso-espacial, como mapas o redes semánticas, y las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.

Las estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender, se destinan a crear o potenciar los vínculos o enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse en la clase, lo que en consecuencia, puede asegurar una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Por la explicación dada, luego entonces se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), las estrategias típicas de enlace entre lo

nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) presentan, a manera de síntesis, los principales efectos de aprendizaje en el alumno con cada una de las estrategias (Ver Tabla 5). De acuerdo con los autores, independientemente de las recomendaciones y explicaciones dadas para cada tipo de estrategias, estas pueden emplearse de manera simultánea e incluso hasta de manera híbrida. Finalmente, apuntan que el uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, así como de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices.

Tabla 5. Estrategias y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos

Estrategias de enseñanza	Efectos esperados en el alumno
Objetivos	Conoce la finalidad y el alcance del material y cómo manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material.
	Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.
Ilustraciones	Facilita la codificación visual de la información.
Preguntas intercaladas	Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido. Resuelve sus dudas.
	Se autoevalúa gradualmente.
Pistas tipográficas	Mantiene su atención e interés. Detecta información principal. Realiza codificación selectiva.
Resúmenes	Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.
Organizadores previos	Hace más accesible y familiar el contenido.
	Elabora una visión global y contextual.

Estrategias de enseñanza	Efectos esperados en el alumno
Analogías	Comprende información abstracta. Traslada lo aprendido a otros ámbitos.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.
Estructuras textuales	Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.

Nota. Tomado de F. Díaz Barriga y G. Hernández Rojas, 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

APRENDIZAJE EFECTIVO DE VOCABULARIO

Ahora bien, cuando nos referimos al aprendizaje efectivo, inmediatamente nos viene a la mente el adjetivo *significativo* como sinónimo de este aprendizaje, y por tal razón estaríamos refiriéndonos al proceso en el que la persona estudiante se hace responsable de su propio aprendizaje bajo la guía de sus profesores y, a su vez, es capaz de asociar información previa con conocimientos nuevos que forman parte de las habilidades de las y los estudiantes para enfrentarse a la realidad.

Ahour y Berenji (2015), destacan que el aprendizaje efectivo en contextos de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, es necesaria la gestión adecuada del aprendizaje; apuntan que es de suma importancia que las y los estudiantes recuerden la información a la que fueron expuestos en las clases, y para ello, son las propias personas estudiantes quienes tendrán la responsabilidad de recurrir a estrategias para tener éxito en el aprendizaje efectivo de la lengua meta.

Por otra parte, habría que señalar a qué nos referimos con las y los estudiantes efectivos. Pues bien, este estudiantado son todos aquellos que han adquirido comprensión de los procesos individuales y sociales necesarios para convertirse en aprendices efectivos.

De acuerdo con Watkins *et al.* (2002), el aprendizaje efectivo incluye un elemento extra que involucra la participación de las y los estudiantes en los procesos

metacognitivos de planificación, seguimiento y reflexión. Por tanto, siguiendo la propuesta de los autores mencionados, estos proponen las siguientes implicaciones para aprendizaje y aprendizaje efectivo:

"Learning is an activity of construction, handled with (or in the context of) others, driven by learner's agency", and "Effective learning is all of these at their best, plus the monitoring and review of whether approaches and strategies are proving effective for the particular goals and context" (p. 3).

A partir de las definiciones anteriores, podemos darnos cuenta de que lo que planteábamos en un inicio no dista mucho de lo que los autores relevantes nos han señalado. Se puede promover un aprendizaje efectivo a través de diversas actividades que inciten a la reflexión y la búsqueda de sentido, colaboración para el aprendizaje, responsabilidad del alumno por aprender y, finalmente, aprender sobre el aprendizaje.

Somos las personas docentes las que tenemos la tarea de familiarizarnos con una variedad de herramientas de instrucción de vocabulario y debemos incitar a las personas estudiantes a que hagan uso de ella. La mejor manera de lograr dicha capacitación es vincularlas con las actividades normales del salón de clases.

A continuación, presentamos a manera de ilustración una secuencia de capacitación relevante para el aprendizaje de vocabulario:

1. Determinar las necesidades de las y los alumnos explorando las expectativas y las técnicas actuales de aprendizaje de vocabulario.
2. Elegir técnicas relevantes para enseñar.
3. Encontrar formas de integrar estas técnicas en la enseñanza cotidiana.
4. Considerar temas de motivación de las y los estudiantes y ansiedades relacionadas con el aprendizaje del vocabulario.
5. Preparar materiales y actividades.
6. Llevar a cabo una formación completamente informada, en la que el alumnado esté explícitamente instruido en cómo usar una técnica en particular.

Relato de la implementación de estrategias efectivas en el aula de inglés

El propósito de este apartado es describir diferentes momentos del desarrollo del proyecto de investigación-acción enmarcado dentro del enfoque cualitativo que lleva por título *Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera en el nivel de secundaria*, llevado a cabo como parte de este interés en indagar sobre la propia práctica docente en búsqueda de mejoras a favor del estudiantado. Asimismo, pretendemos relatar, de forma reflexiva, el proceso práctico y su relación con el problema central: el limitado vocabulario de las y los aprendientes de inglés como lengua extranjera.

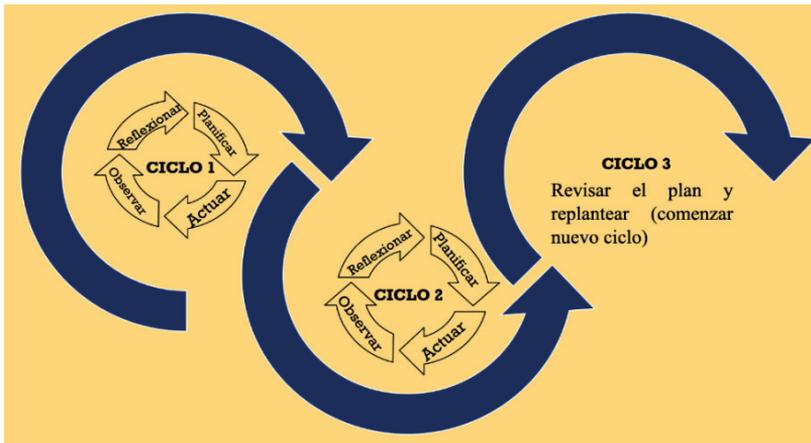
La investigación cualitativa busca comprender a profundidad los fenómenos educativos y sociales (Sandín Esteban, 2003). Dentro de los objetivos de la investigación se encuentra el provocar cambios en las prácticas y contextos socioeducativos, orientar la toma de decisiones y contribuir al desarrollo de un cuerpo de conocimiento organizado. Por lo anterior, este proyecto adoptó el enfoque de investigación-acción, pues tiene como objetivo generar cambios o transformaciones. De acuerdo con Sandín Esteban (2003), la investigación-acción se caracteriza por su objetivo de transformación en el contexto educativo. Esto subraya la importancia de considerar el objetivo de cambio al seleccionar un método de investigación en contextos educativos. Al centrarse en la transformación, este enfoque permitió a la investigadora y a los educadores colaborar en el desarrollo y la implementación de cambios efectivos basados en la dicha investigación.

A continuación, Kemmis y McTaggart (1988), describen la investigación-acción que se caracteriza por su proceso metodológico cíclico. El modelo de investigación-acción implica una secuencia iterativa de cuatro fases:

1. Diagnóstico de la situación inicial.
2. Planificación de un plan de acción.
3. Implementación y observación de la intervención.
4. Reflexión y evaluación de los resultados para ajustes futuros.

Al término de la cuarta fase, se inicia un nuevo ciclo, lo que permite un proceso continuo de mejora y adaptación. Por esa razón, la investigadora del proyecto se inclinó por seguir esta propuesta (Ver Figura 1). Para el caso particular de este proyecto, se implementaron dos ciclos de acción.

Figura 2. Modelo de investigación-acción de Kemmis y McTaggart



Fuente: Adaptado de Latorre (2007).

El contexto de la investigación se desarrolló en una escuela secundaria técnica en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, en la que se contó con la colaboración de tres docentes de inglés invitadas y dos grupos de estudiantes de primer grado. El primer ciclo se realizó con un grupo de 25 estudiantes (16 mujeres y 9 hombres) con edades entre 11 y 13 años, mientras que para el segundo ciclo, debido a cambios en los horarios de la docente, se trabajó con un nuevo grupo de 22 estudiantes (11 mujeres y 11 hombres).

La estrategia metodológica usada para el proceso de la recuperación de la información se seleccionó en función de las necesidades y las disponibilidades para llevarse a cabo (Chanona Pérez, 2020). Para el caso particular de este proyecto, las técnicas que se seleccionaron para la recolección de información fueron: entrevistas a profundidad con docentes, observaciones, el diario de aprendizaje y del profesor, así como exámenes diagnósticos y fichas pedagógicas.

Durante el primer ciclo, la investigadora examinó los conocimientos previos de los estudiantes sobre el vocabulario en inglés y su papel en el aula. Se utilizaron varias técnicas de recopilación de datos diseñadas específicamente para este contexto. Mientras que en el segundo ciclo se centró en identificar las estrategias de enseñanza de vocabulario que promueven el aprendizaje efectivo en el aula.

Los hallazgos revelaron que ciertas estrategias en las etapas preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional mejoraron la participación cognitiva y, por tanto, aumentaron la competencia léxica de las y los estudiantes, al tiempo que fomentaron el uso de la lengua en el aula. De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje efectivo del vocabulario se logró mediante estrategias pre-instruccionales (ilustraciones, objetos reales, lluvia de ideas, blog sin internet, uso de la lengua materna), co-instruccionales (organizadores gráficos, ejercicios de repetición, pistas) y post-instruccionales (resúmenes, diarios de aprendizaje).

A lo largo de la investigación se analizaron estas estrategias en el aula y se encontró que la implementación de actividades nuevas por parte del docente fue bien recibida por las y los estudiantes y tuvo un impacto positivo en su aprendizaje. La planificación y la organización son claves para el éxito de estas estrategias, las cuales, junto con la participación del estudiantado, son fundamentales para el aprendizaje de vocabulario.

A partir de esta búsqueda a través de la autocrítica, el análisis y la reflexión del propio quehacer docente, surge la propuesta didáctica que sirve de orientación a las personas docentes de lenguas acerca de cómo utilizar las estrategias presentadas para fomentar y ampliar el vocabulario del estudiantado de secundaria.

Por tanto, nos emociona compartirles las experiencias que estas andanzas han dejado en nosotras. Y nos vemos reflejadas en esa continua búsqueda de la mejora de la práctica docente en favor de nuestro alumnado, pues en nosotros depositan la confianza del proceso de enseñanza aprendizaje.

A continuación, trataremos de describir una serie de estrategias de enseñanza de vocabulario en inglés para secundaria que han sido implementadas a partir de la formación que hemos tenido a lo largo de las investigaciones y que son producto de la búsqueda de mejorar la práctica para cubrir la necesidad de las y los docentes de contar con un recurso práctico y adaptable a sus necesidades.

La primera de las estrategias es el recurso de las ilustraciones (Ver Anexo A). La ventaja que esta estrategia ofrece es que las imágenes dicen más que mil palabras, con ello se busca que las y los estudiantes, inmediatamente conecten la parte escrita (forma de escritura de la palabra), con la pronunciación y la imagen, para hacer más fácil el proceso de asimilación de vocabulario nuevo. También se tomaron en cuenta las recomendaciones en cuanto al número de palabras nuevas que deben presentarse (Nation, 2008). En cuanto al impacto

de la actividad con las y los estudiantes, estos nos comentaron a través de los dispositivos de opinión que las ilustraciones les ayudaban a entender y aprender el vocabulario nuevo.

Para la estrategia anterior, también se tuvo a bien unificarla con el juego de mesa de carreras (racing), en el cual las y los estudiantes pusieron a prueba el reconocimiento de vocabulario sobre profesiones y ocupaciones; a lo largo del juego participaron por turnos y cuando les correspondía, describían el empleo que realizaba el personaje de la casilla en la que caía su ficha. Como ejemplo, presentamos a continuación unos extractos con la opinión de los participantes estudiantes sobre el uso de las ilustraciones como apoyo (ver Fragmento 1).

Fragmento 1. Opiniones de las y los estudiantes participantes en relación con el uso de las ilustraciones

Participante 01: Lo que más me ayudaba a entender serían las imágenes y el cómo explicaba la profesora, con algunas respuestas así.

Participante 02: Que las imágenes nos ayudan a comprender o nos explicaron un poco qué era la palabra o qué era la actividad.

Participante 03: Nada más las imágenes me ayudaban más, profe.

La segunda estrategia se refiere al uso de los organizadores gráficos. Para el tema de singulares y plurales de sustantivos se recurrió a esta estrategia para que las y los estudiantes demostraran su habilidad para categorizar sustantivos, apoyándose de imágenes; en grupos se les asignó un listado de palabras y tenían como tarea organizarlo de forma visual para facilitar el repaso y aprendizaje de plurales irregulares, sobre todo (Ver Anexo B).

Otras de las estrategias que también se implementaron en el aula fue la de lluvia de ideas o *brainstorming*, donde no fue el docente el personaje principal la clase, sino que se cedió la batuta a un voluntario de entre las y los estudiantes y fue quien estuvo a cargo de registrar las ideas de sus compañeros cuando daban respuesta sobre qué regalos preferían en la celebración de Valentine's Day. Esta actividad se ligó con otra estrategia (uso de organizadores textuales), y la actividad blog sin wi-fi con la finalidad de que los estudiantes hicieran uso del

vocabulario visto previamente, y fuera el momento de reciclar, practicar y producir de manera escrita un texto respondiendo a un blogger ficticio sobre sus gustos en regalos de Valentine's Day (Ver Anexo C).

La estrategia y actividad cultural descrita previamente, fue una de las más atractivas y que captó la atención de los aprendientes, puesto que sentían cierta familiaridad con el tema y la curiosidad de comentar en un blog en papel, es decir, sería sin tecnología. Todo esto con la finalidad de hacer uso de vocabulario relacionado con el tema, al mismo tiempo que se ponía en práctica la habilidad escrita. Como resultado de la buena participación de las y los estudiantes, a continuación mostramos un pequeño extracto sobre la interacción (Ver Fragmento 2) entre docente investigador y estudiantado que refleja la motivación y el interés de este participante por llevar a cabo su actividad y que cuente con todos los elementos reales como sea posible, como en este caso, su fotografía.

Fragmento 2. Interacción entre estudiante e investigador en relación con la actividad blog sin WI-FI

Participante 01: ¿Me da permiso de salir? Es que quiero ir a imprimir mi foto para colocarla en mi perfil del comentario.

Docente investigador: No es necesario, pueden hacer un dibujo o una carita simulando ser su fotografía. Por cuestiones de tiempo no es posible salir a imprimir sus fotos, pero ya habrá otra oportunidad en que repitamos la actividad y les pediré una fotografía con anticipación.

Finalmente, la última estrategia se trata del uso de juegos pedagógicos. Se usó el famoso Gato, en inglés llamado TIC-TAC-TOE (Ver Anexo D), con el apoyo de flashcards o ilustraciones para presentación de vocabulario; las y los estudiantes formaron equipos para tomar turnos y jugar al gato con la finalidad de repasar vocabulario, al mismo tiempo que ponían en práctica su habilidad lectora, oral y de estrategia mental para ganar el juego. La idea de este juego permite que las y los estudiantes se diviertan a la vez que hacen uso de la lengua meta y, por tanto, se comunican.

Capítulo 3.

La relevancia de los estilos de aprendizaje en el aula de inglés



Como docentes de lengua inglesa, a través de los diversos contextos educativos y niveles escolares, se puede percibir que la persona estudiante tiene rasgos distintivos durante los momentos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, ante la presentación de información, el estudiantado la percibe, la recibe y la procesa de diversas maneras, lo cual permite una individualidad en la persona estudiante, a través de su estilo de aprendizaje. Por ello, es necesario que el profesorado identifique estas características y rasgos particulares que el estudiantado presenta y desarrolla en los contextos escolares.

Estas características o diferencias se pueden identificar por la manera de comportarse de las y los estudiantes ante el proceso de aprendizaje, y de igual manera la motivación que tienen al respecto. Lozano (2016), señala tres categorías con las que se pueden describir estas características individuales de la persona: psicológicas, sociológicas e intelectuales; siendo la última categoría aquella en la que se describen “las preferencias por el análisis, la creatividad, combinación acertada de información, la intuición y la perspicacia” (Lozano, 2016, p. 16); es decir, parte de los estilos de aprendizaje señalan la preferencia en que la persona estudiante se desempeña y desarrolla el aprendizaje frente a una actividad.

De igual forma, en el profesorado encontramos que tenemos rasgos muy particulares con los cuales impartimos las sesiones de enseñanza y se convierten en nuestra firma. Es ahí cuando señalamos que tenemos un estilo de enseñanza, producto de nuestras preferencias por aprender y de las experiencias

que hemos tenido a lo largo de nuestra trayectoria estudiantil o laboral. Es decir, el estilo de enseñanza de igual manera es aquella preferencia o tendencia distintiva en la que nos desempeñamos cuando estamos frente a grupo.

Para identificar estas preferencias, es necesario estudiar el concepto de estilos de aprendizaje, así como abordar un panorama de las teorías de los estilos de aprendizaje, junto con el papel del profesorado a través de su estilo de enseñanza y de aprendizaje. Así pues, al reconocer los estilos de aprendizaje en el aula de clase, los podemos identificar como un recurso extra de nuestra práctica docente, que nos permite la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Conozcamos el concepto de estilo de aprendizaje

Para comenzar a abordar el tema de los estilos de aprendizaje, es de relevancia comprender a qué se le llama estilo. Una descripción de este concepto puede ser aquellos rasgos que hacen único al individuo. El estilo es la forma en que el ser humano percibe el mundo de manera individual y la transmite por medio de acciones o rasgos que externa a la sociedad (Martínez, 2020). Estos rasgos individuales permiten que la persona tenga diferencias particulares. Al respecto, Doria (2012) señala que el estilo permite a la persona “mostrarse distinto ante los demás y, por ende, identificarse dentro de la masa como un ser único y especial” (p. 102); es decir, dentro de un grupo de personas el estilo permite al individuo tener una identidad.

Asimismo, en el ámbito educativo reconocer e identificar el estilo de las y los estudiantes, se considera un aporte a la práctica docente. Esto se debe a que el estilo de la persona estudiante señala o enfatiza sus características, mismas que le dan el sentido de pertenencia dentro del aula de clase (Doria, 2012); de esta manera, al reconocer estas particularidades dentro de nuestra práctica docente, se puede recurrir a la estrategia más adecuada o certera para completar el proceso de enseñanza aprendizaje. También es importante señalar que el estilo del estudiantado puede estar en constante cambio de acuerdo con diversos factores, por mencionar algunos: el tema a abordar en clase, la edad en la que se encuentre la persona estudiante, la actividad a realizar, entre otros.

De ahí que, Lozano (2016), señala la variabilidad de los estilos de acuerdo con las diferentes situaciones que se le presentan a la persona. En el aula

de clase, estos estilos pueden variar por las tareas que la persona docente le otorgue al estudiantado; sin embargo, a pesar de que estos varíen las y los estudiantes tendrán una preferencia por realizar dicha actividad de cierta forma. Es ahí donde se reconocen los estilos de aprendizaje, puesto que es la forma en que el estudiantado puede procesar y desarrollar la información presentada por las y los docentes.

El concepto de los estilos de aprendizaje hace su aparición en la década de los 50 del siglo xx, dentro del campo de la psicología. Uno de los primeros investigadores interesados por los estilos cognitivos fue Herman Witkin (1954), quien se enfoca en la forma en que el estudiantado percibe y procesa la información que es presentada por el profesorado (Cabrera y Fariñas, 2005). Junto a Witkin, García (2013) señala el estudio de Roger Sperry en los años 60, que de igual manera se enfoca en los estilos cognitivos. Debido a ello, ambos estudios encontraron una buena recepción en el personal pedagogo americano (Cabrera y Fariñas, 2005), dado que sus ideas fueron consideradas como propuestas para la mejora del desarrollo de la clase y del aula escolar.

Es importante mencionar que, al abordar el concepto de estilos cognitivos, nos referimos a la tendencia del estudiantado de optar por un estilo para procesar la información (Lozano, 2016). Por ello, pedagogos estadounidenses recurrían a los estilos cognitivos en busca de una mejora en la educación, la innovación docente y curricular; puesto que, al reconocer la manera en que las y los estudiantes procesan la información, se puede recurrir a la estrategias o técnicas adecuadas para el estudiantado, en pro de su aprendizaje.

No obstante, debemos distinguir entre los estilos cognitivos y los de aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, al hablar de los estilos cognitivos nos referimos a esas tendencias a las que la persona estudiante recurre para procesar la información por medio de procesos mentales y aspectos psicológicos. Por otro lado, cuando abordamos los estilos de aprendizaje, nos estamos refiriendo a las preferencias y las disposiciones de las y los estudiantes con las que se procesa la información de forma pedagógica. Es decir, son aquellas características que tiene la persona que pueden o no ser percibidas o usadas de manera consciente; sin embargo, intervienen en la percepción, la comprensión y el desarrollo de aprendizaje del estudiantado (Hernández, 2018).

Considerando lo anterior, al abordar los estilos de nuestra aula, nos vamos a referir a los estilos de aprendizaje, puesto que estos son los que nos apoyan a identificar en el estudiantado su sentir, su manera de comportarse y su motivación al momento de iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje. Reconocemos que en un aula de clase no tenemos el mismo estudiante, sino que todos son únicos en personalidad, comportamiento y, por consiguiente, tienen diferente estilo de aprendizaje; no obstante, el estudiantado puede interactuar sin mayor problema (Rodríguez *et al.*, 2018). De ahí que en la práctica y en el día a día nos encontremos con diversas situaciones durante los momentos de presentación y práctica de un nuevo tema o concepto.

De esta forma, se identifica que las y los estudiantes recurren a los estilos de aprendizaje para desarrollar nuevos aprendizajes por medio de sus preferencias, tendencias y disposiciones que tienen durante el proceso de enseñanza aprendizaje (Lozano, 2016). Considerando lo anterior, como docentes debemos reconocer que el estilo de aprendizaje es fundamental para el estudiantado en su formación educativa, ya que por medio de los estilos de aprendizaje evoluciona su coeficiente (Esclarín, 2015). Por ello, debemos procurar que el estudiantado esté integrado en ambientes de aprendizaje donde pueda identificar la mejor forma para aprender.

Ahora bien, al distinguir y reconocer los estilos de aprendizaje no se pretende dividir al estudiantado o señalar las diferencias entre ellos, las cuales los hacen únicos, sino que el propósito es registrar cómo la persona estudiante reacciona, interpreta y actúa frente a la nueva información en diversas situaciones del aprendizaje (Zapata, 2010), puesto que los estilos de aprendizaje son flexibles y se pueden modificar de acuerdo con la situación que la persona docente enfrente con el estudiantado. De esta manera, se observa que la persona estudiante recurre al estilo que le convenga por medio de la actividad que se le presente, es decir el estudiantado puede llegar a manifestar más de un estilo de aprendizaje en nuestra aula.

Lo anterior lo podemos observar en el estudiantado en la manera que aprenden, se ha señalado que el estudiantado puede aprender mediante diversas formas (virtual, presencial) y diverso ritmo: siendo de manera más rápida la comprensión en la persona estudiante, mientras que en ocasiones las y los estudiantes necesitan más tiempo para comprender la información que se

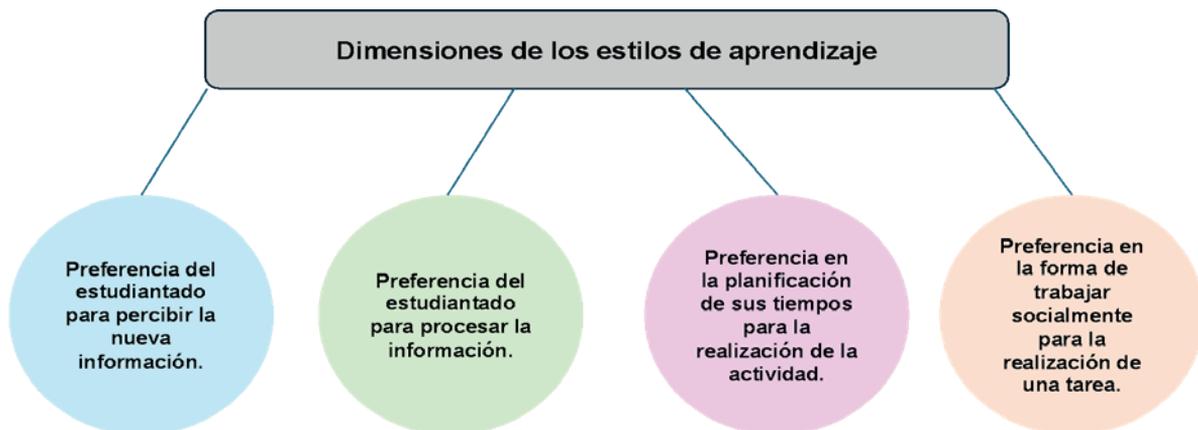
presentó. Es en ese momento es donde podemos reconocer la divergencia del aula escolar y cómo esto influye en nuestra práctica.

Los estilos de aprendizaje pueden presentar diversas dimensiones, las cuales tienen el objetivo de potenciar las destrezas, las habilidades y los procesos de reflexión de la persona estudiante; en otras palabras, estas dimensiones son las que le otorgan la personalidad al estudiantado de manera individual (Cabrera y Fariñas, 2005). Estas dimensiones están relacionadas con las preferencias de las y los estudiantes. A continuación, se hace una descripción de las cuatro dimensiones de los estilos de aprendizaje.

Como se observa en la figura 3, los estilos de aprendizaje se pueden dividir según la preferencia para percibir la información, pasando por cómo se procesa, la manera en que el estudiantado maneja sus tiempos durante una actividad y la preferencia entre un trabajo colaborativo o individual. De ahí que, al hacer consciente a la persona estudiante de sus preferencias, se produzca un cambio dentro del ambiente de aprendizaje.

Esto se debe a que el rol del estudiantado, cuando reconoce e identifica su estilo de aprendizaje, pasa a desempeñar un rol activo, puesto que se promueve un aprendizaje autónomo, creativo y significativo (Alonzo *et al.*, 2016), debido a que la persona estudiante explora y pone en uso la mejor forma para comprender y desarrollar nuevos conocimientos. Dicho de otra manera, se desarrollan los estilos de aprendizaje por medio de estrategias de enseñanza aprendizaje con las que el docente se enfoca en los canales de percepción del estudiantado, ya sea visual, kinestésico o auditivo (Camacho, 2015).

Figura 3. Dimensiones de los estilos de aprendizaje



Adaptado de Cabrera y Fariñas (2005).

Considerando lo anterior, como docentes de lengua extranjera podemos desarrollar o potencializar los estilos de aprendizaje del estudiantado, ya que al realizar nuestra práctica docente, estamos en constante búsqueda para que la persona estudiante desarrolle habilidades comunicativas de una lengua extranjera. Es así que, al reconocer la existencia de los estilos de aprendizaje, se comprende la influencia en su desempeño académico, puesto que están conformados por elementos como el estilo cognitivo, las estrategias de aprendizaje, las preferencias para realizar una acción, las habilidades que tiene la persona estudiante y la motivación del estudiantado (Gallego y Alonso, 2008; (Lozano 2016).

Ahora bien, después de reflexionar acerca de la importancia del reconocimiento de los estilos de aprendizaje en el aula y de abordar el concepto, es de igual relevancia mencionar de qué forma podemos identificar estos estilos en el estudiantado. Esto se puede realizar poniendo en práctica las ideas de diversos autores o teorías; sin embargo, existen ciertos dispositivos que pueden ser de utilidad para este proceso, mismos que se presentarán en el siguiente apartado.

¿Cómo identificar los estilos de aprendizaje?

Como se menciona en el apartado anterior, existe una diversidad de definiciones con respecto a los estilos de aprendizaje; sin embargo, coincidimos en señalar que los estilos de aprendizaje son aquellas características, rasgos y particularidades que la persona estudiante tiene o realiza durante los momentos de aprendizaje. Por ello, para poder identificar los estilos de aprendizaje del estudiantado debemos indagar por los dispositivos que contribuyan a un adecuado reconocimiento de los estilos de aprendizaje concurrentes en el aula.

Actualmente, se reconocen diversos dispositivos que ayudan a identificar los estilos de aprendizaje del estudiantado, cuyo diseño considera una relación con el campo educativo, profesional, psicológico y pedagógico (García, Santizo y Alonso, 2009). El docente puede hacer uso de estos dispositivos considerando las características del estudiantado, puesto que existe una relación directa entre estas y el desarrollo de su aprendizaje.

Ahora bien, durante el proceso de búsqueda de los dispositivos adecuados para este reconocimiento, nos encontramos con los inventarios, los cuales son diseñados considerando diversas teorías de estilos de aprendizaje. Al implementar uno de estos inventarios o dispositivos, estos cuentan con “validez y fiabilidad probada” (García *et al.*, 2019, p. 4); en otras palabras, podemos encontrar material confiable para realizar este proceso de estudio en el aula; no obstante, al aplicar estos dispositivos se deben de adaptar a las características del estudiantado.

Algunos autores como Ribes (2009) y Delgado *et al.* (2016), manifiestan que tanto el comportamiento de las y los estudiantes, como sus preferencias, no tienen por qué ser contemplados por inventarios, sino que estos se deben de observar, percibir e indagar desde la voz de la persona estudiante. De ahí que se consideren como dispositivos la observación, la entrevista, el cuestionario y el análisis de tareas (Lozano, 2016), para el proceso de identificar los estilos de aprendizaje en el aula.

Por otro lado, Lozano (2016) expone que no todo lo que se observa en el aula de clase corresponde al estilo de aprendizaje del estudiante, sino que puede estar influenciado por la perspectiva de la persona docente ante las acciones de la persona estudiante. Por ello, es importante que durante el desarrollo de la indagación de los estilos de aprendizaje se opte por utilizar diversos dispositivos,

puesto que estos nos permitirán obtener información relevante para contrastar e identificar el estilo del estudiantado en nuestra aula de clase.

Durante este proceso de indagación es necesario que busquemos el dispositivo que se apegue a nuestro contexto, es decir, buscar la opción acorde a las posibilidades que se tengan en el aula escolar. Si bien es un tiempo extra que considerar dentro de nuestra labor docente, podemos señalar que esta indagación apoya a la innovación docente, puesto que con ello se procura mejorar la labor de enseñanza y el aprendizaje de las y los estudiantes.

Dentro de este orden de ideas, abordaremos una descripción de los dispositivos que se pueden implementar, para el objetivo antes mencionado. Así pues, los dispositivos a describir se mencionan con base en Lozano (2016), quien presenta una descripción de estos modelos propuestos por diversos autores, en donde incluye los inventarios, los tests, la observación, las entrevistas y el análisis de tareas.

Cabe señalar que estos dispositivos fueron aplicados durante nuestra práctica docente, por lo que podemos afirmar que cumplen con el propósito de reconocer los estilos de aprendizaje en el aula, en este caso de inglés. De esta forma, abordaremos el diseño de un formato de observación, el cuestionario y la entrevista. Es relevante señalar que los tres dispositivos a describir a continuación, fueron implementados en el mismo grupo de estudiantes durante un tiempo determinado. No obstante, estos pueden ser aplicados de manera particular e individual a la persona estudiante que se considere pertinente, considerando siempre sus características, rasgos de personalidad y desempeño.

Ahora bien, es importante mencionar que en el diseño de los dispositivos para identificar los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes, se consideró la teoría del modelo VARK, puesto que en el aula de inglés se procura que las y los estudiantes puedan desarrollar la lengua por medio de las diferentes habilidades comunicativas. Asimismo, al identificar el estilo de aprendizaje buscamos que el estudiantado logre el desarrollo de destrezas con el fin de alcanzar la realización plena de su aprendizaje (Alonzo *et al.*, 2016). Así pues, se considera que al señalar el modelo VARK, el cual promueve los estilos de aprendizaje auditivo, visual, kinestésico y lecto-escritor, podemos potencializar el aprendizaje de la lengua.

Debido a lo anterior, los apartados para cada dispositivo se adecuaron al aprendizaje sensorial y lecto-escritor; no obstante, es pertinente mencionar que estos pueden ser usados para cualquier teoría siempre y cuando reconozcamos y tengamos claro el objetivo. Para comenzar con la descripción de los dispositivos, primeramente nos enfocaremos en la observación, la cual es una acción que realizamos en todo momento; sin embargo, al tener un objetivo en su realización, como lo es el identificar el estilo de aprendizaje del estudiantado, debemos reconocer lo que se quiere y se necesita observar.

En este margen de ideas, se coincide con Lozano (2016), al describir que en la observación se debe realizar un listado de características observables, acerca del desempeño y los rasgos del estudiantado. Además, podemos agregar que al realizar una observación es necesario delimitar la forma en la que se va a realizar, por medio de una hoja de observación, de un diario del docente o una bitácora. Ahora bien, al hacer uso del diario del docente y la bitácora, es importante señalar que estos dispositivos nos apoyan para delimitar los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes del grupo a cargo.

Por otro lado, en nuestra experiencia, podemos señalar que la hoja de observación, como se muestra en la tabla 6, es una herramienta con la que podemos recurrir cuando estemos en el proceso de identificar el estilo de aprendizaje de una persona estudiante. Es así como, previo a realizar el proceso de observación, es necesario reflexionar sobre los apartados a observar y a quién se va a observar. Por ello, se presentan algunas características que se pueden considerar al momento de realizar la observación; estas se pueden adaptar de acuerdo con lo que el docente sabe de los rasgos de las y los estudiantes.

Tabla 6. Características para la realización de una hoja de observación para identificar los estilos de aprendizaje

HOJA DE OBSERVACIÓN PARA IDENTIFICAR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	
Tema	Aspecto a observar
Toma de apuntes del estudiantado	Realiza imágenes, diagramas, resúmenes, conceptos aislados.
Preferencia en las actividades del estudiantado	Uso del libro, cuaderno de estudio, preferencia en las lecturas, preferencia en actividades auditivas.
Participación del estudiantado	Colabora con sus compañeros, pregunta al profesor por dudas, ejemplifica los temas presentados.
Preferencia en el trabajo de clase del estudiantado	Trabajo individual, trabajo colaborativo, trabajo en parejas, con dinámicas, trabajo en silencio.

Elaboración propia.

El dispositivo de observación puede ser usado durante la clase de inglés, dado que nos enfocamos en el desempeño de las y los estudiantes en el aula de clase; sin embargo, puesto que son observaciones muy particulares se sugiere realizar la observación de manera individual. Ahora bien, si se requiere llevar a cabo una observación general del grupo, se pueden considerar algunas de las características antes mencionadas adaptadas al grupo a observar.

Por otro lado, otro de los dispositivos que pueden apoyar para identificar los estilos de aprendizaje es el cuestionario. Este dispositivo sirve de apoyo al profesorado puesto que se puede aplicar al estudiantado en general, lo cual nos ayuda a recabar información de todas las personas estudiantes. Una de las ventajas al realizar el cuestionario para la persona docente es que se puede diseñar de manera virtual y física.

En el mismo orden de ideas, como se muestra en la tabla 7, el diseño del cuestionario se puede adaptar a lo que necesitamos conocer de los estilos de aprendizaje. Esto quiere decir, que los cuestionamientos o los enunciados que integren el cuestionario se pueden asociar a las actividades del aula de clase de inglés, a las preferencias de las y los estudiantes en la realización de estas, y además, en el cuestionario podemos agregar cuestionamientos sobre las actividades que las y los alumnos realizan para comprender la información.

Al realizar el cuestionario es fundamental reconocer la teoría bajo la cual se van a realizar los cuestionamientos. A continuación, se presentan algunos ejemplos que nos apoyaron para identificar los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes, los cuales pueden ser auditivos, kinestésicos, lecto-escritor, o visual.

Tabla 7. Características para la realización de un cuestionario con el objetivo de identificar los estilos de aprendizaje

GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA RECONOCER LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LA PERSONA ESTUDIANTE	
Tema	¿Qué se pretende conocer?
Preferencia en la presentación de información	Identificar si las formas en que la persona docente presenta la información son adecuadas para el estudiantado.
Preferencia en las actividades del estudiantado	Identificar qué actividades prefieren realizar las y los estudiantes en la clase de inglés, además de reconocer si se pueden integrar nuevas actividades en el aula.
Preferencia en el trabajo de clase del estudiantado	Conocer la opinión respecto al trabajo de equipo, dinámicas y trabajo individual.

Elaboración propia.

Como se puede observar, los cuestionamientos están ligados según lo propuesto por el modelo VARK; sin embargo, es importante señalar que se pueden adaptar a otras teorías. Al realizar este dispositivo se pueden reconocer los estilos de aprendizaje; no obstante, se sugiere que se haga uso de otro dispositivo con el fin de corroborar la información del estudiantado.

Aunado a los dispositivos presentados, se puede realizar una entrevista a la persona estudiante, con el objetivo de conocer de propia voz su percepción y su preferencia de aprendizaje; de esta forma, la información recabada se puede cotejar con la perspectiva docente. Al respecto, Lozano (2016), señala que la entrevista se puede realizar a partir de la conversación que podemos entablar con la persona estudiante, de acuerdo con el nivel, el propósito y la confianza que exista en el aula.

Consideramos que, como se muestra en la tabla 8, al realizar una entrevista debemos procurar crear un ambiente de confianza con las y los estudiantes; de esta manera, las respuestas y los comentarios tendrán mayor validez durante el momento de integrar las respuestas. No obstante, es importante señalar que el dispositivo de entrevista debe aplicarse de manera individual, ya que consideramos que realizar una entrevista a dos o más personas al mismo tiempo, podría no darnos la información necesaria sobre los estilos de aprendizaje del estudiantado.

A continuación, presentamos un ejemplo de guion para la realización de la entrevista para identificar el estilo de aprendizaje de las y los estudiantes; como se menciona en los dispositivos anteriores, estos pueden ser adaptados y adecuados al contexto de enseñanza en el que nos encontremos.

Tabla 8. Características para la realización de una entrevista con el objetivo de identificar los estilos de aprendizaje

GUÍA PARA LA REALIZACIÓN DE UNA ENTREVISTA PARA RECONOCER LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LA PERSONA ESTUDIANTE		
Tema	¿Qué se busca?	Ejemplo de pregunta a realizar
Preferencia en la presentación de información	Conocer de qué manera la persona estudiante considera adecuado que el profesorado presente un tema nuevo.	¿Qué opinas del uso del pizarrón cuando conoces un tema nuevo en la clase de inglés?
Preferencia en las actividades del estudiantado	Identificar qué actividades prefieren realizar las y los estudiantes en la clase.	¿Cuál es tu opinión sobre las actividades del libro? ¿Cuál es tu opinión sobre las actividades extras realizadas por la persona docente?
Preferencia en el trabajo de clase del estudiantado	Identificar si el estudiantado prefiere el trabajo en equipo o individual.	¿De qué manera puedes trabajar mejor en la clase de inglés?
Forma de estudio durante un ejercicio de conocimiento	Identificar si la persona estudiante hace una diferencia en el momento de estudiar para un ejercicio de conocimiento entre Español e inglés.	¿Cómo te preparas para un ejercicio de conocimiento en inglés? ¿Cómo te preparas para un ejercicio de conocimiento en Español?

Elaboración propia.

En nuestro guion, las preguntas se enfocaron en las actividades, la forma en la que estudia la persona entrevistada y, en ocasiones, se realizaba una conexión con las actividades de la clase de inglés, puesto que se ha notado que las y los estudiantes pueden optar por una preferencia de estudio diferente a como lo hacen con otras asignaturas en español. Debido a esto, se sugiere realizar un guion en el que se aborde desde cómo estudian en casa de manera general, hasta lo específico, que es el aula de inglés.

Como se abordó en el presente apartado, existen diversos dispositivos que como docentes podemos usar, con el objetivo de identificar los estilos de aprendizaje. Al reflexionar, se puede notar que algunos de ellos, como la observación, la realizamos en nuestra aula al implementar una nueva actividad o estrategia de enseñanza. Debido a esto podemos reflexionar que reconocer estos dispositivos coadyuva a nuestra mejora docente, puesto que, al indagar la opinión del estudiantado mediante el conocimiento de sus estilos de aprendizaje, da pie a la reflexión de si lo realizado en el aula está funcionando o necesita una mejora.

Es relevante señalar que los dispositivos antes mencionados no son los únicos para implementar, puesto que se pueden encontrar los tests o inventarios propuestos por autores de diversas teorías; sin embargo, con base en nuestra experiencia, consideramos que se pueden utilizar con mayor facilidad en diversos contextos de aprendizaje.

Breve panorama de las teorías de los estilos de aprendizaje

Después de reconocer e identificar los dispositivos que se pueden implementar durante las sesiones de enseñanza aprendizaje, es relevante abordar las diversas teorías en torno a los estilos de aprendizaje que existen o a las que se puede recurrir en pro de la mejora del aprendizaje del estudiantado, ya que, al estudiarlas podemos aclarar nuestras ideas en cuanto al diseño de nuestro plan de clase, pues se identifican los estilos de aprendizaje predominantes en el aula escolar.

Para comenzar, es preciso señalar que las teorías que están a punto de explorarse no son todas las teorías de estilos de aprendizaje existentes actualmente. No obstante, son aquellas que consideramos de relevancia conocer como parte de nuestra innovación docente, además de que pueden darnos una mejor comprensión de lo que sucede en nuestra aula de clase. Las teorías por

explorar en este apartado son las conocidas como el Modelo de Dunn y Dunn (1993), Modelo de David Kolb (1984) y el modelo VARK.

Primeramente, en la tabla 9 se explorará el modelo de Dunn y Dunn (1975), el cual señala que los estilos de aprendizaje son aquellos estímulos que el estudiantado tiene o a los cuales recurre en el aula de clase o durante una sesión de estudio, mismos que influyen en el desarrollo de conocimientos. Este modelo es propuesto por Rita y Kenneth Dunn en la enseñanza a nivel básico, es decir, a nivel primaria y secundaria. Los autores exponen que existen 18 elementos externos al profesorado y al estudiantado que tienen una gran influencia para comprender y adquirir la información. De acuerdo con Dunn y Dunn, estos elementos provienen de cuatro estímulos básicos que tiene el ser humano (García, 2017).

Aunado a lo anterior, los autores exponen que el estilo de aprendizaje es la forma en la que la persona estudiante internaliza, procesa y desarrolla la nueva información, no obstante qué tan difícil sea de comprender (Hawk y Shah, 2007). Los autores realizan una lista de estímulos externos e internos de la persona estudiante, para explicar cómo estos coadyuvan en el desarrollo del aprendizaje. Por lo tanto, los estilos de aprendizaje en el presente modelo son aquellos estímulos relacionados con el ambiente, las emociones, las necesidades sociológicas, físicas y psicológicas. Se presenta esta teoría con el fin de comprender aún más la forma en que el estudiantado logra aprender significativamente.

Tabla 9. Estilos de aprendizaje de acuerdo con Dunn y Dunn

Modelo de estilo de aprendizaje de acuerdo con Dunn y Dunn	
Estímulo	Elementos que influyen en el aprendizaje
Necesidades sociológicas	Trabajo individual, con adultos, con uno o dos amigos, pequeño grupo.
Emociones	Motivación, persistencia, responsabilidad, estructura.
Psicológico	Analítico–global, reflexivo. Impulsivo, dominancia cerebral (hemisferio derecho – hemisferio izquierdo).
Ambiente inmediato	Sonido, luz, temperatura, diseño, forma del medio.
Necesidades físicas	Alimento, tiempo, movilidad, percepción.

Adaptado de: Zanuy, (2007).

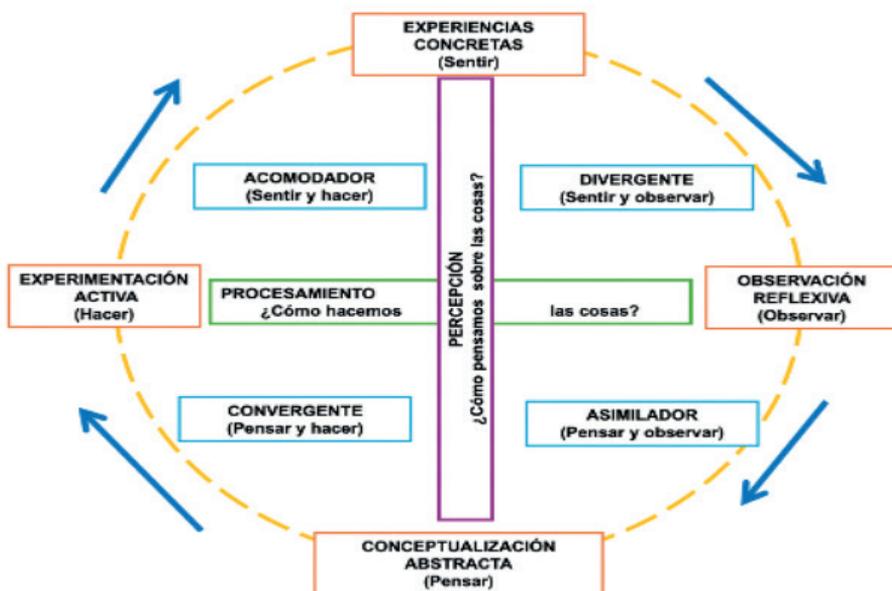
Como se aborda en la tabla anterior, los estilos de aprendizaje de acuerdo con Dunn y Dunn, hacen referencia a aquellos elementos en los que la persona docente puede influenciar por medio de las actividades de enseñanza. Por consiguiente, se reconoce la importancia de identificar los estilos por medio de este modelo, dado que ello facilita el desarrollo de la planeación docente.

Por otro lado, para lograr identificar los estilos de aprendizaje de acuerdo con la presente teoría, Dunn y Dunn diseñan un cuestionario con un total de 100 preguntas, mismas que abordan los cinco estímulos, junto con sus respectivos elementos (Hawk y Shah, 2007). Además, suponemos que al señalar y presentar los estímulos que influyen en el aprendizaje, de acuerdo con el modelo, se procura generar espacios donde el estudiantado tenga apoyo de los estímulos y los elementos que influyen en su aprendizaje.

Por otro lado, también se aborda el modelo de David Kolb (1984), cuya propuesta describe el aprendizaje como un proceso en el que se abordan cuatro fases: la experiencia concreta, la observación, la reflexión y la formación abstracta de conocimientos (Sywelem *et al.*, 2012). Es relevante señalar que este autor señala la percepción y el procesamiento de la información como ejes centrales en el aprendizaje, por consiguiente, expone que el aprendizaje se desarrolla debido a la percepción y la manera en que el individuo procesa la información.

En el mismo orden de ideas, Kolb identifica y describe un modelo de cuatro cuadrantes para describir dos tipos opuestos de percepción, siendo estos la experiencia concreta (EC) y la Conceptualización Abstracta (CA) (Ver Figura 4), (Lozano, 2008); estas experiencias son de apoyo para identificar la manera en que el individuo siente y piensa durante las situaciones de aprendizaje. Además, de señalar los extremos en el procesamiento de la información, con referencia a la experimentación activa (EA) y la observación reflexiva (OR) (Lozano, 2016), estas representan la forma en que la persona estudiante procesa la situación.

Figura 4. Modelo de cuadrantes de David Kolb (1984)



Adaptado de: (Sywelem *et al.*, 2012).

Ahora bien, a partir del modelo de cuadrantes de Kolb se logra identificar el proceso mediante el que se desarrolla el aprendizaje, donde el estudiante parte de la experiencia hasta lograr el conocimiento. A lo largo de este proceso de

aprendizaje, el modelo de Kolb, mostrado en la tabla 9, señala cuatro estilos de aprendizaje (divergente, acomodador, convergente y asimilador) los cuales surgen a partir de las combinaciones realizadas durante este ciclo e identifican el lado dominante del individuo durante el momento de aprendizaje (Zanuy, 2007).

Los estilos de aprendizaje a abordar se pueden identificar mediante un cuestionario titulado *Learning Style Inventory* (LSI), el cual comprende 12 reactivos donde los participantes asignan un rango de valor a diversos enunciados (Salazar, 2017); con el objetivo de identificar el estilo de aprendizaje predominante de la persona estudiante. A continuación, se presentan las características de cada estilo.

Tabla 10. Estilos de aprendizaje de acuerdo con David Kolb

Estilo de aprendizaje	Características
Acomodador	Se adapta a diversas situaciones, tiene preferencia al trato cara a cara. Cuando la teoría no concuerda con la realidad, abandona la teoría.
Divergente	Observa la situación o problemática desde distintas perspectivas para llegar a una solución. Preferencia por las relaciones sociales.
Asimilador	Fortalezas: Creación de modelos teóricos, razonamiento inductivo. Apegados a la teoría, siempre y cuando sea lógica. Preferencia en los trabajos individuales.
Convergente	Se enfoca en buscar una solución a un problema a través del razonamiento hipotético-deductivo. Es poco emotivo y prefiere tratar con números.

Adaptado de: Gallego y Alonso (2008).

Después de describir las características del modelo de David Kolb, se infiere que el estudiantado puede manifestar de forma predominante alguno de estos estilos. Además, consideramos que en el aula de inglés, el identificar y conocer la propuesta de Kolb es un apoyo para comprender el actuar de la persona

estudiante. Por ejemplo, en nuestra experiencia, durante la presentación de forma inductiva de un nuevo tema en la lengua inglesa, encontramos comentarios en los que el estudiantado busca la regla de manera deductiva.

Es ahí donde Kolb precisa que el estudiantado no procesa la información de igual forma, sino que esta debe de ser presentada por medio de distintas estrategias con el objetivo de comprender y adquirir conocimientos significativos (Rodríguez, 2018). Por consiguiente, el reconocer las características de estos estilos beneficia a la indagación para la presentación de información por parte del profesorado.

NUESTRA EXPERIENCIA CON EL MODELO VARK (VISUAL, AURAL, READING WRITING, KINESTHETIC)

Continuando con la presentación de las teorías de estilos de aprendizaje, abordamos el modelo VARK, mostrado en la tabla 11, el cual fue propuesto por el pedagogo neozelandés Neil Fleming en 1992. La presente teoría hace referencia a las preferencias de las y los estudiantes en su aprendizaje por medio de modalidades sensoriales: Visual, auditiva, lecto-escritora y kinestésica. De acuerdo con Fleming y Baume (2006) los estilos de aprendizaje hacen referencia al proceso del aprendizaje o las preferencias que el estudiantado tiene en cuanto a su aprendizaje. Por consiguiente, al lograr identificar estos estilos en nuestra aula escolar, el estudiantado logra beneficiarse mediante la adecuación de actividades y estrategias, de acuerdo con la modalidad en la que la persona estudiante aprende (Lozano, 2013).

El modelo VARK tiene una base teórica relacionada con los estudios de Brunner (1966) y Piaget (1990) en los que se describe la asimilación de conocimientos de la persona de acuerdo con su entorno y por medio de las modalidades sensoriales: Visual, auditiva y kinestésica (De Dienheim *et al.*, 2019); sin embargo, también consideran el proceso sensorial perceptivo en la lecto-escritura, de ahí que el modelo tome el nombre de VARK, por sus siglas en inglés (Visual, Aural, Read-Write, Kinesthetic), mismo que se describe a continuación:

Tabla 11. Estilos de aprendizaje Modelo Vark

Modalidad sensorial	Descripción
Visual (<i>Visual</i>)	Preferencia por maneras gráficas de representar la información.
Auditivo (<i>Aural</i>)	Preferencia por escuchar la información o realizar presentaciones.
Lectoescritura (<i>Read-Write</i>)	Preferencia por información impresa en forma de palabras.
Kinestésico (<i>Kinesthetic</i>)	Preferencia perceptual relacionada con el uso de la experiencia y la práctica, ya sea real o simulada.

Adaptado de: Fleming y Baume, (2006).

Podemos distinguir la preferencia del estudiantado por medio de un cuestionario, con el objetivo de identificar el estilo de aprendizaje (González *et al.*, 2012). Aunado a esto, se pueden identificar estas preferencias por medio de la observación, la entrevista y el análisis de tareas. Ahora bien, el modelo VARK no busca clasificar al estudiantado y dividirlo; su objetivo es promover el diálogo entre la persona docente y el estudiante mediante la aplicación de estrategias de enseñanza en pro de la mejora del aprendizaje (Fleming y Baume, 2006).

En este mismo orden de ideas, Fleming y Baume (2006) plantean estrategias, sugerencias y recursos para cada estilo de aprendizaje: Visual, auditivo, lecto-escritor y kinestésico, las que, en nuestra opinión, podemos implementar en el aula de inglés.

Tabla 12. Propuestas de actividades de acuerdo con el modelo VARK

Modalidad sensorial	Actividad
Visual (<i>Visual</i>)	Diagramas, gráficos, textos escritos, diapositivas, gráficas, colores, uso de flashcards.
Auditivo (<i>Aural</i>)	Debates, discusiones, conversaciones, presentación de audios, música en clase, vídeo y audio, podcasts.
Lectoescritura (<i>Read-Write</i>)	Libros y textos, lecturas cortas o largas, toma de notas, ensayos, retroalimentación escrita.
Kinestésico (<i>Kinesthetic</i>)	Ejemplos relacionados con el contexto social, conferencias, actividades físicas, juego de roles, rompecabezas, memoramas.

Adaptado de Fleming, (2001).

Cabe señalar que, debido a las características del modelo VARK y las propuestas de actividades, consideramos este modelo relevante y de apoyo en el aula de inglés, por lo que se implementó a un grupo de segundo semestre de inglés. El motivo se debe a que, durante un proceso de reflexión realizado, se logró identificar que el estudiantado en ocasiones tiende a realizar actividades enfocadas solo en la habilidad que el libro de lengua indica, por lo que se implementaron actividades enfocadas en el estilo de aprendizaje del estudiantado con el propósito de lograr desarrollar aprendizajes significativos.

Es así como se diseñaron una serie de actividades con las que el estudiantado pudiera desarrollar su estilo de aprendizaje, así como adquirir aprendizajes significativos. En cuanto al diseño de estas actividades, se realizó una lectura de la teoría y encontramos que al realizar actividades en las que las y los estudiantes realicen ejercicios enfocados en lo visual, auditivo, lecto-escritor y kinestésico, la comprensión del objetivo de la actividad es mayor.

Asimismo, al implementar este tipo de actividades, el aula de inglés se convierte en un aula activa, en la que todos los involucrados se motivan por realizar la actividad y colaboran con el grupo en general. Es relevante mencionar que durante la realización e implementación de estas actividades se logra observar que el estudiantado se involucra más en su proceso de aprendizaje de la lengua, por lo que se motivan a integrarse en las actividades y dar su opinión de ellas.

Por consiguiente, al reflexionar sobre las acciones del estudiantado respecto a proporcionarles actividades apegadas a su estilo de aprendizaje, coincidimos en señalar que fue de gran apoyo en la comprensión de los temas que les causaban mayor dificultad, puesto que se logró identificar la mejora en ellos durante diversos proyectos realizados.

Después de explorar las tres teorías, comprendemos la importancia de reconocer los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes, dado que es otra forma de comprender nuestra aula escolar y cada aspecto o estímulo que influye en el aprendizaje del estudiantado. De ahí que sea un aspecto relevante para considerar en la práctica docente, puesto que a partir de los estilos se comienza la indagación por mejorar el contexto áulico, las actividades y los estímulos que el estudiantado necesita para lograr aprendizajes significativos.

Los estilos de aprendizaje en el aula de inglés y el profesorado

Después de conocer la importancia y abordar un panorama de las teorías de los estilos de aprendizaje, consideramos relevante estudiar la relación que se establece entre el profesorado y dichos estilos. Actualmente, como docentes nos encontramos ante la necesidad de desarrollar un aprendizaje activo y significativo en las aulas (Esquivel *et al.*, 2007), por lo que nos vemos inmersos en una búsqueda constante de estrategias efectivas o diversas maneras para desarrollar el aprendizaje en el estudiantado.

Desde el punto de vista de Saldaña (2010), reconocer los estilos de aprendizaje concurrentes en el aula de inglés permite crear y diseñar ambientes de aprendizaje donde el estudiantado construya y desarrolle su aprendizaje. Además, da paso a la reflexión de la acción educativa mediante la planificación de esta, a través de las actividades. Es así como reconocemos que los estilos de aprendizaje se pueden identificar y desarrollar una estrategia de enseñanza aprendizaje adecuada.

Por otro lado, consideramos de suma importancia, además de conocer los estilos de aprendizaje del estudiantado, identificar el estilo de aprendizaje de la persona docente, puesto que, de esta manera se logra observar qué tanta relación se tiene con nuestro estilo de enseñanza, dado que tendemos a enseñar en la manera como nos gusta aprender, es decir, de acuerdo con nuestro estilo de aprendizaje (Gutiérrez, 2018).

Aunado a esto, tenemos la tendencia de imitar nuestra práctica docente, de acuerdo con la de las y los docentes que influyeron en nuestro proceso de aprendizaje (Escobar y Us, 2016). Por consiguiente, nos encontramos con una forma única para presentar o desarrollar toda nuestra acción docente, lo que puede ser o no ser adecuado para el estudiantado.

Es ahí donde reflexionamos acerca de la importancia de conocer los estilos de aprendizaje, tanto de la persona estudiante como de la persona docente, tomando en cuenta estas características en nuestra planificación. Si bien no es algo sencillo de realizar debido al tiempo y el trabajo que conlleva realizar actividades apegadas a los estilos, podemos señalar que al realizarlo, la comprensión del estudiantado será mayor y, por lo consiguiente, los temas serán abordados con mayor facilidad.

Es relevante señalar que si bien, no buscamos adecuar toda la práctica docente a los estilos de aprendizaje, debemos procurar la reflexión ante lo que sucede en nuestra aula de clase. Puesto que podemos considerar los estilos de aprendizaje como un apoyo para el estudiantado con el objetivo de desarrollar aprendizajes significativos en el aula. Además, en nuestra experiencia, el implementar estrategias didácticas según los estilos de aprendizaje permitió que el estudiantado logre expresar sus ideas, sus proyectos sin el temor de equivocarse.

Capítulo 4.
Estrategias creativas para la construcción
de experiencias didácticas



Actualmente, estamos ante nuevos retos docentes en la procura del aprendizaje, mediante adaptaciones a los planes de estudio y realizando proyectos, con el propósito de que la persona estudiante pueda desarrollar competencias. Es ahí donde, como docentes de lenguas, debemos indagar con la intención de mejorar la manera de realizar nuestro proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, optando por la innovación.

En este proceso de búsqueda por la innovación docente, la creatividad es parte fundamental, puesto que se explora para encontrar estrategias de enseñanza, técnicas y metodologías novedosas y originales que atraigan la atención del estudiantado. Innovar la práctica docente en ocasiones no es fácil, ya que se necesita que la persona docente sea flexible y reflexiva ante sus momentos de enseñanza. Además, al buscar la creatividad en el aula con estrategias y prácticas innovadoras, se fomenta y se enfoca en ambientes de colaboración y participación de acuerdo con los intereses del estudiantado.

Es ahí donde señalamos que la persona docente incide en el diseño y el desarrollo de experiencias didácticas para las y los estudiantes, dado que estas experiencias son pensadas de manera particular acorde a nuestro contexto educativo. Es decir, las experiencias didácticas diseñadas son para y por nuestros estudiantes, esto se debe a gracias a la exploración y la experiencia docentes, que nos dictan que cada grupo de estudiantes tiene sus características particulares; por lo tanto, ninguna estrategia que apliquemos en un grupo determinado, tendrá los mismos resultados. Por ello, al diseñar las experiencias didácticas

se considera el contexto del aula, las necesidades de las y los estudiantes, así como sus características individuales, esto con el fin de mejorar su rendimiento y obtener el éxito académico.

Debido a lo anterior, en el presente capítulo se procura que realicemos una reflexión sobre el proceso del docente creativo, así como reconocer las estrategias innovadoras en el aula, y señalar cómo a partir de estos conocimientos podemos crear experiencias didácticas novedosas en las y los estudiantes de inglés. Por ello, se abordará el tema de las experiencias didácticas en el aula de inglés.

El proceso del docente creativo

Para comenzar a abordar el proceso del docente creativo, consideramos necesario describir y definir el concepto de creatividad. Al respecto, Segalés (2008) define la creatividad como “el proceso por el que se provoca un nuevo objeto o una nueva idea” (p. 13); es así como se relaciona este concepto con la innovación, ya que al ser creativo se busca cambiar lo conocido o presentar algo nuevo a la sociedad. Aunado a esto, podemos señalar la creatividad como un proceso donde generamos ideas nuevas o transformadoras a lo ya conocido.

Así pues, se coincide con Segalés (2008) al señalar que la creatividad o el ser creativo es una cualidad o aptitud que toda persona tiene o puede desarrollar, referida a la capacidad de crear algo nuevo. Por consiguiente, toda persona es potencialmente creativa; sin embargo, en ocasiones esta capacidad se debe desarrollar, de ahí que se reconozca que la creatividad propicia el desarrollo cognitivo del individuo (Acosta *et al.*, 2022).

Entonces, al hablar de la creatividad nos referimos a la habilidad que el individuo tiene para identificar la solución de problemas o cuestionamientos sociales (Gonzalez, 2001). Debido a esto, cuando señalamos que una persona es creativa se debe a que crea o diseña productos “originales, caracterizados por una combinación de inteligencia y personalidad en la que influyen las relaciones con otros profesionales, las circunstancias de trabajo y el apoyo de los que rodean al individuo creador e influyen significativamente en el proceso creativo” (Blanquiz & Villalobos, 2018, p. 361).

Ahora bien, en el contexto educativo la persona docente está en constante búsqueda de esa originalidad en el desarrollo de sus actividades. Además, al procurar la creatividad se debe incentivar la iniciativa de todos los involucrados,

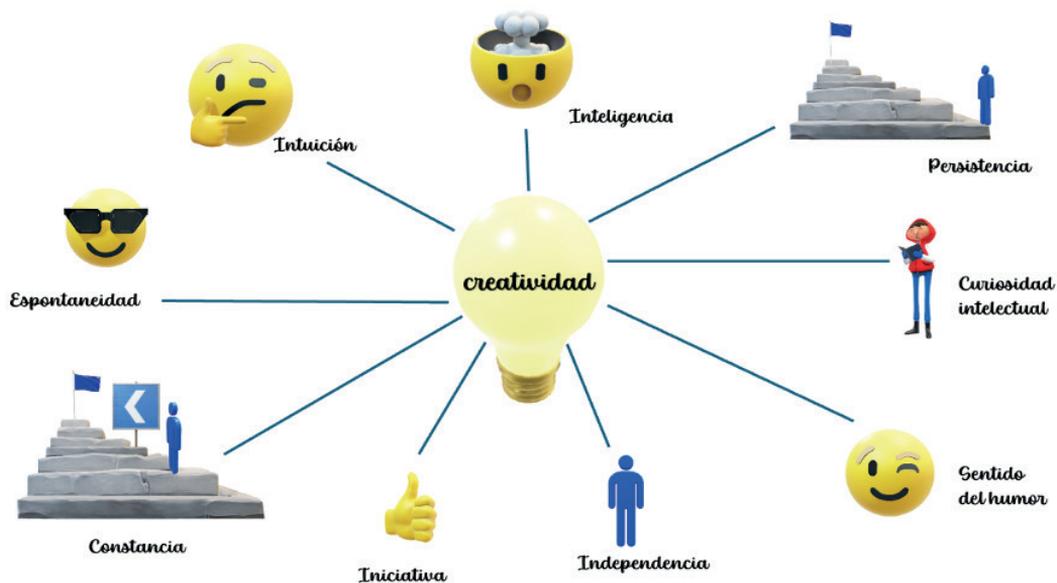
tal como Galvis (2007) señala: “[...] la educación creativa debe estar dirigida a conformar personas dotadas de iniciativa, plenas de recursos y confianza en sí mismas” (p. 83); por ende, al optar por la creatividad en el aula, debemos crear ambientes de confianza entre el estudiantado y el profesorado.

En nuestra experiencia, en los diversos niveles de educación básica, media superior y superior, se reconoce cómo el profesorado está inmerso en una diversidad de contextos, en los que, de alguna forma, se es potencialmente creativo. Esto se debe a que la persona docente busca la forma de que el estudiantado pueda tener un proceso de enseñanza aprendizaje motivador y significativo. Aunado a esto, al ser docentes de inglés se procura encontrar las mejores estrategias, técnicas y actividades para que el aprendizaje suceda; sin embargo, en ocasiones tendemos a presentar la información de una sola manera, sin tomar en consideración el nivel de las y los estudiantes, la edad y el contexto.

Esto ocurre porque tenemos un apego al currículo o al libro de la clase, por lo que tendemos a minimizar las actividades que se salgan de la norma. Por ello, se requiere una autorreflexión de la práctica misma, para identificar si lo que se presenta a las y los estudiantes es significativo y funcional. Es ahí donde se comienza a comprender la importancia de la creatividad por parte del docente y se reconoce que para ser un docente creativo hay que pasar por un proceso de transformación de la práctica y de innovación a nivel personal y profesional. Durante este proceso, la persona docente debe indagar por estrategias que pueda llevar a la acción, observar lo que sucede en el aula y reflexionar si se realizó lo propuesto de la forma en que estaba pensada o diseñada (Figueroa, 2018).

Lo anterior, con el propósito de que el estudiantado logre crear, reflexionar y resolver situaciones de forma original en el aula de clase (López, 2009); para ello, es necesario considerar las características que definen la creatividad, como se muestra en la Figura 5, dado que son las que le dan sentido y organización a las actividades didácticas, con el objetivo de solucionar las tareas planteadas por el profesorado (Blanquiz & Villalobos, 2018).

Figura 5. Características de la creatividad



Adaptado de: Blanquiz y Villalobos, 2018.

Después de conocer las características que conforman la creatividad, se entiende que en el proceso de ser un docente creativo, estas deben de considerarse para la realización y el diseño de las actividades propuestas en el aula. Por esta razón, las actividades deben ser originales, es decir que si bien no sean nuevas, sí que en ellas se encuentre un elemento que logre captar la atención del estudiantado a través de la curiosidad y la iniciativa.

Entonces, para propiciar un aula creativa, el profesorado debe crear un ambiente de clase en donde la persona estudiante se pueda desenvolver expresando sus ideas; asimismo, en ella se debe de manifestar la creatividad de la persona docente (Suárez *et al.*, 2017). Es decir que, mediante una nueva propuesta o estrategia, el estudiantado y el profesorado sea capaz de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, para ser un docente creativo, encontramos que se puede lograr por medio de la reflexión en el aula y la apertura al cambio por parte de los

involucrados. No obstante, llegar a ser un docente creativo implica pasar por un proceso en el que se comienza con el análisis del contexto, seguido de una generación de ideas; por último, se da lugar a una selección de lo que se va a implementar (Pineda, 2019). Lo anterior está enfocado en el proceso creativo; sin embargo, consideramos que las fases mostradas en la Figura 6 se pueden adaptar al proceso de enseñanza aprendizaje.

Figura 6. Proceso del docente creativo



Adaptado de: Pineda, 2019.

Considerando el proceso del docente creativo, podemos señalar que en el aula de inglés, nos hemos encontrado con situaciones en las que es necesario procurar un aula creativa, de ahí que se busquen las estrategias necesarias para conseguirla. Asimismo, es relevante mencionar que en nuestra experiencia, es necesario comprender que en ocasiones el aula creativa no se puede generar al primer intento, sino que se tiene que explorar mediante diversas situaciones con el objetivo de encontrar la mejor forma de presentar al estudiantado el método creativo en el aula.

De ahí que Cropley (1997, citado en Espíritu, 2018) proponga un listado de nueve comportamientos que el profesor debe desarrollar en el aula de clase para fomentar la creatividad; sin embargo, consideramos siete de estos los más relevantes para abordar.

1. Fomentar el aprendizaje autónomo en el estudiantado.
2. Promover el trabajo colaborativo.
3. Estimular el pensamiento flexible.
4. Fomentar la autoevaluación del estudiantado.
5. Considerar las sugerencias y los cuestionamientos de las y los estudiantes como objeto de mejora de la práctica docente.
6. Hacer uso de diversidad de recursos y material didáctico en el aula, con el objetivo de trabajar bajo diversas situaciones.
7. Apoyar al estudiantado a superar el fracaso e incentivarlos a intentarlo nuevamente.

Podemos inferir que al procurar ser un docente creativo no solamente se busca el cambio en la persona docente, sino que alcanza al estudiantado. Esto se debe a que al procurar la creatividad, la persona docente debe incentivar y desarrollar la reflexión en el estudiantado respecto a la manera en que reciben la información y la procesan. Es decir, que pueden tener errores al momento de realizar las tareas, pero es parte de su proceso de aprendizaje.

En el proceso de ser docente creativo, es necesario tener una actitud lúdica ante la clase, además el profesorado debe permitir que en el aula se realicen más preguntas que respuestas (Suárez *et al.*, 2017); dado que, a mayor número de preguntas por parte del estudiantado, podemos inferir que va comprendiendo e interesándose en su aprendizaje. Además, durante el proceso de transición del aula a un aula creativa, esta pasa de ser un aula controlada por la persona docente a un aula libre, es decir, un aula en la que se logre escuchar las opiniones, las preguntas y los pensamientos de las y los estudiantes.

Continuando con lo anterior, implementar la creatividad en el aula no solamente es la innovación y la adaptación de actividades de forma original y apegadas al contexto, además procura que tanto el profesorado como el estudiantado logren un pensamiento crítico, en donde puedan integrar su aprendizaje y puedan dar solución a las tareas y actividades propuestas por la persona docente. Asimismo, para alcanzar esto se deben proporcionar actividades en donde la generación de ideas y la resolución de problemas sea el objetivo principal (Morena y Sánchez, 2002).

Además, una parte fundamental en el proceso de enseñanza creativa es la organización del espacio; es decir, identificar si durante todo el proceso de enseñanza los estudiantes están ubicados en el mismo lugar, lo que se considera como un aula tradicionalista (Morena y Sánchez, 2002). No obstante, esta puede variar dependiendo del tipo de trabajo, si es colaborativo o en parejas, puesto que así el estudiantado puede recurrir y apoyarse entre ellos o la persona docente puede apoyarlos en sus dudas. De igual forma, Morena y Sánchez (2002) señalan que por medio de esta forma de trabajo, la distribución de las y los estudiantes logra que el aula tenga un ambiente dinámico en el que ellos son los protagonistas de su aprendizaje.

Después de abordar y profundizar sobre el proceso del docente creativo, nos percatamos que en el aula de inglés y la enseñanza general, no podemos ignorar la enseñanza de la creatividad. Esto se debe a que al procurar el aula creativa y ser un docente creativo se busca el cambio desde las aulas tradicionales enfocadas en el uso del pizarrón y el libro a lo innovador en donde se desarrollan aprendizajes significativos a través de nuevas propuestas de actividades.

Es relevante mencionar que desarrollar la creatividad en el aula y ser docentes creativos, es un proceso de introspección en el que la prueba y el error en algunas situaciones es necesaria. De igual forma, al procurar implementar el aula creativa no es necesario realizar gastos onerosos, estos cambios pueden tener lugar con los recursos que encontramos en el aula dándoles un nuevo uso de acuerdo con el objetivo de clase.

Reconocimiento de las estrategias creativas en el aula de inglés

Después de presentar el proceso del docente creativo e identificar cómo el alcanzar la creatividad en nuestra práctica docente conlleva a que nuestra aula sea un aula creativa, reflexionaremos en la importancia de reconocer e identificar estrategias que coadyuvan a la enseñanza creativa, además que de aceptar que las estrategias creativas fomentan la mejora de la práctica docente y la formación de experiencias positivas al estudiantado en el aula de clase (Suárez *et al.*, 2017). Es ahí donde señalamos la relevancia de las estrategias creativas en el aula de inglés, dado que estas son de apoyo para la mejora de la práctica docente. Asimismo, parten de la necesidad de innovar o cambiar lo conocido y cotidiano de la actividad docente.

Al respecto, Dewey (2010) señala que el esquema tradicional de la enseñanza impone al profesorado y al estudiantado modelos, materias y métodos que no están enfocados en las necesidades de los estudiantes, sino que están pensados en un desarrollo lento del aprendizaje. Es decir, como docentes nos encontramos con situaciones de enseñanza donde el currículo o la presentación de los temas a través de los libros de texto no son los adecuados con el contexto en donde estamos realizando nuestra labor docente. Por ello, se realiza una exploración y evaluación de lo que se necesita presentar y adaptar en el aula.

De ahí que la persona docente asuma nuevos retos en el aula para desarrollar un aprendizaje en el estudiantado con una visión original y nueva de los temas de la clase (Medina, 2018). Por ello, para que el profesorado logre implementar e indagar por las estrategias creativas, es necesario que seamos constructores, facilitadores y guías en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que si las y los estudiantes observan e identifican a la persona docente motivada, se interesan en su aprendizaje.

Ahora bien, García y Camacho (2016) definen las estrategias creativas como el “conjunto de métodos o herramientas para facilitar la interpretación, el análisis o el estudio de problemas o temas determinados” (p. 189). Además, Montez (2022) señala que las estrategias creativas “permiten descubrir problemas, formar ideas y comunicar resultados de manera novedosa y original” (p. 125). Es decir, las estrategias creativas son aquellas que permiten al estudiantado la resolución de problemas, por medio de propuestas innovadoras y acciones diferentes a las que se realizan cotidianamente en clase.

Por ejemplo, en el aula de inglés se propone al estudiantado realizar un plan de vacaciones haciendo uso del “Be going to” y, otorgándoles un presupuesto, las y los estudiantes describen su plan para realizar su viaje. Ahí se comprende la problematización y el estudiante por medio de la realización y resolución de la actividad va desarrollando aprendizajes significativos, de acuerdo con el objetivo planteado de la clase, el interés del estudiantado y el currículo escolar.

Considerando el ejemplo anterior, se coincide con Loor y Alarcón (2021) al señalar que cuando las y los docentes implementamos las estrategias creativas, estas se deben desarrollar tomando en cuenta el ritmo de trabajo del estudiantado y los estilos de aprendizaje concurrentes en el aula. Dado que, al considerar estas características se posibilita el éxito de la estrategia en la acción

docente, y por tanto, se infiere que cuando ponemos en práctica este tipo de estrategias favorecemos las destrezas, las habilidades y las potencialidades de nuestros estudiantes.

Es así que durante la práctica de las estrategias creativas, estas despiertan la curiosidad y la creatividad de las y los estudiantes, puesto que al otorgarles situaciones de interés, la interacción y la actitud cambian, así como la forma de trabajo en el aula. Por consiguiente, es necesario reflexionar sobre la forma en que las actividades realizadas en nuestra aula funcionan y se llevan a la práctica, esto con el fin de cambiar la perspectiva de uso del libro escolar como eje central para la construcción de aprendizajes significativos (Pamplona *et al.*, 2019), puesto que las estrategias creativas propician en el estudiantado el lograr un rol activo, crítico y creativo en el aula de clases.

Ahora bien, para implementar las estrategias creativas en el aula estas deben ser aplicadas y presentadas de manera dinámica a los estudiantes, adaptables a cualquier situación de aprendizaje y flexibles con respecto a la forma de trabajo, con el objetivo de lograr una dinámica de clase diversa a las aulas convencionales de aprendizaje. Por lo tanto, al poner en práctica este tipo de estrategias se comprende que el profesorado crea experiencias en las que el estudiantado pueda adquirir y desarrollar conocimientos y resolver diversas situaciones de aprendizaje. A continuación, se presentan en la Tabla 13 ejemplos de estrategias creativas que consideramos pueden ser implementadas en el aula de inglés.

Tabla 13. Acercamiento a las estrategias creativas

ESTRATEGIAS CREATIVAS	
Estrategia	Descripción
<i>Brainstorming</i> o torbellino de ideas	Se implementa cuando se necesita conocer las ideas y las soluciones sobre un problema presentado a las y los estudiantes.
La sinéctica	El profesorado hace uso de la metáfora para poner al estudiantado en un estado creativo, por medio de la reflexión de hechos y preguntas guías: ¿A qué te recuerda? ¿Cómo te hace sentir? ¿Cómo lo puedo cambiar?
La interrogación didáctica	Estrategia para generar ideas y reflexiones de manera espontánea o creativa. El profesorado otorga cuestionamientos con los que el estudiantado pueda construir sus pensamientos a través de preguntas detonadoras.
El diálogo analógico creativo	Estrategia en la que se busca que el estudiantado transmita información determinada por medio de la personificación y diálogo. Esto por medio de situaciones presentadas otorgadas por el docente.
El método del incidente	Otorgar una situación en la que el estudiantado pueda observar y deducir el contexto en el que se encuentra, por medio de ideas nuevas.
Rincones de aprendizaje	Desarrolla la observación, la experimentación, la manipulación y la investigación por medio de rincones de aprendizaje con espacios delimitados para cada estadio de la actividad.
Método de casos	A través de la discusión entre las y los estudiantes, se motiva a que puedan expresarse de manera original a través de la reflexión.

Adaptado de: Navaridas (2004) y Ramos, Ríos y Garibotto, (2019).

Después de presentar la tabla de las estrategias creativas, podemos observar que estas son diversas y el mayor enfoque de ellas es la resolución de problemas. No obstante, su propósito es motivar a las y los estudiantes en el desarrollo de su propio aprendizaje, dado que tienen una relación con su contexto

social (Cisneros, 2015); es por ello que se deben considerar las necesidades del estudiantado.

Ahora bien, para lograr identificar las necesidades o intereses de las y los estudiantes, se debe procurar escuchar y observar al estudiantado durante la presentación de temas en el aula de inglés. Es común que, durante el desarrollo de la clase, nos encontremos ante cuestionamientos sobre el uso de alguna expresión o tema gramatical, lo cual nos da una idea sobre lo que la persona estudiante busca comprender. Por ende, la persona docente adapta la estrategia que se adecue a las necesidades del estudiantado previamente identificadas.

Por otro lado, en el aula de inglés se logra identificar que existen diversas situaciones en las que las estrategias creativas pueden ser utilizadas y adaptadas a las temáticas que se quieren transmitir con el fin de conseguir un aula de clase dinámica y participativa. Además, se sabe que si bien, no las reconocemos por el nombre de estrategias creativas, sí las hemos puesto en práctica durante nuestra labor docente.

Un ejemplo de este tipo de estrategias es el torbellino de ideas, la cual es la estrategia con la que introducimos un concepto o se indica una pregunta detonadora y el estudiantado comienza a dar su opinión o voz sobre el tema presentado. A lo largo de la presentación y la realización de la estrategia, hemos encontrado que las y los estudiantes dan su opinión libremente; sin embargo, en ocasiones lograr la participación del estudiantado debe de motivarse a través de palabras de confianza, mediante las que se les aclare que no existen respuestas buenas o malas, sino que todos deben poder expresarse. De esta forma, el estudiantado comprende su participación en la actividad y en el aula de clase, y la persona docente se convierte en mediador del aprendizaje.

Del mismo modo, queremos señalar la importancia de estas estrategias en el aula de inglés a través de la experiencia en la implementación de la estrategia creativa llamada diálogo analógico creativo, la cual fue presentada con el propósito de que las y los estudiantes identificaran y conocieran cómo pedir trabajo en diversos contextos (restaurantes, escuela, cafeterías, entre otros). Durante el desarrollo de la actividad se percibió que las y los estudiantes compartieron anécdotas sobre lo que han observado, escuchado o vivido con relación al tema; posteriormente, con base en sus experiencias fueron realizando y diseñando la situación. A lo largo de la actividad, el estudiantado estuvo involucrado

en la situación y como docentes tuvimos la oportunidad de ser mediadores en su aprendizaje, a través de la resolución de dudas acerca de vocabulario o aclarando comparaciones entre lo que ellos conocían y cómo son esas situaciones en el contexto americano.

En el mismo orden de ideas, a través de la puesta en práctica de la estrategia creativa, se rescata y se reflexiona sobre el cambio en el aula después de la actividad, puesto que se logró notar cómo el estudiantado al solicitarles que presentaran su diálogo, la respuesta fue positiva al participar y compartir el producto de su actividad. Es ahí donde identificamos que el implementar las estrategias creativas en el aula mejora el ambiente de aprendizaje; asimismo logra un dinamismo entre la persona estudiante y la persona docente, puesto que al tener un objetivo a realizar, el estudiantado busca las mejores opciones para su tarea, lo que hace que recurra al docente.

De ahí que se identifique que al recurrir a las estrategias creativas estamos desarrollando en las y los estudiantes, un sentido de colaboración, pertenencia, de habilidades de acuerdo con la tarea a realizar. De igual manera, en nuestra labor docente desarrollamos el sentido de ser mediadores del aprendizaje, así como de proporcionar momentos de reflexión ante su aprendizaje.

¿Qué es una experiencia?

Al referirnos a una experiencia se nos viene a la mente una diversidad de definiciones en cuanto al concepto. Desde el punto de vista general, podemos describir la experiencia como la vivencia de alguna situación en la que adquirimos un aprendizaje, o la percepción que tenemos ante una situación social. Al respecto, Kant define la experiencia como el resultado de una actividad cognoscitiva (Amengual, 2007).

En el mismo orden de ideas, la experiencia hace alusión al conocimiento, ya que, a partir de una planeación o adecuación se puede crear una experiencia relacionándola con un contenido específico (Amengual, 2007). Es decir, a mayores vivencias de la persona, alcanza mayores percepciones, ya que le permiten relacionarse y transformar esas percepciones en una experiencia, mediante la cual se obtiene un aprendizaje.

Por otro lado, en los contextos escolares, al referirnos a la experiencia se puede relacionar con el acto didáctico que se realiza en el aula. Al respecto, la

UNESCO (2016) señala que las experiencias se construyen en el día a día con las acciones realizadas por la persona docente, con el objetivo de desarrollar una actividad o área de conocimiento. Es ahí donde se comprende que en el aula de clase estamos en un continuo desarrollo de experiencias, puesto que como docentes las creamos y las generamos constantemente.

No obstante, guiar al estudiantado mediante las experiencias no es algo sencillo, puesto que se debe organizar la información y relacionarla con los intereses de la persona estudiante y el currículum escolar (Zambrano, 2005). Debido a esto, al promover las experiencias en el aula debemos considerar el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual nos señala que se debe tener conocimiento del contexto social en el aula y del currículum escolar; por consiguiente, el aprendizaje se da a través de la orientación de la persona docente a la persona estudiante.

En el mismo orden de ideas, al generar experiencias en nuestra aula de clase debemos tomar en cuenta los elementos que conforman el proceso de enseñanza aprendizaje. Como se muestra en la tabla 13, esto se debe a que el objetivo de la experiencia es construir una dinámica entre los saberes del estudiantado y la acción (Ávila, 2017); por lo tanto, el identificar los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje favorece la construcción de la dinámica del aula y la creación de la experiencia. Al hacer referencia a los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje nos enfocamos en los involucrados en el contexto escolar, es decir, el profesorado, el estudiantado, los objetivos de aprendizaje, los recursos didácticos y las estrategias didácticas.

Tabla 14. Elementos del proceso de enseñanza aprendizaje

ELEMENTO	DESCRIPCIÓN
El profesorado	Pretende el logro de objetivos de aprendizaje a través de herramientas o estrategias con el fin de centrar la comprensión de la información.
El estudiantado	Uno de los protagonistas del proceso, el que desarrolla su aprendizaje a partir de lo proporcionado por el profesorado.
Los objetivos educativos	Logros que el profesorado pretende conseguir dentro de un curso.
Recursos didácticos	Elementos llamativos que puedan proporcionar al estudiantado ambientes de aprendizaje.
Estrategia didáctica	La forma en que la persona docente facilita el aprendizaje, ya sea a través de técnicas o estrategias en las que se procure la interacción del estudiantado.

Adaptado de: Meneses (2007).

Como se observa, durante el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrollan interacciones e intercambios entre todos sus elementos, de ahí que sea posible el aprendizaje. A este último lo podemos relacionar con el concepto de experiencia, dado que se pretende presentar actividades y recursos novedosos a las y los estudiantes en donde logren identificar e indagar sobre lo que les interese de los contenidos de la clase (Paredes *et al.*, 2019).

Además, al procurar el aprendizaje mediante experiencias, estas se van transformando en aprendizajes significativos, dado que la información que se presenta está relacionada con los intereses del estudiantado y el currículo de la clase. De esta forma, el rol de la persona estudiante pasa a ser activo y colaborativo, mientras que el rol del profesorado es ser guía o mediador en la experiencia que se genere.

Por otra parte, en el ámbito educativo existe una variedad de tipos de experiencias, entre ellas, las experiencias pedagógicas y las de aprendizaje, las cuales se presentan a continuación, pues consideramos pertinente abordarlas con el fin de dar a conocer las diversas formas de generar experiencias en nuestra aula escolar.

Para comenzar, se presenta la experiencia pedagógica que podemos considerar como una práctica innovadora y reflexiva, dado que parte desde las vivencias de la persona docente, pasando a través de un proceso de introspección en búsqueda de la mejora de la actividad didáctica. Al respecto, Ávila (2018) señala que el propósito de la experiencia pedagógica es construir objetivos de aprendizaje en donde el estudiantado logre aprendizajes para la vida diaria, es decir, significativos.

Además, Cruz y Granada (2008) y Noroña (2018) coinciden al definir la experiencia pedagógica como la descripción de una situación en el aula de clase. Por lo tanto, la experiencia pedagógica puede ser definida como la actividad que el profesorado realiza a través de un relato sobre alguna actividad propuesta o implementada en el aula, con el objetivo de generar un proyecto de acción para el estudiantado.

En el mismo orden de ideas, Amaya (2007) expone que las experiencias pedagógicas son las construcciones de actividades o proyectos a través de la reflexión de las aulas escolares y la realidad docente de los colectivos educativos. Por lo tanto, si se busca implementar y generar experiencias pedagógicas en nuestras aulas de clase, es necesario involucrar al colectivo docente y llevar a cabo estas de manera conjunta, dado que las experiencias pedagógicas se enfocan en las actividades generadas en un contexto y tiempo determinado, a través de una organización en la que están integrados la comunidad educativa y el objetivo de lograr un bien común para toda la comunidad escolar.

Por otro lado, se presenta la experiencia de aprendizaje en la que se enfoca a la persona estudiante en el proceso en el que se apropia de su aprendizaje, además de la forma en que lo pone en práctica. Por lo tanto, las experiencias de aprendizaje se describen como la "forma de organizar el aprendizaje significativo del alumno haciéndolo con acciones concretas, co-responsable de su propio aprendizaje" (Cantú y García, 2006, p. 20). Dicho de otra manera, las experiencias de aprendizaje son la manera en que el estudiantado organiza la información que le es proporcionada por la persona docente y, por lo tanto, a través de la experiencia de aprendizaje ambos son responsables del desarrollo de conocimientos.

Ahora bien, la organización de información por parte del estudiantado se da por medio de acciones concretas, es decir, a través de acciones o actividades propuestas por el docente, las cuales se repiten constantemente, con el objetivo

de poder ejecutarlas posteriormente (Bagnis, 2002). En consecuencia, el estudiantado se apropia de su aprendizaje. Por esta razón, podemos señalar que las experiencias de aprendizaje son un proceso que va desde la obtención de información por parte del estudiantado hasta lograr un aprendizaje significativo.

En la siguiente tabla se aborda una descripción de las experiencias de aprendizaje, las cuales tienen un cierto nivel de complejidad. Además se explica en qué momento la persona docente puede intervenir durante la creación de dichas experiencias de aprendizaje.

Tabla 15. Las experiencias de aprendizaje y sus características

NIVEL	CARACTERÍSTICAS
Obtención de la información	Enfocado en que se comprenda e internalicen las ideas mediante el repaso de caracteres gráficos, palabras habladas o imágenes visuales, proporcionados por la persona docente.
Ejercicios de internalización	Procedimiento realizado por el estudiantado en el que, por medio de la repetición, se integran hábitos, destrezas y habilidades mentales, verbales, psicomotrices o sociales.
Simulación	La persona docente crea un ambiente de aprendizaje en una situación ficticia para practicar actividades propias de su contexto social.
Análisis	La persona estudiante internaliza toda la información y separa el todo en sus partes o en elementos significativos.
Solución de problemas	Acción ejercida por parte de la persona estudiante para lograr una meta, pero en la que no se dispone de una respuesta previamente aprendida para la consecución del objetivo.
Diseño y construcción de modelos	La persona docente promueve la creatividad y la libertad de expresión a través del diseño y la elaboración de proyectos.
Prácticas en situaciones reales	La preparación activa del estudiante, a través de situaciones conocidas por el estudiantado adaptado a su contexto.
Generación de innovación	El profesorado promueve este nivel a través de una serie de reflexiones sobre un tema o problemática desconocida para la persona estudiante, pero que pueda enriquecer lo que ya se conoce.

Adaptado de: Bagnis (2002).

Después de presentar los diversos niveles que podemos encontrar en las experiencias de aprendizaje, se identifica que las y los estudiantes pueden generar aprendizajes significativos con ayuda de las actividades propuestas por el docente; sin embargo, estas llegan a ser generadas de igual forma por el uso de estrategias de aprendizaje por parte del estudiantado.

Después de abordar y presentar las características de las experiencias pedagógicas y de aprendizaje, se reconoce que ambos tipos de experiencias coadyuvan al desarrollo de conocimientos, competencias y habilidades en el estudiantado. No obstante, el enfoque de ellos es diferente, puesto que mientras en la experiencia pedagógica se busca el aprendizaje significativo sobre una problemática general en el colectivo educativo, en la experiencia de aprendizaje se busca que la persona estudiante genere e integre la información presentada por la persona docente de manera significativa.

De ahí que, al momento de seleccionar la experiencia a generar en el estudiantado, se reflexione cuál es el objetivo, si es general y se busca que toda la comunidad educativa esté involucrada y logre desarrollar un aprendizaje en común sin considerar la edad o nivel en el que se encuentre, o que la persona estudiante a través de su experiencia de aprendizaje pueda generar aprendizajes significativos por medio de situaciones reales o la reflexión de lo que se le presente en el aula.

Las experiencias didácticas en el aula de inglés

Después de abordar el proceso del docente creativo, la relevancia de la implementación de las estrategias creativas en el aula de clase, y la descripción del concepto experiencia, es momento de abordar el tema de experiencias didácticas en el aula de inglés. Para comenzar, retomamos el concepto de experiencia, siendo esta la percepción de las y los estudiantes, lo que les genera un aprendizaje. Asimismo, nos referimos a las propuestas que el profesorado desarrolla en el aula de clase con el objetivo de reinventar lo conocido por los estudiantes y transformarlo en conocimiento.

Además, al procurar desarrollar el aprendizaje a través de la experiencia, relacionamos la motivación de la persona estudiante a través de la presentación de nueva información, lo cual incentiva que el profesorado tenga un cambio en la labor docente (Zambrano, 2005); dado que al percibir esta motivación e

interés por parte de las y los estudiantes, se debe de procurar iniciar un proceso de indagación para seguir construyendo y desarrollando experiencias en el estudiantado.

Para definir el concepto de experiencia didáctica, coincidimos con Paredes *et al.*, (2019) quienes exponen que estas son una “serie de tareas en las que las y los estudiantes pueden implicarse y jugar un papel activo, que puede variar en función de sus medios e intereses” (p. 129), dicho de otra manera, las experiencias didácticas son aquellas tareas o actividades que son diseñadas o adaptadas por la persona docente, considerando las características del estudiantado y su contexto áulico. Cabe señalar que, al contrario de las experiencias pedagógicas en donde se involucra a toda la comunidad educativa, la experiencia didáctica se enfoca en las necesidades y las características de las y los estudiantes de un grupo en particular.

Asociado a esto, las experiencias didácticas deben diseñarse y generarse a partir de la valoración de los objetivos de la asignatura y de la tarea escolar que se pretende realizar en la clase. Dado que este tipo de experiencias busca diseñar o adaptar estrategias de enseñanza en las que el objetivo sea motivar y procurar el interés de las y los estudiantes (Zambrano, 2005), estas se convierten en el medio para que el proceso de enseñanza aprendizaje ocurra en el aula.

Aunado a lo anterior, el concepto de experiencias didácticas se relaciona con el de las situaciones de aprendizaje en el aula de clase, esto se debe a que ambos procuran un cambio en el rol del profesorado con respecto al aula de clase. Además, las situaciones de aprendizaje proporcionan espacios en donde la persona docente realiza acciones educativas con el objetivo de desarrollar aprendizajes y competencias en el estudiantado (Piraval *et al.*, 2013); por ende, las situaciones de aprendizaje son la base para que se genere y construya la experiencia didáctica.

En el mismo orden de ideas, las situaciones de aprendizaje son un apoyo en la generación de experiencias didácticas, puesto que son las actividades que el docente adapta del currículum escolar, las cuales estimulan la construcción de aprendizajes significativos en el estudiantado por medio de resolución de problemas simulados o reales de la vida cotidiana (Mora, 2018), de ahí que el presentar y diseñar la situación de aprendizaje mediante la resolución de problemas, permite al profesorado generar una percepción, reflexión y opinión

acorde a la actividad que le fue otorgada, y por consiguiente se alcanza la experiencia didáctica.

De ahí que se realice la siguiente precisión: la experiencia didáctica involucra toda acción propuesta y realizada por la persona docente con el fin de que el estudiantado logre aprendizajes significativos; mientras que la situación de aprendizaje es la forma en que se lleva a cabo esta experiencia, es decir, la actividad propuesta por el profesorado, con la que se busca otorgar y desarrollar nuevos conocimientos.

Por esta razón, consideramos la planificación de la experiencia didáctica un paso a realizar de suma importancia, ya que a partir de ella, se identifica el objetivo a alcanzar así como la situación de aprendizaje a implementar o diseñar. Así pues, en la figura siguiente, se presentan los elementos a considerar para la planificación de la experiencia didáctica con el objetivo de que el profesorado y el estudiantado perciban el aula como un espacio dinámico y colaborativo.

Figura 7. Elementos para la planificación de la experiencia didáctica



Adaptado de Sarmiento (2007).

Al observar los elementos para la planificación de la experiencia didáctica, nos encontramos que considera a los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, el estudiantado y el profesorado, además de que toma en cuenta la estrategia a implementar. No obstante, el enfoque principal en el diseño de la experiencia didáctica debe ser la persona estudiante (Padilla, 2013); esto con el objetivo de fomentar la motivación en el estudiantado para descubrir, desarrollar y adquirir nuevos conocimientos, además de que les permita actuar con autonomía y colaboración cuando se requiera en el aula de clase.

Por otro lado, al comprender e integrar los elementos de la planificación de la experiencia didáctica, se debe proceder a organizar el currículum de la clase para identificar el tema o la situación que se quiera convertir en aprendizaje

(Sarmiento, 2007). De ahí que se realice una introspección sobre lo que se desea presentar en la clase; durante esta es relevante identificar qué se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa.

Figura 8. Proceso para establecer el desarrollo de la experiencia didáctica



Adaptado de: Sarmiento (2007).

Considerando lo propuesto en la figura anterior, se comprende la importancia de que el profesorado identifique el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiantado, ya que al identificar este proceso permite que se logren y generen las experiencias didácticas significativas (Moral, 2010), puesto que se transmiten conocimientos a través de los intereses y las necesidades de aprendizaje del estudiantado. Esto con el objetivo de que lo presentado por las y los docentes no sea ajeno al currículum de la clase, sino que se relacione la teoría con la realidad de su contexto escolar (Padilla, 2013). De ahí que las actividades sean parte fundamental en el desarrollo de las experiencias didácticas.

Ahora bien, en una aula de clase de lenguas, desarrollar y generar experiencias didácticas es de suma importancia, ya que esto llega a ser el motivador en el

estudiantado durante su aprendizaje. Esto ocurre porque la persona estudiante no se enfoca en conocer la lengua en sus estructuras gramaticales, sino que desarrolla un deseo por aprender y conocer la lengua en todos sus aspectos, a través de la manera en que se presenta la información (Zambrano, 2005). Por tal motivo, el generar experiencias en las aulas de lengua extranjera coadyuva a desarrollar aprendizajes significativos, ya que se procura que el estudiantado reconozca, internalice e interprete los usos de la lengua, en este caso, la inglesa, en actividades o proyectos diseñados acorde a las características de las y los estudiantes.

Retomando lo anterior, se puede reflexionar sobre el apoyo que las experiencias didácticas otorgan a la práctica docente, dado que al generarlas contextualiza al estudiantado y motiva a que se desarrollen en diversos aspectos como el social, el colaborativo, el cognitivo y adquiera seguridad. Asimismo, el poder diseñar estas experiencias didácticas en el aula nos permite adecuar nuestro plan de clase al estudiantado y no el estudiantado al plan de clase; lo que provoca esto último es que el aprendizaje no se logre en la totalidad.

Como docentes de lenguas extranjeras estamos constantemente en la búsqueda de nuevas formas de presentar la información de forma llamativa y original; sin embargo, en ocasiones nos enfocamos en el producto más que en el proceso que puede llevar al estudiantado al aprendizaje del inglés. Debido a esto, al implementar las experiencias didácticas se pudo apreciar que al integrar la lengua a situaciones sociales que sean conocidas por la persona estudiante, permite que puedan identificar las similitudes y diferencias entre lo conocido por ellos y los elementos de la lengua.

Además, las y los estudiantes se sienten involucrados en su aprendizaje y en la manera en que se desenvuelven en el aula, por lo que adquieren una autonomía. Debido a esto, identificamos que llevar a cabo actividades en las que el objetivo sea que las y los estudiantes tengan una experiencia a través del aprendizaje de conocimientos, permite que el aula sea dinámica y participativa, además de integradora puesto que todos los involucrados tienen un rol en el aula.

Derivado de lo anterior, en nuestra experiencia en el aula de inglés nos percatamos que, al desarrollar las experiencias didácticas, unas de las de mejor apoyo fueron las estrategias creativas, dado que estas permiten al estudiantado alcanzar una solución a una problemática presentada por la persona docente. Además, al proporcionar nuevas tareas a las y los estudiantes en las

que relacionaron lo conocido con la teoría, se dio paso a un ambiente de la clase en donde todos colaboraron y participaron con el objetivo de terminar la tarea. Asimismo, se reconoció que el estudiantado motivaba a sus compañeros a participar e indagar sobre las situaciones de aprendizaje presentadas.

Por lo tanto, identificamos que las experiencias didácticas son otra alternativa para el cambio en nuestra práctica educativa; durante su realización se puede comprender que inclusive el ruido en el aula es un resultado positivo en la realización y la generación de experiencias, puesto que demuestra que la actividad propuesta por la persona docente incentiva el desarrollo del aprendizaje significativo.

Capítulo 5.
Andanzas y reflexiones finales



A sí como el sistema educativo nacional en México enfrenta varios retos para brindar una educación de excelencia, la enseñanza del inglés en nuestro país y en particular en el estado de Chiapas, es un desafío compartido e identificado como la necesidad de mejorar la formación y la práctica docente, por mencionar algunos aspectos. Peña Pérez, Randy Vladimir, Pérez Priego, María del Carmen, & Peña Pérez, Evelyn (2021) afirman: “El fortalecimiento y la profesionalización de la labor docente es asunto de importancia para todos los sistemas educativos extranjeros y de México” (p. 3).

Por consiguiente, en este capítulo presentaremos las andanzas y las reflexiones finales sobre nuestra experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la motivación que compartimos para alcanzar una mejora de la práctica docente; De Lella (1999, citado en Peña Pérez, Randy Vladimir, Pérez Priego, María del Carmen, & Peña Pérez, Evelyn, 2021) define la práctica docente “[...] como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar” (p. 5).

Más allá de abordar la formación profesional del docente, haremos referencia a la promoción de la reflexión docente y la mejora de nuestra práctica en el aula y cómo esta se encuentra ligada a otros conceptos como la formación integral, la competencia profesional y comunicativa, el manejo de estrategias en el aula, el uso del enfoque comunicativo como una metodología de enseñanza vigente, el diseño de material didáctico, los estilos de aprendizaje y la motivación como parte del proceso de enseñanza aprendizaje (PEA). Peña Pérez, Randy Vladimir, Pérez Priego, María del Carmen, & Peña Pérez, Evelyn (2021) afirman:

Los procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica son necesarios en cada momento de la intervención didáctica (antes, durante y después). Al final, la innovación o mejora de la práctica de los docentes a partir de la reflexión tendría dos elementos esenciales a considerar, la interacción con los alumnos y la socialización de experiencias de reflexión entre pares (p. 12).

Las reflexiones a compartir parten de la experiencia docente entre pares y de la interacción con el estudiantado, así como de los resultados de las investigaciones realizadas y compartidas en capítulos previos y, finalmente, son debidos a nuestro proceso formativo como profesoras de lengua en los últimos años. Perrenoud (2001 citado en Peña Pérez, Randy Vladimir, Pérez Priego, María del Carmen, & Peña Pérez, Evelyn 2021), afirma que “no existe acción compleja sin reflexión durante el proceso; la práctica reflexiva debe entenderse; por ejemplo, sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción” (p. 16).

Figura 9. Elementos para el logro de la práctica reflexiva



Elaboración propia con base en Perrenoud, 2001, citado en Peña, Pérez, Randy Vladimir, Pérez Priego, María del Carmen y Peña Pérez, Evelyn (2021).

En esta figura 9 el autor muestra un ciclo que permite entender que la reflexión es lograda cuando el proceso de enseñanza aprendizaje se visualiza y planea desde antes, se vive en la acción y se cuestiona después de la clase.

La relevancia de la formación integral en ELE

Como docentes de inglés e investigadoras se han explorado conceptos que abordan desde diversas aristas aspectos que engloban la enseñanza de lenguas desde el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras. González (2008) menciona que “la clase de lengua extranjera tiene sus propias características, dadas por las especificidades que le son inherentes al desarrollarse en un sistema lingüístico diferente al de la lengua materna de los estudiantes y poseer su propio sistema de principios generales y particulares” (p. 53). En Chiapas, las condiciones son muy particulares, pues la lengua inglesa que se enseña, no solo debe considerarse como lengua materna al español, lengua hablada por la mayoría de la población, sino además otras lenguas originarias que se hablan en la región, por lo que consideramos la lengua inglesa como lengua extranjera comprendiendo que podría ser una segunda o tercera lengua en el estudiantado.

Como es bien sabido, los seres humanos somos entes sociales por naturaleza y constantemente surge la necesidad de generar formas de organización que posibiliten una mejor convivencia con personas que compartan un mismo objetivo o preferencia en común. El aula de clases de lengua es un ejemplo de ello, y en la dinámica social del salón de clase, como sugiere Widdowson (1991), tanto la persona docente como el estudiantado deben formar parte del proceso ejerciendo diferentes roles que posibiliten una interacción clara y una formación integral.

El concepto de formación integral, abordado en la enseñanza de lenguas es tan amplio, tal como señala Torres (2019), quien para su investigación define como formación integral aquel proceso que incluye a la persona en la totalidad de su historia y experiencias de vida, las cuales se integran a la educación formal como un proceso que es continuo, permanente y participativo con la sociedad. Con lo anterior, se pretende hacer énfasis en estos dos conceptos abordados, el aula de clases y la formación integral, de manera que el estudiantado y el profesorado tomen un rol participativo, busquen un objetivo común de aprendizaje de lenguas promoviendo que al concluir un curso de lengua, se cuente con los

conocimientos y las habilidades requeridas para la enseñanza en general y para el aprendizaje de una lengua, además de contar con las habilidades lingüísticas necesarias para enfrentarse a los retos diarios de la enseñanza de lengua extranjera (ELE).

Ahora bien, el primer concepto, el aula, entendida en nuestra experiencia docente y posterior a la pandemia como el espacio físico o virtual, debe empezar a convertirse en un espacio de interacción, de construcción de experiencias, de participación y transformación constante que permita que las vivencias registradas por los actores de la educación sirvan como una base sobre la que se debe seguir forjando el aprendizaje. Hernández, Martínez y Rodríguez (2017, citado por Gómez, 2019):

[...] las aulas virtuales, deben ser una alternativa de mejora en el aprendizaje donde los estudiantes sientan una guía de los profesores y aprovechen todos los recursos, materiales que se plantean distribuidos en estos espacios. De esta forma se verán progresos significativos en el proceso de enseñanza (p. 51).

Retomando el segundo concepto de formación integral de Torres, y poniendo en práctica la formación en investigación como parte de nuestras andanzas, se registró e implementó un proyecto de investigación ante la Dirección General de Investigación de la universidad, mismo que permitió como docentes investigadoras contribuir en la identificación y la atención de una problemática de posgrado titulada: “Experiencias del docente investigador: retos y desafíos en la Maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN)”; este proyecto requería de una metodología de indagación cualitativa para conocer a fondo el perfil docente y la formación en investigación, así como las fortalezas y áreas de oportunidad de las y los docentes del programa de posgrado MADILEN a diez años de su creación.

Este proceso de investigación dio paso a dos objetivos; el primero, conocer parte de la historia de vida, las necesidades de formación y capacitación en la investigación de las y los participantes en el proyecto, así como el plan de acción y las gestiones administrativas a desarrollarse para atender los resultados del proyecto en busca de la mejora continua de las y los docentes y la calidad de la enseñanza en el área de investigación para el estudiantado de la MADILEN. El

segundo objetivo fue difundir los resultados a través de conferencias y publicaciones en escenarios académicos nacionales e internacionales; esta segunda actividad nos permitió presentar los resultados en el 2º Congreso Internacional en Investigación Educativa Multidisciplinar, 2023. “La educación como un bien público y un derecho a lo largo de su vida” en la Universidad Nacional de Córdoba Argentina, en junio de 2023.

Es importante destacar que el relato compartido sobre el proyecto de investigación forma parte de la formación integral que va complementando nuestra formación como licenciadas en la enseñanza del inglés y en lengua extranjera, los posgrados cursados y actividades como investigadoras, ponentes, autoras de publicaciones y conferencistas; lo anterior, además de complementar nuestro trabajo docente en las aulas, amplía nuestra visión de la profesión y permite establecer redes académicas de apoyo en las que se comparten eventos académicos, cursos y capacitaciones en diversos campos, colaboraciones como co-directoras de tesis, evaluadoras, editoras, ponentes, entre otras.

Desafíos docentes del siglo XXI

Entre los desafíos que como docentes de lenguas hemos experimentado en nuestra reciente trayectoria, haremos mención de tres; en primer lugar, la necesidad de promover la reflexión sobre las prácticas docentes actuales para el reforzamiento de la enseñanza en cualquiera de sus etapas en el proceso de enseñanza aprendizaje; reflexionar es un proceso que requiere de entrenamiento, autocrítica, atención, y que debe practicarse hasta que se interiorice y se realice de manera cotidiana. En *Directores que hacen escuela* (2015), se menciona que:

El objetivo del asesoramiento es generar las condiciones para que los docentes reflexionen sobre sus estrategias de enseñanza. Es una invitación al intercambio de ideas y la discusión de experiencias para incorporar nuevas herramientas didácticas y expandir las posibilidades de acción (p. 1).

Para ejemplificar lo anterior en relación con la reflexión docente, se comparte el caso experimentado por una de las autoras en el proceso de enseñanza de vocabulario en la lengua meta con el estudiantado que se encuentra en

escuelas secundarias públicas de Chiapas, con un nivel principiante o básico; este proceso de reflexión originó el diseño de estrategias de clase de manera que se posibilitaran formas de potenciar la enseñanza del vocabulario en ese momento, y posteriormente generar una propuesta didáctica para compartir y adaptar las actividades a diferentes contextos fortaleciendo el aprendizaje del inglés en nuestro estado.

Lo anterior se logró a través de la observación e identificación de una problemática en la enseñanza de vocabulario identificada por la docente en su experiencia como profesora de inglés en secundarias técnicas, por lo que para la obtención del grado, ella planteó y desarrolló una tesis titulada *Estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera en el nivel de secundaria*. El proyecto le permitió, a través de la metodología cualitativa, implementar técnicas de recolección de datos como: diarios de campo del profesor, diarios de clase, observaciones de clase y auto observaciones, entre otros, mismos que sirvieron de base para la reflexión y la autocrítica; las técnicas, además, fueron apoyadas por la observación y la guía de profesoras invitadas y la directora de tesis permitiendo concluir la tesis con una propuesta didáctica que apoya la enseñanza de vocabulario en secundarias públicas del estado y que podría adecuarse a contextos de enseñanza similares.

Los hallazgos del proyecto de tesis fueron presentados en la ciudad de Portland, Estados Unidos, en 2023, con una ponencia en el evento anual denominado TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages), que traducido significa *Profesores de inglés para hablantes de otras lenguas*, en el que se compartieron los resultados con colegas de posgrado de varios países.

Figura 10. Ponencia impartida en el evento TESOL 2023. Portland, USA



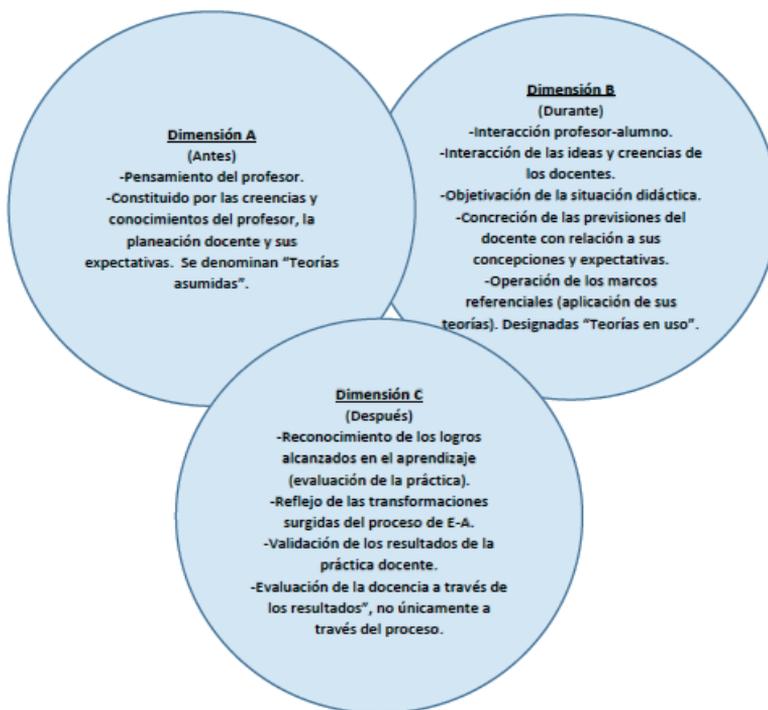
La reflexión sobre nuestra práctica docente universitaria, cualquiera que sea el nivel de inglés y el contenido que se imparte, debe formar parte de nuestro quehacer cotidiano en el aula, es un ejercicio que nos permite ajustar, replantear, crecer y transformar nuestra enseñanza. Asimismo, permite identificar áreas de oportunidad personales, esto es un hábito que aprendimos como parte de nuestra formación de posgrado y que se fomenta en la comunidad docente y estudiantil de la maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN) y que se ha convertido en un ejercicio constante como profesoras. Márquez, E. y Zeballos, Z. (2017) afirman:

Los cambios en el entorno, el conocimiento y las necesidades sociales hacen que el sector universitario necesite una profunda transformación que permita atender las demandas de la sociedad, como las del sector productivo, satisfacer las expectativas que tienen los estudiantes y sus familias sobre lo que la universidad puede aportarles y responder a las exigencias de los agentes financiadores, particularmente en el uso eficiente de los recursos

económicos y la aplicación de sistemas de control y rendición de cuentas (p. 66).

De Lella (1999 citado en Peña Pérez, Randy Vladimir, Pérez Priego, María del Carmen, & Peña Pérez, Evelyn, 2021), comenta: “Un elemento muy característico de los profesores universitarios es su poca formación pedagógica, pero con un dominio de conocimientos propios de su formación superior” (p. 10).

Figura 11. Dimensiones de cada momento de la intervención pedagógica/didáctica



Fuente: Elaboración propia, tomado de Kane, Sandretto y Heat 2004, citado en Peña, Pérez, Randy Vladimir, Pérez Priego, María del Carmen y Peña Pérez, Evelyn (2021).

Este dominio de conocimientos mencionado se hace presente con los años de experiencia enfrentando creencias del profesor, sumando experiencias de

interacción con el estudiantado, y acumulando logros que se van interiorizando y reflejando en las decisiones que vamos tomando ante cada nueva oportunidad en el aula. Como puede apreciarse en la figura 10, las dimensiones de intervención pedagógica o didáctica A, B y C, deben formar parte del proceso de enseñanza aprendizaje en cada experiencia áulica con el estudiantado.

Por su parte Harvey y Green (1993 citado en Márquez, E. y Zeballos, Z. 2017) hace la siguiente invitación:

[...] confía en la capacidad del docente de poner en marcha un proceso acumulativo, en el que el agente de cambio, es decir, el propio docente, individual o colectivamente, formula un proceso de actuación que valida progresivamente con los resultados de su trabajo, en un proceso de mejora continua sobre el que los evaluadores ejercen un papel meramente de asesor (p. 69).

Cuando la observación, la reflexión y el proceso de transformación docente se están gestando de manera esperada, como se muestra en la cita anterior, la propia persona docente es capaz de validar su trabajo, caminar hacia la mejora continua considerando como factor la autoevaluación, la evaluación entre pares y el asesoramiento de un externo con la experiencia para aportar mejoras al proceso.

Un segundo desafío a comentar es que las y los docentes desarrollen su competencia profesional; de acuerdo con Cross en Páez (2001, p. 25), se refiere a “la habilidad ideal del profesor de planificar e impartir sus clases, de usar el libro de texto de manera selectiva, de producir sus propios materiales docentes e instrumentos evaluativos”. Esto asume que el profesorado formado en el área de lenguas pueda ser capaz de atender las necesidades de las y los estudiantes de utilizar la lengua en beneficio propio, mostrando un dominio del idioma y del aula acorde a las necesidades del contexto y la meta comunicativa de los involucrados, así como a los actuales enfoques de enseñanza.

Esta competencia profesional se refleja en la madurez docente alcanzada al momento de realizar las planeaciones de clase, en el diseño de material didáctico, la adaptación curricular y de dispositivos de evaluación para cada necesidad que se presenta en el aula obteniendo beneficio de los factores que se

tienen al alcance como: el libro de texto, el programa de clase, la tecnología, la infraestructura, el estudiantado y nuestras propias competencias profesionales desarrolladas en este proceso de formación en pregrado y posgrado.

Un relato o andanza que podemos compartir en este apartado de competencias profesionales es la incursión que se ha tenido en el diseño curricular e implementación de cuatro seminarios de titulación, del año 2014 a la fecha, por parte de una de nosotras en conjunto con colegas que comparten nuestra formación y contexto escolar en la Facultad de Lenguas Tuxtla. En estos seminarios, que son una opción semestral o anual para la obtención del grado de Licenciatura en la Enseñanza del inglés (LEI), se han puesto en práctica nuestras competencias profesionales al momento de vincular el plan de estudios de esta licenciatura con una temática que fortalezca y reafirme las capacidades profesionales de las y los egresados, y que además los oriente y guíe en su práctica docente. Estos seminarios de 125 horas cuentan con todo un diseño curricular y planeación de los módulos que lo conforman, las lecturas de soporte por abordar en clase, los dispositivos de evaluación de cada módulo fomentando el trabajo colectivo, la construcción de competencias lingüísticas, sociales y valores, pero sobre todo, fortaleciendo la evaluación y la reflexión en cada actividad realizada.

Figura 12. Actividad de clase en el seminario 2024 "Evaluación de las habilidades lingüísticas en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de material lúdico didáctico pedagógico"



Los seminarios son impartidos por las colegas docentes y diseñadoras del seminario a egresadas y egresados de la Facultad de Lenguas Tuxtla y de las dos escuelas de lenguas San Cristóbal y Tapachula; cabe mencionar que cada seminario es sometido a revisión y aprobación estricta por la Dirección de Formación e Investigación Educativa (DFIE) de la universidad. Estas experiencias, sin duda, nos han permitido crecer y ampliar las capacidades creativas, de diseño, trabajo entre pares, de impartición, pero sobre todo, de sensibilización con nuestros egresados y egresadas, puesto que son jóvenes chiapanecos, en su mayoría con poca o nula experiencia en la docencia, que se enfrentan a retos docentes y laborales que requieren de nuestra atención, motivación y empatía.

Las estrategias didácticas se presentan como un tercer desafío fundamental en este proceso de desarrollo de la competencia profesional y para comprender su función es necesario definir el concepto mismo de estrategia didáctica. La estrategia didáctica “es una guía de acción que orienta en la obtención de los resultados que se pretenden con el proceso de aprendizaje, y da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar al desarrollo de competencias en los estudiantes (Hernández *et al.*, 2015, p. 80)”. “Es un procedimiento organizado, formalizado y orientado para la obtención de una meta claramente establecida” (Zúñiga, 2017, p. 3).

Dicho lo anterior, el profesorado debe cuestionarse sobre la importancia del desarrollo e implementación de estrategias didácticas que permitan realizar el trabajo docente dotando al estudiantado con las herramientas y la competencia lingüística necesarias para la obtención de resultados esperados, siendo esto parte de las responsabilidades que debe enfrentar el profesorado en el aula a través de sus diferentes roles y retos educativos del siglo XXI.

Ahora bien, la trayectoria docente posibilita el conocimiento y la implementación de diversas estrategias, por lo que “el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, además de conocer su función, para qué se utiliza y cómo se le puede sacar mayor provecho” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2010, p. 118). Es aquí donde consideramos que ciertas técnicas de recolección de datos, particularmente de la metodología cualitativa, como la observación de clase, los diarios del docente, los diarios de estudiantes, entre otras técnicas, pueden aportar en el rescate y el reciclaje de estrategias didácticas efectivas que fortalezcan nuestra trayectoria docente.

Por tal motivo, se sugiere tomar en cuenta los objetivos de enseñanza como eje central para conocer y decidir durante la planeación de clase qué tipo de estrategias, que ya forman parte de nuestro bagaje, utilizar en el aula de lenguas en beneficio de las y los estudiantes y del proceso de enseñanza aprendizaje.

El alcance del enfoque comunicativo

Uno de los cambios más significativos que se ha manifestado en los métodos de enseñanza actuales es el cambio de perspectiva centrada en el trabajo docente para dar un enfoque centrado en el aprendizaje del estudiantado como objetivo principal, teniendo en cuenta sus necesidades contextuales para ayudarlo a desarrollarse de forma plena (Toro, S., Pazos, J., Vargas, M. y Vega, J., 2016). Respecto a la relevancia del enfoque comunicativo como uno de los más empleados en libros de texto en la enseñanza de lenguas en las últimas décadas, podemos decir que este se registra desde inicios de los años 70 del siglo pasado.

Es un enfoque innovador; la anterior afirmación se basa en que, en términos de desarrollo del conocimiento, ya no se abordaba la estructura de la lengua como tal sino en la función comunicativa. Hymes (como se citó en Ortiz Parada, 2014) afirma que es forzoso el desarrollo de la competencia comunicativa, entendiendo que “no es solo el conocimiento formal de la lengua, sino también su uso efectivo. Esto se traduce en saber cuándo, de qué, con quién, dónde, y en qué forma hablar, es decir, formar enunciados, además de lingüísticamente correctos, socialmente adecuados” (p. 23).

Derivado de lo anterior, como comunidad docente es importante resumir que para este enfoque comunicativo debe decidirse qué enseñar, definir el objetivo comunicativo de lo que se enseña considerando y priorizando las necesidades del estudiantado, apegándose a contextos reales de uso efectivo de la lengua meta. Por otro lado, se requiere especial atención a la puesta en práctica con balance de las habilidades receptivas (lectura y audición) y las productivas (oral y escritura) priorizando el uso del lenguaje efectivo sobre el manejo de las estructuras gramaticales en el aula.

Parte del trabajo desempeñado por el profesorado en las aulas, como se hizo mención anteriormente, hace referencia a los medios y los recursos didácticos que se implementan en la enseñanza de la lengua, ya que de ello depende el resultado eficaz observado en el aprendizaje experimentado por el estudiantado.

De acuerdo con Madrid (2001), el material didáctico representa un papel estelar, dentro del cual encontramos que aproxima al estudiantado a la realidad que desea enseñarse, además de motivar el aprendizaje y facilitar el proceso. De ahí la importancia que como docentes en activo hemos encontrado al momento de investigar sobre el diseño de estos materiales y las actividades de clase a emplear con personas estudiantes en proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

El material didáctico diseñado por la persona docente complementa el libro de texto, debe poder reciclarse para aprovechar al máximo su uso en diversos temas y actividades de clase para que el tiempo invertido en el diseño brinde resultados. Una muestra de algunos materiales diseñados en nuestras experiencias áulicas se comparte en la sección de anexos; cada uno de ellos está basado en un objetivo de clase y plasmado en una planeación; aunado a lo mencionado, estos materiales aportan ideas al profesorado para que elaboren materiales similares que den cobertura a otros temas y necesidades de enseñanza en el aula.

Los Estilos de aprendizaje como una constante en el aula

Como docentes de inglés como lengua extranjera, estamos conscientes de que existen grupos numerosos y grupos reducidos en las aulas, pero lo cierto es que ambos están conformados por personas con diversas características como: aptitud hacia las lenguas, habilidades de socialización, habilidades lingüísticas y personalidad, entre otras, por lo que los consideramos como grupos heterogéneos. Según Anijovich, R. (2005 citado en Batista, A., Fruniz, M. G., 2018):

El enfoque de la diversidad en educación, supone un nuevo modo de mirar las escuelas a la luz de valores democráticos. El mismo encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas, entendiendo que son la dimensión teórica y práctica de una misma perspectiva pedagógica (p. 2).

El conocimiento y el manejo de los estilos de aprendizaje como estrategias en el aula, pueden ser una ventaja como docentes de lenguas, que nos permita desempeñar un rol más activo en el proceso de enseñanza aprendizaje para

el estudiantado. Hernández (2018) considera los estilos de aprendizaje como “características personales que por lo general no son percibidas o utilizadas de manera consciente e influyen en la percepción, comprensión y aprendizaje del individuo” (p. 39).

Sin duda, estas características posibilitan un mejor aprovechamiento de lo aprendido para el estudiantado y permiten por parte del profesorado que hace uso de este conocimiento, el diseño e implementación de actividades de clase contextualizadas en una temática, pero con variantes de estilo de aprendizaje como las que contempla el modelo VARK (Visual, Aural, Reading-Writing, Kinesthetic) que por su traducción del inglés se conoce como Visual, Auditivo, Lectura y Kinestésico.

González, Alonso, & Rangel, (2012, citado en Espinoza-Poves, J., Miranda-Vílchez, W., & Chafloque Céspedes, R., 2019) sostiene que: “El modelo VARK proporciona una cuantificación de predilecciones de los estudiantes en cada uno de los cuatro modos sensoriales” (p. 387).

Figura 13. Actividades que pueden emplearse y que apoyarían cada estilo de aprendizaje



Fuente: Hawk & Shah, 2007, citado en Espinoza-Poves, J., Miranda-Vílchez, W., & Chafloque Céspedes, R., 2019.

En cuanto a las predilecciones o preferencias mostradas por el estudiantado, Varela (2006 citado en Espinoza-Poves, J., Miranda-Vílchez, W., & Chafloque Céspedes, R., 2019) menciona que:

Muchas personas van a tener un sistema de representación dominante o en algunos casos llegar a combinar dos sistemas. Entonces, estando formada un aula por un grupo de estudiantes con características similares y cada uno de ellos con un distinto sistema de representación sensorial dominante, el docente deberá incorporar estrategias metodológicas que beneficien a todos los estilos de aprendizaje, desde el momento de la motivación hasta la parte de evaluación de los saberes aprendidos (p. 387).

Un ejemplo de lo aquí mencionado se puede apreciar en el Anexo D, en el que la temática en inglés *habilidades y destrezas* fue desarrollada por la docente con una estrategia creativa que contempla los estilos de aprendizaje visual, auditivo, lectura y kinestésico, mostrando resultados en el desempeño de las y los estudiantes en la construcción de experiencias didácticas positivas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La estrategia presentada en el apartado Anexos incluye una imagen de los carteles con monstruos realizados en la clase por equipos, distribuidos por su preferencia de estilo de aprendizaje, durante la sesión como resultado de la temática mencionada.

Además de tener presente la oportunidad de identificar los estilos de aprendizaje del estudiantado, como se mencionó anteriormente en el capítulo tres, también debemos estar ciertos de nuestro estilo de aprendizaje como personas docentes para evitar recurrir con exceso a este estilo en nuestra enseñanza, obligándonos a considerar en nuestra planeación y clase otros estilos de enseñanza a través de estrategias didácticas diversificadas y evitando las rutinas de clase que podrían desmotivar a las y los estudiantes. "Se requiere poner en práctica distintas estrategias y metodologías para motivar a los estudiantes y lograr un aprendizaje significativo en el proceso de aprendizaje". (Gutiérrez y Mazariegos, 2011, p. 31)

Espinoza-Poves, J., Miranda-Vílchez, W., & Chafloque Céspedes, R., (2019) mencionan que "es necesario estudiar otras variables como motivación, hábitos

de estudios, ambientes para el aprendizaje, etc., para saber si las variables mencionadas al relacionarse con los estilos de aprendizaje contribuyen a la mejora del rendimiento académico” (p. 394). Lo anterior, como personas docentes nos compromete a continuar explorando estas temáticas sugeridas, por lo que a continuación abordaremos la motivación como parte del PEA de lenguas.

La Motivación como parte del PEA

Parte del abordaje que se ha discutido sobre la enseñanza de lenguas y lo que se ha experimentado como resultado de nuestra formación y de las investigaciones recientes nos hace retomar la necesidad de transformarnos en una persona docente creativa. Este otro concepto, que se suma a los discutidos en este capítulo, permite reflexionar en que, para mantener la motivación por el aprendizaje de lenguas en el estudiantado y en la enseñanza, el profesorado debe evitar la rutina, replantearse las necesidades, los objetivos, los contenidos y el contexto de los grupos encontrando nuevas formas de presentar las temáticas de interés. De acuerdo con Torres (2021), “el docente es un elemento fundamental y funge como agente de cambio dentro de la formación de sus educandos” (p. 84).

En ese sentido y como agente de cambio, en el día a día del salón de clases, el profesorado identifica el sentir y la motivación del grupo con base en la observación del comportamiento, la participación, entre otras características que le permiten tomar decisiones sobre ciertos ajustes que promuevan la atención y motivación. De acuerdo con Valdés (como se citó en Torres, 2021), motivar a alguien, en sentido general:

Se trata de crear un entorno en el que este pueda satisfacer sus objetivos aportando su energía y esfuerzo, de ahí la importancia de que los directivos dominen esta temática para que valoren y actúen, procurando que los objetivos individuales coincidan lo más posible con los de la organización. (p. 84).

Es entonces comprensible que se requiere especial atención por parte del profesorado en aspectos como la motivación docente, la observación y el monitoreo de la motivación del grupo por el aprendizaje de lengua, así como de

casos particulares en los que se identifique que una persona estudiante está enfrentando retos en el PEA; estos pueden ser de orden interno, emociones y salud, o de orden externo como la organización y la planeación de la clase, el ambiente del aula, las actividades y el material didáctico de la clase, entre otros.

Dörnyei (2001 citado en Ferrando, 2023) plantea las siguientes estrategias en clase según el agente:

En el caso de profesor, actor fundamental para activar la motivación en el aula, este debe tener en cuenta lo siguiente: 1) su entusiasmo, cómo lo proyecta al grupo; 2) su compromiso así como las expectativas que tenga sobre el aprendizaje de sus alumnos; 3) la relación que mantiene con sus alumnos; 4) la relación que establezca con los padres de estos (p. 159).

Analizando la cita anterior, coincidimos como profesoras de inglés, que debe destacarse el entusiasmo que debe acompañar a la persona docente en el aula día con día, además de proyectarlo para cumplir con el compromiso de cubrir las expectativas de las y los estudiantes, resaltar la importancia de la empatía que se establezca con los aprendientes y el apoyo que se reciba de los padres y madres de familia en el proceso.

Algunas ideas para mantener el entusiasmo del que hablamos y la motivación docente son las siguientes: recordar la importancia de la educación permanente, es decir considerar siempre un espacio para la formación continua, la integración a redes académicas de especialistas en nuestro campo profesional, la participación constante en espacios de discusión como foros, congresos, coloquios en los que se compartan las investigaciones realizadas y surjan nuevos temas por abordar; someterse a la evaluación en plataformas docentes; de igual manera, certificarse como docentes de lenguas y en los ámbitos que se requieran de acuerdo con las necesidades del sistema educativo y de la sociedad.

Entre las andanzas que hemos compartido en la vida académica y que nos motivan y entusiasman a seguir en esta labor, está registrada una conferencia magistral titulada "Reflexiones sobre la práctica docente bajo el método investigación acción en la MADILEN", impartida en la Universidad Autónoma de México en el mes de marzo de 2022: esta temática fue abordada por personas estudiantes de

licenciatura de esa universidad y los miembros de la red de cuerpos académicos de la Red de Cuerpos Académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México. La intención era motivar a los futuros egresados y egresadas de ese programa de licenciatura para que empiecen a vincular la docencia con la investigación y vayan forjando un camino de experiencias sustentadas en investigaciones y producciones académicas que resulten de su labor docente y los lleven a mantenerse motivados y motivadas para dar paso a la formación continua a través de cursar posgrados y especializaciones disciplinares que los complementen.

En el mismo sentido, como fomento a la motivación nuestra como docentes investigadoras y de otras profesionales en formación, en noviembre 2023 una de nosotras participó con el Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Chiapas en las Jornadas del Conocimiento 2.3; en esta ocasión se impartió la conferencia “La investigación en el ámbito escolar, retos y desafíos” en la Escuela Normal de Educadoras Bertha Von Glumer y Leyva. La intención era despertar en las educadoras el interés por la ciencia y la tecnología en su proceso de formación y darle seguimiento a su egreso.

Figura 14. Conferencia en la Escuela Normal de Educadoras Bertha Von Glumer y Leyva



A manera de concluir estos relatos de nuestra formación docente, nuestra experiencia en el aula, los trabajos de investigación y difusión que hemos realizado de manera conjunta y separada son solamente una muestra de lo que engloba la profesión docente en cualquier nivel educativo en el que se participe. La labor como personas docentes e investigadoras a lo largo de nuestra trayectoria ha sido un esfuerzo motivado por el gusto por la enseñanza de lenguas, la profesionalización y las oportunidades que hemos aprovechado, además de brindar lo mejor de nosotras al servicio de la comunidad de lenguas.

Glosario

ELE:	Enseñanza de Lengua Extranjera
EC:	Experiencia Concreta
CA:	Conceptualización Abstracta
EA:	Experimentación Activa
LEI:	Licenciatura en la Enseñanza del inglés
LSI:	Learning Style Inventory
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OR:	Observación Reflexiva
MCER:	Marco Común Europeo de Referencia
MADILEN:	Maestría en Didáctica de las Lenguas
PEA:	Proceso de Enseñanza-Aprendizaje
SEP:	Secretaría de Educación Pública
RAE:	Real Academia de la Lengua
TESOL:	Teachers of English to Speakers of Other Languages
VARK:	Modelo de estilos de aprendizaje. Visual, Auditivo, Lectura-escritura y Kines-tésico, que por sus siglas en inglés se define: Visual, Aural, Reading-Writing, Kinesthetic

Referencias

- AA.W.(2008).«Vocabulario». *DiccionariodetérminosclavedeELE*.https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm
- Ahour, T. y Berenji, S. (2015). A Comparative Study of Rehearsal and Loci Methods in Learning Vocabulary in EFL Context. *Theory and Practice in Language Studies [Un estudio comparativo de los métodos de ensayo y Loci en el aprendizaje de vocabulario en el contexto de inglés como lengua extranjera: teoría y práctica en estudios del lenguaje]*, 5, (7), 1451-1457. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tp1s.0507.18>
- Amaya, J. (2007). Sentido y significado pedagógico-cultural de las experiencias trabajadas por maestros investigadores desde la escuela. *Educación y Ciudad*, (12), 115-138.
- Amengual, G., (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. *Tópicos*, (15), 5-30.
- Alonzo, L., Valencia, C., Vargas, A., Bolívar, J., y García, J. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Revista Boletín Redipe*, 5(4), 109-114. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/105>
- Ávila, R., (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación*. Universidad La Salle, 14(48), 121-158.
- Bagnis, B. (2002). *Experiencias de aprendizaje*. México: Universidad del Carmen, Campeche.
- Baralo, M. (2001). "La construcción del lexicon en español / LE: Transferencia y construcción creativa". En Martín, M. A. *et al.*, (eds.), ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*,(Zaragoza, septiembre de 2000). Universidad de Zaragoza,165-174. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm

- Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco Común Europeo de Referencia. *Carabela*, 58, 27-48. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/58/58_027.pdf
- Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco Común Europeo de Referencia. *Carabela*, 58, 27-48.
- Batista, A., Fruniz, M. G. (2018). Enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas y cooperativamente. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Formación Docente. Formación docente al debate: (de) construcción de sentidos, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2070>
- Blanquiz, Y., y Villalobos, M (2018) Estrategias de enseñanza y creatividad del docente en el área de Ciencias Sociales de Instituciones Educativas de Media de San Francisco. *Telos*. 20 (2) pp. 356-366.
- Brandol, A. (2017). Competencia léxica, un pilar fundamental para los procesos de lectura y escritura universitaria. *Acción pedagógica*, 26, 60-68.
- Bruner, J. (1966). *Studies in cognitive growth*. John Wiley. **(¿Faltan datos?)**
- Cabrera, J., y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3712731>
- Cantú, I. y García, S. (2006). Experiencias de aprendizaje, en la organización del aprendizaje por competencias. *Revista Vasconcelos de Educación*. México; Universidad Autónoma de Nuevo León, Vol. II (No. 3), pp. 18-27.
- Cervantes, CVC (2015). *Diccionario de Términos Clave de ELE. Vocabulario*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/vocabulario.htm
- Chanona Pérez, O. (2014). Planificación lingüística y educativa: introducción del inglés en la educación básica en Chiapas (PNIEB). En Domínguez Aguilar, A., Cal y Mayor Turnbull, A., Moreno Gloggner, E. *Enseñanza de inglés en escuelas primarias públicas: Experiencias y retos sobre el PNIEB*. UNACH.
- Chanona Pérez, O. (2020). *De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades*. Historia Herencia Mexicana Editorial.
- Chomsky, N. (1979). *Introducción a la Teoría Estándar Extendida*. En N. Chomsky, J. Emonds, J.P. Faye, R. Jackendoff, J.C. Milner, C.P. Otero, M. Ronat, E. Cisneros, V (2015). ¿El docente debe tener estrategias creativas en la enseñanza universitaria? [Archivo PDF] [https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/download/1052/965/3053Selkirk\(Eds.\)](https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/download/1052/965/3053Selkirk(Eds.)). *La teoría estandar extendida*. Editorial Madrid.

- Cisneros, V (2015). ¿El docente debe tener estrategias creativas en la enseñanza universitaria?[Archivo PDF] <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/download/1052/965/3053>
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53#:~:text=C%C3%B3mo%20citar%3A%20Consejo%20de%20Europa,del%20Consejo%20de%20Europa%3A%20Estrasburgo>.
- Cruz Soto, P. A., & Flórez Granada, M. A. (2008). Incidencia del juego de lanzamiento en el proceso de construcción del concepto de número en niños de grado primero de la institución Carlota Sánchez de la ciudad de Pereira (Tesis Doctoral. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira).
- De Dienheim, P., Sánchez, J., Silva, R. y Shultz I (2019). Identificación de estilos de aprendizaje en alumnos del área de la salud, estrategias para educar en competencias. Edumed Holguín [Archivo PDF] <http://edumedholguin2019.sld.cu/index.php/2019/2019/paper/viewFile/42/27>
- Delgado, U., Martínez, F. y Ponce, D. (2016). Análisis crítico de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva naturalista. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 9 (1), 45-52.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Madrid. Biblioteca nueva. Recuperado de <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/.../dewey-experiencia-yeducacion>.
- Díaz Barriga, Arce, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill e Interamericana Editores.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. McGraw-Hill/ Interamericana Editores.
- Directores que Hacen Escuela (2015). en colaboración con Beatriz Moreno “Acompañar a los docentes, un ciclo de reflexión-acción”. OEI, Buenos Aires.
- Doria, P. (2012). Consideraciones sobre moda, estilo y tendencias. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* 42, pp. 101-106
- Dunn, R. y Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approach for Grades 7-12*. Allyn and Bacon.
- Education First (2019). *EF English Proficiency Index*. https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdjvcD9bc8RmD/legacy/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/fullreports/v7/ef-epi-2017-english.pdf.

- Education First (2020). *EF EPI. EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2020/ef-epi-2020-english.pdf>
- Education First (2022). *EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.com/wwen/epi/downloads/>
- Escobar, L., y Us, E. (2016). ¿Qué teorías existen sobre la evaluación? En W, Us (Ed.). *Evaluación de los aprendizajes en la Enseñanza de Lenguas*. Historia Herencia Mexicana Editorial.
- Espinoza-Poves, J., Miranda-Vílchez, W., & Chafloque Céspedes, R. (2019). Los estilos de aprendizaje VARK en estudiantes universitarios de las escuelas de negocios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 384-414. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.254>
- Espíritu, D. (2018). *Desempeño docente y creatividad en estudiantes de las universidades de Huancayo*. **(FALTAN DATOS)**
- Esquivel, P; González, M; y Aguirre, D. (2007). Estilos de aprendizaje. La importancia de reconocerlos en el aula. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 10 http://eprints.uanl.mx/8036/1/a4_2.pdf.
- Ferrando, Ernesto. (2023). La motivación en la enseñanza de segundas lenguas: aproximación teórico-práctica en el ámbito del enfoque integrado AICLE. *Lengua y Sociedad*, 22(1), 117-138. Epub 12 de mayo de 2023. <https://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23650>
- Figueroa, N. Y. (2018). Las estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes del tercer grado de la Escuela de Educación Básica Leonardo W. Berry, parroquia San José de Ancón, cantón Santa Elena, provincia de Santa Elena, período lectivo 2016-2017 [Tesis para la obtención de grado] La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2018.
- Fleming, N; y Baume, D (2006) Learning Styles Again: VARKing up the right tree! Educational Developments [Archivo PDF] <https://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Educational-Developments.pdf>
- Gallego, D y Alonso, C (2008). Los estilos de aprendizaje como una estrategia pedagógica del siglo XXI. *Revista Electrónica de Socioeconomía, Estadística e Informática (RESEI)* 1(1) 231 -248.
- Galvis, R. V., (2007). El proceso creativo y la formación del docente. *Laurus*, 13(23), 82-98.
- Gamboa, M., Briceño, J., y Camacho, J. (2015). Caracterización de estilos de aprendizaje y canales de percepción de estudiantes universitarios. *Opción*, 31(3), 509-527.
- García, A (2018) Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico. *Boletín Virtual* 7 (7) 218-228.

- García, J. Santizo, J. y Alonso, C. (2009). Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 4(2).
- García, R y Camacho, I (2016). Estrategias creativas para mejorar el desempeño de los docentes de educación primaria. *Revista ARJÉ*. 10 (19) pp. 181-200.
- García, T (2017). Estilos de aprendizaje y Modelo Educativo. *Nuevos Cuadernos del Colegio número 9* [Archivo PDF] http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/286/NNC09_02_TGC_1503118572.pdf.
- Gómez Vera, Katherine; Cevallos, Ángela. El desafío de las nuevas tecnologías: El uso del aula virtual y su influencia en el rendimiento académico. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, vol. 4, núm. 3, septiembre diciembre, 2019, pp. 48-55 Universidad Técnica de Manabí.
- González Cancio, Roberto G. La clase de lengua extranjera. *Reflexiones desde la teoría y la práctica Varona*, núm. 46, enero-junio, 2008, pp. 52-59 Universidad Pedagógica Enrique José Varona La Habana, Cuba.
- González Hernández, E. (2014). Problemática detectada en la aplicación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en escuelas primarias participantes del PNIEB del Estado de Chiapas. En Domínguez Aguilar, A., Cal y Mayor Turnbull, A., Moreno Gloggner, E. *Enseñanza de inglés en escuelas primarias públicas: Experiencias y retos sobre el PNIEB*. UNACH.
- González, B. Alonso, C y Range, R. (2012). El modelo VARK y el diseño de cursos en línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 4 (8), 96-103.
- González, V. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Editorial PAX.
- Guarín, D. (2018). *Léxico: una aproximación conceptual*. [Tesis de Maestría inédita]. Universidad Javeriana. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.10554.42624>.
- Gutiérrez, M., Mazariegos, V. (2011). Enseñanza en grupos Numerosos, en *Noptik* Invierno-primavera (19), p. 31.
- Hernández, I., Recalde, J. y Luna, J. (2015). Estrategia didáctica: Una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(1), pp. 73-94
- Hernández, L. (2018). Estilos de aprendizaje cognitivos y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTC) en la certificación de lenguas extranjeras. En Ma. Trejo Sirvent y H. Pérez y Pérez (cords), *Didáctica de lenguas: nuevos entornos y configuraciones* (p. 37-48). Historia Herencia editorial. <https://www.verbling.com/es/articulos/post/lexico-una-aproximacion-conceptual>.
- Izquierdo, N. C. (2018). El léxico en el aula de Infantil y Primaria: enseña y aprende jugando con EnRÉDate. *RILEX Revista sobre investigaciones léxicas*, 1, 64-89. DOI:10.17561/rilex.m1.3

- Jaime Romero, B., Castillejos López, W. y Reyes Toxqui, A. (2021). Intencionalidades y resistencias en el aprendizaje del inglés: referentes para diseñar estrategias didácticas efectivas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (12), e1013. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1013
- Jiménez-Catalán, R. M. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis: Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-norteamericanos*, 24(1), 149-162. <https://www.researchgate.net/publication/28049964>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning Experiences as the Source of Learning Development*. Prentice Hall.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. <http://www.librospdf.net/investigacion-accion-de-antonio-latorre/1/>
- Laufer, B. (1998). The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271. <https://doi.org/10.1093/applin/19.2.255>.
- Laufer, B., y Nation, I. S. P. (1995). Lexical richness in L2 written production: Can it be measured? *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.
- Lessard-Clouston, M. (2018). *Second Language Acquisition Applied to English Language Teaching*. Alexandria: TESOL Press. <https://www.researchgate.net/publication/322294293>.
- Lessard-Clouston, M. (2021). *Teaching vocabulary*. TESOL Press.
- López Campillo, R. M. (1993). La enseñanza del vocabulario inglés en las ciencias de la salud. *Revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*, (8), 165-171. https://www.academia.edu/52123667/La_enseñanza_del_vocabulario_inglés_en_las_Ciencias_de_la_Salud.
- Lozano, A. (2008). *Estilos de enseñanza y aprendizaje. Un panorama de la estilística educativa*. Trillas: ITESM.
- Lozano, A. (2013) "Estilos de aprendizaje y estrategias didácticas para el desarrollo de competencias" [Discurso principal]. Seminario Internacional de Competencias, Universidad Tecnológica de Chile.
- Lozano, A. (2016). *Estilos de enseñanza y aprendizaje. Un panorama de la estilística educativa*. Trillas: ITESM.
- Madrid, D. (2001): "Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación". En Bruton, A. y Lorenzo, F. J. (eds.): *Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las universidades andaluzas*, *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. extraordinario 2001, pp. 213-232, ISSN 1131-5245.

- Márquez de León, E., & Zeballos Pinto, Z. R. (2017). El impacto de la acreditación en la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrece la Universidad Autónoma de Tamaulipas: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2). <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.004>.
- Martínez, L. (2020). El estilo del Habla y el estilo literario: Algunas Consideraciones Sobre Estilística Cognitiva. https://www.researchgate.net/publication/341781771_EL_ESTILO_DEL_HABLA_Y_EL_ESTILO_LITERARIO_ALGUNAS_CONSIDERACIONES_SOBRE_ESTILISTICA_COGNITIVA_1
- Medellín Gómez, A. (2008). La enseñanza de vocabulario en segunda lengua. *Mextesol Journal*, 32(1), 11-25. https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=987
- Medina, A (2018). Creatividad: estrategias y técnicas creativas empleadas en educación universitaria. *Revista de Investigación*, 42 (94), pp. 34-58.
- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico. *NTIC, Interacción y aprendizaje en la universidad*, 1(1), 31-65.
- Milton, J., y Donzelli, G. (2013). The lexicon. En J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, 441-460). Cambridge University Press. Doi:10.1017/CBO9781139051729.027
- Mofareh Alqahtani. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3 (3), 21-34., 10.20472/TE.2015.3.3.002
- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning New Vocabulary*. New York: Newbury Hous.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language* (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524759.
- Nation, P. (2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Heinle. Cengage Learning.
- Nation, P. (2020). The different aspects of vocabulary knowledge. En S. Wenn (Ed.), *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, 15-29. Routledge.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Universidad de la Rioja.
- Nieto de Pascual Pola, D. M. (2009). *Implementación de políticas educativas: México*.
- Noroña, D. (2018). Influencia de la musicoterapia a nivel cognitivo en niños con Síndrome de Down de 3-5 años [Tesis de pregrado]. Universidad de las Américas, Quito. Repositorio digital universidad de las Américas <http://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/8705>.
- Núñez Delgado, M. P. y Del Moral Barrigüete, C. (2010). Competencia léxica y competencia comunicativa: bases para el diseño de programas didácticos en la educación

- escolar. *Lenguaje y Textos*, (32), 91-96. https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/competencia_lexica_y_competencia_comunicativa_nunez_maa_p.pdf.
- Ortiz Parada, M. (2014). *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Cádiz. <http://hdl.handle.net/10498/17385>.
- Padilla, M (2013). *El uso de estrategias de aprendizaje activo en la organización del aprendizaje en alumnos de Educación Plástica y Visual en Educación Secundaria Obligatoria* [Trabajo de fin de máster. Universidad Internacional de la Rioja] https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2127/TFM_%20Mar%C3%ADa%20Padilla%20Garc%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Páez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Revista Comunicación*, 11(3), pp. 22-32.
- Palapanidi, K. (2013). Conocimiento receptivo y productivo del vocabulario de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(6) [articulo_526a6b6c2ca3e.pdf](http://nebrija.com/articulo_526a6b6c2ca3e.pdf) (nebrija.com).
- Pamplona, J. Cuesta, J. y Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: Una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, Vol. 21, pp. 13-33, 2019.
- Paredes-Chacín, Inicarte, A., y Freddy Marin (2019). Prácticas profesionales como experiencia de formación para socializar el conocimiento en entornos organizacionales. En Pirela, J., Almarza, Y., y Caldera, E. (coord.) *Reflexiones y experiencias didácticas universitarias* (pp. 106-123). Ediciones Astro Data. https://www.researchgate.net/profile/Freddy-Marin-Gonzalez/publication/319423456_La_didactica_interdisciplinaria_en_la_construccion_del_conocimiento_una_perspectiva_desde_los_sistemas_complejos/links/59a97539aca272f8a14fe138/La-didactica-interdisciplinaria-en-la-construccion-del-conocimiento-una-perspectiva-desde-los-sistemas-complejos.pdf#page=124.
- Peña Pérez, Randy Vladimir, Pérez Priego, María del Carmen, & Peña Pérez, Evelyn. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 00001. Epub 03 de noviembre de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>.
- Piaget, J (1990). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo XXI.
- Pineda, J (2019). Actividades lúdicas y musicales como ayuda en el proceso de aprendizaje de niños y niñas con signos o síntomas de atención dispersa del grado tercero de primaria en el Instituto Integrado de Comercio sede D del municipio de Barbosa en Santander. [Tesis maestría, Universidad de Cundinamarca] Repositorio ucundinamarca. <https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/>

- handle/20.500.12558/2773/13%20Jose%20Manuel%20Pineda%20Trabajo%20de%20Grado%2015-%2011-%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Piraval, M., Morales, B., y Gutiérrez. M. (2013). Situaciones de aprendizaje, pautas metodológicas para el desarrollo de competencias en el aula. Guatemala: Dirección General de Currículo.
- Ramos, N., Ríos, C. y Garibotto, V. (2019). *Estilos de aprendizaje y estrategias pedagógicas, una mirada al contexto internacional*. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2015). Algunas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE. *Revista Linred, Lingüística en la Red*, 13, 1-35. <http://hdl.handle.net/10017/25258>.
- Richards, J. C., y Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190>.
- Rodríguez González, M. I. (2006). Creación de un marco para la enseñanza del léxico en e/le: bases lingüísticas, psicológicas y didácticas. *RedELE. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (5). <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/bibliotecavirtual/numerosanteriores/2006/memoriamastr/1-semester/rodriguez-g.html>.
- Rodríguez, M. y Bernardo, N. (2011). *La importancia del léxico y su didáctica: Introducción al aprendizaje de refranes y expresiones*. Encuentro Práctico de ELE. Nápoles.
- Rodríguez, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), pp. 51-64. <https://www.redalyc.org/journal/4137/413755833005/html/>.
- Salazar, G. (2017). Modelo para la identificación automática de estilos de aprendizaje en una plataforma tecnológica de aprendizaje [Tesis Doctoral, Instituto Tecnológico de Sonora] Repositorio ITSON. <https://www.itson.mx/oferta/dsae/Documents/Tesis%20Guillermo%20Salazar.pdf>.
- Saldaña, G. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 5.
- Sandín Esteban, Ma. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGrawHill.
- Sanhueza C, Cristián, Ferreira C, Anita, & Sáez C, Katia. (2018). Desarrollo de la competencia léxica a través de estrategias de aprendizaje de vocabulario en aprendientes de inglés como lengua extranjera. *Lexis*, 42(2), 273-326. <https://dx.doi.org/10.18800/lexis.201802.002>

- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2011). *Programa Nacional de inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: inglés. Programas de estudio 2011. Ciclo 4. 1º, 2º y 3º de Secundaria*.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2022). *Nuevo Modelo Educativo*.
- Siyanova-Chanturia, A. y Webb, S. (2016). Teaching Vocabulary in the EFL Context. En Renandya, W. y Widodo, H. (ed.), *English Language Teaching Today*, 227-239. DOI:10.1007/978-3-319-38834-2_16
- Suárez, N., Gómez, V., & Morales, T. (2017). La creatividad del docente para la formación de vivencias afectivas positivas hacia el aprendizaje. *Revista Conrado*, 14(62), 74-83.
- Sywelem, M. Ghoneim, Al-Harbi, Q., Fathema, N., y Witte, J. (2012). Learning Style Preferences of Student Teachers: A Cross-Cultural Perspective. *Institute for Learning Styles Journal*. 1. 10-24.
- Toro, S., Pazos, J., Vargas, M. y Vega, J. (2016). De la educación global a la biología del conocer: Comprender el sentido de la educación. *Estudios Pedagógicos*, 42(especial), pp. 57-73.
- Torres, M. (2021). Una mirada a los factores extrínsecos e intrínsecos de la motivación docente en una Institución de Educación Superior. A&H, *Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales* (14),82-112. <https://revistas.upaep.mx>
- Torres, R. (2019). ¿Formación integral en la universidad? La voz de los estudiantes de una universidad privada de Mérida. *CPU-e Revista de Investigación Educativa* (en línea), 28, pp. 105-131.
- UCLES (2021). *Education Brief: Teacher Professional Development*. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/621009-teacher-professional-development-factsheet.pdf>
- Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C., Wagner, P., y Whalley, C. (2002). *Effective Learning*. Institute of Education School Improvement Network.
- Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 39, 79-95.
- Widdowson, H. (1991). *Aspects of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Arnold. <https://archive.org/details/linguisticsinlan0000wilk/page/n259/mode/2up>
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: Aportes desde las ciencias de la educación*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zanuy, E. (2007). Generadores de Aprendizaje: Programación Neurolingüística y Estilos de Aprendizaje en los libros de texto de inglés [Tesis Doctoral, Universidad

- Nacional de Educación a Distancia] e-spacio. <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Ezanuy>
- Zapata, P. (2010). Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: unas relaciones controvertidas. *Actualidades Pedagógicas*, (55), 45-58.
- Zúñiga, M. (2017). La estrategia didáctica: Una combinación de técnicas didácticas para desarrollar un plan de gestión de riesgos en la clase. *Revista Educación*, 41(1), pp. 1-18.

Anexos



Estrategia 1

Nivel: A1

Ilustraciones (flashcards)

Título de la actividad:

"What do they do?"

Objetivo:

- Presentar el vocabulario nuevo a través de imágenes que representen su significado.
- Activar conocimientos, reciclar vocabulario previo
- Reconocer vocabulario

Materiales:

- Pizarrón, marcadores, borrador
- Flashcards (jobs and occupations)

Procedimiento:

1. El docente da a conocer a los estudiantes el tema de la clase "Jobs and occupations" mientras lo anota en el pizarrón, además del objetivo.
2. El docente presenta el vocabulario nuevo pronunciándolo, apoyándose de los flashcards que traen escrita la palabra nueva y las coloca en el pizarrón.



Tiempo:

8-10 minutos

3. El docente en conjunto con el grupo hará las repeticiones necesarias con el fin de practicar el vocabulario nuevo, esto mediante la señalización del flashcard y recurriendo a la pregunta guía What does he/she do? En un inicio se enfoca únicamente en las palabras meta.

4. El docente hará la serie de repeticiones que él considere de acuerdo con el nivel de su grupo, tomando en cuenta que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar.

Ilustraciones

Estrategia 1

Nivel: A1



Figura 2. Ejemplo de flashcards para el tema de Jobs and occupations.

5. El docente ahora liga el vocabulario nuevo con la estructura del verbo To Be, a través de flashcards que representan los pronombres. Esto lo hace con la pregunta generadora: What do they do? y señala la imagen con la profesión que le corresponda.

6. El docente modela ejemplos de manera oral y escrita para describir lo que hacen las personas.

7. El docente intenta obtener por parte de los estudiantes las siguientes respuestas en cuanto a lo que se dedican las demás personas (Ver Figura 2).

8. El docente distribuye los flashcards con los estudiantes y propicia la práctica oral sobre ocupaciones ficticias de los estudiantes.

Vocabulario:

- teacher
- nurse
- pilot
- police officer
- doctor
- chef
- firefighter
- postman



Figura 3. Ejemplo de flashcards para likes/dislikes y classroom language (recuperada durante la observación).

Más ideas:

El docente puede recurrir a esta estrategia en diversos temas durante la etapa preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional (Ver Figura 3). Como se observa, esta actividad se ligó con el verbo To Be.

Temas sugeridos:

- Emotions/feelings
- Daily routines
- Subject pronouns
- Classroom language
- Animals
- Buildings
- Colors

ANEXO B: Ficha pedagógica 2. Singulares y plurales

Estrategia 2

Nivel: A1

Organizador gráfico

Título de la actividad:

"What is the plural of...?"

Objetivo:

- Reconocer vocabulario previo
- Relacionar conceptos
- Inferir o deducir reglas.

Materiales:

- Set de palabras en singular y plural
- Set de imágenes en singular y plural
- Pegamento, tijeras, cartulina y cinta

Procedimiento:

1. El docente da a conocer a los estudiantes el tema de la clase "Singular and plural nouns".
2. El docente activa los conocimientos previos, preguntando con realia sobre útiles escolares. Esto para repaso de plurales con "s".



Tiempo:

25 minutos

3. El docente explica y pide que relacionen la forma singular de los útiles y animales con su forma plural. Esto a través de inferir, identificar ciertos patrones y deberán presentar tal relación de grupos de palabras a través de una tabla u organizador gráfico.

4. El docente pide a los estudiantes que se integren en equipos de 5 integrantes y entrega los materiales (sets) y cartulina.

Organizador gráfico

Estrategia 2

Nivel: A1

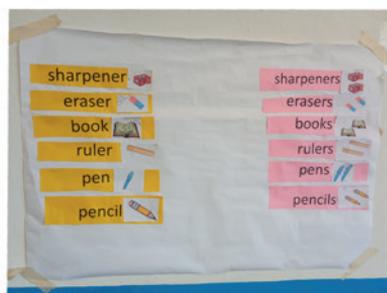


Figura 4. Ejemplo de organizador gráfico en la actividad de singulares y plurales, "S".

5. El docente repite las instrucciones mientras monitorea a los equipos para resolver cualquier duda sobre la actividad.

6. Los estudiantes trabajan de manera organizada, primero identifican la relación entre los singulares y plurales, para después colocarlos en las cartulinas.

6. Finalmente, presentan el trabajo y comparan sus gráficos con los demás equipos. Para dar paso a la reflexión sobre lo que sucede con las palabras.



Figura 5. Ejemplo de organizador gráfico en la actividad de relacionar singulares con plurales (reglas).

Vocabulario:

- OX
- Goose
- Leaf
- Knife
- Mouse
- Child
- Man
- Foot
- Tooth
- OXen
- Geese
- Leaves
- Knives
- Mice
- Children
- Men
- Feet
- Teeth
- pencil
- book
- ruler
- sharpener
- pen
- eraser

Más ideas:

El docente puede echar mano de esta estrategia en diversos temas durante la etapa coinstruccional y postinstruccional. Se puede trabajar de manera inductiva hasta llegar a la comprobación mostrando las reglas de los plurales.

Temas sugeridos:

- Fight Corona virus: Proper hand washing (sequence chart)
- Sports (word cluster)
- Likes/dislikes (Venn diagram)
- Comparatives (Chart)
- Daily routines (time line)

ANEXO C: Ficha pedagógica 3. Redes sociales

Estrategia 3

Nivel: A1

Blog sin wi-fi

Título de la actividad:

"Valentine's Day blog"

Objetivo:

- Activar conocimientos
- Reciclar vocabulario previo
- Fomentar expresión escrita, habilidad lectora, la creatividad
- Conocer los intereses de mis compañeros

Materiales:

- Pizarrón, marcadores, borrador
- Hojas de colores, cinta adhesiva
- Prompt de una entrada de blog (blogger ficticio)

Procedimiento:

1. Después de que los estudiantes hayan activado sus conocimientos previos mediante la de lluvia de ideas (Ver Estrategia 1), el docente les pregunta sobre las redes sociales, por lo que incentiva a los estudiantes a dar ejemplos sobre ellos.

Material adicional:

Worksheet-02



Tiempo:

20-25 minutos

2. Después de obtener respuestas por parte de los estudiantes sobre las redes sociales, se enfoca en hablar sobre los blogs y pregunta si conocen o siguen a bloggers o vloggers y hace énfasis en la diferencia de estos. Les comenta a los estudiantes que trabajarán con blogs sin wi-fi, es decir en papel.

3. El docente presenta en el pizarrón y en diversas partes del salón la primera entrada de un blogger que habla sobre los obsequios de Valentine's Day y este pregunta a los seguidores qué prefieren de regalos (Ver Figura 6).

Blog sin wi-fi

Estrategia 3

Nivel: A1



Figura 6. Ejemplo de blog sin wi-fi sobre valentine's day gifts preferences.

4. El docente presenta un ejemplo de entrada (comentario) al primer blogger y le explica de nuevo a los estudiantes que ellos de igual forma harán sus entradas al blog.

5. El docente reparte las hojas de colores y les indica el tiempo que tienen para elaborar su entrada, además les pide que deben crear un usuario ficticio, dibujar una imagen que represente su foto de perfil y finalmente responder al blogger sobre sus preferencias.

6. Los estudiantes pegan sus entradas debajo del primer comentario al blogger.

7. Los estudiantes leen las demás entradas de sus compañeros e intercambian opiniones al descubrir algo nuevo sobre ellos.

Vocabulario:

- gift
- card
- letter
- teddy bear
- valentine
- chocolate
- roses
- poem
- Candy
- flowers
- kiss
- date

Más ideas:

El docente puede echar mano de esta estrategia en diversos temas durante la etapa coinstruccional y postinstruccional para el desarrollo de la comprensión lectora y escrita. Incluso como parte de una evaluación alternativa. Esta actividad fue la parte productiva del tema de valentine's day.

Temas sugeridos:

- Favorite kind of music and favorite singers
- Introducing family members
- Personal information
- Dream house
- Introducing your bff

ANEXO D: Ficha pedagógica 4. Juego del gato

Estrategia 4

Tic-tac-toe

Nivel: A1

Título de la actividad:

"Daily routines before going to school"

Objetivo:

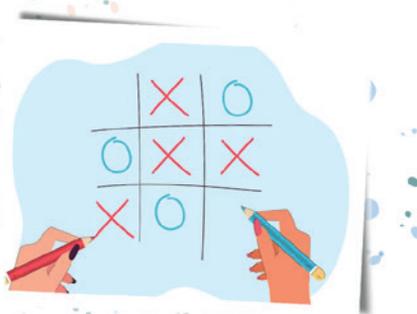
- Reconocer vocabulario de manera escrita.
- Practicar vocabulario
- Consolidar vocabulario

Materiales:

- Pizarrón, marcadores, borrador
- Tarjetas con imágenes (daily routines)
- Tarjetas escritas (daily routines)

Procedimiento:

1. El docente pregunta a los estudiantes si conocen el juego de tic-tac-toe, si observa que los estudiantes no tienen idea alguna sobre el juego les traza la plantilla (#) para el juego de gato (en español).



Tiempo:

5-8 minutos

2. El docente les pregunta si saben jugar al gato, después les indica que ahora lo jugarán con imágenes y verbos (tarjetas).

3. El docente distribuye al grupo por filas (equipos) y pide que pasen dos representantes de cada fila para dar inicio al juego. Estos alumnos son los primeros que realizan el primer juego de práctica.

4. El primer estudiante debe seleccionar una imagen y pronunciar la rutina que representa (Ver Figura 10).

Tic-tac-toe

Estrategia 4

Nivel: A1



Figura 10. Ejemplo de juego tic-tac-toe para cierre de la clase de daily routines.

Vocabulario:

- brush my teeth
- have breakfast
- go back home
- take a shower
- do my homework
- sleep
- wake-up
- go to school
- get dressed

Más ideas:

5. El segundo estudiante deberá seleccionar la forma escrita de la rutina que el primer estudiante colocó, deberá leerlo de igual forma antes de colocarlo en la plantilla de gato (#), por lo que deberá echar mano de toda su estrategia para evitar que el otro haga una línea de imágenes que lo haría ganar el juego.

6. El docente deberá monitorear y moderar el juego para ver los turnos de cada participante. De igual forma aprovecha para hacer correcciones de pronunciación, de ser necesario, pero será preferible fomentar la corrección entre estudiantes.

El docente puede echar mano de esta estrategia en diversos temas durante la etapa preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional para dar seguimiento al incremento del vocabulario. Permite practicar, confirmar y corregir pronunciación.

Temas sugeridos:

- Numbers
- Verbs tenses
- Synonyms and antonyms
- Clothes and accessories
- Buildings
- Colors
- Adjectives

ANEXO D: Ficha pedagógica 5. Habilidades y destrezas

ESTRATEGIA CREATIVA 5

Texto creativo

Título de la actividad

"OUR SKILLS AND ABILITIES MONSTER"

Tiempo • 15 minutos

Materiales

- Pizarrón, marcadores, flashcards
- habilidades, hojas blancas

Objetivo

- Practicar el uso del can y can't a través del diseño de un monstruo.
- Relacionar verbos de habilidades y destrezas con las cualidades de su equipo
- Conocer las habilidades y destrezas de mis compañeros.

Procedimiento

1. La docente pide a el estudiantado que formen equipos de 5 personas y platiquen sobre sus destrezas y habilidades.
2. La docente reparte una hoja blanca, para que las y los estudiantes realicen una lluvia de ideas con las habilidades y destrezas que puedan hacer y no puedan hacer.



FIGURA 1. OUR SKILLS AND ABILITIES MONSTER

Texto Creativo

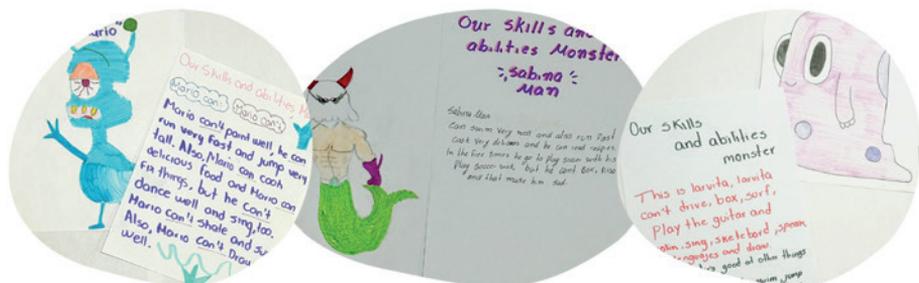


FIGURA 2. EJEMPLOS DE TEXTOS CREATIVOS

Procedimiento

3. Después de realizar la lluvia de ideas, la docente les comenta al estudiantado que imaginen un monstruo que tengan las habilidades que escribieron en su lluvia de ideas, de igual manera con lo que no pueden hacer.

4. La docente le indica a los equipos que deben de dividir el trabajo para realizar un monstruo y un texto donde se describe lo que el monstruo puede o no puede hacer.

5. La docente les indica el tiempo a los estudiantes para que realicen el texto describiendo las habilidades que tiene su monstruo y dibujen su monstruo.

6. Los estudiantes comparten su lluvia de ideas y el monstruo con la clase.

7. Los equipos leen los textos que se realizaron sobre las habilidades y destrezas de sus monstruos, se intercambian opiniones de sus textos y monstruos.

Más ideas

Esta estrategia se puede realizar para facilitar la comprensión de diversos temas. Por ejemplo:

- Going on vacation.
- Talking about our favorite food.
- Describing an object.

Biodatas





Vivian Gabriela Mazariegos Lima: Docente investigadora de tiempo completo de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, Universidad Autónoma de Chiapas. Cuenta con posdoctorado en Desarrollo Humano y doctorado en Educación. Cuenta con certificaciones de Inglés TOEFL, FCE, APTIS y TKT. Docente de los Programas de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) y maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN). Miembro del Cuerpo Académico “Desarrollo Profesional, Inclusión y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas” y del Núcleo Académico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas y el Doctorado en Estudios Regionales (DER), ambos programas registrados en el Sistema Nacional de Posgrado (SNP). Cultiva las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento Didáctica de Lenguas, Problemas educativos regionales, Desarrollo profesional, Evaluación y seguimiento de egresados. Conferencista, ponente, autora, coautora de capítulos de libros y artículos de revistas. Responsable técnico y colaborador de proyectos de investigación registrados en la UNACH. Evaluadora de proyectos de investigación financiados y programas de posgrado, coordinadora de la Maestría en Didáctica de las Lenguas. Miembro del Comité Editorial del Instituto de Ciencia y Tecnología e Innovación del estado de Chiapas (ICTI). Miembro del Sistema Estatal de Investigadores (SEI) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores e investigadoras (SNI). Directora de Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas. cvu 597792 vivian.mazariegos@unach.mx



Paola Ruiz Martínez, docente de Inglés en una Escuela Secundaria Técnica en el medio rural, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Posee una Maestría en Didáctica de las Lenguas otorgada por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), así como una Especialidad en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y una Licenciatura en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Veracruzana (UV). Además, cuenta con diversas certificaciones, incluyendo el SIT TESOL Certificate por el programa World Learning, Teaching Training Course (TTC) por The Anglo, Basic Education Strategies por UNAM-San Antonio, Texas, Certificado TKT y FCE por Cambridge. Ha colaborado como docente en el Programa English Access Microscholarship de la Oficina Regional de Programas de Inglés (RELO) de la Embajada de los Estados Unidos y ha sido becaria del programa CONACYT en México (CVU 857253), Teachers' Collaborative de IAPE y WORLDFOUND en los Estados Unidos, así como también del programa de verano para maestros de Inglés de la SEP en la Universidad de Texas y la Universidad de Carolina del Sur. Además, fue colaboradora del proyecto de investigación ante DGIP "Experiencias del docente investigador: retos y desafíos en la Maestría en Didáctica de las Lenguas" de la Facultad de Lenguas-Tuxtla (UNACH). Sus participaciones en foros y congresos sobre educación y lenguas, como TESOL 2023 en Portland, Oregón; el VIII Foro de la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la UNACH en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; el 4º Congreso Internacional de Innovación e Investigación en Lingüística Aplicada de la Universidad Veracruzana, y el 4º Foro de Lenguas Originarias de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la UNAM, Ciudad

de México, reflejan su compromiso con el desarrollo académico y profesional. Asimismo, ha impartido talleres de actualización, como el Método Rassias® y Competencias comunicativas del Inglés I. Sus áreas de interés se centran en estrategias de enseñanza y el vocabulario; tecnología en la educación y está abierta a colaboraciones y contacto a través de su correo electrónico. Correo electrónico: paola.ruiz99@unach.mx



Diana Laura Gutiérrez Champo. Estudió la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la UNACH. Actualmente, cursa cuarto semestre de la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, en la Universidad Autónoma de Chiapas. Becaria CONACYT. Cuenta con certificación TOEFL. Docente de los cursos sabatinos autofinanciables de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla. Cuenta con experiencia en escuelas particulares y públicas en niveles de preescolar, primaria, secundaria y universitario. Ha participado en foros y congresos en educación y enseñanza de lenguas nacionales. cvu: 1237380. Correo: diana.gutierrez@unach.mx



Experiencias didácticas en el aula de lenguas
Andanzas y reflexiones

Se terminó de editar en octubre de 2024

Universidad Autónoma de Chiapas